

Är det ens möjligt?

En essä om lika villkor i förskolan.

Av: Kristin Bjerstedt

Handledare: Ursula Naeve-Bucher

Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap

Magisteruppsats 22,5 hp

Självständigt vetenskapligt arbete Vt. 2017

Magisterprogram i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete i förskolan 60 hp.



Abstract

This essay starts with a story about the children Anna and Martin. The story depicts how children can end up in different contexts and provide different conditions in the same preschool depending on what child perspective and ability to adhere to the individual child's needs as the work team and the leading preschool teacher. This difference is highlighted and discussed from an equality perspective that emerges in three research questions: How do the principal and preschoolers interpret the concept of equivalent conditions? How do the principal and the various preschool organizations work to create kindergartens that work for the best of the children and for equal conditions for the children? How do preschool teachers work with this issue in the business?

A minor qualitative study has been conducted through interviews with a representative from the principal (municipality), a preschool manager, and two preschool teachers. The purpose has been to seek answers to these questions as well as to give a perspective on the story of Anna and Martin.

After reflection and analysis of the informants' responses and by studying what current research says on the subject, it has been found that equivalent terms are a term that contains many factors. This includes skills, education, and financial resources. A key factor that clearly shows that children are offered equal terms is the ability of the teacher to apply practical knowledge. The pedagogue must be able to establish close relationships with the child and respond to the needs of the child. A skill that some have more of than others.

However, the social debate and the informants answer that in the development work at preschools, this issue is not prioritized. Instead, the focus is on an increased requirement for learning goals in traditional subjects. The concept of conceptualization is lifted due to the increased demand for learning and the question of what knowledge is essential to lead a rich life. Can there be other values that are more important as the technology society offers tools that make some subjects unnecessary?

An analysis based on Bronfenbrenner's ecological system theory shows that the debate about increased learning brings impact from social debate and trends to the activities where it meets the child. However, the impact is perceived to be greater from trend to government and from

government to principal but weakened as it comes to preschools and educators in the business. A clearer goal picture and training and support efforts are demanded for both active educators and preschool leaders, but also a salutogenic approach, instead of focusing on shortcomings, building on what's positive and creating upward energy spirals. Networking and educational guidance are seen as effective tools for development processes and the focus should be on supporting the development of educators' relationship-building abilities as well as how the children's individual needs are met.

Keywords: pre-school, equivalent conditions, practical knowledge, pedagogical supervision, competence.

Sammanfattning

Denna essä tar sitt avstamp ur en berättelse som handlar om barnen Anna och Martin. Berättelsen skildrar hur barn kan hamna i olika sammanhang och ges olika förutsättningar inom samma förskola beroende på vilken barnsyn och förmåga till följsamhet till det enskilda barnets behov som arbetslaget och den ledande förskolläraren har. Denna skillnad lyfts och diskuteras ur ett likvärdighetsperspektiv som utmynnar i tre forskningsfrågor: Hur tolkar huvudmannen samt förskoleorganisationen begreppet likvärdiga villkor? Hur arbetar huvudmannen samt de olika förskoleorganisationerna för att skapa förskolor som arbetar för barns bästa och barns likvärdiga villkor? Hur arbetar förskollärarna med frågan i verksamheten?

En mindre kvalitativ studie har utförts som med hjälp av att genomföra intervjuer med en representant från huvudmannen (kommunen), en förskolechef, samt två förskollärare. Syftet har varit att söka svar på frågorna samt att ge perspektiv på berättelsen om Anna och Martin. Efter reflektion och analys av informanternas svar samt genom att studera vad aktuell forskning säger i ämnet har det framkommit att likvärdiga villkor är ett begrepp som innehåller många faktorer.

Det handlar bland annat om kompetens, utbildning, och ekonomiska resurser. En central faktor som tydligt framträder för att barnen skall erbjudas likvärdiga villkor är pedagogens förmåga till praktisk kunskap. Pedagogen måste vara kunnig i att upprätta nära relationer till

barnet och svara upp till barnets behov. En egenskap som en del är mer kunniga i än andra. Dock visar samhällsdebatten och informanternas svar att i utvecklingsarbetet på förskolorna prioriteras inte denna fråga. Istället ligger fokus på ett utökat krav på lärandemål i traditionella skolämnen. Bildningsbegreppet lyfts med anledning av det ökade kravet på lärande och frågan om vilken kunskap som är väsentlig för ett rikt liv ställs. Kan det vara andra värden som är viktigare då tekniksamhället erbjuder hjälpmedel som gör vissa skolämnen överflödiga?

En analys utifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori visar att debatten om ökat lärande ger ringar på vattnet från samhällsdebatt och trend till verksamheten där det möter barnet. Dock uppfattas påverkan vara större från trend till regering och från regering till huvudman men försvagas då det kommer till förskoleledning och pedagogerna i verksamheten. En tydligare målbild och insatser för fortbildning och stöd efterfrågas för både verksamma pedagoger och förskolechefer, men också ett salutogent förhållningssätt, för att istället för att fokusera på tillkortakommanden, bygga på det som är positivt och skapa uppåtgående energispiraler. Nätverk och pedagogisk handledning ses som effektiva verktyg för utvecklingsprocesser och fokus bör ligga på att stödja en utveckling av pedagogers relationsskapande förmågor samt hur barnens individuella behov möts upp.

Sökord: förskola, likvärdiga villkor, praktisk kunskap, pedagogisk handledning, kompetens.

Innehållsförteckning

Berättelsen om Anna och Martin	6
Reflektion	11
Syfte och frågeställning.....	12
Etiska övervägande	13
Metod	14
Bakgrund och teoriförklaringar	16
Bronfenbrenners ekologiska systemteori	18
Den praktiska kunskapens teori.....	19
Möten med Lotta, Birgitta, Maria och Eva.	20
Tankar om Anna och Martin	20
Begreppet likvärdiga villkor.....	23
Relationell kompetens	24
Teoretisk kompetens	27
Ledarskapskompetens	29
Erbjuder vi barnen en likvärdig förskola?	34
Var ligger problematiken? En analys utifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori.....	35
Hur kan vi nå en utveckling?.....	42
Konkluderande avslutning.....	45
Litteraturförteckning	49
Intervjuernas tillkomst.....	56
Bilagor	57

Berättelsen om Anna och Martin

Jag är på väg genom hallen och har precis tagit av mig mina ytterkläder. En ny dag har tagit sin början och jag gör mig redo för att möta barnen inne på min avdelning. En dörr kastas upp, ut kommer Anna rusandes. Hon springer ut i hallen och rundar klädställningarna. Strax därefter kommer Petra också hon i full fart. Hon skriker till Anna att hon måste stanna, att hon måste komma tillbaka till avdelningen. Petra fortsätter med att skrika ”här inne får man inte springa”. Anna springer ett varv till runt klädställningarna. Därefter kryper hon in bakom några kläder och gömmer sig. Petra rusar fram till Anna, tar ett fast grepp om hennes arm och drar fram henne så häftigt att hon nästan faller. ”Du får inte springa så där”. Nu börjar Anna gråta och följer motvilligt med Petra tillbaka in till hennes avdelning. Genast känner jag mig illa berörd och funderar på om jag ska ingripa, om jag ska gå in till Petra och fråga vad det är som händer och hur Petra tänkte som skrek åt Anna. Min tanke går till Anna som inte förtjänar den här behandlingen. Med en klump i magen går jag vidare mot min hemvist och bestämmer mig för att tillsvidare låta det bero. Vid tidigare tillfällen har jag påtalat behovet av att se över den verksamhet och organisation som de i arbetslaget erbjuder Anna, men detta har inte tagits emot väl. Jag har upplevt att de ser mig som ifrågasättande och besvärlig.

Petra och de som ingår i hennes arbetslag menar att de inte kan utforma verksamheten efter endast ett barn. En åsikt som jag inte delar och som också gör att jag ofta ifrågasätter beslut angående rutiner och regler som tas på vår förskola. Min erfarenhet är att dessa beslut oftast utgår från ett vuxenperspektiv istället för att fundera över vad besluten får för konsekvenser för både det enskilda barnet och barngruppen. I min befattning som förskollärare har jag heller inte mandat för att påverka arbetslaget till förändring vilket jag också underförstått har fått veta av Petra genom att avläsa hennes mimik i våra samtal. Jag har insett att direktiven och ett förändringsarbete i arbetslaget måste komma från ledningen för att de ska tas på allvar.

Anna har nyss fyllt fyra år. Hon är ett aktivt barn, men också ett barn som påverkas starkt av den stämning som råder runt henne. En iakttagelse som jag har gjort då jag lite på håll har studerat hur Anna fungerar i olika sammanhang. Min nyfikenhet runt Anna har väckts då hennes namn ofta förekommer i personalrummet och då inte i positiva ordalag. Här har framförts synpunkter som att Anna behöver tydliga regler och att föräldrarna låter Anna göra som de vill. Att det är därför Anna betar sig som hon gör. Eller också har pedagogerna i

hennes arbetslag pustat ut för att Anna är ledig, eller så har de klagat för att hon är tillbaka igen.

- Nu har hon varit ledig igen, då är hon så här.
- De har inga regler.
- Anna behöver veta vem som bestämmer.

Ord som har ekat i mina öron och som har gjort att jag sökt upp Anna vid de tillfällen jag befunnit mig i hennes närhet. Jag känner en ömhet för Anna och vill på något sett visa att jag uppskattar henne. Kanske i hopp om att det ska förta lite av det jag tror hon får utstå från sina pedagoger. Petra är en av pedagogerna på Annas avdelning. Hon är utbildad förskollärare har arbetat många år på förskolan och har en lång erfarenhet. Hon är den som har det pedagogiska ansvaret på avdelningen. Ett ansvar som innebär att följa läroplanens riktlinjer, vår likabehandlingsplan och andra styrdokument utfärdade av kommun och stat. Arbetslaget består också av Camilla en barnskötare som även hon har lång erfarenhet samt Emelie som är utbildad, nyanställd och saknar tidigare erfarenhet från arbete i förskola. Petra är säker i sin yrkesroll och menar, då någon ifrågasätter hur hon tänker, att hennes långa erfarenhet är det samma som kravet på att förskolans verksamhet ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet.

När jag öppnar dörren till ”min” avdelning möts jag av flera barn. De ropar mitt namn och rusar mot mig för att ge mig en kram. Snabbt glömmet jag min obehagliga upplevelse i hallen och koncentrerar mig på att möta de barn som har kommit fram för att kramas.

- Hej, hur har ni det? Vad roligt att få träffa er.

Jag sätter mig på huk och besvarar barnens kramar.

- Ska du vara här i dag? Olle kikar på mig och ser fundersam ut.
- Ja, idag ska jag vara med er hela dagen.

Ett jubel utbryter bland barnen och Olle ler mot mig. Han ger mig ytterligare en fråga

- Kommer du att sitta vid vårt bord då?

Jag förstår att han menar matbordet och vill ha svar på om jag kommer att äta tillsammans med dem.

- Ja, Olle, idag sitter jag vid ditt bord. Det brukar jag ju göra när jag är här.

Nu ler Olle stort. Han blir liksom nöjd, vänder sig om och går för att återgå till den aktivitet han var upptagen med när jag kom. Jag reser på mig och tittar mig omkring. Vilka fler barn finns på plats? För mig är det viktigt att hälsa på alla barn och jag vet att det är några som brukar hålla sig lite på avstånd och inte springa fram när jag kommer. Jag hittar Martin sittandes på en rund matta en bit bort. Jag går bort till honom och sätter mig bredvid. Han är fullt sysselsatt med att bygga med kaplastavar. Bygget är stort och han ser koncentrerad ut.

- Hej Martin. Vilken byggnad du har gjort. Kan du berätta för mig vad du bygger?

Martin tittar upp. I hans ansikte lyser hans ögon, de möter min blick och håller kvar. Han börjar förklara:

- Det är en transformator. Å, här kan man lagra elen. Ifall det inte kommer någon el så finns det lagrat här. Ibland äter rymdmonstren upp el, de behöver energi för att leva och då blir det ont om el i alla husen men med den här transformatorn kan elen lagras så den aldrig tar slut.

Jag tittar på hans bygge och känner mig förbluffad. Likheten med en elcentral är slående. Ja, nu har jag ju inte sett så många, men några inhägnade har jag ju faktiskt traskat förbi genom åren. Jag är inte ens säker på att det heter elcentral. Martin kanske har rätt, det kan vara en transformatorstation som är det rätta namnet. Hur som helst, Martin har med hjälp av kaplastavarna skapat en byggnation som är fantastisk och jag kan med hjälp av att Martin pekar förstå var elen lagras och var den tillverkas.

- Vilken smart lösning du har gjort. Då blir vi aldrig utan ström.
- Nä, för igår, då hade vi strömavbrott. Vi kunde inte använda någonting i huset. Vi fick tända ljus och jag kunde inte titta på några program på tv. Då kom elgubbarna, men de kunde inte laga så fort. Det var jättejobbigt. Inget funkade.

Jag förstår att det var en ny erfarenhet för Martin att uppleva ett strömavbrott och bekräftar för honom att det är jobbigt när vi inte har ström eftersom det mesta i samhället drivs av el. Nu upptäcker jag att det finns fler barn som jag inte hälsat på och väljer därför att gå vidare. Martin sitter kvar och fortsätter att bygga på sin transformator.

Vid niotiden har vi varje morgon en samling då vi äter lite frukt samt går igenom hur vår dag kommer att se ut. Alla samlas på en matta och får välja vilken frukt de vill ha. Idag ska Diamantgruppen vara inne på förmiddagen och de andra två grupperna kommer att ge sig iväg till en park. Vår hemvist är den enda av förskolans fem avdelningar som väljer att starta dagen genom att samla ihop barnen på avdelningen och ge dem information om dagens upplägg. Ett

arbetsätt som vi har kommit fram till genom att observera vad som fungerar bäst för våra barn. De andra avdelningarna har lämning ute för de barn som har ätit frukost hemma. En rutin som underlättar för personalen. De behöver inte klä på barnen och det blir färre barn som äter frukost. Våra kollegor har framfört önskemål om att vi också ska starta på samma sätt. För att, som de säger, det ska bli lika för alla. Vår egen rutin bygger bland annat på de iakttagelser som vi har gjort i samband med Martins lämning. Vid något enstaka tillfälle har vi också haft lämning ute. Det har också funnits tillfällena då Martin av olika anledningar har kommit sent och hans grupp redan har varit ute. För Martins del blir det då ingen bra lämning. Han har svårt att hitta samhörighet med någon då gårdsmiljön är stor. Det här har Martin signalerat till oss genom att bli ledsen eller sätta sig på tvären. Han har i dessa situationer svårt att släppa sina föräldrar och ibland kan det resultera i ett utbrott där Martin inte kan kontrollera sina känslor. Han slåss och skriker. Får föräldrarna istället lämna på vår avdelning, i lugn och ro, springer Martin in och hittar genast kompisar eller något att sysselsätta sig med. Martin har bara varit hos oss i drygt en termin. Han är fem år och ska börja skolan till hösten. Vid introduktionssamtalet med hans föräldrar framkom det att Martin inte hade haft det så lätt. På sin förra förskola hade det varit svårt för honom att hitta kompisar och han fick ofta utbrott där han slogs och skrek. En utredning var påbörjad genom Barn och ungdomspsykiatriens omsorg för att ta reda på om han är föremål för någon diagnos. Jag frågade vad den förra förskolan hade arbetat efter för strategier, hur de hade arbetat för att hjälpa Martin. Den frågan kunde inte föräldrarna svara på. De hade inte fått något sådant presenterat. Genom observationer kunde vi i mitt arbetslag ganska snabbt konstatera att Martins bekymmer försvann helt då han fick vara i en grupp med ett mindre antal barn. I den lilla gruppen hittade han också kompisar och om han blev arg någon gång kunde han behärska sina känslor. Han utvecklade egna strategier för att lugna ner sig vilket resulterade i att han inte längre slog sina kompisar. När hela barngruppen var samlad blev det svårare för Martin. Han klarade inte av sina känslor. Han slog till närmsta kompis om han blev besviken eller arg. Martin uttryckte själv sin besvikelse över sitt handlande och sa ofta ”Åh, varför glömmer jag bort att använda mina ord”. Något som vi i arbetslaget tolkade som ett uttryck för de vuxenuppmaningar han tidigare hade fått höra. Vår slutsats blev därför att vi behövde ge honom en bra start på morgonen samt att han behövde få vara i våra smågrupper så stor del av dagen som möjligt. Martin hade rätt till en organisation där han kunde få vara sitt ”bästa jag”. Han skulle inte behöva uttrycka att han hade misslyckats utan istället få känna att han är bra.

