



ATT SKÄRPA DEN PEDAGOGISKA BLICKEN

OM KVALITET, LIKVÄRDIGHET OCH
PROFESSIONELLA BEDÖMNINGAR
I FÖRSKOLAN

Christian Eidevald

SÖDERTÖRN STUDIES IN EDUCATION

1. Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, 2011.
2. Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: Inte bara goda föresatser*, 2012.
3. Helena Hill (red.), *Perspektiv på interkulturalitet*, 2020.
4. Lovisa Bergdahl & Elisabet Langmann (red.), *Synliggjord skolkultur: Att forma en inkluderande och hållbar vardag för skolungdomar i socialt utsatta områden*, 2024.
5. Helena Hill, Panagiota Nasiopoulou & Maria Pröckl (red.), *Förskolan i fokus: Perspektiv från Södertörns högskola*, 2025.
6. Christian Eidevald, *Att skärpa den pedagogiska blicken Om kvalitet, likvärdighet och professionella bedömningar i förskolan*, 2026.

Serien sorterar under Lärarutbildningen. Huvudredaktörer är Jenny Magnusson och Helena Hill.

ATT SKÄRPA DEN PEDAGOGISKA BLICKEN

OM KVALITET, LIKVÄRDIGHET OCH
PROFESSIONELLA BEDÖMNINGAR
I FÖRSKOLAN

Christian Eidevald



Trycksak
3041 0865



Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell (CC BY 4.0)
Bildmaterialet kan vara upphovsrättsskyddat

Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Christian Eidevald

Omslag: ChatGPT
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson
Tryckt hos E-Print, Stockholm 2026

Södertörn Studies in Education 6
ISBN 978-91-89962-67-5

Innehåll

Inledning	7
Organisering och ansvarsfördelning i Stockholms stads förskola	8
Styrningens logik och professionens handlingsutrymme	9
När kvalitet blir en tolkningsfråga	10
Kvalitet i spänningsfältet mellan struktur och process	11
Professionellt omdöme som utgångspunkt för rapporten	13
Kvalitet som styrningsfråga – och dess begränsningar	13
Professionellt omdöme och kvalitet i praktiken	14
Stockholms stads förskolor – styrning, kvalitet och professionellt omdöme	15
Behov av överblick över befintliga verktyg och stöd	17
Syfte och frågeställningar	19
Genomförande	21
Datainsamling	22
Teoretisk förankring	23
Analys	24
Att dokumentera och följa barns förändrade kunnande – från pedagogisk praktik till systematisk uppföljning	27
1. Pedagogisk blick för att följa barns förändrade kunnande	28
Förskollärares perspektiv	30
Rektors perspektiv	31
Skolchefers och strategers perspektiv	32
Sammanfattade uttryckta utmaningar och möjligheter	33
2. Verktyg och metoder	35
Beskrivningar av hur verktyg används för olika syften	36
Dialoger och insyn i styrkedjan	37
Begränsningar och tekniska problem	39
Reflektionsverktyg, styrning och språkmatiser	40
Undervisningsplaner, ramar och dokumentation – mellan styrning och professionell frihet	41
Vad ska dokumentationen fokusera på?	43
3. Organisation och ledarskap	44
Minskad administration och tydligare prioriteringar	44
Ledarskapets roll i att skapa en tydlig riktning	45
Balans mellan styrning och autonomi	45
Rektorns betydelse för styrning i kvalitetsarbetet	46

Förskollärarnas dubbla ansvar – undervisning och kollegialt lärande	47
4. Nya verktyg och metoder behöver utvecklas	48
Förenklade och flexibla dokumentationsverktyg.....	49
System för kvalitetsdialoger.....	50
Reflektion som brygga mellan dokumentation och handling.....	51
Skärpt pedagogisk blick – sammanfattning av verktyg, utvecklingsbehov och forskningsbaserad bedömning.....	52
1. Verktyg och former för bedömning av kvalitet och barns förändrade kunnande.....	52
2. Hur verktygen upplevs fungera och identifierade utvecklingsbehov.....	53
3. Organisatoriska och professionella förutsättningar för en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning.....	54
Sammanfattning.....	55
Diskussion	57
Gemensamma förutsättningar för en fungerande programlogik	57
Skillnader mellan rollerna – när programlogiken utmanas i praktiken	58
Sammanfattande analys – från styrambitioner till pedagogisk praktik	59
Fyra centrala utvecklingsområden – med fokus på vad en central organisation kan ta ansvar för.....	60
1. Bristande samsyn om dokumentationens syfte.....	61
2. Skillnader i tolkning mellan nivåerna – i mötet mellan statligt och kommunalt uppdrag	62
3. Systemtrötthet och otydlighet kring digitala verktyg	63
4. Behov av reflektionstid och kompetensutveckling – som grund för hållbar kvalitet.....	64
Avslutande strategiskt medskick	65
Referenser.....	67

Inledning

Den svenska förskolan har vuxit fram ur både traditioner av omsorg och av pedagogik och har utvecklats till en verksamhet som förenar omsorg, utveckling och lärande. Under senare decennier har samtidigt dess roll som första steget i utbildningssystemet betonats och förstärkts, bland annat genom en egen läroplan och genom att förskolan sedan 2010 är en egen skolform. Denna utveckling har inneburit ökade förväntningar på undervisning, kvalitet, likvärdighet och dokumenterad måluppfyllelse.

Verksamheten bedrivs inom en struktur där olika huvudmän har det yttersta ansvaret för dess genomförande och kvalitet, men där uppdraget regleras gemensamt genom nationell lagstiftning och annan styrning, bland annat genom Skollagen (2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2025a). Nationellt deltar omkring 87 procent av barn i åldern 1–5 år i förskolan och bland 4–5-åringar är cirka 96 procent inskrivna i kommunala eller enskilt drivna förskolor (Skolverket, 2024). När styrning och krav på dokumentation och uppföljning blivit mer omfattande och mer komplexa har frågor om hur kvalitet ska förstås, bedömas och utvecklas aktualiserats i hela det svenska förskolesystemet – oavsett kommunstorlek eller om huvudmannen är kommunal eller enskild. De nationella kraven är gemensamma, samtidigt som det finns variationer i organisering, behov, resurser och stödstrukturer. Trots att det kan skilja ganska mycket mellan olika förskolors förutsättningar och organisering finns det alltså i delar liknande utmaningar, till exempel i att hantera styrning, uppföljning, bedömning och professionellt omdöme.

I denna rapport redovisas en kartläggning av hur kvalitet i förskolan förstås, bedöms och hanteras i Stockholms stad, med särskilt fokus på verktyg, arbetssätt och stödstrukturer som används för att planera och följa upp utbildning och undervisning, samt för att bedöma måluppfyllelse och följa varje barns förändrade kunnande. Kartläggningen har vuxit fram genom återkommande dialoger med stadens skolchefer och företrädare för den centrala förskoleförvaltningen, där en kunskapslucka identifierats kring hur kvalitet förstås, följs upp och utvecklas på olika nivåer i organisationen, liksom vilka behov av stöd, samordning och vidare utveckling som framträder för aktörer i olika nivåer i organisationen. Kartläggningen har genomförts

som ett led i den gästprofessur vid Södertörns högskola som delvis finansieras av Stockholms stad och som bland annat omfattar att i samverkan med verksamheten identifiera områden där det finns behov av fördjupad kunskap. Kartläggningen syftar till att, utifrån en självständig akademisk analys, ge en samlad, fördjupad och analytiskt förankrad bild av detta område.

Stockholms stad utgör i detta avseende en intressant kontext, eftersom det är en stor och organisatoriskt komplex kommun med betydande variation i socioekonomiska förutsättningar, en hög andel fristående förskolor och flera led i styrkedjan. I en sådan kontext blir frågor om ansvarsfördelning, metoder, likvärdighet, uppföljning och stöd ofta särskilt synliga, inklusive uppfattade spänningar som kan uppstå mellan central styrning, lokala villkor och professionellt omdöme. Samtidigt är de frågor som aktualiseras inte unika för just denna organisation. Även andra kommuner och enskilt drivna huvudmän behöver förhålla sig till hur kvalitet ska förstås, följas upp och utvecklas inom ramen för nationella krav, lokala förutsättningar och varierande organisatoriska villkor. Det innebär att rapportens resultat inte enbart är relevanta för Stockholms stad, utan också kan bidra med analytiska perspektiv på utmaningar som återfinns i stora delar av det svenska förskole-systemet.

Organisering och ansvarsfördelning i Stockholms stads förskola

Stockholms stad är huvudman för de kommunalt drivna förskolorna. Ansvaret är fördelat mellan en central nämnd och elva stadsdelsnämnder. Den centrala nämnden inrättades 2023, med tillhörande förskoleförvaltning. Förskolenämnden har ett stadsövergripande ansvar för utvecklingsfrågor, likvärdighet, tillsyn av fristående förskolor samt gemensamma frågor som rör stadens förskoleverksamhet, som riktlinjer och kösystem (Stockholms stad, 2023). Förvaltningen har ett strategiskt och samordnande uppdrag. Samtidigt ansvarar varje stadsdelsnämnd för driften av den kommunala förskolan inom sitt geografiska område.

Inom varje stadsdelsförvaltning finns en förskoleavdelning som leds av en avdelningschef, vilken även är skolchef för de kommunala förskolorna i stadsdelen. Skolcheferna har därutöver tillgång till olika former av strategiskt stöd, med något varierande titlar och uppdrag mellan stadsdelarna; i rapporten används samlingsbenämningen strategier för dessa funktioner. De lokala förskoleavdelningarna ansvarar för budget, personal och det operativa genomförandet av utbildningen. Enligt den årliga rapporten *Förskola i Stockholm 2024* (Stockholms stad, 2025) har staden en relativt hög andel

fristående förskolor jämfört med många andra kommuner, vilket bidrar till en organisatorisk komplexitet. Denna styrstruktur i flera led innebär att frågor om kvalitet, ansvar och uppföljning aktualiseras på flera nivåer samtidigt, vilket gör samspelet mellan styrning på flera olika nivåer och professionellt omdöme särskilt viktigt.

Denna organisering innebär att huvudmannaskapet i juridisk mening vilar på Stockholms stad, medan det operativa ansvaret för den kommunala förskolans genomförande är delegerat till stadsdelsnämnderna, där skolcheferna svarar mot respektive stadsdelsnämnd. I denna rapport används begreppet huvudman i första hand för det delegerade huvudmannaskapet på stadsdelsnivå, om inte annat anges.

Styrningens logik och professionens handlingsutrymme

Förskolans omfattning och tidiga betydelse i barns liv gör verksamheten central, inte bara för enskilda barns välmående, utveckling och lärande, utan också för samhällets ambitioner om likvärdighet, inkludering och långsiktig social hållbarhet. Förskolans utformning och genomförande ges därmed betydelse även för arbetsmarknad, jämställdhet och integrering (Eidevald, 2025b). Den svenska förskolan har en tradition av att fokusera på barns rätt till lek och omsorg utifrån sina egna intressen, förmågor och behov, men också allt mer på vikten av undervisning som vilar på vetenskaplig grund (Eidevald, 2025a).

Förskolans läroplan (Skolverket, 2025a) har förändrats under de senaste decennierna. Varje revidering sedan den första versionen som trädde i kraft 1998 har inneburit ökade krav på att kvalitet och måluppfyllelse ska beskrivas systematiskt – med gradvis ökat fokus på redovisning av undervisningens kvalitet i termer av resultat och ökad måluppfyllelse (Eidevald et al., 2024; Persson, 2015). Skollagen (2010:800) anger att ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras så att huvudmän, skolchefer, rektorer, förskollärare och arbetslag gemensamt ansvarar för att följa upp, analysera, utvärdera och utveckla verksamheten i relation till de nationella målen – utifrån såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet. Förskolans betydelse betonas också i internationella och nationella policy- och myndighetstexter, där förskolan framhålls som en central del av utbildningssystemet och välfärdsstaten. OECD lyfter återkommande fram en högkvalitativ förskola som en nyckelstrategi för att minska ojämlikhet, stärka social sammanhållning och lägga grunden för livslångt lärande (OECD, 2017, 2021, 2025).

Då det i stort saknas nationellt stödmaterial för tolkning och genomförande av det ansvar som ges genom skollag och läroplan (Riksrevisionen, 2025:15) har uppdraget i praktiken inneburit att olika former av mer eller mindre lokala verktyg, stödmaterial och modeller för uppföljning och utveckling utvecklats och tagits fram (Eidevald, 2025a). Dessa kan ta form av lokalt framtagna metoder och modeller på arbetslags- eller förskolenivå, eller av gemensamt framtagna – alternativt centralt utvecklade – styrande dokument, rutiner, matriser, lärloggar och checklistor, analoga eller digitala – ofta i syfte att uppfylla lagar och förordningar i kombination med en ambition att stödja hög kvalitet och likvärdig bedömning av måluppfyllelse. På senare år har ambitioner att synliggöra och profilera den egna verksamheten i en konkurrensutsatt förskolemarknad (Tallberg Broman, 2023) också påverkat dokumentations- och kvalitetsarbetet, där underlag inte enbart används för intern utveckling och styrning, utan även för extern kommunikation och positionering.

När kvalitet blir en tolkningsfråga

Samtidigt visar forskning att det, i denna komplexitet av styrnings-, professions- och marknadslogiker, råder osäkerhet kring hur kvalitet ska förstås och hur undervisningens resultat kan följas upp på ett tillförlitligt och meningsfullt sätt (se exempel på dessa resonemang i Kaneko & Frankenberg, 2023; Lenz Taguchi & Palmer, 2017; Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019; Wallerstedt & Pramling, 2023). Denna osäkerhet är inte begränsad till en enskild huvudman eller en isolerad nivå i organisationen och forskare pekar på flera spänningar mellan professionellt omdöme och ökade krav på dokumentation och styrning, där olika aktörer ibland utgår från skilda logiker och behov – från stat, kommuner och andra huvudmän, till förskollärare, rektorer och arbetslag. Ofta görs dessutom mer eller mindre lyckade försök till samverkan med föräldrar respektive andra myndigheter (se ex. Alvehus & Kastberg Ewichselberger, 2024; Bornemark, 2018; Lundholm & Alvesson, 2023). Resultatet blir i många fall variationer i hur mål tolkas, hur kvalitet följs upp och vilka underlag som anses tillräckliga för styrning, stöd, beslut och utvecklingsinsatser. Detta leder till stress och dålig arbetsmiljö för dem som arbetar i förskolan, både i arbetet med barnen och i förskolans övriga ansvars- och arbetsuppgifter.

Bredden och komplexiteten i uppdraget har bidragit till att kvalitet och måluppfyllelse fått en alltmer central plats i styrning, uppföljning och utvecklingsarbete på alla nivåer i förskolans organisation. Samtidigt har kvalitet

blivit en central fråga i det offentliga samtalet, inte minst mot bakgrund av indikationer på sjunkande kvalitet (Nasiopoulou et al., 2023) och skillnader i strukturella förutsättningar mellan verksamheter (Alm Fjellborg & Forsberg, 2023).

På olika nivåer i förskolans organisation uttrycks en osäkerhet kring hur centrala begrepp som undervisning och ansvar ska förstås och omsättas i praktiken. Denna osäkerhet förstärks av en upplevelse av otillräckliga strukturella förutsättningar – som uppfattade brister i stödmaterial, personaltäthet, kompetens bland anställda, stora barngrupper och lokaler som inte upplevs som att de är anpassade för verksamheten. Sammantaget beskrivs detta leda till svåra prioriteringar och återkommande mållkonflikter, både i vardagens arbete och i mer långsiktiga strategiska överväganden. Det leder i sin tur till variationer i hur huvudmän, förskolor och enskilda individer inom förskolans organisation tolkar, implementerar och följer upp mål, vilket är centralt för att säkerställa, upprätthålla och utveckla hög undervisningskvalitet (se utvecklat resonemng i Eidevald, 2017, 2025a; Eidevald & Palmgren, 2021). Samtidigt visar omfattande forskning att god omsorg och tidiga utbildningsinsatser i förskola kan ha stor betydelse för barns välmående och fortsatta utveckling, och därmed i förlängning innebär minskade risker för skolmisslyckande eller utanförskap senare i livet. Effekter av förskola, som håller hög kvalitet, beskrivs som särskilt tydliga för barn som växer upp under socioekonomiskt utsatta livsvillkor (se ex. Dietrichson et al., 2020; Havnes & Mogstad, 2015; Heckman, 2011; Heckman & Karapakula, 2019).

Dessa exempel visar att vad som räknas som kvalitet i förskolan inte är givet, utan formas i mötet mellan nationell styrning, lokala villkor, professionella bedömningar och de verktyg som används för uppföljning. Kvalitet blir i denna mening en tolkningsfråga. Det innebär inte att alla tolkningar är likvärdiga, men att professionen och huvudmän behöver stöd, språk och former för gemensam analys för att kvalitetsarbetet ska bli meningsfullt, hållbart och likvärdigt.

Kvalitet i spänningsfältet mellan struktur och process

Flera svenska statliga utredningar och myndighetsrapporter pekar på förskolans särskilda roll i att kompensera för barns olika uppväxtvillkor, inte minst när det gäller språk- och kunskapsutveckling i socioekonomiskt utsatta områden (Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2025b; SOU, 2020:67). De förslag som riktas mot att förskolan ska ges fler och förtydligade uppdrag har

ytterligare förstärkt de redan ökade förväntningarna på förskolan och breddat uppdraget i både omfattning och komplexitet (Eidevald, 2025a; Eidevald et al., 2024). Förskolan ska i dag främja omsorg, trygghet och välbefinnande, och lägga grunden för barns fortsatta lärande inom områden som språk, matematik, naturorienterade ämnen, kommunikation, social utveckling och självreglering. I takt med att kvalitet i förskolan blivit en alltmer central fråga i styrning, uppföljning och professionell praktik tillkommer ytterligare uppdrag och krav där det förutom språk- och kunskapsutveckling läggs till mål i förskolans läroplan kring integration, hälsa och insatser som är tänkta att gynna ett övergripande brottsförebyggande arbete.

