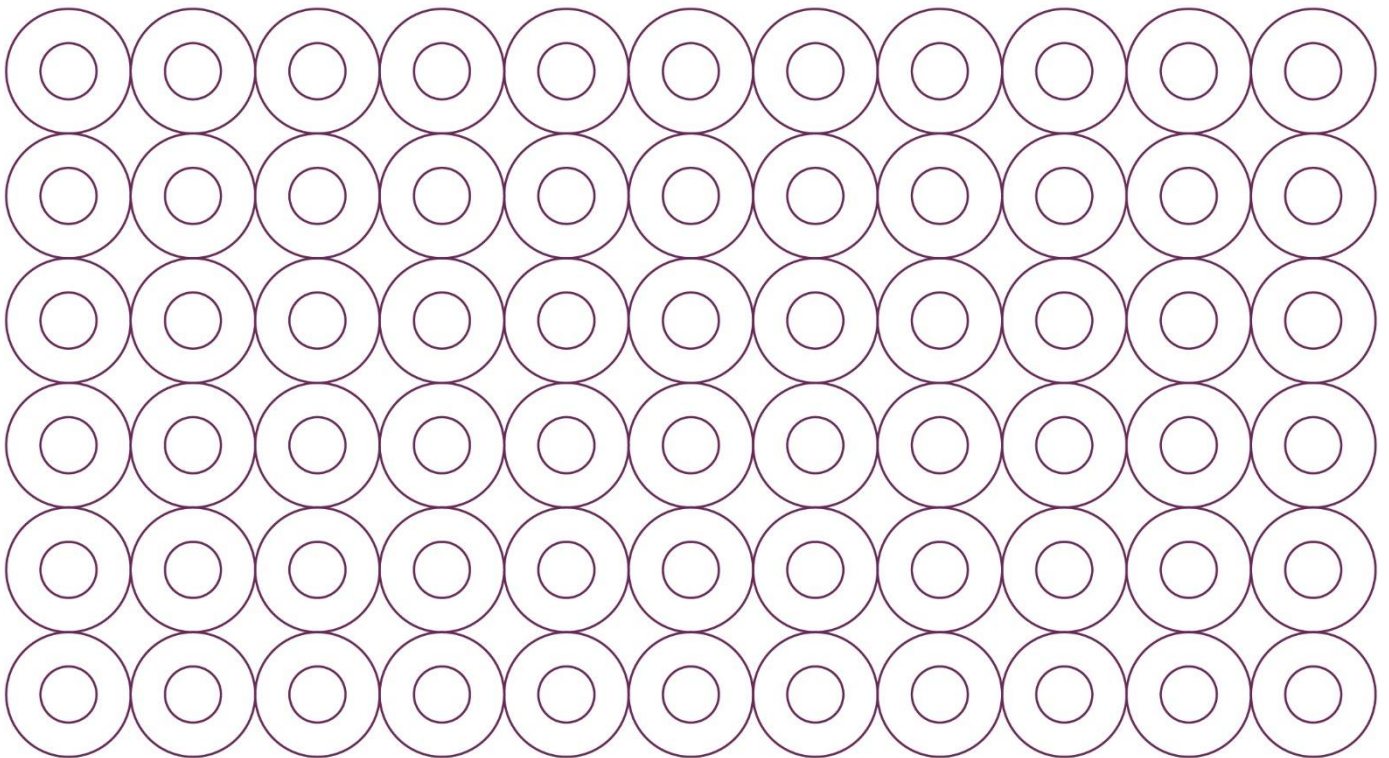




Förskolan och läroplanen

Om förändringar i spåren av Lpfö 18



Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri
PDF från Skolverkets webbplats:

www.skolverket.se/publikationer

ISSN: 1103-2421

ISRN: SKOLV-R-2023:5-SE

Skolverket, Stockholm 2023

Förord

I denna rapport redovisar Skolverket en studie av hur *Läroplan för förskolan, Lpfö 18* har tagits emot av personal och ansvariga i förskolan. I studien har vi undersökt om syftet med Lpfö 18 har infriats när det gäller att förtydliga läroplanen för förskolan. I rapporten ger vi också en bild av förskolornas praktik och tar reda på om Lpfö 18 har lett till förändringar av utbildningen.

Ett flertal medarbetare på Skolverkets analysavdelning har deltagit i arbetet med studien under olika perioder. Linda Ahlgren, Christofer Lundin, Marika Sanne och Hanna Österlund (uppdragsansvarig) har genomfört de avslutande analyserna av insamlad data och skrivit rapporten.

Skolverket vill rikta ett varmt tack till de barnskötare, förskollärare, rektorer och representanter för huvudmän som svarat på studiens enkätfrågor respektive tagit sig tid till att svara på frågor i intervjuer.

Solna, 17 maj 2023

Peter Fredriksson
Generaldirektör

Hanna Österlund
Undervisningsråd

Innehåll

Sammanfattning	6
Undervisning	7
Ansvars- och arbetsfördelning	8
Uppföljning och utvärdering	9
Personalens utbildning och kompetensutveckling	11
1. Förskolorna och läroplanen.....	12
Bakgrund.....	13
Fokusområden i vår undersökning.....	16
Metoder i korthet.....	23
Rapportens uppläggning.....	27
2. Undervisning.....	28
En nationell bild av undervisningen i förskolan.....	28
Fördjupning på sju förskolor.....	35
Sammanfattning av kapitlet.....	56
3. Ansvars- och arbetsfördelning	58
En nationell bild av ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan.....	58
Fördjupning på sju förskolor.....	68
Sammanfattning av kapitlet.....	83
4. Uppföljning och utvärdering	86
En nationell bild av förskolornas arbete med uppföljning och utvärdering.....	86
Fördjupning på sju förskolor.....	90
Sammanfattning av kapitlet.....	102
5. Personalens utbildning och kompetensutveckling	104
Lokala implementeringsinsatser och kompetensutveckling	104
Personalens grundutbildning	108
Sammanfattning av kapitlet.....	112
6. Skolverkets slutsatser och bedömning.....	114
Läroplanen upplevs ha blivit tydligare.....	114
Lpfö 18 har lett till förändringar i ledarskap, organisering och uppföljning i förskolan.....	115
Utmanande för förskolorna att följa upp varje barns utveckling och lärande	116
Implementeringsinsatser har nått de flesta	116
Brister i förutsättningar försvårar läroplanens genomslag	116
Ett komplicerat uppdrag med en särskild styrka	118

Referenser	119
Bilaga 1. Teknisk rapport – enkäternas genomförande och metod.	121
Två enkäter med syfte att ge en nationell bild	121
Rektorsenkäten.....	122
Förskollärarenkäten	123

Sammanfattning

Skolverket fick under 2017 i uppdrag av regeringen att göra en översyn av läroplanen för förskolan för att förtydliga, samordna och uppdatera den. Regeringens intention var att öka kvaliteten i förskolans undervisning och därmed förskolans måluppfyllelse. I regeringens skäl för översynen framgår också att förskolans utbildning behövde bli mer likvärdig. Skolverkets förslag på förändringar av läroplanen ledde fram till att regeringen 2018 fattade beslut om en ny läroplan för förskolan, Lpfö 18.

I den här rapporten undersöker vi om syftet med Lpfö 18 har infriats när det gäller att förtydliga läroplanen för förskolan. Vi gör detta genom att ta reda på hur förskolepersonal, rektorer och huvudmän uppfattar och förstår de förändrade, och genom översynen, tillkomna skrivningarna i läroplanen. I rapporten ger vi också en bild av förskolornas praktik och undersöker om Lpfö 18 har lett till förändringar av utbildningen. Vi har särskilt fokuserat på förskolans undervisning, arbets- och ansvarsfördelning samt uppföljning och utvärdering i förskolan. Vi genomförde studien med hjälp av enkäter och intervjuer med anställda och ansvariga i förskolan.

Skolverkets samlade bedömning utifrån studien är följande:

- **Läroplanen upplevs ha blivit tydligare.** Det har enligt personalen blivit tydligare vad undervisning innebär i förskolan och vilken roll som förskolläraren har. Samtidigt varierar tillämpningen av läroplanen. Variationer är delvis att förvänta sig och kan vara ett tecken på att förskolorna har anpassat sin undervisning och övrig verksamhet till de barn som går på förskolan eller till lokala förutsättningar. Enligt vår bedömning handlar det även om en variation i tolkningen av läroplanens skrivningar.
- **Lpfö 18 har lett till förändringar i ledarskap, organisering och uppföljning i förskolan.** Rektorer uppger att de har genomfört förändringar som en följd av den förändrade läroplanen. Exempelvis har rektorer på en del förskolor omfördelat personalen så att det ska finnas en förskollärare i varje arbetslag. En del huvudmän i studien uppger att de har fått ett nytt fokus i sin uppföljning.
- **Det är utmanande för förskolorna att följa upp varje enskilt barns utveckling och lärande.** Landets förskollärare upplever inte heller att de har tillräckligt med stöd i genomförandet av den uppföljningen.
- **Implementeringsinsatser har nått de flesta.** De flesta förskollärare i landet har fått ta del av kompetensutvecklingsinsatser och har deltagit i kollegiala diskussioner relaterade till Lpfö 18. Samtidigt finns det förskolor där implementeringen inte har kommit så långt, bland annat på grund av covid-19-pandemin.

- **Brister i förutsättningar försvårar läroplanens genomslag.** Försvårande omständigheter för läroplanens genomslag är förutom brist på utbildad personal även otydlighet i förskollärares mandat, brist på stöd i uppföljningen, låg personaltäthet, personalfrånvaro, hög omsättning av rektorer och ekonomiska begränsningar.
- **Förskolan har ett komplicerat uppdrag med en särskild styrka.** Förskolans uppdrag är sammansatt och ställer krav på lyhördhet och flexibilitet tillsammans med en djup kännedom om läroplanen hos förskolepersonalen. I studien framstår detta uppdrag som väl förankrat hos de verksamma i förskolan och som en tillgång och styrka i förskolans utbildning.

Nedan följer en mer utförlig sammanfattning av rapportens resultat.

Undervisning

Undervisningsbegreppet upplevs som tydligare men tillämpningen varierar

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 har på det stora hela tagits emot positivt av de verksamma i förskolan. Nästan alla förskollärare och rektorer tycker att skrivningarna i Lpfö 18 har förtydligat vad undervisning i förskolan innebär. En majoritet av förskollärarna uppger att de alltid eller ofta utgår från läroplanen då de planerar undervisning.

Implementeringen av läroplansskrivningarna i Lpfö 18 förutsätter att det sker en tolkning av dessa på förskolorna. I intervjuerna framkommer att förståelsen för läroplanen ofta har utvecklats i kollegiala samtal på förskolorna.

I de förskolor som studerats närmare är det vanligt att det inte har skett några större förändringar i hur man praktiskt arbetar med att undervisa barnen. Däremot har personalen förändrat hur de talar om arbetet, så att ordet undervisning nu är mer etablerat. Läroplanen anses också ha burit med sig en mer medveten och fördjupad undervisning.

Samtidigt ser vi tecken på att det varierar hur läroplansskrivningarna rörande undervisningen tillämpas på förskolorna. Det verkar bero på varierande förutsättningar på förskolorna och skillnader i lokala behov, men också på skilda tolkningar av Lpfö 18. Med andra ord anser förskolepersonal och huvudmän att de förändrade skrivningarna har medfört en ökad tydlighet, samtidigt som de bedriver undervisningen på olika sätt.

Både spontana och planerade aktiviteter utgör delar av undervisningen

Utbildningen i förskolan skiljer sig från övriga skolformer på så vis att omsorg, utveckling och lärande enligt läroplanen ska bilda en helhet. I studien framgår att

detta uppdrag är väl förankrat hos personalen. Integrationen av dessa olika inslag synliggörs på många sätt i deras praktik.

I läroplanen kommer helhetsuppdraget bland annat till uttryck i förskollärarens ansvar för att spontant uppkomna aktiviteter och intressen liksom vardagliga aktiviteter och rutiner blir en del av undervisningen. Kombinationen av det planerade och spontana är speciellt för förskolans undervisningsuppdrag. Det kan vara en förklaring till att läroplanen inte bara används vid planering av undervisningen, utan också genom att personalen har den ”i ryggmärgen”, det vill säga att de, enligt egen uppgift, kan läroplanen så väl att de flexibelt kan anknyta till läroplansmål i olika situationer som uppkommer i förskolans vardag.

Förutsättningarna för att undervisa i förskolan varierar

Studien visar samtidigt att förutsättningarna för att bedriva undervisning på förskolorna varierar. Nästan alla förskollärare upplever att förutsättningarna för att undervisa är mycket eller ganska goda när barnen är indelade i mindre grupper medan många anser att det är svårare att undervisa barn i en större grupp. Majoriteten av förskollärarna anser att det råder dåliga förutsättningar när personal saknas i barngruppen.

De intervjuade anser att olika praktiska förutsättningar har betydelse för möjligheten att förverkliga läroplanens undervisningsuppdrag. Exempel på sådana är tillgång till utbildad personal, en stabil ledning för förskolan och låg personalomsättning. Bristande förutsättningar, bland annat till följd av covid 19-pandemin, har därför bidragit till att hämma vissa förskolors implementering av Lpfö 18.

Ansvars- och arbetsfördelning

Läroplanens skrivningar om ansvar och roller upplevs vara tydliga

Personalen på de förskolor där vi genomfört intervjuer uppfattar i regel att skrivningarna om ansvar och roller i Lpfö 18 är tydliga eller åtminstone tillräckligt tydliga. Det gäller till exempel skrivningarna om förskollärarens ansvar. Studiens intervjuer visar att personalen oftast uppfattar att förskolläraren har det yttersta ansvaret i arbetslaget och är den som driver arbetet framåt. Det är förskolläraren som har ansvar för att planera, följa upp och analysera undervisningen. I studien finns även exempel på att förskollärare i vissa fall uppfattas ha en arbetsledande roll i arbetslaget. En del intervjuade, bland annat på huvudmannanivå, menar också att det finns ett generellt behov av att stärka förskollärarna i deras ledarskap.

I praktiken kan även barnskötare få mycket ansvar

Studien visar att barnskötarna ofta i praktiken är med i de olika arbetsmomenten i förskolan men att barnskötarnas ansvar och roller varierar. Även om personalen

på förskolorna har kännedom om förskollärarens särskilda ansvar enligt läroplanen så är inte ansvars- och arbetsfördelningen mellan förskollärare och barnskötare helt genomförd på alla förskolor. I studien finns exempel på att förskollärarens roll som den ytterst ansvariga i arbetslaget inte alltid är etablerad utan att ansvar och arbetsuppgifter på en del förskolor förefaller mer förhandlingsbara. Det finns flera orsaker till detta. Det kan handla om att rektorer vill ge barnskötare ett ganska stort ansvar för att de ska känna sig delaktiga. Studien visar att barnskötare med lång erfarenhet kan få ett mer omfattande ansvar. Det förekommer även att barnskötare av praktiska skäl, till exempel vid personalfrånvaro, får ett ökat ansvar.

Rektorer uppger att de har förändrat hur de leder och organiserar arbetet

På en majoritet av landets förskolor (cirka sex av tio) uppger rektorerna att de har förändrat hur de leder och organiserar förskoleenhetens arbete som en följd av införandet av Lpfö 18. Exempelvis har de förändrade skrivningarna om ansvarsfördelning och roller på en del förskolor lett till att rektorerna säkerställer att det finns minst en förskollärare per arbetslag eller avdelning. Ibland har schemalaggningsen av personal ändrats så att förskollärarna i högre grad ska vara närvarande när de flesta barn är på plats på förskolan. Det förekommer även att rektorer eller huvudmän har tillsatt nya funktioner (till exempel biträdande rektorer och pedagogiska ledare) på förskolorna i syfte att stötta och avlasta rektorn i det pedagogiska arbetet.

Enligt studien är avsatt tid för planering och för reflektion en viktig förutsättning för att förskollärarna ska kunna ta ansvar för undervisningen. De flesta rektorer uppger också att de har avsatt mer tid för planering, utvärdering eller reflektion utanför barngrupp för förskollärare jämfört med övrig förskolepersonal.

En del huvudmän lyfter behovet av att rektorerna är tydliga i sin styrning av, och i sitt stöd till förskollärarna. Det handlar till exempel om att rektorer behöver vara tydliga med förskollärarens mandat och att legitimera detta på förskolan. Rektorerna behöver även stödja förskollärarna genom att skapa organisationer som möjliggör förskollärarens ansvar, exempelvis genom att hjälpa förskollärare att prioritera i sina arbetsuppgifter.

Uppföljning och utvärdering

Skrivningen om att följa upp förutsättningar har landat väl

På förskolorna i vår fördjupade studie har den nya formuleringen i Lpfö 18, om att varje barn ska få *förutsättningar* att utveckla olika kunskaper och förmågor i enlighet med läroplanen, tagits emot väl. Personalen uppfattar att fokus för uppföljningen ska vara på utbildningen, inklusive dem själva som personal. Det innebär exempelvis att de behöver reflektera över vilka möjligheter till utveckling som förskolan och förskolepersonalen ger barnen, sitt eget agerande och

förhållningssätt, hur lärmiljön och olika material fungerar, vilka förutsättningar för lärande olika grupsammansättningar av barn ger samt vad olika undervisningsstrategier innebär för lärandet.

Utmaning att följa enskilda barns utveckling och lärande

Samtidigt visar studien att förskolepersonalen och rektorerna ofta upplever att det är svårt att följa upp och utvärdera om förskolan har gett varje enskilt barn de förutsättningar som läroplanen föreskriver. En majoritet av förskollärarna uppger att de delvis har det stöd som de skulle behöva för att följa och utvärdera de enskilda barnens utveckling och lärande. Hälften av landets rektorer anser också att denna uppföljning är svår att genomföra.

Studiens intervjuer visar att personalen upplever osäkerhet om vad och hur de ska dokumentera, vad de behöver planera för samt vad reflektionerna ska innehålla. Detta trots att rektorer på de allra flesta förskolor uppger att det finns riktlinjer för vad medarbetarna ska dokumentera för att kunna följa upp barnens utveckling och lärande. Ytterligare faktorer som försvårar uppföljningen av enskilda barns utveckling är stora barngrupper, brist på tid för personalen för dokumentation och reflektion samt avsaknad av verktyg och mallar för uppföljning.

Förändringar i förskolors uppföljning och utvärdering till följd av Lpfö 18

En majoritet av alla förskolor har enligt rektorerna förändrat sitt sätt att följa upp och utvärdera hur de når läroplanens mål, som en följd av den nu gällande läroplanen. I studien framkommer att en del förskolor som en följd av Lpfö 18 har utvecklat sitt systematiska kvalitetsarbete och exempelvis infört tydligare riktlinjer för dokumentation, reflektion och analys samt tagit fram nya mallar och digitala system för sitt kvalitetsarbete. Syftet har till exempel varit att göra arbetet med uppföljning och utvärdering mer systematiskt och strukturerat. Enligt utsagorna har både förskolor och ibland huvudmännen initierat sådana förändringar. Några av huvudmännen uppger däremot att de redan före Lpfö 18 genomförde förändringar inom detta område.

Några av huvudmännen i studien anger att den förändrade skrivningen om att följa upp förutsättningar har lett till ett nytt fokus i uppföljningen och därmed nya metoder för att följa upp och utvärdera förskolans måluppfyllelse. Studien ger också exempel på förändringar på förskolorna. En del av dem har börjat att följa och dokumentera barnens lärprocesser, vilket de inte gjort tidigare. Samtidigt ser vi en variation i uppföljningspraktiken på de förskolor som vi har studerat närmare. På en del av dem sker inte dokumentationen och reflektionen kontinuerligt eller på ett planerat sätt, samtidigt som andra förskolor har goda system för sin uppföljning. Det varierar också i vilken utsträckning förskolor involverar barnen i uppföljningen och utvärderingen och om de följer barnens lärprocesser.

Studien visar att förskollärare i landet använder olika former av stöd för att följa upp och utvärdera barnens utveckling och lärande. Det är vanligt att

förskollärarna använder läroplanen som stöd, men också att de vänder sig till kollegor eller använder de stöddokument och rutiner som har tagits fram på förskolorna eller hos huvudmannen, som ett stöd.

Personalens utbildning och kompetensutveckling

Majoriteten har deltagit i kompetensutveckling om Lpfö 18

Studien visar att rektorerna på de allra flesta förskolor har avsatt tid för kollegiala diskussioner om Lpfö 18. Vanligen deltog såväl förskollärare, utbildade barnskötare som rektor själv i sådana diskussioner som även omfattade andra personalkategorier där sådana förekom. Diskussionerna har både handlat om hur undervisning beskrivs i Lpfö 18 liksom om andra aspekter av läroplanen. En majoritet av förskollärarna har deltagit i andra kompetensutvecklingsinsatser relaterade till Lpfö 18, där den vanligaste insatsen har varit föreläsningar.

Samtidigt uppger drygt tre av tio förskollärare att de vid tiden för studien (år 2021) har ett ganska eller mycket stort behov av ytterligare kompetensutveckling om läroplanen.

Förskolor hanterar brist på förskollärare på olika sätt

Enligt skollagen får undervisning bedrivas av den som har legitimation och är behörig för undervisningen, vilket i förskolans fall är förskollärare. Annan personal får dock "finnas" i förskolans undervisning, om de har sådan utbildning och erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas. Skolverkets statistik visar att förskollärare innehar cirka fyra av tio heltidstjänster i förskolan, medan ungefär tre av tio varken har förskolläraryrket eller barnskötaryrket. De olika utbildningskategorierna är ojämnt fördelade mellan förskolor och huvudmän. Omkring två procent av förskolorna saknar helt förskollärare.

Enligt en del av studiens intervjupersoner har olika yrkeskategorier skilda förutsättningar att tolka och ta till sig läroplanen. En utsaga är att läroplanen är så pass svårt skriven att det krävs förskolläraryrket för att förstå den, vilket är problematiskt givet bristen på förskollärare. Andra berättar hur förskollärarna hjälper övriga i arbetslaget att tolka läroplanens begrepp i de kollegiala samtalen.

Huvudmännen hanterar bristen på förskollärare och den ojämna fördelningen av dem på olika sätt. En kommun har exempelvis gett många barnskötare möjlighet att vidareutbilda sig till förskollärare inom ramen för en uppdragsutbildning. Kommunen har också bestämt att förskolorna vid nyanställning av personal inte får överskrida en andel förskollärare på 50 procent, för att tillgängliga förskollärare på så vis ska kunna räcka till fler förskolor. Därutöver lockas förskollärare i den aktuella kommunen att arbeta i glesbygden med hjälp av olika förmåner.

1. Förskolorna och läroplanen

En halv miljon barn går varje år i förskolan.¹ Ofta är barnen runt ett år gamla när de för första gången träder, kryper eller lyfts, in i utbildningsväsendets första skolform. Där tillbringar de sedan en betydande del av sina dagar ända tills de vid fem eller sex års ålder går över till nästa skolform, förskoleklassen.

Ansvar för att alla dessa barn ska må bra och utvecklas under sina år på förskolan är delat mellan olika aktörer.

De närmare tio tusen förskolorna i Sverige drivs av kommunerna och enskilda huvudmän som aktiebolag, kooperativ och stiftelser.² Huvudmännen ansvarar för sina förskolors finansiering, bemanning, organisation och kvalitet. Kommunerna har dessutom tillsynsansvar för de fristående förskolor som finns inom deras område.

Staten har också en viktig styrande roll för förskolan. Utbildningen av en central yrkesgrupp i förskolan – förskollärarna – arrangeras av statliga universitet och högskolor. Skolinspektionen utövar tillsyn över de kommunala förskolorna och granskar också kommunernas tillsyn av de fristående. Styrning tar också formen av riktade statsbidrag administrerade av Skolverket. Som alla andra skolformer, styrs förskolan dessutom av lagar och förordningar, såsom skollagen, skolförordningen och läroplanen för förskolan. Det är läroplanen som står i fokus för denna rapport.

I läroplanen riktar sig staten direkt till de anställda i förskolan. Där står angivet vilket ansvar som faller på rektor³, förskollärare respektive arbetslaget i sin helhet och vilka riktlinjer de ska följa i sitt viktiga arbete. I läroplanen föreskriver staten också vilket uppdrag förskolan har och vilka grundläggande värden utbildningen ska vila på. I målen anges utbildningens inriktning och hur den bidrar till varje barns utveckling och lärande.⁴

Förskolan har haft en egen läroplan sedan 1998, men den har reviderats två gånger sedan dess. Den här rapporten tar sin utgångspunkt i den översyn av läroplanen som ledde fram till *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Vi har undersökt hur detta styrdokument har tagits emot av personalen och vilken betydelse det har haft för verksamheten hittills. Studien genomfördes med hjälp av enkäter och intervjuer med anställda och ansvariga i förskolan.⁵ Vi fokuserade då särskilt tre områden: undervisning, ansvars- och arbetsfördelning respektive uppföljning och utvärdering.

Från statens sida är läroplanen ett sätt att styra utbildningen så att alla barn erbjuds en förskola av hög kvalitet. Samtidigt ska läroplanen fungera som verktyg

¹ Skolverket (2022b), s. 4.

² År 2021 fanns 9 450 förskoleenheter med barn inskrivna. Skolverket (2022b), s. 4.

³ Från och med nuvarande läroplan används ordet ”rektor” där man tidigare talade om ”förskolechef”, till följd av en förändring i skollagen 2018.

⁴ Läroplan för förskolan, Lpfö 18.

⁵ Tillvägagångssättet beskrivs mer utförligt i avsnittet *Metoder i korthet* och i bilaga 1.

för personalen. För Skolverket är det viktigt att undersöka hur väl detta verktyg fungerar, för att vid behov kunna bistå med förklarande kommentarer eller andra stödjande insatser och för att löpande se över och utveckla styrdokumentet. Vår undersökning är dessutom ett led i Skolverkets allmänna uppdrag att följa och analysera skolväsendets utveckling.⁶

I den här rapporten undersöker vi därmed om syftet med Lpfö 18 har infriats när det gäller att förtydliga läroplanen för förskolan. Vi gör detta genom att ta reda på hur förskolepersonal, rektorer och huvudmän uppfattar och förstår de förändrade och genom översynen tillkomna skrivningarna i läroplanen. I rapporten ger vi också en bild av förskolornas praktik och undersöker om Lpfö 18 har lett till förändringar av utbildningen.

Den empiriska redovisningen är av *beskrivande* karaktär och uttrycker därmed inte Skolverkets uppfattning om hur förskolan *bör* arbeta. Ambitionen är således inte att lyfta särskilt goda exempel eller illustrera arbetssätt som Skolverket rekommenderar, utan att teckna en bild av hur personalen tolkar och resonerar kring läroplanen och hur deras förståelse tar sig uttryck i det dagliga arbetet.

Den närmare uppläggningsen av rapporten presenteras i slutet av detta kapitel. Först ska vi beskriva bakgrunden till den nu gällande läroplanen och hur vi har samlat in den empiri som rapporten vilar på.

Bakgrund

Från 1 juli 2019 tillämpas *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*.

I detta avsnitt berättar vi om läroplanens tillkomst och bakgrund i syfte att förklara vilken problematik som den nya läroplanen skulle bemöta. Först beskriver vi vad regeringen ville åstadkomma med en förändrad läroplan och varför. Därefter följer ett kort avsnitt med de övergripande förändringar som Skolverket gjorde som en följd av regeringens uppdrag. Till slut går vi in närmare på undersökningens tre fokusområden och beskriver deras bakgrund och vilka specifika förändringar som är relevanta för dem.

Regeringens uppdrag till Skolverket var att göra en översyn av läroplanen, det vill säga revidera den befintliga läroplanen. Eftersom ändringarna blev så pass omfattande, beslutade regeringen om en ny förordning istället för en revidering. Det innebär att Lpfö 18 blev en ny läroplan som ersatte Lpfö 98. Skolverket har i implementeringsinsatser och liknande använt uttrycket ”reviderad läroplan” i enlighet med det ursprungliga uppdraget. Som en följd av detta använde vi i de enkäter och intervjuer som ligger till grund för rapporten ord som ”revidering” och ”reviderad läroplan”. Därför förekommer begreppet ”reviderad” och liknande på enstaka ställen i redovisningen av vårt underlag.

⁶ 2§ förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

Regeringens uppdrag: en uppdaterad och tydligare läroplan i syfte att öka förskolans måluppfyllelse

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 utarbetades av Skolverket på uppdrag av regeringen. Uppdraget bestod i att göra en översyn av den befintliga läroplanen genom att *förtydliga, uppdatera och samordna* olika delar i den. Dessutom skulle Skolverket beakta sitt tidigare förslag till komplettering av läroplanen avseende hur barnens digitala kompetens kan stärkas i förskolan.⁷

Som skäl för översynen hänvisade regeringen till att en förskola av god kvalitet gynnar barnens lärande, självkänsla och sociala samspel även långt senare i livet. Samtidigt hade Skolinspektionen i sina kvalitetsgranskningar funnit stora skillnader i hur de granskade förskolorna tog sig an arbetet med den pedagogiska kvaliteten. Detta, fortsatte regeringen, innebär en risk för att barn inte gavs likvärdiga möjligheter till omsorg, utveckling och lärande.⁸ Det explicita syftet med att förtydliga förskolans uppdrag var att *öka kvaliteten i undervisningen i förskolan och därmed förskolans måluppfyllelse*.⁹ Av skälen framgår som synes att detta syfte inkluderade ökad likvärdighet.

Regeringens uppdrag till Skolverket var alltså att förtydliga förskolans uppdrag så att läroplanens intentioner blev tydliga och förståeliga för alla som arbetar med förskolan.¹⁰ Läroplanen behövde genomsyras av mer konkretion och precision. Ett tydligt och verksamhetsnära språk skulle eftersträvas och begrepps användningen bli konsekvent och enhetlig.

Därutöver pekade regeringen särskilt ut vissa saker som behövde tydliggöras eller klargöras och delar där Skolverket skulle överväga om ett förtydligande behövdes, nämligen följande:

- vad undervisning i förskolan är och hur undervisning förhåller sig till utbildning
- hur förskolläraernas ansvar för undervisningen ska ta sig uttryck
- förskolechefens och arbetslagets ansvar för och i undervisningen
- relationen mellan undervisning, omsorg, barnens egeninitierade lek och barnens utveckling och lärande
- barns rätt till trygghet, integritet och omsorg, inklusive att klargöra begreppet omsorg i förhållande till begreppet undervisning
- att barngruppen som kollektiv ska vara en aktiv del i lärandet och inte bara ses som en möjlighet till social utveckling
- riktlinjer gällande förskolläraernas ansvar, förskolechefens ansvar och det ansvar som vilar på var och en i förskolans arbetslag
- jämställdhet

⁷ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 1.

⁸ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 7–8.

⁹ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 1.

¹⁰ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 1, 4.

- att barns utveckling av en kulturell identitet och användning av minoritetsspråk ska främjas, enligt lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk och språklagen
- hållbar utveckling och hälsosam livsstil.¹¹

Därtill skulle Skolverket i översynen ta hänsyn till att förskolans betydelse som social och kulturell mötesplats har ökat som en effekt av samhällsförändringar.¹²

Under arbetet med översynen av läroplanen skulle Skolverket inhämta kunskap och synpunkter från forskare, relevanta myndigheter och organisationer, experter och praktiker på förskoleområdet. Därmed stod det Skolverket fritt att mot bakgrund av de synpunkter och kunskaper som framkom under denna arbetsprocess, även föreslå andra ändringar än de som regeringen särskilt pekade ut.¹³

För läroplanens mål och riktlinjer var instruktionen vidare att de:

- ska vara tydliga och konkreta
- ska ha en ambitionsnivå anpassad till vad som är realistiskt att genomföra
- inte ska detaljstyra förskolorna eller inskränka den pedagogiska friheten.¹⁴

Målen ska dessutom så långt som möjligt kunna följas upp och utvärderas.¹⁵

Regeringens övergripande syfte med översynen var som nämnts att den skulle leda till en ökad kvalitet i förskolans undervisning, det vill säga en *förändring i förskolans praktik*. Samtidigt var uppdraget inte att ta fram en helt ny läroplan, utan att se över den då gällande läroplanen, alltså Lpfö 98 (2016). Läroplanens syfte och intentioner skulle inte förändras och inte heller dess inriktning och övergripande disposition.¹⁶ Idén var istället att förtydliga den dåvarande läroplanen så att dess intentioner blev tydliga och förståeliga för alla som arbetar med förskolan.

Av skälen för översynen framgår som nämnts att regeringens syfte också inkluderade ökad likvärdighet. Skolinspektionens granskningar hade pekat på såväl goda exempel som förskolor där den pedagogiska praktiken var otillräcklig eller bristfällig. Man kan uttrycka det som att förtydligandet skulle bidra till en *jämnare* implementering av läroplanen. Det innebär samtidigt att den förändring som regeringen åsyftade borde se olika ut i olika förskolor, beroende på deras utgångsläge, deras dittillsvarande praktik. Förändringar till följd av Lpfö 18 bör alltså variera mellan förskolor.

¹¹ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 5–7 och för riktlinjer om ansvarsfördelning s. 4.

¹² Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 6.

¹³ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 7.

¹⁴ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 4.

¹⁵ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 5.

¹⁶ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 1.

Översiktligt om förändringar i *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*

I *Läroplan för förskolan, Lpfö 18* finns förändringar av både form och innehåll jämfört med den tidigare läroplanen.

En viktig del i arbetet med översynen av läroplanen var en generell bearbetning för ökat klarspråk, vilket påverkade såväl språk som struktur. Begrepp som riskerade att missförstås – exempelvis livsmiljö, social handlingsberedskap och varsamt förhållningssätt – ersattes.¹⁷

En rad begrepp infördes som inte fanns i den tidigare *Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2016)*. Således introducerades bland annat undervisning, måluppfyllelse, kroppslig integritet och urfolk som begrepp i Lpfö 18.¹⁸ Begreppet utbildning förekom redan i den tidigare läroplanen, men i den nu gällande används som regel ”utbildning” där styrdokumentet tidigare talade om ”verksamhet”. Förskolechefen bytte titel till rektor och med det följer också att nya rektorer i förskolan ska genomgå den statliga befattningsutbildningen för rektorer.¹⁹

Språk- och begreppsförändringarna presenterades som förtydliganden och uppdateringar i förhållande till gällande lagstiftning eller som harmonisering med grundskolans läroplan och i flera fall som en kombination av dessa. Därtill har läroplanen kompletterats med skrivningar inom flera områden, som till exempel barnkonventionen, lekens betydelse för barns utveckling och lärande samt digital kompetens.²⁰

Fokusområden i vår undersökning

I den här undersökningen fokuserar vi särskilt tre områden: undervisning, ansvars- och arbetsfördelning samt uppföljning och utvärdering.

Avgränsningarna grundas delvis på att Skolverket redan har gjort vissa studier som anknyter till förändringarna i och med Lpfö 18. En del av de implementeringsinsatser som Skolverket har gjort för att hjälpa professionen att förstå och tillämpa den nu gällande läroplanen har utvärderats.²¹ Därutöver har Skolverket i tidigare rapporter beskrivit hur huvudmännen i förskolan arbetar med systematiskt kvalitetsarbete samt studerat digitaliseringen av förskolan.²²

Det viktigaste skälet till vårt val av fokus var dock resultaten från Skolinspektionens granskning av förskolan och i viss mån förberedande intervjuer inom ramen för vår undersökning.²³ Där framkom att det fanns såväl osäkerhet som brister i praktiken på en del förskolor på de tre områdena. Undervisning,

¹⁷ Skolverket (2017b) s. 2.

¹⁸ En del av begreppen användes dock i Skolverket (2017a) *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan* med hänvisning till att de användes i skollagen.

¹⁹ 2 kap, 12 § skollagen (2010:800). Titelbytet skedde till följd av en förändring i skollagen 2018.

²⁰ Skolverket (2018).

²¹ Skolverket (2020).

²² Skolverket (2021) respektive Skolverket (2022a).

²³ Skolinspektionen (2016).

ansvars- och arbetsfördelning respektive uppföljning framstår vidare som centrala i regeringens uppdrag om en översyn av läroplanen, tillsammans med andra viktiga förändringar.²⁴

Nedan presenteras bakgrunden till vart och ett av de tre fokuserade områdena liksom de skrivningar som förändrats eller tillkommit i och med Lpfö 18.

Undervisning

Bakgrund

Någon form av undervisning i bred bemärkelse har alltid förekommit i förskolan och motsvarande verksamhet innan den hette så. Lika länge har undervisningens utformning och relation till förskolans övriga uppdrag och arbete diskuterats, liksom själva begreppet. Vikten av att förskolan *inte* utformas som grundskolan har hävdats i diskussioner om förskolans särart.²⁵

Institutionellt och organisatoriskt har förskolan under de senaste decennierna närmat sig övriga skolväsendet. 1996 flyttades ansvaret för barnomsorgen från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. 1998 fick förskolan en läroplan. I och med den nya skollagen 2010 definierades förskolan som en skolform och utbildning och därmed en institution som bedriver undervisning. Skollagen definierar också vad utbildning och undervisning är. När översynen av läroplanen genomfördes löd definitionerna:

- undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden, och
- utbildning: den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål.²⁶

Från och med 2010 års skollag används alltså begreppen utbildning och undervisning även för förskolan. Regeringen påpekade dock i skollagspropositionen att undervisningsbegreppet skulle ges en vid tolkning i förskolan. Avsikten var inte att ifrågasätta förskolans pedagogik och inte heller att på något sätt förändra verksamheterna eller arbetssätten.²⁷

Samma år utkom en reviderad läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2010) och här var regeringens syfte uttryckligen att förändra själva verksamheten. Enligt den departementspromemoria som låg till grund för revideringen hade förskolan inte fullt ut utnyttjat sin potential att stimulera barns naturliga lust att lära. Med den reviderade läroplanen skulle därför det pedagogiska arbetet förstärkas, bland

²⁴ Se avsnittet *Regeringens uppdrag: en uppdaterad och tydligare läroplan*.

²⁵ Se till exempel Hildén (2021) som i sin historik s. 36ff berättar om småbarnsskolor, barnträdgårdar och den fortsatta diskussionen om förskolans särart under 1900- och 2000-tal.

²⁶ 1 kap, 3 § skollagen (2010:800). Citatet återger den lydelse som definitionen hade i skollagen under vår undersökningsperiod. Från och med 2 januari 2023 har definitionen av dessa begrepp ändrats något i skollagen. Undervisning definieras nu som "processer som på lektioner eller vid andra lärtillfällen leds av lärare eller förskollärare mot mål som anges i förordningar och andra författningar som ansluter till denna lag och som syftar till utveckling och lärande genom att barn eller elever inhämtar och utvecklar kunskaper och värden".

²⁷ Prop. 2009/10:165, s. 217.

annat genom förtydliganden av mål för barns språkliga och matematiska utveckling samt för naturvetenskap och teknik.²⁸

I den läroplansöversyn som ledde fram till Lpfö 18, stod återigen det pedagogiska uppdraget i fokus. Som nämnts ovan motiverade regeringen detta med resultat från Skolinspektionens kvalitetsgranskning av förskolan. Skolinspektionen använde begreppen utbildning och undervisning i sina granskningar och fann att det rådde en osäkerhet, förvirring och ibland rentav ett motstånd mot att använda dessa begrepp bland förskolepersonalen.²⁹ Även om Skolinspektionen också lyfte fram goda exempel på välfungerande verksamheter, konstaterades i andra fall svårigheter i det pedagogiska arbetet och brister i dess förutsättningar, vilket fick konsekvenser för likvärdigheten i utbildningen.³⁰ Regeringen ansåg därför att det fanns behov av ytterligare förtydliganden om att undervisning ska bedrivas i förskolan och vad det innebär.³¹

Undervisning i Lpfö 18

I Lpfö 18 används till skillnad från tidigare läroplan själva ordet ”undervisning”. Här finns också en beskrivning av vad undervisning innebär i förskolan:

Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden.³² [...]

Undervisningen ska baseras på såväl att barnen lär tillsammans och av varandra som samspelet mellan vuxna och barn. Alla som ingår i arbetslaget ska därför vara uppmärksamma på alla barns möjligheter till samspel mellan enskilda barn, i barngruppen och med de vuxna.³³

Ytterligare anvisningar för undervisningens karaktär återfinns i riktlinjerna, där det framgår att förskollärare i *undervisningen* ska ansvara för att:

- omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet,
- planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig,
- spontant uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen, och
- utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet.³⁴

²⁸ Utbildningsdepartementet (2010), s. 3–4.

²⁹ Se till exempel Skolinspektionen (2018), s. 21f.

³⁰ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 3.

³¹ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 5–6.

³² Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1 *Förskolans värdegrund och uppdrag*.

³³ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1 *Förskolans värdegrund och uppdrag*.

³⁴ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2.7 *Förskollärares ansvar i undervisningen*.

Till skillnad från grundskolans läroplan med kursplaner, finns i förskolans läroplan inga mål som enbart gäller undervisning. I förskolan anges målen för utbildningen i sin helhet, där alltså undervisning ingår som en del.

Även om själva ordet undervisning och förklaringen av vad det innebär i förskolan är nyheter i läroplanen, är alltså det pedagogiska uppdraget ingen nyhet. Begreppen utbildning och undervisning har dessutom genom skollagen omfattat förskolan i drygt ett decennium. De används och definieras även i Skolverkets *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan* från 2017.³⁵ Därutöver finns tecken på att Skolinspektionens granskning i sig ledde till att vissa huvudmän och förskolor lyfte begreppet undervisning i sina verksamheter.³⁶

När vi sålunda i denna studie undersöker hur huvudmännen och personalen har tagit emot och implementerat undervisningsbegreppet i Lpfö 18, dyker vi ner i en förändring som påbörjats och diskuterats redan innan läroplanen trädde i kraft. Den nu gällande läroplanens skrivningar om undervisning är inte så mycket en nyhet som ett förtydligande av tidigare läroplan. Syftet med förändringen är att läroplanen ska få genomslag i alla förskolor och därmed öka kvaliteten och likvärdigheten i den utbildning som riktar sig till yngre barn.

Ansvars- och arbetsfördelning

Bakgrund

Undersökningens andra fokusområde är ansvars- och arbetsfördelning inom förskolan och inom förskolans arbetslag. Att organisera arbetet i lag har en lång tradition i förskolan. Även om arbetslagen oftast är sammansatta av olika yrkesgrupper – förskollärare, barnskötare och annan personal – är det vanliga att alla i laget deltar i alla arbetsuppgifter och tar ett gemensamt ansvar för att barnen trivs och utvecklas.

Denna tradition utmanas med den ökade betoningen av förskolans pedagogiska uppdrag och kanske särskilt med inkorporeringen av begreppet undervisning och den ansvarsfördelning som följt med detta. Som nämnts ovan, definierar skollagen undervisning i skolväsendet som ”målstyrda processer [...] under ledning av lärare eller förskollärare”.³⁷ Grundregeln är att bara den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen.³⁸ Behöriga för undervisning i förskolan är förskollärare (inte lärare). Den legitimerade förskolläraren har ansvar för sin undervisning.³⁹ Vidare anger skollagen att utbildning (och därmed undervisning) ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.⁴⁰

³⁵ Skolverket (2017a), s. 11. ”Med utbildning avses den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål. Med undervisning avses sådana målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. För att en aktivitet ska klassas som undervisning måste en förskollärare ha det övergripande ansvaret för det som ska göras.”

³⁶ Hildén (2021), s. 11–12. Skolinspektionen (2018), s. 9.