Idag går det bra för Martin. Han har kompisar och deltar i våra aktiviteter med stor iver. Av diagnosen blev det inget och hans föräldrar är lyckliga över den vändning Martins liv har tagit.

Fruktstunden är över och de som ska gå ut börjar bege sig till hallen för att klä på sig. Diamatgruppen ska stanna inne och syssla med brevskrivning. Barnen i gruppen har tillverkat en brevlåda och nu vill de skriva brev. Martin är med i den gruppen som ska gå ut. Han kommer fram till mig och jag kan avläsa i hans ansikte att han är lite bekymrad. Den där glada lyster som jag såg i hans ögon för en stund sedan har ersatts av en bekymmersrynka i pannan och en frågande blick.

- Jag vill inte gå ut. Kan jag stanna inne?
- Men ni ska ju gå till parken. Varför vill du inte gå med?

Jag är lite förvånad för Martin brukar tycka om att gå till parken.

- Nä, men om jag går så kanske mitt bygge blir förstört. Åh, det vill jag inte. Någon kanske går förbi och knuffar till det.
- Jaha, men då förstår jag. Är det så att du vill fortsätta bygga? Men du, om du vill vara inne med oss då innebär det att du måste följa med oss ut på eftermiddagen. Är det ok?
- Ja, jag kan gå ut efter vi har ätit.
- Då får du självklart vara med oss. Jag säger till i din grupp.

Jag springer efter mot hallen och ropar till pedagogen som leder Martins grupp. Hon svarar att hon har uppfattat vad som gäller. När jag går tillbaka kommer incidenten som jag upplevde med Anna och Petra tillbaka i mina tankar. Jag funderar på hur det hade gått för Martin om han hade hamnat på Petras avdelning istället. Hade han klarat av att vara i ett sammanhang där pedagogerna skapar rutiner utifrån vuxnas önskemål istället för att lyssna till och uppfylla barnens behov? Mitt arbetslag har fått höra att hos oss får barnen alltid göra som de vill. Kommer kollegorna att säga det nu också? Nu fick ju Martin göra som han ville. Jag tänker att vi är ganska ensamma i vårt förhållningssätt och undrar hur det kan komma sig? Är det jag och mina kollegor i mitt arbetslag som är krångliga? Mina kollegor på förskolan andra avdelningar vill att det ska vara lika, men vad är lika? Likvärdighet står det i lagen, men är det detsamma som lika? Eller vad är det mina kollegor menar?

Reflektion

Jag har skrivit en berättelse från min yrkesverksamhet som handlar om Anna och Martin. Två barn på samma förskola men på olika avdelningar. När jag reflekterar över min berättelse tolkar jag att den ger uttryck för hur barn på förskolan slumpmässigt kan hamna i olika sammanhang och erbjudas olika förutsättningar beroende på vilka pedagoger som arbetar på den avdelning de blir placerade på. Martin och Anna har hamnat i olika arbetslag där det ena leds av mig och det andra av Petra. Vi båda har förskolläraryxamen och mångårig erfarenhet men har helt skilda sätt att bedriva vår verksamhet. Vi delar inte barnsyn och inte heller uppfattning om hur vi ska förhålla oss till och organisera för barnen. Petras intentioner är säkert att skapa villkor för barnens bästa, men enligt min uppfattning ger hon inte det enskilda barnet någon röst. Rutiner formas till förmån för hela gruppen eller personalen och har ingen följsamhet till det enskilda barnets behov. Min åsikt är att detta skapar trångsynta normer för hur barn förväntas uppträda, vilket leder till att Anna kan hamna utanför normen och bli ett ”problembarn”. Ett scenario som jag också kan tänka mig finns med i Martins historik från hans tidigare förskola där han hade det besvärligt. Men om jag ställer frågan, om jag uppfyller läroplanens intentioner och skollagens krav på en likvärdig förskola, svarar jag tveklöst ja, men min övertygelse är att också Petra skulle svara detsamma utefter hennes tolkning.

Min erfarenhet, som också blir tydlig i min text, är att jag är ganska ensam i mitt sätt att tänka och organisera verksamheten på min förskola. Dessutom upplever jag att mina kollegor ofta uppfattar mig som besvärlig när jag ifrågasätter och försöker få in ett barnperspektiv i våra beslut. Här uppstår ett dilemma för mig. Vem har rätt? Eller finns det inget rätt eller fel? När jag funderar vidare över min berättelse tycker jag mig utläsa att jag sätter mig själv som norm, att jag anser att det sätt jag tänker och hur jag organiserar verksamheten är det rätta. Här tror jag att jag måste tänka om och fundera mer över andras perspektiv. Jag kanske är för snabb på att döma andra och se mig själv som den skicklige pedagogen? För egentligen, om jag tänker efter, vet jag ju inte om det skulle innebära någon förändring för Anna om hon istället var ett barn på ”min” avdelning.

Jag kan inte minnas att jag i något sammanhang har diskuterat innebörden av en likvärdig förskola. Vare sig under min utbildning till förskollärare eller på mina arbetsplatser. Är detta

bara ett begrepp som vi använder för att det låter bra, eller finns det formulerat vad detta betyder? Är denna skillnad i arbetssätt som finns mellan Petra och mig acceptabel inom begreppet likvärdig förskola? Barnen har rätt att möta skickliga pedagoger och en verksamhet med hög kvalitet vilken förskoleplacering de än får. Men vad är en skicklig pedagog? Vad är hög kvalitet? Är det erfarenheten, teorierna, sammanhanget, andra faktorer eller kanske alltihop tillsammans som bildar förutsättningarna för skicklighet och kvalitet?

Tanken om att barnen ska mötas av en likvärdig förskola har jag haft med mig som en drivkraft i många år men här ger min berättelse uttryck för att det som barnen erbjuds kan bli så olika. Men också att tolkningen av begreppet likvärdighet är olika. Skollagen är tydlig i sin formulering ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas” (Sveriges riksdag 2010, §9). Ett väl formulerat mål som borde vara en självklarhet. Dock är måluppfyllelsen inte helt enkel. I dagens förskola arbetar pedagoger med olika bakgrunder/erfarenheter. Några med högskoleutbildning, några med någon kortare utbildning och några som inte har utbildning alls. Detta tillsammans med olika tolkningar gör att det blir svårt att skapa en enhetlig syn på hur verksamheten ska bedrivas samt vilken barnsyn som ska råda. Dessutom råder en tolkningsfrihet av våra styrdokument. I mitt huvud hopar sig frågorna: Vad betyder en likvärdig förskola och vem bestämmer hur den betydelsen tolkas? Drivs det något arbete i kommunernas organisationer där dessa frågor tas upp? Finns det försök till tolkning och samsyn av likvärdighetsbegreppet i de enskilda förskoleorganisationerna?

Syfte och frågeställning

Jag har för avsikt att med utgångspunkt i mina egna erfarenheter undersöka om, och i så fall hur, det pedagogiska utvecklingsarbetet rörande skollagens formulering om att alla barn har rätt till en likvärdig förskola går till. Jag kommer att undersöka några förskoleenheter i en kommun i Stockholmsregionen. Min undersökning kommer att ta avstamp i följande forskningsfrågor.

- Hur tolkar ansvarig inom Barn och ungdomsförvaltningen i kommunen (Huvudmannen) samt förskolechef och verksamma förskollärare begreppet likvärdiga villkor?

- Hur arbetar ovannämnda för att skapa förskolor som arbetar för barns bästa och barns likvärdiga villkor?
- Hur arbetar förskollärarna med frågan i verksamheten?

Mitt övergripande syfte är att bidra till att ämnet diskuteras och lyfts fram. Att målet att alla barn ska erbjudas en likvärdig förskola ska aktualiseras och komma upp på agendan. Jag vill vara barnens röst i ett sammanhang där de inte kan göra sina röster hörda. Dessutom vill jag genom min undersökning få en reflektion över mitt eget yrkeskunnande och min egen tolkning av likvärdigheten som begrepp. Min förhoppning är att genom denna studie utforska hur en utveckling mot en likvärdig förskola kan gå till. Hur begreppet tolkas och införlivas i praktiken. Min ambition är att nå ut med resultatet i min studie till pedagogiskt ansvariga inom förskolan samt till de politiker i kommunen som har det yttersta ansvaret för att alla barn ska mötas av samma möjligheter.

Etiska övervägande

Min studie grundar sig på min egen yrkeserfarenhet som kommer till uttryck i min berättelse, ett antal intervjuer med en förskolechef (Maria), två verksamma förskollärare (Lotta och Birgitta) samt en chef på kommunens Barn och ungdomsförvaltning (Eva). Mina informanter har anonymiserats i min redovisning och getts fiktiva namn. Detta till trots finner jag en viss risk att någon kan förstå vem personerna bakom intervjuresultatet är. Jag tänker då speciellt på informanten som representerar huvudmannen som är en mer utpekande position. En annan aspekt som jag måste förhålla mig till är att jag har undersökt min egen praktik. Framlidne Docenten Lotte Alsterdal som var verksam på Centrum för Praktisk kunskap på Södertörns Högskola skrev i texten Essäskrivande som utforskning att ”Våra studenter förväntas kritisera den praktik de ingår i utifrån, men samtidigt fortsätta att vara involverade i samma praktik och ha omtanke om den. Den inkompetens de kritiserar kommer också att omfatta dem själva” (Alsterdal 2014, s.61). En viktig tanke. Jag kommer fortsatt att verka i samma praktik och kan därför inte kritisera mina kollegor eller vår organisation så att de tar illa vid sig, men jag får också räkna med att mitt eget handlande blir synligt och föremål för granskning. Min avsikt är dock att mitt redovisade resultat är framställt på ett sådant sätt att ingen kan känna sig skuldbelagd. Syftet är helt och hållet att studien ska kunna väcka tankar och diskussioner och fungera som ett stöd i ett utvecklingsarbete.

Vidare har jag följt vetenskapsrådets fyra etiska krav gällande sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet (Vetenskapsrådet 2011, s.66). Mina intervjuer har skett på frivillig basis och jag har informerat mina informanter om avsikten med min studie samt hur materialet har behandlats samt förvarats.

Metod

Att skriva ner mina upplevelser och låta dem mynna ut i en essä är en metod i sig. Lotte Alsterdal skriver om essäskrivning som utforskande metod i texten *Essäskrivande som utforskning* och menar att ”syftet är att studenter med yrkeserfarenhet ska få tag i sina erfarenheter och göra dem tillgängliga för reflektion” och att ”Studenternas essäskrivande är en läroprocess i sig, men ska samtidigt leda till en färdig essä som ska examineras” (Alsterdal 2014, s. 52,53). Innehållet i denna form av essä består av tre delar: en berättelse som synliggör ett dilemma, en egen reflektion över berättelsen som innehåller tankar och frågor samt perspektiv från andra håll som förhåller sig till den egna tolkningen (Ibid s.53). Vidare skriver Alsterdal att ”I essän finns en tydlig berättarröst, ett jag, till skillnad från den traditionella vetenskapliga texten som strävar mot objektivitet och ser tillförlitlighet i att komma bort från det personliga” (Ibid s. 63). De båda filosoferna Eva Schwarz och Jonna Hjertström-Lappalainen har i texten *Tänkandets gryning* tolkat John Deweys resonemang om vikten av reflektion. De skriver ”För Dewey är tänkandet den intellektuella beståndsdelen i erfarenheten, och den är också det som gör erfarenheten tydlig. Det är genom tänkande som vi kan betrakta vår erfarenhet, och på så vis utvecklas av den” (Hjertström-Lappalainen & Schwarz 2011, s.100). Reflektionen är därför en mycket central del av min metod för denna essä. Dels för att ge mig perspektiv och erfarenheter ur min berättelse men också för att hjälpa mig i tolkningen av resultatet från den studie jag har genomfört. Studien har som syfte att tillföra min berättelse ett utifrånperspektiv. Genom att höra vad andra tänker och tycker i frågan har jag skapat utökade möjligheter till fördjupad reflektion och analys.

I mina funderingar över metodval för min studie har jag landat i den etnografiska fältstudien. Birgitta Kullberg fil. Dr. i psykologi beskriver i boken *Etnografi i klassrummet* den etnografiska studien som att fenomen undersöks i naturliga miljöer och att etnografen strävar efter att undersöka processer med referens till förändring (Kullberg 2004, s. 15). Min egen yrkesroll i denna studie kan därför liknas vid etnografens som genomför observationer i

verksamheten. Observationerna har sedan utmynnat i min berättelse. Ur berättelsen har jag gått vidare med mitt arbete och genom en reflektiv analys hittat frågeställningar som jag vill söka djupare svar på. Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie och Kullberg skriver att den kvalitativa forskningen ses som ett tolkande förhållningssätt mot en praktik där forskaren inte förutsätter något som har med orsak eller verkan att göra och där resultatet presenteras i ord eller bilder. Detta till skillnad från den kvantitativa metoden som ofta utgår från förutbestämda hypoteser (Kullberg 2004, s. 54). Denna beskrivning stämmer väl med min intention, då jag ville att mina informanter i största möjliga mån skulle få presentera sina tankar i ämnet utan att känna sig låsta vid förutfattade meningar. Formen för intervjuerna har varit semistrukturerad, där jag endast har haft ett fåtal i förhand formulerade frågor. Avsikten var att öppna upp för en vidgad diskussion där också informantens tankar och reflektioner i ämnet kunde leda vidare till fler frågeställningar. Skulle alla frågor på förhand varit formulerade med utgångspunkt från mina åsikter, ansåg jag att det förelåg en risk för att min egen uppfattning i ämnet skulle bli för dominant.

Dock är ju frågan om kvalitativa och kvantitativa studier kan ses som dikotomier. Patel och Davidsson skriver att det hela är beroende av hur vi ställer våra forskningsfrågor och menar att huvuddelen av dagens forskning befinner sig någonstans mitt i mellan (Patel och Davidson 2011, s.14). Professor Ingrid Pramling-Samuelsson anser att en kvalitativ studie kan generera kvantitativa resultat. Genom att jämföra förekomsten av åsikter och erfarenheter i resultatet kan man dra slutsatser om förekomster som mindre vanliga respektive vanliga (Pramling-Samuelsson 2015, s.167). Min undersökning har dock att innefatta ett mindre antal informanter vilket gör det tveksamt till att den skulle leda till ett kvantitativt resultat. Tanken är dock spännande och mitt analysresultat kanske ändå kan leda till en kvantitativ studie i ett framtida arbete.

Analysen av mina intervjuer har skett med en fenomenografisk ansats. Författarna Patel och Davidsson beskriver att syftet med en fenomenografisk analys är att ta reda på hur informanterna uppfattar ett visst fenomen. Vidare att analysen av intervjuresultaten sker i fyra steg: ”1) bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck; 2) uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna; 3) kategorisera uppfattningarna i beskrivningskategorier, samt; 4) studera den underliggande strukturen i kategorisystemet” (Patel och Davidsson 2011, s.32,33). Ett förfarande som har fungerat mycket väl för min egen empiri.