Ökningen av mål och uppdrag i läroplanen, tillsammans med ett allt mer omfattande ansvar enligt skollagen och annan lagstiftning som berör förskolans verksamhet – exempelvis socialtjänstlagen och diskrimineringslagen – har inneburit överlappande och delvis motstridiga krav. Detta försvårar professionella prioriteringar och förstärker spänningen mellan styrningens intentioner och det pedagogiska kärnuppdraget i det dagliga arbetet med undervisning, dokumentation, uppföljning och kvalitetsutveckling (Urban et al., 2022). I denna komplexitet i uppdraget och lagar tenderar uppföljning och kvalitetsarbete att rikta fokus mot strukturella indikatorer och administrativa nyckeltal, trots att forskning visar att sådana mått främst utgör nödvändiga men inte tillräckliga förutsättningar och har begränsat förklaringsvärde för den processkvalitet och de pedagogiska erfarenheter som barn faktiskt möter i förskolans vardag (Bjørnstad & Os, 2017; Furenes et al., 2023; Størksen et al., 2024). Det är snarare kvaliteten i samspelet mellan barn och pedagoger – relationer, bemötande, pedagogisk lyhördhet och gemensam meningsskapande praktik – som visat sig vara avgörande för barns utveckling och lärande (Araujo et al., 2017; Sheridan et al., 2019). Forskning pekar även på betydelsen av kollegiala och relationella samarbeten inom arbetslag samt en gemensam pedagogisk grund för att upprätthålla och utveckla kvalitet över tid (Eidevald et al., submitted; Wallin, 2025). Denna kollektiva och relationella dimension av kvalitet är svår att fånga genom standardiserade mallar, checklistor och administrativa uppföljningssystem. När uppföljning huvudsakligen inriktas mot strukturella indikatorer riskerar den processkvalitet som växer fram i samspelet mellan barn och pedagoger – och i det gemensamma professionella omdömet – att reduceras eller osynliggöras. När denna relationella och processuella dimension av kvalitet inte fångas systematiskt i uppföljning och styrning riskerar skillnader mellan verksamheter att förstärkas, med ökad risk för ytterligare sänkt kvalitet särskilt i redan ansträngda områden.

Professionellt omdöme som utgångspunkt för rapporten

Mot bakgrund av denna spänning mellan strukturella krav och standardiserade mätpunkter respektive processkvalitet i mötet mellan vuxna och barn blir frågan om professionellt omdöme central. Låg processkvalitet kan genom hur kvalitetssystem byggs upp bidra till att ojämlikhet reproduceras snarare än motverkas (Bjørnestad & Os, 2017; Vermeer & van IJzendoorn, 2006). I detta spänningsfält framträder professionellt omdöme som en central resurs, genom att det är i förskollärares, rektorers och skolchefers gemensamma resonemang, tolkningar och prioriteringar som kvalitet ges innehåll och riktning i praktiken. Där observation, dokumentation och uppföljning kan göras meningsfull först i relation till barns faktiska erfarenheter av förskolan. Ett systematiskt kvalitetsarbete som syftar till hög och likvärdig kvalitet behöver med detta synsätt utvecklas i nära samspel mellan olika nivåer i organisationen och bygga på dialog, reflektion och gemensam analys.

Mot denna bakgrund riktar denna rapport blicken mot hur pedagogisk kvalitet förstås, bedöms och följs upp i praktiken, och hur olika nivåer i organisationen samspelar i detta arbete. Rapporten syftar till att bidra med fördjupad kunskap om hur professionella resonemang om kvalitet kan tas tillvara som en resurs i systematiskt kvalitetsarbete, och hur styrformer och verktyg kan utvecklas för att bättre stödja det pedagogiska kärnuppdraget.

Kvalitet som styrningsfråga – och dess begränsningar

Mot bakgrund av den beskrivning som getts ovan om spänningen mellan struktur och process framträder en bild av att styrning och uppföljning i förskolan ofta tenderar att fästa störst vikt vid det som uppfattas som möjligt att definiera, avgränsa och följa upp på ett systematiskt sätt. Frågor om barngruppers storlek, personaltäthet, personalens utbildningsnivå samt tillgång till lokaler och material spelar en viktig roll och utgör nödvändiga förutsättningar för verksamheten. Samtidigt visar forskning att dessa faktorer i sig inte är tillräckliga för att förklara eller säkerställa hög kvalitet i barns vardag i förskolan (Bjørnestad & Os, 2017; Furenes et al., 2023). Denna begränsning genom ett fokus på strukturella indikatorer synliggörs bland annat i rapporten *Rätt start i livet – så lyfter vi svensk förskola* (Eidevald, 2025b), där sambanden mellan resurser och kvalitet framstår som betydligt mer komplexa än vad som ofta antas i policy och debatt. Förskolor med liknande strukturella förutsättningar kan uppvisa skillnader i kvalitet, samtidigt som andra verksamheter lyckas skapa goda pedagogiska miljöer trots begränsade resurser. Detta pekar på behovet av att rikta blicken bortom

strukturer i sig och i stället fördjupa förståelsen av hur resurser faktiskt används, organiseras och omsätts i pedagogisk praktik.

I internationell forskning om kvalitet i *Early Childhood Education and Care* (ECEC) har denna problematik länge beskrivits genom analytiska distinktioner mellan olika kvalitetsdimensioner, såsom strukturkvalitet, processkvalitet, läroplans- eller innehållskvalitet samt resultat kvalitet (Garvis & Lenz Taguchi, 2021; OECD, 2025; Pianta et al., 2008; Sheridan et al., 2019). I relation till denna rapport är poängen inte i första hand att återupprepa dessa kategorier, utan att understryka deras betydelse för hur kvalitet görs styrbar. Medan strukturkvalitet avser ramar och förutsättningar, rör processkvalitet det som sker i vardagens möten mellan barn och vuxna: samspelen, relationerna, undervisningens genomförande och den pedagogiska lyhördheten. Resultat kvalitet handlar i sin tur om vad barn får med sig av sin tid i förskolan, exempelvis i form av trygghet, tilltro till det egna lärandet, språklig utveckling och social kompetens. Detta pekar sammantaget på att det är processkvaliteten som har störst betydelse för barns utveckling och lärande, men också att denna dimension är den svåraste att fånga i traditionella system för uppföljning och kontroll (Klippen et al., 2024; Størksen et al., 2024).

Professionellt omdöme och kvalitet i praktiken

Förskollärare förväntas tolka läroplanens mål, anpassa undervisningen till barngruppens och individers behov samt hantera komplexa situationer där omsorg, undervisning och fostran är tätt sammanvävda. Professionellt omdöme blir då att kunna hantera och genomföra professionella bedömningar och relationella handlingar i vardagen, snarare än genom direkt implementering av centralt formulerade riktlinjer eller arbetssätt (Urban et al., 2022). Trots detta har uppföljning ofta i begränsad utsträckning fokuserat på hur skolchefer, rektorer, förskollärare och arbetslag själva resonerar om kvalitet och vilka professionella värden, avvägningar och prioriteringar som präglar deras arbete. I stället har kvalitet ofta definierats genom övergripande indikatorer, standardiserade verktyg eller policyformuleringar. Detta riskerar att skapa ett glapp mellan styrningens intentioner och de professionella tolkningarna, avvägningar och handlingar genom vilka kvalitet tar form i förskolans vardag. En möjlig förklaring till detta glapp är att styrningen av förskolan ofta rymmer delvis motstridiga förväntningar. Liljestrand (2021) visar exempelvis hur svenska förskollärare i sina beskrivningar av uppdraget rör sig mellan barncentrerade ideal och mer skollika, ämnesorienterade

förväntningar, vilket gör den iscensatta policyn flerskiktad och stundtals motsägelsefull.

En nordisk studie (Eidevald et al., submitted) beskriver hur förskollärare i Sverige, Norge och Finland gemensamt beskriver och resonerar om kvalitet i sitt dagliga arbete. Analysen visar att kvalitet av dem förstås som något relationellt, processuellt och kollektivt framvuxet. Hög kvalitet kopplas till långsiktighet, stabila relationer, tid för pedagogiskt arbete och kollegial reflektion, snarare än till enskilda metoder eller snävt definierade mål. Samtidigt synliggör analysen spänningar mellan professionella ideal och de strukturella villkor som präglar verksamheten. Förskollärare beskriver ökade administrativa krav, personalbrist och begränsat utrymme för planering och gemensam reflektion som hinder för att upprätthålla pedagogisk kvalitet över tid. Liknande resultat har rapporterats i tidigare nordisk och internationell forskning, där begrepp som kompensatorisk professionalism använts för att beskriva hur pedagoger genom sitt engagemang och etiska ansvarstagande kompenserar för brister i organisation och styrning (Lennartsdotter, 2024; Palla, 2021).

Även om detta vittnar om en stark professionell etik väcker det samtidigt frågor om hållbarhet, likvärdighet och arbetsmiljö. Om kvalitet i praktiken blir beroende av individuella uppoffringar och informella kompensationsstrategier riskerar skillnader mellan förskolor att öka, samtidigt som belastningen på personalen tilltar. Dessa frågor blir särskilt angelägna i stora och heterogena kommunala organisationer, där förutsättningarna för professionellt arbete varierar kraftigt mellan verksamheter och där styrning, stöd och uppföljning behöver balanseras mot tillit till professionellt omdöme och gemensamt professionellt ansvarstagande.

Stockholms stads förskolor – styrning, kvalitet och professionellt omdöme

Stockholms stad utgör i detta avseende ett intressant sammanhang. Stadens förskolor verkar under mycket skiftande socioekonomiska och organisatoriska förutsättningar, samtidigt som staden tydligt prioriterar frågor om kvalitet, likvärdighet och systematiskt kvalitetsarbete i såväl styrning som uppföljning och utvecklingsinsatser (Stockholms stad, 2023, 2025). Detta pekar på behovet av att styrning, uppföljning och utvecklingsinsatser utformas med en fördjupad förståelse av hur pedagogisk kvalitet faktiskt skapas i vardagen – och hur professionens egna resonemang och erfarenheter kan tas tillvara som en resurs i kvalitetsarbetet. Att skärpa den pedagogiska

blicken innebär i detta sammanhang inte att tillföra ytterligare krav, dokument eller kontrollsystem, utan att utveckla ett mer nyanserat och gemensamt språk för att förstå och diskutera pedagogisk kvalitet. Ett sådant språk behöver kunna fånga relationella och processuella aspekter av kvalitet, samtidigt som det är användbart i dialogen mellan profession, ledning och huvudman. Rapportens ambition är att bidra till en styrning där professionellt omdöme ges en tydligare plats i kvalitetsarbetet, snarare än att kvalitet främst förstås genom standardiserade indikatorer, dokument och kontrollsystem.

Mot denna bakgrund riktar rapporten fokus mot hur företrädare för stadens olika nivåer inom förskolan resonerar kring pedagogisk kvalitet i praktiken och hur dessa resonemang kan tas tillvara i utvecklingen av styrning och kvalitetsarbete. Genom att rikta fokus mot professionens perspektiv vill rapporten skapa ett underlag för fortsatt utveckling av styrformer som stödjer det som är avgörande för barns välmående, utveckling och lärande.

Samtidigt behöver denna ambition förstås mot bakgrund av de förändringar som präglar den svenska förskolans uppdrag under de senaste decennierna. I takt med att uppdraget blivit bredare, mer komplext och allt tydligare knutet till krav på undervisning, uppföljning, likvärdighet och systematiskt kvalitetsarbete, har också behovet ökat av ett mer nyanserat språk för att förstå och diskutera pedagogisk kvalitet. Förskollärare förväntas i dag inte bara bedriva undervisning av hög kvalitet utan också följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande i linje med läroplanens mål. Parallellt råder en betydande osäkerhet inom både profession och huvudmannanivå kring vad som ses tillräckligt hög pedagogisk kvalitet, samt hur måluppfyllelse i förskolan kan bedömas på ett tillförlitligt och likvärdigt sätt. Denna osäkerhet bidrar till variationer i hur läroplanens mål tolkas och omsätts i praktiken, vilket i sin tur riskerar att påverka likvärdigheten i barns utbildning.

Skollagen (2010:800) och läroplanen för förskolan (Skolverket, 2025a) anger att undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I praktiken baseras undervisning och kvalitetsutveckling dock ofta på praktisknära kunskap snarare än på systematiska, forskningsbaserade metoder. Vidare råder oenighet om hur förskolans resultat kan bedömas på ett likvärdigt sätt mellan huvudmän (Eidevald et al., 2024). Dessa spänningar mellan styrningens krav, professionens vardag och tillgängliga former för uppföljning utgör en central utgångspunkt för de analyser som följer i rapporten.

Behov av överblick över befintliga verktyg och stöd

Ett återkommande tema i forskningen är att hög kvalitet förutsätter ett nära samspel mellan olika nivåer i organisationen, där pedagoger, rektorer, skolchefer och huvudman tillsammans behöver bidra till gemensam riktning, förståelse och ansvarstagande (se resonemang om detta i Eidevald, 2017; Eidevald & Palmgren, 2021). Samtidigt saknas ofta en samlad bild av vilka verktyg, arbetssätt och stödstrukturer som används i praktiken – och hur dessa upplevs fungera av olika aktörer.

Som ett led i att fylla denna kunskapslucka genomfördes under 2024–2025 en kartläggning med syfte att undersöka hur skolchefer, strateger, rektorer och förskollärare i Stockholms stad uttrycker och resonerar kring pedagogisk kvalitet, bedömning och att följa barns förändrade kunnande, samt hur användningen av befintliga verktyg och stödstrukturer beskrivs och förstås i relation till detta arbete. Kartläggningen bygger på skolchefers, strateger, rektorers och förskollärares beskrivningar av hur verktyg används i vardagen, vilka funktioner de fyller och vilka begränsningar som upplevs. Den kunskap som därigenom skapas gäller alltså inte det faktiska görandet i sig, utan hur dessa praktiker beskrivs, förstås och framställs i de samtal som förts.

Ambitionen var inte att utvärdera eller jämföra enskilda verktyg, utan att skapa en fördjupad förståelse för hur olika former av dokumentation, uppföljning och stöd förstås och beskrivs i relation till professionellt omdöme och styrning på olika nivåer. Övergripande visade kartläggningen både variation i hur kvalitet och uppföljning förstås och hanteras, och återkommande behov av tydligare stöd, samordning och gemensamt språk.

Syfte och frågeställningar

Syftet med kartläggningen är att undersöka hur skolchefer, strateger, rektorer och förskollärare i Stockholms stad uttrycker och resonerar kring pedagogisk kvalitet, bedömning och att följa barns förändrade kunnande, samt hur användningen av befintliga verktyg och stödstrukturer beskrivs och förstås i relation till detta arbete. Kartläggningen syftar vidare till att belysa vilka utvecklingsbehov och förutsättningar som identifieras av deltagarna för att stärka en forskningsinformerad, likvärdig och hållbar kvalitet i förskolan.

Kartläggningen utgick från följande övergripande frågeställningar:

- Vilka verktyg och arbetsformer för att bedöma, följa upp kvalitet och följa barns förändrade kunnande beskriver deltagarna att de använder?
- Hur upplevs dessa verktyg och arbetsformer fungera i praktiken, och vilka utvecklingsbehov identifieras?
- Vilka organisatoriska och professionella förutsättningar beskrivs som nödvändiga för en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning av kvalitet?

Dessa frågeställningar utgör en röd tråd genom rapportens analys och ligger till grund för kartläggningens genomförande. Genom att ta sin utgångspunkt i professionens egna resonemang möjliggör kartläggningen en belysning av både gemensamma mönster och variationer i hur kvalitet och att följa barns förändrade kunnande förstås, förhandlas och omsätts i samspelet mellan styrning och pedagogisk praktik.

Genomförande

För att belysa hur pedagogisk kvalitet förstås, bedöms och följs upp av aktörer på olika nivåer i organisationen genomfördes kartläggningen i form av fokusgrupper med deltagare från flera professionella roller. I dialog med Stockholms stads 11 skolchefer för förskola, tillika avdelningschefer på respektive stadsdels förskoleavdelning, samt deras strategiska stödfunktioner, i denna rapport gemensamt benämnda som ”strateger”¹, beslutades att genomföra fokusgrupper på plats i respektive stadsdel. Ambitionen var att genomföra gemensamma samtal om kvalitet, bedömning och stödstrukturer. Fokusgrupperna genomfördes inte i syfte att jämföra stadsdelar eller arbetssätt, utan för att fånga variation och gemensamma mönster i professionella resonemang.

Information om kartläggningen skickades via mejl med en förfrågan om intresse att delta, med önskemål om att varje fokusgrupp skulle bestå av skolchef, strategisk stödfunktion, en till två rektorer samt en till två förskollärare. Detta innebär att urvalet inte var slumpmässigt, utan byggde på skolchefernas bedömning av relevans, vilket kan ha påverkat vilka perspektiv som kom till uttryck. Fokusgruppernas sammansättning, med deltagare från olika nivåer i organisationen, kan även ha påverkat deltagarnas benägenhet att uttrycka vissa erfarenheter och perspektiv. Analysen har därför genomförts med uppmärksamhet på dessa villkor, och resultaten ska förstås som uttryck för professionella resonemang i denna specifika samtalskontext.

Under 2024 och 2025 genomfördes fokusgrupper i nio stadsdelar. På grund av hög arbetsbelastning valde två stadsdelar att skjuta på sitt deltagande. I samförstånd beslutades därefter att dessa två inte skulle ingå i kartläggningen. Inför varje fokusgrupp uppmuntrades deltagarna att ta med eventuella verktyg, mallar eller stödmaterial som de använder i sitt arbete, samt att reflektera kring tre övergripande områden som fungerade som samtalsramar. De tre samtalsramarna var kopplade till kartläggningens övergripande frågeställningar och användes i samtliga fokusgrupper:

¹ De strategiska stödfunktionerna har varierande titlar, såsom utredare, strateg, verksamhetsutvecklare eller verksamhetscontroller. Det finns ingen gemensam arbetsbeskrivning för dessa funktioner inom Stockholms stad, vilket innebär att kompetens och uppdrag kan variera mellan stadsdelarna. Funktionen definieras och leds av respektive avdelningschef/skolchef och utgör ett stöd i frågor som rör styrning, uppföljning och utveckling av verksamheten.