³⁷ 1 kap, 3 § skollagen (2010:800), kursivering tillagd.

³⁸ 2 kap, 13 § skollagen (2010:800).

³⁹ 2 kap, 15 § skollagen (2010:800).

⁴⁰ 1 kap, 5 § skollagen (2010:800). Detta framgår även i Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1 *Förskolans värdegrund och uppdrag*.

Samtidigt konstaterade regeringen i sin proposition att undervisningen i förskolan är en integrerad del av förskolans utbildning i sin helhet och att således även annan personal än förskollärare har pedagogiska uppgifter:

I förskolan bildar omsorg, utveckling och lärande en helhet i undervisningen. Det är förskollärares och *annan personals* uppgift att följa, stimulera och utmana barnens utveckling och lärande.⁴¹

I skollagen anges därför att det i förskolans undervisning får ”finnas” annan personal med sådan utbildning och erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas.⁴² När läroplanen reviderades vid tillkomsten av skollagen 2010, kompletterades den också med ett avsnitt som skulle förtydliga förskollärares och förskolechefens ansvar.⁴³

Regeringen konstaterade dock 2017 att ytterligare förtydliganden av ansvaret behövdes. I läroplanen framgår inte på ett tydligt sätt hur förskollärares ansvar för undervisningen ska ta sig uttryck, menade regeringen. Även förskolechefens och arbetslagets ansvar för och i undervisningen och utbildningen kunde behöva tydliggöras.⁴⁴

Ansvars- och arbetsfördelning i Lpfö 18

I Lpfö 18 finns därför ett helt nytt avsnitt om förskollärares ansvar i undervisningen. Det anger att undervisningen i förskolan ”ska ske under ledning av förskollärare” och att förskollärare ”ska leda de målstyrda processerna”. Ansvaret preciseras sedan i strecksatser (se citatet ovan i avsnittet *Undervisning*). Också den nya skrivningen ”var och en i arbetslaget” som ersätter ”arbetslaget”, är avsedd att förtydliga vilket ansvar som ligger på var och en i arbetslaget.⁴⁵

Lpfö 18 innehåller också en ny punkt i avsnittet om rektorns ansvar. Här anges att rektorn har ett särskilt ansvar för att ge förskolläraren förutsättning att ta ansvar för undervisningen. Vidare ska rektorn se till att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att den professionellt ska kunna utföra sina uppgifter. Det är en skrivning som kvarstår från läroplanens förra version, Lpfö 98 (2016), men som nu har kompletterats med en skrivning om kollegialt lärande. Rektor har sålunda även ett särskilt ansvar för att personalen ”kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen”.⁴⁶

⁴¹ Prop. 2009/10:165, s. 217, kursivering tillagd.

⁴² 2 kap. 15 § skollagen (2010:800).

⁴³ Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 3.

⁴⁴ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 6.

⁴⁵ Skolverket (2017b) s. 4.

⁴⁶ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2.8 *Rektorns ansvar*.

Uppföljning och utvärdering

Bakgrund

I och med att förskolan överfördes till utbildningssystemet och fick sin första läroplan i slutet av 1990-talet, infogades den också i systemet med mål- och resultatstyrning som användes i skolan.⁴⁷

För grundskolan fanns vid denna tid två typer av mål: dels mål att sträva mot, dels mål att uppnå. Strävansmålen uttryckte riktningen för skolans strävan, medan uppnåendemålen beskrev vad eleverna skulle uppnå. Dessutom angav läroplanen för grundskolan inriktningen för bedömningen av eleverna och sedermera även betygskriterier (kunskapskrav). Förskolans läroplan fick mål att sträva mot, men däremot inga mål att uppnå eller betygskriterier. Det innebar att huvudmännen och förskolorna skulle följa upp och utvärdera verksamhetens strävan men inte bedöma enskilda barns prestationer på det sätt som sker vid betygssättning i grundskolan. I Skolverkets första nationella utvärdering av förskolan, visade det sig dock att vissa kommuner och förskolor hade formulerat egna uppnåendemål för vad barn skulle kunna vid en viss ålder.⁴⁸

Inför den läroplansrevidering som gjordes 2010 framhöll Utbildningsdepartementet att förskolans mål fortsatt skulle vara av typen mål att sträva mot. Inriktningen mot att det är *verksamhetens* kvalitet som ska värderas skulle också kvarstå.⁴⁹ Utvärderingen skulle relateras till läroplanens mål och till uppdraget i sin helhet. För att kunna utvärdera verksamhetens kvalitet, behövdes kunskap om varje barns utveckling och lärande. Därmed behövde personalen observera, dokumentera, följa och analysera barns lärprocesser och lärstrategier.⁵⁰

Läroplanen Lpfö 98 (reviderad 2010) fick så ett helt nytt avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling. Där framgick att syftet med förskolans utvärdering var att få kunskap om hur dess kvalitet kan utvecklas. För att uppnå detta syfte behövde förskolan bland annat följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande.⁵¹

I en sammanställning över svensk forskning om förskolan skriver professor Gunnar Åsén att dessa formuleringar i Lpfö 98 (reviderad 2010) gav utrymme för olika tolkningar:

Från vissa kommuner har hävdats att för att kunna utvärdera verksamheten och dess kvalitet måste man bedöma eller mäta barns kunskaper inom olika områden. Skolverket och Skolinspektionen har vid ett flertal tillfällen kritiserat ett sådant synsätt, då man menar att det strider mot läroplanens intentioner.⁵²

Även forskare har, enligt Åsén, argumenterat mot sådana bedömningar och mätningar av förskolebarns kunskaper och färdigheter.⁵³ Likt frågor om

⁴⁷ Åsén (2020), s. 19f.

⁴⁸ Skolverket (2004).

⁴⁹ Utbildningsdepartementet (2010), 4.

⁵⁰ Utbildningsdepartementet (2010), 18f.

⁵¹ Läroplan för förskolan 98 (reviderad 2010), s. 14.

⁵² Åsén (2020), s. 22.

⁵³ Åsén (2020), s. 22.

undervisning och arbetsdelning i förskolan, är alltså även uppföljning och utvärdering ett omdiskuterat ämne sedan en längre tid tillbaka.

Skolinspektionens granskningar av förskolan 2015–2017 visade på fortsatt osäkerhet och utmaningar med uppföljning i förskolan. Detta tog regeringen fasta på inför 2017 års läroplansöversyn. Det finns, skrev regeringen, svårigheter med att ”definiera förskolans resultat” och det kan bli otydligt ”vad som är måluppfyllelse” i förskolan. Detta har att göra med att förskolans uppdrag är brett och komplext och inte går att ”avgränsa till kvantitativa mått”. Huvudmännen vet då inte vad de ska efterfråga i kvalitetsarbetet.⁵⁴

Att komma till rätta med denna otydlighet var ett viktigt syfte med översynen av läroplanen:

Läroplanen behöver därför genomsyras av mer konkretion och precision. Ett tydligt och verksamhetsnära språk ska eftersträvas utan att förskolans uppdrag reduceras. Begrepps användningen ska vara konsekvent och enhetlig. [...]

Förskolans mål bör därför så långt som möjligt kunna följas upp och utvärderas och därigenom bidra till en ökad måluppfyllelse.⁵⁵

Uppföljning och utvärdering i Lpfö 18

I läroplanens skrivningar om mål och resultat finns några förändringar i den nu gällande läroplanen jämfört med den tidigare. Den formulering i läroplanen som leder in till redovisningen av mål för utbildningen har ändrats från...

Förskolan ska sträva efter att varje barn [utvecklar etcetera] ...⁵⁶

...till...

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla...⁵⁷

Med detta får förskolans läroplan en formulering liknande grundskolans. Samtidigt tydliggör ändringen, enligt Skolverkets konsekvensutredning, att ansvaret för måluppfyllelse ligger på utbildningen och inte på de barn som deltar i den. Den bör också ”underlätta utvärdering av förskolans måluppfyllelse”.⁵⁸

Efter översynen innehåller läroplanen sammanlagt 33 mål mot tidigare 30. Av dessa återfinns 25 under rubriken *Omsorg, utbildning och lärande*. I likhet med övriga delar av läroplanen har målen bearbetats språkligt.

Målen i läroplanen anger ”inriktningen på utbildningen i förskolan och därmed den förväntade kvalitetsutvecklingen i utbildningen samt hur denna bidrar till varje barns utveckling och lärande” vilket är en marginellt ändrad formulering i förhållande till Lpfö 98 (reviderad 2016).⁵⁹ Nytt i Lpfö 18 är däremot att själva

⁵⁴ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 4.

⁵⁵ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 4 och 5.

⁵⁶ Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2016), 2. *Mål och riktlinjer*.

⁵⁷ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2. *Mål och riktlinjer*.

⁵⁸ Skolverket (2017b) s. 7.

⁵⁹ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2. *Mål och riktlinjer*. I Lpfö 98 (reviderad 2016) lydde motsvarande formulering: ”Målen anger inriktningen på förskolans arbete och därmed också den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan.” I Skolverkets (2017a) *Allmänna råd för måluppfyllelse i förskolan* förklarades också att målen ”anger en riktning att

begreppet måluppfyllelse används. Det sker dels i inledningen till avsnittet 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling*, dels i en riktlinje för rektorns arbete.⁶⁰

Ordet resultat används i båda läroplansversionerna, men i Lpfö 98 (reviderad 2016) syftar det då enbart på resultat av utvärderingar och liknande. En nyhet i Lpfö 18 är att där dessutom finns en användning där ordet syftar på resultat i utbildningen, det vill säga en användning som liknar den i grundskolans läroplan.⁶¹

Vad måluppfyllelse och resultat betyder skrivs inte ut i läroplanen. Däremot finns en definition av måluppfyllelse i Skolverkets *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan* från 2017:

Med måluppfyllelse i förskolan avser Skolverket resultat i relation till de nationella målen i skollagen och förskolans läroplan.⁶²

Formuleringar om att följa barnens utveckling och lärande kvarstår i stort sett oförändrade mellan Lpfö 98 (reviderad 2016) och Lpfö 18. I inledningen till avsnittet 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling* anger läroplanen exempelvis:

För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena.

Ett annat exempel är följande riktlinje för förskolläraren:

Förskollärare ska ansvara för att

- varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål [...].⁶³

Metoder i korthet

I detta avsnitt redovisar vi översiktligt hur studien har genomförts. En mer utförlig beskrivning av enkätundersökningarnas genomförande och metod finns i bilaga 1.

Enkätresultat på nationell nivå

I denna studie ger vi bland annat en nationell bild av förskolans undervisning, arbets- och ansvarsfördelning, uppföljning och utvärdering samt kompetensutvecklingsinsatser, med koppling till *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Den nationella bilden baserar sig på rektorers och förskollärares uppfattningar och erfarenheter, som vi har inhämtat i två enkätundersökningar:

sträva mot och är inte utformade som mål att uppnå eller krav på jämförelse mellan enskilda barn.” (s. 10) Observera att dessa allmänna råd inte är uppdaterade sedan tillkomsten av Lpfö 2018.

⁶⁰ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling* och 2.8 *Rektorns ansvar*.

⁶¹ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1. *Förskolans värdegrund och uppdrag*: ”En sådan utveckling kräver att rektor och alla som ingår i arbetslaget systematiskt och kontinuerligt dokumenterar, följer upp, utvärderar och analyserar resultaten i utbildningen.”

⁶² Skolverket (2017a), s. 10.

⁶³ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling*.

- En enkät till rektorer avseende hösten 2020
- En enkät till förskollärare avseende våren 2021

Båda enkätundersökningarna genomfördes som urvalsundersökningar, där resultaten från de utvalda respondenterna generaliseras till nationell nivå. Alla svarsandelar som redovisas i rapporten (så som ”sex av tio förskollärare”) har hämtats från enkätfrågor med *fasta* svarsalternativ, där resultaten har skattats på nationell nivå med hänsyn till enkäternas genomförande och svarsbortfall. Alla skillnader mellan olika svarsandelar som redovisas i rapporten är statistiskt säkerställda om inget annat anges i text eller i fotnot. Nedan presenterar vi enkäternas populationer, det vill säga vilka grupper som enkätsvaren representerar på nationell nivå.

Rektorernas enkätsvar representerar landets förskoleenheter

Varje rektorsenkät avsåg en specifik förskoleenhet. En och samma rektor kan vara rektor för flera förskoleenheter. Enkätundersökningens urval utformades så att så få rektorer som möjligt skulle behöva besvara fler än en enkät (det vill säga lämna svar för fler än en förskoleenhet). De nationellt skattade resultaten belyser i vilken utsträckning som olika svarsalternativ (enligt rektorerna) gäller för alla *förskoleenheter* i Sverige hösten 2020, med minst 10 barn på huvudmannanivå.

Av ovan följer att ett nationellt skattat resultat från rektorsenkäten exempelvis gäller för ”rektorer för fyra av tio förskoleenheter” snarare än för ”fyra av tio rektorer” i landet. För att underlätta läsningen använder vi oss dock också av den sistnämnda formuleringen i den fortsatta redovisningen. Ett antal enkätfrågor handlar också om rektorernas personliga bedömningar snarare än förskoleenheternas verksamheter och organisering.

Förskollärarnas enkätsvar representerar landets förskollärare

De nationellt skattade resultaten av förskollärarnas enkätsvar gäller för alla *förskollärare* i Sverige våren 2021, med förskolläraryxamen och en tjänstgöringsgrad på minst 50 procent samt en anställning på en förskoleenhet med minst 10 barn på huvudmannanivå. Enkäten avgränsades vidare till förskollärare som arbetar i barngrupp den största delen av sin tid. Förskollärarna ombads att besvara enkäten för den barngrupp som de arbetar i den största delen av sin tid, alternativt att välja en av sina barngrupper om tiden är jämnt fördelad mellan flera barngrupper.

Fler detaljerade resultat finns i tabellbilaga

I rapporten redovisar vi enkätundersökningarnas huvudsakliga resultat. Fler resultat, inklusive konfidensintervall på nationell nivå⁶⁴, redovisas i en separat tabellbilaga.

⁶⁴ Vid urvalsundersökningar uppstår en viss osäkerhet som kallas för urvalsfel. Urvalsfelen beror på tillfälligheter i hur det dragna urvalet ser ut, det vill säga hur slumpen spelar in. Vi har därför utgått från konfidensintervall på 95 procents säkerhetsnivå för varje svarsandel i våra analyser. Om vi skulle upprepa undersökningen skulle intervallet i 19 fall av 20 täcka in den sanna (men okända) svarsandelen om andra fel än urvalsfel är försumbara.

Enkäternas fritextsvar utgör exempel

De *fritextsvar* som har lämnats i enkäterna går inte att generalisera på nationell nivå. Vår redovisning av fritextsvaren utgör därmed *exempel* på hur rektorer och förskollärare har kommenterat och utvecklat andra enkätsvar.

En fördjupad bild från intervjuer

För att få en fördjupad och nyanserad bild av hur de verksamma i förskolan uppfattar Lpfö 18 och hur denna läroplan fungerar att använda i praktiken, genomförde vi intervjuer med personal på ett mindre antal förskolor och med representanter för respektive huvudman. Syftet med intervjuerna var att ta reda på intervjupersonernas uppfattningar, resonemang, tolkningar och erfarenheter i det sammanhang och med de förutsättningar som fanns på de olika förskolorna.

Intervjuerna gjordes i två omgångar i samma urval av förskolor: dels våren 2019, dels våren 2022. Den första intervjuomgången genomförde vi precis innan Lpfö 18 skulle börja tillämpas och den andra omgången tre år efter. Den första intervjuomgången har fungerat som bakgrund och utgångspunkt i arbetet, medan den andra intervjuomgången bildar det huvudsakliga underlaget för rapportens redovisning och slutsatser.

Urval av förskolor för intervjuer

Urvalet av förskolor gjordes 2019 inför den första intervjuomgången. Ambitionen var att uppnå en variation av förskolor med utgångspunkten att förskolor har olika förutsättningar att arbeta utifrån läroplanen. I urvalet var det huvudmannens egenskaper som fick representera variationen mellan förskolorna. Vi antog att storleken på huvudmannen och huvudmannatyp har betydelse bland annat för förskolornas organisation och möjligheter till stöd och kompetensutveckling.

De valda förskolorna är belägna i olika delar av landet och i olika typer av kommuner: storstad, pendlingskommun nära storstad, större stad, lågpendlingskommun nära större stad, mindre stad/tätort och pendlingskommun nära mindre stad/tätort.⁶⁵ Fyra av huvudmännen var kommunala och fyra enskilda. Av de enskilda var två föräldrakooperativ och två tillhörde koncerner. Det ena föräldrakooperativet avböjde medverkan i intervjuomgång två, varför det då blev sju förskolor varav tre fristående.

I nästa steg valde vi en förskola per huvudman. I avsikt att inte få med några för kommunerna extrema förskolor, valde vi en förskola som var typisk för respektive kommun med avseende på andel förskollärare. I kapitel 5 visar vi att de sju förskolorna med undantag för en har förhållandevis goda förutsättningar när det gäller andelen förskollärare på förskoleenheten. Metodvalet kan därmed i någon utsträckning ha påverkat utfallet i våra intervjuer. Bland annat för att kompensera för detta ingår även fritextsvaren från de nationella enkäterna i vår redovisning och sammantagna analys.

⁶⁵ Här utgick vi från kommungruppsindelningen från dåvarande Sveriges Kommuner och Landsting.

Intervjuer våren 2022

Inför den första intervjuomgången 2019 valde vi ut åtta förskolor och i den andra intervjuomgången kvarstod sju av dem. För var och en av dessa sju förskolor intervjuade vi i regel rektorn (eller biträdande rektor om det inte fanns någon rektor), en förskollärare, en barnskötare och en representant för förskolans huvudman. Det senare var exempelvis förvaltningschef, kvalitetsutvecklare eller en medlem av styrelsen för ett föräldrakooperativ. I ett fall genomförde vi två huvudmannaintervjuer med olika personer. I några andra fall deltog två personer i samma huvudmannaintervju. Sammantaget intervjuade vi 31 personer.

Där så var möjligt intervjuade vi samma personer i den andra intervjuomgången som i den första, så att frågorna kunde anknyta till sådant som kommit upp i den tidigare intervjun. Ibland var dock inte samma personer kvar på förskolan efter de tre åren. Av rektorerna var exempelvis bara tre av de ursprungliga rektorerna fortfarande kvar. Valet av vilken förskollärare och barnskötare som skulle intervjuas gjordes av respektive rektor. Oftast var intervjupersonerna såväl utbildade som mycket erfarna. Några av förskollärarna hade särskilda funktioner såsom platsansvarig eller arbetslagsledare.

I de flesta fall genomförde vi intervjuerna digitalt men på en förskola gjorde vi intervjuer på plats. Intervjuerna var halvstrukturerade. Det innebär att intervjuerna styrdes av en intervjuguide samtidigt som frågornas ordningsföljd och exakta formulering anpassades efter intervjusituationen och därmed varierade mellan olika intervjuer.

I många av intervjufrågorna bad vi intervjupersonerna att reflektera över om de upplevde förändringar och skillnader över tid under de tre år som gått sedan Lpfö 18 började tillämpas och vilka av dessa skillnader som berodde på just läroplanen. Metoden innebär viss osäkerhet eftersom det ibland kan vara svårt för intervjupersoner att minnas förändringar som har skett några år bakåt i tiden respektive vad som varit orsaken till förändringarna.

Bearbetning och analys

Vi transkriberade intervjuerna och kodade dem sedan enligt ett gemensamt kodschema. Därefter analyserade vi dem utifrån studiens olika teman och frågeställningar.

Om redovisningen av resultaten från intervjustudien

Intervjuundersökningen ger en fördjupad bild av rektorers, förskollärares, barnskötare och huvudmannarepresentanters mottagande av Lpfö 18 och reflekterar de synpunkter, upplevelser och erfarenheter som framkommer hos de som intervjuas. Emellanåt använder vi kvantitativa uttryck i redovisningen, till exempel ”många”, ”några” och ”ofta”. Detta är ett sätt att redogöra för innehållet i intervjuerna och det kvantitativa uttrycket beskriver enbart variationen i svaren hos intervjupersonerna på just dessa förskolor, till exempel om de intervjuade är samstämmiga i sina uppfattningar eller om det finns en variation mellan dem. Av metodskäl kan andelar i fallstudien inte generaliseras till riket i sin helhet. Även

om exempelvis alla intervjuade på de sju förskolorna säger samma sak, vet vi därmed inte hur många av alla de verksamma i Sveriges förskolor som håller med dem.

Rapportens uppläggning

I närmast följande kapitel behandlar vi våra tre fokusområden i tur och ordning: *Undervisning, Ansvars- och arbetsfördelning* samt *Uppföljning och utvärdering* i förskolan.

I vart och ett av dessa tre avsnitt börjar vi med att ge en nationell bild av områdena med hjälp av enkätsvar och studerar hur läroplanen har tagits emot i riket som helhet. Här redovisar vi rektors och förskollärares erfarenheter och uppfattningar i frågor som hur tydligt det är vad undervisning i förskolan innebär och om förskolornas ledning, organisering och uppföljning har förändrats sedan införandet av Lpfö 18. Därefter ger vi en fördjupad bild av hur det ser ut i de sju förskolor som vi studerat närmare med hjälp av våra intervjuer. Här berättar vi hur de intervjuade har tolkat och uppfattat läroplanens skrivningar, hur detta tar sig uttryck i deras vardagliga arbete och försöker utröna om införandet av Lpfö 18 har förändrat detta arbete.

I kapitel 5, *Personalens utbildning och kompetensutveckling*, behandlar vi en viktig förutsättning för att läroplanen ska få genomslag och leda till utveckling, nämligen personalens kompetens. Den första delen handlar om lokala implementeringsinsatser med anledning av Lpfö 18 och vilken eventuell kompetensutveckling som de verksamma ser behov av. Den andra delen av kapitlet fokuserar på personalens grundutbildning. Vi ger först en riksövergripande bild av vilken utbildningsbakgrund de anställda i förskolan har och hur andelen förskollärare, barnskötare och övrig personal varierar mellan huvudmän och förskolor. Från våra fallstudier hämtar vi sedan några intervjupersoners bedömningar av vad som krävs för att förstå och tillämpa läroplanen och hur huvudmännen i några fall har försökt att hantera brist på förskollärare.

Rapporten avslutas med våra slutsatser och bedömningar.

2. Undervisning

I det här kapitlet redovisar vi resultat avseende undervisning i förskolan mot bakgrund av de nya skrivningarna i Lpfö 18.

Kapitlets första del ger en bild av hur undervisningsuppdraget enligt Lpfö 18 generellt har uppfattats av rektorer och förskollärare i landet. Har de en tydlig bild av vad undervisning i förskolan innebär? Använder förskollärarna läroplanen i sin planering av undervisningen? Tycker de att det är lätt eller svårt att planera utifrån Lpfö 18 respektive undervisa utifrån innehåll som uppstått spontant i samvaron med barnen?

Kapitlets andra del ger en fördjupad och mer nyanserad bild av läroplanens mottagande och tillämpning. Hur tolkar personalen och huvudmannarepresentanterna läroplanens skrivningar om undervisning? Finns där något som upplevs som problematiskt? Med illustrationer från olika förskolor visar vi hur personalen praktiskt arbetar med undervisning och i vilka avseenden som de – enligt egen utsago – har förändrat detta arbete. Avslutningsvis behandlas de praktiska förutsättningar som intervjupersonerna bedömer behövs för att bedriva undervisning i förskolan.

I redovisningen av resultaten använder vi orden ”undervisa” och ”undervisning” i linje med det vardagliga språkbruket och den betydelse som anges i ordböcker, det vill säga som en beteckning på en aktivitet oavsett vem som utför aktiviteten. Skälet är att texten då blir enklare att läsa än om vi skulle följa skollagens definition, enligt vilken undervisning enbart är processer ledda av lärare eller förskollärare.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

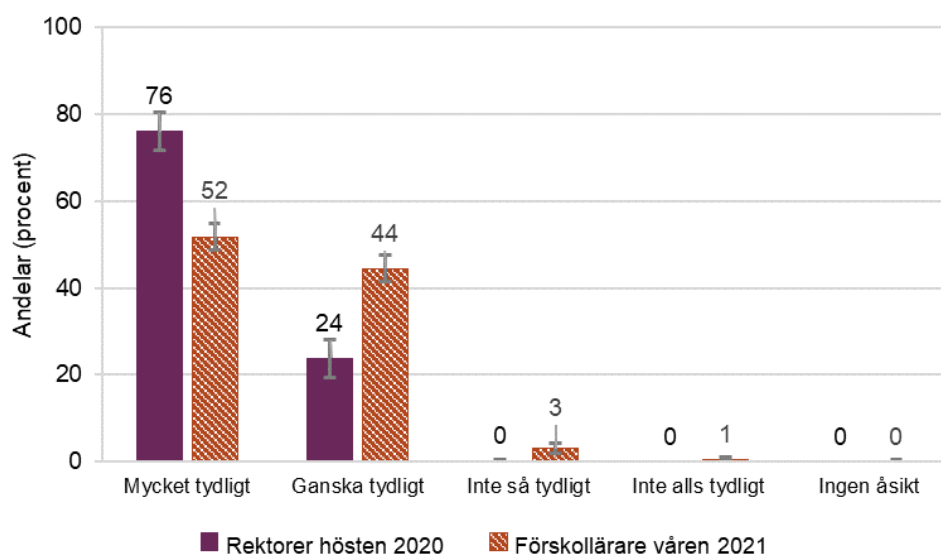
En nationell bild av undervisningen i förskolan

Den nationella bilden visar att de flesta rektorer och förskollärare upplever att undervisningsbegreppet är mycket eller ganska tydligt, men att det i högre utsträckning betraktas som mycket tydligt av rektorerna. Avsnittet beskriver även att majoriteten av förskollärarna använder läroplanen som stöd då de planerar undervisningen och att förutsättningarna för att bedriva undervisning varierar stort mellan olika situationer.

Rektorer och förskollärare upplever att begreppet undervisning är tydligt

Diagram 1 redovisar rektorers och förskollärares uppfattningar om hur tydligt det är för dem vad undervisning i förskolan innebär.

Diagram 1. "Hur tydligt är det för dig vad undervisning i förskolan innebär?"



Kommentar: De grå intervallen på varje stapel visar svarsandelarnas konfidensintervall på 95 % säkerhetsnivå.

Av diagram 1 framgår att en majoritet av både rektorer och förskollärare upplever att det är tydligt vad undervisning i förskolan innebär, men resultaten visar också en skillnad dem emellan. Uppemot åtta av tio rektorer och omkring fem av tio förskollärare uppger att de tycker att undervisningsbegreppet är mycket tydligt, medan drygt två av tio rektorer och fyra av tio förskollärare tycker att det är ganska tydligt vad undervisning innebär. I enkäternas fritextsvar nämner både rektorer och förskollärare att införandet av begreppet "undervisning" i läroplanen i sig är ett förtydligande.

Våra analyser visar vidare att andelen förskollärare som bedömer att det är mycket eller ganska tydligt vad undervisning i förskolan innebär är något högre bland de som har deltagit i någon slags kompetensutveckling eller i kollegiala diskussioner om undervisningen i förskolan jämfört med de som inte har det. Nära tio av tio av de förskollärare som har deltagit i kompetensutveckling uppger att det är tydligt vad undervisning i förskolan innebär jämfört med omkring nio av tio av de som inte har gjort det. Motsvarande skillnad gäller även mellan förskollärare som deltagit respektive inte deltagit i kollegiala diskussioner.⁶⁶

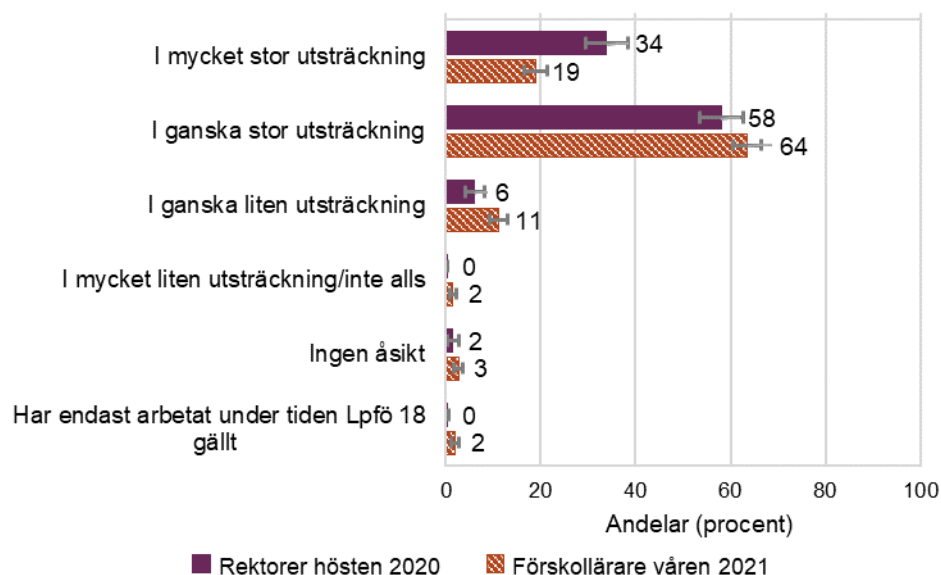
Rektorer och förskollärare uppger i fritextsvar att de har använt en rad olika metoder och material i syfte att fördjupa sin förståelse för undervisning i förskolan. Det har bland annat handlat om kollegiala diskussioner, kompetensutveckling på förskolan och forskningsprojekt för att fördjupa förståelsen av vad undervisning betyder. Rektorer nämner också Skolverkets stödmaterial, såsom allmänna råd, "Undervisning för de yngsta i förskolan", myndighetens webinarium och webbsida som värdefulla informationskällor för att öka begreppsförståelsen.

⁶⁶ Närmare detaljer finns i en separat tabellbilaga.

Lpfö 18 har förtydligat vad undervisning innebär

Diagram 2 visar i vilken utsträckning som rektorer och förskollärare upplever att skrivningarna i Lpfö 18 har gjort det tydligare vad undervisning i förskolan innebär.

Diagram 2. "I vilken utsträckning tycker du att skrivningarna i Lpfö 18 gjort det tydligare vad undervisning i förskolan innebär?"



Kommentar: De grå intervallen på varje stapel visar svarsandelarnas konfidensintervall på 95 % säkerhetsnivå.

Majoriteten av rektorerna (omkring nio av tio) och förskollärarna (omkring åtta av tio) tycker att skrivningarna i Lpfö 18 i ganska eller mycket stor utsträckning har gjort det tydligare vad undervisning i förskolan innebär.

Även i enkätens fritextsvar framkommer att rektorer och förskollärare upplever att undervisningens mål har blivit tydligare i och med Lpfö 18. Förskollärare ger också uttryck för att det har tydliggjorts vilka "ämnen" som undervisningen ska behandla. Vidare framgår det av fritextsvaren att undervisningsbegreppet uppfattas vara ganska omfattande och att det förekommer olika tolkningar av vad begreppet innebär både bland rektorer och förskollärare. Förskollärare nämner bland annat att undervisningen både kan vara planerad och spontan, att den kan ske i vardagliga situationer och under hela dagen. Det nämns även att undervisning är en målstyrd process och att barnens intresse ska tas tillvara. Medan vissa förskollärare betonar att lek och omsorg är en integrerad del av undervisningen, menar andra att dessa delar trängs undan till följd av undervisningen. Några uttrycker att det är negativt att "förskolan ska likna skolan" medan andra anser att undervisning i förskolan är något annat än det är i skolan. Bland de sistnämnda finns också en uppfattning om att förskolans status höjs genom att undervisningen får en mer framskriven roll. I fritextsvaren finns det även exempel på utsagor om att kraven på undervisning skapar stress hos förskollärare.

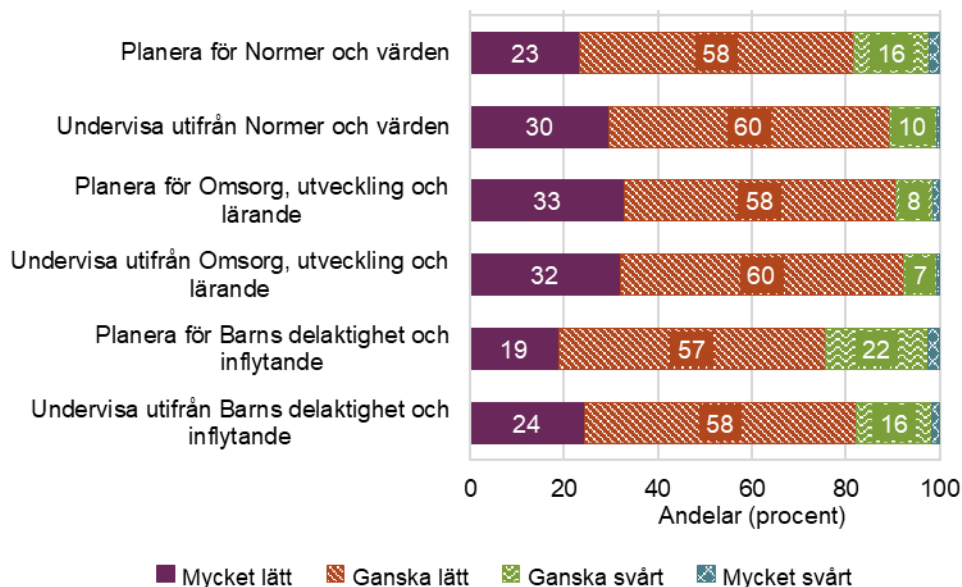
Bland fritextsvaren finns exempel på nyutbildade förskollärare som beskriver att de har en tydlig definition av undervisning eftersom de nyligen gick sin förskolläraryr utbildning. Samtidigt framgår det också av enkäternas fritextsvar att förskollärare menar att egna tolkningar, fördjupningar och reflektioner är en förutsättning för förståelse av begreppet. Medan en del förskollärare beskriver att diskussionerna och kompetensutvecklingen har varit givande för att tydliggöra vad undervisning innebär, påtalar andra att dessa aktiviteter kan leda till olika tolkningar av undervisningsbegreppet som riskerar att minska utbildningens likvärdighet. Även rektorer lyfter i fritextsvaren risker kopplade till tolkningsutrymmet i Lpfö 18. En rektor framhåller att tolkningsutrymmet förutsätter att förskolan har en stark reflektionskultur medan andra påtalar att det finns risker som att ”outbildad personal” gör felaktiga tolkningar av begreppet undervisning.

Enligt fritextsvaren är exempel på tydliggöranden i läroplanen också de ställen där ”bör” har bytts ut mot ”ska”. Strukturen i Lpfö 18 upplevs av en del som ”rörig”, de uppfattar att ”inledningen” är för lång och att det är svårt att skapa sig en överblick med allt för många och spridda mål i läroplanen. Dessa förskollärare menar att det hade varit lättare att skapa sig en överblick om målen var samlade i kluster i läroplanen.

Majoriteten av förskollärarna har ganska lätt för att planera undervisning och att undervisa spontant utifrån Lpfö 18

Diagram 3 visar förskollärarnas upplevelser av hur lätt eller svårt det är att planera specifika undervisningssituationer med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för områdena normer och värden, omsorg, utveckling och lärande samt barns delaktighet och lärande. Det visar även förskollärarnas upplevelser av hur lätt eller svårt det är att undervisa utifrån ett innehåll som uppstår spontant utifrån samma utgångspunkter.

Diagram 3. Bedömningar av hur lätt eller svårt det är att planera specifika undervisningssituationer respektive att undervisa utifrån ett innehåll som uppstår spontant med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för olika områden. Enkätfrågor till förskollärare våren 2021.



Kommentar: Enkätfrågorna löd: "Hur lätt eller svårt tycker du att det är att *planera specifika undervisningssituationer* med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för: 1) Normer och värden? 2) Omsorg, utveckling och lärande? 3) Barns delaktighet och inflytande?" respektive "Hur lätt eller svårt tycker du att det är att *undervisa utifrån ett innehåll som uppstår spontant* med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för: 1) Normer och värden? 2) Omsorg, utveckling och lärande? 3) Barns delaktighet och inflytande?". I svarsandelarna har den sammantaget begränsade andel förskollärare som inte besvarat frågan eller svarat "Ingen åsikt" exkluderats. Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Diagram 3 visar att de flesta förskollärare ser det som ganska eller mycket lätt att både planera undervisning och att undervisa mer spontant med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för de tre områdena. Framför allt anser förskollärare att det är ganska eller mycket lätt att planera undervisning inom området omsorg, utveckling och lärande (omkring nio av tio), följt av normer och värden (omkring åtta av tio) och barns delaktighet och inflytande (färre än åtta av tio). Det är också en något lägre andel förskollärare som ser det som ganska eller mycket lätt att undervisa utifrån ett innehåll som uppstår spontant inom området barns delaktighet och inflytande (drygt åtta av tio) än inom normer och värden och omsorg, utveckling och lärande (omkring nio av tio i båda fallen).⁶⁷

För områdena normer och värden samt barns delaktighet och inflytande är det en något högre andel förskollärare som ser det som mycket eller ganska lätt att utgå från de olika målen vid spontant uppkommen undervisning än vid planering av specifika undervisningssituationer. Någon motsvarande skillnad finns inte för området omsorg, utveckling och lärande.

Våra analyser visar vidare att antalet barn respektive barnens åldrar i förskollärarnas barngrupper inte påverkar deras bedömningar av hur lätt eller svårt det är att planera specifika undervisningssituationer respektive att undervisa

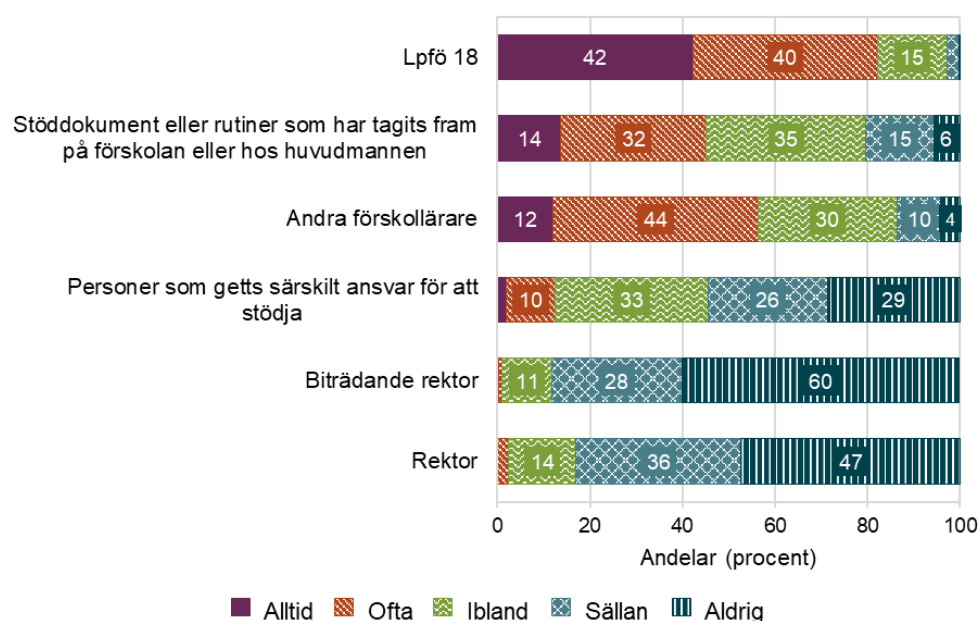
⁶⁷ Det finns ingen signifikant skillnad i svarsfördelningen mellan områdena normer och värden respektive omsorg, utveckling och lärande i denna jämförelse.

spontant med utgångspunkt i Lpfö 18 för de tre målen som vi behandlat ovan. Inte heller personaltätheten på förskolan tycks påverka förskollärares bedömningar vad gäller möjligheten till att undervisa spontant med utgångspunkt i Lpfö 18 och målen för de tre områdena.⁶⁸

Läroplanen används ofta – men inte alltid – vid planering av undervisning

Förskollärare ska utgå från läroplanen i sin planering av undervisningen. Diagram 4 visar i vilken utsträckning som förskollärare uppger att de använder olika stöd när de planerar undervisningen i förskolan.

Diagram 4. "När du planerar undervisningen, hur ofta använder du nedanstående som stöd?" Avgränsat till de fall där respektive stöd och personalkategori förekommer. Enkätfråga till förskollärare våren 2021.



Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel förskollärare som inte lämnat något svar för respektive stödalternativ exkluderats. Stödalternativet "Personer som getts särskilt ansvar för att stödja" har förkortats i diagrammet och resten av meningens löd ", t.ex. utvecklingsledare eller pedagogister på förskolan eller hos huvudmannen". Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskal samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Diagrammet visar att majoriteten förskollärare (omkring åtta av tio) alltid eller ofta använder Lpfö 18 som stöd i sin planering av undervisningen. Av dessa har ungefär hälften svarat att de alltid gör så och hälften att de ofta gör det.

Utöver läroplanen uppger förskollärarna att de framför allt använder andra förskollärare och stöddokument eller rutiner som har tagits fram på förskolan eller hos huvudmannen som stöd vid planeringen. I viss utsträckning använder förskollärarna sig också av personer som fått ett särskilt ansvar för att stödja

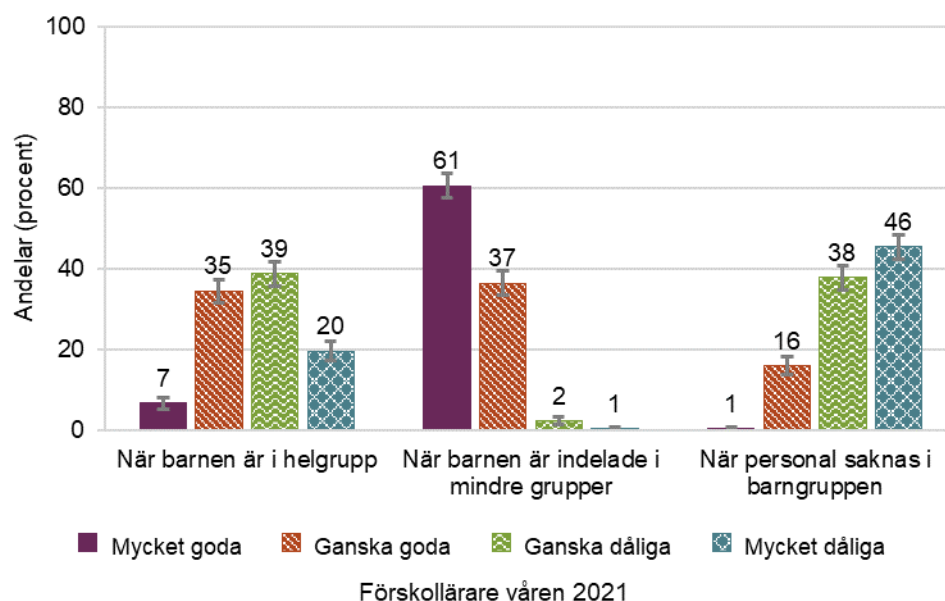
⁶⁸ Närmare detaljer finns i en separat tabellbilaga. Vi har inte undersökt eventuella samband mellan personaltäthet och planering av undervisning.

verksamheten, såsom utvecklingsledare eller pedagogistor, eller av personer i ledande ställning såsom rektorer och biträdande rektorer.

Svårt att undervisa barn i helgrupp och när ordinarie personal är frånvarande

Diagram 5 visar hur förskollärarna upplever sina förutsättningar för att undervisa i olika situationer.

Diagram 5. "Hur upplever du dina förutsättningar att undervisa i följande situationer?"