Docent Charlotte Aull Davis skriver i *Reflexive Ethnography* vikten av att informanterna ges en förberedelse inför intervjun för att de ska ha möjlighet att fundera på frågorna och reflektera över sina svar (Aull Davies 2008, s. 101). Av den anledningen har jag valt att på förhand låta mina informanter ta del av några frågeställningar men också bett dem läsa min berättelse om Anna och Martin. Detta av flera skäl, där ett är att de på ett konkret och tydligt sätt beskriver huruvida mitt dilemma tar sig i uttryck. Ett annat skäl är att jag har fått höra mina informanternas reaktioner på min berättelse vilket har gett mig ytterligare en möjlighet till reflektion och distans till min text. Dock har jag genom detta förfarande medverkat till att min berättelse har påverkat informanterna och dess svar. Filosofen Magdalene Thomassen menar att en berättelse ger beskrivningar, men att jag genom mitt ordval också förmedlar bedömningar om vad som är rätt eller fel enligt min egen uppfattning (Thomassen 2007, s.141). En risk som jag i min resultatanalys är väl medveten om och har tagit hänsyn till i mina reflektioner.

Mina informanter i studien är en representant från kommunens ledning (huvudmannen), en förskolechef samt två verksamma förskollärare. Detta urval har varit en medveten strategi från min sida då jag i min analys har använt mig av Bronfenbrenners ekologiska systemteori, vilken jag ger en närmare innebördsförklaring i nästkommande rubriksdel. Teorin har jag tagit till hjälp för att försöka förstå hur sammanflätningen av de olika systemen påverkar tolkningen av begreppet en likvärdig förskola. Mina informanter har fått fiktiva namn: Eva som arbetar som chef på kommunens Barn och ungdomsavdelning, Maria som är verksam förskolechef samt Birgitta och Lotta som är legitimerade förskollärare och arbetar i praktiken. Min empiri har också tolkats utifrån den praktiska kunskapens teori, vilken presenteras i nästa avsnitt, samt annan för ämnet relevant litteratur och forskning.

Bakgrund och teoriförklaringar

Från den 1 januari 1998 fördes reglerna för förskoleverksamheten över från att ingå i socialtjänstlagen till att omfattas av skollagen (Regeringen 2002, s.19). Dock upplevdes den dåvarande skollagen som spretig och en mera uppdaterad och enhetlig formulering efterfrågades. Dåvarande regering tillsatte en kommitté för uppgiften som antog namnet 1999 års skollagskommitté. År 2002 överlämnades kommitténs färdiga betänkande: Skollag för

kvalitet och likvärdighet (Ibid 2002, s.1). I underlaget som presenterades förespråkades ett större krav på systematiskt kvalitetsarbete inom alla skolformer då likvärdigheten i de olika skolformerna riskerade att urholkas av den pågående decentraliseringen av ansvaret för skolväsendet. Detta hade förflyttats från stat och ålagts kommunerna (Ibid 2002, s. 103–104). Förslaget ledde dock inte till någon ändring av skollagen förrän ett nytt förslag utarbetades år 2006 och presenterades år 2009. År 2010 skrevs lagen om och togs i bruk år 2011. Nu blev förskolan en egen skolform och ett första steg i landets utbildningssystem (Regeringen 2009, s.1–2). En annan nyhet var att kopplingen till Barnkonventionen tydliggjordes. Barnens bästa ska genomsyra all utbildning och förklaras med att barnens inställning så långt det är möjligt, ska klarläggas. Barnen ska ges möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i de frågor som rör dem. Deras åsikter ska tillmätas betydelse utefter barnens ålder och dess mognad. I dagligt tal handlar det om att barnen skall ges inflytande och delaktighet. Vidare utformas en paragraf om att utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform oavsett var i landet den erbjuds. Hur detta skulle införlivas hänvisas till respektive skolforms läroplan som i dess innehåll ska ge riktlinjer för skolformens värdegrund, mål och riktlinjer samt uppdrag (Ibid 2009, s.2). Skolverket publicerade år 2013 *skolverkets allmänna råd för förskolan* i syfte att ge råd och vägledning till kommunens huvudmän samt förskolechefer. Publikationen reviderades år 2016 och heter idag *Måluppfyllelse i förskolan*. Innehållet består av rekommendationer om hur huvudmän, förskolechefer samt förskollärare och annan personal i förskolan bör handla för att uppfylla kraven som står i skollagen samt i förskolans läroplan. Ansvarsfördelningen tydliggörs. Huvudmannen (kommunen) ska ge förskolechefen förutsättningar för att leda den pedagogiska utvecklingen på förskolan. Genom ett systematiskt kvalitetsarbete ska behovet av kompetensutveckling kartläggas. Vidare poängteras att verksamheten ska formas efter alla barn i förskolan och att alla barn ska ges möjlighet till att uppleva framsteg och känna sig som en tillgång till gruppen. Samt att det är av vikt att personalen i förskolan utvärderar de arbetssätt de använder så att det inte sker en begränsning av barnens inflytande (Skolverket 2017, s.6,8,12,21). I läroplanen för förskolan förtydligas likvärdighetsbegreppet ytterligare:

Normerna för likvärdigheten anges av de nationella målen, och förskolan ska arbeta för att nå dessa mål. Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska prägla arbetet i förskolan. Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika (Skolverket 2016, s. 5).

I takt med denna utveckling har också förskollärarens roll och kompetenskrav förändrats. Från att på 1980-talet ha förväntningar på att förskolläraren ska inneha kompetens om barns omsorg och lek för att främja barnens utveckling och lärande, har dagens läroplan för förskolan (Skolverket 2016, s. 9,10) tydliga strävansmål i traditionella skolämnen som matematik, språk, naturvetenskap etc. Läroplanen innehåller dessutom tydliga ansvarsformuleringar där förskolläraren är den som tillskrivs en ledarroll i arbetslagen. Förskolläraren är den person som på grund av sin akademiska utbildning ska leda och ansvara för att det pedagogiska innehållet i verksamheten uppfyller läroplanens strävansmål. Syftet är att förskolan skall bli mer lärandeorienterad. Vilket i förlängningen får konsekvenser för de kompetenser förskolläraren förväntas utveckla (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s. 22,23,47).

Bronfenbrenners ekologiska systemteori

I denna teori delas samhällets olika kulturella och politiska arenor in i olika system (Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- samt Chronosystem) som interagerar med varandra, de är beroende av varandra och de påverkar varandra (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s. 39). Teorin utgår från att allt bildar en helhet och för att få syn på faktorer som påverkar hur likvärdighetsbegreppet i förskolan tolkas och omsätts i praktiken är det till hjälp att se helheten i denna ekologiska teoris olika skikt. I en omsättning av teorin till förskolans praktik blir Chronosystemet det som representerar den nutida samhällsutvecklingen. Makrosystemet motsvarar den statliga rollen där regeringen beslutar om skollagens och läroplanens utformning. Kommunen som också benämns som huvudman i regelverk och styrdokument representerar Exosystemet. Mesosystemet består av förskolechefen och Mikrosystemet är de pedagoger som möter föräldrar och barn i den dagliga verksamheten på förskolan. Ingen av systemen är statiska utan ändras genom samhällets förändringar samt den påverkan detta har på människans livssituation (Ibid s.39). Förändringar som sker i Chronosystemet ger ringar på vattnet till alla system. Teorin hjälper mig att se hur starka ringarna blir till den verksamhet där barnen befinner sig i.

Den praktiska kunskapens teori

Den praktiska kunskapen benämns ibland som den tysta kunskapen och har sin utgångspunkt i den grekiska filosofen Aristoteles bok *Den nikomachiska etiken*. Boken skrevs för hela 2 300 år sedan och behandlar Aristoteles tankar om fem olika kunskapsformer: episteme som står för den vetenskapliga kunskapen, techne som är färdighetskunskapen, hur något utförs, fronesis den praktiska klokheden eller det goda omdömet kunskap, sofia den filosofiska kunskapen och slutligen nous som är intuition eller förnuftsinsikt (Svенеaus 2009, s.20,21).

Alsterdal beskriver praktisk kunskap på följande sätt:

Praktisk kunskap är kunnande som gör att vi kan handla klokt, eller med andra ord handla på det sätt en situation kräver. Det är dock ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra. Detta eftersom omständigheterna skiftar och konsekvenserna av en handling sällan går att överblicka. Det är först efter en handling som det visar sig om det vi gjorde blev bra eller inte. Vi kan skaka av oss ett misslyckande, lämna det bakom oss och gå vidare, eller ta tag i och försöka lära av det som hände (Alsterdal 2014, s.54).

Erfarenheter som leder till en utveckling av ett praktiskt kunnande handlar också om en förmåga att reflektera över sitt handlande. Att som Alsterdal skriver fundera över vilka konsekvenser ett beslut fick eller hur en handling blev mottagen.

Alsterdal skriver vidare:

I Den nikomachiska etiken kallar Aristoteles kunnande av det här slaget fronesis, vilket brukar översättas till praktisk klokhet. Konsten och svårigheten ligger i att väga in många olika aspekter och handla med gott omdöme i stunden (Ibid s.57).

Filosofen Henrik Bohlin beskriver i sin text *Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp* den tysta kunskapen som en förmåga som är utvecklad ur många år av yrkesverksamhet. En kunskap som skiljer sig från den teoretiska kunskapen. Den går inte att överföra till generella regler eller principer. Han menar att den tysta kunskapen är en kombination av samlade erfarenheter och intuition (Bohlin 2009, s.55-58).

Möten med Lotta, Birgitta, Maria och Eva.

Jag träffar dem på deras arbetsplatser och vi kan sitta ostörda och föra samtal runt mina frågor. Lotta och Birgitta arbetar på samma arbetsplats och vi sitter tillsammans allihop. Som ett gruppsamtal. Maria och Eva träffar jag vid skilda tillfällen var och en för sig.

Tankar om Anna och Martin

Jag inleder med att diskutera min berättelse om Anna och Martin. Jag frågar vad de fick för tankar av min historia. Alla är ense om att Anna har det besvärligt. De upplever att hon är i ett sammanhang där hon inte får komma till sin rätt.

Eva: Det är absolut inte okay, absolut inte. Inte hennes behandling och inte hur de i arbetslaget pratar om henne i lunchrummet. Att hon är ledig idag och att de är glada för det. Då måste man ju fundera på hur vi jobbar i arbetslagen. Hur hjälper vi henne att få komma till sin rätt? Att få vara sitt bästa jag.

Maria: ja, det känns ju inte främmande. Det är absolut händelser som skulle ske. Sen har jag kanske inte så här direkt något exempel, men absolut att det skulle kunna ske.

Lotta: Två individer som har rätt till samma sak, men slumpen avgör vilka pedagoger de fått. I grund och botten är de individer som har samma rättigheter på förskolan. Det var min spontana tanke.

Birgitta: Jag tänkte väl samma sak. Det är ett viktigt ämne du tar upp. Jag tror inte att den här situationen är unik. Jag tror den kan uppstå när som helst och med vilket barn som helst. Vi har olika verktyg och olika förhållningssätt.

Lotta: Ja, jag säger som Birgitta att det nog inte är en unik situation. Genast dyker det ju upp saker ur ens egen barngrupp. Hur man bemöter barn och så.

Min berättelse om Anna och Martin blev ingången till våra samtal. Samtliga reagerade på pedagogernas bemötande gentemot Anna och menade att det inte var förenligt med skollagens formulering om likvärdiga villkor. Dock kunde de känna igen situationen och bekräftade att det var en verklighet som kunde förekomma i den dagliga verksamheten. I efterhand kan jag känna att jag blir lite förvånad att ingen har ifrågasatt motiven för hur förskolläraren Petra har organiserat verksamheten runt Anna. Jag tänker att det faktiskt kan vara så att Anna fungerar bäst med fasta rutiner och regler – att det är det som skapar trygghet och lugn. Alsterdal skriver ”Utan rutiner skulle vistelsen på förskolan bli rörig och oförutsägbar för barn och

vuxna, samtidigt som rutinen ibland brister i mening och kan bli ett dilemma i sig. Det svåra är att urskilja när det är fråga om det ena eller det andra” (Alsterdal 2014, s. 59). Jag håller med Alsterdal. Rutiner är viktiga och ibland extra viktiga för de barn som behöver lite extra, men enligt min uppfattning behöver det ena inte utesluta det andra. Att ha tydliga rutiner men ändå behålla en följsamhet till individens behov. Frågan som bör ställas är för vem rutinen upprättas och vilket syfte den uppfyller, och att precis som Alsterdal skriver, att den inte brister i mening.

I boken *Barn som väcker funderingar* skriver författarna Gunilla Gerland och Ulrika Aspeflo att det som anses som ”normalt” bland förskolebarn har fått en snävare syn i dagens samhälle och att de barn som anses som besvärliga kan ha sin förklaring i förskolans miljö och organisering (Gerland & Aspeflo 2015, s. 49-63). De skriver vidare att det finns barn som inte ”passar in” i en förskola och att dessa har blivit fler då barngrupperna har ökat i storlek och personaltätheten har minskat. De menar att det inte är konstigare än att vi vuxna är olika och väljer vilket sammanhang man vill vara i för att trivas, men att det är större förväntningar på att barn ska vara mer lika (Ibid, s.49-63). I förskolan framställs olikheter i våra styrdokument som något som vi ska ta tillvara men Gerland och Aspeflo menar att det oftast blir något vi talar om, men inte följer i praktiken. De anser att pedagogerna ofta använder sina inarbetade referensramar och försöker ändra på barnets beteende för att det ska passa in istället för tvärtom. Att det lätt kan uppstå prestigesituationer där det sker en låsning, att barnet är ett problem utan att man egentligen vet vad problemet är. De menar också att det handlar om kompetens hos personalen. Det måste finnas tillräckliga kunskaper för att tolka de signaler som barnen ger genom de beteenden de uppvisar (Ibid, s.62,63). Jag tänker att det överensstämmer med min upplevelse av Petra och hennes organisation av sin barngrupp, men det är inte säkert att det är hela sanningen. Det hela kan också handla om vilken barnsyn Petra och hennes kollegor har. De bägge lektorerna Ingrid Engdahl och Eva Ärlemalm- Hagsér talar om ett paradigmskifte som skett de senaste femtio åren där barn fram till i dag har fått en mer framträdande position. De menar att dagens förskola vilar på en barnsyn som stärkt av forskningsresultat består i att barnet ses som ett subjekt och aktiva aktörer. Att de från början är viljeinriktade och meningsskapande. De försöker förstå, påverka samt påverkas av de sammanhang vilka de ingår i. Detta till skillnad mot tidigare då vuxna ansåg att de kunde styra och bestämma utan att barn gjordes delaktiga (Engdahl, Ärlemalm - Hagsér 2015, s.108-110). Dock menar de att det i förskolan sen tidigare finns en tradition där det är de vuxna som

planerar, köper in material, möblerar och utvärderar sina egna fattade beslut och att det mer sällan förekommer exempel på förskolor där barnen ges ett reellt inflytande över verksamheten och att detta är till grund för hur verksamheten utformas. De skriver också att forskning inom ämnet visar en stark och normerande tradition där det hela bottnar i att barn förväntas kunna vissa färdigheter vid en viss uppnådd ålder (Ibid, s.108-110). Paradigmskiftet som de lyfter är fortfarande, enligt min erfarenhet, en pågående process och min känsla är att det kommer ett ta ytterligare år i anspråk innan denna förändrade syn på barn och förskolans verksamhet slår igenom fullt ut och kanhända är detta förklaringen till att jag upplever att Petras och min egen barnsyn skiljer sig åt. Petra och jag kan befinna oss i olika skeden av detta skifte.