- **Pedagogisk blick och kvalitetsbedömning:** Vilka metoder används för att observera, dokumentera och analysera barns lärande och utveckling? Vad fokuseras i bedömningar av undervisningens kvalitet (exempelvis språkutveckling, hållbarhet och självreglering)? Uppfattas befintliga underlag vara tillräckliga för förskollärare, rektorer och skolchefer, eller finns behov av ytterligare stöd?
- **Bedömning av måluppfyllelse:** Hur bedöms undervisningens bidrag till barns kunskaper i relation till läroplanens mål? Vilka faktorer beskrivs främja hög måluppfyllelse? Vilket stöd upplevs eventuellt saknas för relevanta och likvärdiga bedömningar?
- **Strategier för framtida utveckling:** Vilka åtgärder bedöms behövas för att stärka undervisningens kvalitet och måluppfyllelse? Vilket stöd upplevs krävas från forskning, ledning och huvudman för att genomföra förbättringar?

Samtalen rörde sig fritt mellan dessa områden, som fungerade som stimuleringsmaterial snarare än som fasta intervjufrågor. Detta möjliggjorde för deltagarna att gemensamt samtala kring frågor om kvalitet, bedömning och styrning utifrån sina respektive roller och erfarenheter, samt att synliggöra både gemensamma förståelser och spänningsfält mellan olika deltagare respektive nivåer i organisationen.

Datainsamling

I de flesta fokusgrupper deltog skolchef, strateg, 1–2 rektorer samt 1–2 förskollärare. I ett fall deltog biträdande avdelningschef och i några fall deltog även specialpedagog och biträdande rektor. Vid några tillfällen var planerade deltagare sjuka, vilket i ett fall innebar att ingen förskollärare deltog i samtalet. Kartläggningen gör inte anspråk på statistisk representativitet utan syftar till att identifiera centrala mönster, spänningsfält och variationer i professionella resonemang om kvalitet.

Samtalen i fokusgrupperna spelades in och varade mellan 90 och 120 minuter. Totalt omfattar transkriberingarna cirka 165 sidor utskriven text (12 punkter). I transkriberingsarbetet har språket justerats för att öka läsbarheten och citat har i vissa fall redigerats från talspråk till skriftspråk. Enstaka citat har koncentrerats genom att bisatser eller vissa ord utelämnats, utan att innehållet eller innebörden i utsagorna förändrats. Detta har gjorts i syfte att tydliggöra resonemang och underlätta analysen av gemensamma teman och spänningsfält i materialet.

Inspelningar av fokusgrupperna genomfördes med en av Södertörns högskolas bärbara datorer samt med en separat inspelningsenhet för backup. Kartläggningen har i alla delar genomförts i enlighet med *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2024). All data som innehåller personuppgifter lagras på krypterade servrar som uppfyller kraven enligt GDPR. För att ytterligare skydda deltagarnas integritet har personliga identifierare pseudonymiserats, och endast behöriga personer har tillgång till kodnyckeln som länkar kod till identitet. Kodnyckeln lagras separat med hög säkerhet. Projektet har inte etikprövats enligt lagen om etikprövning, då inga känsliga personuppgifter har efterfrågats eller analyserats. Om känsliga uppgifter ändå getts i samtalen har dessa, i enlighet med vedertagna rutiner (Etikprövningsmyndigheten, 2023), inte transkriberats och därmed inte analyserats. Inför varje fokusgrupp har forskningsetik och samtycke gått igenom gemensamt, och skriftligt samtycke har inhämtats innan ljudupptagning påbörjats. Deltagarna informerades om att deltagandet är frivilligt och att samtycke när som helst kan dras tillbaka utan att ange skäl².

Teoretisk förankring

Analysen av fokusgrupperna tar sin utgångspunkt i programteori, som erbjuder en ram för att analysera hur olika insatser, resurser och arbetssätt antas leda till önskade resultat på kort och lång sikt (Fisher et al., 2020; Kellogg Foundation, 2004). En central utgångspunkt i programteori är att verksamheter vilar på mer eller mindre uttalade antaganden om hur förändring sker: att vissa resurser och strukturella förutsättningar möjliggör vissa handlingar, som i sin tur förväntas leda till vissa resultat. I analysen användes programteorins nivåer som ett tolkningsverktyg för att strukturera materialet och identifiera hur deltagarna själva beskrev tänkta samband mellan resurser, handlingar och resultat. Det innebär att synliggöra hur inputs (som resurser, strukturella förutsättningar, styrdokument och verktyg), aktiviteter (undervisning, dokumentation, kollegiala dialoger och ledarskap) och outputs (såsom beskrivningar av undervisningskvalitet och målfyllelse) antas hänga samman med outcomes i form av barns välbefinnande, utveckling och lärande, samt mer långsiktiga implikationer för likvärdighet och hållbar kvalitet i förskolan.

Programteori används i denna rapport som en teoretisk och analytisk ram för att undersöka hur deltagarna beskriver samband mellan förutsättningar,

² Projektets datahanteringsplan har diarienummer 2956-3.1.1-2024, vilket kopplar samman personuppgifter, samtyckesblanketter och övrig dokumentation.

pedagogiska handlingar och förväntade resultat. Den används inte för att fastställa linjära kausala samband eller som ett normativt styrinstrument, utan för att synliggöra de antaganden om kvalitet, undervisning och barns lärande som präglar befintliga verktyg och arbetssätt. Dessa antaganden tolkas i analysen i relation till professionellt omdöme och lokal praktik i förskolan. Tidigare forskning visar att sambanden mellan resurser, styrning och kvalitet i förskolan är komplexa och i hög grad medieras genom professionella bedömningar och kollektiva praktiker snarare än genom linjära orsak-verkan-relationer (Urban et al., 2023; Furnes et al., 2023). Studier av nordiska förskollärares perspektiv visar att kvalitet i praktiken förstås som relationell, processuell och kollektivt framvuxen, snarare än som ett direkt resultat av enskilda verktyg eller metoder (Eidevald et al., submitted; Sheridan et al., 2019). Analysen riktas särskilt mot hur professionella aktörer på olika nivåer – förskollärare, rektorer, strateger och skolchefer – beskriver sambanden mellan förutsättningar, pedagogiska handlingar och förväntade resultat.

Tidigare forskning pekar på att kvalitet i nordiska förskolor delvis upprätthålls genom vad som beskrivits som kompensatorisk professionalism, där pedagoger genom etiskt ansvarstagande, relationell lyhördhet och kollegial samverkan kompenserar för strukturella brister i organisation och styrning (Eidevald et al., submitted; Lennartsdotter, 2024; Palla, 2021). Detta aktualiserar frågor om hållbarhet, likvärdighet och ansvarsfördelning i kvalitetsarbetet. I den fortsatta analysen används programteori som en analytisk ram för att undersöka hur deltagarna beskriver samband mellan förutsättningar, pedagogiska handlingar och förväntade resultat. Genom att sätta dessa beskrivningar i relation till ett praktknära och professionsorienterat perspektiv syftar analysen till att bidra med fördjupad kunskap om hur pedagogisk kvalitet förstås, bedöms och utvecklas i förskolans vardag, samt om vilka former av styrning och stöd som enligt deltagarnas resonemang framstår som betydelsefulla för detta arbete.

Analys

Analysen av fokusgrupperna genomfördes som en tematisk analys med ett reflexivt arbetssätt, inspirerad av Braun och Clarke (2006, 2022). Tematisk analys utgjorde den övergripande analysmetoden, medan programteori användes som analytisk ram för att tolka och strukturera de teman som identifierades. På så sätt möjliggjordes en analys både av återkommande mönster i materialet och av de antaganden om samband mellan resurser,

pedagogiska handlingar och resultat som kom till uttryck i deltagarnas resonemang. Analysarbetet inleddes med upprepade genomlysningar av ljudinspelningarna och genomläsningar av transkriptionerna i sin helhet, för att skapa förtroget med materialet. I detta skede låg fokus på att identifiera meningsbärande utsagor, återkommande frågor och spänningsfält i deltagarnas resonemang. Tidiga koder var i huvudsak beskrivande och nära knutna till deltagarnas sätt att formulera erfarenheter, utmaningar och prioriteringar i vardagens kvalitetsarbete.

I nästa steg sorterades och samlades koderna i övergripande teman genom ett stegvis och prövande arbete, där materialet löpande jämfördes med de teman som höll på att ta form. Analysen följde inte en fast eller linjär process, utan innebar att växla mellan att se till helheten och att gå tillbaka till enskilda delar av materialet. Under arbetets gång omformulerades, slogs samman eller avgränsades teman i takt med att förståelsen för materialet fördjupades. Teman valdes inte ut utifrån hur ofta de förekom, utan utifrån hur viktiga de var för att belysa kartläggningens syfte och frågeställningar.

Analysen fokuserade i första hand på vad deltagarna själva uttryckte i samtalen och hur de beskrev sina erfarenheter och sätt att resonera. Samtidigt uppmärksammades de värderingar, prioriteringar och professionella utgångspunkter som kom till uttryck i deras beskrivningar. Utgångspunkten var att deltagarnas utsagor är nära knutna till de sammanhang där de verkar och till de uppdrag och ansvar som präglar deras roller. Dessa utsagor betraktas samtidigt som en viktig kunskapskälla för att förstå hur kvalitet skapas, bedöms och styrs i praktiken.

I analysarbetet identifierades fyra övergripande teman: (1) pedagogisk blick för att följa barns förändrade kunnande, (2) verktyg och metoder, (3) organisation och ledarskap samt (4) behov av nya verktyg och stödstrukturer. Inom varje tema utvecklades underkategorier som möjliggjorde en mer finmaskig analys av likheter och skillnader mellan olika individer, professionella roller och nivåer i organisationen.

De teman som växte fram i analysen sattes därefter i relation till kartläggningens syfte och frågeställningar och tolkades med stöd av programteori. Programteorin användes inte för att styra kodningen, utan som ett sätt att i ett senare skede tydliggöra hur deltagarnas resonemang kan tänkas hänga samman med föreställningar om samband mellan förutsättningar, pedagogiska handlingar, undervisningens kvalitet och barns utveckling och lärande. På så sätt möjliggör analysen både en nära förståelse av professionella perspektiv och en mer övergripande diskussion om hur styrning,

stöd och bedömning kan tänkas utvecklas för att bättre stödja förskolans pedagogiska kärnuppdrag.

I det följande presenteras resultaten av analysen utifrån de fyra övergripande teman som identifierats.

Att dokumentera och följa barns förändrade kunnande – från pedagogisk praktik till systematisk uppföljning

Analysen visar att uppdraget att följa, dokumentera och analysera barns förändrade kunnande framstår som centralt på samtliga nivåer i organisationen, men att det samtidigt präglas av känslor av ökade krav, otydliga prioriteringar och återkommande målkonflikter. Fokusgrupperna synliggör hur arbetet formas i spänningsfältet mellan lokala förutsättningar och styrning på huvudmannanivå, där nya ansvarsområden successivt lagts till förskolans uppdrag. Resultaten tydliggör inte enbart vilka verktyg som beskrevs, utan framför allt hur de upplevs fungera i praktiken och hur deras betydelse uppfattas som att det påverkas av organisatoriska och professionella villkor.

Ett återkommande samtalsämne i fokusgrupperna rörde förskolans uppdrag att följa, dokumentera och analysera barns förändrade kunnande, vilket beskrevs kräva en utvecklad pedagogisk blick och hög professionellt omdöme. Flera deltagare lyfte att huvudmannen särskilt betonat barns språkliga utveckling, inte minst i strukturellt missgynnade och mångkulturella områden med hög andel flerspråkiga barn. Samtidigt beskrev deltagarna hur uppdraget successivt breddats till att även omfatta frågor som rör barnfetma, karies och tillgång till logopedstöd – områden som tidigare tydligare kopplats till hälso- och sjukvård samt till tandvård. Svårigheter att hänvisa barn till externa stödinsatser uppgavs i flera fall ha lett till att stadsdelar anställt egna logopeder och fler specialpedagoger. Detta beskrevs som nödvändigt, men också som en omfördelning av resurser som påverkar bemanningen i arbetslagen.

Sammantaget framträder en bild av ett utvidgat och mer komplext uppdrag, där fler och mer omfattande mål i läroplanen kombineras med ökade behov av individuellt stöd. Deltagarna kopplade detta till en upplevd tidsbrist, förstärkt av att andelen medarbetare utan utbildning för arbete med barn uppges ha ökat. Förskollärares tid beskrevs i högre grad jämfört med tidigare nu gå till introduktion och handledning av kollegor utan uppfattad relevant kompetens, vilket i sin tur beskrevs som att det påverkar utrymmet för planering, genomförande och uppföljning av undervisningen.

Analysen visar flera gemensamma önskemål kopplade till uppdraget att följa och stödja barns förändrade kunnande. Det som efterfrågas är inte mer

dokumentation i sig, utan verktyg som stödjer den pedagogiska blicken genom att hjälpa pedagoger att uppmärksamma, tolka och följa barns progression, snarare än system som ökar den administrativa belastningen. Ledarskap och tid för gemensam reflektion lyfts återkommande fram som avgörande för att arbetslagen ska kunna utveckla en gemensam pedagogisk blick och därigenom upprätthålla en hållbar och likvärdig kvalitet. Samtidigt framträder variationer i synen på behovet av styrning. I fokusgrupper där arbetslagen beskrivs ha hög kompetens och stabil bemanning uttrycks mindre behov av ytterligare mallar och kontroll, och större tillit till att professionella bedömningar kan göras nära barnens vardag.

I det följande fördjupas analysen av hur uppdraget förstås och hanteras på olika nivåer i organisationen, med särskilt fokus på synen på verktyg, styrning och professionellt handlingsutrymme. Resultaten synliggör både gemensamma utmaningar och tydliga skillnader mellan roller, samtidigt som samtliga nivåer betonar vikten av kompetensutveckling, dialog och en gemensam förståelse av kvalitet.

1. Pedagogisk blick för att följa barns förändrade kunnande

Temat handlar om hur enskilda pedagoger uppmärksammar barns förändrade kunnande, men också om de organisatoriska och kollektiva villkor som gör en sådan pedagogisk blick möjlig. I deltagarnas resonemang framstår tid för gemensam reflektion, ledarskap, gemensamma tolkningsramar och balansen mellan professionellt handlingsutrymme och central styrning som avgörande för hur barns kunnande kan följas och förstås.

En central fråga i fokusgrupperna var hur barns förändrade kunnande kan följas för att möjliggöra tidig och anpassad stöttning. Nästan alla deltagare beskrev detta som ett svårt uppdrag, inte minst på grund av varierande kompetens i arbetslagen. En förskollärare uttryckte:

Med erfarenhet och kunskap så vet vi vad vi ska fokusera på, men det finns olika förutsättningar bland dem som arbetar i förskola. Det är lätt att bara spela in, filma, fotografera, men vad är det som är viktigt för barnet och för oss att veta om vad vi ska anpassa i vår utbildning och undervisning?

Även rektorer betonade variation i kompetens, men också engagemang och risken att arbetet blir mekaniskt snarare än nyfiket. En rektor beskrev:

När vi i ledningen och förskollärare tillsammans beslutat vad vi ska titta på så behövs en nyfikenhet hos pedagogerna. Även om man har kompetensen så

kan man störa den om det bara blir som ett uppdrag som man inte själv har lust på eller nyfikenhet kring. Då tror jag att man tappar att följa de här processerna, om det blir instrumentellt.

Tillsammans pekar dessa utsagor mot en spänning mellan professionell nyfikenhet och risken att dokumentation reduceras till ett instrumentellt uppdrag. I flera samtal kopplades denna oro till att dokumentation och uppföljning förväntas fylla flera syften samtidigt: 1) stöd för undervisningsutveckling i arbetslagen, 2) information och delaktighet för vårdnadshavare samt 3) underlag för styrning, kontroll och likvärdighet på rektors- och huvudmannanivå. Flera strateger menade att krav som inte primärt stödjer undervisningsutveckling riskerar att tränga undan det som upplevs som mest meningsfullt och att en möjlig lösning kan vara att efterfråga mindre. En av dem uttryckte det så här:

Vad ska vi rikta in oss på att följa, för att inte kväva glädjen? Jag brukar ibland laborera med tanken: hur lite är möjligt att göra och ändå genomföra uppdraget? Hur lite dokumentation är möjlig att ha och ändå leverera utifrån skollag, läroplan och uppdrag från politiken?

Frågan om dokumentationens omfattning och syfte aktualiserades särskilt i relation till vårdnadshavares delaktighet. En annan strateg formulerade det på detta sätt:

Vi kanske behöver ta upp elefanten i rummet: Gör vi det här för vårdnadshavarnas skull, för att de ska se vad som händer. Om det är syftet, då räcker det kanske med att man tar en bild och har någon systematik, som att jag ska lägga in en bild varje vecka. Då kan man göra det på ett enklare sätt, så man sparar tid.

Flera av skolcheferna beskrev i sin tur en närliggande spänning mellan att värna tid för kärnuppdraget och att samtidigt behöva underlag för redovisning, prioritering och politiskt ansvarstagande. En skolchef uttryckte det så här:

Jag hade en bild av att tidigare ledning förväntade sig ganska mycket ifrån rektorer, som skapade mycket stress: 'Nu ska vi göra det här. Nu ska vi rapportera det här.' Min tanke [som ny skolchef] var att fokusera på hur vi kan minska stressen för rektorerna, så att de hinner arbeta mer med fokus i verksamheterna. Sedan, när jag gick in i rollen som skolchef, insåg jag att det

inte går. Vi måste ha in underlag för att kunna svara politiken och för att veta att vi gör rätt saker. Det är verkligen inte någon enkel matematik.

Sammantaget framträder en bild av att övergripande system och verktyg riskerar skapa spänningar mellan det statliga uppdraget (läroplanen) och kommunala styrdokument, vilket leder till skilda tolkningar av vad som ska dokumenteras och följas upp. I det följande analyseras hur dessa spänningar tar sig uttryck på olika nivåer i organisationen.