Kommentar: I svarsandelarna har den sammantaget begränsade andel förskollärare som inte besvarat frågan eller svarat "Ingen åsikt" eller "Inte aktuellt" exkluderats. De grå intervallen på varje stapel visar varje svarsandels konfidensintervall på 95 % säkerhetsnivå.

Som framgår av diagrammet upplever nästan samtliga förskollärare att förutsättningarna för att undervisa är mycket eller ganska goda när barnen är indelade i mindre grupper, där sex av tio ser förutsättningarna som mycket goda och nära fyra av tio som ganska goda. Samtidigt bedömer drygt åtta av tio förskollärare att förutsättningarna att undervisa är mycket eller ganska dåliga när personal saknas i barngruppen. Omkring sex av tio uppger vidare att förutsättningarna är mycket eller ganska dåliga när barnen är i helgrupp.

I enkätens fritextsvar beskriver förskollärarna flera fördelar med att undervisa när barnen är indelade i mindre grupper. Mindre barngrupper underlättar anpassning av undervisningen, då barnen ofta är i olika åldrar och har olika kunskaps- eller utvecklingsnivåer. Det blir också lättare att se och "fånga" alla barn och deras intressen och att ge barnen möjligheter att uttrycka sin åsikt i en liten barngrupp. Förskollärarna beskriver att mindre grupper ofta är lugnare vilket leder till att barnen lättare kan tillgodogöra sig och vara delaktiga i undervisningen.

Undervisning i helgrupp kräver ofta mer planering och större tydlighet, där personalen behöver säkerställa att innehållet och aktiviteten passar de flesta av

barnen, enligt fritextsvaren. Det förekommer även att förskollärare ger uttryck för att det är just den planerade undervisningen som blir svårare eller omöjlig att genomföra i helgrupp eller när personal saknas, men att spontan undervisning är lättare att genomföra även i helgrupp eller när personal saknas.

I fritextsvaren framkommer också att förskolor hanterar frånvaro av ordinarie personal på olika vis. Det förekommer exempelvis att förskolor inte tar in vikarier, vilket kan leda till att omsorg, förebyggande av olyckor och rutinssituationer måste prioriteras framför undervisningen och att planerade aktiviteter kan behöva ställas in. Samtidigt beskriver också förskollärare som arbetar vid förskoleenheter där det är brukligt att ta in vikarier när den ordinarie personalen är sjuk att detta också kan bidra till en stressigare situation. Det kan bland annat bero på att det är svårt att dela in barnen i mindre grupper när personal som barnen känner sig trygg med saknas eller när vikarien inte klarar av att vara ensam med en grupp barn. En förutsättning för att kunna bedriva undervisning med en vikarie är att vikarien är känd för barnen, är erfaren, självständig och har rätt utbildning, enligt utsagor i fritextsvaren.

Slutligen påtalar förskollärare lokalernas betydelse som en viktig förutsättning för förskolans undervisning. Lokalernas utformning kan både möjliggöra och begränsa möjligheten till gruppindelning eller helgruppsaktiviteter.

Fördjupning på sju förskolor

Tydlighet och tolkningsutrymme

Enligt regeringens uppdrag till Skolverket, skulle översynen av läroplanen bland annat tydliggöra vad undervisning i förskolan är.

På frågan om läroplanens skrivningar om undervisning är tillräckligt tydliga framhåller många intervjuade att läroplanen, som alla texter, behöver tolkas. Att tolka den är också vad de har gjort. Ibland har det skett i nätverk, i samarbete med forskare och genom utbildningar. Framför allt har tolkningen skett i kollegiala samtal i arbetslaget. De har resonerat om vad undervisning betyder på deras förskola, hur den kan genomföras i olika sammanhang, vridit och vänt på begreppen, hur de olika målen ska förstås, hur förskolan ska arbeta med barnens delaktighet och så vidare. Detta samtal har ofta fortsatt inom ramen för rutinmässig planering och reflektion. Förskolans läroplan *blir* alltså tydlig för personalen under en lokal tolkningsprocess.

Några uttrycker att läroplanen inte är lika tydlig för alla, utan den kan behöva ”översättas” beroende på utbildningsbakgrund:

Det är tydligt för oss förskollärare, men sen behöver ju vi kanske ... vi brukar säga översätta det till resten av arbetslaget beroende på deras förmågor att förstå. Vissa begrepp är ju svårare. Då jobbar vi mer med det: ”Vad menas det med det här? Vad menas det med det här?”, genom konkreta exempel. Det är ju alltid så att alla liksom förstår inte alla begrepp från början. Då behöver man jobba med dem.

På den citerade personens förskola hanteras alltså svårigheten genom samtal i arbetslaget. En huvudmannarepresentant är mer kritisk. Givet den brist på förskollärare som idag råder anser hen att läroplanen är för svår, eftersom man behöver ha förskolläraryt utbildning för att tolka den.

För en del intervjupersoner är läroplanens tolkningsbarhet en fördel: ”den är bra för den är öppen”, som en barnskötare uttrycker det. En huvudmannarepresentant framhåller att tolkningsprocessen är viktig:

Vi måste hantera den tillsammans och den blir aldrig klar. [...]

Så att det är klart att det finns saker som man skulle vilja förtydliga, men jag vill här inte heller hamna i det att vi ska behöva skriva fram så konkret så att vi slutar tänka. [...] Jag vill i stället främja vår egen kreativitet kopplat till att barn ska få utveckla det de har rätt till.

Andra intervjuade ser avigsidor med tolkningsutrymme. En barnskötare berättar att vissa på förskolan anser att undervisning är när barnen sitter still i tjugo minuter och lyssnar på lärarna, medan barnskötaren själv och hans kollega ser undervisning som något som sker hela dagen och att den måste bygga på barnens nyfikenhet och att barnen tycker det är roligt.

En rektor som generellt är mycket positiv till läroplanen, menar att just undervisning har stuckits in på ett lite krystat sätt och därför öppnar för en tolkning av detta som något extraordinärt, något vid sidan om övriga aktiviteter, istället för att bli en del av den helhet som framför allt skrivs fram i läroplanens del 1. De vuxna i förskolan har en förförståelse av vad undervisning är som grundar sig på deras erfarenheter från skolan. Därför måste förskolan hela tiden ”bråka” med sig själv för att inte hamna fel i hur undervisningen i förskolan bedrivs.

En annan rektor är orolig för en utveckling mot ”någon sorts avcheckningslistor och pricksystem och matriser” som hen har sett i flera andra kommuner. Hen bedömer inte att läroplanen ger stöd för ett sådant arbetssätt och det tillämpas inte på hans egna förskolor. Det är utmärkt att förskolan ger förutsättningar för barnen, anser hen, men ansvaret för läs- och skrivinläringen bör inte läggas ner på förskolan. ”Då kommer nog många med mig lämna förskolan.” Skälet är att det är så viktigt med glädjen, leken och fantasin. ”Vi får inte tappa det här nu”, säger denna rektor.

På en del förskolor berättar intervjupersonerna att det initialt fanns ett motstånd mot själva ordet undervisning, vilket uppfattades som främmande för förskolans värld. Såväl detta begrepp som utbildningsbegreppet har vid tiden för intervjuernas genomförande landat hos personalen och uppfattas som oproblematiskt av de flesta, säger de. Lpfö 18 blev istället, enligt en förskollärare, lite av en nytändning för vissa. Det är just de kollegiala samtalen och läsningen av läroplanen som har burit med sig att begreppen blivit accepterade eller till och med omfamnade. Man har sett att införandet av orden ”utbildning” och ”undervisning” inte betyder en helt förändrad verksamhet, utan att man kan fortsätta att arbeta i enlighet med förskolans tradition.

Det finns dock fortfarande personer som inte är bekväma med ordet undervisning. En barnskötare vill exempelvis inte säga att hen ”undervisar” eftersom hen inte tycker om ordet. Det för tankarna till en gammaldags lärare som står framme och pratar medan barnen lyssnar. Hen anser att det hör till skolan, inte förskolan. Så vill hen inte arbeta, utan hen vill utgå från barnens intressen och aktiviteter och tycker att det fungerar utmärkt att arbeta så. Hen förstår inte varför undervisning skrivits in i läroplanen. Det ”förpliktar på något sätt till någonting annat som man inte riktigt är bekant med”. Det sätter ”press” och är ”betungande”.

Också en huvudmannarepresentant säger sig ”personligen” ogilla ordet undervisning och föredrar ”lärande”. Hens erfarenhet från grundskolan är att där finns lärare som undervisar utan att det leder till något lärande hos barnen. Läroplanen för förskolan är dock bättre än grundskolans, anser denna intervjuperson, eftersom det här kompletteras med skrivningar som lägger ansvaret på ”verksamheten”.

En barnskötare har med tiden accepterat ordet undervisning, men tror att det kanske tar ytterligare ett år innan hen är helt bekväm med det. I intervjun framgår att hen fortfarande kan känna sig osäker på vad som räknas som undervisning, i läroplanens mening:

Jag tycker att jag har svårt att veta exakt, även fast vi pratar om det ganska mycket tillsammans, vad som är [...] undervisning och inte och vad som är liksom ... Om jag sitter och spelar spel, jag kan fortfarande ha liksom svårt: ”Är det här undervisning nu eller är det bara att vi spelar?”

Denna barnskötare anser att läroplanens starka fokus på lärande, utveckling och utbildning är på både gott och ont. Det finns en risk att man trots läroplanens avsikt börjar se dess mål som uppnåendemål och att små barn blir tidigt ”stämplade”:

Ja, för det blir ju lite så, vissa är ju väldigt lätta att ha och göra med om man säger, suger i sig allt och sitter stilla och vissa gör inte det. Så vissa barn blir ju stämplade ganska snabbt, att: ”Nej, men de här funkar inte att sitta, vi måste plocka ut dem”, och att man gör olika grupper liksom.

Ytterligare en synpunkt på läroplanen – som dock inte formuleras i termer av kritik – är att det är ”väldigt många mål”. Man behöver prioritera, säger de intervjupersoner som karakteriserar läroplanen så.

Bland de intervjuade finns också personer som är mycket positiva. En del uttrycker sin uppskattning av att Lpfö 18 lyfter fram leken och omsorgen som viktiga, liksom att barnkonventionen skrivits in och att det viktiga demokratiska uppdraget finns där. En barnskötare upplever den som kort och lättläst. Även det faktum att läroplanen inte har några uppnåendemål kommenteras i positiva ordalag. En del menar att undervisningsbegreppet ger status i omvärldens ögon.

Sammanfattningsvis spänner omdömena i detta relativt begränsade urval intervjupersoner från att läroplanen är ”toppen” över att den inte har ”stökat till” den redan pågående verksamheten till en oro för att läroplanens tolkningsbarhet

ska leda till en utveckling mot en mer skolifierad förskola. På det stora hela uttrycker personalen ett stöd för läroplanen, men som framgår av ovanstående är det ett villkorat stöd: den behöver tolkas och som vi har tolkat den, som vi tillämpar den här på vår förskola, är den bra.

Förändringar i praktiken

Regeringens syfte med översynen av läroplanen var, som nämnts i bakgrundsavsnittet, att få till stånd förändringar i förskolornas *praktik* som skulle leda till eller innebära en ökad kvalitet.

Detta avsnitt handlar om vilka förändringar av undervisningen som kan skönjas i de sju förskolor vi har studerat. Framställningen baseras främst på intervjupersonernas egen retrospektion. Vi bad dem sålunda att se tillbaka på de tre år som förflutit sedan 2019 (det vill säga det år då läroplanen skulle börja tillämpas) och berätta om ifall förskolan på något sätt hade förändrat sitt sätt att arbeta med undervisning, omsorg och lek. Vi frågade också om orsakerna till eventuella förändringar och om införandet av Lpfö 18 hade spelat en roll för dessa.

I flera fall påbörjades förändringar som beskrivs längre tillbaka i tiden än tre år före intervjutillfället. En förändring genomförs dock inte från en dag till en annan, utan är ofta en successiv och prövande process, så dessa har fortsatt och pågått under de senare åren.

Ett vanligt svar på intervjufrågor om förändring var att man arbetade på ungefär samma sätt, gjorde samma saker, men att man nu använde ordet undervisning för dessa aktiviteter. Många talade dock också om ökad ”medvetenhet”, ett annat ”förhållningssätt” eller om ”fördjupning”. Vi ska återkomma till det. Först ska vi redogöra för några exempel på mer handfasta förändringar av praktiken, alltså att man gör annorlunda efter tillkomsten av Lpfö 18. Tre av förskolorna får tjäna som illustrationer till hur det kan se ut.

Från separata undervisningsmoment till temaarbete styrt av barnens intressen

Det första exemplet är en förskola som har börjat undervisa i större teman där flera läroplansmål integreras och där barnens intressen styr i högre grad än tidigare. Det senaste året har förskolan sålunda haft ett gemensamt årslångt tema som hette ”Vår stad”. Det började med att avdelningarna gav sig ut på upptäcktsfärder i närområdet och utvecklade sig sedan olika beroende på vad barnen var intresserade av. En grupp fastnade för isbrytarna i hamnen, en annan gick ut på stan och fikade, medan en tredje intresserade sig för fåglar. Detta utmynnade efter hand i undervisning om annat innehåll. Isbrytaravdelningen kom till exempel in på ”kultur”: hur vi bor, hur familjerna ser ut, olika bostadsområden och så vidare. Avdelningen som fikade gick hem till förskolan och byggde upp ett café, där barnen fick olika roller och man pratade om yrkesgrupper och pengar etcetera.

Undervisning är, tänker personalen nu, att man ”utforskar tillsammans”. Även om den vuxna kan svaret på frågan om vad det är för fågel de ser när de är ute, berättar hen kanske inte fågelns namn. Istället tar den vuxna och barnen reda på det tillsammans – och inte bara vad fågeln heter utan också var den bor och vad den äter. På så sätt lär sig barnen mer och bättre. Om man bara svarar ”gräsand”, så släpper barnen detta och går vidare. Intresset dör, menar en intervjuperson.

Den planerade undervisningen, som en del intervjupersoner kallar det tematiska arbetet, äger främst rum tre förmiddagar i veckan. Också eftermiddagarnas aktiviteter har förändrats i och med att personalen utvecklat förskolans lärmiljöer. De har skapat ”rum i rummen”, köpt in nytt material och gjort miljöerna mer inspirerande för barnen. Syftet är att ge utrymme för lek som är lärande. Det finns en naturhörna, en matematikhörna och så vidare och tanken är att materialet ska variera under året för att barnen inte ska ledsna. I övrigt skiljer sig beskrivningen av tanken med lärmiljöerna. En intervjuperson säger att syftet är att barnen där ska kunna befästa det de har lärt sig i den planerade undervisningen under förmiddagen genom att leka i lärmiljöerna med exempelvis huskonstruktion eller caféverksamhet, alltså som en fortsättning på temat. En annan beskriver det i stället som ett komplement till temat, för att få in läroplansområden som inte blir aktuella i det arbetet. Lärmiljöerna ger också förskolläraren möjlighet att undersöka var barnen befinner sig i sin kunskapsutveckling.

En tredje förändring som dock bara nämns av en intervjuad är att undervisningens läroplansanknytning har utvecklats genom att personalen arbetar mer med pedagogisk dokumentation jämfört med tidigare. Enligt denna person har man också dokumenterat hur rutinsituationer som måltider och påklädning i hallen kan användas till undervisning.

Före temaarbetet var undervisningen indelad i block som betades av och styrdes mer av de vuxna. Under arbetet med temat ”Vår stad” har de insett att det går att få in läroplanen utan denna starka styrning och blockindelning:

Just jobba med vår närmiljö har ju varit jättelärorikt för att just jobba med barnens inflytande. För de har nästan fått styra hela året vad vi har gjort, men det har ju blivit superbra grejer, vilket man kanske är lite rädd för från början.

[...] Innan den här läroplanen, den förra, så hade vi mycket mer styrt och mycket mer så här att: ”Men vi måste få in matte, vi måste få in det och vi måste få in det.” Att det blir mer block, mer uppstyrt, så, medan i år så har det varit mycket mer: ”Men vi får in matte om vi går dit och dit.” Eller om vi kollar på isbrytarna. Då kan vi räkna hur många isbrytare finns det, hur många fönster har en isbrytare. Ja, men det kan ju vara vad som helst, du kan ju få in matte i vad som helst.

Så vi har väl fått mer insyn eller inblick i att vi kan faktiskt få in allt ändå [...]. Så det tror jag vår stora skillnad är: att [...] vi inte jobbat i block det här året. Och vi kommer nog att fortsätta, för vi har insett att det har varit väldigt, väldigt kul och väldigt så här roligt att få följa nästan helt barnen, och ändå få in det mesta.

Temats utgångspunkt var läroplanens skrivning om närmiljön, men det har alltså sedan utvecklats till andra läroplansområden. Här illustrerar en intervjuperson hur det kan gå till med exemplet isbrytarna:

”Varför bryter man is?” ”Jo, men för att det ska fraktas kanske varor, malm.” Alltså vi har pratat om såna saker. I [vår stad] och upp i [vårt län] är det mycket järnmalm. Hur fraktas den? Varför är den så viktig för [vårt län]? För att vi får pengar när vi säljer den.

I början var det närmiljön. Sen har vi gått vidare till matematik och det har gått vidare till att man har pratat om samhälle: ”Hur påverkas vårt samhälle av vad vi gör i [vår stad]? Hur påverkas samhället av att vi har båtar, bilar?” Det har kunnat gå vidare till såna saker. [...] Då har man fått fördjupa sig i målen. Det är inte så att vi har bara: ”Ja, men oj, nu var vi ute på isbrytarna, då har vi bockat av det där målet.” Utan det behövs mer grund. Vi kan inte bara: ”Jo, men det här det passade in”. Det har varit från barnens initiativ [...] Närmiljön har funnits sen start och det är ju det vi har valt från läroplanen. Sen har barnens intressen utökat vårt första val, och då har vi kunnat få in mycket mer saker från läroplanen.⁶⁹

Personalen upplever det nya arbetssättet som både roligare och mer givande: ”vi börjar brinna för det på ett helt annat sätt”. De har funnit att kunskapen sätter sig bättre i minnet hos barnen när undervisningen utgår från deras intressen. En annan fördel är att man får med sig alla barn. En del barn är nämligen inte alls intresserade när undervisningen är ”uppstyrd”:

Vissa barn kan ju tycka att: ”Nej, men det där är inte något jag är intresserad av, [...] ... jag tänker inte lära mig det här.” Men om vi gör någonting som de intresserar sig av eller någonting som de sett själva eller som de själva vill utforska, då får man ju med allihop, [...] och att de tycker att det är så kul och det är någonting de själva kommer ihåg en längre tid.

De intervjuade är inte helt samstämmiga vad avser bakgrunden till de förändringar som skett. Enligt en av dem var det införandet av Lpfö 18 som låg bakom, eftersom det var i samband med omläsningen av läroplanen som de gjorde den tolkning som ledde till ett utforskande arbetssätt. Andra menar att orsaken istället var att förskolans olika avdelningar hade kommit olika långt i sitt arbete med undervisning och man därför startade ett lokalt utvecklingsområde för likvärdighet. Arbetet bedrevs genom kollegialt lärande och innefattade ett utbildningsmaterial. En huvudmannarepresentant hänvisade i sin tur till huvudmannens särskilda profil och hur hen som kvalitetsutvecklare hjälpte förskolorna i att tillämpa denna i sitt arbete. Här framstod alltså profilarbetet som orsaken till förändringen. Enligt kvalitetsutvecklaren rimmade dock Lpfö 18 väl med profilen, så där fanns ingen motsättning.

Från separata undervisningsmoment till undervisning integrerad i vardagliga rutinsituationer

Också den förskola som får tjäna som nästa exempel har till stor del slutat bedriva undervisning som en isolerad aktivitet. Istället har personalen satsat på att medvetet utnyttja alla tillfällen i vardagens rutiner för en undervisning som på så sätt integreras med lek och omsorg. Konkret gick förändringen till så att en av förskollärarna tog fram en så kallad verksamhetsbeskrivning, som visar hur undervisning kan integreras i dagens alla rutinsituationer: hur personalen kan ta tillfället i akt. Även läroplansmålen finns med i dokumentet.

Förändringen initierades av förskolläraren. För kanske fem år sedan gjorde hen ett arbete inom ramen för utbildningen *Förskolelyftet* och fick då upp ögonen för att

⁶⁹ Detta citat har bearbetats språkligt för att öka läsbarheten.

läroplanen hade lett till att man undervisade matematik vid ett tillfälle, teknik vid ett annat och naturkunskap vid ett tredje. Det blev ”lite skolformsaktigt”, som förskolläraren uttryckte det.

Och många var stressade, och då började jag fundera på varför det var så här, och då upptäckte jag [...] att det var just de isolerade aktiviteterna som skapade stressen.

Och då vände jag på det, och satte att vi skulle göra alla rutinsituationer till kvalitativa undervisningstillfällen. Och vilka ögon har vi på oss när vi sitter vid måltiden, vad gör vi när vi byter blöja? Alla de här rutinerna som vi alltid gör, som det inte spelar någon roll om någon är sjuk, någon är borta. Har man de rätta ögonen när man går in i en aktivitet, oavsett vilken aktivitet det är, så kan man skapa ett undervisningstillfälle.

Och det genererade att det här arbetet spreds på vissa förskolor, och på vår egen förskola skapade det verkligen stor förändring i den här stressen som många upplevde, och att man inte hinner, att det är stora barngrupper och ... Så att det tycker jag, när läroplanen kom och man berättade om förändringen i den, då var det ju mycket det här att omsorg och utveckling och lärande skulle gå hand i hand. Och då kände vi verkligen att: ”Ja, men det här har vi jobbat med väldigt länge, men nu fick vi bekräftat att det här är rätt.” Så. Det tycker jag är den största förändringen.

Det nya sättet att undervisa ledde alltså, enligt förskolläraren, till minskad stress för personalen. Hens erfarenhet är också att det är i de spontana mötena som den största utvecklingen hos barnen sker så att det också i det avseendet är en positiv förändring.

Verksamhetsbeskrivningen kompletteras med ytterligare planering av undervisningen. Förskolläraren arbetar tillsammans med en annan förskollärare på en liten avdelning för yngre barn. Tillsammans går de noggrant igenom alla läroplansmål och konkretiserar dem. I planeringarna försöker de också ta vara på barnens spontant visade intressen, men ”vi måste ju veta vad vi ska titta på”. När intervjun gjordes hade förskolan ett särskilt fokus på litteracitet. Då kunde de till exempel bestämma sig i förväg för att när de under dagen hämtade böcker i bokhyllan, skulle fokus vara på att barnen lär sig hur man hanterar en bok.

Enligt förskolläraren har det skett en förändring på hela förskolan i form av en ökad medvetenhet om att omsorg, utveckling och lärande går hand i hand, så att undervisning bedrivs hela dagen.

Den intervjuade barnskötaren, som arbetar på en annan avdelning, illustrerar tydligt ett sådant förändrat synsätt. När de började prata om undervisning, upplevde hen det som något ”stort och främmande”, att undervisning skulle se ut på ett speciellt sätt. Nu har de ”plockat ner det” till något som naturligt kan integreras i förskolans aktiviteter och som pågår från morgon till kväll.

Först så kanske det var bara en undervisningssituation: ”Tisdag klockan tio, då ska vi ha matematik.” Medan nu tänker man liksom: ”Hur ska jag kunna undervisa i matematik?”. Jo, vi har ju två stövlar när vi ska gå ut när det regnar, och köttbullar. Man kan räkna precis allting. Och lite det här också med matematiken, det kan man ju också ... sortering, när vi återställer rummen, att man har uppmärka lådor med material att sortera. Så att det var väl så jag tänkte liksom att vi har plockat ner det på vår verksamhet och: ”Vad kan vi göra med undervisningen”, hela tiden, så.

De har, säger barnskötaren, fått syn på ett annat sätt att lära:

BARNSKÖTARE: Det är inte bara när jag bestämmer en aktivitet och när jag planerar, utan det kan ju lika väl bli en lärandesituation utifrån barnens perspektiv, och där jobbar vi mycket mera nu, utifrån barnens perspektiv. Förut var det ju mer att man jobbade mer från pedagog-sidan, så, men nu kan man kliva in en lärsituation när som helst på dagen.

INTERVJUARE: Och hur kan det gå till om ni undervisar utifrån barnets perspektiv då eller barnets initiativ?

BARNSKÖTARE: Ja, det kan ju vara så här ... jag kan ta ett exempel från ... det var ett barn som satt i sandlådan och hade byggt upp med hinkar, spadar, en ganska lång spade så det vägde. Var det sand på ena sidan och så välte den ner. Och utifrån det liksom så bara tog jag: ”Ja, men hur ska vi få spaden att ligga jämt då.” Och då hängde han i en massa saker i handtaget för att det skulle bli lika tungt som sanden. Och där är en klockren lärsituation utifrån barnet. Jag hade inte planerat den, men han förstod ju till slut att: ”Okej, det måste väga lika tungt på båda sidor för att den ska väga jämnt.” Och det är såna saker som vi tar tillvara mera nu än vi har gjort innan.

Arbetsättet kräver att personalen ser och tar tillvara möjligheterna, men det är också roligare eftersom man följer barnens intressen istället för att försöka undervisa om något man själv har bestämt, men som barnen för tillfället inte är intresserade av:

Att liksom följa barnen i deras... att man tar den situation som kommer som en lärsituation, ett undervisningstillfälle utifrån barnens intresse och det som de är intresserade av just då, för det här med vägningen av den här spaden till exempel, det hade ju kanske inte ... det här barnet kanske inte hade fastnat för det och tagit till sig på samma sätt om jag hade bestämt en dag och tid när vi skulle jobba med det här, för då kanske det barnet var intresserad av något annat, just den dagen eller hade tankarna på någonting annat. Så på det sättet så tycker jag det här arbetsättet som vi har nu, att det är mycket roligare. Men det krävs också att man är med som pedagog och verkligen snappar upp, du vet, det som händer.

Enligt barnskötaren har förskolan också förändrat sitt sätt att arbeta med lek på så sätt att man mer än tidigare använder miljöerna:

Vi bygger upp inspirerande miljöer och är med och tittar och hör: ”Vad är det som händer, vad behöver vi utmana de här barnen i nu?” Och då kanske det räcker med att bara få in ett nytt material, plocka in någonting nytt, så att leken utvecklas.

Ökad medvetenhet om syften med olika aktiviteter och gruppindelningar

Det tredje exemplet är en förskola som sedan länge arbetar tematiskt med inspiration från en viss pedagogisk inriktning. Det innebär bland annat att terminen inleds med så kallad projektering, då man efter en kartläggning av barngruppens intressen och behov och utifrån läroplanens mål väljer ett tema för året för att sedan inom ramen för detta arbeta utforskande med barnen i olika projekt. Barnen är indelade i mindre grupper under såväl förmiddagar som eftermiddagar. Denna grundläggande organisation av arbetet har inte förändrats på senare år och heller inte så mycket de konkreta aktiviteter man ägnar sig åt.

Den intervjuade personalen menar ändå att en tydlig förändring har ägt rum i personalens förhållningssätt eller medvetenhet i arbetet. Skiftet bottnar kanske

främst i hur de planerar och reflekterar veckovis eller vad de samtalar om i detta arbete. Sammansättningen av barngrupperna diskuteras återkommande och kan förändras från vecka till vecka utifrån behov. Förskolans verksamhet framstår som mycket strukturerad och noggrant planerad.

Det förändrade förhållningssättet består i att personalen tydligt formulerar ett syfte med de aktiviteter som genomförs: vad de vill uppnå. Här ett exempel från förskolläraren:

Så vi jobbar med förmågor från läroplanen väldigt tydligt när vi gör vår planering: Vad vill vi med den aktiviteten? Till exempel om vi ska erbjuda regellek. Det är inte bara att vi ska leka *Kom alla mina små kycklingar*, utan i dag vill vi öva dem att stanna kvar i leken, bara det, bara en förmåga. Då tänker vi att det ska i sin tur leda till att det blir mer demokratiskt, att de förstår vikten av att: "Bara för att jag har lett, ska inte gå och börja göra något annat. Jag behöver också vara kvar så att andra kan leda." Lite så, så jag tror att man behöver tänka varför jag gör det jag gör och vad jag vill uppnå. [...]

Förut kunde det vara lite så här att: "Nu är vi på gården och leker", tror jag. Det såg jag lite liksom i början av året, men nu är vi i ett annat nuläge och vet liksom när vi erbjuder någonting varför.

Rektorn gav en liknande bild av förändringen:

Då hade vi kollegor som gärna jobbade mycket i helgrupp, man gick gärna i väg till skogen, liksom så, för att man tyckte att det var, ja, men så här trivsamt. Medan det kollegiet vi har här i dag, det är ett kollegium som verkligen jobbar med att liksom säkerställa planering, att barnen hamnar i mindre gruppsammanhang, i rätt gruppsammanhang och med liksom ett planerat innehåll.

Den barnskötare vi intervjuade på förskolan, beskrev hur de vid tiden för intervjuerna arbetar i smågrupper, att barnen får mycket tid och att varje barn får komma till tals. De fördjupar sig i projekt, medan de tidigare inte "grottade ner sig" på samma sätt. Som pedagog tänker man efter mer kring vad man vill ha ut av de planerade undervisningstillfällena, sa hen. Det kan också innebära att man...

...dukar upp mer inför själva undervisningstillfället, att vi tar fram saker, så att när barnen kommer in så är bordet färdigt så att vi kan sätta oss och berätta för barnen vad vi ska göra och lite så, att man skriver ner allting som barnen säger och gör.

Förändringen på denna förskola kopplades av somliga intervjupersoner, men inte alla, till Lpfö 18. Konkret framstår den nya praktiken som resultatet av ett målmedvetet arbete som förskolläraren bedrivit sedan hen började på förskolan ett par år före intervjutillfället. Då fick också personalgruppen en ny sammansättning. Förskolläraren flyttades till förskolan som en del i ett utvecklingsprojekt. Hen hade tidigare som förste förskollärare arbetat med andra förskolor som fungerat mindre bra. När intervjuerna gjordes hade förskolläraren en ledande roll under rektorn, som i sin tur ansvarade för flera förskolor.

Läroplanens roll i och för förändringarna

Exemplen ovan är kanske de tre av fallförskolorna som har genomfört tydligast förändringar av undervisningen under de år som gått sedan Lpfö 18 infördes. Som

framgår ovan gjordes förändringarna i form av utvecklingsarbete på basis av lokalt identifierade behov. Även om de intervjuade i alla tre förskolorna såg det som förändringar i linje med Lpfö 18, är det osäkert om införandet av den nu gällande läroplanen kan ses som en direkt orsak till utvecklingen. Så är det även i de andra fallen. Den förändring som av intervjupersonerna själva tydligast kopplas till just läroplanen, är att man vid tiden för intervjuerna använder ordet undervisning och i viss mån ordet utbildning. De kunde säga ungefär att ”så här gjorde vi förut också, men nu kallar vi det undervisningstillfällen”.

Det innebär inte att införandet av Lpfö 18 saknat betydelse för förskolepraktiken. Inte sällan menar de intervjuade att omläsningen av läroplanen och de diskussioner om vad undervisning är i förskolan som följt på dess införande, har lett till en ökad ”medvetenhet” hos personalen eller att man har ”fördjupat” sin undervisning eller ”fått syn på” den på ett annat sätt. I vissa fall verkar en ökad användning av dokumentation – eller en förändrad utformning av denna – liksom återkoppling till vårdnadshavarna i termer av läroplansmål ha bidragit till denna ökade medvetenhet.

Utvecklingen i de sju undersökta förskolorna visar också hur olika faktorer i systemet stöder varandra i förändringen. Det kan vara möjligheten att inrätta förste förskollärare som bedriver utvecklingsarbete, samarbeten med forskare, kompetensutveckling, utbildningsmaterial etcetera som i sin tur är grundade i läsningar av läroplanen. Det kan också vara yttre omständigheter som exempelvis covidpandemin, där huvudmannen för en förskola menade att denna gav impulser att tänka nytt och förändra. Personalen läste då läroplanen igen med nya ögon.

Fallen illustrerar vidare att läroplanen är öppen för olika tolkningar. Som beskrivits ovan i exemplet med rubriken *Från separata undervisningsmoment till undervisning integrerad i vardagliga rutinsituationer* såg personalen Lpfö 18 som en bekräftelse på att de hade tänkt och gjort rätt i sin förändring av verksamheten. Samma upplevelse av bekräftelse uttrycktes på andra förskolor, trots att de hade rört sig i en annan riktning.

Ett exempel är en förskola som förändrade sin verksamhet ett par år innan Lpfö 18 kom. Personalen utbildade sig och införde ett tematiskt arbetssätt inspirerat av en viss pedagogisk inriktning. På förmiddagarna infördes så kallad fördjupad undervisning, noga planerad utifrån läroplanen, forskning och barnens behov och intressen. Det räcker inte, menade den intervjuade förskolläraren, att ta tillfällen i akt och undervisa utifrån det spontant uppkomna innehållet. Den organiserade, planerade undervisningen krävs för att få fördjupning:

[D]en är organiserad och vi delar upp barnen för att vi ska kunna ha en fördjupad undervisning och se dem, höra dem, kunna reflektera med dem, ta tillvara på deras intressen och sen fördjupa det utifrån det. Annars skulle det inte gå. Man kan inte ha spontan undervisning hela tiden. Det måste bli fördjupat, även för oss för att vi ska kunna veta hur vi ska uppnå mål.

Barnskötaren illustrerar den fördjupning som sker i det pågåendet projektet:

INTERVJUARE: Hur skulle du beskriva den undervisning du gör?

BARNSKÖTARE: Rolig, rent spontant, så då. Jag ser inte mig som en så, undervisare, en lärare som man ser framför sig, som jag som är så pass gammal, katederlärare som står och undervisar och talar om hur det är, utan vi tillsammans utforskar grejer tillsammans med barnen. Vi frågar varandra och inga ja- och nej-frågor, utan öppna frågor till barnen, liksom det är, ja, det är helt fantastiskt, och tillsammans liksom forskar. Just nu håller vi på med vatten, bara vatten. Det finns hur mycket som helst att jobba med vatten alltså. Jag ska säga att vi är inne på molekyler, jag vet inte om hon berättade, min kollega, om det förut. Det är helt sjukt alltså, det är förskolebarn som jobbar med molekyler. [skrattar] Så det är spännande, jättespännande.

På denna förskola innebar inte tillkomsten av läroplanen något större förändring, utan åren som föregick intervjun präglades mer av att deras införda arbetssätt institutionaliserades, blev vardag från att ha varit en nyhet. Förskolläraren såg med tillfredsställelse på att Lpfö 18 innehöll många element från den pedagogiska inriktning som den egna förskolan arbetade i och var nöjd med läroplanens skrivningar om undervisning:

Jag tycker alltså att det är ... det är inga konstigheter. Jag tror att vi har diskuterat det så ofta nu, så att undervisning för oss är inga konstigheter utan det är någonting vi gör, så. Den förtydligar. Jag tycker om att det är mycket plockat ifrån – även om det inte står, men det är mycket från – [vår pedagogiska inriktning]: Hur man ser på barnen, deras förhållningssätt, att man ska tro på dem, att undervisning liksom ska ske både spontant och fördjupat, så. Nej, jag tycker att det är tydligt. Ja.

Dessa båda fall illustrerar alltså tillsammans hur man lokalt kan se en bekräftelse i Lpfö 18 på att tidigare införda förändringar i arbetssätt är rätt väg att gå eller i alla fall rimmar väl med läroplanen, trots att respektive förändring gick i olika riktning.

Undervisning, omsorg, lek och lärande

I uppdraget om att göra en översyn av läroplanen, framhöll regeringen vikten av ”att klargöra relationen mellan undervisning, den omsorg som barnen ska erbjudas, barnens egeninitierade lek samt barnens utveckling och lärande.”⁷⁰ Regeringen påpekade också att Skolinspektionen i sin granskning sett risker för likvärdigheten inte bara vad avser undervisning utan också omsorg.⁷¹ I ett särskilt avsnitt om barns rätt till trygghet, integritet och omsorg, konstaterade regeringen att begreppet inte är definierat i skollagen och att detta tillsammans med de allmänt hållna skrivningarna i förarbetena kan ha bidragit till dessa risker. Enligt regeringen var det därför bland annat viktigt att klargöra begreppet omsorg i förhållande till begreppet undervisning som definieras i skollagen.⁷²

I de studerade förskolorna, uttryckte personalen att undervisning och/eller lärande i förskolan förutsätter såväl lek som omsorg. Här var det ofta omsorg i bemärkelsen att ge barnen trygghet (såväl psykologisk som fysisk) som avsågs. Leken är barnens sätt att lära sig och att befästa sina kunskaper, menade de. Barn som inte är trygga kan inte heller lära sig något. På så sätt går lärande, omsorg och lek hand i hand. Många sa att leken och omsorgen alltid varit central i deras

⁷⁰ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 6.

⁷¹ Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 8.

⁷² Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S, s. 5.

verksamhet och att detta inte hade påverkats av införandet av Lpfö 18. Somliga uttryckte att de uppfattade den nu gällande läroplanen som en bekräftelse på hur viktig leken och omsorgen är.

En del menade dock att läroplanen kan ha ökat medvetenheten om hur omsorgssituationer och lek är potentiella undervisningstillfällen, att detta har blivit tydligare med Lpfö18 och kanske framför allt i och med de lokala diskussioner som förts om hur undervisning i förskolan ska förstås och omsättas i praktik. Ett exempel är en förskollärare som sa att i och med Lpfö 18...

...blev det också naturligt att jobba mer med omsorgsbiten, som är också nytt. Omsorg ska ingå i allt. På vilket sätt? Hur kan vi få in lärande i omsorgsbitarna?

Som framgått ovan i avsnittet om *Förändringar i praktiken* innebar det i några förskolor att man gick ifrån en uppläggning av arbetet med särskilda undervisningspass för att istället integrera undervisningen i lek såväl som rutinsituationer. På andra förskolor var ett sådant mer integrerat arbetssätt redan legio, men man benämnde aktiviteterna med de nya begreppen från läroplanen.

Hur kan det då se ut när förskolorna arbetar integrerat med undervisning, omsorg och lek? Så här beskriver en barnskötare ett lekande lustfyllt lärande i ett arbetslag där det är fullt tillåtet att lägga köttbullar på bordet:

BARNSKÖTARE: Och de här små barnen, det handlar ju inte om matematik på hög nivå, men de kanske kan räkna fingrarna, de kan gå steg och vi sjunger [...]. Man får inte sätta för höga undervisningsbegrepp på det, utan jag tror föräldrar också kan tycka att nu är vi en utbildning. Vi måste ju förklara vad vår utbildning innebär, så att det inte blir så högtravande, att vi sitter och har mattektioner, utan vi leker in lärandet på ett annat sätt.

INTERVJUARE: Kan du ge exempel på det, hur ni gör då?

BARNSKÖTARE: Ja, vi sjunger mycket vid varje situation, vid matbordet. Vi pratar, vi räknar köttbullar, vi frågar hur många ärtor, ja, hur många strumpor. Och ja, vi benämner allt med matematik och naturkunskap, för vi får ju in alla ämnena på ett enkelt sätt. Och så har vi ju alltid gjort, men nu när vi tänker utbildning och ska förklara det här för föräldrarna, så måste vi ju förklara vad vår utbildning innebär, att det inte är så målfixerat, utan det är ett lekande lustfyllt lärande. Prova på, våga.

En annan barnskötare illustrerar undervisning i en omsorgssituation:

INTERVJUARE: Hur tycker du att undervisning och omsorg i förskolan hänger ihop? Hur ser du på förhållandet mellan de två?

BARNSKÖTARE: Ja, alltså, det är väl ingen skillnad. Nej, men det är väl samma sak där, även om du håller på med en omsorgsbit med ett barn så kan du ju få in undervisning i det. För återigen: [...] undervisningen sker ju inte kanske på fem minuter, en speciell tid eller tio minuter, utan det sker ju under hela dagen. Även då vi håller på med [...] omsorg om barnen, även om du har ett barn som är ledset i knät, så kan du ju sitta och ha kanske lite undervisning medan barnet blir på bra humör och du kan göra allt från att läsa böcker eller du kan ... vi har stora fönster så vi kan titta ut i världen och diskutera hur det ser ut där och så att det går ju hand i hand hela tiden alltihopa.

En förskollärare på en förskola med mycket planerad undervisning menar att sådan inte sker på bekostnad av leken, för att undervisning *är* lek, som hen ser

det: ”det ska ju vara på barnens nivå”. Hen ser heller ingen risk för att omsorgen trängs ut av undervisningen, för de pratar så mycket om omsorg på förskolan.

Undervisningen får ju inte bli viktigare än den där kramen kan jag känna. Då får man ta kramen och omsorgen först och sen tar jag undervisningen. Jag tänker att undervisningen är att jag visar omsorg för det barnet eller för den föräldern just då.

Behövs en kram går det före undervisningen, men kramen *är* också undervisning, med intervjupersonens sätt att se det.

På en annan förskola beskriver rektorn undervisning i en omsorgssituation, där hen också menar att undervisning *är* omsorg:

INTERVJUARE: Då ska vi prata lite om omsorg och lek också. Hur tänker ni där, har ni på något sätt förändrat ert arbete med omsorg till exempel då de senaste åren?

REKTOR: Ja, men det tycker jag kanske nog att vi har gjort. Återigen så här, många av de här frågorna, tycker jag, så här mer kanske handlar om förhållningssättet. Liksom det sitter hos oss, snarare än vad det kanske sitter i arbetet med barnen. Det är ju inte så att våra barn inte har fått omsorg tidigare [skrattar] liksom så, utan ... och bara fått undervisning och lärande, liksom så. Men jag tycker att vi har satt ord på att omsorgen, att de hänger ihop, liksom att de är ... vi kan inte jobba med det ena och inte det andra, vi behöver jobba med båda delarna. Och att ... men framför allt så har väl vi också jobbat mycket med att liksom kanske så här att omsorg, det är också att jobba med till exempel självständighetsbiten i hallsituationen. Det är att ge barnen omsorg, för att vi rustar dem inför framtiden, genom att de ska bli självständiga.

Så jag tänker så här, det handlar inte bara om omsorg i liksom, de här klassiska omsorgsdelarna, utan faktiskt att omsorgen ... att det är en del i att vi faktiskt rustar våra barn inför framtiden, med alla de delar som, det faktiskt ingår.

På några förskolor hade man också arbetat mer aktivt med leken än tidigare. En huvudmannarepresentant berättade att kommunen hade haft ett särskilt utvecklingsprojekt om lek, eftersom man såg en risk för att leken trängdes ut av allt tal om ”undervisning och utbildning”. På den aktuella förskolan i denna kommun hade man sedan tidigare delat in barnen i smågrupper för att bedriva undervisning, men upplevde att det inte fungerade. Istället var planen vid intervjutillfället att använda dessa smågrupper för att leka och på så vis träna sociala förmågor under ledning av personalen. En annan förskola hade haft ett projekt med tema lek och då bland annat uppmärksammat och medvetandegjort personalens roll i leken. På flera förskolor berättade intervjupersoner att de funnit ett behov av detta för att barnen inte var tillräckligt bra på att leka. De behövde tränas. Det handlade då inte alltid om hur barnen behandlade varandra, utan kunde också vara att de inte var lika bra på att fantisera och fritt skapa lekar som tidigare barnkullar.