Barnsynen i arbetslaget lägger grunden för klimatet som råder i mötet med barnen och här har professor Eva Johansson utfört en studie på uppdrag av Skolverket. Studien har mynnat ut i skriften *Möten för lärande* och avsikten med studien var att få syn på hur den förändrade arbetssituationen med större krav men också större inflytande och pedagogisk medvetenhet hos personalen ter sig i den vardagliga praktiken. Här behandlas pedagogers barnsyn samt konsekvenser av rådande atmosfär i barngruppen (Skolverket 2011, s. 3). Johansson kunde identifiera tre olika atmosfärer som alla innebar olika konsekvenser för barnen. Den första kallar hon en samspelande atmosfär. Här var pedagogerna närvarande i barnens världar, de var lyhörda för barnens åsikter och behov samt att pedagogerna var villiga att överträda de gränser och normer som var etablerade på förskolan. Den andra kallar hon den instabila atmosfären vilken kännetecknades av en vänlig distans till barnen, ett tillämpat lugn hos pedagogerna samt en miljö och organisation som var full av motsägelser. I den tredje atmosfären, den kontrollerande tog pedagogerna kommandot och här skulle det råda ordning och behärskning. Inte sällan ledde det till en maktkamp mellan barnet och pedagogen. Det karaktäristiska då pedagogerna försökte ta tillbaka kontrollen över barngruppen om de hade förlorat, var att de uttryckte irritation och uppgivenhet. Speciellt ansatta för pedagogernas frustration blev de barn som avvek från det förväntade beteendet (Ibid 2011, s. 24-53). Detta får mig direkt att tänka på Anna i min berättelse där pedagogerna uttryckte sin besvikelse inför sina kollegor i personalrummet. En tydlig signal på att något är fel i pedagogernas syn på barn samt sin förmåga att utvärdera sitt eget handlande i bemötandet av Anna. Dock blir mina informanternas svar, som inte innehåller något annat perspektiv på Petra än ett fördömande av hennes handlande, ett uttryck för att min text har förmedlat ett ensidigt budskap. Jag funderar

på hur jag har framställt Petra. Att jag i min text har fördömt hur hon handlar och inte skrivit om alternativa perspektiv i min berättelse. Maria Hammarén menar i *Skriva – en metod för reflektion* att tekniken att skriva oftast beskrivs med utgångspunkt från att den som skriver redan vet vad texten ska framföra för budskap. Att författaren anpassar retoriken i texten så att läsaren uppfattar hur saker och ting förhåller sig. Hon menar också, att språket bär på de erfarenheter författaren har, men också att texten blir tillgänglig för tanken (Hammarén 2005, s.13,14). Men för att komma dit hän att tanken kan tolka orden på olika sätt krävs tid. Jag själv som har suttit och skrivit ner berättelsen och dessutom läst, bearbetat och återberättat min text i många sammanhang har ju haft helt andra förutsättningar än Eva, Maria, Birgitta och Lotta. De har ägnat väldigt kort tid till att läsa min text och kanske på grund av det uteblev en djupare reflektion som öppnat upp för andra perspektiv runt Petras bemötande av Anna. Men för att reda ut om Anna och Martins situation är ett uttryck för ojämlika villkor måste vi först reda ut vad likvärdighet i förskolan betyder.

Begreppet likvärdiga villkor

Eva: Med likvärdig förskola menar jag att barnen ska möta samma förhållningssätt och samma kvalitet på verksamheten oavsett på vilken förskola de går. De ska också möta en utmanande pedagogisk miljö. Det ska inte vara ett lotteri. Barnen ska ha ett gott bemötande av människor som förstår varför de är där. Det är ju balansen mellan omsorg och god pedagogik. Att få vara ute, få god mat, bli lyssnad på som är grunden som borde finnas i alla förskolor. Att ha respekt för barnen och kunna ifrågasätta sitt eget arbetssätt och sitt sätt att vara i bemötande till barnen.

Maria: Alltså likvärdigt kan man tänka ur så många perspektiv. Ska man tänka utefter diskrimineringsgrunderna så ska man ju möta barnet och vårdnadshavaren utifrån dennes behov. Barnet kanske sitter i rullstol och då kanske det blir svårigheter. Ja, sen kanske man inte kan det svenska språket som vårdnadshavare. Hur kommunicerar vi för att de ska veta vad som händer på förskolan? Hur för man över det på ett bra sätt? Alla ska få det de behöver. Om man talar om de barn som behöver lite extra gäller det ju att barnet får förtroende också. Då kan den vuxne få med barnet på nästan vad som helst. Något i samspelet mellan barnet och den vuxne måste klicka för att det ska fungera. Vi måste se till att alla barn har samma förutsättningar. Förskolan ska vara trygg, rolig och utvecklande. För att lära måste de vara trygga.

Lotta: De har samma rättigheter. Det handlar om att se barnen framförallt. Att det är lika betyder inte att vi ska göra lika utan att man ska se behoven och förhålla sig till varje individs behov.

Birgitta: Ja de ska bli likvärdigt behandlade och inte sättas i situationer där de misslyckas.

Lotta: Ja, men sen har vi ju alla olika kompetenser om vi ska prata likvärdighet utifrån det. Får alla barn vad de har rätt till om det fattas en förskollärare på avdelningen? Vi har ju en avdelning där personalomsättningen har varit väldigt stor och nu finns det inte någon förskollärare.

Birgitta: Jag tänker ändå att vissa saker ska erbjudas lika. Det kan vara förskolans traditioner eller material. Jag är ny och fick inte så bra information. Det var ingen som kom och sa Hej! Så här gör vi här. Jag har gjort många missar på grund av det. Men också att några avdelningar har dokumentationskärmar i hallen men inte alla. Det handlar ju också om att barnen ska känna sig trygga och sedda och det behöver man ingen högskoleutbildning för. Vi har jättefina vikarier som kan få barnen att känna sig välkomna så att de vill komma tillbaka. Vi har en klippa inne hos oss nu men som inte har varken utbildning eller erfarenhet. Hon är ju bara född till att vara med barn.

Relationell kompetens

Vid min reflektion över de svar jag fick på min fråga, kan jag hitta flera olika kvaliteter som mina informanter anser ryms inom begreppet likvärdiga villkor i förskolan. Ett ämne som diskuterades mycket är pedagogernas kompetens, och att detta skulle vara ett av de skälen till att förskolorna inte kan erbjuda likvärdiga villkor för alla barn. Dock är kompetens inte ett begrepp som är lätt att definiera. Sheridan, Sandberg och Williams skriver i boken *Förskollärarkompetens i förändring* att forskningen visar på att förskollärarens kompetens är det som är avgörande för en förskola med hög kvalitet. De menar att det handlar om förskollärarens barnsyn, lärande och kunskap samt om förmågan att närma sig barnens perspektiv. Men också om att det måste finnas en vilja om att vara delaktig i barnens liv (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s.55). Samma resultat redovisar Vetenskapsrådet i studien *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Dock har de en tyngdpunkt på relationen mellan barn och pedagog. De skriver:

Det som de här refererade studierna visar är att det är de pedagogiska relationerna mellan förskolans personal och barn som har störst betydelse för barns lärande och socio-emotionella utveckling. De pedagogiska relationerna kan därför sägas utgöra kvalitetsens brännpunkt eftersom det är i det konkreta mötet mellan förskolepersonal och barn som kvaliteten avgörs (Vetenskapsrådet 2015, s.47).

Maria talar om att det måste klicka mellan barnet och den vuxne, att det ska finnas ett förtroende mellan dem. Birgitta menar att barnen måste få känna att de är sedda och att de är trygga, men att detta inte har något med teoretisk utbildning att göra. Hon talar om en vikarie som är ”född till att vara med barn”. Jag själv skriver om en följsamhet till individen och Eva menar att barnen har rätt till ett gott bemötande. Här talas det om mer subtila egenskaper som kan vara svåra att sätta fingret på. Filosofen Fredrik Svenaeus menar att i relationsbaserade yrken är förmågan att möta människor det som avgör en persons yrkeskunnande (Svenaeus 2009, s.12). Den här förmågan är viktig i alla led i förskoleorganisationen för även de som leder organisationerna möter sina medarbetare och måste veta hur de bäst kan utmana dem till ett givande utvecklingsarbete. Det handlar om de sociokommunikativa förmågorna. Hur man använder sitt språk. Hur kroppen kommunicerar samt vilken förmåga till socioemotionell ömsesidighet pedagogen eller chefen har. Vad exakt som gör att någon är bättre på dessa förmågor är svårt att förklara och ett tämligen outforskat område, men jag har observerat barnens reaktioner då det kommer nya pedagoger i verksamheten. En del får ganska omedelbar kontakt och jag tycker mig se en större öppenhet i mötet med barnen som inte finns hos alla. En öppenhet som direkt blir besvarad av de flesta barn. En skickad signal från kroppen om att jag öppnar min själ för dig och tar dig på allvar. Filosofen Martin Buber skriver om det mellanmänniska i ett äkta samtal och menar att ett äkta samtal endast kan uppstå om man möter sin samtalspartner och gör denna närvarande genom ett öppet sinne. Att det behövs en bekräftelse och acceptans för den man möter, att man måste bejaka denne som person (Buber 2011, s.65,66). Denna öppenhet i själen borde ju rimligtvis också visa sig i kroppen och att kroppen skickar signaler till barnen. Detta, att kunna öppna upp inför barnen tror jag är en starkt bidragande faktor för att en del pedagoger dels har lättare att skapa kontakt med barnen men också lättare kan bilda sig en uppfattning om vad det enskilda barnet har för behov.

Hur det kroppsligt går till när det skapas en social interaktion mellan barn och pedagog har studerats av Sara Dalgren som i sin avhandling *Att göra pedagogisk praktik tillsammans* har

valt ut bland annat måltidssituationen för att närmare studera pedagogers interaktion med barnen. Hon presenterar resultat som visar på ett multimodalt samspel där barn och pedagoger använder sina kroppar i olika rörelser för att på detta sätt bilda ett gemensamt språk. Dalgren pekar också på en specifik frågeteknik, frågor och svar frekvens, som pedagogerna också använder för att stärka interaktionen och då framförallt till de yngre barnen som ännu inte har utvecklat sitt språk (Dalgren 2017, s. 22-39). Dalgren menar vidare att den sociala interaktionen är en central förutsättning för lärande, lek, omsorg och fostran och att detta samspel oftast tas för given (Ibid, s. 5). Doktoranden Maria Pröckl är utbildad danspedagog och verksam på Södertörns högskola, undersöker också hon det kroppsliga i förskollärarens interaktion. Hennes avhandling är inte klar men går under arbetsnamnet *Att vara kropp i bildande processer, en studie av förskollärarens kroppslighet som kunskap*. En spännande studie som jag hoppas få ta del av i framtiden. För här är de enligt mig något på spåren. Hur syns det i kroppen att en förskollärare är mer kompetent än sin kollega?

I den praktiska kunskapens kunnighet ingår det också att kunna fatta kloka beslut utifrån en analys. Svenaeus menar att praktisk kunskap ”bärs som en personligt erövrade kunnighet som tagit plats hos individen” (Svenaeus 2009, s.13). Han menar vidare att den används intuitivt (Ibid 2009, s.13). Filosofen Amélie Oksenberg Rorty förklarar en stark intuition hos någon som att personen är medveten om sina egna känslor och att det skiljer sig från vad andra känner. Man har inte den andras känslor men kan förstå den andres bättre. Att det hela bygger på en god självkännet om sina egna emotioner (Oksenberg Rorty 1997, s.157-165). En förmåga att fatta kloka beslut är enligt min åsikt direkt avgörande för hur verksamheten utvecklas. Förskollärare som har förmågan till detta har större möjligheter leda en verksamhet som är mer följsam, men också skapar förutsättningar för trivsel och trygghet.

När jag reflekterar över min berättelse om Anna utifrån de här tankarna kan jag förstå min reaktion över händelsen bättre. Min upprördhet över hur Petra bemöter Anna handlar inte om strukturer, rutiner eller hur de organiserar arbetet. Jag reagerar på att Petra och hennes kollegor inte förmedlar att de kan känna in Annas personlighet. Hur just hon behöver bli sedd och bemött. Martin Buber menar i sin bok *Distans och relation* att fundamentet för ett liv tillsammans med andra människor är att bli bekräftad för den man är och kan bli och att bekräfta sin medmänniska på samma sätt tillbaka. Han menar vidare att om detta inte sker kommer deras relation att omintetgöras (Buber 2008, s.30,31). Gerland och Aspeflo skriver

om barns relationer med vuxna och menar att en del barn är extra beroende av en nära relation. Om denna uteblir och barnet inte kan upprätta en anknytning, kan konsekvensen bli att dessa barn inte bryr sig om regler eller lyssnar när vuxna ger uppmaningar. De upplever att reglerna inte är till för dem. Vilket leder till att de uppfattas av pedagogerna som besvärliga eller ointresserade (Gerland & Aspflo, s.60). Så kanske beror Annas protester på detta, att hon inte känner sig sedd eller har en nära relation till Petra och de andra i arbetslaget. Frågan är ju om pedagogers kunnande i den praktiska kunskapen går att träna upp? En fråga som jag kommer att återkomma till lite längre fram.

Teoretisk kompetens

Kompetens innefattar också teoretiska kunskaper, Eva menar att det måste vara balans mellan omsorg och god pedagogik. Maria anser att förskolan ska vara utvecklande. Lotta menar att det måste finnas förskollärare på alla avdelningar och Birgitta tänker att någon måste möta ny personal för att överföra förskolans ”tänk” och traditioner. Förskolläraren är också den i ett arbetslag som har det övergripande ansvaret för att barnen ska erbjudas en utvecklande och stimulerande verksamhet utefter läroplanens intentioner. Uppdraget är tilldelat förskolläraren just på grund av den akademiska utbildning som ligger till grund för att få en förskollärlig legitimation. Men enligt min mening är teoretisk kunnande inget värt om det inte finns kunskap om hur den ska tas hand om och utövas. I texten *Tänkandets gryning* menar de bägge filosoferna Eva Schwarz och Jonna Hjertröm Lappalainen att kvantiteten av utbildning har betydelse men att det viktiga är hur kunskapen förvaltas och att en viktig del i att utveckla sitt yrkeskunnande består i att kunna reflektera, inta fler perspektiv, sitt eget och andras för att sedan jämföra dem med varandra. De utgår i sin text från filosofen John Dewey som är känd för begreppet *Learning by doing*. Men visar här genom att redogöra för hans åsikter om tänkande att han utförligt beskrivit vikten av att reflektera för att uppnå en process i bildningen (Hjertröm Lappalainen & Schwarz 2011, s.97,98). Maria menar att förskollärarens utbildning borde vara en förutsättning för att kunna reflektera på ett djupare plan, men säger samtidigt att det inte är någon garanti. Hon pekar på att en utbildad kan vara bättre på att reflektera genom att inneha en bättre social kompetens. Dewey menar att det är fullt möjligt att genomföra en handling utan att den blir en erfarenhet som bidrar till ett ökat kunnande. Han menar enligt min tolkning att erfarenheten blir fullbordad först då den berikats med tanken om vad som hände i förloppet samt om de emotioner som händelsen förmedlar. (Dewey 2015, s.67-72). Deweys tankar stöder Marias åsikt om pedagogers olika

förutsättningar till reflektion och återigen kommer vi tillbaka till den praktiska kunskapens kompetens som en avgörande faktor i utfallet av en likvärdig förskola. En annan aspekt är att det för att finnas förutsättningar till reflektion över sitt handlande också måste erbjudas tid till detta. I dagens förskola är tid en bristvara då barngrupperna är stora och personalfrånvaron är hög. Här anser jag att det brister i resurser men också att det är beroende av hur högt ledningen skattar reflektionen som verktyg till utveckling i verksamheten. Av erfarenhet vet jag att det skiljer sig åt i olika organisationer vilket leder till olika förutsättningar för personalen.