Förskollärares perspektiv

Ett genomgående mönster i förskollärares berättelser var behovet av tid och utrymme för observation och gemensam reflektion i arbetslaget, för att kunna följa barns förändrade kunnande och använda detta som grund för utveckling av undervisningen. Uppdraget beskrevs omfatta både individuella barn och barngruppen, men flera uttryckte osäkerhet kring vad som förväntas dokumenteras på individ- respektive gruppnivå.

Synen på styrning varierade. Vissa efterfrågade tydligare mål och riktlinjer, medan andra upplevde nuvarande styrning som alltför detaljerad och betonade behovet av större tillit till professionella bedömningar. Spänningen kan förstås som en balansgång mellan stödjande strukturer och risken att dessa begränsar ett flexibelt och situationsanpassat arbete. En förskollärare uttryckte:

Många av de frågor vi får att svara på är väldigt detaljerade. Man måste lita på förskollärares yrkeskompetens och räkna med att vi vet vad som ska bedömas. Vi har mycket kunskap och då är det bra med öppna frågor.

Berättelser om brist på tid för reflektion återkom, men med olika betoning. Många upplevde att tiden inte räcker och flera beskrev att den tid som finns i hög grad tas i anspråk av administration och handledning av medarbetare utan utbildning. Flera uttryckte också osäkerhet kring vad som konkret ska observeras och dokumenteras och beskrev läroplanens mål som omfattande och svåra att omsätta i praktiken.

När det gäller dokumentation uppgav flertalet att fokus främst ligger på gruppnivå, samtidigt som behovet av kunskap om varje enskilt barn betonades. Samtal om individuella barn rörde ofta barn som bedömdes ha särskilda behov, vilket beskrevs som tidskrävande och ibland på bekostnad av planering och gemensam reflektion kring övriga barn.

Lärloggar lyftes som ett vanligt dokumentationsverktyg med flera samtidiga syften: att utveckla undervisningen, följa läroplansmål och kom-

municera med vårdnadshavare. Flera menade att när dessa funktioner sammanfaller riskerar lärloggen att fungera sämre som pedagogiskt redskap, särskilt om den även används för kontroll och uppföljning. En förskollärare uttryckte:

Jag känner mig inte så stressad, men nu när vi pratar [om allt vi ska göra] blir jag lite stressad. Vad handlar det om? Är det kontroll? Eller är det ett arbetsredskap? Som arbetsredskap funkar det bra, men om du ska kontrollera så är det ofullständigt. För man hinner inte med allt.

Några beskrev att de därför separerat dokumentation för undervisningsutveckling från den som delas med vårdnadshavare. Sammantaget framträder en betoning på att stärka kvaliteten genom en gemensam reflekterande kultur i arbetslagen, med fokus på att systematiskt följa och analysera barns möten med undervisningen.

Rektorers perspektiv

Rektorerna beskrev sitt uppdrag som att skapa organisatoriska förutsättningar för att arbetslagen ska kunna fokusera på kärnan i verksamheten: barns välmående, utveckling och lärande. En central del av rollen beskrevs handla om att hjälpa arbetslagen att välja fokus och skapa en röd tråd i dokumentations- och reflektionsarbetet. Samtidigt uttryckte flera att de saknar tillräckligt fungerande verktyg och strukturer för att leda detta arbete och känner osäkerhet kring hur en hållbar pedagogisk kultur bäst kan utvecklas.

Flera rektorer beskrev en uppfattad förskjutning i uppdragets inriktning, från att tidigare ha följt upp planerade aktiviteter i Verksamhetsplanen (VP) till att i högre grad behöva redogöra för hur undervisningen genomförts och vilka resultat den gett för barnen. VP utgår från politiskt beslutade mål på stadsdelsnivå. I vissa stadsdelar integreras dessa mål direkt i förskolornas egna verksamhetsplaner, medan de i andra i huvudsak hanteras på skolchefs- eller avdelningsnivå. Arbetet med VP uppfattades ofta som svår, då målen beskrevs som övergripande och inte alltid tydligt kopplade till läroplanens uppdrag eller den pedagogiska vardagen. Strategierna varierade: vissa bryter ner VP-målen till lokal nivå, medan andra i större utsträckning frikopplar dem från den dokumentation som efterfrågas av arbetslagen som arbetar med barnen.

Samstämmigt uttrycktes att förväntningar kring dokumentation i dag i högre grad riktas mot att följa barns förändrade kunnande, något som uppfattas som viktigt men samtidigt svårt att leda. Skriftliga underlag beskrevs

dessutom sällan ge tillräcklig grund för rektors uppdrag; kvalitetsdialoger och verksamhetsbesök framhölls därför som avgörande för att kunna bedöma styrkor och utvecklingsbehov och föra detta vidare till skolchef och strateg. Som en rektor uttryckte:

När man är rektor på flera förskolor så får jag lyssna på vad medarbetarna säger. Ibland så blir det lite check, och det kanske måste vara så.

En återkommande utmaning var stora skillnader i kompetens och engagemang mellan arbetslag, vilket beskrevs som ett hinder för att säkerställa hög och likvärdig kvalitet. Även här framträdde olika synsätt: vissa efterfrågade gemensamma mallar och tydligare styrning, medan andra betonade riskerna med alltför rigid struktur och i stället lyfte behovet av tillit och lokal anpassning.

Flera rektorer beskrev spänningen mellan huvudmannens krav på uppföljning och verksamhetens behov av flexibilitet. VP beskrevs av flera som att de riskerar att bli ett rapporteringsdokument snarare än ett utvecklingsverktyg, med en oro för att fokus då hamnar mer på genomförda aktiviteter än på kvalitet för barnen. Sammantaget betonades dialog, långsiktig kompetensutveckling och samarbete inom och mellan arbetslag som centrala för att stärka kopplingen mellan dokumentation, reflektion och pedagogisk kvalitet.

Skolchefers och strategers perspektiv

Skolchefer och strateger betonade i högre grad än övriga yrkesroller behovet av att på systemnivå kunna identifiera mönster i kvalitet och barns förändrade kunnande för att rikta resurser och insatser mellan förskolor. De framhöll vikten av verktyg och riktlinjer som är användbara både för arbetslagen och för huvudmannens styrning, men beskrev svårigheter i att utveckla gemensamma system som fungerar på alla nivåer. I sina roller lyfte de betydelsen av att stödja rektorer i kvalitetsarbetet och arbetet med måluppfyllelse. Samtidigt uttrycktes att de underlag som samlas in ofta inte ger en tillräckligt samlad bild av var kvaliteten brister. Skillnader i hur rektorer tolkar och analyserar dokumentation beskrevs försvåra möjligheten att rikta insatser träffsäkert.

Samtliga skolchefer beskrev i samtalen att kvaliteten upplevs som hög på vissa förskolor, men att variationen mellan verksamheter är för stor. För att hantera detta efterfrågades underlag som möjliggör viss ”avcheckning”, där denna typ av verktyg samtidigt beskrevs som att de först i kombination med

kvalitetsdialoger och verksamhetsbesök uppfattas som meningsfulla. Samtidigt framkom skillnader i delaktighet: medan rektorer ofta uppgav sig vara involverade i det övergripande kvalitetsarbetet, beskrev många förskollärare att delar av detta arbete var okänt för dem. Enligt flera skolchefer kan denna skillnad försvåra implementeringen av gemensamma verktyg och arbetssätt.

Osäkerhet uttrycktes också kring vad dokumentationen bör visa på huvudmannanivå. En strateg formulerade detta så här:

Jag kan ibland fundera över om det är en generell bild av barns förändrade kunnsande som vi får, eller om det är utifrån varje barn. Det är svårt, men jag vet heller inte riktigt vad vår nivå ska beskriva.

Flera uttryckte en önskan om strukturer som säkerställer att varje barns förändrade kunnsande uppmärksammas och följs, även om detta inte sker systematiskt i dag. En skolchef beskrev:

Jag vet att man på vissa förskolor har arbetssätt där man går igenom alla barn, som en elevkonferens i skolan, men det gör inte alla enheter. Det kan ju vara nästa steg, att man verkligen vet hur det går med lärandet för varje barn.

De huvudsakliga utmaningarna beskrevs handla om att formulera mål och riktlinjer som ger tydlig riktning utan att bli alltför detaljstyrande, samt att balansera kraven på systematisk dokumentation mot risken för ökad arbetsbelastning. Mer enhetliga verktyg efterfrågades, samtidigt som tidigare digitala lösningar problematiserades då de inte upplevts stödja verksamheten tillräckligt väl.

Sammantaget betonades behovet av vidareutvecklade kvalitetsdialoger och stödstrukturer där barns utveckling och lärande står i centrum, som ett sätt att förena likvärdig styrning med respekt för professionellt omdöme i verksamheten.

Sammanfattade uttryckta utmaningar och möjligheter

I samtliga fokusgrupper beskrevs ett pågående arbete med att utveckla former för att följa barns förändrade kunnsande i syfte att bättre stötta varje barns välmående, utveckling och lärande. Flera deltagare uttryckte en strävan att lämna arbetssätt där läroplanens mål främst ”bockas av” – ibland benämnt som ”läroplans-bingo” – till förmån för ett mer kvalitativt fokus på vad undervisningen faktiskt leder till för barnen. Samtidigt beskrevs en stark

kultur av att vilja checka av uppgifter och mål, vilket av flera sågs som ett sätt att hantera ett komplext uppdrag under pressade villkor.

De gemensamma utmaningar som återkom över yrkesroller kan sammanfattas i fyra områden:

- Brist på tid för reflektion och dialog, eller att den tid som finns trängs undan av administrativa uppgifter eller av att tiden går åt till att handleda kollegor som saknar relevant utbildning eller kunskap.
- Otydlighet kring vad som ska dokumenteras och för vilka syften, särskilt i relation till individ respektive grupp.
- Stora skillnader i kompetens och engagemang mellan medarbetare, arbetslag och förskolor, vilket av vissa motiverar behovet av mer enhetliga verktyg och riktlinjer.
- Svårigheten att gå från att beskriva aktiviteter till att analysera undervisningens effekter i termer av barns förändrade kunnande.

Samtidigt identifierades gemensamma möjligheter. Dessa handlade främst om att stärka reflektion och kunskapsdelning inom och mellan arbetslag, skapa en tydligare koppling mellan styrdokument och lokalt kvalitetsarbete samt utveckla verktyg som gör dokumentation och uppföljning mer meningsfull. Flera uttryckte samtidigt en oro för att idén om ökad enhetlighet kan komma att kräva mer central styrning. Dessutom problematiserade några av deltagarna tidigare centralt initierade digitala lösningar, som inte alltid upplevts stödja verksamheten på ett tillfredsställande sätt eller bidra till den pedagogiska kvaliteten de var avsedda att främja.

En särskilt återkommande fråga rörde bedömning av måluppfyllelse. Deltagarna beskrev olika tolkningar av vad målen riktas mot: barns förändrade kunnande eller vad barnen fått möjlighet att möta i undervisningen. Detta gav upphov till olika sätt att formulera mål och bedöma resultat. En förskollärare uttryckte ett individnära perspektiv:

Vi vill att de ska lära sig ord som 'kan', 'byta', 'låna', 'det är ledigt', 'det är upptaget'. Ser du att barnen kommunicerar de här orden? Är det olika för olika individer? Vissa kan det redan. Andra behöver stöttning.

Andra betonade i stället att målen ska förstås som erbjudanden snarare än krav:

Vi kan ju aldrig säga att vi har nått upp till målet. Det är ju alltid ett erbjudande, för vi har ju inte kravet på oss vad barnen ska kunna ... det handlar alltid om erbjudande och alltid om möjligheter.

Oavsett tolkning beskrev samtliga svårigheter i att avgöra när mål är uppnådda och om bedömningen ska göras på grupp- eller individnivå. Flera kopplade detta till en tradition att dokumentera aktiviteter snarare än progression och effekter av undervisningen. En rektor beskrev detta skifte:

Vad är det vi säger för någonting om det förändrade kunnandet? Vad är det som har förändrats, egentligen? Är det att vi kan berätta en saga och att nästan alla i gruppen kan sitta och lyssna? Gäller det i så fall för både individen och gruppen? Ibland känner vi att vi tittar för mycket på gruppen, vilket gör det svårt att bedöma vår egen undervisningskvalitet i hur vi nått det här barnet.

Sammantaget visar resultaten ett upplevt pågående arbete i riktning mot att tydligare fokusera undervisningens resultat i termer av barns förändrade kunnande, men också betydande utmaningar i hur detta kan göras systematiskt, likvärdigt och hållbart.

I nästa del redovisas de resonemang som framkommit kring befintliga och efterfrågade verktyg och metoder för dokumentation, uppföljning och stöd.

2. Verktyg och metoder

Temat handlar inte enbart om verktyg och metoder i sig, utan om hur de samspelar med den pedagogiska blicken och med olika former av styrning, reflektion och ansvar i organisationen. I materialet framträder att verktygs värde inte avgörs av deras utformning enbart, utan av hur de används, i vilket syfte och under vilka organisatoriska och professionella villkor.

I fokusgrupperna framträder en mångfald av verktyg och arbetssätt som används för att dokumentera måluppfyllelse och följa barns förändrade kunnande. Dessa verktyg beskrivs utgöra centrala inputs i det systematiska kvalitetsarbetet, men deras funktion och betydelse varierar beroende på hur de tolkas och används i praktiken. Samtidigt återkommer en uttryckt osäkerhet kring hur verktygen ska bidra till kontinuitet, progression och en gemensam riktning – särskilt i sammanhang där strukturella villkor, kompetens och organisatoriska förutsättningar skiljer sig åt. I deltagarnas resonemang synliggörs en spänning mellan dokumentation som stöd för professionellt omdöme och dokumentation som redovisning eller kontroll av kvalitet.

En förskollärare sammanfattade denna spänning mellan närhet till barnen och logiken i dokumentationen:

... det här är inte min starkaste sida, med lärloggar, röda trådar och kontinuitet ... Min styrka är att jag lär känna barnen väldigt väl.

En genomgående fråga i samtalen var i liknande anda: Vem är dokumentationen till för? Denna fråga kan tolkas i relation till att underlag beskrevs som att de ska fungera som underlag för flera olika syften, som

1. stöd för utveckling av undervisning,
2. kommunikation med vårdnadshavare och
3. underlag för uppföljning och rapportering.

När dokumentationerna ska fylla flera syften samtidigt riskerar de att förlora skärpa i förhållande till varje enskilt syfte.

En rektor beskrev detta som en dragkamp mellan ”arbetsmaterial” och ”fasad”:

Till vem gör vi den här dokumentationen? För vems skull? Det här med att ha den här fasaden ut till vårdnadshavare. Att både ha dokumentationen som ett arbetsmaterial där vi faktiskt på riktigt har den här lusten, men sedan behöver jag anpassa den till att lägga ut till vårdnadshavarna ... är det därför de som arbetar vill vara förskollärare? Nej, det är det inte.

Beskrivningar av hur verktyg används för olika syften

Digitala plattformar och lärloggar (t.ex. OneNote, Unikum, Infomentor) beskrevs av flera som centrala verktyg i det systematiska kvalitetsarbetet. I programteoretiska termer utgör de en viktig input i organisationens försök att följa och utveckla kvalitet. Samtidigt framträder skillnader i hur dessa verktyg beskrivs användas och vilken funktion de uppfattas få i praktiken.

I vissa verksamheter beskrivs de som att de används som stöd för gemensam reflektion och analys av undervisningen, medan i andra främst som informationskanal gentemot vårdnadshavare eller som underlag för rapportering. Det innebär att samma verktyg kan kopplas till olika aktiviteter i programlogiken – och därmed förväntas leda till olika former av output.

Flera deltagare betonade att verktygens värde inte ligger i systemen i sig, utan i hur de integreras i en levande reflektionskultur. En förskollärare uttryckte:

Jag tänker att de digitala systemen som vi använder idag inte kommer kunna bidra på det sättet vi vill. Jag tror i stället att det viktigaste kommer fram i en reflektionskultur. Det är den vi måste få till, och den saknar jag.

Citatet synliggör en central spänning i materialet: digitala system kan generera dokumentation, men det är först i kollegial analys och professionellt omdöme som dokumentationen beskrivs få betydelse för undervisningens utveckling. Utan denna mellanliggande aktivitet riskerar kopplingen mellan output (producerad dokumentation) och outcome (barns förändrade kunande) att förbli svag.

Hos skolchefer och strateger kopplades utmaningarna ofta till svårigheten att följa upp läroplanens mål på ett likvärdigt och meningsfullt sätt, samtidigt som verksamhetsplaner och nämndmål kräver tydliga underlag. Här framträder ytterligare en programlogisk utmaning: även när dokumentation produceras är det inte självklart vad den faktiskt visar. En strateg beskrev exempelvis hur lärloggar ibland blir ett "standardsvar" utan att det klargörs vad som faktiskt syns i underlagen:

Vi frågar: 'Hur vet ni det här, på en generell nivå?'. Då får vi svaret: 'Det ser vi i lärloggarna' ... men jag vill kunna gå in och se vad det är som syns.

Detta pekar mot en oklarhet i den tänkta kedjan mellan dokumentation och bedömning. När verktygen inte tydligt synliggör vad som analyserats och på vilka grunder slutsatser dragits, försvåras rektors och skolchefers möjlighet att bedöma kvalitet och rikta insatser dit de behövs som mest. Samtidigt riskerar kravet på tydligare underlag att förstärka en administrativ logik, snarare än att stödja professionell analys.

Dialoger och insyn i styrkedjan

Dialoger mellan rektorer, strateger och skolchefer lyftes av flera som avgörande för att kunna tolka mål och skapa riktning i kvalitetsarbetet. I programteoretiska termer beskriver dessa dialoger en central länk mellan styrningens inputs (mål, uppdrag, nämndbeslut) och de pedagogiska aktiviteter som genomförs i verksamheten. Samtidigt beskrev flera förskollärare att de saknar insyn i de samtal där mål prioriteras och preciseras. Det kan bidra till att styrningen uppfattas som tolkningsbar och svår att omsätta i praktiken. En förskollärare uttryckte:

Ni har sagt jättemycket bra. Vi som är med barnen ... ni säger att ni tycker att det här kan vara klurigt och svårt. Då kan jag ju understryka att för oss är det

ännu svårare. Om vi bara ser till läroplanen och skollag, och allt det vi ska förhålla oss till, så är ju allt väldigt tolkningsbart. Det som är bra är att vi får fria händer, men vi måste leverera. Och sedan kommer nämndmål, som vi också ska förhålla oss till. Jag tänker att ni [vänd till rektor, strateg och skolchef] har försökt att precisera er så mycket ni kan, men det kan ändå vara lite flummigt för oss, som inte är med i alla de dialoger som ni har. Om vi hade varit med från början, när målen sattes, då har man haft en bakgrund till varför en del av målen är formulerade som de är. Då har vi kanske haft en förståelse, men nu ska ju även de tolkas av oss.