Några intervjuade såg en allmän risk för att undervisning kunde tränga ut lek och omsorg. Detta ansåg man inte hade skett på den egna förskolan, men allt hängde på hur personalen hanterade undervisningsuppdraget, menade de.

Planerad undervisning och spontana aktiviteter

Läroplan för förskolan 2018 anger att undervisningens innehåll kan vara planerat eller uppstå spontant:

Undervisningen ska utgå från *ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant* eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden.⁷³

Av riktlinjerna framgår också att förskolläraren bland annat ansvarar för att ”*spontant* uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen”.⁷⁴

Som redan framgått i exemplen ovan uppvisar fallen olika kombinationer av planerat och spontant. I alla sju förskolorna förekom åtminstone mindre inslag av mer organiserad, i förväg planerad undervisning. Det kunde vara en gemensam samling eller aktiviteter under utevistelsen. Den planerade undervisningen ägde ofta rum på förmiddagarna när de flesta av barnen och personalen var på plats. Men det kunde också handla om stunder med ett eller flera barn vid andra tillfällen. En rektor förklarade till exempel varför hen inte tyckte att öppningen av förskolan enbart skulle skötas av barnskötare: För ett barn som behöver extra stöd i språkutvecklingen, kan en frukost på tu man hand med en förskollärare vara ett perfekt tillfälle för undervisning. Det gäller att ta vara på sådana möjligheter.

I alla sju förskolorna undervisade personalen också utifrån spontant uppstått innehåll.⁷⁵ En del intervjupersoner uttryckte det som att de egentligen undervisade hela tiden. Exempel på sådan undervisning kan vara vid rutinsituationer som att klä på sig ytterkläder, berättade en barnskötare:

Ja, men det kan ju vara till exempel i hallen när man ska klä på sig att man står där och hjälper två stycken. Och så börjar man diskutera teknik att ja, men hur fungerar blytlåset. Och då kanske liksom man kan få in liksom, både då rent tekniskt att hur det fungerar, och liksom även då hjälpsamheten: ”Kan vi hjälpa varandra?”

Att låta påklädningen ta extra lång tid kan vara en medveten övning i självständighet. En förskollärare påpekade i sammanhanget att undervisning inte alltid syns, eftersom den definieras av personalens syfte med aktiviteten. För en utomstående kan se ut som om de bara står och klär på sig i hallen, men det som sker kan vara utifrån ett visst syfte och mycket medvetet för den personal som leder aktiviteten.

Det spontana kan också handla om att spinna vidare på något som barnen visar intresse för:

INTERVJUARE: Kan du ge exempel på hur arbetar ni med undervisning?

BARNSKÖTARE: Vi delar grupperna och tar mycket tillfället i akt. Jag måste ju benämna igen då, att vi jobbar ju med yngre barn, så det blir ju mycket spontant. Vi följer ju barnen. Deras intresse styr ju vår utbildning. Och där lägger vi ju in ... och det är lite svårt att

⁷³ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1. *Förskolans värdegrund och uppdrag*. Kursivering tillagd.

⁷⁴ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2. *Förskollärares ansvar i undervisningen*. Kursivering tillagd.

⁷⁵ Något förenklat eftersom en barnskötare inte vill kalla det ”undervisning” och en annan är osäker på om det är undervisning i läroplanens mening.

förklara, det blir ju ... Om de ser en luftballong, då bygger vi luftballong och så tar vi in färger, vi tar in form, vi tar matematik, på deras nivå.

Huruvida Lpfö 18 har påverkat andelen spontant respektive planerat i de studerade förskolorna, beror på hur man tolkar begreppen. I en del av förskolorna framgick att tolkningen hade diskuterats i personalgruppen. Ofta var aktiviteterna i praktiken en blandning, som framgår i detta exempel när en barnskötare ger exempel på undervisning om innehåll som uppstått spontant:

Och sen spontant är också härligt när man ser glädjen, den här nyfikenheten. Att ligga på alla fyra och titta på myror, det gör vi ju mycket nu, och tar ut lappar och så. Det blir ju spontant, även om vi... Ja, och det har man ju planerat för, man har ju tagit med sig luppen och man har ju tagit med sig ryggsäcken och man har ju tagit med sig materialet och tagit med sig kameran för att kunna ta kort. Så det är ju, även om ... man kan ju inte planera vad man hittar ute, men man följer ju och tar med sig det in och reflekterar tillsammans med barnen, ja.

Man planerar på så sätt att man tar med sig luppen, men man vet inte vad man kommer att se genom den.

I det andra exemplet ovan – med den så kallade verksamhetsbeskrivningen – har olika möjligheter i rutinsituationerna identifierats och skrivits ner och även läroplansmålen finns med. Det är på sätt och vis en blandning av planerad undervisning och att ta tillfällen i akt, menar den aktuella förskolläraren. På en annan förskola som på ett liknande sätt har skrivit planeringar för sina rutinsituationer, resonerar rektorn kring begreppen och menar att gör man så blir dessa också planerad undervisning:

Ja, och det är ju de här tillfälliga och planerade som vi har pratat mycket och diskuterat. [...] Om vi har gjort, skrivit, en planering hur vi ska förhålla oss i hallen när vi klär på när vi ska gå ut till exempel, så blir den ju en planerad undervisning och inte bara spontan, för att vi har gått i förväg och sagt att: "Det är det här vi ska träna på. De här förmågorna ska vi träna på hos barnen, när vi är i hallen och ska gå ut."

Även arbetet med lärmiljöer tolkas på olika sätt. En del ser det som planerad undervisning, andra som spontant.

Ytterligare ett exempel är en förskola som arbetar strukturerat och planerat med projekt. Ambitionen är att projekten ska leva hela dagen, men de har inte riktigt kommit dit än. På en fråga om spontant och planerat, påpekar förskolläraren att det beror på hur man ser det:

Våra projekt vill vi ju ska vara levande och då blir det ju liksom planerad undervisning egentligen hela dagen. [...] Men förmiddagar är ju mest en planerad undervisning [...] och sen blir det ju mer spontant. [...] Men jag tänker så här, har vi läroplanen med i ryggsäcken hela tiden så är ju spontan även planerad. Det beror ju på. Man kan ju vinkla och se det på många olika håll.

Har man läroplanen i ryggsäcken, är spontan också planerad, menar denna förskollärare. Dessa olika exempel illustrerar alltså att det är svårt att ge ett svar på om andelen planerad undervisning har blivit större eller mindre sedan Lpfö 18 infördes. Gränsen är flytande och bedömningen beror på hur på man tolkar begreppen.

Läroplansmålen och barnens intressen och lekar

Så långt har vi beskrivit hur förskolorna på olika sätt låter spontana intressen och aktiviteter bli en del av undervisningen. Men läroplanen föreskriver också att undervisningen ska ha *läroplansmålen som utgångspunkt och riktning*⁷⁶ och skollagen definierar undervisning som en *målstyrd* process ledd av (i det här fallet) förskollärare.⁷⁷ Förskolan har i detta avseende en mer komplicerad uppgift än övriga skolformer i det att personalen *både* ska undervisa målstyrt *och* låta barnens lekar och intressen bli en del av undervisningen. Man kanske kan säga att det finns en potentiell spänning mellan dessa två.

I förskolorna visar sig denna flerdimensionalitet snarast som en praktisk komplikation: Undervisning som planerats i förväg utifrån läroplanen, kan i praktiken visa sig svår eller omöjlig att genomföra på ett meningsfullt sätt. Vissa barn vill bara leka, säger en barnskötare. Man kan ha planerat en jättebra undervisning, men barnen är inte intresserade, säger en förskollärare. När barnen inte engageras eller intresseras kan det vara svårt att genomföra det man har planerat och framför allt lär de sig inte och undervisning som inte leder till lärande är inget värd, som en intervjuperson uttrycker det. Å andra sidan: om personalen följer barnens intressen, hur säkerställer de då att det samtidigt är läroplansmålen som styr?

I det följande ges några exempel på hur personalen arbetar för att läroplansmålen ska komma in också i undervisning baserad på barnens spontana lekar och intressen. Vi vill påminna om att det här är en beskrivande text – inte en föreskrivande. Exempelen är valda för att illustrera variation i hur förskolorna förhåller sig, inte för att normera genom att visa förebilder.

Vi vet vad barnen ska lära sig

På en av de sju förskolorna bedrivs mer planerad undervisning i en halvtimme per dag. Övrig undervisning sker mer spontant, även om det finns en målmedvetenhet i valet av material och miljö som – beroende på hur man ser det – gör att även den kan betraktas som planerad (jämför ovan om att gränsdragningen inte är kristallklar). Förskolläraren menar att undervisningen i denna del också utgår från målen i läroplanen, eftersom personalen har den ”i ryggraden”. De går inte tillbaka och ”bockar av” sådant som hänt i spontant uppkomna situationer. Däremot är tanken att de ska gå igenom alla läroplansmål med varje barn och det är något de ser över när de planerar inför varje läsår. Förskolläraren beskriver:

Vilka mål har vi inte varit vid, vilka har vi nyss haft? Så att de får ta del av alla målen som finns där i den planen.

Rektorn på samma förskola beskriver det på liknande sätt:

⁷⁶ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1. Förskolans värdegrund och uppdrag.

⁷⁷ 1 kap, 3 § skollagen (2010:800). Från och med 2 januari 2023 har definitionen av begreppet ändrats något i skollagen.

INTERVJUARE: Vilken roll har läroplanen i just den här spontana delen av undervisningen?

REKTOR: Det är väl framför allt det här att vi vet ju vad barnen ska lära sig, vad det finns till exempel för målkriterier i hela läroplanen, för även om vi väljer ut mål så finns det ju många, många, många mer mål. Så att de ska ju också med. Och oftast får man med det mesta utav målen. [...] Så vi ska ju genom hela läroplanen, allting. Och man kan ju inte jobba med allting samtidigt, men vi checkar ju också av litegrann där när vi gör våra nya arbetsplaner och kvalitetsredovisning framför allt, och delutvärdering, att: ”Vad har vi för någonting? Vad har vi gjort för någonting utifrån läroplanen? Är det någonting vi känner att vi behöver lägga mer på?”

Man får göra vad man vill, va?

På en annan förskola berättar de intervjuade att deras försök att ha undervisningspass planerade utifrån läroplanen i mindre barngrupper, inte föll väl ut. Barnen var inte intresserade utan frågade: ”Man får göra vad man vill, va?” Ibland resulterade försöken i ”apati”:

Då har vi planerat: ”Nu ska vi göra det här, nu ska vi göra det här och nu ska vi göra det här”. Så att barnen har egentligen blivit apatiska, de har satt sig ner och väntat att: ”Nu ... ja, nu säger fröken till mig vad vi ska göra”.

Personalen tänkte om och planerade en gosedjursfest utifrån det intresse för gosedjur som fanns i barngruppen. Men inte heller detta engagerade alla barn. Vi har ju arton barn i gruppen, påpekade förskolläraren, och de är intresserade av olika saker. När intervjuerna genomfördes hade de gjort en helomvändning i sina tankar om planerad undervisning. De mindre grupperna ska användas till att träna sociala förmågor genom lek. Övrig undervisning ska ske under resten av dagen men inte i form av särskilda planerade pass. Ambitionen är istället att få till en mer planerad integrerad undervisning i vardagsrutinerna (på ett sätt som påminner om exemplet *Från separata undervisningsmoment till undervisning integrerad i vardagliga rutinsituationer* i avsnittet om förändring ovan). Därutöver vill de arbeta med miljö och material på förskolan för att stimulera undervisning och lärande. Vi vill, sa förskolläraren, röra oss bort från det här med fakta och arbeta mer med fantasi, med ”lekfull undervisning”:

När det oväntade inträffar eller [...] att man gör någonting annorlunda. Men om vi till exempel skulle komma med någon sån här mitella, låtsas att vi har brutit armen, ja, men då kanske de börjar ställa massa frågor och att om någon klär ut sig till någonting eller vad som helst, just få in den här lekfullheten också, att, ja, lekfull undervisning.

Varför är vattnet viktigt för spindlarna?

Från en förskola med hög grad av planering i förväg, hämtar vi ett exempel på hur förskolläraren ser som sin uppgift att koppla ihop barnens intressen med läroplanens innehåll. Det sker både i planeringen i förväg och vid behov spontant i stunden:

INTERVJUARE: [...] I den organisation du beskriver, vilka förutsättningar har ni då att bemöta barnens intresse i en spontan undervisning, säg om ni har vatten och de tänker på någonting helt annat?

FÖRSKOLLÄRARE: Mm, vårt område har ju ett bestämt ... vi har hållbar framtid. [...] Jag tänker att det blir min uppgift som förskollärare att kunna koppla det vi vill att barnen ska lära sig till deras intresse, så att det spontana kan ju även ingå i den fördjupade undervisningen. Även om jag vill att de ska få en bild av att hur viktigt det är, som vatten nu, att varför vi ska vara rädda om vattnet och så, men är de jätteintresserade av – ja, vad ska jag dra till med? – spindlar. ”Ja, men varför är vattnet viktigt för spindlarna då?”, hur kan vi koppla det så.

Och sen så hindrar ju inte det, bara för att vi har bestämt att vi har projekt så hindrar ju inte det om barnen är intresserade av, ja, Spindelmannen eller någonting så klart man att man uppmuntrar det. Men under vår fördjupade undervisningstid så är det det som vi har bestämt att det ska vi arbeta med. Sen kan de där sakerna som barnen är intresserad, då är det ju vår uppgift att koppla till det: ”Ja, men okej, hur kan vi få med deras ännu mer?” Våra projekt utgår ju ifrån barnens intresse, vi väljer ju ingenting som ... bara för att vi tycker att det är viktigt. Nu har vi sett ett jättestort intresse av vatten till exempel hos barnen: ”Okej, och hur kan vi få in undervisningen i det?”

Med katten som motor

Också nästa exempel är hämtat från en förskola där utbildningen till största del är noggrant planerad i förväg med aktivt användande av läroplanen. Rektorn förklarar hur barnens intressen, behov och läroplanens mål fungerar tillsammans:

Vi kan ju ha ett projekt som vi ser att barnen är intresserade av. De kanske är superintresserade av katter, låt säga, och de utforskar kring katten och så, men vi ser någonting annat. Vi ser att barnen behöver jobba med samarbetsövningar. [...] Då tänker jag så här: då är de här katterna, det projektet, det är liksom motorn i ... liksom för att vi ska få barnen dit vi vill. Och det har de jobbat också med länge, så, men att det har blivit tydligare. Och det är väl det jag tycker hela läroplan... nya läroplanen, den har gjort det tydligare för oss, saker och ting och vårt uppdrag. [...]

Vad ser vi att barnen är intresserade av, vad ska vi jobba med, vilka liksom läroplansmål ska vi jobba mot? Vad ser vi att barnen är intresserade av, vad ser vi att de behöver?

I kursplanetermer kan man uttrycka det som att *innehållet* i undervisningen styrs av barnens intressen, i detta fall katter, medan *målet* kan vara exempelvis samarbetsförmåga. Man arbetar *med* ett innehåll som barnen är intresserade av, i riktning *mot* målen.

Men även på denna förskola uppstår situationer när undervisningen trots det noggranna förarbetet inte fungerar. Förskolläraren berättar om kollegiala samtal kring hur de kan möta ointresse från barnen vid planerad undervisning. Det behövs strategier för att kunna lyfta in det spontana i det planerade:

Mm, vi pratar också mycket i våra pedagogiska forum på vilket sätt man kan ändra snabbt från det planerade till det spontana, om den planerade inte funkar. Och det händer ju väldigt, väldigt ofta att man har en plan och utifrån behov eller något, men sen funkar inte det, då behöver man ha väldigt, väldigt många olika verktyg och strategier hur man ska snabbt ändra så att man inte tappar hela gruppen och ändå erbjuder undervisning. Och det skiljer sig väldigt mycket utifrån erfarenhet, för att man ibland har planerat väldigt, väldigt bra undervisning, som man själv tror, och sen så frågar barnen: ”När kan man gå?”, ”Är det slut snart?”

Barnens eld och glöd

På förskolan i detta sista exempel använde man tidigare bland annat färdigt temamaterial i undervisningen. Förskolläraren berättar att de ansåg att de redan då följde läroplanen. Vid intervjutillfället har såväl planeringen som undervisningen förändrats. Planering kallas för reflektioner och sker tillsammans med barnen. Lärprocessen har ett förarbete, ett genomförande och ett efterarbete, säger förskolläraren, och all denna ”planering” kan barnen vara med på. De gör det tillsammans. De arbetar i projekt som inte bara pågår mellan nio och elva utan kan leva i barnens lek. Personalen är där och undervisar, barnen kan undervisa varandra och personalen, som förskolläraren uttrycker det. Undervisning och lek sker mer integrerat än tidigare.

Ett exempel från intervjun med barnskötaren visar hur integrationen kan se ut:

Om de visar intresse med plåster, då ... snabba är vi och fixar ett sjukhus, skaffar mer material. Och det är ju spontanlek som vi ... vi måste ju vara med och observera och liksom fråga vad de behöver och se till att de, ja, får material och, ja, lägga till bränsle i deras lek, så att det utvecklas hela tiden. Det är ju vårt uppdrag. [...]

Om vi har ett projekt, typ vi har byggt ett sjukhus, så blir ju det undervisning. Då benämner vi ju med alla rätta begrepp, med stetoskop och bandage och sjuksköterska och läkare och röntgen och ... man får ju liksom in utbildning i leken om man inte bara leker doktor, utan man använder de rätta begreppen.

Förändringarna på denna förskola har skett till följd av ett medvetet arbete lett av den nya rektorn. Hen har i sin yrkesverksamhet ”sett alltför många som gör lektion för små barn och där ska vi inte vara”. Det finns en sådan risk, menar rektorn, eftersom undervisning är ett nytt begrepp i förskolan och vuxna associerar det till skolans undervisning. I förskolan ska undervisning istället byggas utifrån barns nyfikenhet och lust att lära. Därför ska personalen inte sitta på sitt rum och planera vad barnen ska vara med om, utan utgå från sitt öga och öra, säger hen, och beskriver det som en total omvändning:

Man planerade sin undervisning på sin egen reflektion och gick ut och gjorde det med barnen och byggde inte på barnens intentioner och lust till lärande och deras nyfikenhet, vad de är just nu intresserade av. Och det är väl där vi har snurrat runt liksom. Vi gör kartläggningar, vi ser vart barnen står, vad är de intresserade av och tar med barnen i reflektioner där man reflekterar tillsammans med barnen vad nästa steg är. Vad är det de är nyfikna på, vad vill de fördjupa sig i? Ställa hypoteser som gör att barnen tänker själva, som gör att barnen blir nyfikna, som gör att barnen koncentrerar sig, som gör att de lär sig. För att det är deras eget intresse liksom som driver dem. Och det är stor skillnad mot att komma ner och plugga ner i en barngrupp och berätta någonting utifrån en undervisningssituation som man själv har planerat. Så det är en hel totalomvändning.

Om man arbetar på detta sätt kan undervisningen hamna på en hög nivå, menar rektorn, eftersom barn i denna ålder är så öppna för lärande:

Ja, och man jobbar med att fånga det här barnens eld och glöd, för det är ju i förskolan barnen är otroligt öppna för lärande. Det är mellan 1 och 5 år som vi verkligen ska satsa stenhårt för att de är så öppna och nyfikna.

Så det är ju det, vi måste ta reda på hur rören rör sig från toaletten ner, ja, men där är en öppning för mig som pedagog när jag går på min reflektion, hur rör sig rören under marken

här, jag måste ta reda på, vi måste kolla, vi måste ta kontakt med Samhälle och bygg för att veta, vi skickar ett brev till dem för att kolla, hur funkar rören i marken här? Alltså, ta med barnen i processerna, för det ... oj, vad det sker lärande.

* * *

Att undervisning ska utgå från läroplanens mål är gemensamt för alla skolformer, men i förskolan tillkommer alltså en extra dimension i just detta: att undervisning också sker på innehåll som uppstått spontant och att barnens spontana aktiviteter och intressen ska vara en del av undervisningen.⁷⁸ I inledningen till avsnittet beskrevs detta som en ”potentiell spänning” och ”komplikation” i jämförelse med andra skolformer – ord med en olycksbådande klang. Det som i själva verket lyser starkast fram i intervjuerna är tvärtom vilken tillgång, kraft och möjlighet som ligger i att engagera barnens intressen och lekar för lärandet, enligt de intervjuades erfarenheter. Exemplet visar därför snarast hur uppdragets flerdimensionalitet kräver ett aktivt och medvetet arbete från personalens sida och att förskolorna har kommit olika långt i detta arbete.

Exemplen ovan belyser också olika sätt att använda läroplanen. Generellt i datamaterialet kan vi urskilja vi tre typer av användning:

1. ”I ryggraden”: Personalen har tidigare läst och bearbetat läroplanen och upplever att de känner den så väl att de inte behöver använda den aktivt, utan vet hur de ska handla för att främja de förmågor som läroplanen anger.
2. I förväg: Personalen använder läroplanen aktivt i planering av den undervisning som ska bedrivas under kommande år, månad eller vecka. Planeringen utgår då enligt uppgift från såväl läroplan som barngruppens behov och vad personalen har noterat att barnen är intresserade av.
3. I efterhand: Personalen använder läroplanen aktivt efter genomförd undervisning genom att reflektera över vilka läroplansmål som har berörts och låter detta ligga till grund för undervisningen framåt.

Notera dock att dessa tre är *renodlade* och därmed förenklade typer av användning av läroplanen. I praktiken kommer läroplanen in i arbetet på alla dessa sätt i de här studerade fallen, men med olika tonvikt på det ena eller andra eller tredje. Uppdraget att undervisa på spontant uppstått innehåll och att låta spontana aktiviteter och intressen bli en del av undervisningen verkar spela en roll för i vilken utsträckning undervisningen i praktiken styrs av förhandsplanering utifrån läroplansmålen.

Förutsättningar för undervisning

I texten ovan har vi sett hur en del intervjupersoner ger uttryck för ett förändrat synsätt: en större medvetenhet om hur undervisning, omsorg och lek kan integreras och understödja varandra. Det finns dock också exempel på när det ena sker på bekostnad av det andra. På ett par av förskolorna talade

⁷⁸ Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 1. *Läroplanens värdegrund och uppdrag* och 2.7 *Förskollärares ansvar i undervisningen*.

intervjupersonerna mycket om påfrestningarna under covidpandemin, då omsorgsuppdraget i meningen att ge barnen trygghet kom att stå i förgrunden till följd av en svår personalsituation. Någon beskrev det som att de var tvungna att prioritera förskolans ”samhällsuppdrag”, det vill säga hålla den öppen för att vårdnadshavarna skulle kunna arbeta. Även den barnskötare som ovan citerats om hur undervisning och lek går hand i hand, skildrade hur undervisning kan bli praktiskt omöjligt. Om man har två barn som är ”skogstokiga” och bara springer omkring och skriker...

...och så har du tre stycken som är jätteledsna och vill sitta i knä, då finns det inte mycket utrymme till att ha någon undervisning, utan [...] då blir det ju omsorgen som får ta över och det blir ju så, och man kan ju ha bestämt att: ”Nej, men i dag ska vi göra det här, det här och det här”, och så går det åt pipsvängen för att kanske barnen är trötta eller de är halvsjuka och kommer i alla fall, så det är mycket grinigt eller stökigt, och då blir det ju mer omsorg en sån dag. Så blir det ju tyvärr. [...]

Framför allt om man jobbar med vikarier, så kan det ju vara väldigt mycket mer den biten som måste ta, att ha tid för att det är ju svårt att kanske informera en vikarie hur man har tänkt och hur vi jobbar och ... Har vi samma vikarie, då funkar det ju på ett annat sätt, men det är ju mycket, under den här tiden så har det ju varit så att man har ju jobbat väldigt underbemannat också, väldigt underbemannat, och då har ju faktiskt omsorgen fått vara det viktigaste.

Bristen på personal leder också till brist på reflektionstid vilket i sin tur påverkar möjligheten att bedriva en kvalitativ undervisning, berättar en barnskötare på en annan förskola:

Planeringen var från början att vi skulle ha en timme reflektionstid, och då kan man gå igenom liksom: ”Ja, men vad är det vi ska liksom titta på vidare? Vad är det barnen nu har lärt sig och vad ska vi liksom jobba vidare med?” Vi har haft sex tillfällen av tjugo möjliga. Och det är väldigt få timmar, så i stället för att vi skulle egentligen ha haft tjugo timmar reflektion så har vi haft sex timmar.

Genom att ställa saker på sin spets illustrerar pandemisituationen vilka grundläggande förutsättningar som krävs för att undervisning ska kunna bedrivas. Som framgått ovan menade intervjupersonerna att barnen måste vara trygga och få leka för att lära sig. För detta krävs tillräckligt med personal och personal med rätt kompetens. Likaså ger intervjuerna många exempel på att barnen måste vara intresserade och delaktiga för att undervisning ska bli möjlig och/eller meningsfull. Den medvetenhet som krävs för att aktiviteter ska bli undervisning kräver såväl personal med rätt kompetens som tid för planering, reflektion, kvalitetsarbete och kompetensutveckling. En genomtänkt organisation och schemaläggning av arbetet är betydelsefullt, liksom tillgång till stödjande funktioner som exempelvis en pedagogista, kvalitetsutvecklare eller pedagogiskt drivande rektor. För att kunna lägga bränsle på leken, utrusta lärmiljöer eller driva ett litteracitetsprojekt krävs pengar till inköp av material. Arbetslaget måste fungera väl ihop. En stor omsättning av personal och rektorer kan ge sämre förutsättningar.

Allt detta är sådant som lyftes av olika intervjupersoner. Vad man ser som förutsättningar för undervisning, beror också på vad man menar med undervisning

och vilket slags undervisning man talar om. För att kunna ta tillfällen i akt och undervisa på spontant uppstått innehåll, ställs stora krav på personalen att kunna läroplanen på sina fem fingrar, så att även detta slags undervisning riktas mot läroplansmålen. För att kunna erbjuda en ”fördjupad”, ”organiserad” eller ”planerad” undervisning (här använder de intervjuade olika benämningar), menade många att det förutsatte att barnen delades in i smågrupper, ofta med en förskollärare eller barnskötare per grupp. I en mindre barngrupp är det lättare att skapa lugn och ro. Varje barn får mer tid av den vuxna. Alla barn blir sedda, får komma till tals och utveckla sitt språk. Personalen ges möjlighet att skapa en relation till var och en.

Sammanfattning av kapitlet

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 har på det stora hela tagits emot positivt av de verksamma i förskolan. Nästan alla förskollärare och rektorer tycker att skrivningarna i Lpfö 18 har gjort det tydligare vad undervisning i förskolan innebär och de allra flesta anser att detta är ganska eller mycket tydligt för dem själva. Förskollärarna upplever i regel inga större svårigheter med att planera specifika undervisningssituationer eller att undervisa utifrån innehåll som uppstår spontant. De flesta uppger att de alltid eller ofta utgår från läroplanen när de planerar.

I vår fördjupade studie framkommer att förståelsen för läroplanen har utvecklats i kollegiala samtal på förskolan. Det är alltså i de gemensamma diskussionerna som läroplanen har *blivit* tydlig. Det finns, upplever de verksamma, ett betydande tolkningsutrymme i läroplanen. En del av dem lyfter att detta innebär en risk för att förskolan utvecklas i en som de tycker negativ riktning.

De förändringar av den konkreta undervisningen som studien gett exempel på, går också delvis i olika riktning. Med andra ord uppfattas de förändrade skrivningarna ha medfört en ökad tydlighet – men undervisningen bedrivs på olika sätt. Det kan bero på varierande förutsättningar och skillnader i lokala behov, men det verkar åtminstone delvis bero på skilda tolkningar.

Det är vanligt att det inte har skett några större förändringar i hur man praktiskt arbetar med att undervisa barnen. Däremot har personalen förändrat hur de talar om arbetet, på så sätt att ordet undervisning nu är mer etablerat. Lpfö 18 anses ofta ha burit med sig en större medvetenhet hos personalen, till exempel om vilka syften som förskolans aktiviteter riktas mot. Den anses också ibland ha lett till en fördjupning av undervisningen, såsom att undervisning om vatten kan leda till att handla om molekyler.

Utbildningen i förskolan skiljer sig från övriga skolformer på så vis att omsorg, utveckling och lärande enligt läroplanen ska bilda en helhet. Detta framstår som väl förankrat hos personalen och integrationen av dessa delar visar sig på många sätt i deras praktik. I förskollärares uppdrag ingår att se till att också spontant uppkomna aktiviteter och intressen liksom vardagliga aktiviteter och rutiner blir

en del av undervisningen. Att både det planerade och det spontana ska ingå i undervisningen är speciellt för just förskolans undervisningsuppdrag. Det kan vara en förklaring till att läroplanen inte bara används vid planering av undervisningen, utan också genom att personalen har den ”i ryggmärgen”, det vill säga att de – enligt egen uppgift – kan läroplanen så väl att de flexibelt kan anknyta till läroplansmål i olika situationer som uppkommer i förskolans vardag.

Tillämpning av läroplanen kräver dock inte bara att personalen förstår vad de ska göra och vill göra det, utan också att de har möjlighet. Nästan alla förskollärare upplever att förutsättningarna för att undervisa är mycket eller ganska goda när barnen är indelade i mindre grupper, medan många anser det vara svårare att undervisa barn i helgrupp. När personal saknas i barngruppen tycker de flesta att förutsättningarna att undervisa försämras. Tillgång på personal och en stabil ledning för förskolan, personalens kompetens och omsättning är exempel på praktiska förutsättningar som spelar roll för förverkligandet av läroplanens undervisningsuppdrag. Svåra förutsättningar – bland annat till följd av covidpandemin – har enligt en del respondenter hämmat implementeringen av Lpfö 18.

3. Ansvars- och arbetsfördelning

I det här kapitlet redovisar vi studiens resultat när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan.

Kapitlets första del ger en nationell bild av ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan. I vilken utsträckning är till exempel olika personalkategorier med i olika arbetsmoment i förskolan?

I kapitlets andra avsnitt redogör vi för vad förskolepersonalen och huvudmännen anser om läroplanens skrivningar om ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan och hur de tolkar dem. Hur förstår de förskollärarens, barnskötarens och rektorns roll och ansvar och hur arbetar de i praktiken? Även i detta avsnitt ger vi exempel på förändringar i förskolornas praktik när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen under de senaste åren.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

En nationell bild av ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan

Rektorer för en majoritet av landets förskoleenheter, uppger att de har förändrat hur de leder och organiserar förskoleenhetens arbete, som en följd av införandet av Lpfö 18. Vidare framgår att förskollärare, men även utbildade barnskötare, i stor utsträckning medverkar i olika arbetsmoment som undervisning, dokumentation, uppföljning och utvärdering samt utvecklingssamtal.

Många rektorer har förändrat ledarskap och organisering

Mer än hälften av alla rektorer (cirka sex av tio) anger att de har förändrat hur de leder och organiserar förskoleenhetens arbete, som en följd av införandet av Lpfö 18. I de flesta av dessa fall handlar det enligt rektorerna om mindre förändringar, medan ungefär en av tio rektorer menar att de har gjort stora förändringar i sitt ledarskap och organiseringen av arbetet. Två av tio rektorer kan inte svara på frågan med hänvisning till att de tillträdde som rektorer för sina förskoleenheter efter införandet av Lpfö 18.

I enkätens fritextsvar framkommer att rektorer upplever att läroplanen har blivit tydligare när det gäller roll- och ansvarsfördelningen i förskolan. Det handlar framför allt om att ansvar och krav på förskollärare, bland annat kopplat till undervisningen, upplevs ha blivit tydligare framskrivet. Detta har på olika sätt påverkat organiseringen av personal på förskolorna, enligt rektorers fritextsvar. Det kan exempelvis handla om att förskolor har omfördelat sin personal för att säkerställa att det finns minst en förskollärare per arbetslag eller avdelning. Det förekommer även att förskolor har ändrat personalens schemaläggning så att

förskolläraren ska vara närvarande när de flesta barn är på plats på förskolan, detta för att säkerhetsställa att alla barn får ta del av förskollärarens undervisning.

Rektorerna har det yttersta ansvaret för det pedagogiska arbetet på förskoleenheterna. I enkäten anger knappt åtta av tio rektorer att det finns utsedda medarbetare andra än dem själva som ska leda kollegor i det pedagogiska arbetet på förskoleenheten. De flesta av dessa medarbetare har förskollärexamen. Det förekommer även att personal med annan pedagogisk högskoleutbildning, barnskötarutbildning eller annan utbildning är utsedda att leda.

Även i rektorernas fritextsvar framkommer att det på landets förskoleenheter har introducerats nya funktioner som kan stötta rektor i det pedagogiska arbetet och som rektor kan delegera till, såsom teamledare, processledare, biträdande rektorer eller pedagogiska ledare. Rektorer poängterar att förskollärare som har tilldelats sådana roller har fått ett ökat ansvar genom att ingå i pedagogiska utvecklingsteam och liknande. Genom att till exempel anställa biträdande rektorer vid förskoleenheterna har rektorer kunnat lösgöra tid för sig själva till att leda och organisera arbetet. Rektorer beskriver att de har fått mer planerings- och reflektionstid, både individuellt och tillsammans med övrig förskolepersonal, i synnerhet med förskollärare. Rektorer har också mer samverkan med andra rektorer, enligt fritextsvaren.

Mer tid avsatt för planering, utvärdering och reflektion för förskollärare

I enkäternas fritextsvar anger både förskollärare och rektorer att en förutsättning för att förskollärarna ska kunna undervisa och leva upp till målen i läroplanen är att de har tillräckligt med tid för att planera. En majoritet av rektorerna uppger också att det finns mer tid avsatt för planering, utvärdering eller reflektion utanför barngrupp för förskollärare än för övriga medarbetare. Omkring sex av tio rektorer anger att detta gäller för alla förskollärare på förskoleenheten medan två av tio anger att det gäller för vissa förskollärare. Omkring två av tio rektorer anger däremot att förskollärare inte har mer avsatt tid än övriga medarbetare för de nämnda aktiviteterna.

Av enkätsvaren framgår också att det oftast är rektorerna som styr hur tiden ska fördelas mellan medarbetarna: åtta av tio rektorer anger detta medan omkring tre av tio framför att fördelningen av tid avgörs av de som arbetar i barngrupperna själva. I något lägre utsträckning anger också rektorerna att lokala kollektivavtal respektive huvudmannen styr över medarbetarnas tid.⁷⁹

Personalkategoriernas förekomst och medverkan i olika arbetsmoment

Enligt rektorernas enkät svar finns rektorer, förskollärare och utbildade barnskötare på så gott som alla förskoleenheter i landet, medan ”övriga som

⁷⁹ Rektorerna kunde ange flera svarsalternativ på denna enkätfråga.

arbetar i barngrupp” (utöver förskollärare och utbildade barnskötare) finns på mellan sju och nio av tio förskoleenheter. Vidare finns medarbetare som har getts särskilt ansvar (så som utvecklingsledare eller arbetslagsledare) på sex till sju av tio enheter och biträdande rektorer på två till fyra av tio enheter, enligt rektorerna. Enligt förskollärarnas enkätsvar finns utbildade barnskötare i åtta till nio av tio av de barngrupper de har svarat för och ”övriga i arbetslaget” (utöver förskollärare och utbildade barnskötare) i fem till sex av tio av dessa barngrupper.

I enkäterna ställde vi frågor som syftade till att undersöka i vilken utsträckning som ovan nämnda personalkategorier är med i olika arbetsmoment inom förskolan. Vi bad rektorerna att besvara dessa frågor för den egna förskoleenheten medan förskollärarna fick svara för den egna barngruppen. De studerade arbetsmomenten kan delas in i områdena planering och genomförande av undervisning, dokumentation, uppföljning och utvärdering samt förberedande och genomförande av utvecklingssamtal. Värt att notera är att dessa frågor belyser *hur ofta* som personalkategorierna medverkar i arbetsmomenten, men inte hur den medverkan ser ut.

Ett av syftena med översynen av läroplanen var att förtydliga förskollärarnas ansvar. Som nämnts ovan finns också exempel bland rektorernas fritextsvar på att de upplever att ansvarsfördelningen har blivit tydligare i och med Lpfö 18. Den följande redovisningen av rektorernas och förskollärarnas enkätsvar visar också att förskollärare är den personalkategori som i störst utsträckning medverkar i samtliga arbetsmoment. Men även utbildade barnskötare är ofta med i de olika arbetsmomenten. Dessutom är alla de andra personalkategorierna med i varierad utsträckning.

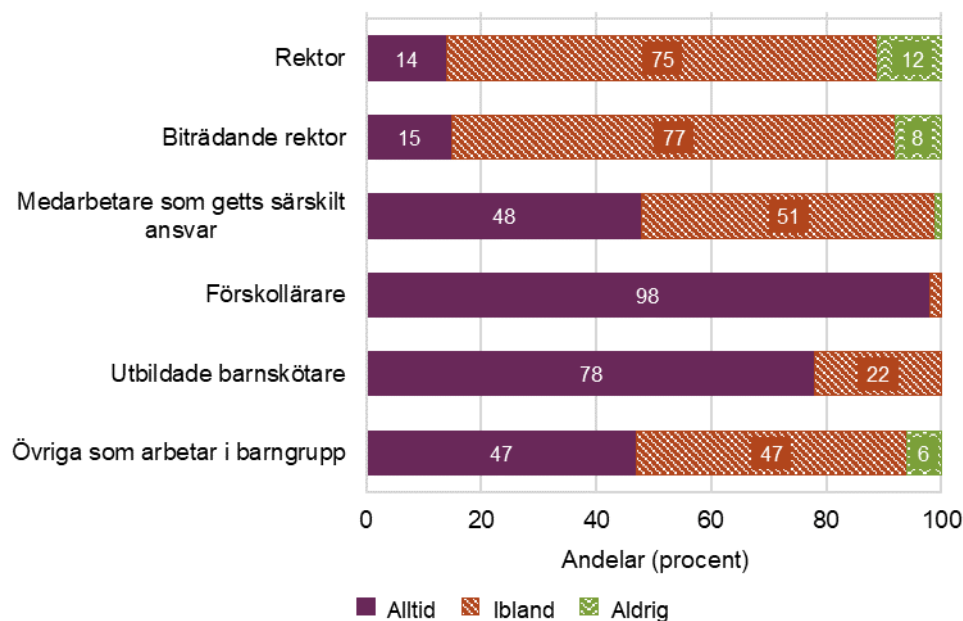
Nedan följer en redovisning av personalkategoriernas medverkan i de olika arbetsmomenten. Då inte alla personalkategorier förekommer på alla förskolor har vi valt att avgränsa redovisningen till de förskoleenheter där respektive personalkategori förekommer.

Planering och genomförande av undervisning

Den samlade bilden utifrån rektorers och förskollärares enkätsvar är att förskollärare alltid är med vid planeringen av undervisningen på de allra flesta förskolor. Det framstår även som vanligt att utbildade barnskötare medverkar i planeringen.

Diagram 6 visar i vilken utsträckning som rektorerna uppger att olika personalkategorier deltar i planeringen av undervisning på förskoleenheten.

Diagram 6. "Hur ofta är någon av följande personalkategorier med vid planeringen av undervisningen på förskoleenheten?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till rektorer hösten 2020.



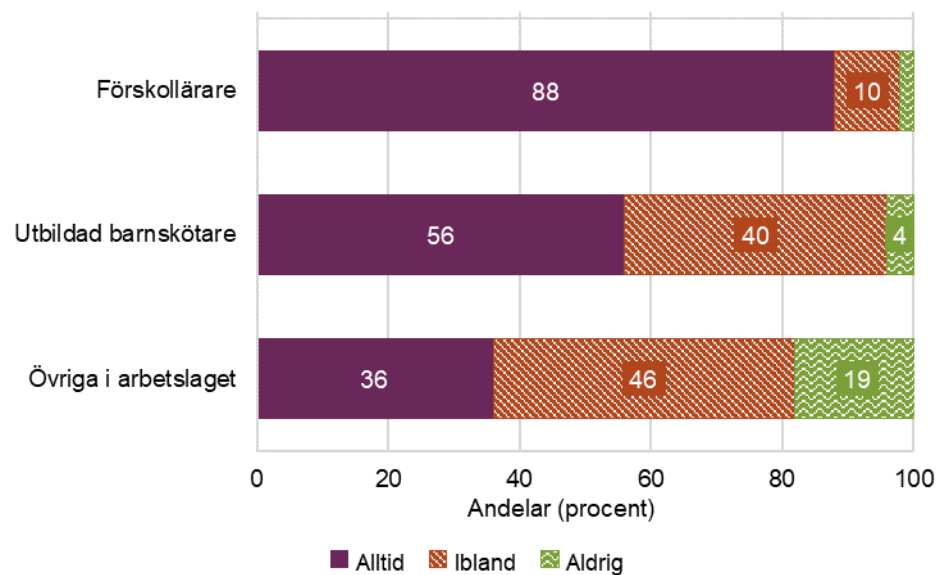
Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel rektorer som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Personalkategorin "Medarbetare som getts särskilt ansvar" har förkortats i diagrammet och resten av meningen löd ", t.ex. utvecklingsledare eller arbetslagsledare". Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Diagram 6 visar att nästan samtliga rektorer anger att förskollärare alltid är med vid planering av undervisningen på förskoleenheten. Det framgår också att utbildade barnskötare deltar i planeringen av undervisningen i hög utsträckning. Åtta av tio rektorer uppger att utbildade barnskötare alltid deltar i planeringen och två av tio att de deltar ibland.

Vidare framgår att medarbetare som getts särskilt ansvar och "övriga som arbetar i barngrupp" deltar i planeringen av undervisning i relativt stor utsträckning, medan det framstår som att de flesta rektorer och biträdande rektorer gör så mera sporadiskt.

Diagram 7 visar i vilken utsträckning som förskollärarna uppger att olika personalkategorier deltar vid planeringen av undervisningen i den egna barngruppen.

Diagram 7. "Hur ofta är någon ur följande personalkategorier med vid planeringen av undervisningen i den barngrupp som du arbetar i?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till förskollärare våren 2021.

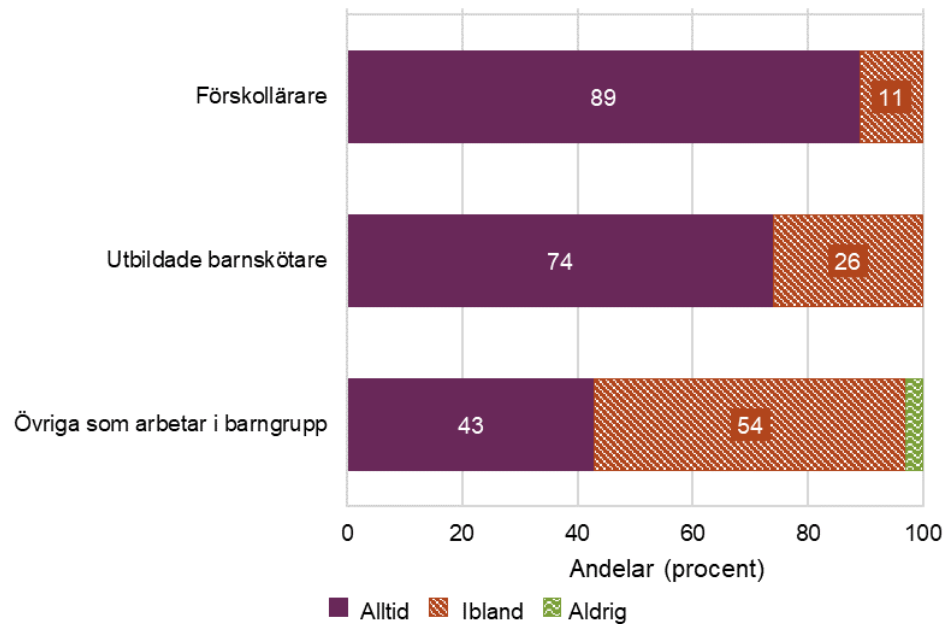


Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel förskollärare som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Små svarsandelar som inte anges av utrymmeskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Av diagram 7 framgår att förskollärarnas svar liknar rektorernas enligt ovan, på så vis att förskollärare anges vara den personalkategori som oftast är med vid planeringen av undervisning i förskollärarnas egna barngrupper, följt av utbildade barnskötare och därefter "övriga i arbetslaget". Enligt förskollärarna är förskollärare alltid med och planerar undervisningen i barngruppen i nästan nio av tio fall, medan färre än sex av tio anger att samma sak gäller för utbildade barnskötare och mindre än fyra av tio för "övriga i arbetslaget".