Ytterligare en definition av lärarkompetensen står Ference Marton för. Sheridan, Sandberg och Williams beskriver hans tankar i *Förskollärarkompetens i förändring*. Marton menar att man kan dela in lärarkompetensen i fyra delar och för mig blir likheten med Aristoteles kunskapsformer slående. Den första är en allmän kompetens som innehåller förmågan att kommunicera med barnen, att läraren är positiv, generös och inlyssnande samt har en vilja att vara delaktig i barnens liv (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s.53,54). Detta handlar enligt mig om den praktiska klokheten som Aristoteles benämnde som fronesis. Svenaeus skriver: ”Fronesis – den praktiska klokheten -utgår från mötet med det unika och individuella i en mellanmännisklig praktik” (Svenaeus 2009, s. 22,23). I den praktiska klokheten ingår också ett medmänniskligt ansvar. Filosofen Carl Cederberg skriver i antalogin *Inifrån och utifrån* texten *Om pedagogens ansvar bortom förskolans läroplan*. I denna menar han att det finns ett moraliskt ansvar som ligger utanför förskolans styrdokument som utgör arbetets innehåll och ger det substans. Cederberg beskriver filosofen Emmanuel Levinas tankar och tolkar att Levinas ser ansvaret för andra som det mest grundläggande för det mänskliga i livet (Cederberg 2016, s.367,368). Om jag översätter detta till den dagliga verksamheten i förskolan så ligger det ett mänskligt ansvar i att se till att den andre/barnen har det bra, är trygga och får förutsättningar för att utvecklas, för att kunna uppfylla det krävs fronesis. Vilket jag också översätter till en omsorg om den andre.

Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen beskriver omsorgen i sin bok *Etik i arbete med människor* som ”ett svar på människolivets grundvillkor” och menar att omsorgen är responsen på sårbarhet hos den andra. De menar att beroende sårbarhet, skörhet och dödlighet är grundläggande existentiella behov och att dessa inte kan väljas bort. De måste ges respons för att understödja ett fullvärdigt liv (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 25). Dock kan ju

omsorgen gå till överdrift eller om behovet av omsorg är stort så att den omsorgsbehövande inte kan ge något tillbaka, då menar författarna att det kan bli en ovärdig omsorg (Ibid, s.25,26). I praktiken översätter jag detta till att det handlar om att låta barnen prova och utveckla sitt kunnande så de kan utveckla en självständighet, och att det också är en viktig del i omsorgen om barnet, men också ett behov hos alla människor. Att vara utlämnad åt andras omsorg gör att man hamnar i en beroendeställning och fräntas makten att påverka sin situation. Den andra kompetensen Marton beskriver är en allmän pedagogisk kompetens där gedigna kunskaper i hur barn utvecklas och lär sig är en förutsättning. Dessa kunskaper ska också vara utvecklade från moderna teorier om hur barn lär sig men också en ämneskompetens där läraren ska veta mycket om de ämnen som barnen förväntas lära sig något om (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s.53,54). Detta överensstämmer med Aristoteles tanke om episteme som handlar om den vetenskapliga kunskapen som man kan läsa sig till på universitet och högskolor (Svenaeus 2009, s.20). Den sista kompetensen som Marton beskriver handlar om en metodisk kompetens där läraren bör ha vetskap om hur barn tänker både i allmänhet samt om det ämne läraren ska presentera (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s.53,54). Med andra ord den didaktiska kunskapen. Om konsten att lära ut. Aristoteles talar om techne, en färdighetskunskap där det gäller att veta hur man utför något (Svenaeus 2009, s.20). Martons beskrivning av lärarkompetenserna blir för mig sammansatt yrkeskunnande. Där alla former av kunskap behöver ingå i för att läraren ska nå upp till kvalitet i sitt yrkesutövande.

Ledarskapskompetens

Birgitta nämner att barnen måste få ingå i sammanhang där de kan lyckas som en del i ett likvärdigt förhållningssätt. Detta får mig genast att tänka Aaron Antonovskys teorier om ett salutogent ledarskap. Anders Hansson tolkar Antonovsky i boken *Salutogent ledarskap - för hälsosam framgång*. Antonovsky är mest känd för KASAM en teori om känsla av sammanhang som står för begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, en teori som används i många sammanhang för att arbeta mot kunnande och välbefinnande. I denna bok ligger fokus dock på det salutogena synsättet vilket innebär att den som har en ledarroll fokuserar på att se de tillgångar och värden som finns inom varje människa. I korthet att ta vara på det goda och se de mänskliga möten som uppstår som en utgångspunkt för att bygga positiva energier. Antonovsky menar att grunden för existentiellt välmående finns att hitta i hur vi värdesätter och ser på varandra. Att sättet som en människa ser på sig själv påverkas till stor del av hur

man blir bemött och sedd av de människorna som finns i ens omgivning (Hanson 2010, s.41,42,44). Professor Martin Seligman är ytterligare en forskare som studerat vad positiva tankar har för effekt på människor och i boken *Glädjens pedagogik* utgår författarna Anne Linder och Stina Breinhild Mortensen bland annat från de resultat Seligman presenterat. De beskriver Seligmans tes om positiv psykologi där det för att skapa förutsättningar för utveckling inte handlar om att korrigera svagheter utan istället bejaka det starka. Seligman menar att när någon använder sina styrkor ger det ett upphov till äkta positiva emotioner som stolthet, glädje och tillfredsställelse (Linder & Breinhild Mortensen 2008, s.26-31). Ett salutogent förhållningssätt är något som jag själv framhåller som viktigt i mina möten med barnen men som också är av största vikt för förskolans ledning att förhålla sig till. Det måste finnas en tilltro till barnens och pedagogernas positiva förmågor. Alltför ofta har jag hört det motsatta. Att diskussionen handlar om vad någon, liten som stor, inte klarar av. Istället för att se till vad individen faktiskt kan klara och erbjuda den miljön/uppgiften för att ge en känsla av att få lyckas. För precis som Antonovsky menar kan detta skapa en spiral av positiva energier och ökat självförtroende som i sin tur går att bygga vidare på.

Jag tror att jag för det mesta lyckas att behålla det salutogena tänkandet i min dagliga verksamhet med barnen men sen börjar jag fundera på hur jag faktiskt betar mig mot mina kollegor. Nu blir jag tvungen att läsa min berättelse om Anna och Martin en gång till och känner mig faktiskt ganska dum när jag har läst färdigt. Var är mina salutogena tankar om min kollega Petra? Inte konstigt att Eva, Maria, Lotta och Birgitta inte kunde få fram några olika perspektiv när de läste min berättelse. Orden som jag har skrivit är fulla av fördömande tankar, det finns enligt mig, bara ett budskap i texten och det är att Petra gör fel och jag gör rätt. Mitt konstaterande får mig att fundera mer över Petra. Hur tänker hon? Varför håller hon så envist fast vid sitt sätt att organisera avdelningens arbete. Hon utstrålar en självsäkerhet, men är det hela sanningen? Jag tänker att en person som är trygg i sin yrkesroll oftast är den som är mer öppen för nya tankar och förändringar. Vad händer om jag inte är trygg utan istället är otrygg och har ett behov att bli bekräftad för att känna att jag duger?

Kravet på en förskollärare har gått från att vara en del av arbetslaget till att vara en ledare för arbetslaget. I en uppsats till den tidigare delkursen Pedagogiskt ledarskap, organisation och förändringsarbete inom förskolan, definierade jag handledarskap med hjälp av forskaren Gunnar Handals och Elizabeth Jernströms texter. Jag skrev: "Forskaren Gunnar Handal

beskriver av två modeller av handledarskap, den som han kallar Guru samt den som fungerar som kritisk vän. Han menar att en kombination av dessa skulle vara det optimala för en handledare. Guru står då för experten som har kunskapen om hur görandet i yrkespraktiken ska utföras samt hur den vetenskapliga teorin lyder. Den kritiska vännen förknippas mer med reflektionskompetens där handledningen består av analys, stöd, utmaningar som utgår från den egna erfarenheten och kunskapen. Handal anser att en handledare bör besitta en högre kompetens än de handledda men att det är viktigt att den egna kunskapen lyft fram, bekräftas och reflekteras runt. Först då kan kunskapen utvidgas genom att bygga på med nya idéer och infallsvinklar (Handal 2007, s.23-26). Forskaren Elisabeth Jernström ger sin syn på ledarskap och talar om ytterligare en modell av handledning som hon kallar mästare. Jernström kritiserar Handal och menar att beskrivningen av den så kallade gurun blir stereotyp och att den enligt honom endast handlar om att gurun bestämmer villkoren. Detta ger enligt Jernström inte någon utveckling utan endast imitation och reproduktion. Mästaren är enligt Jernström liksom gurun i besittning av ett stort yrkeskunnande men förmedlar sitt kunnande genom en dubbelriktad process där mästare och lärling bygger en relation till varandra. Där blir båda parter medskapare och mästaren öppnar för att lärlingen kan komma med egna idéer och initiativ (Jernström 2007, s.157,158)". De skriver med utgångspunkt från att handleda studenter, men jag vill mena att deras tankar är direkt översättbara till förskollärarens ledarroll då kompetensen och erfarenheterna i ett arbetslag kan befinna sig i ett spann mellan den novise till den erfarna samt att de beskriver hur handledarskap utförs i handling. Detta till skillnad från en definition av ordet ledarskap som presenteras i boken *Ledarskap* av Stefan Sveningsson och Mats Alvesson. De jämför med innebörden av ett chefskap och finner en distinkt skillnad som de spårar till en etablering av ett nytt sätt att se på ledare och chefer som uppkom för ett tjugotal år sedan. De menar att ordet ledare idag står för nyskapande, utveckling, inspiration, långsiktiga perspektiv och detta till skillnad från tolkningen av ordet chef som administrerar, kontrollerar, vidmakthåller, påbörjar och har ett kortsiktigare perspektiv (Sveningsson & Alvesson 2010, s.30-32). En tolkning som jag finner intressant då formuleringen av förskollärarens roll i våra styrdokument är just att vara en ledare för arbetslaget. Dock får chefens roll en beskrivning som jag inte helt kan få att överensstämma för en förskolechef, för där ingår också delar av ett ledarskap i form av utveckling och långsiktiga strategier. Eva nämner i vårt samtal att det finns konflikter mellan de olika yrkesgrupperna i arbetslagen och jag tänker att det ofta kan handla om hur förskolläraren

hanterar sin roll som ledare. Sheridan, Sandberg och Williams beskriver ledarenrollens uppgift:

Att leda det dagliga arbetet med barnen och driva förändringsarbete är ledarskapets främsta uppgifter, vilket förutsätter att förskolläraren kan kommunicera sina idéer till medarbetare och få dem med sig i ett gemensamt och målinriktat arbete. Att leda är att vara social, engagerad och skapa relationer. Det handlar också om att vara förebild. Ledarskap hanteras i huvudsak genom kommunikation och interaktion (Sheridan, Sandberg & Williams 2015, s. 76).

Ledarskapet som de beskriver förutsätter en stor social kompetens. Sveningsson och Alvesson skriver att "På samma sätt som kläderna påstås göra mannen gör ledaren efterföljaren" (Sveningsson & Alvesson 2010, s.10). Om Petra är van att arbeta i den tidigare arbetslagstraditionen och nu istället måste agera ledare kan det vara en roll som är svår att bemästra och skapar osäkerhet hos Petra. Hur ska hon förhålla sig till sina arbetskamrater? De ska uppfatta henne som en auktoritet men ändå inte. Jag tänker att en enkel väg kan vara att bli en auktoritär ledare. Att hon intar rollen som den guru som Handal beskriver. Det kanske är lättare att helt ta över än att blotta sin osäkerhet genom att släppa in andras perspektiv. Perspektiv som man kanske inte har kunskap om. Effekten blir att hon får ett arbetslag som fungerar därefter och att en förväntad utveckling i arbetslaget förmodligen uteblir. Sveningsson och Alvesson menar att ledarskapet ska handla om förändring, utveckling och att entusiasmerande av sina arbetskamrater och att detta uppnås genom att kommunicera visioner och lyssna på sina kollegor (Ibid s.14). Jag håller med, men jag vill också lägga till det salutogena förhållningssätt som jag skrev om i tidigare avsnitt.

En annan aspekt är att förskoleorganisationerna i den kommun jag undersökt, har blivit större. Tidigare ansvarade en förskolechef för två förskolor men genom en omorganisation har en chef idag ansvar för upp till åtta förskolor. En av konsekvenserna av detta är att närheten till chefen minskar och då också möjligheter till stöd eller bekräftelse för den enskilde. Lärarförbundet har uppmärksammat förhållandet och genomfört en enkätundersökning som omfattade närmare 1400 chefer. Den visade att förskolechefer har personalansvar för mer än dubbelt så många än andra typer av chefers befattningar. Undantaget är de chefer som är verksamma i fristående förskolor. Konsekvensen de belyser är att ett för stort personalansvar medför förutom hög arbetsbelastning också svårigheter att hinna bilda relationer till sina medarbetare, att lära känna dem. Vilket är en central förutsättning för att kunna vara en "bra"

chef. De menar också att chefer som har ett färre antal medarbetare kan uppvisa positiva konsekvenser som mindre sjukfrånvaro hos medarbetarna, att medarbetarna stannar kvar och att det är lättare att rekrytera nya samt att tiden som avsätts till pedagogiskt ledarskap blir större (Läraryrket 2017, s.10). Maria som är en av få som fortfarande är ansvarig för två förskolor vittnar om att hon har nära kontakt med sina medarbetare och ”vet var hon har dem”. Hon menar att hon möter och samtalar med sina medarbetare i stort sätt dagligen och kan på det sättet ge dem sitt stöd eller uppfylla ett behov av bekräftelse. Detta möte har inte den chef som är ansvarig för många fler förskolor möjlighet till. Här måste de istället delegera uppgifter till biträdande chefer samt eventuell annan pedagogisk utvecklingspersonal. Konsekvensen blir att avståndet till chefen ökar och dennes möjlighet till insyn i verksamheten blir till stor del beroende av rapporter från annan personal eller kvalitetsmätningar.

Lotta Victor Tillberg belyser frågan i *Kvalitetsjakten Om professionalitet i välfärden*. Hon menar att det idag har uppstått ett kund- och leverantörsförhållande där leverantören (i detta fall förskolan) levererar till en beställare (huvudman och föräldrar). Detta får som konsekvens att leveransen kontrolleras och specificeras. Synbart mätbara resultat prioriteras framför en kommunikation om det faktiska innehållet och utförandet av arbetet (Victor Tillberg 2014, s. 10). Docent Lena Lindgren skriver i *Nya utvärderingsmonstret* att utvärdering har blivit norm och innebär att pedagoger och andra anställda inom offentliga organisationer inte längre tillåts lita på sitt eget professionella omdöme, sina kunskaper eller sin erfarenhet. Allt ska dokumenteras, utvärderas, i syfte att kvalitetssäkra verksamheten (Lindgren 2014, s. 15). Ett lysande exempel på detta är skolinspektionens sida på internet: Kolla din skola, här kan vem som helst gå in och utvärdera sin förskola utefter färdigformulerade frågor. De skriver: ”Det här är ett enkelt verktyg för att snabbtesta hur din förskolas verksamhet följer författningarnas krav” (Skolinspektionen 2017). En konsekvens är att det då blir viktigare att visa upp vad arbetslaget har presterat. Inte bara för att visa på sin yrkesskicklighet men också för att kunna motivera inför chefen vid en löneförhandling eller vid en eventuell föräldraenkät där föräldrarna får bedöma verksamheten.