Citatet synliggör en förskjutning: när formulering av mål sker högt upp i styrkedjan riskerar kopplingen mellan det tänkta syftet och vad som genomförs genom pedagogiska handlingar att försvagas. Då ökar behovet av lokal tolkning, vilket både kan möjliggöra professionellt omdöme och skapa osäkerhet. Flera rektorer beskrev att dokumentationen ofta fokuserar på vad barnen gör, snarare än på undervisningens kvalitet eller barns förväntade mående, utveckling och lärande. Uppdraget att synliggöra progression på individnivå beskrevs som särskilt svårt. Dokumentation beskrevs oftast ske på gruppnivå, vilket riskerar att försvaga kopplingen mellan dokumentation och varje barns förändrade kunnande. Samtidigt gavs exempel på hur dokumentation kan integreras i en medveten undervisningsprocess. En förskollärare beskrev:

Jag iscensätter undervisningen utifrån ett syfte som jag beskriver. Det kan utgå från något som jag sett hos det enskilda barnet. [...] Jag kanske ser ett barn som är nyfiken på att släppa ner bilar i ramper. Då kanske jag iscensätter någonting där de kan utmanas kring det. Sedan så brukar jag se hur de möter det jag har iscensatt, som en del i undervisning. Utifrån det så brukar jag göra en aktivitet till, som följer på den första utifrån vad jag då observerade. Sedan beskriver jag det med en slags summering. Vad kan jag nu se här? Jag ser att barnen har fått erfarenhet kring friktion och lutning, till exempel.

Här framträder en slags programlogik i resonemanget:

observation (input) → iscensatt undervisning (aktivitet) → dokumenterad analys (output) → identifierat förändrat kunnande (outcome).

I denna och liknande beskrivningar blir lärloggen med detta synsätt inte primärt ett redovisningsinstrument, utan en del av en pedagogisk process där syfte, genomförande och analys binds samman.

Begränsningar och tekniska problem

Flera deltagare beskrev hur digitala system, som var tänkta att effektivisera dokumentationen, i praktiken skapat parallella spår och merarbete. Behörighets- och åtkomstlogik gör att vissa delar blir interna, andra publika, vilket för vissa, enligt deras beskrivningar, leder till att liknande innehåll skrivs i flera system. En förskollärare beskrev detta dubbelarbete:

Man kan skriva i reflektionsrutan, som föräldrarna inte ser, men den är ändå begränsad tycker jag. Jag håller alltid på och skriver några tankar här, och så skriver jag ett Word-dokument och lägger in i vår mapp, till vår grupp. Det är inte samlat. Tidigare kunde vi fylla på allteftersom och få med det praktiska, som vad vi ska göra för julpyssel. Alltså, praktiska saker som inte hade med undervisning att göra. Där vi fick allt samlat, så man bara kunde rulla upp och ner och plocka det.

När dokumentation görs tillgänglig för vårdnadshavare förändras också dess karaktär. Flera beskrev att språket då blir mer informerande än analyserande, som en förskollärare uttryckte:

Man lägger mycket tid eftersom man adresserar vårdnadshavarna. Vi vill ju berätta om vår fantastiska verksamhet.

Rektorer och skolchefer beskrev att denna förskjutning påverkar kvaliteten på underlagen. När dokumentationen främst beskriver vad som gjorts, snarare än vilken progression eller vilket lärande som skett, beskrevs den som svår att analysera på systemnivå. Som en skolchef uttryckte:

Det är nog inte är analysen som är svår, utan det är underlaget. Att vi inte har något analyserbart.

Flera beskrev också att återkommande digitala systembyten försvårar gemensamma strukturer och långsiktig utveckling, som en rektor beskrev det:

Vi famlar och det har inte känts som någon idé att bestämma något gemensamt. Bättre att vänta tills vi får nästa verktyg.

Sammantaget pekar beskrivningarna på en logisk utmaning: när inputs i form av digitala system inte stödjer kollegial analys, riskerar dokumentationen att stanna vid beskrivande outputs utan tydlig koppling till undervisningens kvalitet eller barns förändrade kunnskap. I sådana fall återstår

främst mätbara indikatorer, som antal barn eller vårdnadshavares nöjdhet, som underlag för bedömning och styrning.

Tekniska hinder, såsom bristande uppkoppling, nämndes dessutom som konkreta faktorer som begränsar möjligheten att dokumentera och reflektera i realtid.

Reflektionsverktyg, styrning och språkmatriser

I fokusgrupperna efterfrågades stöd för vad som ska dokumenteras och hur undervisningens resultat ska synliggöras. Reflektionsmallar beskrevs som ett sätt att hålla fokus i arbetslagen och säkerställa att reflektionstiden används för uppföljning av undervisningen. Samtidigt aktualiserades en mer grundläggande fråga: vad är det egentligen som synliggörs i dokumentationen? En strateg formulerade detta som en logisk kärnfråga:

Ser vi barns förändrade kunnande, eller ser vi pedagogernas undervisning? Det kanske är den pedagogiska undervisningen vi ser. Hur ska vi då hjälpa förskollärarna att rikta den pedagogiska blicken så att vi får syn på ett förändrat kunnande? Det tycker jag inte att vi har något bra system för.

Frågan pekar mot en central utmaning i kvalitetsarbetet: när verktyg tydliggör undervisningens genomförande, men inte progression i barns kunnande, försvagas kopplingen mellan aktivitet och förväntade förändringar (outcome). Språkmatriser lyftes i flera fokusgrupper som ett försök att skapa större systematik i arbetet med barns språkutveckling. De beskrevs dels som ett svar på ojämn kompetens i arbetslagen, dels som ett sätt att tydligare relatera förskolans aktiviteter till vad barn sedan möter i skolan. Samtidigt aktualiserade matriserna en spänning mellan riktning och frihet. En strateg uttryckte:

Jag tänker att vi har varit lite för fria i förskolan i att tänka att det ska vara på ... vi måste ju ha en idé om vad vi vill att barnen ska ha med sig. Och då måste vi jobba för den, även om det här barnet inte vill det.

Flera uttryckte samtidigt en oro för att matriser kan leda till jämförelser eller "skollik" bedömning. Andra betonade att matriser kan hjälpa pedagoger att rikta sin uppmärksamhet, som en förskollärare uttryckte det:

Det görs tolkningar, men det viktiga är ändå att vi kan rikta blicken mot de formuleringarna som finns i språkmatisen. Jag tror det är till gagn för många pedagoger att veta vad jag ska titta efter.

En rektor betonade på liknande sätt vikten av kompetent användning:

Jag är förespråkare för språkmatiserna eftersom vi genom dem får syn på väldigt mycket. Vi får syn på jättemycket vad vi själva gör, men den bör ju användas med otroligt mycket kompetens så att den inte används för att jämföra. Det vi är ute efter är sammanställningen.

Sammantaget framträder språkmatiser som ett verktyg som potentiellt kan stärka kopplingen mellan dokumentation och analys, men som samtidigt aktualiserar grundläggande frågor om förskolans uppdrag, professionellt omdöme och risken för oönskad detaljstyrning. Språkmatiser beskrevs av vissa som att det kan fungera som ett stöd för att rikta uppmärksamheten mot specifika språkliga domäner och skapa större systematik i analysen av koppling mellan aktiviteter och barns lärande. Samtidigt aktualiserar användandet av språkmatiser hos vissa frågor om professionellt omdöme, styrning och risken för oönskade jämförelser av barn. I flera samtal framstod matiserna som ett svar på ojämn kompetens eller bristande kvalitet i undervisningen, vilket väcker frågan om matiser ses som att de kan ersätta, snarare än stärka, professionell kunskap. Det uttrycktes av vissa ett motstånd där matiser beskrevs som ett oönskat sätt att bedöma barn, i strid med förskolans uppfattade tradition att undvika bristfokus. Kartläggningen ger inte underlag för att bedöma hur språkmatiser används i praktiken eller om dess införande leder till bättre stöd för barns språkutveckling, men synliggör dessa helt olika synsätt på uppfattade för- respektive nackdelar med ett verktyg. Som i sin tur verkar bero på olika uppfattningar kring vad som är förskolans uppdrag och vad som är god pedagogik.

Undervisningsplaner, ramar och dokumentation – mellan styrning och professionell frihet

I flera fokusgrupper framkom berättelser om att det är upp till förskollärare och rektorer att själva utveckla verktyg för att bedöma och följa upp undervisningens resultat. När läroplanens mål upplevs som öppna och tolkningsbara blir det enligt flera av dem som ingick i samtalen svårt att avgöra när ett förändrat kunnande kan sägas ha skett eller vara uppnått. I avsaknad av tydliga kriterier utvecklas lokala undervisningsplaner och reflektionsunderlag som ett sätt att försöka skapa en röd tråd mellan mål, undervisning, uppföljning, resultat och utveckling.

Flera rektorer beskrev hur de genom mallar försöker tydliggöra kopplingen mellan undervisning och resultat. En rektor uttryckte:

I mallen för utbildningsplanen på mina förskolor har jag lagt till att jag vill att man preciserar vilket mål i läroplanen man jobbar med och att man skriver tydligt vilket förväntat resultat man vill se i ett förändrat kunnande. Jag vill att det ska gå att se att det som jag har undervisat faktiskt på något sätt har orsakat ett förändrat kunnande hos barnen.

Citatet synliggör en ambition att stärka programlogiken: från mål via undervisning (aktivitet) till observerbart förändrat kunnande (outcome). Samtidigt framkom hos flera en ambivalens kring styrningens omfattning. Önskemål om tydligare ramar kopplades av vissa till bristande kompetens i organisationen. En skolchef formulerade det så här:

Vi kanske befinner oss i en situation där det inte finns tillräcklig kompetens. Då kan man vilja ta till sådana styrmedel, för att rädda upp det.

Detta aktualiserar en central fråga som återkom i samtalen: när fungerar styrning som stöd för professionellt omdöme, och när riskerar den att uppfattas som att den kan ersätta den identifierade behövda kompetensen bland de som arbetar närmast barnen? Flera deltagare betonade behovet av tydliga mål, men med frihet i genomförandet. Dokumentationsformer som foto och video nämndes som möjliga stöd för analys, men beskrevs samtidigt som tidskrävande och svåra att använda systematiskt.

Ett återkommande tema var upplevelsen av brist på gemensamt stöd för hur barns förändrade kunnande ska dokumenteras. En strateg sammanfattade detta:

Du ska följa och dokumentera varje barns enskilda förändrade kunnande, och det där är ju svårt att veta när vi egentligen har uppnått det som läroplanen vill ha av oss. Det saknas stöd för professionen. Det finns ju inte en bok, inte en riktlinje, ingenting. Det känns som att vi ska uppfinna hjulet på egen hand.

Sammantaget framträder en bild av att undervisningsplaner och lokala mallar utvecklas som försök att skapa struktur i ett uppdrag som upplevs som både komplext och underreglerat, där det dessutom uttrycks som att det saknas rätt kompetens i vissa arbetslag. Dessa kopplas till förhoppningar om att stärka kopplingen mellan mål och undervisning, men aktualiserar samtidigt frågor om kompetens, ansvarsfördelning och balansen mellan styrning och professionell frihet.

Vad ska dokumentationen fokusera på?

Sammantaget visar analysen att frågan om vilka verktyg och metoder som beskrivs användas inte kan skiljas från frågan om vad dokumentationen förväntas fånga – och för vilka syften den är tänkt att användas. I fokusgrupperna återkom beskrivningar av svårigheter att enas om dokumentationens primära fokus: ska den synliggöra undervisningens genomförande, barns förändrade kunnande på individ- eller gruppnivå, eller fungera som underlag för uppföljning av kvalitet och likvärdighet som underlag för resursfördelning? Förskollärare betonade genomgående behovet av ett tydligt undervisningsfokus som grund för meningsfull dokumentation. Som en av dem uttryckte det:

Vi måste ha med oss en fråga då vi observerar, för vi kan ju inte bara hålla på med en massa spontan undervisning hela tiden. Vi måste ha en planerad undervisning. Då måste vi också veta vad vi tittar på.

På systemnivå beskrev skolchefer och strateger svårigheter att följa upp kvalitet och måluppfyllelse när dokumentationer varierar i form, innehåll och analytisk nivå. Dialoger om hur läroplanens mål uppnås riskerar då enligt dem att bli svåra att sammanställa, vilket har lett till att olika stödmaterial och system utvecklats – där språkmatriser var det mest frekvent nämnda verktyget. Utöver de pedagogiska syftena lyftes dokumentationens betydelse för kommunikation med vårdnadshavare och för huvudmannens ansvar att kunna motivera prioriteringar och resursfördelning. Som en skolchef formulerade det:

Vi kan inte bara säga att vi behöver mer pengar, vi behöver förklara varför, hur vi ska använda dem och vad det kommer betyda för barnet. Om man fångar in och tittar på rätt saker så blir det lätt att argumentera för det. Politikerna vill också göra ett bra jobb.

Den genomgående spänningen mellan pedagogiskt meningsfull dokumentation och behovet av jämförbara underlag för styrning framträder därmed som central. Verktyg och metoder kan inte förstås frikopplade från organisatoriska förutsättningar, ansvarsfördelning och ledarskapets roll i att skapa gemensam riktning och rimliga förväntningar mellan nivåer. I nästa avsnitt fördjupas därför analysen av organisation och ledarskap, med fokus på hur styrkedjans olika nivåer kan bidra till att tydliggöra dokumentationens syfte och användning – och därigenom stärka sambandet mellan undervisning, uppföljning och barns förändrade kunnande.

3. Organisation och ledarskap

Temat handlar om hur verksamheten organiseras eller leds, men också om hur organisation och ledarskap samspelar med professionellt omdöme, pedagogisk kvalitet och möjligheten att följa upp barns förändrade kunnande. I deltagarnas resonemang framstår ledarskap inte främst som kontroll, utan som arbete med att skapa riktning, sammanhang, prioriteringar och utrymme för gemensam reflektion och utveckling.

I samtalen om att skärpa den pedagogiska blicken och följa barns förändrade kunnande framstod organisation och ledarskap som avgörande för hur uppdraget faktiskt kan omsättas i praktiken. Verktyg och dokumentation beskrevs som betydelsefulla, men deras funktion och effekt uppfattades ytterst bero på hur arbetet organiseras, prioriteras och leds. Deltagarna var samstämmiga i att ledarskapets kvalitet och de organisatoriska förutsättningarna i hög grad påverkar både undervisningens innehåll och möjligheten att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Frågor om tid, prioriteringar, kompetensfördelning och ansvarsfördelning återkom som centrala villkor för att dokumentation ska stödja – snarare än tränga undan – det pedagogiska kärnuppdraget.

Samtidigt beskrev flera rektorer en känsla av otillräcklighet inför uppdrag som upplevs svåra att genomföra inom givna ramar. Som en rektor uttryckte det:

Här har ni alla dokument. Varsågod att misslyckas med allt ni ska hinna med på er planeringstid.

Citatet fångar den spänning som löper genom fokusgruppernas resonemang: mellan styrningens ambitioner och verksamhetens faktiska uppfattade förutsättningar.

Minskad administration och tydligare prioriteringar

Ett återkommande samtalsämne rörde den upplevda ökade dokumentationsbördan och dess konsekvenser för det pedagogiska arbetet. Skolchefer och strateger beskrev en ambition att minska krav för att frigöra tid till arbete med barnen, medan förskollärare uttryckte en oro för att dokumentera för lite och därmed missa viktiga delar av uppdraget. Den upplevda ökade pressen kopplades bland annat till digitalisering och förändrade förväntningar från vårdnadshavare, vilket beskrevs ha lett till att dokumentationer blivit mer omfattande, språkligt bearbetade och mer tidskrävande. I flera fokusgrupper efterfrågades tydligare prioriteringar och vägledning i vad som fak-

tiskt kan väljas bort. Förslag om att införa en miniminivå för dokumentation lyftes som ett möjligt stöd för professionella bedömningar och som ett sätt att motverka en eskalerande arbetsbörda.

I programteoretiska termer synliggör detta hur organisatoriska beslut om dokumentationskrav påverkar utrymmet för undervisning och reflektion (aktivitet), vilket i sin tur får konsekvenser för möjligheten att följa och stödja barns förändrade kunnande (outcome). Sammantaget framträder ett behov av bättre balans mellan dokumentation och pedagogiskt kärnarbete, där ledningens ansvar att tydliggöra prioriteringar beskrivs som centralt för att styrningen ska stödja – snarare än försvaga – kvaliteten i praktiken.

Ledarskapets roll i att skapa en tydlig riktning

Rektorer, strateger och skolchefer betonade att ledare har en nyckelroll i att formulera en gemensam pedagogisk riktning och hålla fokus på undervisningens innehåll och effekter. Ett återkommande resonemang rörde vikten av att ställa frågor om ”huret” – hur undervisningen planeras, genomförs och följs upp – snarare än att enbart efterfråga dokumentation som sådan. En skolchef beskrev detta arbete:

Men ställer frågan om *huret*. Hur ser du progressionen i barns språk? Vi måste ställa den och hur den är kopplad till planeringen av undervisningen. Det är ju där som man behöver få syn på kedjan. [...] Vi får jättemycket svar och kan se att det på vissa förskolor är jättetydligt, men vagare på andra. På så sätt får vi fatt på nyanser, men vi håller fortfarande på att pröva oss fram här.