Diagram 8 visar i vilken utsträckning som rektorerna uppger att olika personalkategorier deltar i genomförandet av undervisningen på förskoleenheterna.

Diagram 8. "Hur ofta är någon ur följande personalkategorier med och genomför undervisning på förskoleenheten?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till rektorer hösten 2020.



Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel rektorer som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskal samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Enligt de flesta rektorer (nio av tio) är förskollärare alltid med och genomför undervisning på förskoleenheten och omkring sju av tio ger samma besked för utbildade barnskötare. I samtliga resterande fall för förskollärare, och i de flesta resterande fall för utbildade barnskötare, har rektorerna svarat att de är med och genomför undervisning ibland.

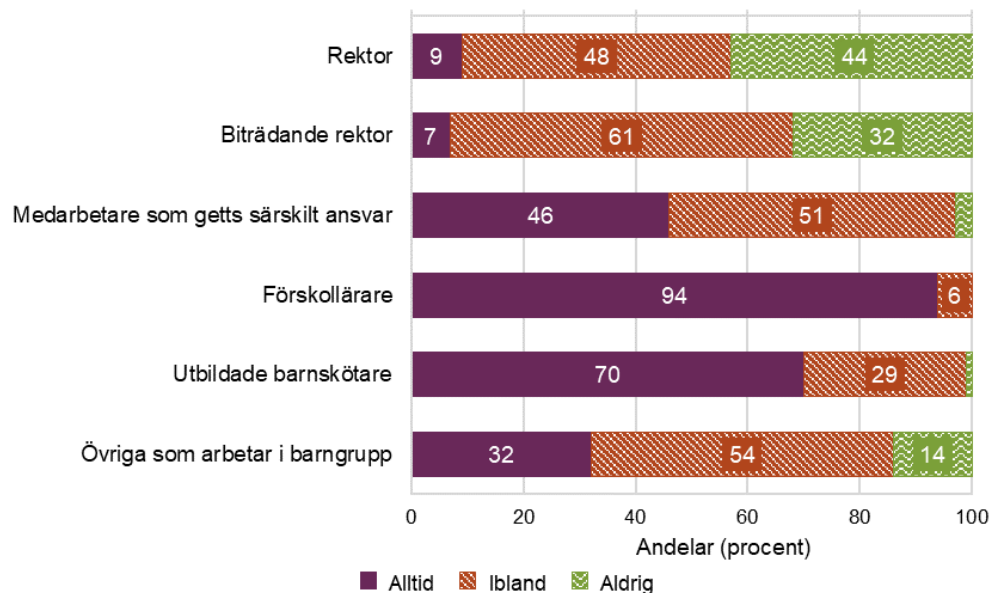
Det tycks också vara relativt vanligt att medarbetare som faller inom kategorin "övriga som arbetar i barngrupp" deltar i genomförandet av undervisning på landets förskoleenheter, även om de inte gör så i samma utsträckning som förskollärare och utbildade barnskötare. Omkring fyra av tio rektorer uppger att denna personalkategori alltid deltar i detta arbetsmoment och fem av tio att de gör det ibland.

Dokumentation, uppföljning och utvärdering

Enligt rektorerna på nio av tio förskoleenheter finns riktlinjer för vad medarbetarna ska dokumentera för att kunna följa upp barnens utveckling och lärande. Nio av tio rektorer anger även att det i störst utsträckning är de själva som har varit med och tagit fram dessa riktlinjer, följt av förskollärare och medarbetare som har getts särskilt ansvar, exempelvis utvecklingsledare eller arbetslagsledare (i omkring sex av tio fall) samt huvudmän (i omkring fyra av tio fall).

Diagram 9 visar i vilken utsträckning som rektorerna uppger att olika personalkategorier deltar i arbetet med att dokumentera barnens utveckling och lärande på förskoleenheterna.

Diagram 9. "Hur ofta är någon ur följande personalkategorier med och dokumenterar barnens utveckling och lärande på förskoleenheten?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till rektorer hösten 2020.



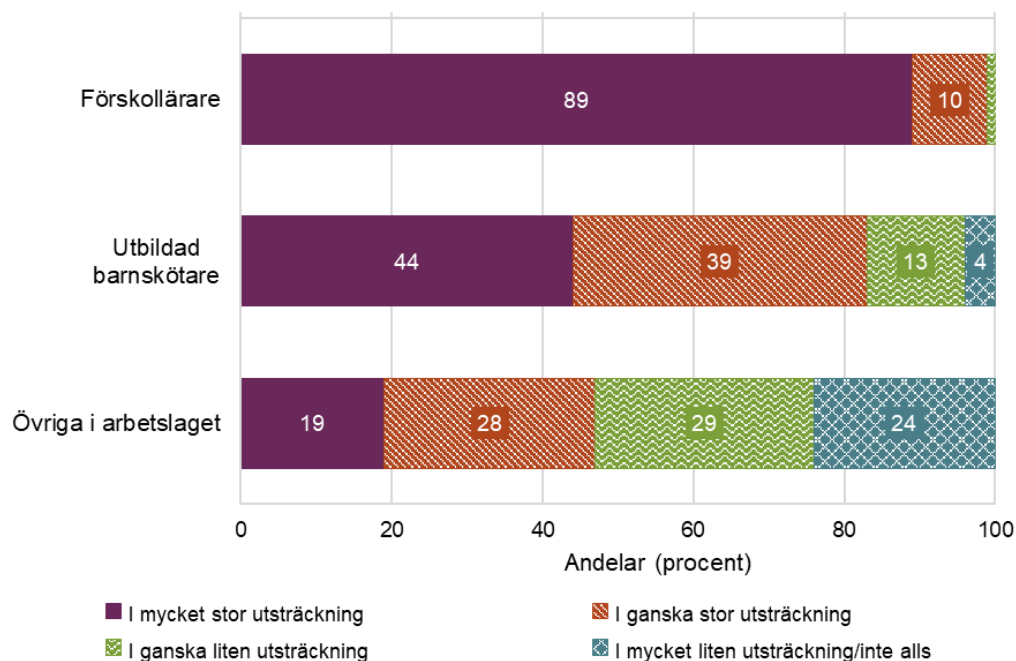
Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel rektorer som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Personalkategorin "Medarbetare som getts särskilt ansvar" har förkortats i diagrammet och resten av meningen löd ", t.ex. utvecklingsledare eller arbetslagsledare". Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Enligt rektorerna är det i första hand förskollärare och i andra hand utbildade barnskötare som dokumenterar barnens utveckling och lärande (se diagram 9). Drygt nio av tio rektorer uppger att förskollärare alltid deltar i detta arbete och omkring sju av tio att utbildade barnskötare alltid gör det. Omkring hälften uppger att medarbetare som har fått särskilt ansvar (exempelvis utvecklingsledare eller arbetslagsledare) alltid deltar i arbetet med att dokumentera barns utveckling och lärande. Men det förekommer även att "övriga som arbetar i barngruppen" uppges alltid göra detta. Det tycks mindre vanligt att rektorer och biträdande rektorer dokumenterar barns utveckling och lärande.

Diagram 10 visar i vilken utsträckning som förskollärare uppger att olika personalkategorier deltar i arbetet med att följa och utvärdera barnens utveckling och lärande.

Diagram 10. ”I vilken utsträckning deltar nedanstående i arbetet med att följa och utvärdera barnens utveckling och lärande i den barngrupp som du arbetar i?”

Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till förskollärare våren 2021.



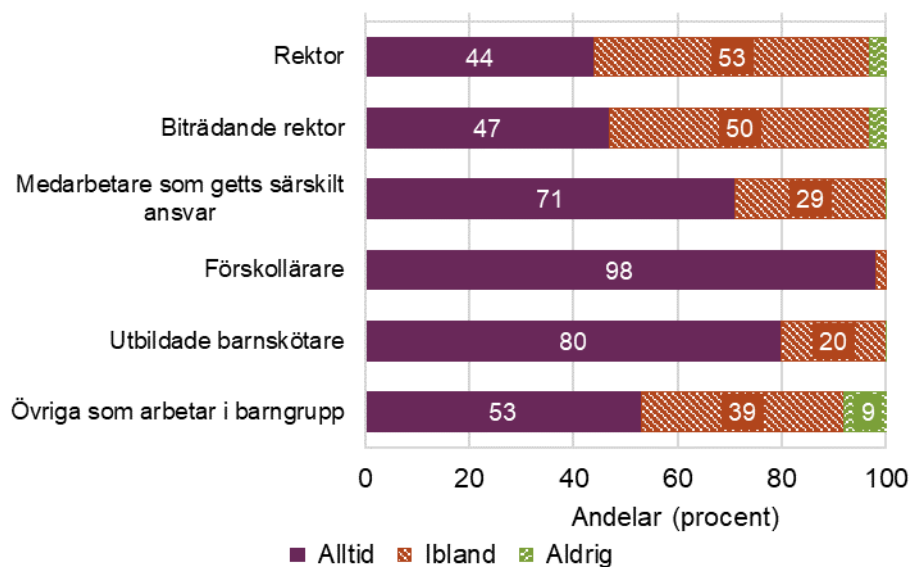
Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel förskollärare som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Av förskollärarnas enkätsvar framkommer att det framför allt är just förskollärare som arbetar med att följa upp och utvärdera barnens utveckling och lärande i den egna barngruppen. De flesta förskollärare (omkring nio av tio) uppger att de i mycket stor utsträckning deltar i detta arbete, och en av tio att de gör så i ganska stor utsträckning.

Vidare uppger förskollärarna att även utbildade barnskötare och i något lägre utsträckning ”övriga i arbetslaget” deltar i arbetet. Drygt fyra av tio utbildade barnskötare och omkring två av tio medarbetare som faller inom kategorin ”övriga i arbetslaget” uppges delta i detta arbete i mycket stor utsträckning. Det är emellertid ungefär lika vanligt att de sistnämnda inte alls, eller endast i mycket liten utsträckning, gör det.

Diagram 11 visar i vilken utsträckning som rektorerna uppger att olika personalkategorier deltar i förskoleenheternas uppföljning och utvärdering av hur undervisningen når målen i Lpfö 18.

Diagram 11. "Hur ofta är någon ur följande personalkategorier på förskoleenheten med vid uppföljning och utvärdering av hur *undervisningen* når målen i Lpfö 18?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till rektorer hösten 2020.

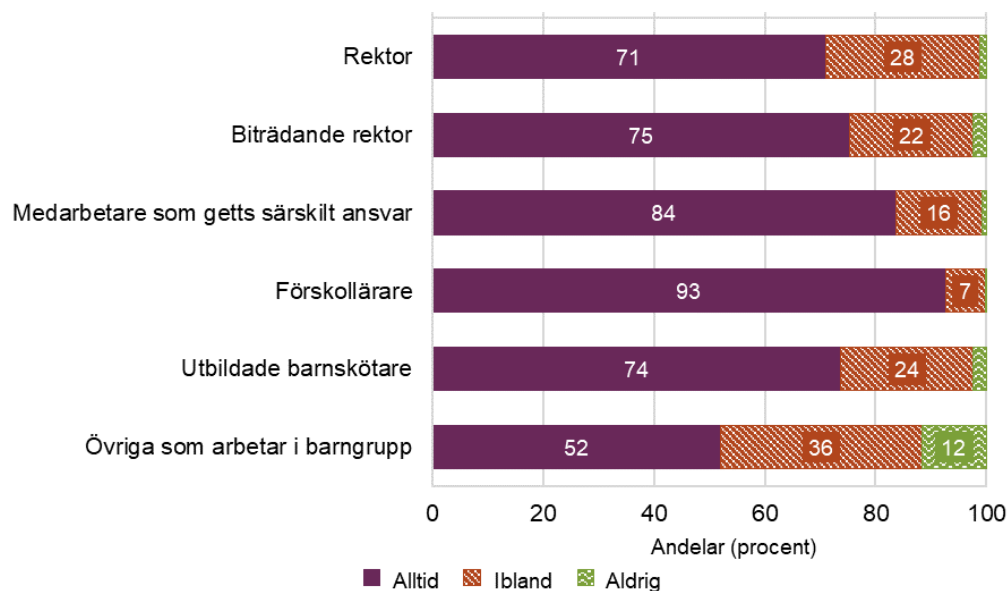


Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel rektorer som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Personalkategorin "Medarbetare som getts särskilt ansvar" har förkortats i diagrammet och resten av meningen löd ", t.ex. utvecklingsledare eller arbetslagsledare". Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Enligt de allra flesta rektorer (nära tio av tio) är förskollärare alltid med vid uppföljning och utvärdering av hur undervisningen når målen i Lpfö 18, medan resterande rektorer uppger att förskollärare deltar ibland. Vidare anger omkring åtta av tio rektorer att utbildade barnskötare, sju av tio att medarbetare med särskilt ansvar och fem av tio att "övriga som arbetar i barngruppen" alltid deltar vid uppföljningen och utvärderingen av hur undervisningen når läroplanens mål. Omkring fem av tio rektorer uppger att de själva och biträdande rektorer alltid deltar.

Diagram 12 visar i vilken utsträckning som rektorerna uppger att olika personalkategorier deltar i förskoleenheternas uppföljning och utvärdering av hur utbildningen i sin helhet når målen i Lpfö 18.

Diagram 12. "Hur ofta är någon ur följande personalkategorier på förskoleenheten med vid uppföljning och utvärdering av hur utbildningen i sin helhet når målen i Lpfö 18?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfråga till rektorer hösten 2020.



Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel rektorer som inte lämnat något svar för respektive personalkategori exkluderats. Personalkategorin "Medarbetare som getts särskilt ansvar" har förkortats i diagrammet och resten av meningen löd ", t.ex. utvecklingsledare eller arbetslagsledare". Små svarsandelar som inte anges av utrymmesskäl samt svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

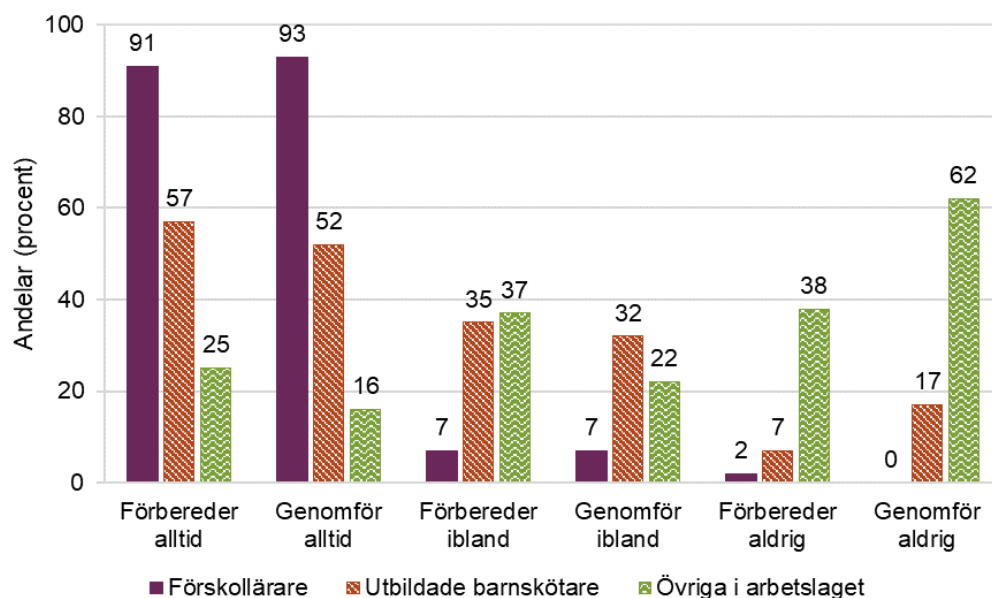
Även när det gäller denna uppföljning och utvärdering uppger rektorerna att samtliga personalkategorier medverkar i relativt stor utsträckning. Diagram 12 visar att de flesta rektorer (nio av tio) anger att förskollärare alltid medverkar i detta arbete och resterande rektorer anger nästan uteslutande att så är fallet ibland.

Rektorerna uppger även att medarbetare som har getts särskilt ansvar i något större utsträckning än rektorer och utbildade barnskötare alltid medverkar i uppföljning och utvärdering av hur utbildningen i sin helhet når läroplanens mål (på omkring åtta av tio respektive sju av tio förskoleenheter för de två sistnämnda). Även "övriga som arbetar i barngrupp" uppges alltid eller ibland delta i detta arbete på de flesta av landets förskoleenheter.

Förberedande och genomförande av utvecklingssamtal

Diagram 13 visar i vilken utsträckning som förskollärare anger att olika personalkategorier deltar i arbetet med att förbereda respektive genomföra utvecklingssamtal i den egna barngruppen.

Diagram 13. "Hur ofta deltar någon ur följande personalkategorier i arbetet med att förbereda utvecklingssamtal i den barngrupp som du arbetar i?" respektive "Hur ofta genomför någon ur följande personalkategorier utvecklingssamtal i den barngrupp som du arbetar i?" Avgränsat till de fall där respektive personalkategori förekommer. Enkätfrågor till förskollärare våren 2021.



Kommentar: I svarsandelarna har den relativt begränsade andel förskollärare som inte lämnat något svar för respektive fråga och personalkategori exkluderats. Svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Av diagram 13 framgår att förskollärare är den personalkategori som i högst utsträckning deltar i arbetet med att både förbereda och genomföra utvecklingssamtal i landets barngrupper, följt av utbildade barnskötare och "övriga i arbetslaget". En majoritet av alla förskollärare (omkring nio av tio) anger att förskollärare alltid deltar i att förbereda utvecklingssamtal i den egna barngruppen. Vidare anger omkring sex av tio att utbildade barnskötare och uppemot tre av tio att "övriga i arbetslaget" alltid deltar i detta arbete. Fler än nio av tio förskollärare uppger också att förskollärare alltid genomför utvecklingssamtal, medan ungefär hälften lämnar samma besked för utbildade barnskötare och knappt två av tio för "övriga i arbetslaget".

Fördjupning på sju förskolor

Ansvars- och arbetsfördelning enligt läroplanen

I och med översynen av *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*, tillkom ett nytt avsnitt om förskollärarens ansvar för undervisningen. Redan i revideringen av läroplanen 2010 hade dock förskollärarens ansvar för att ge barnen förutsättningar att utvecklas mot läroplanens mål formulerats. I Lpfö 18 framgår nu även vilket ansvar som ligger på alla som ingår i förskolans arbetslag. Även skrivningarna gällande rektors ansvar ändrades i och med Lpfö 18.

Tydligt i läroplanen med ansvar och roller

Nästan samtliga intervjuade på de sju förskolorna säger att de anser att läroplanens skrivningar om ansvar och roller i förskolan är tydliga eller tillräckligt tydliga.⁸⁰ Flera av de intervjuade uppger att de är nöjda med läroplanen för att de uppfattar att den är tydligare när det gäller ansvarsförhållandena och arbetsfördelningen mellan olika roller i förskolan än den var tidigare. En förskollärare säger till exempel att hen tycker att läroplanen är bra och att den nu är lättare att förstå för hen som förskollärare och anger orsaken till det:

Nej, men jag tycker om att det står så här att: ”Ja, men att förskollärare ska ge förutsättningar för”, eller: ”Arbetslaget ska”, ”Rektorn ska.” Det är väldigt tydligt. Förut kunde det vara liksom så här, lite så här, flummigt att: ”Ja, men vems ansvar är det? Vem ska ...”, liksom. Här står det klart och tydligt: ”Det är förskolläraren som ska göra det här, det är arbetslaget som ska göra det här”, liksom så. Det är en stor skillnad tycker jag sen förut.

Förutom att det är tydligare specificerat när det gäller ansvar och roller inom arbetslaget tycker förskolläraren också att det framgår tydligt vad som förväntas av en rektor. Till exempel att det är rektors huvudansvar att hen som förskollärare ska ha reflektionstid, ska ha möjlighet att ha ”fördjupad undervisning” och kunna ha utvecklingssamtal, menar hen. En annan förskollärare säger att det är viktigt att veta att arbetslaget också ska vara en viktig del av undervisningen - inte bara förskollärarna - vilket nu framgår av läroplanen, enligt förskolläraren. Hen tror att det nu har blivit mer tydligt för resten av hens arbetslag att de alla ska bidra till undervisningen. En av de intervjuade barnskötarna tycker precis som förskolläraren att den gällande läroplanen innebär ett förtydligande, hen säger:

Jag tyckte tidigare att det var ... att förskolläraryuppdraget och barnskötaryuppdraget, det har gått ganska lika, att man har ställt liknande krav på förskollärare och barnskötare tidigare, och nu är det mer tydligt vad förskolläraren ska ha ansvar för och vad jag som barnskötare ska ha ansvar för. [---] Men nu kan jag landa i att: ”Ja, men det är ... förskolläraren ska göra sina bitar och jag ska göra min bit.” Och det tycker jag har blivit tydligare nu med sista läroplanen, den reviderade.

När vi frågar vad det då är som har blivit tydligare svarar hen:

Mm, det är framför allt det här att leda tydligt. Förskollärare och barnskötare har tidigare liksom gjort ganska lika uppgifter. Driva på verksamheten, planera och se till att det blir gjort. Nu är det så tydligt att förskollärarna ska planera och driva på och jag som barnskötare ska vara med och utföra, och det är en stor skillnad, [---].

Flera av de intervjuade uppskattade att även barnskötarna är inkluderade i läroplanen i och med att det nu också framgår vilket ansvar som arbetslaget har i läroplanen. En rektor säger till exempel att det är bra att barnskötarna nu är med i läroplanen och tycker att det inte var bra att de inte var nämnda där tidigare eftersom de är en så stor del av förskolan, menar hen. En annan rektor tycker att det är bra att man har förtydligat förskollärarens roll men menar att det ändå är

⁸⁰ I intervjuerna frågade vi oftast just om intervjupersonerna uppfattade skrivningarna som ”tillräckligt tydliga”.

arbetslaget som ”gör det” tillsammans. Det är dock alltid bra att veta vem som är ansvarig, menar rektorn, så att inte saker faller mellan stolarna. En rektor menar att man utifrån läroplanstexten ”aldrig oavsett yrkeskategori kan säga att man inte ska vara med på tåget”, det vill säga att de nu alla har ett ansvar som ingående i arbetslaget. En förskollärare uttrycker ungefär samma sak och uppfattar att även det nu står mer ”specifikt” i läroplanen vilket ansvar som förskollärare så ska de som förskollärare även ”bjuda in” barnskötarna.

En av rektorerna tolkar läroplanen som att den föreskriver att utvecklingssamtalen ska hållas av förskollärare och hen var glad för att de hade en förskollärare på varje avdelning. Rektorn berättade att de i hens förskoleområde följaktligen hade haft nätverksmöten om utvecklingssamtalen, endast för förskollärarna. På de övriga sex förskolorna i studien uppfattar de däremot inte att läroplanens skrivningar innebär att inte barnskötare kan hålla i utvecklingssamtal. Även om det på förskolorna ofta är ett krav att barnskötarna förbereder samtalen tillsammans med en förskollärare.

En barnskötare tycker att läroplanen har fått ”tydligare formulerade meningar” och är lättare att läsa.

Ett fåtal uppger otydligheter i läroplanen

I ett par av intervjuerna framkommer att läroplanens formuleringar när det gäller ansvar och roller kan uppfattas som otydliga. En förskollärare har till exempel reflekterat över att det ”står väldigt lika” när det gäller ansvar och roller i läroplanen för förskolläraren respektive för arbetslaget. Hen tror att det finns en risk för att förskolepersonal skulle kunna blanda ihop vilket som är det egna respektive det gemensamma ansvaret. Samtidigt tänker förskolläraren att detta - att det står så ”lika” - signalerar att förskollärare och barnskötare ska göra arbetet tillsammans, något som hen tycker är jätteviktigt. Förskollärarens tolkning är att helheten av skrivningarna innebär att förskollärarna har det yttersta ansvaret men att hela arbetslaget har ett ansvar för att skapa förutsättningar och möjligheter för alla barn att utvecklas.

En annan förskollärare tycker också att skrivningarna om roller och ansvar är tydliga men tror samtidigt att man kan tolka dem på olika sätt. Det handlar, precis som i exemplet ovan, om att förskolläraren uppfattar att ansvaret hos både förskolläraren och arbetslaget beskrivs på ett likartat sätt, något som de har noterat på förskolan:

FÖRSKOLLÄRARE: Ja, men vissa grejer kan ju vara förskollärarens ansvar, men det kan även vara arbetslagets ansvar. Jag kan inte säga något specifikt just här nu, men i och med att vi har läst det som att både förskolläraren och arbetslaget ansvarar för. Och förskollärare ingår ju då som i arbetslaget, många gånger.

INTERVJUARE: Mm, så att det är lite svårt att skilja de där åt, är det så du menar om det är så?

FÖRSKOLLÄRARE: Ja, vissa gånger kan det nog vara det. Det står ju som samma tänker vi, eller vid något tillfälle. Jag kan inte komma på något specifikt vad det var, men just att

förskollärares ansvar, och det står också att arbetslagets ansvar, och så liksom samma tolkade vi det då som.

En barnskötare önskar att det skulle förtydligas ytterligare i läroplanen vad hen som barnskötare ska göra och inte göra. Barnskötaren menar att det egentligen inte skulle behöva finnas två yrkeskategorier i förskolan, eftersom de två yrkeskategorierna ska utföra ”samma arbete”, som barnskötaren uppfattar det. Barnskötaren uttrycker en osäkerhet om hur hen ska förhålla sig till att barnskötare ska vara ”delaktiga” men att ansvaret ligger hos förskolläraren. Barnskötaren upplever att hen i praktiken gör många av de saker som förskolläraren gör.

Förskolepersonalens uppfattningar om ansvar och roller

Många av de intervjuade anser alltså att läroplanen har blivit tydligare när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan. Hur förstår då förskolepersonalen förskollärares roll och hur uppfattar de att denna roll förhåller sig till barnskötarnas roll i arbetslaget? Nedan följer några exempel på det. Vi vill återigen påminna om att syftet med texten är att beskriva variationen i förskolepersonalens uppfattningar och att återge deras resonemang, utan att värdera dem eller normera.

Förskolläraren har det övergripande ansvaret och ansvar för planering och uppföljning

Vanliga utsagor i intervjuerna när det gäller förskollärares ansvar i förhållande till den övriga personalen är att förskolläraren är den som ”har ansvaret” eller ”det yttersta ansvaret” för undervisningen och arbetet i arbetslaget. En annan vanlig utsaga är att förskolläraren är den som ska ”driva” arbetet och den som ska se till att det som personalen har planerat tillsammans att göra också blir gjort. Flera uppfattar att förskolläraren också har ett större ansvar för planeringen av undervisningen och uppföljning och analys av densamma.

En rektor säger till exempel att det är förskolläraren som ska ta ansvar för att ”det som är läroplanens intentioner sker” och att förskolläraryuppsdraget handlar om att ha det övergripande ansvaret för att alla delar i läroplanen blir genomförda och att ”driva på” för detta. Förskollärarna har därmed en viss ledarroll, menar denna rektor, men betonar att detta inte betyder att förskolläraren ska göra allting. Denna rektor tycker inte att förskollärarna har blivit ”arbetsledande” (på vår fråga) utan menar att ta ”ledarskapet” innebär att förskollärarna tar ansvar för sitt uppdrag. Det handlar om att ha det övergripande ansvar för att allt blir genomfört, menar rektor. Hen tror att de behöver förstärka detta synsätt men att det inte på något sätt handlar om att nedgradera barnskötarna. I göromålen under dagen gör förskollärare och barnskötare många gånger lika, menar rektor. Istället handlar det om att som förskollärare ”kliva fram” i analysen och reflektionen och ställa reflekterande frågor. Även om sedan alla i arbetslaget deltar i reflektionen och analysen,

menar hen. Rektorn tycker att de behöver stärka förskolläraren i sin organisation och i ledarrollen.

Ett par förskollärare resonerar på följande sätt om vad som är förskollärarens roll och vad denne särskilt har ansvar för:

Mm, i den fördjupade undervisningen så kan det likväl vara en barnskötare som håller i den, men att det är vi som ... alltså, vi har ju planerat den tillsammans, men jag har ju ansvar som förskollärare att se till att den blir gjord. Jag har också som ansvar sen att veta hur det ska skrivas reflektioner, hållas utvecklingssamtal, såna saker. Där har vi en väldigt tydlig uppdelning.

[---] men vi börjar någonstans att lyfta den frågan i alla fall, det här med, egen reflektionstid, reflektionstid tillsammans och just den här ansvarsbiten då med undervisning så att säga. Även om man tillsammans i arbetslaget gör och ger de för så är det ju ändå förskolläraren som planerar mer och ansvarar för själva, ja, men analys, reflektion och uppföljning av undervisning.

En barnskötare säger att det är rimligt att förskolläraren ska leda arbetet och att barnskötaren ska stötta och ”komma med idéerna”, hen säger vidare om förskollärarens ansvar:

Det är ju det där att man ska ... någon ska bära hundhuvudet, men så är det ju. Det är ju bara fakta, att så är det ju, den som leder arbetet ska ju också ta ansvar att det blir gjort. Sen är det ju upp till alla att hjälpa till att det ska bli gjort, men i slutändan så ligger det på förskolläraren att följa upp och kolla att det har blivit gjort också.

Flera av de intervjuade uttalar att förskollärare och barnskötare i praktiken gör ”samma saker” på förskolan. Förskollärarens roll är att följa upp och se till, att ”det blir gjort”, menar de. På vår fråga om vad det innebär när förskolläraren tar ansvar för undervisningen säger en barnskötare:

Ja, jag tänker över huvud taget den här planeringen, att saker och ting blir gjorda, att det är den som de tar speciellt ansvar för. Sen i undervisningen så tycker jag att det ser ungefär likadant ut. Det spelar ingen roll om det är förskollärare eller barnskötare som undervisar, men att ansvaret och planeringen ligger hos förskolläraren.

En förskollärare på en annan förskola uttrycker sig på ett liknande sätt om skillnaden i ansvar eller roller mellan hen själv och barnskötarna på förskolan:

Nej, över dagen tycker jag inte att det är så jätteskillnad faktiskt, utan det är mer det här när vi har vår planeringsmöten och så, så känner väl jag att jag kanske behöver vara lite mer förberedd, lite mer att: ”Ja, men hur ska vi lägga upp det, hur ska vi gå vidare?” Jag känner ofta att jag har ett förslag när jag kommer redan, men sen så bestämmer vi tillsammans hur vi går vidare med det hela, men att jag känner nog att jag behöver vara steget före dem där, eller jag väljer att vara det.

Förskolläraren upplever alltså att hen har ett större ansvar för planeringen än kollegorna i arbetslaget.

Förskolläraren som arbetsledare av sina kollegor

På ett par av förskolorna ger rektor respektive biträdande rektor⁸¹ uttryck för uppfattningen att förskolläraren har ett ansvar för att leda kollegorna i arbetslaget. Detta framkommer inte lika tydligt på övriga förskolor. Den intervjuade biträdande rektorn uppfattar exempelvis att Lpfö 18 har inneburit en skillnad såtillvida att förskollärarna utöver sitt pedagogiska ansvar också har fått ett ansvar för att leda och stimulera utvecklingen hos sina arbetskollegor. Detta ansvar för att leda kollegorna blev tydligt för dem på förskolan när de jobbade med läroplanen efter dess införande och diskuterade innebörden av förskollärarens ansvar, beskriver hen. Så här resonerar den biträdande rektorn gällande förändringen av förskollärarens ansvar i läroplanen:

Och jag tänker så här, jag tror att det har varit tydligt för de flesta förskollärare under många år, att man är liksom ansvarig för det pedagogiska, liksom det pedagogiska arbetet tillsammans med barnen. Men jag tror att det har blivit ... det som har varit extremt nytt, har ju varit liksom just det här med att leda sina kollegor. Att man som förskollärare leder barn, det är alla inbegripna med när man påbörjar sin utbildning, men att man har ett nästintill lika stort ansvar för att leda sina kollegor, det har ju blivit den stora skillnaden, så.

Detta ansvar kräver, enligt den biträdande rektorn, i sin tur att förskollärarna förstår att de behöver anpassa sitt ledarskap till personalen i den egna gruppen, att de har ett ansvar för att kollegorna ska utvecklas och förstå det uppdrag som de har. Förskolläraren har till exempel ansvar för att få i gång ”spännande reflektioner” i arbetslaget, menar rektorn. Hen liknar arbetssättet med det arbete som de också gör i en barngrupp:

[---] Och det brukar vara vårt starkaste, liksom argument, hela tiden så här: ”Ni ska göra som ni gör med barnen, fast nu behöver vi liksom lyfta det till nivån att här har vi kollegor.”

Enligt rektorn ska förskolläraren också leda och fördela reflektionstiderna på förskolan och ”rusta” sina kollegor för samtal med vårdnadshavarna. Förskolläraren behöver kunna delegera till sina kollegor i arbetslaget. Även en rektor på en av de andra förskolorna uppfattar att förskollärarens roll som ledare för sina kollegor är något som har tillkommit på senare tid och att det kommit ”plötsligt”. Rektorn uttalar dock inte att hen syftar på förändringen i läroplanen. Denna rektor menar att det är förskolläraren som ska leda och bestämma om vad som ska hända på avdelningen och att förskolläraren nu behöver ”handleda” eller ”bossa” sina kollegor utifrån sin roll.

Synen på barnskötarnas ansvar och roll varierar

I intervjuerna finns det också utsagor om hur förskolepersonalen uppfattar barnskötarnas roll och hur de ser på arbetet i arbetslaget i förhållande till det framskrivna ansvaret för förskollärarna. Som vi visar ovan säger de flesta att förskollärarna har ett särskilt ansvar i arbetslaget, särskilt för sådant som

⁸¹ Då förskolan vid tillfället höll på att rekrytera en ny rektor intervjuade vi förskolans biträdande rektor som ingick i förskolans ledningsgrupp.

planering och uppföljning av undervisningen men också i några fall att de har ett ansvar för att arbetsleda sina kollegor.

En barnskötare beskriver att hens roll i förhållande förskollärarna är att ”vara med och utföra”. Att det inte är hen som barnskötare som ska vara ”längst fram” och vara ”loket” utan att hen kan ”backa tillbaka”. Det finns också ett exempel på en förskollärare som upplever att en del barnskötare i och med förskollärarens förtydligade ansvar, ”lutar sig tillbaka” och frånsäger sig ansvar med hänvisning till läroplanen. En barnskötare hänvisar till en rättviseaspekt när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen – barnskötarna har inte samma lön som förskollärarna och då ska de inte behöva ta ett lika stort ansvar, menar barnskötaren.

Men det finns också många utsagor som ger intrycket av att intervjupersonerna egentligen inte uppfattar att skillnaden är så stor mellan förskollärarens och barnskötarens roll. Eller att den inte alltid kan vara det i praktiken. Flera av de intervjuade rektorerna vinnlägger sig också om att lyfta fram barnskötarnas betydelse i arbetslaget och vikten av att de är delaktiga. Så här resonerar till exempel en rektor:

Jag ... det är som jag sa innan också, jag tycker att ... [det är] viktigt att de [barnskötarna] också får förtroende och att de är liksom delaktiga. De gör ju i stort sett samma jobb ute på golvet, om man säger, men att just planeringen och ansvaret där ligger framför allt på förskollärarna. Men sen är det ju inte så att de har olika delar.

Rektorn fortsätter:

Ja, det som vi tänker på, på äldre avdelningen då, då är det ju en tanke att förskolläraren har den äldre gruppen som liksom ska förberedas mer för förskoleklass då. Men på yngre avdelningen ... yngre avdelningen så tycker jag att där är de ganska likvärdiga [förskollärare och barnskötare] det de gör där ute.

I arbetet med de yngre barnen ser inte denna rektor att det är så stor skillnad mellan förskollärarens och barnskötarens roller. Samma rektor berättar också hur hen på den egna förskolan har jobbat med att försöka öka delaktigheten för sina barnskötare under de senaste åren och menar att det är viktigt att även barnskötare vågar ta ett ansvar.

En annan rektor uppfattar också att barnskötaren har en ganska likvärdig roll som förskolläraren i arbetslaget och att en barnskötare kan få ansvarsfulla uppgifter:

Vi har ju inget ... vi jobbar inte så att: ”Ja, men nu har förskollärarna undervisning och barnskötarna får ta reda på ateljén efteråt”, eller något sånt. Så jobbar vi inte, utan de [barnskötarna] är ju med precis som förskollärarna. De är ju en del av arbetslaget och är med på ... Sen så kanske de inte har exakt samma ... ja, men de har ju inte samma erfarenhet kanske eller samma kompetens, men jag har ju en barnskötare [---] hon har ju varit den som blivit utsedd på hela förskolan och vara med i den här litteracitetsgruppen fast hon är barnskötare och har gjort ett jättebra jobb och fört tillbaka och gjort kollegialt lärande och så, så att alltså det ... är nog mycket på personlighet också tänker jag eller att man har ... ja.

Exemplet visar att barnskötare, trots lägre utbildning men med lång erfarenhet och kompetens, kan få ett stort ansvar. I intervjuerna finns även exempel på att nya förskollärare får stöd av sina mer erfarna barnskötarkollegor och ibland

behöver barnskötarna av praktiska skäl, till exempel vid personalfrånvaro, ta ett extra stort ansvar. Rektorn på en annan av förskolorna berättar till exempel att det visserligen är förskollärare som håller i förskolans planeringsmöten och ansvarar för dokumentationen men hen säger också:

[---] men är det så att förskolläraren är borta och det är barnskötare som gör det, är det ju barnskötarens uppgift ändå att göra det, så vi har alltid som förskollärare först, men alla är ju ansvariga, så. Så det tycker jag inte har ändrats.

Rektorn menar i detta fall att ansvaret går över till barnskötarna för att inte arbetet ska avstanna. Detta fungerar, menar rektorn, eftersom alla i arbetslaget har varit med i alla aktiviteter och i undervisningen. I detta fall sa rektorn att förskolläraren sedan kom tillbaka till arbetslaget och följde upp det hela. Samma rektor menar också att det skulle vara negativt för barnskötarna om de inte skulle få ta ett stort ansvar:

[---] skulle man plocka bort allt ansvar från barnskötarna då skulle de ju tycka att det är jättetråkigt, för de vill ju också vara med och utveckla sig själv också och lära sig ... det är ju kollegialt lärande också att få vara med, med en förskollärare som har utbildning. Så att, ja, jag tror att alla ska vara med. Jag tycker inte att det ska kännas att det är som gammeldags heller, utan plockar man bort den biten då känns de ju inte med i arbetslaget och med i sammanhanget tänker jag. Så tänker jag. Så vill mina barnskötare vara med i alla fall.

Det är inte uttalat att rektorn menar att den ansvarsfördelning och de roller som läroplanen skriver fram står i konflikt med det ansvarstagande hos barnskötarna som hen vill se. Hens uttalande ger dock intryck av att hen har en syn på ansvarsförhållandena hos personalen i arbetslaget som ganska jämlika.

På en förskola menar intervjupersonerna att de inte har gjort förändringar i ansvarsförhållandena eller diskuterat rollerna i förskolan särskilt mycket. Förskolans rektor menar att fördelningen av ansvar och arbetsuppgifter i arbetslaget handlar om att göra överenskommelser, hen säger:

Ja, om man tänker på roller och ansvar, vem som ska göra vad, och det handlar ju inte om att någon ska stå och peka ... alltså, att vara ... om man då tänker att förskollärare ska peka på till barnskötarna vad de ska göra, det handlar inte om det, utan man ska göra överenskommelser, [---].

Rektorn menar att de är beroende av varandra i arbetslaget och att de därmed behöver göra överenskommelser om hur arbetet ska gagna barnen i förskolan på bästa sätt. I detta fall framstår inte förskollärarens roll som ledare vara etablerad och ansvar och arbetsuppgifter framstår som förhandlingsbara i högre grad.

Sammanfattningsvis tycks det finnas en viss variation i synen på barnskötarnas ansvar i förhållande till förskollärarnas. Denna syn påverkas eventuellt också av vilka förutsättningar och möjligheter förskolorna har när det gäller att organisera arbetet utifrån läroplanens intentioner. Längre fram i avsnittet

återkommer vi till vilka förändringar som personalen på förskolorna upplever i ansvars- och arbetsfördelningen som en följd av införandet av Lpfö 18.

Rektorernas ansvar för att ge förutsättningar för förskolläraren

I och med översynen av Lpfö 18 förtydligades rektors ansvar. Det tillkom en ny punkt i läroplanens avsnitt om rektors ansvar av vilken det framgår att rektorn har ett särskilt ansvar för att ge förskolläraren förutsättningar för att ta ansvar för undervisningen. Läroplanen ger även rektor ett ansvar för att se till att personalen får den kompetensutveckling som krävs och att de får lära och utvecklas tillsammans i ett kollegialt lärande. Nedan beskriver vi vad rektorerna och några av förskollärarna menar är viktiga förutsättningar för att förskollärarna ska kunna ta sitt ansvar och hur rektorerna upplever att de lyckas med att ge dessa förutsättningar.

Reflektionstid och kollegiala sammanhang viktiga förutsättningar för förskollärarna

En förutsättning för att förskollärare ska kunna ta sitt ansvar för undervisningen, vilket flera av intervjupersonerna lyfter, är att rektorerna avsätter tid för planering och reflektion för förskollärarna. På de sju förskolorna finns ett exempel på en rektor som tycker att förskollärarna på den egna förskolan har bra förutsättningar när det gäller den tiden och att rektor försöker att se till att förskollärarna också använder den avsatta tiden. En annan rektor önskar däremot att hen hade kunnat ge sina förskollärare mer planeringstid men som menar att förskollärarna är så "drivna" och vill så mycket så att de tar den tid de behöver ändå för sin planering. Vidare tycker förskolläraren på en av förskolorna att de som förskollärare skulle behöva mer reflektionstid i förhållande till barnskötarna, utifrån det ansvar som ligger på dem som förskollärare. I dagsläget har de olika yrkeskategorierna på förskollärarens förskola lika mycket tid för reflektion. En annan förskollärare tycker att de på hans förskola skulle behöva mer gemensam tid för att kunna analysera sin verksamhet.

En annan förutsättning för förskollärarnas ansvarstagande som flera av rektorerna tar upp är förekomsten av olika kollegiala möten i arbetslagen och även möten mellan personalen och rektor själv. På en förskola till exempel har avdelningarna veckomöten där all personal i arbetslagen ingår och där rektor också är med och "bollar" med personalen. Men rektor har även särskilda möten varje vecka med enbart förskollärarna där de stämmer av arbetet.