Dessvärre finns det många bieffekter med en alltför stor vikt vid kvalitetsmätningar. Lindgren skriver att det är svårt att jämföra enheter och att resultatet kan bli orättvist. Att det också kan leda till en förstelnad organisation där mediokra resultat som kan visas upp belönas,

medans kreativitet och mod att prova nytt inte premieras. Hon menar också att syftet med utvärderingar är att göra offentliga verksamheter bättre men att ingen egentligen vet om det så är fallet. Kvalitetsmätningar riskerar att sätta igång strategiska beteenden hos människor för att uppnå goda resultat (Lindgren 2014 s. 19-21). Kvalitetsmätningar har för det mesta inte heller någon koppling till, eller tar hänsyn till, mänskliga relationer eller känslor i sin resultatberäkning. Emotionerna som alltid finns inblandade i verksamheten hos både barn, pedagoger och ledning. Filosofen Martha C. Nussbaum menar att emotionerna hos en människa är omdömesformer. Hon använder sig det antika stoiska synsätt som härrör från de grekiska filosoferna för sin förklaring och beskriver dess tanke om att emotioner är värderande omdömen. Emotionerna ger människan en värdering på saker och människor i omgivningen som får den egna själen att utvecklas och handla. Hon menar vidare att det finns en motsägande uppfattning om att så inte är fallet, att emotioner icke är tänkande energier som inte påverkar människan sätt att tänka och agera och att hon tar avstånd från denna uppfattning (Nussbaum 1997, s. 200,201). Jag håller med Nussbaum och menar att relationer måste vara en stor del av det som bygger ett utvecklingsarbete och i relationer handlar det om att hantera emotioner. Att bara stämma av med hjälp av granskning och kontroll får effekter som inte tas med i debatten om kvalitet i förskolan. I Petras fall skulle det kunna förklara att hon håller sig till det hon känner sig säker på. Om mötet med chefen uteblir och därmed också den eftersökta bekräftelsen och det stöd hon behöver, kan ett säkert kort vara att visa upp det man kan. Naturligtvis är detta endast spekulationer och funderingar som jag själv har formulerat, men jag tänker att det är försök till ett annat perspektiv och en ökad förståelse till hur Petra agerar. Hon kanske inte har fått det stöd hon behöver och känner sig osäker.

Erbjuder vi barnen en likvärdig förskola?

Eva: Nä, det tycker jag inte. Inte idag.

Maria: Alltså likvärdighet kan man se ur så många perspektiv. Det kan vara problematiskt.

Lotta: Jag tycker att det har tagit lite tid. Vi försöker lägga våra rutiner efter de barn man har men sen kommer det nya barn och det slutar så man är ju hela tiden i den processen. Jag hoppas det, men hur vet man det? Det är ju en tolkning.

Birgitta: Ja, alltså. Nä, det tror jag inte.

På frågan om de ansåg att vi erbjuder barnen likvärdiga villkor svarade tre av dem nej, men tillägger också att det en komplicerad fråga. Lotta är lite mer tveksam och menar att det hela handlar om hur man tolkar förskolans styrdokument. Tolkningen blir alltså central för hur man anser sig uppfylla kravet på en likvärdig förskola och visar på vikten av att aktivt lyfta innebörden av de olika begreppen för att kunna nå en samsyn. Skolinspektionens granskning av förskolans likvärdighet visar på samma resultat som de svar jag får av mina informanter. Den senaste rapporten redovisades i mars detta år och är del i ett treårigt projekt som har som syfte granska förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Det framkom att:

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 2017, s.6).

Jag tänker att likvärdiga villkor har funnits med som begrepp så länge och ändå är vi inte där. Vad kan det bero på?

Var ligger problematiken? En analys utifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori

I denna fråga det är det intressant att förhålla sig till Bronfenbrenners ekologiska systemteori. Kan man se att de olika ekologiska systemen påverkar varandra i denna fråga och på vilket sätt? I mina informanters svar tycker jag mig skönja en röd tråd som leder från huvudman till de som arbetar i verksamheten, men den är enligt min uppfattning inte tydlig och blir svagare ju längre ner vi hamnar i systemet.

Begreppet likvärdig förskola finns beskrivet i Chronosystemet det vill säga i rådande debatter i samhället och anses samt framhålls som en viktig förutsättning för att samhällsutvecklingen skall leda till utveckling och framgång. Sonja Sheridan, Pia Williams, Ingrid Pramling-Samuelson och Elisabeth Mellgren skriver i en artikel att "Studier visar också att kvaliteten i svenska förskolor både inom och mellan kommuner varierar stort. Det ger barn ojämlika förutsättningar för välmående, lärande, och en likvärdig start i livet" (Sheridan, Williams, Pramling- Samuelson & Mellgren 2017). De framställer också en tolkning av skollagens likvärdighetsbegrepp: "likvärdighet kan definieras utifrån tre grundläggande aspekter: lika

tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och att utbildningen ska vara kompensande” (Ibid 2017). Vetenskapsrådet formulerar sitt förord till kunskapsöversikten *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer* på följande sätt:

Frågan om förskolans likvärdighet är betydelsefull då förskolan utgör början på det livslånga lärandet och är det första steget inom det svenska utbildningssystemet. I denna kunskapsöversikt om förskolans likvärdighet utgår författaren från att en förskola som inte är likvärdig riskerar att reproducera och förstärka segregation och social ojämlikhet” (Vetenskapsrådet 2015, s.3).

Många andra diskuterar likvärdigheten, dock ofta inom grundskolans värld. I en artikel i Forskning.se skriver Dag Kättström att ”Bristen på likvärdighet mellan svenska skolor har länge pekats ut som ett stort problem och från politiskt håll försöker man komma till rätta med detta genom nationella mål, utvärderingar och inspektioner” (Kättström 2016). Här tycks en enighet råda om att likvärdighet är grundpelaren i det svenska skolsystemet. Dock är ju frågan vad denna likvärdighet skall uppnå? Är det att få välmående samhällsmedborgare eller är syftet något annat? Vid närmare granskning verkar debatten handla om att likvärdigheten ska leda till högre resultat i PISA undersökningen. Vilket också är det som har formulerats av bland annat Lärarförbundet i en rapport. De har sammanställt resultat som alla visar att de barn som har gått i förskolan får bättre resultat och uppvisar mer kunskaper i läsförståelse och matematik som 15-åringar än de barn som inte har gått i förskolan (Lärarförbundet 2014, s.1). Det hela handlar alltså i mångt och mycket om att barnen behöver ett ökat lärande och att detta handlar om den enskilde individen.

Debatten i frågan om de yngsta barnens lärande har nu lett till att OECD har inlett en studie International Early Learning and Child Well-being Study (IELS). På försök kommer omkring tretusen barn i åldern fem till fem och ett halvt år att genomgå tester för att mäta deras språkliga, matematiska samt sociala och emotionella färdigheter. Barnen som kommer att ingå i studien måste under minst två timmar varje dag ingå i en pedagogisk verksamhet motsvarande förskolan (OECD 2017). Möjligheten att ett framtida obligatoriskt PISA test för femåringar kommer att utvecklas ter sig därför inte som osannolika och den stora frågan är ju om detta kommer att göra någon nytta för målet att erbjuda likvärdiga villkor för alla barn? Naturligtvis är det inte PISA i sig som det hela handlar om egentligen. Jag tänker att det finns en tanke om att bildning hos samhällets invånare ger en utveckling som leder till ett framgångsrikt och lönsamt samhälle. Min tanke leder mig till att det egentligen handlar om

samhällsekonomi. Idéhistorikern Anders Burman lyfter just detta om ekonomi i boken *Våga veta*. Han skriver att det ofta dyker upp argument för bildning som ett led i att människorna skall få ett liv som aktiva medborgare, men menar att om detta syfte granskas framkommer en önskan om människans anställningsbarhet. Burman menar vidare att detta i och för sig inte är något fel men att det är ett kortsiktigt tänkande som gynnar olika ekonomiska aktörer och inte gynnar medborgligheten det vill säga det vi har gemensamt i vårt samhälle. Han menar att bildning också bör stå för en bred allmänorienterad kunskapsbas men också för sammanhang och en djupare meningsdimension (Burman 2015, s.11,12). Burman sätter fingret på agendan bakom PISA-testen och min fundering är vad ett sådant test skulle innebära för förskolans pedagogiska uppdrag? Kommer fokuseringen i verksamheten att hamna på ämneskunskaper i en desperat jakt på goda Pisa resultat? Kan ett likvärdigt PISA resultat jämföras med en likvärdig förskola? Kritiska röster gör sig hörda, bland annat har Professor Peter Moss skrivit en artikel där han summerar vad han själv samt nio andra forskare anser om det hela. Artikeln heter "Is a preschool PISA what we want for our young children?" Kritiken ligger framförallt i att ett PISA test strävar mot en likriktad syn på kunskap och vilka ämnesområden som anses som viktiga. Dessutom att testet inte tar hänsyn till kontextuella skillnader. Moss menar att den tyngd och pondus som OECD har kan påverka till pedagogiska riktningar som inte är barnen till gagn (Moss, 2016). Debatten lever vidare och vad som kommer ut av det hela kan endast framtiden utvisa.

I Makrosystemet finner vi regeringen, den statliga organisation vars medlemmar vi medborgare har röstat fram på demokratisk väg. Hur har regeringen svarat på samhällsdebatten?

I ett första led blev läroplanen år 2010 reviderad. Ansvarsuppdelningen mellan huvudman och förskolechef blev tydligare och förskollärares ansvar lyftes upp från arbetslaget. Maria Jarl och Linda Rönnberg skriver i boken *Skolpolitik – Från riksdagshuset till klassrum* att "Vilka kvaliteter och färdigheter som skolan ska främja fastställs i ett politiskt och socialt sammanhang, vilket oundvikligen speglas i till exempel läroplaner och kursplaner. Det sker alltså ett urval av vad som ska läras ut" (Jarl & Rönnberg 2012, s.88).

De fortsätter "Läroplaner och kursplaner innehåller antaganden om vad som ska läras ut och därmed också om vad som tillskrivs vikt och värde" (Ibid s.88). En för mig intressant tanke då det i samband med revideringen av förskolans läroplan redovisades PISA resultat som visade på en dramatisk nedgång av skolelevernas kunskaper i matematik, läsförståelse och

naturvetenskap. Samt att denna nedgång skett under en längre tid (Skolverket 2012). Något måste alltså göras, frågan var ju bara vad som skulle göras. Dock blev det tydligt att det saknades utbildade förskollärare och att flertalet förskollärarytbildningar inte motsvarade de kunskapskrav som eftersöktes. Utbildningen gjordes om och skolinspektionen fick därför uppdraget att granska universiteten vilket ledde till att endast 13 av 22 högskolor fick godkänt att fortsätta att examinera förskollärare. De övriga fick nedslag som krävde åtgärder av olika slag. År 2011 infördes en lärarlegitimation där ” Målet med legitimation är att öka kvaliteten i svenska skolan, höja statusen på yrket och tydliggöra vad en lärare och förskollärare är behörig att undervisa i” (Skolverket 2016). Här var avsikten att höja kompetensen i förskolan genom en bättre utbildning. Undervisning i förskolan infördes som begrepp och hoppet om ett bättre PISA resultat i framtiden levde vidare. Dock har detta inte räckt till. Min informant Eva förmedlar att det saknas mycket kompetens och att det är ett stort glapp i utbildningsnivå på förskollärarna. Förvisso har PISA redovisat bättre resultat för 2016 men frågan är om förskolan kan sägas ha någon del i det hela.

I syfte att kontrollera att huvudmännen och förskolenheterna sköter sina åtaganden har skolinspektionen ständiga uppdrag från regeringen för att kontrollera kvalitetsnivån på landets förskolor. Den senaste satsningen är en förskoleenkät där föräldrar och personal på 738 förskolor får svara på frågor som rör verksamheten på förskolan (Skolinspektionen 2017). Enkäten är en del i en treårig granskning som pågår mellan 2015-2017 (Ibid 2017). Även Vetenskapsrådet har genomfört forskningsöversikter på uppdrag av regeringen och *Likvärdighet i förskolan – en forskningsöversikt* gavs ut 2015 (Vetenskapsrådet 2015). Rapporter från dessa undersökningar har lett till att regeringen har gett skolverket i uppdrag att se över och revidera läroplanen. De vill att bland annat att läroplanen skall vara tydligare i undervisningsfrågor samt omsorgsfrågor. Revideringen beräknas bli klar till våren 2018 (Skolverket 2017). Hur revideringen kommer att formuleras blir spännande att följa och jag tänker då också på vad Jarl och Rönnberg skrev om att peka ut det som anses som viktigt. Blir tyngdpunkten på lärande eller på omsorg?

I exosystemet verkar min informant Eva. Eva menar att statens medel inte räcker till och att maxtaxans konstruktion är förlegad. Hon säger att det saknas kompetent personal men medger också att det inte finns ekonomiska medel för att stödja vare sig utvecklingsarbete eller nyanställningar. Att förvänta sig en förskola på hög nivå när inkomsterna från verksamheten

och staten är på samma nivå som vid tiden då förskolan var ett "dagis" är inte rimligt. För mig framstår Eva som säker i sin tolkning och definition av vad likvärdiga villkor innebär för barnen på förskolan. Jag skulle säga att hennes formulering är en direkt översättning av skollagen och dess innebörd. Hon är också medveten om huvudmannens ansvar i att ge förskolecheferna stöd i att driva ett utvecklingsarbete ute i de olika organisationerna. Här beskriver hon hur de med hjälp av utvecklingsledare driver ett nätverk med kommunens förskolechefer för att sträva mot en likvärdighet på förskolorna. Även här kan jag skönja samhällstrenden om utbildningsbehov då de prioriterade målen är matematik, språk och Ikt. Tanken om att lyfta ett PISA resultat med insatser redan på förskolenivå finns säkert också hos Eva även om vi aldrig nämnde det i vårt samtal tillsammans. Dock håller Eva med om att läroplanens olika mål runt ämneskunskaper såsom matematik, språk och Ikt är det som fått mest uppmärksamhet. Kommunen kommer att inleda ett arbete runt barnsyn och bli mer konkreta i vad som menas i den pedagogiska plattformen som kommunen formulerat. Eva nämner bristande resurser som ett skäl och jag håller med. Det satsas för lite pengar på våra yngsta barn. Dock funderar jag på vilka prioriteringar som görs. Förskolan ska sträva mot att bli mer lärandeinriktad och min upplevelse är att huvudmannen väljer de prioriterade målen utefter detta syfte och efter vad som är mest aktuellt i debatter och rapporter. Det som "rinner ner" från chronosystemet och makrosystemet. Nätverk för att träffas och sprida kunskap finns inom alla dessa områden men var finns nätverket som diskuterar barnsyn, ledarskap, likvärdiga villkor etc? Det som ska ligga till grund för att barnen på ett bra sätt, kan erbjudas en didaktik som lockar och utvecklar barnens lärande. Det känns som om vi har hoppat över ett steg här. Att strävan efter att vara aktuella och svara upp mot rapporter gör att vi skyndar på så att vi i hastigheten glömmer grunden. De grundläggande värden som förskolan ska vila på.

Maria som är förskolechef representerar mesosystemet och är den som har ansvaret för förskolans utvecklingsarbete. Maria tar också upp de ekonomiska resurserna som ett hinder för en likvärdig förskola, både i aspekten kompetent personal men också i fråga om att kunna tillsätta resurspersonal då behovet finns. Maria har en pedagogisk handledare till hjälp men har inte gett denne i uppdrag att arbeta med frågor som handlar om barnsyn. Hon har också stöd av en specialpedagog som kan komma ibland. Maria menar att kommunen ändå har varit bra på att samlas kring vissa drag. Kompetensutvecklingen har blivit mer riktad och att förskolechefergruppen följer en linje. Säkert inte likvärdigt hela vägen ut, men på något sätt för att det inte ska spreta. Där har ju kommunens utvecklingsledare haft pass med oss

förskolechefer som har gällt både barnsyn och kunskapssyn. Tanken är ju att det ska sippra ner i vår egen verksamhet. Maria säger att hon inte har avsatt något mer än något lite om barnsyn. Maria talar om hur de arbetat tematiskt med matematik och jag skönjer en satsning på kommunens prioriterade mål. Maria berättar om hur utvecklingsarbetet drivs framåt: I den här organisationen har vi något vi kallar PUG (pedagogisk utvecklingsgrupp). Där är en förskollärare från varje avdelning med. Ämnen som tas upp här kan vi sedan arbeta vidare med på våra APT (arbetsplatsträffar). Här har det diskuterats normkritiskt förhållningssätt. Hur gör man tillväga för att få med alla nya. Maria försöker skapa en plattform, men nämner också att det är svårt att hålla kvar en uppnådd utveckling då det ofta är personalbyten eller långtidssjukskrivningar där vikarier får ersätta.