Genom att rikta uppmärksamheten mot sambandet mellan planering, genomförande och progression beskrevs ledarskapet kunna bidra till att synliggöra den pedagogiska kedjan från undervisningens intentioner till barns förändrade kunnande. I programteoretiska termer innebär detta att ledarskapet påverkar hur sambanden mellan förutsättningar (input), pedagogiska handlingar (aktiviteter) och resultat (output/outcome) förstås och görs synliga. Frågor för att rikta uppmärksamheten beskrevs samtidigt fungera som stöd för professionell utveckling i arbetslagen och som ett sätt för huvudmannen att få mer nyanserade underlag för att bedöma kvalitet och variation mellan förskolor.

Balans mellan styrning och autonomi

En återkommande fråga var hur mycket innehåll och utförande i undervisningen som ska styras av rektor och den strategiska nivån i organisationen, i

relation till förskollärares och arbetslags professionella ansvar. En rektor uttryckte om sin roll:

Jag kan tycka att vi ibland styr lite för mycket. Vi kräver att de ska jobba med specifika dimensioner och läroplansmål. Det kan leda till att om du inte är skicklig, så skiter du i, ursäkt uttrycket, ganska mycket i andra läroplansmål. För du fokuserar på de som vi styr mot.

Uttalandet kan förstås i relation till flera av strategernas uttryckta önskemål om ett tydligare gemensamt fokus över alla förskolor, med ökad styrning för att skapa en gemensam riktning. Flera strateger beskrev hur arbete med lärloggar och andra dokumentationsformer är tänkta att hänga ihop och leda till analys, som i sin tur ska ligga till grund för fortsatt utveckling. En förskollärare inflikade i ett av samtalen som kom in på detta resonemang:

Om vi ska vara ärliga så tror jag inte det är så jättemånga som gör den där analysfrågan.

Strategen fortsatte i detta samtal att argumentera för analysens betydelse, varpå förskolläraren höll med men vidhöll:

Jag tror att den är jätteviktig, men jag tror inte så många hinner med det arbetet.

I flera fokusgrupper framträdde en liknande skillnad mellan den avsedda styrningskedjan – där dokumentation förväntas leda till analys och utveckling – och hur arbetet faktiskt beskrevs genomföras i praktiken. Brist på tid och varierande kompetens beskrevs som centrala hinder för det tänkta arbetssättet. I programteoretiska termer synliggör detta hur styrningens intentioner inte automatiskt omsätts i analys och undervisningsutveckling, vilket påverkar möjligheten att nå det tänkta avsedda resultatet i barns förändrade kunskande.

Rektorns betydelse för styrning i kvalitetsarbetet

Förskollärare betonade genomgående rektorns avgörande roll i att översätta styrning till praktik. Ett närvarande och stödjande rektorskap beskrevs som centralt för att skapa en arbetsmiljö där förskollärare kan omsätta de verktyg som finns och vågar analysera sin undervisning som en del i att pröva nya arbetssätt. Bristande kontinuitet i ledarskap och återkommande organisatoriska förändringar beskrevs som hinder för långsiktig kvalitetsutveckling.

Rektorerna själva lyfte behovet av rimlig arbetsbelastning och tillgång till kompetent personal som avgörande faktorer. I programteoretiska termer framträder rektorns roll som en förmedlande länk mellan övergripande styrning (input) och det pedagogiska arbete som genomförs i arbetslagen (aktivitet). Ett långsiktigt och stabilt pedagogiskt ledarskap framstår som en förutsättning för att systematiskt kvalitetsarbete ska få fäste och på ett positivt sätt bidra till barns välmående och förändrade kunnskap (outcome).

Förskollärarens dubbla ansvar – undervisning och kollegialt lärande

Slutligen framträdde förskollärarens förändrade roll som ett centralt tema i relation till kartläggningens syfte att förstå hur kvalitet skapas i praktiken. Många beskrev hur en allt större del av arbetet går åt till att handleda och utbilda kollegor som saknar formell utbildning, parallellt med ansvaret att leda undervisningen för barnen. Som en förskollärare uttryckte det:

Om jag ska hålla hög nivå på undervisning då måste jag ta ett tag i allt. Jag måste se till att jag fattar vad jag håller på med och vad alla barnen håller på med, men sen måste jag också göra det konkret för mina kollegor.

Flera förskollärare beskrev hur deras roll i ökande grad förskjutits från att primärt leda undervisning för barnen till att behöva säkra grundläggande kompetens i arbetslaget, framför allt till nya kollegor som saknar utbildning för att arbeta med barn. Det innebar att bryta ner mål i konkreta aktiviteter, ge instruktioner om genomförande och dokumentation samt följa upp kollegors arbete. Detta beskrevs som slitsamt och som en risk för att fokus förskjuts från undervisningens helhet och progression till enstaka aktiviteter. Önskemål återkom om att rektorn behöver ta ett tydligare ansvar för att hantera denna situation. I berättelser där rektorn upplevdes som närvarande och stöttande framstod utmaningarna som mer hanterbara, medan frånvaro av ledarskap beskrevs som att ansvaret lämnades över till förskollärarna själva. En strateg lade till:

Självklart ska förskolläraren leda ett arbetslag, men om kollegorna inte har kompetensen ... Det du säger (vänd till en förskollärare) är ju att du måste först lära dina kollegor vad de ska göra. Du behöver ge dem allt material, och sen ska du göra ditt jobb ...

I programteoretiska termer synliggör detta hur kvaliteten i undervisningen (aktivitet) är beroende av arbetslagets samlade kompetens (input). När för-

skollärarens tid i hög grad tas i anspråk av intern kompetensuppbyggnad minskar utrymmet för planering, analys och uppföljning av barns förändrade kunnande. Flera betonade vikten av nätverk och kollegialt stöd som ett sätt att stärka professionen, snarare än att lägga ansvaret på enskilda individer.

Sammantaget pekar resultaten på att undervisningens kvalitet ytterst är beroende av kvaliteten i mötet mellan barn och vuxna – och att organisation, ledarskap och kompetensförsörjning utgör avgörande strukturella förutsättningar för att detta möte ska hålla hög kvalitet.

4. Nya verktyg och metoder behöver utvecklas

Temat handlar inte i första hand om behovet av fler verktyg eller mer metodstyrning, utan om vilka former av stöd som deltagarna beskriver behöver utvecklas för att kvalitetsarbetet bättre ska svara mot förskolans komplexa uppdrag. I deltagarnas resonemang framträder en efterfrågan på verktyg och metoder som stärker professionellt omdöme, gemensam reflektion och möjligheten att följa barns förändrade kunnande på ett uppfattat meningsfullt sätt, snarare än lösningar som främst bidrar till ökad administration eller kontroll.

I fokusgrupperna uttrycktes ett behov av nya eller vidareutvecklade verktyg för att kunna följa barns förändrade kunnande, särskilt inom språkutveckling. Behovet kan förstås mot bakgrund av tidigare beskrivna utmaningar kring uppfattad otydlig styrning, varierande kompetens och bristande analysunderlag. Flera förskollärare betonade vikten av att kunna göra professionella bedömningar och efterfrågade evidensbaserade metoder som är möjliga att implementera i förskolans vardag. En förskollärare formulerade detta behov som en fråga om riktning och stöd:

Vi vet att vi behöver jobba med språk och med barnens språkutveckling. Det kommer rapporter från skolan och från forskning som tydligt visar det. Vad finns det som är evidensbaserat att det fungerar, och hur kan vi implementera det om det är någonting som vi inte redan gör? Det är något jag tänker på, som jag tror flera av mina kollegor också gör.

Samtidigt beskrev många att de söker inspiration och konkreta arbetssätt via sociala medier snarare än genom den egna organisationen, vilket antyder en bristande intern delarkultur och en osäkerhet kring vilka metoder som vilar på gemensam kunskapsgrund. Detta synliggör en förväntan om att nya verktyg ska bidra till mer och bättre systematiska arbetssätt i undervisningen och därigenom stärka barns språkutveckling. Samtidigt aktualiseras frågan om

verktyg i sig är tillräckliga, eller om organisatoriska och kompetensmässiga förutsättningar behöver utvecklas parallellt.

Förenklade och flexibla dokumentationsverktyg

Både förskollärare och rektorer efterfrågade digitala verktyg som är intuitiva, tidsbesparande och anpassade till förskolans villkor. Verktygen beskrevs som att de behöver stödja dokumentation, analys och rapportering utan att öka den administrativa bördan. Samtidigt lyftes behovet av stödmaterial som underlättar arbetet med att omsätta läroplanens mål i praktiken. En strateg beskrev svårigheten:

Det är stora mål och jag kan se att det är väldigt svårt hur man ska arbeta med den. Det blir lätt att man slänger sig med den, om jag hårdrar det, att vi ska jobba med språkutveckling och då gör vi det här. Och så kommer vi på görandet, men vi kommer inte ner till detaljnivån i det. Kompetensen ute på förskolan varierar stort hos förskollarna hur man tar sig an läroplanen. Så [det skulle behövas stöd] för hur man kan jobba med läroplanen på ett mer systematiskt sätt, i att bryta ner mål i att utveckla skriftspråket eller utveckla det motoriska.

Flera beskrev en dubbelhet i önskan om förenkling. En rektor uttryckte:

Den stressen vill jag ta på allvar och hitta någonting som förenklar, men samtidigt så vill man inte förenkla för mycket. Det är så viktigt att det också får vara fördjupat, och det är det som gör att det blir så komplext, tror jag.

En återkommande poäng var att verktyg i sig inte skapar kvalitet. En strateg formulerade det så här:

Verktyg är ju en sak, men [...] kvaliteten på själva undervisningen handlar om samspelet mellan de pedagoger som jobbar tillsammans. [...]. Jag kan ha superbra verktyg, men vi kan vara ganska dåliga på att använda dem.

Flera betonade att förskollärares och barnskötares kompetens är avgörande för att verktyg ska fungera som avsett. Samtidigt efterfrågades enkla lösningar som även medarbetare utan dessa utbildningar kan använda, vilket kan förstås som en strävan att kompensera för avsaknad av uppfattad behövd kompetens genom mallar och tydligare struktur i styrning. Flera efterlyste digitala lösningar som synliggör progression över tid, exempelvis genom visualiseringar. Parallellt uttryckte vissa önskemål om en annan nationell styrning, genom färre men mer generativa mål. En skolchef uttryckte:

Jag önskar att läroplanen hade en tydligare styrning. Kanske inte fullt så många delmål, kanske mer generativa områden och att den definierar vad det är för progression som behöver ske. Vad förväntar vi oss när man har lämnat förskolan?

Samtidigt återkom en ambivalens inför ökad styrning. Som en skolchef formulerade det:

Om man ska vara lite raljerande och skoja lite så kommer alla tycka att det är jättebra om vi gör lika, bara man gör som jag vill (skratt). För så är det väl ofta.

System för kvalitetsdialoger

Ett återkommande önskemål gällde utveckling av mer strukturerade ramverk för kvalitetsdialoger mellan huvudman, rektor och pedagoger. Sådana dialoger beskrevs som nödvändiga komplement till skriftlig dokumentation, särskilt eftersom mycket av den pedagogiska kunskapen om barns utveckling beskrevs som svår att fånga i text. Flera förskollärare uttryckte frustration över att lägga omfattande tid på dokumentation som enligt dem sällan används eller efterfrågas, medan andra beskrev kvalitetsdialoger som ett forum där den professionella kunskapen – det som ofta finns ”i huvudet” – kan synliggöras och problematiseras.

Förskollärare som uppgav att de framgångsrikt kombinerar dokumentation med kvalitetsdialoger beskrev hur detta hjälpt dem att sätta ord på barns progression och undervisningens effekter. En rektor berättade om hur dialogerna synliggör skillnaden mellan muntlig kännedom och systematiserad dokumentation:

Jag satt i förra veckan i kvalitetsdialoger där vi just ställde frågan hur vi säkerställer varje barns utveckling och lärande. Frågan var, hur dokumenterar ni det, och hur visar ni det för vårdnadshavarna? När man sitter och pratar med arbetslagen så kan de beskriva, nästan för varje barn: ’X har gjort det här’, ’där har vi sett utvecklingen men inte här’. Alltså, okej, men hur har du dokumenterat det? ’Ja, oj ... det kanske vi ska bli bättre på’. Jag tänker att det är lite symptomatiskt för förskolan. Man har det uppe i huvudet men man dokumenterar det inte i skrift.

Utsagan kan förstås som att pedagoger enligt rektorn ofta har god kännedom om barns utveckling, men att denna kunskap inte alltid systematiseras på ett sätt som möjliggör analys, uppföljning och likvärdig bedömning. I programteoretiska termer kan kvalitetsdialoger därmed förstås som en mekanism som är tänkt att bilda samman dokumentation, professionell tolkning

(analys) och organisatoriskt ansvarstagande (styrning). De skapar, om det fungerar på detta sätt, ett utrymme där sambandet mellan undervisningens genomförande och barns förändrade kunnande kan synliggöras och prövas gemensamt.

Samtidigt återkom vikten av att dialogerna inte ersätter dokumentation, utan att de bidrar till att utveckla den. Flera betonade att nya verktyg och strukturer behöver utformas så att de minskar administrativ belastning och stärker kopplingen mellan dokumentation, reflektion och undervisningens kvalitet.

Reflektion som brygga mellan dokumentation och handling

Gemensam reflektion i arbetslaget beskrevs som central för att synliggöra barns lärande över tid och för att utveckla undervisningen på ett medvetet och systematiskt sätt. En förskollärare uttryckte betydelsen av detta arbete:

Jag tycker man ska ge saker tid. Man kan inte bara se från en dag till en annan vad som har hänt. Man måste göra saker och aktiviteter och sammanhang där barnen möts. Om och om igen. Om vi tar lera, vad hände första gången vi erbjöd det till barnen? Vad såg vi? Vad ville vi få syn på? Fick vi syn på det? Sedan gör vi det igen. Vad händer då? Och att sedan ha tiden för avdelningsreflektion i arbetslaget. Det är ju jätteviktigt. För det jag ser kanske inte är samma sak som en kollega ser. Då kan vi mötas i vad vi ser i bilder. Jag ser en sak, du en annan. En tredje kollega kanske har ytterligare ett perspektiv. Då möts man i det och att det inte bara är min bild som är den rätta, utan att det viktiga är den dialog och reflektion som vi hamnar i arbetslaget.

Utsagan synliggör hur dokumentation upplevs få betydelse när den tolkas gemensamt och sätts i relation till undervisningens syfte och barns progression. I programteoretiska termer kan reflektion förstås som den mekanism som binder samman dokumentation (underlag) med förändrat pedagogiskt handlande (aktivitet), och därigenom möjliggör att undervisningen utvecklas i riktning mot avsedda resultat (outcome). För att reflektion ska bli möjlig krävs enligt deltagarna tydliga riktlinjer för vad som ska dokumenteras och varför, samt avsatt tid och stöd från ledarskapet. Dokumentation som upplevs som direkt kopplad till barns lärande och verksamhetens utveckling beskrevs öka motivationen, medan omfattande rapportering uppåt i systemet utan tydligt syfte beskrevs som att det riskerar att reduceras till administration.

Sammantaget visar denna del att nya verktyg och metoder inte enligt deltagarna i sig skapar kvalitet. De behöver utvecklas i nära samspel med

kompetensutveckling, reflektion och ledarskap. När dokumentation, dialog och undervisning kopplas samman i ett tydligt och gemensamt system skapas förutsättningar för att både barn och pedagoger ska utvecklas – och för att kvalitetsarbetet ska bli meningsfullt och hållbart på alla nivåer i organisationen.

Skärpt pedagogisk blick – sammanfattning av verktyg, utvecklingsbehov och forskningsbaserad bedömning

Kartläggningens syfte var att undersöka hur ett urval av skolchefer, strateger, rektorer och förskollärare i Stockholms stad resonerar om pedagogisk kvalitet, bedömning och att följa barns förändrade kunnande, samt hur befintliga verktyg och stödstrukturer används och upplevs i detta arbete. Vidare syftade kartläggningen till att belysa vilka utvecklingsbehov och förutsättningar som identifieras för att stärka en forskningsinformerad, likvärdig och hållbar kvalitet i förskolan.

Kartläggningen utgick från följande frågeställningar:

1. Vilka verktyg och arbetsformer för att bedöma, följa upp kvalitet och följa barns förändrade kunnande beskriver deltagarna att de använder?
2. Hur upplevs dessa verktyg och arbetsformer fungera i praktiken, och vilka utvecklingsbehov identifieras?
3. Vilka organisatoriska och professionella förutsättningar beskrivs som nödvändiga för en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning av kvalitet?

Nedan sammanfattas resultaten i relation till dessa frågeställningar.

1. Verktyg och former för bedömning av kvalitet och barns förändrade kunnande

- Digitala system som OneNote, Unikum och Infomentor samt lärloggar (individuella och gruppbaseade) används i varierande omfattning.
- Språkmatiser, strukturerade observationsverktyg, kvalitetsdialoger, verksamhetsbesök och verksamhetsplaner beskrivs som centrala verktyg i vissa verksamheter.
- Dokumentation förväntas ofta fylla flera samtidiga syften: att utveckla undervisningen i arbetslaget, att kommunicera med vård-

nadshavare samt att fungera som underlag för styrning och uppföljning på rektors- och huvudmannanivå.

- En återkommande utmaning beskrivs som att verktyg tenderar att fokusera på organisatoriska aspekter och genomförda aktiviteter snarare än på analys av undervisningens effekter i termer av barns förändrade kunskande.

Sammantaget beskrivs ett pågående skifte från aktivitetsredovisning till försök att mer systematiskt följa progression och effekter av undervisningen, men med fortsatt osäkerhet kring hur detta kan göras likvärdigt och hållbart.

2. Hur verktygen upplevs fungera och identifierade utvecklingsbehov

- Tydligare riktning önskas: Förtydligande av vad som ska dokumenteras och varför, särskilt i relation till individ- respektive gruppnivå.
- Förskjutning från aktivitet till förändrat kunskande: Uttryckta behov av att stärka analysen av undervisningens effekter snarare än att beskriva vad som gjorts.
- Tid för reflektion: Det efterfrågas schemalagd och skyddad tid för gemensam analys och pedagogiska samtal i arbetslagen.
- Kompetensutveckling: Önskemål om stärkt förmåga att analysera barns lärande och progression, särskilt i arbetslag med varierande utbildningsbakgrund.
- Fungerande digitala verktyg: Efterfrågan av flexibla och användarvänliga system som minskar administrativ belastning och stödjer pedagogisk reflektion.
- Hantering av variation: Det framkommer stora skillnader mellan förskolor och arbetslag. Detta beskrivs som en utmaning för likvärdighet och som att det skapar en spänning mellan behovet av gemensamma strukturer och värnandet av professionellt handlingsutrymme.