En av förskolorna ingår i vad rektorn kallar för en "lärandeorganisation" som är en bas för att förskollärarna ska få förutsättningar för att ta sitt ansvar för undervisningen och för ledningen av arbetslaget. I denna lärandeorganisation ingår att förskolan har så kallade "pedagogluncher" som är en slags kompetensutveckling i vardagen. På luncherna deltar alla medarbetare (även barnskötare och utbildad personal) och träffas i "tvärgrupper" över förskolans avdelningar med förskollärarna som samtalsledare. Träffarna hjälper

förskolans personal att få samsyn och ett gemensamt förhållningssätt, sägs det. Förskollärarna kan genom dessa träffar i vardagen också hjälpas åt att leda kollegorna i de olika arbetslagen. I lärandeorganisationen ingår också att förskollärarna kan gå i väg på gemensamma ”förskollärluncher” där de tillsammans med en person från förskolans ledningsteam utgör en ”styrgrupp” för förskolan. Förskollärarna får också delta i kontinuerliga nätverksträffar för förskollärare i huvudmannens förskoleområde. Syftet med nätverksträffarna är dels att förskollärarna ska bli påfyllda kunskapsmässigt inom olika områden, dels att de ska få möta förskollärarkollegor för att ha ”spännande och reflekterande samtal”. Det kan annars variera i vilken utsträckning förskollärarna har det utbytet i sina respektive arbetslag, menar rektorn. Rektorn tror att dessa kollegiala sammanhang stärker förskollärarna och skapar goda förutsättningar för dem när det gäller att leda kollegorna.

En annan förutsättning är utbildning och kompetensutveckling. En rektor menar att utöver tid för reflektion för förskollärarna så behöver de också få kontinuerlig utbildning så att de hela tiden utvecklas. Rektor beskriver hur hen eftersträvar att hela tiden ge förskollärarna nya utmaningar. Om de i sina reflektioner kommer fram till att de har bristande kunskaper inom något område så faller det på hen som rektor att försöka höja deras kunskaper inom det aktuella området, menar hen.

Ett par rektorer uttalar sig också om barnskötarnas förutsättningar för att medverka i undervisningen. Den ena rektorn säger sig inte göra något särskilt för att skapa förutsättningar för barnskötarnas medverkan. Den andra säger däremot att de jobbar mycket med ”vi:et” på hens förskola vilket innebär att alla i personalen får vara med när de har sina pedagogiska forum där de fortbildar sig. Syftet är att kunskapen ska öka hos alla i personalen, menar rektorn. Vid dessa tillfällen jobbar barnskötarna i en egen grupp.

Rektorers mandat och stöd en viktig förutsättning

I intervjuerna med huvudmän framhåller flera intervjupersoner rektorernas roll som central för förskollärarnas ledarskap. Rektorerna behöver skapa förutsättningar för förskollärarna i organisationen. En huvudmannarepresentant menar till exempel att ju tydligare rektorerna är med att lämna över mandatet till förskollärarna och synliggöra att förskolläraren är rektors ”verktyg” för att driva undervisningen, desto bättre blir ansvaret förankrat och desto mer ansvar kan förskolläraren ta. Det handlar om att ”möjliggöra ledarskapet” för förskollärarna och det handlar mycket om att prioritera i förskollärarnas tid, menar huvudmannarepresentanten:

Jag tänker inte ... jag tror att vi hamnar snett om vi hela tiden ska hamna i att vi ska diskutera tid. Jag tycker i stället att vi ska hamna diskussionen: ”Hur hjälper du rektor dina förskollärare att göra rätt saker på sin planeringstid, eller att lösgöra så att de kan gå på sin planeringstid, eller tydliggöra också vad förskolläraren har för roll och sortera bort det som förskollärare inte heller ska göra?” Men det är den andra delen i det att också ... att faktiskt

också få ... att inte plocka på mer, utan att också se: "Vad ska vi då plocka bort för någonting?"

Hur arbetet organiseras på förskolorna är alltså en viktig förutsättning för undervisningen, enligt denna huvudmannarepresentant. Det behöver framgå för förskolläraren att hens ansvar har betydelse, det ska synas och det behöver skapas förutsättningar för ansvaret i arbetslaget, menar hen. Förskollärarens ledarskap handlar om att planera för "hur undervisningen ska gå till", säger huvudmannarepresentanten. Däremot, menar hen, är det rektorns ansvar att se till att hela medarbetargruppen förstår styrdokumentet. Ibland har hen i sin organisation stött på att rektor eller ledning lägger för mycket ansvar på förskolläraren och ber den att lösa olika saker i stället för att som ledare själv ta ansvar för att hjälpa till att lösa problemet.

En av de andra huvudmannarepresentanterna betonar att det är centralt och viktigt med en närvarande rektor som driver på processerna när det gäller de nya rollerna i förskolan. Hen säger att mot bakgrund av den kultur som funnits inom förskolan där de har arbetat mycket tillsammans är det inte självklart att den övriga personalen alltid "släpper fram" förskollärarna i arbetslaget. En annan huvudmannarepresentant menar att en rektor behöver skapa en organisation som möjliggör förskollärarens ansvar. Hos huvudmannen har de jobbat med hur de som ledning skapar goda förutsättningar för förskollärarna exempelvis i form av att avsätta tid för reflektion. De har också uppmuntrat förskolorna i sin organisation att dela kunskap och stödmaterial mellan sig.

På en av förskolorna i studien beskriver en förskollärare att det varit ett flertal rektorsbyten på förskolan. Förskolläraren upplever att detta resulterat i att det inte riktigt funnits någon ledning för förskolan under de senaste åren, även om de har haft en biträdande rektor som stöd. På ytterligare en av de sju förskolorna upplever förskolläraren att rektorn den senaste tiden har lämnat över mycket ansvar på förskollärarna, även sådant som hen menar borde ligga på rektorn själv. I ett fall beskriver en huvudmannarepresentant att den ibland har behövt gå in och styra upp på förskolor där de har sett att ledarskapet över förskoleverksamheten inte har fungerat i vissa områden.

Förändringar i ansvars- och arbetsfördelningen på förskolorna

Ovan ger vi en bild av hur de intervjuade på förskolorna tolkar skrivningarna i läroplanen om förskollärares, barnskötarnas och rektorernas roll. I intervjuerna fick förskolepersonalen också svara på i vilken utsträckning de uppfattar att det har skett förändringar i ansvars- och arbetsfördelningen på den egna förskolan sedan införandet av Lpfö 18. Nedan följer två exempel på förskolor som berättade om mer omfattande förändringar, därefter ger vi exempel på förändringar från de övriga förskolorna.

Förändringar i ansvar och organisation av arbetet

På en av förskolorna säger rektorn att de sedan Lpfö 18 kom har jobbat mycket med att förtydliga förskollärarens ansvar. På förskolan innebär detta att planeringen och styrningen av undervisningen sköts av förskollärarna, även om barnskötare och annan personal också deltar i undervisningen. En av förskolans förskollärare säger att hen oftast håller i den mer ”fördjupade undervisningen”. Dessutom har hen ansvar för att bestämma på vilket sätt de ska skriva reflektioner och hålla i utvecklingssamtal till exempel. Enligt förskolläraren ska barnskötarna också dokumentera men förskollärarna har mer reflektionstid än barnskötarna, två timmar i veckan i jämförelse med barnskötarnas halvtimme. Därmed finns det större förväntningar på förskollärarna när det gäller dokumentationen.

En av barnskötarna på samma förskola upplever att hen som barnskötare tidigare gjorde det mesta av det som förskolläraren gör på avdelningen. Numera är förskolläraren betydligt mer ”huvudansvarig” och har ansvaret för undervisningen. Förskollärarna på förskolan är också pålagda mycket mer arbete än tidigare, säger barnskötaren. En konkret förändring är att öppnande och stängning av förskolan nu enbart sköts av barnskötarna, medan förskollärarna främst arbetar mitt på dagen och då med att undervisa. En konsekvens av detta är, enligt barnskötaren, att barnskötarna har mer föräldrakontakt än förskollärarna. Barnskötaren håller heller inte i utvecklingssamtal med vårdnadshavare längre, något som hen gjorde tidigare. Denna förändring skedde dock längre tillbaka i tiden. Barnskötaren deltar på arbetslagets gemensamma reflektionstid två timmar i veckan men enligt barnskötaren är det framför allt förskollärarna som ”skriver” och dokumenterar vid dessa tillfällen. Barnskötaren är med och har hand om en av barngrupperna när de delar upp barnen i mindre grupper och jobbar i olika projekt, men det är oftast förskollärarna som har de ”djupare diskussionerna” med barnen, menar barnskötaren.

Förskollärarna har fått en mer ledande roll

På en annan av förskolorna menar den biträdande rektorn och den förskollärare som vi intervjuade att de sedan länge har haft en ansvarsfördelning och roller i enlighet med läroplanens intentioner. Det som den biträdande rektorn uppfattar har förändrats i och med skrivningarna i Lpfö 18 är att förskollärarens ansvar för att leda kollegorna har förtydligats på förskolan. Rektor förväntar sig nu att förskollärarna ska leda barnskötarna och de andra i arbetslaget genom att leda planeringen och få i gång analys och reflekterande samtal till exempel. Förskolläraren ska även fördela reflektionstider och rusta sina kollegor för utvecklingssamtalen.

Enligt den förskollärare⁸² som intervjuades på förskolan gäller att både förskollärare och barnskötare ska leda mindre barngrupper i undervisning utifrån ett syfte men det är de som är förskollärare som följer upp aktiviteten efteråt. Som förskollärare planerar hen också till exempel för hur de ska arbeta med dokumentation och observation i arbetslaget och säkerställer att de har de underlag som behövs för att påvisa barnens lärprocesser, berättar hen.

Hen behöver, i rollen som förskollärare, även jobba med att ”stärka” kollegorna och till exempel förklara innebörden av olika dokument för dem. Eftersom personalen är på många olika ”nivåer”, menar förskolläraren, så behöver hen handleda dem utifrån deras behov. Hen ansvarar också för att lära kollegorna att jobba med olika verktyg för observation av barnens lärande och se till att de ”går igenom” alla barn samt barngruppen som helhet med jämna mellanrum, och utvärderar sitt arbete. Förskolläraren uppfattar att hen har en arbetsledande roll som innebär en ”ledande roll mot olika processer hela tiden utifrån behov” och att hen som förskollärare ska ligga före i de processerna. Hen ansvarar också bland annat för att arbetslaget arbetar med alla delar i sitt ”årshjul” (årsplanering) och jobbar utifrån läroplanens samtliga mål.

Exempel på förändringar från andra förskolor

På de andra förskolorna i studien finns också en kännedom om de förändrade skrivningarna gällande ansvar och roller i läroplanen och på de flesta av dem har personalen diskuterat förändringarna.

Rektorn på en av förskolorna menar att en förändring är att de har ”tryckt” mer på förskollärarens ansvar, att förskollärarna är ”ytterst” ansvariga och att de också i praktiken har lagt mer ansvar på dem. Förskollärarna har nu mer planeringstid och fler möten än de andra i arbetslaget, exempelvis gemensamma ”pedagogmöten” där de reflekterar över arbetet. Som en följd av Lpfö 18 har de också fördelat förskolans två förskollärare på varsin avdelning, istället för som tidigare då båda två arbetade med de äldre barnen, berättar rektor. Förskollärarna håller i planeringen för de undervisningstillfällen som de genomför i smågrupper. Förskolläraren på den aktuella förskolan uppfattar att förskollärarna har fått ett ”annat, djupare ansvar” än tidigare. Ett ansvar för planeringen och ”tänket” kring hur de ska lägga upp undervisningen. Hen tar till exempel ett större ansvar än de övriga i arbetslaget inför deras planeringsmöten. Förskolläraren är glad åt att få den mer ansvarsfulla rollen och kopplar förändringen till Lpfö 18:s införande. Både rektorn och förskolläraren berättar dock även att den nämnda undervisningen i smågrupper inneburit ett mer individuellt ansvar för barnskötare och annan personal – en förändring som därmed går i en annan riktning.

En av förskolorna är mitt uppe i ett arbete med att utbilda personalen och förändra sin organisation utifrån de nya skrivningarna i läroplanen när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen. Förskolan har bakåt i tiden haft en hög andel förskollärare

⁸² Med reservation för att denna förskollärare också hade ett övergripande ansvar som ”platsansvarig” på förskolan vilket eventuellt innebar att hen hade ett något mer omfattande ansvar än andra förskollärare på förskolan.

och de barnskötare som då arbetade på förskolan hade liknande uppgifter som förskollärarna. Nu arbetar de på förskolan med att få till en tydligare skillnad mellan yrkesrollerna. I det syftet har de till exempel med hjälp av sin HR-avdelning gått igenom och gjort en större skillnad på omfattningen av barnskötarnas och förskollärarnas ”pedagogiska utvecklingstid.” Barnskötarna ska nu få mindre av denna tid än förskollärarna, menar rektorn. Numera ser de också till att det först och främst är förskollärarna som får olika utvecklingsuppdrag i organisationen samt att det i första hand är förskollärarna som får gå på interna fortbildningar och liknande.

Små förändringar i praktiken på ett par förskolor

På ett par av förskolorna tyder våra intervjuer på att det inte har skett så stora förändringar i ansvars- och arbetsfördelningen i praktiken under de senaste åren. I intervjuerna framkommer omständigheter som har bidragit till detta. I det ena fallet har förskolan inte förrän helt nyligen inlett kollegiala diskussioner om ansvarsfördelningen utifrån läroplanen. De har nyligen börjat prata om sin tid för reflektion på förskolan, ansvaret för undervisningen och förskollärarens roll kopplat till detta. I det andra fallet har ett flertal rektorsbyten och en stor personalbrist, inte minst i samband med Covid 19-pandemin, kraftigt påverkat möjligheterna till utvecklingsarbete utifrån läroplanen.

Förändringar enligt huvudmännen

Representanterna för de aktuella förskolornas huvudmän har också fått beskriva förändringar som Lpfö 18 har inneburit i deras respektive organisationer. De berättar då till exempel om sitt arbete med att implementera läroplanen och att genomföra kompetensutveckling.

Arbetet utifrån förskollärarens särskilda ansvar

Ett par huvudmän anger att de har arbetat med förskollärarens särskilda ansvar utifrån läroplanen. En av huvudmännen har applicerat förskollärarens förtydligade roll på sina egna ”processer”. Inom organisationen har de diskuterat och kommit fram till att de med hänsyn till förskollärarnas utbildning och formella kompetens behöver göra upp med tanken om att ”alla gör allt inom förskola. Hos en annan huvudman upptäckte de när de hade börjat jobba med läroplanen att de hade ett ”kompetensglapp” bland förskollärarna vilka inte alltid kände att de kunde ta det ansvar som Lpfö 18 skriver fram. Som en följd av detta har de hos denna huvudman satsat på att utbilda ett stort antal förskollärare i systematiskt kvalitetsarbete i syfte att stärka deras förmåga att analysera och observera i barngruppen och även utbilda dem om vetenskapliga teorier.

Huvudmannarepresentanten anger också att de har jobbat på djupet med förskollärarens roll i förhållande till arbetslagets, och i det sammanhanget har de tagit fram ett lokalt styrdokument där de har specificerat vilka roller och vilket ansvar som ska gälla på huvudmannens förskolor. De har bland annat försökt att

definiera vad undervisning är och vilket förskollärares respektive barnskötarens ansvar är i undervisningen.

Uppdelade i yrkesgrupper i kompetensutvecklingen

En förändring som ett par av huvudmännen tar upp när det gäller organiseringen av det kollegiala lärandet och personalens kompetensutveckling är att de nu delar upp förskollärarna och den övriga personalen i sådana sammanhang. En av huvudmannarepresentanterna berättar att det har utvecklats tydligare "förskollärarnätverk" i organisationen – nätverk där det i första hand är förskollärare som möts kring undervisningen, istället för som tidigare hela arbetslagen. En representant för en av de andra huvudmännen berättar också att de i sina kompetensutvecklingsinsatser planerar att dela in förskollärare och barnskötare i olika "basgrupper". Syftet är att i insatserna hamna så nära personalen i deras respektive yrkesroller som möjligt. Tidigare var det ingen skillnad i hur huvudmannen arbetade mot förskollärare respektive annan personal.

Organisatoriska förändringar på huvudmannens förskolor

En av huvudmannarepresentanterna ger också ett exempel på vad förskolorna i huvudmannens organisation har ändrat på när det gäller förskollärares arbetsuppgifter. På en del förskolor har de bestämt att förskollärarna inte ska jobba "yttertider" på förskolan, det vill säga de ska varken öppna eller stänga på förskolan utan arbeta sin tid centrerad till mitt på dagen. Då är förskollärarna på förskolan när de flesta barnen är på plats och när den planerade verksamheten ska genomföras, enligt huvudmannarepresentanten.

Hos en av de andra huvudmännen hade de tidigare nästan bara förskollärare anställda i organisationen. Nu när de har anställt barnskötare så har förskolerektorer varit tvungna att titta på barnskötarnas uppdrag för att skriva fram barnskötarnas arbetsuppgifter. De samverkar med facket om personalens planeringstid - och då gör de en distinktion mellan barnskötare och förskollärare när det gäller denna tid, berättar huvudmannarepresentanten.

Utmaningar till följd av ansvarsfördelningen

Det finns ett par utmaningar när det gäller ansvars- och arbetsfördelningen som uttrycks i en del av intervjuerna. Den ena utmaningen är att den förtydligade rollen för förskolläraren, som den ytterst ansvariga eller som en arbetsledare för kollegorna, kan vara utmanande för en del förskollärare att anta. Alla förskollärare är inte redo för denna roll och i sammanhanget nämns både nytexaminerade förskollärare och sådana som arbetet länge och före förskollärares ansvar var framskrivet på samma sätt. Med brist på erfarenhet i yrket och med en erfaren barnskötare vid sin sida kan det vara svårt att få till den ansvarsfördelning som läroplanen skriver fram i ett arbetslag.

En huvudmannarepresentant menar att förskollärare behöver mycket utbildning och behöver bli stärkta i ledarskapsrollen. Det är mycket jobb kvar att göra för att förskollärare ska förstå sitt uppdrag, menar intervjupersonen. En huvudmannarepresentant säger att dessa förskollärare inte känner sig bekväma med att jobba i enlighet med det nya, de känner inte att de är tydliga ledare. Ibland blir det diskussioner om ifall en del förskollärare hellre skulle ha ett barnskötaruppdrag för att slippa ledarskapsdelen, berättar den aktuella huvudmannarepresentanten.

En annan utmaning handlar om en möjlig besvikelse hos barnskötarna som en följd av förändringar i ansvarsfördelning och arbetsuppgifter. I studien finns det några utsagor som berättar om detta: En barnskötare som säger att hen saknar tidigare arbetsuppgifter - i detta fall att hen inte längre håller utvecklingssamtal. En huvudmannarepresentant talar om oroliga barnskötare, en annan berättar att hen har träffat ”ledsna barnskötare” som inte har varit glada över förändringar i ansvar och arbetsuppgifter. Den senare intervjupersonen beskriver att det finns en ”är vi inte lika mycket värda?”- diskussion när det gäller barnskötarnas roll och att detta fortfarande är en känslig fråga. Det finns fortfarande förskolor där det är en väldigt stark ”vi-kultur”, något som de kämpar med att luckra upp menar denna huvudmannarepresentant. Utsagor från intervjuade på några av förskolorna i studien ger intryck av att det fortfarande är vanligt att personalen gör alla moment ”tillsammans” i arbetslaget vilket skulle kunna tyda på att ett visst mått av ”vi-kultur” lever kvar. Flera utsagor från rektorer tyder också på att de känner ett stort ansvar för att barnskötare inte ska känna sig nedvärderade i förhållande till förskollärarna. En rektor menar att utmaningen här ligger i att göra skillnad på rollerna i arbetslaget men samtidigt betona samarbetsuppdraget:

Alla vill inte studera till förskollärare och alla behöver också arbeta med både undervisning och omsorg i förskolan, och det är ju det här med att förskollärare ska ansvara för vissa delar, men man gör det ju tillsammans i arbetslaget och förskolläraren är ju också en del av arbetslaget. Så det gäller ju att betona samarbetsuppdraget och där gör man tillsammans, men någon ska leda arbetet och det gör den som är universitetsutbildad, det är ju det. Ja, hur man nu ska uttrycka det här så att det går att förstå att alla är viktiga och behövs i arbetet med barnen.

Sammanfattning av kapitlet

Personalen på de förskolor där vi genomfört intervjuer uppfattar i regel att Lpfö 18:s skrivningar om ansvar och roller är tydliga eller åtminstone tillräckligt tydliga. Många menar att läroplanen har blivit tydligare inte minst när det gäller förskollärarens ansvar.

Nationellt sett är förskollärare den personalkategori som i störst utsträckning är med i olika arbetsmoment på landets förskolor, som att planera och genomföra undervisning, dokumentera och följa upp barnens utveckling och lärande, följa upp och utvärdera undervisningens och utbildningens målpuppfyllelse samt förbereda och genomföra utvecklingssamtal. Studien visar också att barnskötare i

hög grad är med i de flesta av dessa arbetsmoment. När det gäller uppgiften att följa upp och utvärdera undervisningens och utbildningens måluppfyllelse deltar medarbetare som har getts ett särskilt ansvar (exempelvis utvecklingsledare eller arbetslagsledare) i större utsträckning än i övriga arbetsmoment.

På de förskolor där vi har fördjupat oss uppfattar också personalen i regel att förskolläraren är den som har det yttersta ansvaret i arbetslaget och är den som driva arbetet framåt. Även om all personal ska hjälpas åt i olika moment i arbetet så har förskolläraren ett ansvar för att se till att saker och ting blir genomförda, enligt flera utsagor. Arbetsuppgifter som flera av de intervjuade särskilt tillskriver förskollärarna är planeringen av undervisningen och uppföljningen och analysen av densamma. På ett par av förskolorna betonar rektorerna förskollärarens roll som arbetsledare av sina kollegor i arbetslaget i högre grad än på andra förskolor. Flera intervjuade bland annat på huvudmannanivå ser ett generellt behov av att stärka förskollärarna i deras ledarskap.

Vidare uppfattar vi att barnskötarnas ansvar och deras roll varierar på de förskolor som vi har studerat närmare. Även om personalen på förskolorna känner till förskollärarens särskilda ansvar enligt läroplanen så förefaller ansvars- och arbetsfördelningen mellan förskollärare och barnskötare inte vara lika omfattande i praktiken på alla förskolor. Även synen på behovet av att skilja på rollerna varierar. En rektor säger sig till exempel vilja ge barnskötarna ett ganska stort ansvar för att kunna försäkra sig om att de känner sig delaktiga. Barnskötare med god erfarenhet och kompetens kan få ett mer omfattande ansvar. Ibland behöver barnskötare av praktiska skäl, till exempel vid personalfrånvaro, ta ett extra stort ansvar. På några av förskolorna är inte förskollärarens roll som den ytterst ansvariga i arbetslaget så etablerad och ansvar och arbetsuppgifter tycks i högre grad vara förhandlingsbara.

På en majoritet av landets förskoleenheter har rektorerna enligt egna utsagor förändrat hur de leder och organiserar förskoleenhetens arbete, som en följd av införandet av Lpfö 18. De flesta rektorer uppger att det handlar om mindre förändringar. Exempelvis har den tydligare roll- och ansvarsfördelningen påverkat förskolornas organisering och schemaläggning av personal, så att det finns minst en förskollärare per arbetslag eller avdelning och så att förskollärarna ska vara närvarande när de flesta barn är på plats. Ett annat exempel är att förskoleenheter har fått nya funktioner såsom biträdande rektorer, teamledare och pedagogiska ledare för att stötta och avlasta rektor i det pedagogiska arbetet och för att lösgöra tid för rektor att leda och organisera arbetet. Nästan åtta av tio rektorer i landet uppger att det finns medarbetare hos dem som är utsedda till att leda kollegor i det pedagogiska arbetet på förskoleenheten.

Rektorerna har enligt läroplanen ansvar för att ge förskollärarna förutsättningar för att ansvara för undervisningen. En viktig förutsättning enligt våra intervjuer är att förskollärarna får tid avsatt för planering och reflektion. Nationellt sett är det oftast rektorerna som styr hur tiden ska fördelas bland medarbetarna på förskolan. Enligt rektorerna finns också mer tid avsatt för planering, utvärdering eller

reflektion utanför barngrupp för förskollärare än för övriga medarbetare på en majoritet av alla förskoleenheter. Detta tyder på att rektorerna har lagt huvudansvaret för dessa uppgifter på förskollärarna. En annan viktig förutsättning som kommer upp i intervjuerna är att det finns gemensamma tillfällen för diskussion och reflektion om arbetet i kollegiet. I intervjuerna finns exempel på förskolor som har goda förutsättningar för ett kollegialt lärande men också på personal som ser behov av fler tillfällen för exempelvis gemensam analys tillsammans med kollegor.

Ytterligare en förutsättning för förskollärares ansvar är enligt några av huvudmannarepresentanterna rektorernas styrning av och stöd till förskollärarna. Det handlar till exempel om att rektorer behöver vara tydliga med förskollärares mandat och att legitimera förskollärares roll på förskolan. Rektorerna behöver stödja genom att skapa organisationer som möjliggör förskollärares ansvar. Det kan också handla om att hjälpa förskollärarna att prioritera och prioritera bort arbetsuppgifter, enligt utsagor i intervjustudien.

4. Uppföljning och utvärdering

I det här kapitlet redovisar vi studiens resultat när det gäller förskolornas arbete med uppföljning och utvärdering på olika nivåer.

I kapitlets första del redovisar vi resultat på nationell nivå när det gäller förskolornas arbete med uppföljning och utvärdering. Hur går arbetet med att följa enskilda barns utveckling och lärande och vad använder de för stöd i detta?

I kapitlets andra avsnitt ger vi en fördjupad bild från de sju förskolorna när det gäller deras arbete med uppföljning, utvärdering och analys. Hur upplever personalen och representanterna för huvudmännen att läroplanens skrivningar om uppföljningen av förskolans måluppfyllelse fungerar? Hur arbetar de med uppföljningen och analysen av barnens utveckling och lärande och vilka svårigheter upplever de? Även i detta kapitel ger vi exempel på förändringar som förskolor och huvudmän har gjort inom det aktuella området sedan införandet av Lpfö 18.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

En nationell bild av förskolornas arbete med uppföljning och utvärdering

Enligt rektorerna har en majoritet av landets förskoleenheter förändrat sin uppföljning och utvärdering till följd av Lpfö 18. Det är vidare vanligt att förskolorna har riktlinjer för dokumentation och att det finns stödmaterial eller mallar för utvecklingssamtalen. Förskollärarna använder ofta läroplanen som ett stöd i uppföljningen av barnens utveckling och lärande. Samtidigt uppfattar varannan rektor att det är svårt att följa upp och utvärdera om utbildningen har kunnat ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i läroplanen. Tre av tio förskollärare anser att de helt har det stöd de behöver för uppföljningen av barnens utveckling och lärande medan en majoritet av dem uppger att de delvis har det stöd de behöver.

Många förskolor har förändrat sin uppföljning och utvärdering mot målen i förskolan

Vid genomförandet av studien var uppemot åtta av tio rektorer, rektor vid samma förskoleenhet som innan Lpfö 18 infördes. Av dessa uppger åtta av tio att förskoleenheten har förändrat sitt sätt att följa upp och utvärdera hur målen för förskolan nås, på grund av införandet av Lpfö 18.

I enkätens fritextsvar beskriver vissa rektorer att förändringarna har uppkommit i samverkan mellan personalen på den enskilda förskoleenheten, medan andra uppger att de framför allt har skett på uppdrag av huvudmannen.

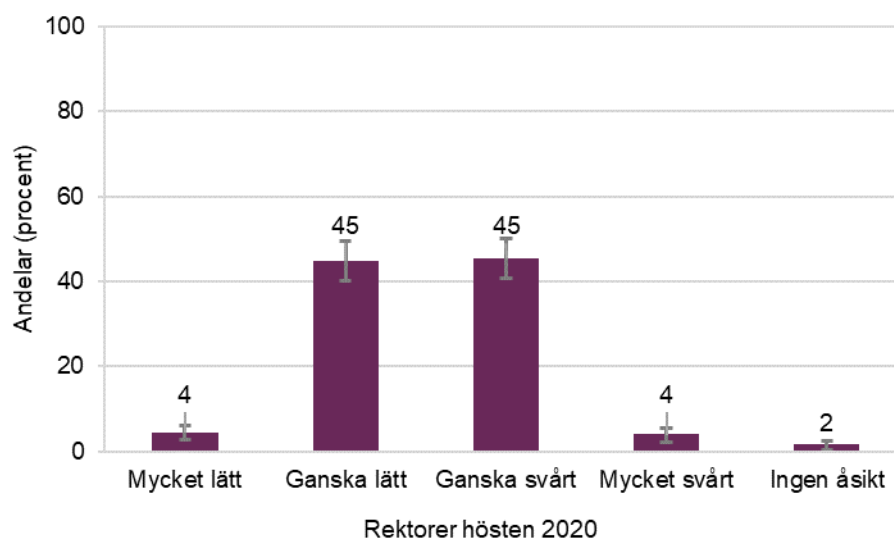
Ett exempel på en förändring i uppföljningen och utvärderingen som nämns i flera av fritextssvaren är att det systematiska kvalitetsarbetet har fått ta en större plats och blivit tydligare på förskolan. Det kan röra sig om att förskolor har infört tydligare riktlinjer för dokumentation, reflektion och analys eller att nya mallar och digitala system för det systematiska kvalitetsarbetet har introducerats. Detta har enligt en del rektorer bidragit till att arbetet med uppföljning och utvärdering har blivit mer systematiskt och strukturerat.

Ett annat exempel från rektorernas fritextsvar är att förskoleenheter har infört planer, för regelbunden uppföljning av eleverna på individnivå, istället för, som tidigare, på gruppnivå. Det förekommer också att förskoleenheter har tagit fram eller utvecklat utbildnings- och undervisningsplaner, och infört begreppen ”undervisning” och ”utbildning” i dessa dokument.

Varannan rektor anser det svårt att följa upp om alla barn har fått förutsättningar att utvecklas

Enligt Lpfö 18 ska förskolan ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i målen för förskolans undervisning och utbildning. Diagram 14 visar hur lätt eller svårt rektorerna upplever att det är att följa upp och utvärdera om utbildningen på den egna förskoleenheten har kunnat ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i målen.

Diagram 14. ”Hur lätt eller svårt är det att följa upp och utvärdera om utbildningen på förskoleenheten har kunnat ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i målen?”



Kommentar: Enkätfrågan föregicks av informationen "I Lpfö 18 finns ett antal mål för förskolans undervisning och utbildning. Sedan revideringen ska förskolan 'ge varje barn förutsättningar att utveckla' det som beskrivs i målen." De grå intervallen på varje stapel visar svarsandelarnas konfidensintervall på 95 % säkerhetsnivå.

Diagrammet visar att ungefär hälften av alla rektorer ser det som relativt lätt och den andra hälften som mer svårt att följa upp och utvärdera om förskolan har kunnat ge sådana förutsättningar för alla barn. Våra analyser visar vidare att det är vanligare att rektorer för kommunala förskoleenheter än för förskolor med andra

driftformer upplever att det är svårt att göra denna uppföljning och utvärdering. Under hälften av de kommunala rektorerna respektive över hälften av rektorerna för förskolor med andra driftformer bedömer det som ganska eller mycket lätt.⁸³

I enkätens fritextsvar nämner rektorerna en rad exempel på förutsättningar som de uppfattar som centrala för hur lätt eller svårt det är att följa upp och utvärdera utbildningens måluppfyllelse. En sådan förutsättning är att det finns tid för personalen att planera, dokumentera och följa upp. Uppföljningen försvåras exempelvis av stora barngrupper och personalfrånvaro, det senare var en särskilt stor utmaning under Covid 19-pandemin. En annan viktig förutsättning som nämns är att personalen har tillräcklig utbildning, kompetens, erfarenhet och förståelse för hur de ska följa upp och utvärdera. En del rektorer nämner också att de är vana vid att arbeta på grupp- snarare än individnivå på förskolan. Av fritextsvaren framgår också att det kan vara lättare att uppmärksamma de barn som behöver stöd, då de följer dessa individuellt, medan de andra barnen tenderar att behandlas som en grupp. Andra exempel på förutsättningar som rektorer anger är att det finns en struktur för uppföljning och mallar för dokumentation som är relaterade till målen i läroplanen. Det kan exempelvis röra sig om olika digitala system, lärplattformar, appar eller olika mallar. Rektorer vid förskoleenheter som använder sådana hjälpmedel beskriver att de underlättar och ger ett bra stöd för uppföljningen.

Andra rektorer beskriver tvärtom att det är relativt enkelt att ge förutsättningar och att utvärdera om förskolan har gett förutsättningar för barnens utveckling och lärande. Men att det är svårare att se till att varje barn utvecklas till sin fulla potential. Det är svårare att utvärdera om barnen har tagit till sig utbildningen och hur de har utvecklats. Det är också svårt att dokumentera och utvärdera om barnet har visat intresse och hur personalen har agerat. En rektor beskriver att personalen är mer van vid att utvärdera *vad* som sker på förskoleenheten, än *hur* och *varför*. Det exemplifieras av detta citat från en rektor hämtat från enkätens fritextsvar.

Lätt att följa upp om verksamheten har erbjudit förutsättningar, svårt att se om man nått ALLA barn och huruvida vi/eller vår undervisning är orsaken till det enskilda barnets utveckling i en viss riktning.

I fritextsvaren lyfter rektorer även fram att det finns en risk att utvärderingen blir ”subjektiv” och att betydelsen av till exempel en förskollärares egen undervisning kan vara svår att utvärdera.

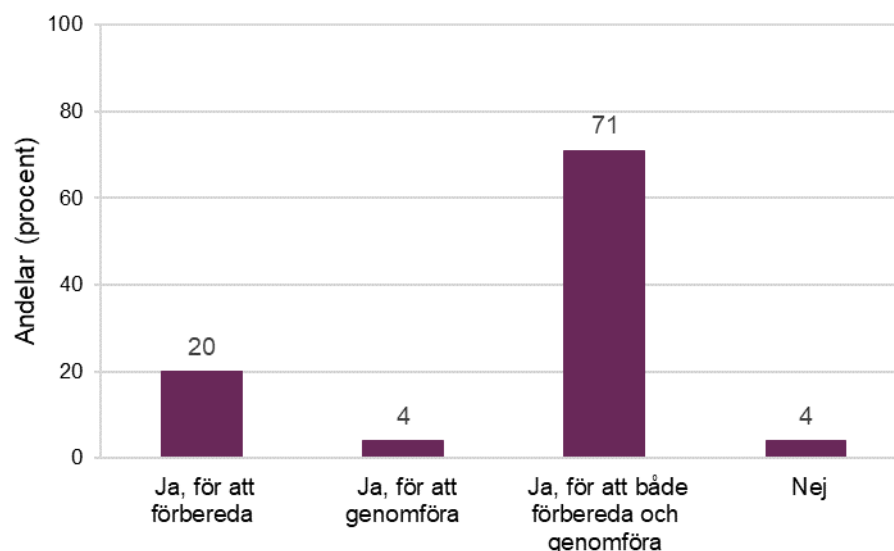
Vanligt med riktlinjer och stöd för dokumentation och utvecklingssamtal

Drygt nio av tio rektorer anger att den egna förskoleenheten har riktlinjer för vad medarbetarna ska dokumentera för att barnens utveckling och lärande ska kunna följas på förskoleenhetsnivå.

⁸³ Närmare detaljer finns i en separat tabellbilaga.

Diagram 15 visar vidare i vilken utsträckning som förskollärarna uppger att förskoleenheten har stödmaterial för att förbereda eller genomföra utvecklingssamtal.

Diagram 15. "Finns det något stödmaterial eller mall för att förbereda eller genomföra utvecklingssamtal som ni ska använda på förskolan?" Enkätfråga till förskollärare våren 2021.



Kommentar: Svartsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Diagram 15 visar att det sammantaget är fler än nio av tio förskollärare som uppger att det finns något slags stöddokument för att förbereda och/eller genomföra utvecklingssamtal som de ska använda på förskolan. Omkring sju av tio förskollärare uppger att de har stöd eller mallar för att både förbereda och genomföra utvecklingssamtalen, medan två av tio uppger att de endast har stöd för förberedandet. En liten andel uppger att de endast har stödmaterial för hur utvecklingssamtalen ska genomföras och en liknande andel att de helt saknar sådana stödmaterial.

Förskollärare använder ofta läroplanen till att följa upp och utvärdera barnens utveckling och lärande

Det är vanligt att förskollärare använder läroplanen som stöd för att följa upp och utvärdera barnens utveckling och lärande. Omkring fyra av tio förskollärare uppger att de alltid använder läroplanen som stöd i detta arbete och en liknande andel uppger att de ofta gör det. Det är även vanligt att förskollärare vänder sig till kollegor respektive att de använder lokala stöddokument och rutiner som ett stöd i sin uppföljning och utvärdering. För vart och ett av dessa stöd uppger omkring tre av tio förskollärare att de alltid, och en liknande andel att de ofta, använder dem. I viss utsträckning vänder sig förskollärare också till personer som har fått ett särskilt ansvar för att stödja verksamheten (så som utvecklingsledare eller pedagogistor) eller till rektorer/biträdande rektorer, för stöd.

Alla förskollärare har inte det stöd de behöver för att följa barnens lärande

I enkäten ställdes en fråga om förskollärarna anser att de har det stöd de behöver för att kunna följa och utvärdera barnens utveckling och lärande. Tre av tio förskollärare uppger att de helt har det stöd de behöver. Nästan sex av tio förskollärare anser att de delvis har det stöd de behöver, och närmare en av tio att de inte alls har stöd i tillräcklig omfattning.

Fördjupning på sju förskolor

Uppföljning av förskolans måluppfyllelse

Ett viktigt syfte med översynen av läroplanen var att komma till rätta med de upplevda otydligheter och den osäkerhet som funnits i förskolan när det gäller uppföljningen av förskolans måluppfyllelse. En förändring i läroplanen som skulle förtydliga att ansvaret för måluppfyllelsen i förskolan ligger på utbildningen och inte barnen som deltar i den är formuleringen att *förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla...* följt av punkter med läroplansmål. Bilden från de sju förskolorna är att personalen i de allra flesta fall har reflekterat över uppföljningen av undervisningen i förhållande till den nya formuleringen i läroplanen. Nedan redovisar vi vad personalen anser om den nya skrivningen och hur de tolkar den. Även i denna del gäller att texten är beskrivande och att syftet är att visa på den variation som finns i personalens utsagor, inte att normera genom att till exempel visa goda exempel.

Fokus på förutsättningar innebär fokus på dem själva som personal

Den nya formuleringen där ordet *förutsättningar* är centralt signalerar för en del intervjupersoner en förskjutning i uppföljningens fokus. En rektor berättar att de tidigare hade fokus på ”vad barnen gör” i sin uppföljning men nu uppfattar rektorn att de utifrån den nya skrivningen ska titta på sig själva som personal i stället, något som hen själv tycker känns rätt. Om något inte fungerar, så är det personalen som ska ändra på sig, enligt rektorn. En annan rektor har en liknande uppfattning om vad skrivningen innebär och menar att allt i läroplanen är riktat emot de vuxna som ska ”utvärdera sig själva”, det handlar alltså inte om att utvärdera barnen, menar rektorn. Personalen behöver därmed fråga sig själva om de har skapat goda möjligheter för barnen att utvecklas, menar rektorn.

En förskollärare berättar att de har diskuterat på hens förskola vad det är för ”förutsättningar” som de ska skapa och kommit fram till att det är förutsättningar i personalens förhållningssätt, i lärmiljön på förskolan, i material, i olika gruppsammansättningar av barn, olika undervisningsstrategier etcetera. Utgångspunkten är att barnen lär sig och får kunskap på olika sätt och kan behöva få olika typer av förutsättningar för detta. I uppföljningen på

förskolan frågar personalen sig därmed vad de har skapat för förutsättningar i förskolans miljö och med de arbetsmaterial som de har, hur de har satt samman barngrupperna, och hur de har anpassat förhållningssätt och undervisningsstrategier i förhållande till barnen. Det handlar inte om att bedöma barnen, menar förskolläraren, utan om att bedöma det som är ”runtomkring”. En annan förskollärare säger angående skrivningen om att ge barnen *förutsättningar* att de som personal på förskolan ”rannsakar” sig själva och att hen som förskollärare ser sig själv som det största ”hotet” mot att inte alla barn ska få den erfarenhet som de har rätt till, hen säger vidare:

[---] ... och det är ju oftast vi vuxna som stoppar barnen i att erbjudas olika erfarenheter av olika skäl. [---] det är en viktig fråga för mig, att jag ska faktiskt ... jag är ... det är min roll att skapa förutsättningar för alla barn att få så många erfarenheter och få erfara så mycket de bara kan.

Förskolläraren ger ett exempel på när de har följt upp om miljön på förskolan är tillgänglig för barnen. När de flyttade på ”hemvrån” på förskolan till ett annat rum märkte de att barnens lek i ”hemvrån” upphörde. Då funderade de på vad det var som hade hänt, vad det var som gjorde att barnen inte lockades till att leka där längre. De reflekterade över sig själva som personal och sitt förhållningssätt till leken i ”hemvrån”. Om de själva som personal var intresserade av denna aktivitet och hur de presenterade den för barnen till exempel. Detta var alltså ett sätt att följa upp vilka förutsättningar som de i praktiken hade erbjudit barnen när det gällde att leka och lockas till förskolans ”hemvrån”.

Skrivningen fungerar om de har fem år på sig

I enkätens fritextsvar framkommer det att rektorer har olika uppfattningar om hur utvärdering mot läroplanens mål ska ske. Medan en del svar visar att förskolorna försöker att utvärdera barnens lärande mot alla mål varje läsår, tolkar andra rektorer det som att målen gäller för barnens totala tid (ofta fem år) på förskolan. Även i ett par av intervjuerna återkommer resonemang gällande detta. En av förskollärarna menar att skrivningen om förutsättningar fungerar just förutsatt att den innebär att personalen har fem år på sig att ge barnen alla olika förutsättningar, hen säger:

Om jag har ett barn från ett till fem år då...har vi inte gett de förutsättningarna under de fem åren då har vi ju totalt misslyckats tänker jag, men om man tänker i det perspektivet att man faktiskt har barnen under flera år då har vi alla förutsättningar att de här barnen ska få möta och utvecklas. Så att den skrivningen, om man tänker om det så, så blir det inte så svårt.

En annan förskollärare beskriver liknande resonemang som de har haft på hens förskola. De tänker att eftersom barnen är på förskolan i fem år så skulle de kunna jobba mot en del av målen för de yngsta barnen, mot andra med treåringarna och mot ytterligare andra mål med de äldsta barnen på förskolan. På så sätt skulle barnen få undervisning kopplat till alla målen under sin totala tid på förskolan, har de resonerat. Detta var alltså en tolkning som ett par förskollärare tog upp och i

ett fall var det en huvudmannarepresentant som tvärtom ansåg att det inte enligt läroplanen var möjligt att vänta flera år med att jobba mot vissa av läroplansmålen.