Maria tar upp problematiken med en stor personalomsättning som en svårighet för att behålla etablerad kunskap, men detta för mig också in på frågan om barnens möjlighet till anknytning till sina pedagoger. Jag har funderat mycket över det Gerland och Aspflo skriver i boken *Barns som väcker funderingar*. De menar att barn kan uppvisa barnneuropsykiatriska symptom som egentligen beror på vilken omsorg och miljö som förskolan erbjuder och att en del barn är extra beroende av en känslomässig anknytning (Gerland & Aspflo 2015, s.63). I boken *Anknytning i förskolan* tar upp frågan om hur viktig pedagogens roll är för att barnen ska kunna upprätta en trygg anknytning. Pedagogerna måste ha tid och intresse av att bygga upp nära känslomässiga relationer. De menar att en trygg anknytning är en skyddsfaktor för barn med genetisk sårbarhet. De barn som har en större risk för att utveckla svårigheter och att de genom en trygg anknytning kan utvecklas bättre. (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s. 21-23). De tar också upp frågan om hur många ett litet barn kan ha en trygg anknytningsrelation och menar att forskningen pekar på en begränsning som rör sig mellan en till fem personer, detta med föräldrarna inkluderade. Detta får som konsekvens att barnet inte kan ha så många anknytningspersoner på förskolan utan bör erbjudas ett färre antal pedagoger att bygga relationer till (Ibid s.71,72). Vikten av att känna till olika anknytningsmönster och vad en god respektive dålig anknytningsrelation kan ge för konsekvenser för barnens utveckling kan inte nog poängteras. Jag tänker att det kan vara en orsak till att så många barn behöver extra stöd och att diagnoser inom framförallt autismspektrat har ökat så lavinartat. Barnen ges inte möjlighet med nära relationer med sina pedagoger och konsekvensen blir därefter.

Lotta och Birgitta möter barnen och föräldrarna i sin vardag. De är ansvariga för hur verksamheten drivs på sin avdelning och representerar mikrosystemet. Om jag sammanfattar vad de anser som orsaken till problematiken i att uppnå likvärdiga villkor, handlar det väldigt mycket om pedagogernas olika kompetenser och erfarenheter. Att det spretar i hur de tänker och tycker i pedagogiska frågor. Här tänker jag att en stor brist ligger i att det inte finns något förtydligande ute i organisationerna, hur begreppet ska tolkas, och att detta skapar utrymme för egna tolkningar och sanningar. De menar vidare att cheferna har en vilja och höga ambitioner men att det inte hinns med, det blir inget av. Ett för mig tydligt tecken på att tydligheten i organisationen saknas men också en påverkan av chefens höga arbetsbelastning. Under våren 2016 genomförde skolinspektionen en undersökning av 35 förskolor för att ta reda på om förskolechefens ledning sker i enlighet med de nationella styrdokument. Förskolechefer vid 16 av 35 förskolor kan tydligare leda och utveckla den pedagogiska verksamheten mot de nationella målen i förskolans uppdrag. Resultaten visar att 16 av dessa 35 har en tydlig ledning men att de andra visar på utvecklingsområden. Skolinspektionen pekar på vissa områden där de behöver utvecklas. En del saknar inblick och kunskap om verksamheten samt att de överlåter ansvaret för den pedagogiska utvecklingen på sina medarbetare. Skolinspektionen menar att en viktig uppgift för förskolechefen är att skapa en gemensam förståelse av förskolans uppdrag samt hur det hela ska genomföras. De behöver också utvärdera och analysera vilka utvecklingsbehov verksamheten har och att detta bör ske tillsammans med personalen (Skolinspektionen 2016, s. 5). Dock menar de att förskolechefen många gånger inte får ett förväntat stöd från huvudmannen. De skriver:

Vid de förskolor där förskolechefen får goda förutsättningar från huvudmannen finns en dialog mellan förskolechefen och huvudmannen om pedagogiska frågor, mål och måluppfyllelse. De centrala stödfunktioner som huvudman tillhandahåller avlastar förskolechefen. Det innebär att förskolechefen får tid att leda den pedagogiska verksamheten. Det finns även ett kvalitetsarbete på huvudmannanivå som har sin grund i förskolans kvalitetsarbete (Ibid 2016, s.6).

Sammanfattningsvis verkar det som om de olika ekologiska systemen rinner över i varandra men att det sker en större påverkan mellan de översta systemen, mellan samhällsutveckling, regering och huvudman än vad det sker från huvudman och nedåt i systemet. Vilket i sig är mycket intressant då det är i mikrosystemet som barnen möter skollagens formuleringar om likvärdiga villkor i handling. Något bromsar att de intentioner som läroplanen formulerar kommer ut till barnen och mycket pekar på att det fattas ekonomiska resurser men också på en

avsaknad av kompetens på både förskollärarnivå samt ledningsnivå. Frågan är då vad man kan göra för att sträva efter mer likvärdiga villkor?

Hur kan vi nå en utveckling?

I min studie blev det tydligt att förskolan behöver mer resurser i form av ekonomiskt stöd. Både Eva och Maria menar att de har för lite pengar för att säkerställa att personal med hög kompetens anställs. De saknar också ekonomiska medel för resurspersonal samt för utbildning av personalen. Här kanske bromsen jag upplever i de olika systemen ligger och en stor orsak till att regeringen intentioner inte når barnen i verksamheten men hur ekonomin avgörs är en politisk fråga. Decentraliseringen av skolan från statligt styrande till kommunalt styre fick genomslagskraft i början av 1990-talet och har lett till att ett av regeringen fastställt statsbidrag (allmänna statsbidraget) utbetalas till kommunerna. Kommunerna får därefter göra egna prioriteringar och fördela samt sätta sin budget utefter de behov de anser att skolformerna har (Jarl & Rönnberg 2012, s. 52). Politikerna i kommunen är folkvalda genom våra demokratiska val och har vunnit valet på de partiprogram som de presenterat innan val. Detta medför att ekonomiska prioriteringar kan handla om vallöften om att inte höja skatten eller rent av sänka skatten för kommunens invånare. Det kan också handla om att det ena anses viktigare än det andra. Huruvida kommunen jag undersökt hanterar sin ekonomi är jag inte insatt i och jag väljer därför att inte vidare diskutera den frågan utan istället fokusera på vad man kan åstadkomma med dem resurser vi har. Dock finns det studier som pekar på att det mest kostnadseffektiva inte är att utöka personaltätheten utan att det mest lönsamma är att satsa på högskoleutbildad personal samt utbildning av den personal som redan finns. Personaltäthet och barngruppens storlek har betydelse men är kanske inte den insatts som har störst effekt på kvaliteten (Vetenskapsrådet 2015, s.30).

Lotta och Birgitta tog upp organisationen de arbetar för, och menade att satsningen på att utöka antalet pedagogiska handledare till två istället för en, är en tydlig markering för ett stöd i förskolornas utvecklingsarbete. Maria och Eva talade också om pedagogiska handledare som ett stöd på förskolorna. Kerstin Bladini har studerat handledning bland specialpedagoger och beskriver en handledares uppgifter som en form för styrning och påverkansprocesser. Hur och i vilken riktning påverkan ska uppnås beror på i vilket sammanhang det gäller. Hon beskriver handledarens roll utefter två funktioner, dels som en reflekterande partner där handledningen syftar till att lyfta fram den inneboende kunskap som redan finns hos den handledde men

också som en rådgivande roll. Handledaren kan med ”ögon” från ett annat perspektiv se situationer och handlingar, och på så sätt komma med synsätt och perspektivutvidgade frågor som kan ge resultat som visar sig i förändringar i konkret handling men också i förändrat tänkande (Bladini 2015, s.204,205). Ann Ahlberg har studerat effekten av ett processriktat handledaruppdrag och kommit fram till att det ger goda effekter. Lärarna kunde genom handledningen utveckla och införliva nya idéer i sitt dagliga arbete när de fick tillfälle till reflektion och vägledning. Hon menar att det ger lärarna möjlighet att distansera sig och utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen (Ahlberg 2015, s.266). Handledaren bör besitta goda kunskaper i sitt yrke (kunna agera förebild), men också som teoretisk fackman och med en god analytisk förmåga (Handal 2015, s.23). Dock är den sociala kompetensen en central egenskap för hur väl handledaren lyckas i sitt uppdrag. I en handledningssituation hamnar handledaren i en maktposition. Johan Näslund har studerat dessa faktorer och menar att det är en komplex situation då handledaren måste förmedla en viss auktoritet för att få mandat för sina åsikter men samtidigt måste bygga upp en förtroendefull relation. Effekten av en handledning är direkt beroende av handledarens förmåga att upprätta dessa faktorer, om den handledde kommer att acceptera eller förkasta det handledaren vill uppnå med sin handledning (Näslund 2015, s.168-171). En handledare som möter pedagogerna genom att kontrollera eller bevaka hur de utför sitt arbete kommer med all sannolikhet att stöta på motstånd. Likaså om handledaren lägger samtalen på en sådan nivå att den ligger långt över pedagogernas kunskapsnivå. Vilket kan få till följd att de kan känna sig förminskade.

Filosofen Michel Foucault beskriver i sin bok *Övervakning och straff* olika sätt att kontrollera människor för att de ska hålla sig inom angivna ramar och fungera som kuggar i den disciplinära maktapparaten. Han använder sig av flertalet exempel där tillväxten av olika organisationer från skola till fabrik, skapade en hierarki av kontrollinstanser som utvecklades under 1700-talet. Allt övervakades och bestraffades på olika sätt vid överträdelse (Foucault 2006, s.172-184). Regleringar som bygger på anvisningar och definitioner är ett annat sätt att forma och styra människors handlande för att utöva makt. I förskolan handlar det om våra styrdokument och kommunala mål som har formulerats i olika dokument, att kvalitetsredovisningar och inspektioner kontrollerar att vi gör det vi ska, men också att en pedagogisk handledare ingår i ett kontroll- och styrsystem från förskolans ledning. Dagens straff för att inte uppfylla sina åtaganden är inte ett kroppsligt straff men likväl kan en

rapportering från handledaren till chefen kanske påverka lönesättning och chanser till avancemang.

En annan förutsättning för att ett handledaruppdrag ska lyckas är att förskoleledningen har en tydlig målbild för sin organisations utveckling. Hur utvecklingsbehovet ser ut samt att de har ett ställningstagande men också en klar definition av medarbetarnas roller. Skolinspektionen har sammanfattat utvecklingsbehovet av förskolechefernas ledning i sin rapport och skriver:

Förskolechefer behöver säkerställa att det finns en klar roll- och ansvarsfördelning i förskolans pedagogiska verksamhet för att utveckla den. Det handlar om att samtliga inom förskolan ska veta vem som ska göra vad, hur och varför. Det behöver helt enkelt vara tydligt för samtliga vilken roll och vilket ansvar förskolechefen har i relation till förskollärare och arbetslag, men även i förhållande till huvudmannen, så att de vet hur de bidrar till förskolans måluppfyllelse. Konsekvenserna av en otydlig rollfördelning kan bli att förskolechefen, förskolläraren, arbetslag och huvudman arbetar på olika vis för att nå de nationella målen med förskolan. Det försvårar för förskolechefen att leda och utveckla den pedagogiska verksamheten (Skolinspektionen 2016, s. 6).

Förskolechefen är den som har det pedagogiska huvudansvaret och måste därför verka därefter. I organisationen bör det finnas forum för att återkoppla och stämma av så att alla är införstådda i hur utvecklingsarbetet fortskrider samt att alla i ledningsgruppen är medvetna i hur och i vilka frågor handledningen tar sig i uttryck. Handledaren bör också få stöd från chefen i att inta sin roll som handledare. En uppbackning av handledarens auktoritet i olika sammanhang. Dock har huvudmannen till uppgift att stödja förskolecheferna och även där har skolinspektionen hittat stora brister vilken är en förklaring till varför en del förskolechefer misslyckas i sina uppdrag. De skriver:

Vid de förskolor där förskolechefen får goda förutsättningar från huvudmannen finns en dialog mellan förskolechefen och huvudmannen om pedagogiska frågor, mål och måluppfyllelse. De centrala stödfunktioner som huvudman tillhandahåller avlastar förskolechefen. Det innebär att förskolechefen får tid att leda den pedagogiska verksamheten (Skolinspektionen 2016, s.6).

Det handlar också om avlastning i administration och bygga upp ett kvalitetsarbete som är lätthanterligt och inte upptar för mycket av förskolechefens tid.

Att låta pedagogerna delta i nätverk för att delge varandra erfarenheter och kunskap tar alla mina informanter upp som ett verktyg för utveckling och skapande av samsyn. Lotta menar att de behöver ”stöta och blöta” de pedagogiska frågorna. Även Eva berättade om nätverk för förskolecheferna. Professor Gunnar Bergendal diskuterar i boken *Ansvarig handling* kunskap och hur kunskapen kan utvecklas. Han diskuterar Aristoteles kunskapsformer och tolkar Martha Nussbaums tolkning av fronesis som om hon menar att detta som har med förnuftet att göra ligger över det som går att lära in eller lära ut (Bergendal 2010, s.35). Detta är intressant då de forskningsstudier jag granskat framhåller hur viktig denna kunskap är för barnens utveckling och trygghet. I ett tidigare avsnitt ställde jag frågan om det går att utveckla förmågan till fronesis, att handla klokt och intuitivt, och om det inte går att läras ut, hur gör man då? Bergendal tar upp detta och använder sig av filosofen Gadamer tankar. Gadamer menar att individens fronesis leder till hur man handlar och vilket förhållningssätt man intar i en viss situation. Han intar samma åsikt som Nussbaum om att detta inte kan läras ut på annat sätt än genom erfarenhet och anser att det handlar om människokänedom. Filosofen Wittgenstien undrar också om man kan lära sig fronesis. Wittgenstien menar även att erfarenhet, att handling i mötet med andra, är det som kan utveckla förmågan, men nämner också berättelser som skönlitterära framställningar som ett medel för att utveckla sitt praktiska kunnande (Ibid, s. 34,35). En förutsättning är dock att reflektera kring sitt handlande samt att ur en text lyfta olika perspektiv. Skolinspektionen pekar i en rapport på att ”Gemensam reflektion och kollegialt lärande är avgörande för verksamhetsutveckling” (Skolinspektionen 2017, s.6). Här skulle en målstyrd process kunna startas i ett nätverk, en process som innehåller styrning mot förskolans utvecklingsområden. Kortare texter kan läsas och diskuteras i nätverket. Nätverket kan drivas av en pedagogisk handledare som på förhand lägger planen för processarbetet och tar fram för ämnet relevanta texter.Handledningen kan också drivas som en aktionsforskning där en process med givna handlingar startas och införlivas av de som medverkar. Detta ska sedan systematiskt diskuteras, dokumenteras och analyseras i ett forum där deltagarna leds genom frågeställningar för att öka perspektiven och synliggöra effekterna av handlingarna (Rönneman 2015, s.113,114).

Konkluderande avslutning

I reflektionen över berättelsen om Anna och Martin vaknade många frågor om begreppet likvärdiga villkor till liv. Jag valde att formulera några av dem och att genomföra en mindre

studie för att söka svar på mina frågor. Min önskan var att ta reda på vad likvärdiga villkor innebär och om det fanns olika tolkningar. Jag hade också en vilja att veta hur tolkningen av begreppet lyfts och arbetas med dels i verksamheten men också på ledningsnivå samt om den debatt som råder i samhället om förskolans uppdrag ur ett likvärdighetsperspektiv kunde spåras ut i verksamheten. Min studie är omfångsmässigt liten och kan inte på något sätt anses som representativ för förskolan i Sverige. Dock tycker jag att den ändå kunde väcka många tankar i mig själv och min förhoppning är att det även ska väckas funderingar hos dem som tar del av mitt material.