Sammantaget uttrycks en ambivalens: å ena sidan behov av mer enhetlighet och tydligare strukturer, å andra sidan en oro för ökad detaljstyrning som riskerar att tränga undan professionellt omdöme och pedagogisk nyfikenhet.

3. Organisatoriska och professionella förutsättningar för en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning

- Gemensamt språk och tydligare begrepp: Det framkommer ett behov av forskningsinformerade anvisningar kring vad som ska bedömas, exempelvis barns språkutveckling och andra former av förändrat kunnande som forskning visar är centrala för barns välmående och fortsatta lärande.
- Strukturerad och kollegial reflektion: Det efterfrågas regelbundna kvalitetsdialoger och reflektionstillfällen där dokumentation analyseras i relation till undervisningens syfte och effekter.
- Närvarande och stödjande ledarskap: Rektorns och huvudmannens roll beskrivs som avgörande för att skapa riktning, prioritera och skydda tid för kärnuppdraget.
- Balans mellan styrning och tillit: En sammanhållen röd tråd mellan övergripande mål och lokal praktik beskrivs behövas, men utan att ersätta professionellt omdöme med standardiserad kontroll.
- Hållbar ansvarsfördelning: Kvalitet beskrivs som att den inte enbart kan vila på individuellt engagemang eller kompensatoriska strategier, utan att det kräver strukturer som gör arbetet långsiktigt hållbart och likvärdigt.

Sammantaget uttrycks att en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning av kvalitet inte främst är en fråga om ytterligare verktyg, utan om det finns tillräcklig kompetens och hur organisatoriska och professionella förutsättningar samspelar.

Sammanfattning

Kartläggningen visar att en stärkt pedagogisk blick i förskolan enligt deltagarna förutsätter tid och organisatoriskt utrymme för gemensam reflektion och dialog i arbetslagen. Brist på tid framträder som en av de största utmaningarna, där administrativa krav och avsaknad av kollegor med rätt och tillräcklig kompetens ofta beskrivs tränga undan möjligheten att tillsammans analysera barns förändrade kunnande och utveckla undervisningen. Samtidigt betonas att kvalitet ytterst formas i mötet mellan barn och pedagoger, och att detta relationella arbete kräver kontinuerlig kollegial bearbetning. Deltagarna efterfrågar enkla, flexibla och pedagogiskt relevanta dokumentationsverktyg som stödjer reflektion, analys och progression snarare än att primärt fungera som administrativ kontroll. Dokumentationen förväntas dock ofta fylla flera samtidiga syften: att utveckla undervisningen i arbetslaget, att kommunicera med vårdnadshavare samt att fungera som underlag för styrning och uppföljning på huvudmannanivå. Här framträder en tydlig spänning mellan organisatoriska nivåer: förskollärare betonar verktygens betydelse för det dagliga arbetet med barnen, medan skolchefer och strateger oftare efterfrågar system som möjliggör likvärdighet och uppföljning.

En ökande andel personal utan pedagogisk utbildning beskrivs innebära att förskollärare i hög grad behöver handleda och introducera kollegor, vilket påverkar möjligheten att fokusera på genomförande av undervisning och uppföljning av barns förändrade kunnande som en effekt av aktiviteter. Rektorer lyfter vikten av att skapa en röd tråd mellan styrdokument och praktik, där kvalitet säkerställs genom systematiskt arbete och gemensam analys snarare än genom detaljstyrning. Kartläggningen synliggör även en uppfattad obalans mellan statliga och kommunala mål. Läroplanens breda och övergripande mål kontrasteras av vissa mot huvudmannans verksamhetsplaner, vilket skapar osäkerhet kring vad som ska dokumenteras, följas upp och bedömas. Ett återkommande uttryckt behov är ökad samsyn mellan nivåerna i organisationen, för att tydliggöra riktning och prioriteringar utan att inskränka den pedagogiska flexibiliteten.

En central spänning rör vad dokumentationen ska fokusera på: information till vårdnadshavare, aktiviteter, undervisningens genomförande eller

barns förändrade kunnande. Avsaknaden av en gemensam förståelse för vad som ska bedömas – och på vilken nivå (individ eller grupp) – försvårar gemensam systematik och synliggörande av progression. För att möjliggöra en mer forskningsinformerad bedömning lyfts behov av tydligare riktlinjer, avsatt tid för analys, fortbildning i bedömningsmetoder, användarvänliga digitala verktyg samt en starkare koppling mellan forskning och pedagogisk praktik. Önskemål från vissa om ökad styrning, fler matriser och gemensamma verktyg kan i detta sammanhang förstås som försök att hantera variationer i kompetens och skapa likvärdighet. Samtidigt visar kartläggningen att dessa lösningar rymmer inneboende spänningar – mellan styrning och professionell autonomi, mellan individ och grupp samt mellan barns görande, undervisningens kvalitet och barns förändrade kunnande.

Sammantaget visar kartläggningen att sambanden mellan resurser, styrning, verktyg och barns förändrade kunnande inte verkar uppfattas som linjära. Verktyg och riktlinjer får betydelse för deltagarna först i den professionella praktik när de tolkas, förhandlas och omsätts i undervisningens vardagliga möten mellan barn och pedagoger. För att stärka en hållbar och likvärdig kvalitet behöver därför organisatoriska strukturer, ledarskap och professionellt omdöme utvecklas i samspel snarare än betraktas som separata nivåer.

Diskussion

Med utgångspunkt i en programteoretisk ansats kan kartläggningens resultat analyseras som en tänkt kedja där vissa insatser – exempelvis tydligare riktlinjer för vad dokumentation ska fokusera på, användarvänliga digitala verktyg, avsatt reflektionstid samt ett närvarande och stöttande ledarskap – förväntas möjliggöra aktiviteter som systematisk dokumentation, gemensam analys och kvalitetsdialoger. Dessa aktiviteter är tänkta att omsättas genom professionella tolkningar och prioriteringar i praktiken och antas i sin tur generera mer analyserbara och jämförbara underlag (t.ex. lärloggar, observationer och sammanställningar), vilket är tänkt att bidra till en skärpt pedagogisk blick, mer träffsäkert stöd till barn samt ökad likvärdighet och kvalitet i förskolan. Detta förväntas i sin tur leda till ökat välmående och utveckling och lärande hos barn inom läroplanens målområden.

Sammantaget pekar resultaten på behovet av att synliggöra den tänkta programlogiken i organisationens olika nivåer genom att synliggöra de villkor som behöver vara på plats för att kedjan ska hålla och fungera – särskilt vad som kan behöva vara på plats i form av kompetenser, resurser och tid, samt hur riktning, prioriteringar och stöd organiseras i styrkedjan. Mot denna bakgrund fördjupas i det följande hur organisation och ledarskap kan bidra till att tydliggöra undervisningens syfte, innehåll och användning, så att dokumentation av den inte reduceras till administrativ rapportering utan i praktiken stärker processkvaliteten i mötet mellan barn och pedagoger.

Gemensamma förutsättningar för en fungerande programlogik

Förskollärare, rektorer och skolchefer/strateger återkommer till flera förutsättningar som beskrivs som avgörande för en förskola av hög kvalitet. Genom en programteoretisk lins framträder dessa som villkor för att insatser och processer ska kunna leda till avsedda resultat och långsiktiga effekter.

En samstämmig betoning gäller regelbunden reflektion och nära samarbete i arbetslagen. Reflektion beskrivs som den nödvändiga länken mellan pedagogiska aktiviteter och de resultat som eftersträvas. Dokumentation förstås här inte som administrativ redovisning, utan som ett analysverktyg för att pröva om undervisningen ger barnen den stöttning de behöver för välmående, utveckling och lärande. Genom gemensam analys ges arbetslagen

möjlighet att justera och utveckla undervisningen i relation till både enskilda barns behov och gruppens gemensamma läroprocesser.

Samtliga deltagare lyfter betydelsen av tydliga och gemensamma mål, på såväl verksamhetsnivå som i relation till barns lärande. Tydliga mål beskrivs skapa riktning och som att det underlättar uppföljning av om undervisningen får avsedda effekter. En stark koppling mellan styrdokument och praktik framhålls därför som avgörande för att pedagogiska insatser ska bli medvetna och riktade, snarare än reduceras till administrativa rutiner.

Vidare råder bred enighet om att tid och organisatoriska resurser är grundläggande förutsättningar för ett fungerande kvalitetsarbete. Brist på tid beskrivs, tillsammans med brist på medarbetare med tillräcklig och rätt kompetens, som ett av de största hindren för systematisk reflektion och utveckling. När utrymme för analys och gemensamt lärande saknas försvagas det tänkta sambandet mellan styr signaler och faktisk förändring. I detta ljus framstår det som osannolikt att ökad styrning, fler mallar eller nya verktyg i sig kan höja kvaliteten eller bidra till att barns förändrade kunnande följs på ett meningsfullt sätt över tid.

Det finns en tydlig samsyn kring att barnens individuella och gemensamma välmående, utveckling och lärande ska utgöra den yttersta referenspunkten för allt kvalitetsarbete. När dokumentation och reflektion tar sin utgångspunkt i barns behov och erfarenheter beskrivs det som att förutsättningarna för att undervisningen kontinuerligt stärks, utvecklas och förbättras.

Skillnader mellan rollerna – när programlogiken utmanas i praktiken

Samtidigt som en gemensam grund kan identifieras framträder skillnader mellan grupperna förskollärare, rektorer samt skolchefer och strateger i synen på dokumentationens syfte, ansvarsfördelning, kompetensutveckling och vardagens villkor. Ur ett programteoretiskt perspektiv bidrar dessa skillnader till att förklara varför styrningens intentioner inte alltid omsätts i praktik på det sätt som är tänkt.

Förskollärare beskriver ofta dokumentation som tidskrävande och delvis otydlig i sitt syfte, särskilt när administrativa krav upplevs konkurrera med arbetet med barnen. Dokumentation ses då som att den riskerar att bli ett mål i sig snarare än ett verktyg för att följa och stötta barns förändrade kunnande. Rektorer framhåller i högre grad dokumentation som en integrerad del av det systematiska kvalitetsarbetet, med koppling till långsiktiga verksamhetsmål.

Skolchefer och strateger betonar främst dokumentationens funktion som underlag för uppföljning och styrning på systemnivå – ett perspektiv som kan uppfattas som distanserat från den vardagliga praktiken. Liknande skillnader framträder i synen på ansvar och arbetsbelastning. Förskollärare beskriver hur ansvaret för dokumentation och reflektion i hög grad hamnar på dem, vilket ökar risken för överbelastning. Rektorer betonar sitt ansvar att skapa organisatoriska förutsättningar, men beskriver samtidigt svårigheter att balansera krav från huvudman med personalens behov. Skolchefer och strateger talar om delat ansvar i organisationen, men deras övergripande fokus gör att de praktiska konsekvenserna i verksamheten inte alltid blir fullt synliga.

Även i fråga om kompetensutveckling skiljer sig betoningarna. Förskollärare efterfrågar praktisknära stöd, handledning och gemensam reflektion. Rektorer lyfter behovet av långsiktiga satsningar på hela arbetslag, medan skolchefer och strateger i högre grad ser kompetensutveckling som ett verktyg för att genomföra övergripande strategier – insatser som ibland upplevs som generella och svåra att anpassa lokalt.

Slutligen skiljer sig förståelsen för vardagens utmaningar mellan nivåerna. Förskollärare beskriver konkreta hinder som tidsbrist och begränsat stöd i det dagliga arbetet, rektorer lyfter organisatoriska ramar som budget och personalförsörjning, medan skolchefer och strateger främst fokuserar på likvärdighet och långsiktiga strategiska mål. Dessa skilda perspektiv innebär att samma styrsignaler kan tolkas och omsättas olika, vilket påverkar hur väl insatser och arbetssätt faktiskt sammantaget bidrar till barns välmående, utveckling och lärande.

Sammanfattande analys – från styrambitioner till pedagogisk praktik

I linje med kartläggningens syfte – att undersöka hur ett urval av skolchefer, strateger, rektorer och förskollärare i Stockholms stad resonerar om pedagogisk kvalitet, bedömning och att följa barns förändrade kunnande, samt hur befintliga verktyg och stödstrukturer används och upplevs i detta arbete – visar analysen att kvalitet inte, enligt deltagarna, kan reduceras till enskilda verktyg eller administrativa insatser. Med stöd i programteoretiska resonemang framträder i stället behovet av en sammanhållen logik där mål, arbetssätt, dokumentation, ledarskap och professionell kompetens hänger samman över tid och mellan organisatoriska nivåer.

Vad gäller den första frågeställningen synliggörs en stor variation av verktyg och arbetssätt för att följa kvalitet och barns förändrade kunnande. Dessa beskrivs som att de fyller flera samtidiga syften – undervisningsutveckling, kommunikation, kontroll och uppföljning – vilket påverkar hur de används och upplevs. I relation till den andra frågeställningen framträder att verktygens funktion i praktiken är starkt beroende av organisatoriska villkor, kompetens och gemensam förståelse. När dokumentation saknar tydlig riktning eller används för många syften samtidigt riskerar den att förlora sin koppling till undervisningens faktiska effekter för barnen.

Den tredje frågeställningen – om förutsättningar för en mer forskningsinformerad och likvärdig bedömning – aktualiseras särskilt i analysen av styrkedjans olika nivåer. Förskollärare, rektorer och skolchefer/strateger delar ambitionen om hög och likvärdig kvalitet, men uttrycker dokumentationens syfte, ansvarsfördelning och utvecklingsbehov på devis olika sätt. Ur ett programteoretiskt perspektiv innebär detta att sambandet mellan insatser, arbetssätt och önskade resultat riskerar att försvagas i praktiken – särskilt när det saknas en gemensam förståelse för hur dessa delar är tänkta att hänga samman. Om mål, dokumentation, undervisning och uppföljning tolkas olika på olika nivåer i organisationen finns risk att det utvecklas parallella logiker, där varje nivå agerar utifrån sin egen förståelse av uppdraget och hur de olika delarna är tänkta att fungera i helheten. När styrambitioner inte fullt ut upplevs ta sin utgångspunkt i förskolans vardagliga villkor, eller när dokumentation främst uppfattas bli ett redovisningsinstrument, riskerar dessa skilda logiker att inte samspela. Konsekvensen blir att kvalitetsarbetet riskerar att fragmenteras och att helheten – kopplingen mellan undervisningens genomförande och barns förändrade kunnande – blir svår att hålla samman i de olika nivåerna i organisationen.

Sammantaget visar kartläggningen att långsiktiga mål om ökad kvalitet och likvärdighet förutsätter en gemensam och delad förståelse av hur styrning, professionellt handlingsutrymme och barns förändrade kunnande är tänkta att hänga samman. Först när denna logik delas mellan nivåer och hålls samman över tid kan kvalitetsarbetet bli hållbart och meningsfullt – för barn, profession och huvudman.

Fyra centrala utvecklingsområden – med fokus på vad en central organisation kan ta ansvar för

I rapportens inledning lyfts betydelsen av processkvalitet, professionella samtal och gemensam reflektion för barns välmående, utveckling och

lärande. Detta pekar sammantaget på vikten av att dokumentation används som ett pedagogiskt redskap snarare än reduceras till administrativ uppföljning. De utvecklingsområden som identifieras nedan ska inte förstås som enkla lösningar på komplexa frågor, utan som analytiska implikationer av kartläggningens resultat. De pekar mot områden där en central organisation, givet sitt uppdrag och sina mandat, har särskilda möjligheter – och ansvar – att skapa förutsättningar för ökad tydlighet, samordning och hållbarhet i kvalitetsarbetet.

1. Bristande samsyn om dokumentationens syfte

Forskning som refereras till i inledningen visar att kollegial analys, reflektion och fokus på barns förändrade kunnande är centrala för undervisningskvalitet (Araujo et al., 2017; Sheridan et al., 2019; Urban et al., 2022). I detta sammanhang kan dokumentation fungera som ett underlag för sådana processer. Samtidigt visar denna kartläggning att dokumentation i praktiken förväntas bära flera syften samtidigt – pedagogisk utveckling i arbetslagen, uppföljning av barns lärande, kommunikation med vårdnadshavare samt underlag för uppföljning och ansvarstagande på systemnivå. Detta är sannolikt inte unikt för Stockholms stad; liknande spänningar återfinns troligtvis i andra kommuner och hos enskilda huvudmän. I Stockholms stad, med sin organisatoriska komplexitet och variation mellan stadsdelar, finns en risk att otydligheten kring dokumentationens syfte förstärks. Detta gäller särskilt i en styrkedja med flera nivåer som har delvis olika uppdrag och fokus: en stadsövergripande nivå med ansvar för likvärdighet och strategisk utveckling samt en stadsdelsnivå med operativt ansvar för genomförandet. När syftet med dokumentationen inte är tydligt artikulert och gemensamt förstått riskerar olika nivåer att utveckla delvis skilda logiker för vad den ska användas till och visa. Det kan i sin tur leda till att dokumentationens pedagogiska funktion försvagas, även när intentionerna kan uppfattas som att de är gemensamma.

Till central nivå (stadsövergripande och stadsdelsnivå)

- Det finns behov av att tydliggöra varför olika typ av dokumentation efterfrågas och för vilka syften, samt att – så långt som möjligt – skilja mellan dokumentation för intern pedagogisk reflektion och dokumentation för extern uppföljning och kommunikation.

- Ett gemensamt arbete mellan nivåerna kan klargöra dessa syften för att minska risken för överdokumentation och bidra till att dokumentation i högre grad stödjer undervisningens utveckling.
- I en organisation med flera styρνivåer kan en uttalad och gemensamt förstådd programlogik, det vill säga vad olika aktiviteter är tänkt att leda till, minska risken för parallella och icke samspelande tolkningar av uppdraget.