Målen kan tolkas som uppnåendemål

En rektor tycker att den nya formuleringen med förutsättningar i läroplanen fungerar bra att följa upp utifrån och förstår det som att den ”handlar om” att de ska ge alla barn möjlighet. Rektorn uppfattar att skrivningen är ”vagt” formulerad, något som hen uppskattar. Rektorn menar däremot att hen ser en utveckling omkring sig där läroplanens mål används närmast som uppnåendemål. Rektorn uppfattar därmed att andra tillämpar skrivningen på ett sätt som inte ligger i linje med läroplanen. En barnskötare på en annan av förskolorna har också en farhåga om att läroplanens skrivningar - med mål som de ska ge förutsättningar för - kan uppfattas som uppnåendemål fast de inte är det, hen säger:

Jag tror att det finns en risk att det kan bli lite stelbent när man har liksom så tydliga ... Nu har ju inte vi uppnåendemål i förskolan, men det är ju fortfarande mål som vi ska jobba mot liksom, eller ge förutsättningar för då [---] ja, och det kan ju vara också att man kanske tolkar det fel. Bara för att vi ska ge förutsättningar så finns det kanske inte några krav att de [barnen] ska lära sig vissa saker, men det kan väl vara det som blir baksidan att vi som pedagoger då förväntar oss att det är så det ska vara [---].

Citatet visar att barnskötaren, trots den nya formuleringen med fokus på att ge barnen förutsättningar, är osäker på hur målen ska användas när de inte är uppnåendemål, om det inte ändå finns krav på vad barnen ska lära sig, eller att de som personal i vilket fall skulle kunna tolka det så. Denna typ av resonemang gällande målen var dock ovanliga bland de intervjuade.

Skrivningen har påverkat uppföljningen på huvudmannanivå

Det finns också exempel på att skrivningen om att förskolan ska ge varje barn *förutsättningar* att utveckla olika saker utifrån läroplanen har påverkat huvudmännens fokus i uppföljningen och deras stöd till förskolorna. En av huvudmannarepresentanterna menar att den nya skrivningen har spelat en stor roll för uppföljningen och analysen i deras organisation. Intervjupersonen uppskattar den aktuella skrivningen som hen menar har satt fingret på att ”det inte är barnen som ska mätas utan de vuxna”. Hos den aktuella huvudmannen utgår de i sin uppföljning ifrån vad personalen har tänkt och gjort och utvärderar sig själva som personal och hur de lyckas med sitt uppdrag. Den nya skrivningen innebär vidare att de behöver bli bra på ”reflektionsanalys” det vill säga bli bra på att reflektera tillsammans med barnen för att sen kunna gå tillbaka till sig själva som personal och analysera det som de har gjort under en vecka till exempel, menar huvudmannarepresentanten. Det bästa i den aktuella skrivningen är enligt hen att den ger ett stöd för att utveckla professionella pedagoger som tänker utifrån sitt agerande.

En annan huvudmannarepresentant menar att den nya formuleringen har gett mer tyngd åt att utvärdera själva *utbildningen* och *undervisningen* och därmed

”det egna ledarskapet” av utbildningen och undervisningen. Pedagogerna måste nu i uppföljningen titta på det egna ledarskapet som är deras främsta verktyg, menar huvudmannarepresentanten. De kan till exempel inte med hänvisning till yttre förutsättningar - som till exempel brist på vikarier - säga att de inte kan ha undervisning, menar denna huvudmannarepresentant.

En representant för en annan huvudman säger att den nya skrivningen om att ge varje barn förutsättningar har påverkat deras uppföljning och analys såtillvida att de har justerat i sitt material och i sin process utifrån de nya skrivningarna. Skrivningen innebär att någon nu måste ge förutsättningar och formuleringen blir därmed per automatik riktad mot de som är i verksamheten, det vill säga personalen, menar huvudmannarepresentanten.

Svårt att följa upp om *varje* barn har fått förutsättningar

Att förskolläraren har ansvar för uppföljningen av de enskilda barnens utveckling och lärande i förskolan, för att kunna bedöma undervisningens kvalitet, är som vi nämnde tidigare inte något nytt i Lpfö 18 utan fanns med även tidigare. I redovisningen av den nationella bilden ovan visade vi att ungefär hälften av landets rektorer anser att det är svårt att följa upp måluppfyllelsen i förskolan. Även i intervjuerna på de sju förskolorna kommer det fram att personalen, särskilt på några av förskolorna, tycker att det är svårt att följa upp om *varje* enskilt barn har fått de förutsättningar som de har rätt till.

På en förskola säger rektorn till exempel att det svårt att veta om det enskilda barnet har utvecklats alla olika kunskaper och förmågor utifrån läroplanen. Rektorn menar att de mest följer upp sin egen ”verksamhet” när de utvärderar och inte tittar så mycket på enskilda barn. De tittar på ”om de har gett barnen det som de ska och hur de kan se det”, säger rektorn. Rektorn på en annan förskola säger också att de tycker att det är svårt att veta om barnen har lärt sig någonting och att de brottas med hur de ska göra för att kunna följa upp detta. De försöker ta fram analysfrågor som ska hjälpa dem att få fatt på hur barnen lär sig och hur de ska tänka, säger hen.

På en annan förskola säger förskolläraren att det är svårt just med formuleringen ”enskilda barn” [varje barn] i den aktuella skrivningen. Det som är svårt säger förskolläraren är att de som personal ”inte ska bedöma enskilda barn, inte göra en bedömning av någon”, men samtidigt så ska de ”se varje barn”, som förskolläraren uttrycker det. I ljuset av att de börjar bli många barn på få pedagoger på den förskola där förskolläraren arbetar tycker de att det är svårt att hinna med att ”se” varje barn, menar hen. Även om personalen träffar barnen dagligen och ser deras behov i viss utsträckning undrar denna förskollärare om det är tillräckligt. Hen tycker att det är svårt att veta om hen verkligen har sett och reflekterat över barnens kunskaper i alla olika aspekter av läroplanen, hen säger:

[---]"Men har jag verkligen sett det här? Har jag sett att det här barnet kan finmotorik, har jag sett det barnet klippa, har jag sett det barnet pärla, har jag sett det barnet göra något annat finmotoriskt?" Och ibland så kan man bli lite ställd, att: "Jag vet faktiskt inte om jag har reflekterat om den [barnet] kan det", till exempel, för det är kanske inte det som man har fokus på i det stora hela. [---]

I det "stora hela" menar förskolläraren att det på förskolan är fokus på sådant som att alla barn ska ha det bra och ha kompisar och då kan det vara svårt att hinna se alla "små saker", säger hen. Men hen tror att det är hens uppgift att känna till alla detaljer om barnens utveckling och kunskaper. En barnskötare på en av de andra förskolorna tycker också att det är svårt med uppföljningen av varje barn när de har många barn i barngruppen eller på förskolan, hen säger:

"Tänk dig att du har 20 barn och varje barn ska ha samma förutsättning, och att känna att där har man gjort allt man kan. Och det är också en tuff saka att leva upp till. Man hoppas att man gett alla barn, men kan ju inte lova att man har gett alla barn förutsättningar, samma förutsättningar. Man tycker att man gör det, men sen om det är så, det kan jag inte säga. Jag hoppas att det är så".

Barnskötaren tycker att det är svårt att bedöma om varje barn har fått de förutsättningar som de behöver. Barnskötaren säger att det är viktigt att ha barnen i mindre barngrupper, då kan de uppmärksamma alla barn på ett bättre sätt. Annars är det lätt att barn som inte märks lika mycket inte får komma fram, menar hen, och får därmed inte samma förutsättningar som de andra. Barnskötaren på en annan förskola beskriver att svårigheten som hen ser det är att koppla något som barnet har lärt sig till det de har gjort på förskolan:

[---] jag kan tycka att det är svårt att se, liksom: "Hur har du sett barns lärande?" "Jo, men jag ser att barnet kan det här nu", men sen kan ju inte jag kanske alltid få äran att det är tack vare mitt jobb, eller vårt jobb som barnen kan det här. De kanske hade lärt sig det i alla fall på något annat sätt så, och jag tror att det är många som tycker att det är lite svårt, att se barns lärande.

Barnskötaren verkar i detta fall inte haft förutsättningar för att koppla ihop förskolans undervisning med barnets lärande på ett kontinuerligt sätt och har därmed svårt att utvärdera undervisningen.

Några av huvudmännen ser behov av stöd för personalen i uppföljningen

Även några av representanterna för huvudmännen ser att personalen på förskolorna brottas med hur de ska dokumentera och följa upp varje barns lärande på ett systematiskt sätt. En huvudmannarepresentant menar att diskussionen har pågått länge, även utifrån tidigare läroplaner, om hur de som arbetar i förskolan ska få reda på om de har lyckats med sitt uppdrag med koppling till det hur de ska förhålla sig till uppföljningen av enskilda barn. En annan huvudmannarepresentant beskriver vad hen menar är svårt att förstå för personalen ute på förskolorna. Hen säger angående skrivningen om förskollärarens ansvar för att följa varje barns utveckling och lärande:

”Det är väldigt mycket i det här uttrycket som har varit provocerande, i att ”följa varje barn” därför att: ”Vi ska ju inte mäta varje barn”, blir ju ofta någon sån här följdkommentar, och [frågan är] hur man ska förstå ett sånt här uttryck i läroplanen: ”Vad betyder det att följa varje barns utveckling och lärande?””

Personalen uppfattar ibland enligt utsagan ovan att ”följa varje barn” innebär att ”mäta” eller bedöma barnen. Huvudmannarepresentanten menar därmed att personalen behöver hjälp med att förstå vad det innebär att följa varje barns utveckling och lärande enligt läroplanen. Hen efterfrågar ett stöd till exempel i form av riktlinjer, för hur förskolepersonalen ska kunna följa barnens progression inom olika områden. Huvudmannarepresentanten menar att personalen i dagsläget ”taggar” mål som har med arbetet att göra i det digitala verktyg som de använder. Något som hen inte uppfattar vara tillfredsställande. Denna huvudmannarepresentant lyfte behovet av ett tydligare stöd från den styrande nivån om vad förskolan ska ”skicka med” alla barn i förskolan inför att de ska börja i förskoleklass.

En annan huvudmannarepresentant säger att de får många frågor från den egna organisationen om vilka förväntningar som huvudmannen har på dokumentationen av varje barn, exempelvis hur mycket personalen ska dokumentera. Den aktuella huvudmannen arbetar med att försöka få till en systematisk uppföljning i vardagen av varje barns utveckling ute på förskolorna, utan att personalen för den skull ska ”drunkna i dokumentation”, som hen säger. Huvudmannarepresentanten menar att personalen behöver bli skickligare på att ”få syn” på barnet och på att jobba systematiskt med observation som metod för att få in den data de behöver. Personalen behöver också kunna analysera dokumentationen och när de gör detta så behöver det vara flera ögon som analyserar så att det inte bara blir *en* tolkning av informationen om varje barn, menar huvudmannarepresentanten. Dokumentationen och analysen av densamma utgör underlaget för att kunna bedöma om undervisningen gör skillnad på förskolorna, menar hen. Det vill säga om de kan se att deras aktiviteter, rutiner, sättet de organiserar sig på, lärmiljön, undervisningen och förhållningssättet ute på förskolorna bidrar till att barnet utvecklar olika förmågor.

Förskolornas uppföljningspraktik varierar

I intervjuerna på förskolorna har vi fått mer utförliga beskrivningar av hur uppföljningen genomförs i praktiken från en del av förskolorna medan andra har mer kortfattade beskrivningar och ibland uppfattar att uppföljning och analys av undervisning inte är helt lätt. Nedan följer några exempel först på förskolor där de verkar ha arbetat med att utveckla sin uppföljning och analys och sedan några exempel där uppföljningen inte förefaller vara lika utvecklad och systematisk.

Uppföljning av barnens lärprocesser

På ett par av förskolorna beskriver de hur deras uppföljning av förskolans måluppfyllelse handlar mycket om att observera och kommunicera med barnen och att involvera dem i uppföljningen. På en av förskolorna har de under de senaste åren tillsammans med den nya rektorn förändrat sitt sätt att följa upp undervisningen i denna riktning. Rektorn säger att den stora förändringen är att de tidigare var färgade av skolans uppföljning och "lade målen på barnen", det vill säga utvärderade barnens utveckling men utan att titta på hur deras lärande gick till. Personalen redovisade sin verksamhet eller sitt "görande" ämnesvis, vad de hade gjort eller undervisat om i matematik, språk, teknik etcetera. Så här förklarar rektorn skillnaden mellan hur de följde upp sin undervisning tidigare och det arbetssätt som rektorn försöker att införa nu:

Nu låter jag kanske lite karg, men det var så det var faktiskt, man tittade inte på barns lärprocesser, man såg inte på ... man byggde inte undervisning utifrån barnens intentioner och lust till lärande, så det är ju stor synvända att förflytta sig till att värdera och utvärdera sig själv och inte barnen, och den synvändan är vi i. Vi har inte kommit i mål för det är en stor process att ändra så här, men vi har ändrat hela systematiken och utgår ifrån barnens intentioner i stället för pedagogens görande helt enkelt.

Förskolans rektor berättar att personalen arbetar med sina "projekt" varje vecka. De har hela tiden barnet som utgångspunkt, menar hen, men "blicken är en utvärdering av dem själva", säger rektor. De reflekterar över var de befinner sig i sitt projekt, över vad barnen har sagt, gjort och reflekterat över och vad personalen har sett för lärande hos barnen. Personalen funderar sedan över vad de eventuellt hade kunnat göra annorlunda i sitt arbete och vilka läroplansmål som de har riktat sig emot i undervisningen. Uppföljningen blir därmed en "avcheckning" mot dem själva som personal, menar rektorn.

Så här beskriver rektorn hur hen menar att personalen kan bedöma om de har gett barnen förutsättningar för att utveckla sina kunskaper:

Det handlar ju mycket om reflektionen där barnen kan ge uttryck för: "Men hur lärde ni er det här?", exempelvis. Ja, och där har man det ju, alltså det handlar ju om att ställa frågor till barnen, kommunikation med barnen, se på barnen, se vad de utför, vad de gör, vad de spannar vidare på, hela tiden vara öppen med öga och öra som vuxen för att se barnens lärprocesser.

Förskolläraren och barnskötaren på samma förskola beskriver hur de upplever skillnaden i deras arbetssätt nu när de även dokumenterar hur barnens lärprocesser har gått till, något som de inte gjorde tidigare:

[--]...att barnen är med och reflekterar mycket, mycket mer, så att det blir ett levande på något sätt, det följer i varandra, att förut kanske var det bara att vi dokumenterade: "Men det här gjorde vi", och sen var det slut, men nu följer dokumentationen, det följer i, i varandra. Jag vet inte hur jag ska uttrycka mig, men ...

För att veta om ett barn har utvecklat sina kunskaper måste personalen lyssna på vad barnen uttrycker, vad de visar för varandra och vad barnen samtalar om

med varandra, menar förskolläraren. Personalen kan till exempel reflektera tillsammans med barnen när de har haft ett projekt och fråga dem om vad de har lärt sig i samband med en viss aktivitet. Förskolläraren berättar om ett projekt som de har haft på förskolan som handlar om ”skuggor”. I detta projekt började de med att undersöka vad barnen kunde om skuggor sedan tidigare och sedan så jobbade de vidare med ämnet. Efter arbetet frågade de barnen på nytt om vad de kunde om skuggor och reflekterade då tillsammans med barnen över om de hade lärt sig något nytt av det projekt som de hade. Sedan frågade personalen återigen barnen: ”Ja, men vad vill ni lära er mer om nu?”

Förskolläraren säger att hen upplever att det tidigare var ett fokus på verksamheten men att det nu är ett barnfokus istället på förskolan och hen tycker att hen har blivit bättre på att se varje enskilt barn. De har nu även ett dokumentationsstöd på förskolan för att kunna dokumentera exempelvis något som ett enskilt barn säger och som de tycker är viktigt att skriva ner. Även den barnskötaren som intervjuades på den aktuella förskolan berättar om skillnaden i uppföljningen och dokumentationen på förskolan. Hen säger:

Ja, förut så skulle man ju bara dokumentera kanske verksamheten. Nu ska man ... måste ju dokumentera mer kring barnet i verksamheten. Vår förra rektor ville inte att vi skulle dokumentera omkring barnet, utan verksamheten. Men barnen är ju verksamheten och vi är ju verksamheten och miljön är verksamheten, så man kan ju liksom inte kringgå barnet, så nu känner vi att vi är på rätt spår, att vi drar in barnet.

Barnskötaren berättar att de tidigare skulle beskriva vad de hade erbjudit barnen, men fick då inte beskriva *barnet* i verksamheten eller i undervisningen. Nu däremot beskriver de vad de har erbjudit för undervisning och utbildning *till ett specifikt barn*, säger hen. De beskriver vad barnet har varit med om i olika situationer, vad det kunde från början och vad barnet själv har reflekterat över, säger barnskötaren. De ”drar in” barnet. Vid vissa tillfällen när de dokumenterar, om det händer något speciellt, då kan de till och med ta med barnet in i processen också, berättar hen, så att barnet ser sitt eget lärande.

Rektorn berättar även att personalen på förskolan är ansvariga för sex - sju barn vardera. För dessa barn dokumenterar de löpande under året sådant som barnen har gjort, sagt, gett uttryck för och lärt sig. Detta för att de ska kunna se vad barnen har fått vara med om och utvärdera vad detta har resulterat i och för att bedöma var barnen befinner sig i sitt lärande, vilka processer som de är i. Denna dokumentation används sedan för att fundera över vad de som förskola kan bygga vidare på nästa år, berättar rektor.

Även på en annan av förskolorna ger förskolläraren en liknande beskrivning av sitt sätt att tänka när det gäller att följa upp om barnen har fått förutsättningar att utvecklas i olika aspekter. Förskolläraren berättar att hen först måste observera att barnen har fått möta det som de hade planerat i undervisningen.

Sedan behöver hen fråga eller intervju barnen om deras lärande och låta dem reflektera - annars kan det vara så att hen bara tror att barnen har lärt sig någonting, säger förskolläraren. Hen ställer frågor som: "Hur lärde du dig det här?" eller "Vem lärde dig det här"? Hen ger ett exempel på hur hen också kan få en uppfattning om ett barns kunskaper genom att låta barnet dela med sig av sina kunskaper till ett annat barn:

Jag kan ge ett exempel, nu när jag gick ifrån min avdelning så har vi ... vi ska göra en film om vårt projekt, (vi har tagit oss lite vatten över huvudet, men det blir nog bra). Men då lärde jag ett barn, jag lärde mig i går sen lärde jag ett barn här och så kom det ytterligare ett barn som ville lära, ja, men då bad jag ju det här barnet: "Kan du lära [det andra barnet] ...". Så, och då vet ju jag, alltså, okej, då ser jag ju direkt om jag har lärt [det första barnet] det jag ville att han skulle lära sig och då blir ju han också en otroligt fiffig kompis som kan lära nästa och då ser man ju en utveckling.

De jobbar också med samma sak flera gånger och reflekterar flera gånger, säger förskolläraren, eftersom det inte är säkert att de ser ett lärande första gången. Ibland kan det också vara så att barnen har lärt sig någonting som inte var det som hen hade planerat, något som hen som förskollärare också kan få reda på i reflektionen. Barnskötaren på samma förskola ser en viss skillnad i vad hen dokumenterar, hen säger att hen nu försöker fånga "en process" till exempel när hen fotograferar på förskolan något som hen inte gjorde förut.

Jämför barnens kunskaper över tid och "hör" på barnen

På några av förskolorna är intrycket att den uppföljning av måluppfyllelsen som sker med utgångspunkt från läroplanens skrivningar inte är lika utvecklad som i ovanstående exempel. På en förskola beskriver personalen hur de där kan veta att barnen har utvecklat sina kunskaper. Rektorn säger att de för det första "ser det i barngruppen". Förskolläraren menar att eftersom hen har en ganska liten barngrupp på nio barn har hen möjlighet att "se" alla barn och deras behov inom ramen för sin undervisning. För det andra så har alla i personalen på förskolan ett särskilt ansvar för vissa barn som de har "nulägessamtal" med på hösten och uppföljningssamtal med på våren. De följer då upp barnens utveckling genom att jämföra mellan de två samtalstillfällena, berättar rektor. Förskolläraren undersöker då hur respektive barn har utvecklat sina kunskaper i individuella samtal med varje barn i gruppen. Då har förskolläraren med sig olika bilder med utgångspunkt från vad de har arbetat med och barnen får berätta med egna ord om vad de vet och kan utifrån bilderna. På så sätt menar förskolläraren att hen tydligt kan se vad barnen har lärt sig i förhållande till olika läroplansmål. Denna metod fungerar, menar hen, eftersom hen arbetar med de äldsta barnen på förskolan som hen kan föra samtal med på detta sätt. På vår fråga om när det som barnet lär på förskolan kan kopplas till förskolans verksamhet svarar rektor:

Ja, det är framför allt när vi ser att vi har jobbat mycket med någon del i undervisningen och vi ser att de [barnen] spontant berättar om det, eller vi hör från föräldrar som berättar vad barnen har berättat hemma vad de har lärt sig. Det är väl framför allt det, men vi hör ju också mycket på barnen.

Utsagan illustrerar hur de i detta fall också menar att de får återkoppling på barnens utveckling men på ett mer slumpmässigt sätt. Förskolläraren på denna förskola menar att planering, uppföljning och analys är deras ”svaga punkt”, särskilt när det gäller dokumentationen. Hen berättar att de inte har hittat något gemensamt sätt för att dokumentera och har inte någon gemensam mall för detta heller.

På en annan av förskolorna svarar rektorn så här på vår fråga om hur de på förskolan vet att ett barn har utvecklat sina kunskaper:

[---] inom förskolan så får man ju ... vi har ju inga uppnåendemål, så är det ju, utan vi strävar ju, så att det vi kan göra är väl att se till att de [barnen] får förutsättningar att prova på. Man kan ju inte kryssa av att: ”Nu kan Pelle, Lisa räkna till fem”, eller nåt sånt där, sånt har vi ju inte, men däremot kan man se till att alla har fått förutsättningar att prova på olika saker. Sen om kunskapen sitter där eller inte det kanske man kan se [efter] något år, [---]

Hen resonerade vidare om möjligheten att få reda på barnens kunskaper:

”Men att veta?” [Om ett barn har lärt sig] Det är ju... alltså, [-----] ...men det går ju inte och spika in en spik och säga att de kan, men [de] har fått förutsättningar att delta och vara med.”

Även denna rektors utsaga tyder på en osäkerhet om hur de ska kunna följa upp om undervisning som de har genomfört och det som barnen har fått ”prova på” verkligen har fått avsedd effekt. Rektorn berättar senare hur de på förskolan kan få bekräftelse på att ett barn har tagit med sig kunskaper på ett mer oplanerat eller slumpmässigt sätt. Det kan handla om att de exempelvis efter ett arbete eller ett samtal med barnen hör att ett barn pratar med ett annat barn eller en vuxen om det som de precis har arbetat med. Då kan de se och upptäcka spår av kunskaper och lärdomar, menar rektorn.

Förändringar i förskolornas arbete med uppföljning och analys

Ovan framgick att den nya formuleringen i läroplanen enligt vilken förskolorna ska följa upp om varje barn har fått *förutsättningar* att utveckla olika kunskaper och förmågor verkar ha påverkat hur personalen och huvudmännen tänker om uppföljningens fokus och hur de utformar uppföljningen. Av de sju förskolorna är det ett par som har utvecklat mer systematiska sätt att dokumentera och följa barnens utveckling och bedöma måluppfyllelsen. De andra förskolorna har inte kommit lika långt i detta avseende och flera intervjuade i olika roller uppfattar att det är svårt att följa varje barns utveckling. Utöver de förändringar utifrån läroplanen som vi redan har beskrivit ovan ger de intervjuade på förskolorna exempel på andra förändringar i planering, uppföljning och analys som de i viss utsträckning kopplar till införandet av Lpfö 18. Dessa redovisar vi nedan.

Läroplanen används mer kontinuerligt i dokumentationen

På en av förskolorna säger rektorn att de har utvecklat sitt arbete utifrån läroplanen sedan hen började som rektor. Nu jobbar de i större utsträckning än

tidigare tillsammans mellan avdelningarna på förskolan, och reflekterar mer tillsammans över sitt arbete. De utgår numera i större utsträckning från läroplanens mål när de planerar medan de tidigare ofta relaterade till läroplansmålen efteråt. Förskolans arbete med pedagogisk dokumentation har också utvecklats och de har numera fokus på olika läroplansmål även när de dokumenterar undervisningen. De kan exempelvis ha fokus på barns inflytande och då följer de upp hur mycket inflytande som barnen fick vid ett specifikt undervisningstillfälle, beskriver rektorn. En annan gång kan de ha fokus på språk och kommunikation i sin dokumentation. Då kan det till exempel vara så att personalen går ut i skogen med barnen men att de tänker extra mycket på språket och kommunikationen mellan barnen.

Förskolläraren på samma förskola upplever att hen använder läroplanen mer för egen del och att personalen följer upp flera gånger vilka mål som de använder och jobbar emot. Innan Lpfö 18 kom så uppfattade förskolläraren att de var duktiga på att reflektera när det var slut på ett arbete, säger hen. Men nu upplever förskolläraren att de reflekterar mer under arbetets gång, nästan varje vecka, i förhållande till ett aktuellt läroplansmål. Hen tycker att läroplanen är mer levande hela tiden nu.

Läroplanen syns mer i dokumentationen till vårdnadshavare

I flera av de studerade förskolorna har läroplansmålen och barnens lärprocesser också fått en tydligare plats i kommunikationen med vårdnadshavarna under de senaste åren. Det gäller till exempel i den skriftliga kommunikationen med vårdnadshavare där de använder särskilda appar, verksamhetsloggar eller digitala verktyg för att kommunicera med vårdnadshavarna. Några intervjupersoner berättar att de tidigare i högre grad berättade om verksamheten – ”idag har vi målat påskäggs” – medan de nu i högre grad berättar för vårdnadshavarna vad barnen har lärt sig och explicit anger vilka läroplansmål det knyter an till.

Flera intervjuade berättar också att läroplanen och de nya begreppen undervisning och utbildning behöver förklaras även för vårdnadshavarna. Att lyfta fram läroplanen och dess mål kan ge förskolan den status den förtjänar enligt de intervjuade. Samtidigt är det viktigt att förklara för föräldrarna hur undervisning går till och ser ut i förskolan: att det inte handlar om att barnen sitter på rad och lyssnar på en lärare, utan att exempelvis leken ger många och viktiga tillfällen för pedagogerna att ”putta in lite kunskap”, som en intervjuperson uttrycker det. Att läroplanen har blivit synligare och fått större tyngd i kommunikationen ses av vissa intervjuade som en följd av Lpfö 18. Andra är osäkra på om det är tillkomsten av läroplanen som är orsaken, men lyfter att det är ett förändrat arbetssätt de senaste åren.

Förändrat fokus i utvecklingssamtalen

Det finns också ett exempel på att fokus i utvecklingssamtalen har förändrats. En barnskötare uppfattar att utvecklingssamtalen med vårdnadshavarna har gått mot att de mer än tidigare handlar om vad barnen har utvecklat och vad de kan. Förut

var utvecklingssamtalen mer som ett vanligt samtal med vårdnadshavarna, menar barnskötaren. I och med detta har också personalens dokumentation inför utvecklingssamtalen förändrats. Nu tittar de mer på vad barnet har lärt sig med utgångspunkt från förskolans arbetsplan och läroplanen, menar barnskötaren. De gör också en uppföljning av hur barnet har utvecklats från hösten till våren och följer då upp utifrån de mål som de har jobbat med under det aktuella läsåret. Barnskötaren tror att dessa förändringar hänger ihop med införandet av Lpfö 18.

Utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet

Rektor på en av förskolorna berättar att de arbetar med att förändra och utveckla det systematiska kvalitetsarbetet på hans förskolor, ett arbete som verkar ha sitt ursprung i Lpfö 18. I detta arbete diskuterar de till exempel läroplanens krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och de "brottas med" att få in vetenskapen mer i sin undervisning och utbildning, menar rektorn. (Anknytningen till en vetenskaplig grund nämns också som ett nytt inslag av en intervjuperson på en annan förskola). I arbetet har även ingått att utarbeta gemensamma mallar för planering och uppföljning och de ser över sina underlag gällande observation, reflektion och analys kopplat till undervisningen. De har insett att de behöver utveckla sin dokumentation och analys för att bättre kunna se barnens lärande, berättar rektor. Förskolläraren på den aktuella förskolan fick gå en utbildning i systematiskt kvalitetsarbete och säger att de ska fortsätta arbeta med analysdelen i det systematiska kvalitetsarbetet. Enligt förskolläraren har de börjat att prata om och att läsa mycket mer i läroplanen vilket är en förändring på denna förskola.

Mer "byråkrati" i förskolan

En barnskötare ger en mer negativ bild av något som hen tror har koppling till läroplanen. Barnskötare upplever att det har blivit mycket "byråkrati" på förskolan, det har blivit mycket planering, uppföljning och mycket att skriva. Hen tycker att detta tar för mycket tid från arbetet i barngruppen och tar bort mycket av lusten för att "lära med barnen", som hen säger. Hen uppfattar också att rektor och förskollärarna på förskolan har "utvecklingsmöten" oftare och att det generellt har blivit mer "strikt" och tydligt och att det ska vara mer "ordning och reda" på förskolan.

Tidigare förändringar i läroplanen påverkade mer

Några av de intervjuade i ledande befattningar uppfattar inte att de senaste förändringarna i läroplanen när det gäller uppföljningen har påverkat deras verksamheter lika mycket som tidigare förändringar. En huvudmannarepresentant tror att deras system när det gäller uppföljning påverkades mer av den revidering av läroplanen som gjordes 2010 när det blev en tydligare formulering om att de ska följa varje barns utveckling. Då skapade de ett självskattningsverktyg för personalen hos den aktuella huvudmannen till stöd för uppföljningen. En annan huvudman menar att de gjorde en stor förändring i sitt systematiska kvalitetsarbete för alla skolformer redan 2017 men att Lpfö 18 har varit till hjälp för dem då den är tydligare än den förra läroplanen enligt intervjupersonen.

Sammanfattning av kapitlet

På förskolorna i den fördjupade studien har den nya formuleringen i läroplanen om att varje barn ska få *förutsättningar* att utveckla olika kunskaper och förmågor i läroplanen, tagits emot väl. Personalen säger att de uppfattar att skrivningen förtydligar att fokus i uppföljningen ska vara på det som är ”runtomkring” barnet, inklusive dem själva som personal, och inte på att bedöma barnet. Att följa upp förutsättningar innebär att reflektera över vilka möjligheter till utveckling som förskolan och förskolepersonalen har erbjudit barnen. Uppföljningens fokus blir därmed på personalens eget agerande och förhållningssätt, hur lärmiljön och olika material på förskolan fungerar, vilka förutsättningar olika gruppammansättningar av barn ger för lärandet och vad olika undervisningsstrategier innebär för detsamma.

Studien visar dock att förskolepersonalen ofta upplever att det är svårt att följa upp och utvärdera om förskolan har gett *varje* enskilt barn förutsättningar att utvecklas mot läroplansmålen. Ungefär hälften av landets rektorer upplever i någon utsträckning att det är svårt att följa upp och utvärdera om den egna förskoleenheten har kunnat ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i läroplanens mål. Vidare uppger en majoritet av förskollärarna att de bara delvis har det stöd som de skulle behöva för att kunna följa och utvärdera barnens utveckling och lärande, medan en liten andel menar att de inte alls har det stöd som de behöver.

Studien visar också att personalens kunskap varierar när det gäller hur de ska göra för att följa barnens utveckling, vad och hur de ska dokumentera, vad de behöver planera för och reflektera över. Det som försvårar enligt utsagor i intervjuer och fritextsvar är ibland också bristande förutsättningar såsom stora barngrupper, brist på tid för att dokumentera och reflektera liksom att personalen saknar verktyg såsom exempelvis mallar för uppföljningen. Det finns en vana att arbeta på gruppnivå snarare än på individnivå i förskolan är också en utsaga. En annan är att det är lättare att hinna med att följa barnens utveckling mot samtliga mål i läroplanen om förutsättningen är att förskolan har fem år på sig att göra detta, det vill säga att personalen inte behöver arbeta med alla målen med barn i alla åldrar till exempel.

Studien visar vidare att läroplanen är ett vanligt stöd för förskollärarna i uppföljningen och utvärderingen av barnens utveckling och lärande.

Förskollärarna uppger även i stor utsträckning att de vänder sig till kollegor respektive använder de stöddokument och rutiner som har tagits fram på förskoleenheterna eller hos huvudmannen som ett stöd för detta ändamål. Nästan alla rektorer anger att det finns riktlinjer för vad medarbetarna ska dokumentera i syfte att följa barnens utveckling och lärande på den egna förskoleenheten. En majoritet av förskollärarna anger också att det finns något stödmaterial eller någon mall som de ska använda när det gäller att förbereda och genomföra utvecklingssamtalen med vårdnadshavarna.

En majoritet av alla förskoleenheter har enligt rektorerna förändrat sitt sätt att följa upp och utvärdera hur läroplanens mål nås som en följd av införandet av Lpfö 18. Huvudmän i studien anger att den förändrade skrivningen om att följa upp förutsättningar har lett till ett nytt fokus i uppföljningen och därmed nya metoder för att följa upp och utvärdera måluppfyllelsen. I studien finns exempelvis en förskola som har utvecklat sin uppföljning genom att börja följa och dokumentera barnens läroprocesser, hur själva lärandet har gått till, något de inte gjort tidigare. På den aktuella förskolan beskriver de numera både vad barnet har varit med om i en undervisningssituation, men även det som barnet själv berättar om situationen och hur barnet reflekterar över sitt eget lärande. Syftet är att se var barnet befinner sig i sitt lärande men också att förskolan ska kunna utvärdera sin undervisning. Samtidigt är det en variation i uppföljningspraktiken bland de förskolor som vi har studerat närmare. På en del förskolor sker inte dokumentationen och reflektionen lika kontinuerligt eller på ett planerat sätt. Alla förskolor involverar inte barnen i sin uppföljning och utvärdering i lika stor utsträckning.

I övrigt finns det i studien exempel på förändringar på en mer övergripande nivå när det gäller uppföljningen och utvärderingen. En del förskoleenheter har till exempel utvecklat sitt systematiska kvalitetsarbete och har infört tydligare riktlinjer för dokumentation, reflektion och analys samt nya mallar och digitala underlag för sitt kvalitetsarbete. Syftet har varit att göra arbetet med uppföljning och utvärdering mer systematiskt och strukturerat. Enligt utsagorna har både förskoleenheterna och ibland huvudmännen initierat sådana förändringar.

5. Personalens utbildning och kompetensutveckling

En viktig förutsättning för att förskolorna ska kunna tillämpa läroplanen i sitt arbete, är att personalen har läst och förstått den och att de har kompetensen att arbeta i enlighet med den.

Som ett led i lanseringen av *Läroplan för förskolan, Lpfö 18* genomförde Skolverket implementeringsinsatser, däribland ett webinarium, förklarande texter på hemsidan och uppdragsutbildningar. Huvudmännen och förskolorna har sedan i varierande grad genomfört egna, lokala insatser för att implementera denna läroplan. I första delen av detta kapitel belyser vi i vilken utsträckning och form som detta har skett samt de ytterligare kompetensutvecklingsbehov som aktörerna ser.

I kapitlets andra del beskriver vi förskolepersonalens grundutbildning, det vill säga hur många som är förskollärare, barnskötare eller tillhör andra utbildningskategorier. Offentlig statistik ger en översikt av personalsammansättningen i detta avseende för riket i stort. Från intervjustudien hämtar vi sedan ett par bedömningar av vilken betydelse utbildningsbakgrunden har för mottagandet av läroplanen och några exempel på hur huvudmännen hanterar situationer där de upplever brist på förskollärare.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Lokala implementeringsinsatser och kompetensutveckling

Enkäten till rektorer visar att det på majoriteten av alla förskoleenheter i landet har avsatts tid för kollegiala diskussioner om undervisning respektive om andra aspekter av Lpfö 18. Det är framför allt förskollärare, barnskötare och rektorer som har deltagit i dessa diskussioner men de har även omfattat andra personalkategorier där sådana förekommer. En majoritet av alla förskollärare uppger också att de har deltagit i kompetensutveckling relaterad till Lpfö 18. Studien indikerar samtidigt att det kan finnas fortsatta behov av sådan kompetensutveckling.

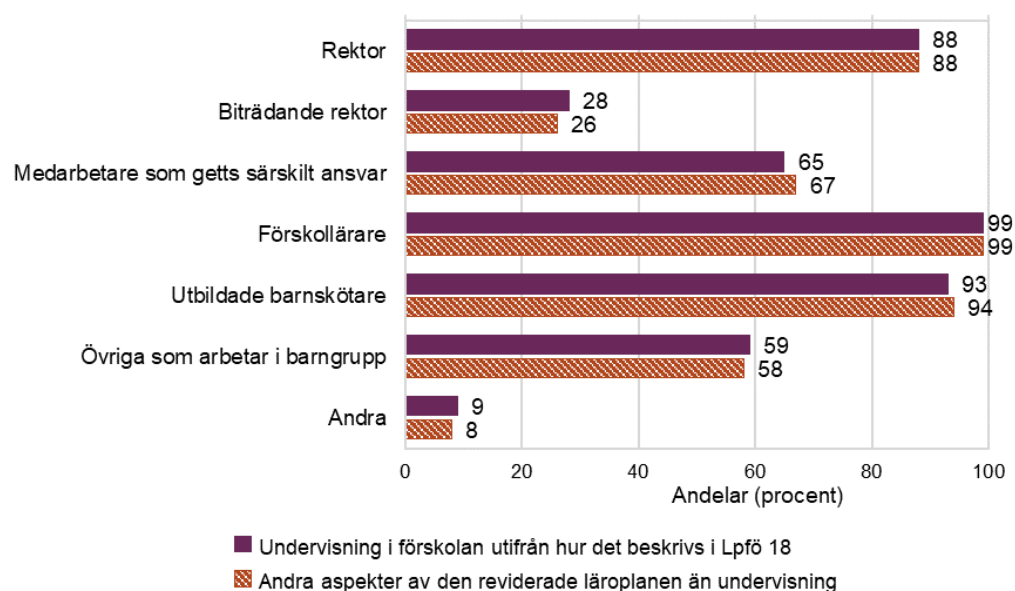
De flesta förskoleenheter har haft kollegiala diskussioner utifrån Lpfö 18

Vid en majoritet av landets förskoleenheter har det avsatts tid för kollegiala diskussioner om skrivningarna i Lpfö 18. Omkring nio av tio rektorer uppger att det har avsatts tid för kollegiala diskussioner om undervisning i förskolan och åtta av tio att tid har avsatts för diskussioner om andra aspekter av läroplanen. En av

tio rektorer bedömer att de inte arbetat tillräckligt länge vid förskoleenheten för att kunna besvara dessa frågor.

Diagram 16 visar i vilken utsträckning rektoreorna uppger att olika personalkategorier har deltagit i förskoleenheternas kollegiala diskussioner rörande Lpfö 18.

Diagram 16. "Vilka av följande personalkategorier deltog i de kollegiala diskussionerna?" Enkätfrågor till rektorer hösten 2020.



Kommentar: Enkätfrågorna ställdes till de rektorer som i tidigare enkätfrågor angett att det har avsatts tid på förskoleenheten för kollegiala diskussioner om undervisning i förskolan utifrån hur det beskrivs i Lpfö 18 respektive om andra aspekter av den reviderade läroplanen än undervisning. Personalkategorin "Medarbetare som getts särskilt ansvar" har förkortats i diagrammet och resten av meningen löd ", t.ex. utvecklingsledare eller arbetslagsledare". Svansandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

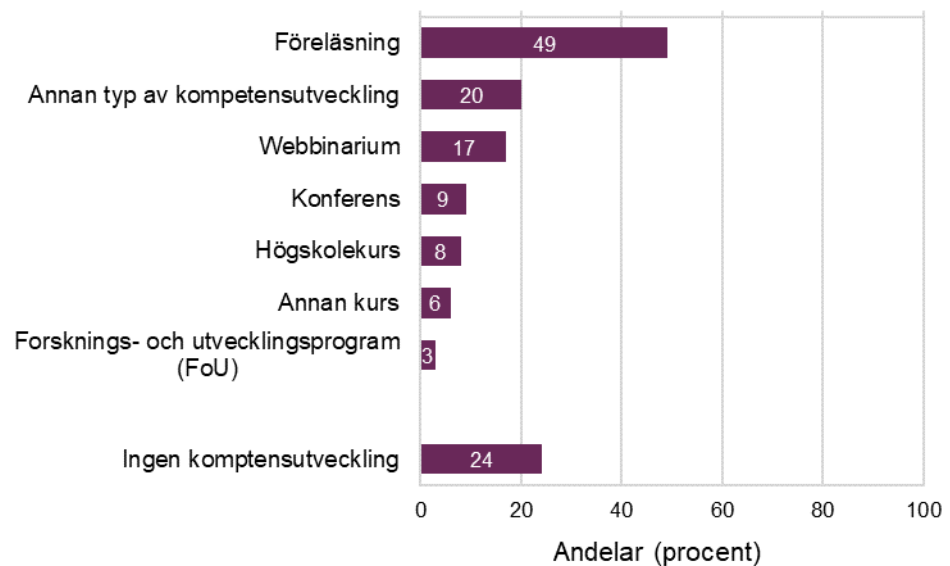
Av diagram 16 framgår att det framför allt är förskollärare, utbildade barnskötare och rektorer som har deltagit i de kollegiala diskussionerna både när det gäller undervisning i förskolan och andra aspekter, utifrån Lpfö 18. Om vi tar hänsyn till hur personalkategoriernas förekomst ser ut på landets förskolor framstår det som att diskussionerna i hög grad har omfattat alla personalkategorier.

Enligt förskollärarna själva har drygt åtta av tio av dem deltagit i möten eller liknande där tid har avsatts för kollegiala diskussioner om undervisning och drygt sju av tio i möten där det funnits tid avsatt för diskussioner om andra aspekter av Lpfö 18.

Majoriteten förskollärare har deltagit i kompetensutveckling relaterad till Lpfö 18

Diagram 17 visar vilken typ av kompetensutveckling relaterad till Lpfö 18 som förskollärarna uppger att de har deltagit i.

Diagram 17. "Har du deltagit i någon kompetensutveckling relaterad till innehållet i den reviderade läroplanen⁸⁴ på något av följande sätt?" Enkätfråga till förskollärare våren 2021.



Kommentar: Svarsandelarnas konfidensintervall finns i en separat tabellbilaga.

Fler än sju av tio förskollärare uppger att de har deltagit i en eller flera former av kompetensutveckling relaterad till innehållet i Lpfö 18 medan drygt två av tio uppger att de inte har deltagit i sådan kompetensutveckling. Bland de förskollärare som inte har deltagit i kompetensutveckling relaterad till denna läroplan framkommer skäl som föräldradidighet liksom nyligen avslutad förskollärarytutbildning i fritextsvaren.

Omkring hälften av förskollärarna har varit på föreläsningar relaterade till innehållet i Lpfö 18, medan knappt två av tio uppger att de har deltagit i webinarier. Omkring en av tio uppger att de har deltagit i konferenser respektive högskolekurser och färre än så att de har deltagit i andra kurser respektive forsknings- och utvecklingsprogram (FoU).