Om jag sammanfattar min studie så framgår det att likvärdiga villkor är ett begrepp som innefattar många olika faktorer men som i dess mening bygger på att förskolan ska arbeta kompensatoriskt för att alla barn skall få en likvärdig start i livet. En del av faktorerna har jag medvetet valt att inte diskutera eller belysa för att avgränsa studien. Exempel på detta är socio-ekonomisk status, tillgänglighet, barngruppens storlek, språk eller ingående detaljer om personalens utbildning på olika högskolor etc. Studien visar också att det finns brister i utvecklingsarbetet i fråga om tydliga målformuleringar runt begreppet och att dessa brister gäller såväl från huvudmans sida som på förskolechefsnivå. Pedagogerna saknar diskussioner och vägledning för att bilda samsyn och enighet. Utifrån de definitioner av likvärdiga villkor har jag också hittat en central faktor för att uppnå likvärdighet. Det som blev tydligt är att den praktiska kunskapens kompetens är den faktor som avgör utfallet av barnens möjligheter till likvärdiga villkor. Bergendal beskriver essensen genom att använda sig av Nussbaums citering av Aristoteles:

Att svara upp vid rätt tillfälle, med hänsyn tagen till rätt saker, med rätt syfte och på rätt sätt, det är vad som är lämpligt och bäst, och det är excellensens kännemärke (Bergendal 2010, s. 137).

Det är helt enkelt avgörande vilken interaktion barnen har möjlighet till med sina pedagoger. Pedagogens förmåga att fatta kloka beslut i kombination med en öppenhet, lyhördhet och engagemang, samt ett ärligt intresse av att möta barnen och dess livsvärldar. Debatten om barns lärande är livlig och allt pekar på att kravet på lärande kryper ner i åldrarna. Ett lärande som kan hända uteblir om pedagogen inte har nära relationer till barnen, om barnen inte är trygga kan de dessutom reagera med beteenden som pedagogerna har svårt att tolka. Kravet

på ökade kunskaper är i sig något som borde diskuteras. För vad är det vi vill att de ska kunna? Är det att som femtonåring räkna avancerade tal eller finns det andra värden i livet som vi bör veta mer om. Jag tänker att kunskapskraven borde ändras nu när alla tekniska hjälpmedel finns till hands. Burman talar om medborgerlig bildning och förklarar begreppet: att man är benägen att hävda, har en vilja att lära sig nya saker, att man är öppen för nya perspektiv och är villig att omvärdera sina egna föreställningar och värderingar. Det handlar om ett tänkande, hur man ser på sig själv i världen som man lever i (Burman 2015, s. 26,27). Är det inte den här kunskapen som dagens barn behöver? Eller som en pedagogisk handledare sa: ”Fuck läroplanen, vi behöver ligga i gräset och titta på molnen tillsammans med barnen” eller hjärnforskaren Matti Bergströms beskrivning av det han kallar barnhjärnan, platsen i hjärnan för kreativitetens kaos som vi måste stimulera under hela livet. Han skriver:

Rätlinjiga, fyrkantiga byggnader får barn att fly. De springer till ruinerna, där blommor växer i sprickorna och där konstnärerna och filosoferna håller till (Bergström 2011).

Personligen är jag inne på deras linje, och att vi behöver fundera över vilken kunskap som ska värderas samt vilken kunskap barnen behöver för att växa upp till människor som mår bra i själen och har utvecklat goda moraliska omdömen eller som Aristoteles benämnde det, med fronesis.

Min egen resa i tankar och funderingar har dels rört sig runt begreppet lika villkor men också hur jag själv handlar i min profession. Jag blev upprörd när jag kunde förstå att mitt salutogena förhållningssätt, som jag anser alla ha rätt att mötas av, inte höll fullt ut mot mina kollegor. Petra som jag tidigare skakat på huvudet åt, kan jag nu känna en förståelse för och upptäckte flera perspektiv som kan förklara hur och varför hon handlar som hon gör. Jag kan också förstå konsekvenser av samhällsdebatten och hur det kan ta sig i uttryck. Pedagoger, chefer och huvudmän som inte har tränat upp förmåga att tänka kritiskt ”köper” det som sägs och ger det legitimitet utan att ifrågasätta eller ställa det mot andra perspektiv. Effekten kan bli att förskolan blir skolifierad och undervisningen sker utan dialog eller relation med barnen. För nu måste barnen lära sig matematik varvid en matematikhörna iordningställs. I titeln på min essä ställer jag frågan om det ens är möjligt att uppnå likvärdiga villkor och jag är benägen att svara nej utifrån de resurser som förskolan har idag. Dock är jag övertygad om att det går att uppnå en större samsyn och en mer likvärdig förskola med hjälp av tydliga

Kristin Bjerstedt

målformuleringar och stöd till pedagoger och ledning. Lika kommer det aldrig att bli och det är heller inte meningen då det är olika människor det handlar om.

Jag hoppas att min essä kommer att bidra till en öppning för att våga ifrågasätta. Allt som vi får i uppdrag från huvudmän och regering är inte alltid bra eller så kan det inte införlivas med de resurser som står till buds. Att vi förstår att måste värna om våra relationer till barnen så de blir trygga, känner sig sedda och hörda och att det är i det kunnandet som vi måste ta avstamp i för att utveckla skickliga och kompetenta pedagoger.

Tullinge 20170509

Kristin Bjerstedt

Litteraturförteckning

Ahlberg, Ann (2015). Handledning för förändring. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2015). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Alsterdal, Lotte (2014). Essäskrivande som utforskningsmetod. *I: Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*, Burman, Anders (red.) Stockholm: Södertörns högskola.

Aull Davies, Charlotte (2008); *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. Routledge, Taylor&Francis Group, London and New York.

Bergström, Matti (2011). Kaos är kreativitetens barnkammare. Artikel i *Sundsvalls tidning*. Tillgänglig på internet:
<http://www.st.nu/kultur/kaos-ar-kreativitetens-barnkammare>
Nerladdad:17-05-09

Bergendal, Gunnar (2010). *Ansvarig handling: uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning*. Stockholm: info@dialoger.se

Bladini, Kerstin (2015). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2015). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bohlin, Henrik (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I Svenaeus, Fredrik & Bornemark, Jonna (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

Broberg, Malin, Hagström, Birthe & Broberg, Anders (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Buber, Martin (2008). *Distans och relation: bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis

Buber, Martin (2011). *Det mellanmännsliga*. 5. tr. Ludvika: Dualis

Burman, Anders (2015). Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning? I Burman, Anders (red.) (2015). *Våga veta!* Huddinge: Södertörns högskola.

Kristin Bjerstedt

Cederberg, Carl (2016). Om pedagogers ansvar bortom förskolans läroplan i Alsterdal, Lotte & Pröckl, Maria (red.) (2016). *Inifrån och utifrån: om praktisk kunskap i förskolan*.

Huddinge: Södertörns högskola

Engdahl, Ingrid, Ärleman-Hagser, Eva (2015). *Att bli förskollärare Mångfacetterad komplexitet*. Liber Ab Stockholm

Dalgren, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans*. Tillgänglig på internet:

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1072231/FULLTEXT01.pdf>

Nerladdad:17-04-23

Dewey, John (2015). Att göra en erfarenhet. I Hjertström Lappalainen, Jonna (red.)

(2015). *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Huddinge: Södertörns högskola

Foucault, Michel (2006). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4., översedda uppl. Lund: Arkiv

Gerland, Gunilla & Aspflo, Ulrika (2015). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. 2. uppl. Enskededalen: Pavus utbildning

Gustavsson, Bernt (2009). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*.

Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santérus

Handal, Gunnar 2007. Handledaren – Guru eller kritisk vän. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Hanson, Anders (2010). *Salutogent ledarskap: för hälsosam framgång*. Solna: Fortbildning

Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2001). *Etik i arbete med människor*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwartz, Eva (2011). *Tänkanedets gryning*. Tillgänglig på internet:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:450477/FULLTEXT01.pdf>

Kristin Bjerstedt

Nerladdad: 170330

Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Jernström, Elisabet (2007). I handledarens fotspår. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2015). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kättström, Dag (2016). Likvärdig skola handlar om organisation – oavsett elevers bakgrund. Artikel i *Forskning.se* Tillgänglig på internet: <http://www.forskning.se/2016/12/06/likvardig-skola-handlar-om-organisation/> Nerladdad: 17-05-14

Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
Linder, Anne & Breinhild Mortensen, Stina (2008). *Glädjens pedagogik*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund

Lindgren, Lena (2014). *Nya utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Läraryrket (2017). *Hård konkurrens om chefens tid*. Artikel i tidningen Förskolan nr.4.

Läraryrket (2014). *Förskolan framgångsfaktor enligt OECD*. Rapport. Tillgänglig på internet.
https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1416993720/46028847ef7ee8a06e6467cac9902a22/Framgangsfaktorer_rapport.pdf
Nerladdad:17-04-11

Moss, Peter (2016) Is a preschool PISA what we want for our young children? Tillgänglig på internet: <https://ioelondonblog.wordpress.com/2016/08/08/is-a-preschool-pisa-what-we-want-for-our-young-children/>

Nerladdad: 17-05-01

Nussbaum, Martha C (1997). Emotioner som värdeomdömen. I Holm, Ulla M, Mark, Eva, Persson, Annika (red.) (1997). *Tanke, känsla, identitet*. Göteborg: Anamma

Kristin Bjerstedt

Näslund, Johan (2015). Socialpsykologiska aspekter på makt i handledning. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2015). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

OECD (2017). International Early Learning and Child Well-being Study (IELS)
Tillgänglig på internet: <http://www.oecd.org/edu/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>
Nerladdad: 17-04-24

Oksenberg Rorty, Amélie (1997). *Anpassningsförmåga och självkunskap*. I Holm, Ulla M, Mark, Eva, Persson, Annika (red.) (1997). *Tanke, känsla, identitet*. Göteborg: Anamma

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid (2015). *Från fenomenografi till utvecklingspedagogik*. I Engdahl, Ingrid & Ärlemalm-Hagsér, Eva (red.) (2015). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Regeringen (2002). 1999 Års skollagskommittés betänkande: *Skollag för kvalitet och likvärdighet*.
<http://www.regeringen.se/49b71f/contentassets/b18c363539d4418ca42fdfee8bf46c90/missiv-kapitel-1-5>
Nerladdad:170207

Regeringen (2009). Lagrådsremissen Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet (U2009/7188/S).
<http://www.regeringen.se/49b727/contentassets/0ab754aeb28e436abefce2f38a9ef9ba/sammanfattning-lagradremsen-den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet>
Nerladdad: 17-02-07

Rönneman, Karin (2015). *Handledning i ljuset av aktionsforskning*. I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kristin Bjerstedt

Sheridan, Sonja, Sandberg, Anette & Williams, Pia (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Sheridan Sonja, Williams Pia, Pramling Samuelson Ingrid, Mellgren Elisabeth (2017). *Förskolans problem större än antalet barn i grupperna*. Artikel i Göteborgsposten 28032017.

Tillgänglig på internet:

<http://www.gp.se/nyheter/debatt/f%C3%B6rskolans-problem-st%C3%B6rre-%C3%A4n-antalet-barn-i-grupperna-1.4212231>

Nerladdad: 17-04-11

Skolinspektionen (2017). Förskolan. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/forskolan/>

Nerladdad: 17-05-01

Skolinspektionen (2017). Föräldrar och personal på 738 förskolor får ge sin bild av verksamheten. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Nyheter1/foraldrar-och-personal-pa-747-forskolor-far-ge-sin-bild-av-verksamheten/>

Nerladdad: 2017-05-01

Skolinspektionen, (2017). Delrapport II Förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>

Nerladdad: 17-05-07

Skolinspektionen, (2017). Utvärderingsverktyg *Kolla din skola*. Tillgänglig på internet:

<http://kolladinskola.se/forskola/>

Nerladdad: 17-04-29

Kristin Bjerstedt

Skolinspektionen (2016). Förskolechefens ledning. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolechefen/forskolechefens-ledning.pdf>

Nerladdad: 17-05-02

Skolverket (2016). Legitimation. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/legitimation-1.237043>

Nerladdad: 17-05-01

Skolverket (2017). Förskolans läroplan ska revideras. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355>

Nerladdad: 17-05-02

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016*. Tillgänglig på internet:

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442

Nerladdad: 17-05-14

Skolverket (2012). PISA 2012. Tillgänglig på internet: [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127)

[skolverket/publikationer/visa-enskild-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127)

[publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127)

Nerladdad: 17-05-01

Skolverket (2011). Möten för lärande. Tillgänglig på internet:

<http://forskola.kvutis.se/wp-content/uploads/2015/07/1-m%C3%B6ten.pdf>

Nerladdad 17-04-21

Skolverket (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Artikel. Tillgänglig på internet:

Kristin Bjerstedt

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-bättre-i-pisa-1.255881>

Nerladdad: 17-04-11

Skolverket (2017). Måluppfyllelse i förskolan. Tillgänglig på internet:

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3749

Nerladdad: 17-03-07

Svenaesus, Fredrik (2009) Vad är praktisk kunskap. I Svenaesus, Fredrik & Bornemark, Jonna (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

Sveningsson, Stefan & Alvesson, Mats (2010). *Ledarskap*, 1. uppl., Liber, Malmö

Sveriges Riksdag *Skollagen 2010 rev 2016*. Tillgänglig på internet:

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Nerladdad 16-12- 27

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Gleerup Utbildning AB. Malmö

Vetenskapsrådet 2015. *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*.

Tillgänglig på internet:

https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/07/En-likvaerdig-foerskola_webb.pdf

Nerladdad: 17-04-24

Vetenskapsrådet 2011. *God forskningssed*

Tillgänglig på internet:

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Kristin Bjerstedt

Nerladdad 17-01-04

Victor Tillberg, Lotta (red.) (2014). *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*.
Stockholm: Premiss i samarbete med Arena idé

Intervjuernas tillkomst.

Intervju 1.

Eva är ansvarig på Barn och ungdomsförvaltningen i den kommun min undersökning genomfördes. Intervjun genomfördes 170125.

Intervju 2.

Maria är förskolechef på en förskolenhet i berörd kommun.

Intervjun genomfördes 170318.

Intervju 3.

Lotta och Birgitta är legitimerade förskollärare och är verksamma på en förskola i kommunen.

Intervjun genomfördes 170309.

Bilagor

Intervjuunderlag

Jag har skrivit en berättelse som handlar om Martin och Anna. Berättelsen ger en bild av hur barn kan hamna i olika sammanhang beroende på vilken förskoleplacering de har tilldelats.

I lagtexten står följande:

Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas” (Sveriges riksdag 2010, §9).

I skolverkets publikation *Allmänna råd* för förskolan står det också att ”Personalen behöver ha kunskaper om och kompetens för att planera och genomföra en verksamhet som är anpassad både till det enskilda barnets behov och till gruppen som helhet samt att följa upp, utvärdera och vidareutveckla verksamheten” (Skolverket 2016, s.14).

- Hur tänker du när du läser berättelsen?
- Hur tolkar du begreppet likvärdighet och barns bästa?
- Anses det att förskolorna kan erbjuda likvärdiga villkor för alla barn?
- Vad görs för att få syn på pedagogernas barn och kunskapssyn (huvudman resp. förskolechef)?
- Finns det en utvecklingsplan för att skapa samsyn och gemensamma plattformar i det pedagogiska utvecklingsarbetet?
- Hur går man tillväga för att utveckla en samsyn i det pedagogiska arbetet i arbetslagen på förskolan?