För rektorer och förskollärare

- Stöd behövs i att tydliggöra att all dokumentation inte är avsedd för extern kommunikation och att pedagogiskt utvecklingsarbete ofta kräver prövande och analytiska format.
- Det finns behov av att utveckla ett gemensamt språk för att skilja mellan beskrivningar av aktiviteter och analys av barns lärande som effekter av undervisningen.

2. Skillnader i tolkning mellan nivåerna – i mötet mellan statligt och kommunalt uppdrag

I inledningen beskrivs hur styrningen av förskolan vilar på en kombination av nationellt formulerade mål i skollag och läroplan samt lokalt formulerade prioriteringar och politiska mål på huvudmannanivå. Denna flernivåstyrning är en grundläggande del av det svenska utbildningssystemet och innebär i sig inte en motsättning. Samtidigt uttrycker deltagarna i denna kartläggning att det finns begränsad vägledning kring hur dessa nivåer kan integreras på ett sätt som tydligt stärker den pedagogiska praktiken och minskar risken för parallella styrlogiker. Förskollärare orienterar i hög grad sitt arbete direkt mot läroplanens mål och formuleringar, medan skolchefer och strateger oftare uttrycker sitt uppdrag genom verksamhetsplaner, politiskt prioriterade mål och stadsdels- eller stadsövergripande satsningar. I Stockholms stad, där ansvaret är fördelat mellan en stadsövergripande nivå och stadsdelsnivå, blir behovet av tydlig samordning särskilt framträdande.

När sambandet mellan nationella mål, lokala prioriteringar och konkret undervisning inte tydligt artikuleras och delas riskerar olika nivåer att utveckla delvis skilda tolkningar av vad som ska följas upp, dokumenteras och prioriteras. Detta kan skapa osäkerhet kring vad som ytterst är undervisningens kärna och hur barns förändrade kunnande ska förstås i relation till läroplan respektive politiska mål i verksamhetsplaner.

Till central nivå (stadsövergripande och stadsdelsnivå)

- Det finns behov av att se över hur verksamhetsplaner och lokala mål kan formuleras så att deras koppling till läroplanens intentioner och förskollärares och arbetslags uppdrag blir tydlig och explicit, snarare än riskera att uppfattas som parallella uppdrag.
- En central fråga är hur huvudmannen kan stödja en gemensam tolkning av hur statliga och kommunala mål hänger samman i en sammanhållen programlogik, utan att detta leder till ökad detaljstyrning som begränsar ett professionellt omdöme.
- I en organisation med flera styrvågar blir det särskilt viktigt att tydliggöra hur prioriteringar på olika nivåer relaterar till varandra och till undervisningens praktik.
- Brister som beror på att det saknas utbildade förskollärare och barnskötare kan inte kompenseras med starkare styrning och mer detaljerade kontrollsystem.

För rektorer och förskollärare

- Stöd efterfrågas i att tolka och överbrygga relationen mellan läroplanens mål och verksamhetsplaner, exempelvis genom gemensamma dialogforum, kvalitetsdialoger eller riktad fortbildning.
- En utvecklad gemensam förståelse för hur olika styrdokument relaterar till varandra kan minska upplevelsen av målkonflikter och bidra till att undervisningens fokus hålls samman.

3. Systemtrötthet och otydlighet kring digitala verktyg

Tidigare forskning, som lyfts i inledningen, visar att verktyg i sig inte avgör kvaliteten i förskolan, utan att deras betydelse är beroende av hur de används i relation till pedagogisk praktik, professionellt omdöme och kollegiala processer (ex. Furenes et al., 2023). Samtidigt är kunskapen begränsad om hur digitala system påverkar arbetsprocesser, ansvarsfördelning och den gemensamma förståelsen av kvalitet över olika nivåer i organisationen. Kartläggningen visar inte ett motstånd mot digitala verktyg som sådana, utan snarare en utbredd osäkerhet kring struktur, syfte och samordning. Flera av deltagarna beskriver att de använder flera parallella system – för dokumentation, kommunikation, uppföljning och rapportering – vilket leder till dubbelarbete och otydlighet kring vad som är kärnuppdrag respektive redovisningskrav.

I en organisation med flera styrnivåer förstärks behovet av samordning. När digitala verktyg utvecklas eller införs med olika primära syften – pedagogiska, administrativa eller kommunikativa – utan att deras inbördes relation tydliggörs, riskerar de att bidra till det som i fokusgrupperna beskrivs som ”systemtrötthet”. Det handlar då mindre om tekniska brister och mer om bristande integrering i en gemensam programlogik för kvalitet och uppföljning.

Till central nivå (stadsövergripande och stadsdelsnivå)

- Det finns ett tydligt uttryckt behov av en mer sammanhållen struktur där digitala verktyg relaterar till varandra och till kvalitetsarbetets övergripande syfte.
- Vid val, utveckling och implementering av system behöver pedagogiska behov och reflektionsprocesser ges tydlig vikt, samtidigt som administrativa och juridiska krav beaktas.
- I en flernivåorganisation blir det särskilt viktigt att tydliggöra vilket syfte varje system har och hur det bidrar till en samlad förståelse av kvalitet och barns förändrade kunnande.

För rektorer och förskollärare

- Tydliggör ramarna för användningen av digitala verktyg i verksamheten, samtidigt som utrymme ges för professionellt omdöme i hur de används i undervisningen.
- Integrera dokumentation i det kollegiala analysarbetet, så att den stödjer gemensamma tolkningar och utveckling av undervisningen, snarare än att bli en parallell administrativ uppgift.

4. Behov av reflektionstid och kompetensutveckling
– som grund för hållbar kvalitet

Forskningen som refereras i inledningen visar att undervisningens kvalitet inte främst avgörs av enskilda faktorer, utan formas i samspelet mellan pedagogers kompetens, kollegiala processer och gemensam analys av barns förändrade kunnande (ex. Pianta et al., 2008; Størksen et al., 2024). Samtidigt är kunskapen begränsad kring hur organisationer i praktiken kan skapa långsiktigt hållbara strukturer för detta i en vardag präglad av upplevd tidspress, personalomsättning och ett breddat uppdrag. Kartläggningen visar att många deltagare inte primärt upplever brist på styrdokument eller mallar,

utan brist på tid och organisatoriska förutsättningar för att gemensamt analysera barns förändrade kunnande och undervisningens kvalitet. Detta innebär inte att strukturer och verktyg saknar betydelse. Tvärtom kan de fungera som viktiga stöd. Men när utrymmet för gemensam reflektion är begränsat, samtidigt som förskollärare får lägga mycket tid på att handleda kollegor som saknar utbildning för att arbeta med barn, finns en risk att mallar och dokumentationskrav i praktiken ersätter den fördjupade pedagogiska analys som de är avsedda att stödja – särskilt i verksamheter där kompetensnivån varierar.

I en organisation med flera styrnivåer aktualiseras därför frågan om hur strukturer kan utformas, samt vilka strukturella förutsättningar som behöver vara på plats, så att de möjliggör och stärker, snarare än tränger undan, professionellt omdöme och kollegialt lärande.

Till central nivå (stadsövergripande och stadsdelsnivå)

- Det finns behov av att långsiktigt prioritera organisatoriska förutsättningar för kollegialt lärande och gemensam reflektion som en del av kvalitetsarbetets kärna.
- Säkerställande av grundläggande kompetens i att observera, analysera och tolka barns lärande i relation till läroplanens mål framstår som en strategisk nyckelfråga för likvärdighet.
- I en flernivåstruktur blir det särskilt viktigt att skapa samsyn kring att reflektion inte är en fristående aktivitet, utan en integrerad del av undervisning och uppföljning.

För rektorer och förskollärare

- Reflektionsverktyg behöver användas som stöd för pedagogisk analys och gemensamt lärande, snarare än enbart som dokumentation.
- Reflektion kan tydliggöras som en central del av undervisningsuppdraget och det systematiska kvalitetsarbetet, snarare än som ett tillägg vid sidan av den dagliga verksamheten.

Avslutande strategiskt medskick

Sammantaget väcker kartläggningen frågan om behovet av att på central nivå initiera en gemensam programteoretisk förståelseram för kvalitet i förskolan.

En sådan ram skulle kunna bidra till att tydliggöra hur mål, dokumentation, digitala verktyg, ledarskap och barns förändrade kunnande är tänkt att hänga samman i en sammanhållen logik, och därmed minska glappet mellan forskning, styrning och pedagogisk praktik. Dessutom kan en sådan logik identifiera vilka förutsättningar som krävs i termer av resurser och kompetenser för att det ska vara möjligt att nå uppsatta mål.

Ett centralt medskick är vikten av en noggrann analys av vilken typ av brist som identifieras i verksamheten. Om variationer i kvalitet i första hand handlar om bristande kompetens i att observera, analysera, tolka och utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet stötta barns lärande, är det inte självklart att ökad styrning eller fler mallar är en ändamålsenlig lösning. I sådana fall riskerar ytterligare strukturer att ersätta – snarare än stärka – den pedagogiska analys som är nödvändig för att utveckla undervisningens kvalitet. Om bristen däremot handlar om otydlighet i mål, ansvarsfördelning eller samordning mellan nivåer, kan gemensamma strukturer och tydligare riktlinjer vara en del av lösningen.

Den strategiska utmaningen ligger således inte i att välja mellan styrning och professionellt omdöme, utan i att säkerställa att åtgärder svarar mot den faktiska problemformuleringen. En gemensam programteoretisk förståelseram kan i detta sammanhang fungera som ett analytiskt verktyg för att identifiera var i kedjan – mellan förutsättningar, aktiviteter och resultat – förstärkningar behöver ske.

Referenser

- Alm Fjellborg, A., & Forsberg, H. (2023). Even in preschools: Analysing the preschool and neighbourhood segregation gap in Swedish municipalities. *European Sociological Review*, 35(5), 677–691.
- Alvehus, J., & Kastberg Ewichselberger, G. (2024). *Administration i offentlig sektor. Om expansion, elevering och mittokrati*. Studentlitteratur.
- Araujo, M., Dormal, M., & Schady, N. (2017). *Child Care Quality and Child Development*. Inter-American Development Bank. Working Paper. 10.18235/0000664.
- Bjørnestad, E., & Os, E. (2017). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Dietrichson, J., Kristiansen, I. L., & Viinholt, B. A. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007–1043.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: Hallå hur gör man?* (2:a uppl.). Liber.
- Eidevald, C. (2025a). Förskolan och skolutveckling: Kvalitet, likvärdighet och hållbarhet utan betyg eller kunskapsmål. I Å. Hirsh & A. Olin (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (2:a uppl., ss. 139–156). Gleerups.
- Eidevald, C. (2025b). *Rätt start i livet – så lyfter vi svensk förskola*. Näringslivets skolforum.
- Eidevald, C., Engdahl, I., & Geijer, C. (2024). *En likvärdig och hållbar förskola – rolig, trygg och lärorik utbildning och undervisning*. Liber.
- Eidevald, C., Frankenberg, S., Kamola, M., Reikerås, E. K. L., Rantavuori, L., & Harju-Luukkainen, H. (submitted). Nordic practitioners perspectives on high quality Early Childhood Education and Care: Shared values, local practices, and professional challenges.
- Eidevald, C., & Palmgren, M. (2021). *Förskolan med barnet i centrum: En vision för förändringsarbete och bästa möjliga organisering*. Liber.
- Etikprövningsmyndigheten. (2023). *Vägledning om etikprövning av forskning på människor*. Etikprövningsmyndigheten.
- Fisher, P. A., Barker, T. V., & Blaisdell, K. N. (2020). A Glass Half Full and Half Empty: The State of the Science in Early Childhood Prevention and Intervention Research. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 269–294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084958>
- Furenes, M. I., Andresen, A. K., Løkken, I. M., Moser, T., Nilsen, T. R., & Dahl, A.-L. S. (2023). Norwegian research on ECEC quality from 2010 to 2021: A systematic scoping review. *Educ. Sci*, 13(6), 1–17.

- Garvis, S., & Lenz Taguchi, H. (2021). Introduction. In S. Garvis & H. Lenz Taguchi (Eds.), *Quality improvement in Early Childhood Education. International perspectives on enhancing learning outcomes* (pp. xvii–xxi). Springer.
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2015). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127, 100–114.
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35, 31–47.
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). *The perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kaneko, J., & Frankenberg, S. (2023). Hur kan barns nyfikenhetsdrivna lärande stötta i förskolans utforskandepraktiker? I C. E. Andersen, L. Aronsson, & H. Lenz Taguchi (Red.), *Høj hörstyrkan! Lyssnande pedagogik idag och i framtiden* (ss. 171–184). Gleerups.
- Kellogg Foundation. (2004). *W.K. Kellogg Foundation logic model development guide*. W.K. Kellogg Foundation, nedladdad från https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/2021-11/Kellogg_Foundation_Logjc_Model_Guide.pdf
- Klippen, M. I. F., Moser, T., Reikerås, E., & Guldbrandsen, A. (2024). A review of trends in Scandinavian Early Childhood Education and Care research from 2006 to 2021. *Education Sciences*, 14(5), 1–18.
- Lennartsdotter, M. (2024). *Professionell komplexitet i svensk förskola: Pedagogers berättelser om förändrade villkor och uppdrag* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling, & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling: grundbok för förskollärare* (ss. 245–261). Gleerups.
- Liljestrand, J. (2021). Like school and not like school: ambivalences in Swedish preschool teachers' enacted policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 44–52.
- Lundholm, S., & Alvesson, M. (2023). *Skolans ledarskap & mål: Rektor som maskinist, flipperkula och målsökande missil*. Studentlitteratur.
- Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S., & Williams, P. (2023). Conditions for children's language and literacy learning in Swedish preschools: Exploring quality variations with ECERS-3. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1305–1316.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Starting Strong: Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Palla, L. (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 7–29.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: Innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Riksrevisionen. (2025:15). *Likvärdighet i förskolan – statens stöd, uppföljning och tillsyn*. Riksrevisionen.

- Sheridan, S., Garvis, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2019). Critical Aspects for the Preschool Quality in Sweden. In S. Garvis & S. Phillipson (Eds.), *Polification of Early Childhood Education and Care. Early Childhood in the 21st. Century Vol. III*. (pp. 216–230). Routledge.
- Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Skolinspektionen.
- Skollagen. (2010:800). *Skollag*. Sveriges riksdag. Hämtad 2026-03-27 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/.
- Skolverket. (2024). *Barn och personal i förskola Hösten 2023. Beskrivande statistik*. Skolverket.
- Skolverket. (2025a). *Läroplan för förskolan - Lpfö18 reviderad 2025*. Skolverket.
- Skolverket. (2025b). *Segregation och likvärdighet i förskolan. Rapport 2025:5*. Skolverket.
- SOU. (2020:67). *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. Norstedts Juridik.
- Stockholms stad. (2023). *Reglemente för förskolenämnden*. (Kommunal författningssamling för Stockholm 2023:06).
- Stockholms stad. (2025). *Förskola i Stockholm 2024 (Dnr FÖF 2024/409)*. Förskoleförvaltningen.
- Størksen, I., Lenes, R., Braak, D. t., McClelland, M., & Golinkoff, R. M. (2024). Quality in norwegian Early Childhood Education and Care: Progress, persistent challenges, and recommendations for the future. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01770-1>.
- Tallberg Broman, I. (2023). Förskolans position i det marknadsutsatta skolsystemet. I M. Larsson & Å. Plesner (Red.), *Skolan efter marknaden. Om skolans och lärarrollens framtid* (ss. 78–98). Liber.
- Tallberg Broman, I., & Vallberg Roth, A.-C. (2019). *Förskollärare, förtydligt undervisningsuppdrag och professionella strategier*. Malmö universitet.
- Urban, M., Guevara, J., & Semmoloni, C. (2022). *Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care*. Nordic Council of Ministers.
- Vermeer, H., & van IJzendoorn, M. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 390–401.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2023). *Att arbeta lekresponst*. Gleerups.
- Wallin, E. (2025). Mötet mellan tanke, handling och det skriftliga i förskolans utvecklingsprocesser. I H. Hill, P. Nasiopoulou, & M. Pröckl (Red.), *Förskolan i fokus. Perspektiv från Södertörns högskola* (ss. 69–92). Södertörns högskola.

OM FÖRFATTAREN

Christian Eidevald är gästprofessor i pedagogik med inriktning mot förskola vid Södertörns högskola samt docent i förskoledidaktik vid Stockholms och Göteborgs universitet.

Han har tidigare varit programansvarig för förskollärarytbildningen vid Stockholms universitet och utvecklingschef för Göteborgs stads kommunala förskolor. Hans forskning rör frågor om ledarskap, kvalitet, undervisning och styrning i förskolan, med särskilt fokus på hur strukturella förutsättningar och pedagogisk praktik samspelar i arbetet för likvärdig utbildning och barns utveckling och lärande.



Att skärpa den pedagogiska blicken tar sin utgångspunkt i en central fråga i dagens förskola: hur kan kvalitet förstås, bedömas och utvecklas i en verksamhet där uppdraget är komplext och ofta motsägelsefullt?

Rapporten bygger på en kartläggning i Stockholms stad och analyserar hur skolchefer, strateger, rektorer och förskollärare beskriver arbetet med att utveckla undervisningens kvalitet och följa barns förändrade kunnande. Särskild uppmärksamhet riktas mot verktyg och arbetssätt som används – och spänningar som uppstår mellan styrning, dokumentation och professionellt omdöme.

Analysen visar att kvalitet i förskolan inte kan reduceras till enskilda indikatorer eller standardiserade modeller, utan formas i samspelet mellan strukturella förutsättningar, organisatoriska villkor och pedagogisk praktik. I detta sammanhang framträder professionellt omdöme, kollegial reflektion och relationella processer som avgörande.

Rapporten bidrar med fördjupad kunskap om hur kvalitet görs i praktiken och pekar på behovet av styrformer och verktyg som i högre grad stödjer det pedagogiska kärnuppdraget. Den riktar sig till beslutsfattare, skolledare och verksamma i förskolan som vill utveckla ett hållbart kvalitetsarbete.