Omkring två av tio förskollärare uppger också att de har deltagit i någon annan typ av kompetensutveckling än vad som nämnts ovan. Av enkätens fritextsvar framgår att det exempelvis handlar om litteraturgenomgångar och bokcirklar, workshops, kollegialt lärande, diskussioner i fokusgrupper och tvärgrupper med andra förskolor samt kollegiala diskussioner på egna initiativ. Andra exempel är studiebesök på andra förskolor och andra insatser som har letts av rektorer och pedagogister.

Fortsatta behov av kompetensutveckling?

Samtidigt som de flesta förskollärare deltagit i någon form av kompetensutveckling uppger omkring tre av tio att de har ett ganska stort behov, och en mindre andel (färre än en av tio) att de har ett mycket stort behov, av ytterligare kompetensutveckling relaterad till Lpfö 18. Knappt sex av tio

⁸⁴ Det vill säga Lpfö 18. Som nämntes i *Bakgrund* användes uttrycket "reviderad läroplan" under vår datainsamling.

förskollärare uppger däremot att de har ett ganska litet behov av kompetensutveckling och resterande att de helt saknar eller har ett mycket litet behov av sådan kompetensutveckling. Det dagsaktuella behovet av kompetensutveckling på landets förskolor kan eventuellt se något annorlunda ut.

Lokala implementeringsinsatser

I alla de sju förskolor som vi har studerat närmare och hos deras huvudmän förekom lokala implementeringsinsatser. Omfattningen och utformningen av dessa varierade. Ibland genomfördes utbildningsinsatser i form av en eller ett par föreläsningar, ibland kollegiala samtal i särskilda grupper (till exempel tillfälliga tvärgrupper med personal från olika förskolor eller befintliga pedagogiska forum/nätverk). Ibland handlade det om att man på den egna förskolan eller arbetslaget hade avsatt särskild tid eller använt sin reguljära reflektionstid/mötestid för att gå igenom och diskutera läroplanen. Ibland nämndes i intervjuerna också användning av Skolverkets implementeringsinsatser i sammanhanget.

De huvudmannarepresentanter vi intervjuade ansåg att ansvaret för implementeringen var delat mellan huvudman och rektor. Hos en större enskild huvudman hade införandet av Lpfö 18 lett till att de reviderade sitt självskattningsverktyg utifrån läroplanens målområden. Den minsta huvudmannen i urvalet var ett föräldrakooperativ. Styrelsen där såg inget särskilt ansvar för egen del, utan uppfattade att personalen skötte implementeringen av läroplanen utmärkt på egen hand. Förskolan blev dock inbjuden till och deltog i en större satsning från kommunen där den är belägen, där läroplanen diskuterades i grupper med personal från olika förskolor.

De lokala implementeringsinsatserna ägde rum innan eller i samband med att Lpfö 18 skulle börja tillämpas, det vill säga åtminstone några år innan intervjuerna genomfördes. Av naturliga skäl var därför intervjupersonernas minnen av det som då gjordes ofta vaga och personal kan också vara utbytt under de år som gått. Beskrivningarna av vad som gjordes skiljde sig ibland mellan olika intervjupersoner på samma förskola. Ett par av de intervjuade minns inte att de har deltagit i några sådana insatser. Med viss brasklapp för att frågan kan ha uppfattats olika, uppfattade vi det dock som att ingen av förskolorna i nuläget såg något behov av särskilda lokala implementeringsinsatser.

En av barnskötarna är möjligen ett intressant undantag från det mönstret i svaret på en fråga om önskemål om kompetensutveckling. Om vi får läroplanen och diskuterar den på arbetsplatsen, sa hen, så är det inte så mycket mer än våra egna tankar kring den som man får. Hen visste inte hur insatsen konkret skulle se ut, men skulle vilja förstå tanken i hur läroplanen ska användas: om den ska användas på ett visst sätt eller om man kan tolka den ganska fritt.

Behov av kompetensutveckling med anledning av Lpfö 18

Flera personer i ledande ställning (huvudmannarepresentanter, rektorer) såg ett behov av att stötta förskollärarna i att leda övrig personal. Vissa förskollärare var inte rustade eller villiga att ta det särskilda ansvar som dessa intervjupersoner menade följde med läroplanen.⁸⁵ Någon såg behovet främst hos nyutexaminerade förskollärare och menade att förskolläraryrket behöver bli bättre på detta område. Andra såg behovet hos såväl nyutexaminerade som erfarna förskollärare, där somliga kunde känna sig så obehärliga i ledarskapsrollen att de hellre lämnade yrket än axlade den.

En kvalitetsutvecklare såg dessutom ett behov av att fördjupa och utveckla kompetensen hos såväl ledning som personal i att säkerställa att varje barn får den undervisning det behöver och att följa upp om undervisningen har gett önskat resultat. Hen såg också ett behov av att utveckla personalens kompetens i att få in mer undervisning i lek/aktiviteter som inte är planerad undervisning. Barnen ”lämnas” för mycket, ansåg hen.

När vi frågade om behov eller önskemål om kompetensutveckling svarade många att kompetensutveckling alltid är bra – man vill och behöver utvecklas hela tiden, man är aldrig fullärd – men verkade då inte koppla det behovet specifikt till Lpfö 18. En barnskötare ville lära sig mer om matematikundervisning. En förskollärare önskade kompetensutveckling om nationella minoriteter och modersmål, en annan om specialpedagogik och pedagogisk dokumentation. Vissa intervjuade uttryckte behov av fortsatta gemensamma samtal om tolkningen av läroplanen. En del beskrev det som att detta sker som en del i det reguljära arbetet med reflektion, planering och kvalitetsarbete. Några huvudmän hade en egen organisation för kompetensutveckling i form av kurser för personalen. Vissa hade stödjande personal i form av kvalitetsutvecklare eller pedagogister etcetera. Eventuella behov ansågs på så vis tas om hand inom ramen för befintlig organisation.

De flesta av de intervjuade hade inga särskilda önskemål om stöd från Skolverket när det gäller kompetensutveckling om Lpfö 18. En förskollärare blev dock entusiastisk vid tanken på att Skolverket skulle kunna erbjuda mer och önskar sig spontant fortbildning i värderingsfrågor: demokratiskt och inkluderande förhållningssätt, jämställdhet, hur man bör bemöta vårdnadshavare som inte fullt ut behärskar svenska och så vidare – ett område där hen såg vissa brister. En rektor önskade stöd från Skolverket vad avser språkutveckling för flerspråkiga barn respektive ”barn med särskilda rättigheter”.

Personalens grundutbildning

Implementeringsinsatser och kompetensutveckling ger dock inte hela bilden av kompetensläget i förskolan. Personalens grundutbildning (och erfarenhet) är också betydelsefull.

⁸⁵ De förskollärare som vi intervjuade uttryckte inte några sådana behov för egen del, men det förklarades med att utbildningen ”ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.

Som vi nämnde tidigare definieras undervisning i skollagen som målstyrda processer under ledning av lärare eller förskollärare”.⁸⁶ Grundregeln är att bara den som har legitimation och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen, vilket i förskolans fall är förskollärare.⁸⁷ I just denna skolform får dock även annan personal ”finnas” i undervisningen, under förutsättning att det är personal med sådan utbildning och erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas.⁸⁸

Hur stor andel av personalen som ska vara utbildade förskollärare finns inte reglerat. I Skolverkets lärarprognoser beräknas det framtida personalbehovet i förskolan i två varianter: dels en prognos baserad på nuvarande andel förskollärare (drygt 40 procent), dels ett alternativ med antagandet att andelen förskollärare har ökat till 70 procent om 30 år.⁸⁹

Utbildad personal i riket

Den officiella statistiken bidrar med data om såväl den nationella bilden som spridningen mellan kommuner, kommuntyper, huvudmän och förskoleenheter när det gäller personalens utbildning.

Statistiken visar att ungefär fyra av tio av förskolepersonalen (omräknat till heltidstjänster) är förskollärare och knappt två av tio har gymnasial barnskötarutbildning. Av de återstående anställda utgör kategorin ”övrig utbildning” den största gruppen, ungefär tre av tio. Till den senare kategorin räknas (förenklat uttryckt) personer som helt saknar såväl pedagogisk utbildning som barnskötarutbildning.⁹⁰

Siffrorna ovan anger fördelningen av utbildningskategorier i riket i sin helhet. Andelen med respektive utbildningsbakgrund varierar påtagligt mellan kommuner, huvudmän och förskoleenheter. Andelen som tillhör kategorin ”övrig utbildning” är exempelvis större i fristående förskolor. Andelen förskollärare är mindre i storstäder.⁹¹ Variationen i andelen förskollärare är dock störst mellan förskoleenheter, se tabell 1.

⁸⁶ 1 kap, 3 § skollagen (2010:800).

⁸⁷ 2 kap. 13 § skollagen (2010:800).

⁸⁸ 2 kap. 15 § skollagen (2010:800).

⁸⁹ Skolverket (2021), s. 60.

⁹⁰ Skolverket (2022b), s. 15. Kategorin ”övrig utbildning” utgörs av anställda som varken har förskollärexamen, lärar- eller fritidspedagogexamen, gymnasial utbildning för arbete med barn eller ”viss pedagogisk utbildning”, så som en pedagogisk högskoleutbildning utan examen eller en gymnasial utbildning utan slutbetyg. (Ibid s. 16.) Hösten 2022 har andelen med ”övrig utbildning” minskat från 31 till 23 procent och andelen ”viss pedagogisk utbildning” växt i motsvarande grad. Det beror på förändringar i klassificeringen av utbildningar, enligt Skolverket (2023), s. 15–16.

⁹¹ Skolverket (2022b), s. 16–17. Andelen med ”övrig utbildning” i fristående förskolor är 41 procent och i kommunala 28 procent. I kommungruppen storstäder är andelen förskollärare 32 procent medan kommungruppen mindre stad/tätort har 47 procent förskollärare.

Tabell 1. Andel med förskollärarexamen, heltidstjänster. Variation på enhetsnivå.

	Andel förskollärare
Min	0 procent
25 procent	27 procent
Median	39 procent
75 procent	52 procent
Max	100 procent

Källa: Skolverket.se 2021: [Statistik på förskoleenhetsnivå hösten 2021 \(XLSX\)](#)

Siffrorna avser 15 oktober 2021. De är avrundade och beräknade på de förskoleenheter som har minst fem barn inskrivna.

Min- och max-värdena i tabell 1 visar att det finns förskoleenheter som enbart har förskollärare anställda men också sådana som helt saknar förskollärare. De som helt saknar förskollärare utgör cirka två procent av alla förskoleenheter. Den fjärdedel av förskolorna som har störst andel förskollärare har 52–100 procent förskollärare, medan den fjärdedel som har minst andel förskollärare har 0–27 procent.

Att det finns förskollärare på en förskoleenhet innebär inte alltid att sådana finns i varje *barngrupp* (avdelning) på förskolan. Det är alltså inte säkert att varje barn möter förskollärare i sin vardag även om sådana finns på förskoleenheten.

Dessutom har den totala personaltätheten en betydelse för vad andelen förskollärare innebär i praktiken, ur barnens perspektiv. En andel om exempelvis 25 procent förskollärare på en förskola med hög personaltäthet, innebär att barnen möter fler förskollärare jämfört med samma andel på en förskola med låg personaltäthet. Andelen *förskollärare per barn*, förskollärartätheten, är alltså lägre i det senare exemplet. År 2021 gick det 12,7 barn per förskollärare i riket. Också förskollärartätheten varierar förstås mellan förskolorna. Fristående förskolor har till exempel i genomsnitt 16,9 barn per förskollärare medan kommunala har 11,9.⁹²

Betydelsen av utbildning och strategier för att hantera brister

Vad kan då brist på förskollärare och utbildad personal i allmänhet innebära i praktiken för mottagandet av läroplanen? Hur upplever och hanterar huvudmännen situationen?

I datamaterialet berörs sådana frågor i intervjustudien av de sju fallen, men inte i enkäten. De sju fallen är, som nämnts, inte representativa för riket i sin helhet. Två av de sju förskolorna i intervjustudien har en andel förskollärare i fjärde kvartilen (fjärdedelen) av fördelningen för riket i sin helhet, det vill säga de tillhör den fjärdedel av Sveriges förskolor som har störst andel förskollärare. Fyra av förskolorna i studien befinner sig i den tredje kvartilen och bara en ligger under

⁹² Skolverket (2022b), s. 18.

medianen i andra kvartilen (se tabell 1). I gengäld har de senare förskolorna högre personaltäthet än de två övriga fallförskolorna vilket påverkar förskollärartätheten, alltså hur många barn som går på varje förskollärare. De flesta av förskolorna i vår fördjupade studie har det alltså relativt väl förspänt vad gäller andelen förskollärare jämfört med många andra förskolor i landet.

Behovet av utbildad personal för förståelse av läroplanen

Som framgått i tidigare kapitel kommer behovet av utbildad personal till uttryck i intervjuerna. En huvudmannarepresentant bedömde till exempel att det krävdes förskollärarytbildning för att kunna tolka läroplanen. Hen ansåg därför att läroplanen var för svår, eftersom det råder brist på förskollärare. Andra intervjupersoner berättade istället om hur de pragmatiskt och kollegialt hanterade tolkningen av läroplanen tillsammans på förskolan. Som förskollärare fick man ibland ”översätta” begrepp för den övriga personalen i samtal i arbetslaget, för vilka läroplanen inte framstod som lika tydlig.⁹³

Det är samtidigt viktigt att påpeka att flera av de barnskötare vi intervjuade inte själva upplevde läroplanen som otydlig eller svår.⁹⁴ I våra intervjuer framstod dessutom andra bemanningsproblem än bristen på förskollärare som mycket mer besvärliga i förhållande till läroplansuppdraget: personal utan utbildning för att arbeta med barn, personalfrånvaro, vikarier, för lite personal i förhållande till barnantalet och rektorsomsättning.⁹⁵

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Tillgången till personal med utbildning för att arbeta i förskola och kanske särskilt tillgången till högskoleutbildad personal är också av vikt mot bakgrund av att all utbildning enligt skollagen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.⁹⁶ Som lagkrav är detta inte nytt för förskolan eftersom det funnits sedan nuvarande skollagens tillkomst 2010. Däremot är begreppet nytt i läroplanen sedan tillkomsten av Lpfö 18.

En enda intervjuperson i materialet nämnde att detta hade påverkat förskolans praktik, det vill säga beskrev en förändring.⁹⁷ Det var en barnskötare som berättade att de på hans förskola blivit mer noggranna med att utbildningen ska ha vetenskaplig grund. Hen uppfattade att orsaken till detta var att Lpfö 18 ger tydligare ”direktiv” härvidlag än den förra läroplanen. Förskolan i fråga är ett litet föräldrakooperativ. En gång i månaden hade personalen kvällsmöte då de diskuterade ett tema, ibland litteraturbaserat. Förskolläraren på samma förskola nämnde att personalen bland annat hade arbetat med en forskarantologi om omsorg på vetenskaplig grund.

⁹³ Se kapitlet *Undervisning*

⁹⁴ Värt att notera i sammanhanget är att de barnskötare vi intervjuade var utbildade och vanligen mycket erfarna i yrket. Det är troligen en följd av det sätt som urvalet av intervjupersoner gjordes.

⁹⁵ Se till exempel avsnittet *Förutsättningar* i kapitlet *Undervisning*.

⁹⁶ 1 kap. 5 § skollagen (2010:800). Vissa undantag görs dock för skolor och förskolor med tillstånd att ha icke-konfessionella inslag.

⁹⁷ Notera dock att vi inte ställde speciella frågor om just detta, som vi gjorde med exempelvis undervisning. Den intervjuperson som tog upp frågan gjorde det på en mer allmänt formulerad fråga.

Också i övriga intervjuer nämndes ibland vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En förskollärare var exempelvis särskilt intresserad av att följa med i forskning på området och vidarebefordrade tips och insikter till övriga personalen. Det kunde också handla om övergripande planering av utbildningen där forskning skulle vara en av flera utgångspunkter eller om arbete som utfördes av utvecklingsledare, kvalitetsutvecklare och liknande funktioner som försåg personalen med litteratur etcetera. En huvudmannarepresentant nämnde att kravet att utbildningen ska baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, ingår i deras självskattningsverktyg för förskolorna. I dessa fall framgår det dock inte att detta skulle vara något nytt som berodde på införandet av Lpfö 18.

Huvudmännen om organisation, anställningar och vidareutbildning av befintlig personal

Av våra sju fall ansåg fyra av de aktuella huvudmännen att de hade god eller tillräcklig tillgång på förskollärare för att klara uppdraget. Återstående tre (en kommunal huvudman och två enskilda) uppgav svårigheter att rekrytera tillräckligt många förskollärare till en del förskolor. Några beskrev hur de tillfälligt försökte hantera problemet genom organisationen på de berörda förskolorna, exempelvis genom ett vidgat ansvar till de förskollärare som finns på förskolan. Det kunde handla om att förskolläraren gav stöd i planering och reflektion på de avdelningar som saknade förskollärare.

En representant för en enskild huvudman berättade att strategier som dessa hade föranlett kritik i den kommunala tillsynen. Huvudmannens och kommunens olika inställning till om detta var ett lämpligt sätt att hantera problemet härrörde från det tolkningsutrymme som läroplanen ger vad avser förskollärarens ansvar för undervisningen, menade företagsrepresentanten. Den granskande kommunen tolkade läroplanen som att det inte räcker att en förskollärare har stöttat i planering av och reflektion kring undervisningen, utan att varje barn har rätt att fysiskt möta en förskollärare i sin utbildning på förskolan.

Den kommun som i intervjun angav brist på förskollärare, berättade om sitt arbete för att höja utbildningsnivån och jämna ut förutsättningarna mellan sina förskolor. Tillsammans med ett universitet hade kommunen startat en uppdragsutbildning där barnskötare vidareutbildar sig till förskollärare. Vidare hade kommunen en anställningsstrategi för att minska skillnaderna mellan förskolorna i kommunen. Ingen rektor fick sålunda anställa mer än 50 procent förskollärare, för att de som fanns skulle räcka till fler förskolor. Dessutom försöker kommunen locka förskollärare till glesbygdskolor genom förmåner som att de fick resa på arbetstid, reseersättning och lönetillägg.

Sammanfattning av kapitlet

På de allra flesta förskolor har man enligt rektorerna avsatt tid för kollegiala diskussioner om Lpfö 18. Vanligen deltog såväl förskollärare, utbildade barnskötare som rektor själv i sådana diskussioner. Ganska ofta deltog även

medarbetare från andra personalkategorier. Omkring åtta av tio förskollärare har deltagit i kollegiala diskussioner om undervisning utifrån hur denna beskrivs i Lpfö 18 och sju av tio i diskussioner om andra aspekter av läroplanen. Av förskollärarna har dessutom drygt sju av tio deltagit i kompetensutvecklingsinsatser relaterade till Lpfö 18, där den vanligaste typen är föreläsningar.

År 2021 upplevde drygt tre av tio förskollärare ett ganska eller mycket stort behov av kompetensutveckling om läroplanen. Knappt sex av tio förskollärare uppgav däremot ett ganska litet behov av kompetensutveckling och resterande att de helt saknade eller hade ett mycket litet behov av sådan kompetensutveckling.

Enligt skollagen får undervisning bedrivas av den som har legitimation och är behörig för undervisningen, vilket i förskolans fall är förskollärare. Annan personal får dock ”finnas” i undervisningen, om de har sådan utbildning och erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas. I praktiken innehar kategorin personal med ”övrig utbildning” cirka tre av tio heltidstjänster i förskolan. Dessa personer har varken förskollärary- eller annan pedagogisk utbildning eller barnskötarutbildning. Förskollärare innehar ungefär fyra av tio heltidstjänster i förskolan.

De olika utbildningskategorierna är därtill ojämnt fördelade mellan förskolor, huvudmän och kommuntyper. Två procent av landets förskolor saknar helt förskollärare. En fjärdedel av förskolorna har 27 procent förskollärare eller mindre.

I våra intervjuer framfördes att olika yrkeskategorier kan ha skilda förutsättningar att tolka och ta till sig läroplanen. Förskollärarna fungerade ibland som ”översättare” i kollegiala samtal, det vill säga de hjälpte övriga i arbetslaget att tolka läroplanens begrepp. En huvudmannarepresentant ansåg att läroplanen är för svårt skriven, eftersom den enligt hans uppfattning kräver att man har förskolläraryt utbildning för att förstå den.

En kommunal huvudmannarepresentant beskrev hur de på olika sätt försökte hantera bristen på och den ojämna fördelningen av förskollärare mellan olika förskoleenheter. Till exempel fick barnskötare vidareutbilda sig till förskollärare inom ramen för en uppdragsutbildning. Ett annat exempel är att förskolorna vid anställning av personal inte fick överskrida en andel förskollärare på 50 procent, för att tillgängliga förskollärare på så vis skulle räcka till fler förskolor. Dessutom försökte kommunen locka förskollärare att arbeta i glesbygden med hjälp av olika förmåner.

6. Skolverkets slutsatser och bedömning

I detta avslutande avsnitt presenterar vi studiens slutsatser med fokus på de förändringar som skett till följd av införandet av Lpfö 18 och de fortsatta utmaningarna med att implementera läroplanen.

Läroplanen upplevs ha blivit tydligare

Studien visar sammantaget att läroplanen har tagits emot väl och att förskolepersonalen upplever den som tydligare. De flesta rektorer och förskollärare i landet anser till exempel att det som en följd av Lpfö 18 har blivit tydligare vad undervisning innebär i förskolan. Studiens intervjuer visar också att förskolepersonalen generellt uppfattar att de nya skrivningarna som rör ansvars- och arbetsfördelningen i förskolan, exempelvis förskollärarens ansvar, har blivit tydligare. Personalen upplever också att det har blivit tydligare i läroplanen att fokus i uppföljningen ska vara på om förskolans utbildning har gett barnen förutsättningar för utveckling och lärande och att personalen därmed ska bedöma det egna arbetet.

Läroplanen tillämpas olika

Samtidigt som personal och ansvariga säger att det har blivit tydligare i läroplanen ser vi variationer i tillämpningen av den inom de områden som vi har studerat. Variationer är delvis att förvänta sig och kan vara ett uttryck för att förskolorna har anpassat sin undervisning och övrig verksamhet till de barn som går på förskolan eller till lokala förutsättningar. Enligt vår bedömning handlar det också om en variation i tolkningen av läroplanens skrivningar. När det gäller undervisningen visar studien att denna kan rymma stora variationer i bland annat graden av planering respektive spontanitet så som ”att ta tillfället i akt” - att få in ett undervisningsmoment när barnet visar intresse för något. I studien finns det också exempel på att personalen på olika förskolor har genomfört förändringar som de uppfattar är i linje med läroplanen, men att de har gjort förändringar som går i olika riktningar.

Det finns även en variation i hur det framskrivna ansvaret för förskollärarna i förhållande till den övriga personalen i arbetslaget ser ut i praktiken på förskolorna. Det finns exempel på förskolor där förskolläraren leder planeringen och genomförandet av undervisningen men också förskolor där ett mer jämlikt ansvarstagande i arbetslaget och arbetsuppgifter i högre grad fördelas utifrån överenskommelser i personalgruppen. Det finns också exempel på att förskolläraren förväntas ha en arbetsledande roll i förhållande till sina kollegor i arbetslaget.

Variationen i hur förskolorna arbetar utifrån läroplanen beror inte alltid på att förskolepersonalen tolkar läroplanen på skilda sätt utan även på deras förutsättningar att arbeta utifrån läroplanen i olika avseenden. Ibland är det svårt att avgöra om variationer beror på skillnader i tolkningen av läroplanen hos personalen eller om det är förutsättningar som bestämmer hur det är möjligt att arbeta eller organisera verksamheten. Våra intervjuer visar också på en variation när det gäller hur långt förskolorna har kommit i implementeringen av läroplanen.

Lpfö 18 har lett till förändringar i ledarskap, organisering och uppföljning i förskolan

Studien visar sammantaget att införandet av Lpfö 18 har lett till olika förändringar på förskolorna. En majoritet av landets rektorer uppger att de har genomfört förändringar i hur de leder och organiserar arbetet på den egna förskolan, om än ofta mindre förändringar. En del rektorer uppger att de eller huvudmännen har tillsatt personalkategorier såsom biträdande rektorer och pedagogiska ledare på förskolorna för att stötta rektorerna i deras arbete. Det finns också exempel på förändringar i organiseringen av personalen som rektorer uppger är en följd av Lpfö 18. En del rektorer har omfördelat personalen för att det ska finnas minst en förskollärare i varje arbetslag på förskolan. Ett annat exempel är att rektorer har ändrat i schemalaggningen för personalen så att alla barn ska kunna ta del av en förskollärares undervisning. Ytterligare exempel är att rektorer har fördelat mer reflektionstid till förskollärare i förhållande till barnskötare och annan personal och att kompetensutvecklingen på en del förskolor riktas mer specifikt till antingen förskollärare eller barnskötare där de tidigare fått gemensamma utbildningar.

Rektorerna uppger också att de har förändrat sin uppföljning och utvärdering av hur förskolan når sina mål som en följd av Lpfö 18. Huvudmän i studien uppger att de har fått ett nytt fokus i sin uppföljning och därmed nya metoder för att följa upp och utvärdera. Förskolor i studien beskriver att de nu följer upp vilka förutsättningar som de har gett barnen i undervisningen, exempelvis i lärmiljön, i olika sammansättningar av barngrupper och i personalens eget förhållningsätt och agerande. Ett annat exempel är utveckling av uppföljningen genom att börja följa och dokumentera barnens läroprocesser bland annat genom att i högre grad låta barnen reflektera över sitt eget lärande. Andra exempel på förändringar i detta sammanhang är att det systematiska kvalitetsarbetet har fått ta en större plats och blivit tydligare och mer strukturerat på en del förskolor. Det förekommer även att förskolor har infört tydligare riktlinjer för dokumentation, reflektion och analys och nya mallar och digitala system för kvalitetsarbetet. Några av huvudmännen uppger att de redan tidigare har genomfört förändringar inom området och inte har gjort några större förändringar som en följd av Lpfö 18.

Utmanande för förskolorna att följa upp varje barns utveckling och lärande

Samtidigt som personalen uppfattar att det har blivit tydligare vad de ska fokusera på i förskolans uppföljning av undervisningen visar studien att uppföljningen av varje enskilt barns utveckling och lärande är utmanande på många förskolor. Varannan rektor uppger att det är svårt att följa upp och utvärdera om utbildningen har kunnat ge varje barn förutsättningar att utveckla det som beskrivs i målen. Landets förskollärare känner i allmänhet bara delvis att de har det stöd de behöver för att genomföra den uppföljningen. Utifrån studien handlar det ibland om praktiska förutsättningar som försvårar uppföljningen på förskolorna – vilket vi återkommer till nedan. Men vår bedömning är att det också handlar om behov av ökad kunskap hos både rektorer och personal om hur uppföljningen kan utformas och genomföras. Trots att rektorerna i studien anger att det finns riktlinjer för detta verkar det finnas ytterligare behov för personalen att få kunskap om vilken dokumentation som behöver samlas in, vid vilka tillfällen och på vilket sätt. Detta för att de ska kunna följa barnens utveckling och lärande. Detta behöver vara tydligt för alla på förskolan för att en systematisk uppföljning ska komma till stånd.

Implementeringsinsatser har nått de flesta

Skolverket bedömer utifrån denna studie att insatserna för att implementera Lpfö 18 har nått de flesta i förskolans personal. Studien visar att de flesta förskollärare i landet har fått ta del av kompetensutvecklingsinsatser och har deltagit i kollegiala diskussioner relaterade till läroplanen. Samtidigt finns det i vår studie också exempel på förskolor som ännu inte i någon större omfattning har arbetat med att utveckla den egna verksamheten utifrån Lpfö 18. Orsaken till detta har till exempel varit stor omsättning på rektorer och stor personalfrånvaro bland annat under covid 19-pandemin. År 2021 uppgav vidare drygt tre av tio förskollärare i studiens enkät att de hade behov av mer kompetensutveckling relaterad till läroplanen.

Brister i förutsättningar försvårar läroplanens genomslag

Förskolans komplexa uppdrag kräver en mängd olika förutsättningar. Försvårande omständigheter för läroplanens genomslag är enligt studien sådant som låg personaltäthet, att ordinarie personal är frånvarande på grund av sjukdom och tjänstledigheter, hög omsättning av rektorer och ekonomiska begränsningar i allmänhet.

Brist på förskollärare och otydlighet i deras mandat försvårar

Utöver det ovan nämnda är tillgången till utbildad personal en viktig förutsättning för att en ansvars- och arbetsfördelning enligt läroplanen ska slå igenom på alla förskolor. I synnerhet är behovet stort av förskollärare som är de som ska ansvara för och leda undervisningen. Det är därmed en försvårande omständighet att en fjärdedel av landets förskolor har som högst 27 procent förskollärare. I studien finns exempel på att problemet med bristen på förskollärare hanteras genom att förskollärare får ge stöd i planering och reflektion på avdelningar som saknar förskollärare. Denna strategi kritiserar dock av dem som uppfattar att detta inte räcker utifrån läroplanen, utan att varje barn har rätt att möta en förskollärare personligen i sin utbildning. Tolkningarna går alltså isär.

Landets barnskötare är i nästan lika hög grad som förskollärare med i många av arbetsmomenten i förskolan. Enligt intervjuerna är det vanligt på förskolorna att barnen delas in i mindre grupper där en personal per grupp ”undervisar”, oavsett personens yrkeskategori. Vid sidan av förskollärarna tar barnskötare och annan personal ett stort ansvar på många förskolor och ännu mer så om förskolläraren är frånvarande. Vi bedömer därmed att bristen på förskollärare försvårar läroplanens implementering när det gäller ansvarsfördelningen i förskolan.

Vår studie visar på ytterligare omständigheter som kan försvåra en fungerande ansvars- och arbetsfördelning i förskolan. Inte minst eftersom personalen ofta har ansvar för undervisningen i mindre barngrupper, blir förskollärares förmåga att leda planeringen av denna undervisning av stor vikt. I studien lyfter bland annat representanter för huvudmän att förskollärarnas förmåga till ledarskap i arbetslagen är en viktig förutsättning för deras ansvarstagande. Huvudmännen ser ett behov av att stärka förskollärarna i detta ledarskap. Det är försvårande att förskollärare inte alltid är utbildade för, vana vid eller villiga att ta det ansvar som nu krävs av dem, enligt intervjupersonerna.

Enligt andra utsagor i intervjuerna lever fortfarande en kultur av att ”göra allt tillsammans” i arbetslaget kvar på en del förskolor. Något som i dessa fall gör det svårare för personalen att acceptera att förskolläraren har ett särskilt ansvar i förhållande till övriga i arbetslaget. Studien tyder på att förskollärares ledarskap inte är lika etablerat på alla förskolor och att arbetslagen ibland också delar upp arbetsuppgifter utifrån personalens personliga preferenser eller mer informell kompetens.

I studien lyfter också bland annat huvudmannarepresentanter att en viktig förutsättning för förskollärarnas ansvarstagande är att de får ett tydligt mandat för detta ansvar från rektorerna. Att rektorerna dessutom styr och stödjer förskollärarna i prioriteringar av arbetsuppgifter och ger dem den extra tid som de behöver för att utöva sitt ansvar, är en avgörande förutsättning menar de.

Tidsbrist och otillräckligt stöd försvårar uppföljningen

För att följa upp och utvärdera undervisningen och utbildningen behöver personalen ta reda på om varje barn har fått förutsättningar att utveckla det som läroplanen föreskriver. Ovan konstaterade vi att detta är en utmanande uppgift för förskolepersonal och rektorer.

För att följa de individuella barnens utveckling behöver personalen, enligt utsagor i vår studie, mycket tid för gemensam reflektion i personalgruppen och detta är tid som inte alltid finns. Även tillfällen för reflektion tillsammans med barnen i mindre grupper är nödvändigt, enligt intervjuade, för att få reda på barnens kunskapsnivå och deras behov framåt. Personalen behöver ha tillfällen där de kan ställa frågor till enskilda barn, lyssna på dem och observera dem. Detta är uppgifter som i sin tur också kräver särskild kompetens hos personalen och även en möjlighet att dela upp personalen och barnen i mindre grupper.

Intervjustudien visar på en variation hos förskolorna när det gäller utvecklingen av rutiner för dokumentation och system för kontinuerlig uppföljning, liksom tillgång till stöd i form av personal med denna kompetens i organisationen eller dokument som kan stödja i arbetet. En brist på denna typ av förutsättningar riskerar att göra uppföljningen av barnens utveckling och lärande mer ad-hoc-betonad än systematisk och utvärderingen av undervisningen och utbildningen blir mindre tillförlitlig.

Ett komplicerat uppdrag med en särskild styrka

Förskolans utbildning ska enligt läroplanen präglas av att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Vardagliga rutiner såväl som barnens lekar och intressen ska vara en del i undervisningen. Innehåll som uppstår spontant i förskolans aktiviteter ska tas tillvara i undervisningen, samtidigt som planeringen och genomförandet av undervisning ska utgå från läroplanen. Detta är sammantaget en komplicerad uppgift som bland annat ställer krav på lyhördhet och flexibilitet tillsammans med en djup kännedom om läroplanen hos personalen.

I vår fördjupade studie framstår detta helhetsuppdrag som väl förankrat hos de verksamma i förskolan och som en tillgång och styrka i förskolans utbildning. Enligt intervjupersonernas erfarenheter är det just när barnen är trygga och deras intressen och lekar integreras i undervisningen som deras kunskaper utvecklas som mest.

Referenser

- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning. Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan.*
- Läroplan för förskolan, Lpfö 18, (SKOLFS 2018:50).
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98, (reviderad 2016), (SKOLFS 1998:16).
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98, (reviderad 2010), (SKOLFS 1998:16). Upplaga 2.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärares ansvar.*
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan.*
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan.*
- Skolverket (2017a). *Måluppfyllelse i förskolan. Skolverkets allmänna råd med kommentarer.*
- Skolverket (2017b). *Konsekvensutredning avseende Skolverkets förslag till reviderad läroplan för förskolan. Dnr 2017:783.*
- Skolverket (2018). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan. Dnr 2017:783. Bilaga 2. Vägval och avgränsningar – motivtext.*
- Skolverket (2020). *Utvärdering av två av Skolverkets insatser för implementering av förskolans reviderade läroplan. Dnr: 2019:1812.*
- Skolverket (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete hos huvudmän för förskola och grundskola En nationell kartläggning. Rapport 2021:5.*
- Skolverket (2022a). *Skolverkets uppföljning av digitaliseringsstrategin 2021. Rapport 2022:4.*
- Skolverket (2022b). *Barn och personal i förskola. Hösten 2021.*
- Skolverket (2023). *Barn och personal i förskola. Hösten 2022.*
- Skolverket.se (2022). *Guide och webinarium om förändringarna i Lpfö 18.*
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/guide-och-webbinarium-om-forandringarna>. Hämtad 20220503
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan.*
- Utbildningsdepartementet. Dnr U2016/05591/S, U2017/01929/S. *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan.*

Åsén, G. red. (2020). *Vad säger forskningen om svensk förskola?*

Bilaga 1. Teknisk rapport – enkäternas genomförande och metod

Två enkäter med syfte att ge en nationell bild

Statistiska centralbyrån (SCB) har under 2020 och 2021 genomfört två enkätundersökningar på uppdrag av Skolverket:

- En enkät till rektorer för förskolan
- En enkät till förskollärare

Enkätundersökningarna har syftat till att ge en nationell bild av hur arbetet i förskolan organiseras samt hur man arbetar utifrån Lpfö 18, med särskilt fokus på undervisning, uppföljning och utvärdering. Enkäterna genomfördes därför som urvalsundersökningar, där alla enkätsvar i form av fasta svarsalternativ har generaliserats till att representera mera omfattande populationer på nationell nivå (se nedan). Alla svarsandelar som redovisas i rapporten har också skattats på nationell nivå med hänsyn till enkäternas urval och svarsbortfall.

Resultaten representerar förskoleenheter och förskollärare

Rektorsenkätens population utgörs av samtliga *förskoleenheter* i Sverige med minst 10 barn på huvudmannanivå. Att populationen utgörs av förskoleenheter och inte av förskolerektorer innebär att resultaten generellt sett representerar *verksamheten* vid landets förskoleenheter snarare än rektorer som personalkategori.⁹⁸

Förskolläraryrkens population utgörs av samtliga *förskollärare* i Sverige med förskolläraryrket och en tjänstgöringsgrad på minst 50 procent samt med anställning på en förskoleenhet med minst 10 barn på huvudmannanivå.

Statistiska centralbyrån har medverkat i genomförandet

Enkäterna har genomförts som en kombination av postenkäter och webbenkäter. SCB har genomfört enkätens urval och stratifieringar samt svarat för utskick, insamling, bortfallsanalyser och kalibrering med vikter samt sammanställning av inkomna svar. Efter avslutad bearbetning har SCB avidentifierat uppgifterna innan överlämning av enkätdata till Skolverket. Skolverket har formulerat enkätfrågorna samt bearbetat, analyserat och redovisat enkätresultaten.

Konfidensintervall har använts i analyserna

Vid urvalsundersökningar uppstår en viss osäkerhet som kallas för urvalsfel. Urvalsfelen beror på tillfälligheter i hur det dragna urvalet ser ut, det vill säga hur slumpen spelar in. Vi har därför använt konfidensintervall på 95 % säkerhetsnivå

⁹⁸ Det finns fler förskoleenheter än förskolerektorer i landet eftersom samma rektor kan vara rektor för en eller flera enheter.

för varje nationellt skattad svarsandel i våra analyser, som att bedöma om olika svarsandelar är signifikant åtskilda eller ej på nationell nivå. Om vi skulle upprepa undersökningen skulle intervallet i 19 fall av 20 täcka in den sanna (men okända) svarsandelen om andra fel än urvalsfel är försumbara. Intervallets storlek beror på antalet observationer i urvalet och hur stor spridning det är på svaren (i respektive variabel). Konfidensintervallen har tagits fram i programmet SAS med hjälp av procedurerna ”Proc Surveymeans” respektive ”Proc Surveyfreq”, som tar hänsyn till urvalsdesign och kalibrerade vikter.

Rektorsenkäten

Rektorsenkäten omfattade totalt fyra utskick, varav samtliga skickades per post. Utskicken var adresserade till förskoleenheterna med texten ”Till rektor” och alltså inte till någon namngiven rektor. Vid samtliga utskick fick uppgiftslämnaren information om att frågorna även kunde besvaras på webben, vilket också gjordes av en majoritet av de svarande. Det första utskicket genomfördes den 6 oktober 2020 och det sista påminnelsebrevet gick ut den 4 december samma år. Insamlingen avslutades den 26 januari 2021. Den huvudsakliga insamlingsperioden ägde alltså rum under hösten 2020.

Rektorerna informerades om att de skulle besvara enkäten för en specifik förskoleenhet, vilken bestämdes av urvalsförfarandet nedan.

Urvalsram, stratifiering och urval

Rektorsenkätens urvalsram skapades med hjälp av registret Förskola: barn och personal per 15 oktober, årgång 2019 hos SCB. De relativt få förskoleenheter (27 stycken) som hade färre än 10 barn på huvudmannivå exkluderades från ramen. Urvalsramen bestod av 9 723 förskoleenheter och omfattade 5 750 rektorer.

Från urvalsramen valdes 2 152 förskoleenheter ut till att ingå i enkätundersökningen genom ett stratifierat obundet slumpmässigt urval, vilket innebär att alla förskoleenheter inom ett stratum hade samma sannolikhet att komma med i urvalet. Tolv strata bildades utifrån andelen förskolläraexamen bland förskoleenhetens personal, antalet förskoleenheter hos huvudmannen och antalet förskoleenheter per rektor.

För att försöka undvika att en och samma rektor skulle få flera enkäter genomfördes ett klusterurval i två steg. Först drogs förskolerektorer och sedan valdes den förskoleenhet som respektive rektor var rektor för. I de fall som rektorn var rektor för flera förskoleenheter med samma huvudman valdes en av dessa enheter ut slumpmässigt. I vissa fall fick ändå en och samma rektor mer än en enkät, vilket kan bero på att registren inte var helt uppdaterade när enkäterna skickades ut, eller att mottagande förskoleenheter bedömde att samma rektor skulle svara för fler än en förskoleenhet. I dessa fall kunde rektorn välja att besvara en enkät för varje förskoleenhet eller att meddela SCB att de svar som lämnats rörande en förskoleenhet även gällde för övriga förskoleenheter, i syfte

att minska rektorernas uppgiftslämnarbörda. Där det sistnämnda var aktuellt registrerade SCB de lämnade svaren för berörda förskoleenheter.

Svarsfrekvenser, svarsbortfall och vikter

Av de 2 152 förskoleenheter som ingick i enkätundersökningen inkom svar från rektorer för 1 122 enheter, medan 1 023 enheter klassades som bortfall. Vidare klassades 7 enheter som övertäckning, då det under insamlingsperioden framkommit att de inte längre bedrev någon verksamhet. Detta motsvarar en öviktad svarsfrekvens om 52 procent.

Den designvägda svarsandelen, som är en skattning av den svarsandel som en totalundersökning skulle ha resulterat i, var 45 %.

Svarsfrekvensen var lägre bland rektorer för förskoleenheter hos stora kommunala huvudmän än hos små enskilda huvudmän, vilket också har beaktats i den bortfallsanalys och kalibrering med vikter som SCB har svarat för. Dessa vikter har sedan använts för att främja träffsäkerheten i Skolverkets skattningar av svarsandelar och konfidensintervall på populationsnivå.

Förskollärarenkäten

Förskollärarenkäten omfattade totalt fyra utskick, varav samtliga per post till förskollärarnas folkbokföringsadresser enligt Registret över totalbefolkningen (RTB). Vid samtliga utskick fick uppgiftslämnaren information om att frågorna även kunde besvaras på webben, vilket också gjordes av en majoritet av de svarande. Det första utskicket genomfördes den 22 mars 2021 och det sista påminnelsebrevet gick ut den 28 maj. Insamlingen avslutades den 16 augusti 2021. Den huvudsakliga insamlingsperioden ägde alltså rum under våren 2021.

Förskollärarna informerades om att de skulle besvara enkäten för en viss barngrupp på en specifik förskoleenhet, vilken bestämdes av urvalsförfarandet nedan. De kunde också ange en annan förskoleenhet att svara för i de fall som de fortfarande arbetade som förskollärare, fast inte längre på den angivna enheten. Därefter informerades de också om att besvara enkäten för den barngrupp som de arbetar i den största delen av sin tid, alternativt att välja en av sina barngrupper vid jämnt fördelad tid dem emellan. Enkäten avslutades för de respondenter som angav att de inte längre arbetade som förskollärare respektive inte arbetade i barngrupp den största delen av sin tid.

Urvalsram, stratifiering och urval

Förskollärarenkätens urvalsram skapades med hjälp av registret Förskola: barn och personal per 15 oktober, årgång 2020 hos SCB. Urvalsramen begränsades till förskollärare med förskollärarexamen och en tjänstgöringsgrad på minst 50 procent. I urvalsramen exkluderades också förskollärare som endast var anställda på förskoleenheter med färre än 10 barn på huvudmannanivå. Urvalsramen bestod av 41 639 förskollärare.

Från urvalsramen valdes 2 610 förskollärare ut till att ingå i enkätundersökningen genom ett stratifierat obundet slumpmässigt urval, vilket innebär att alla förskoleenheter inom ett stratum hade samma sannolikhet att komma med i urvalet. Nio strata bildades utifrån andelen med förskollärarexamen bland personalen på förskoleenheten, och antalet förskoleenheter hos huvudmannen.

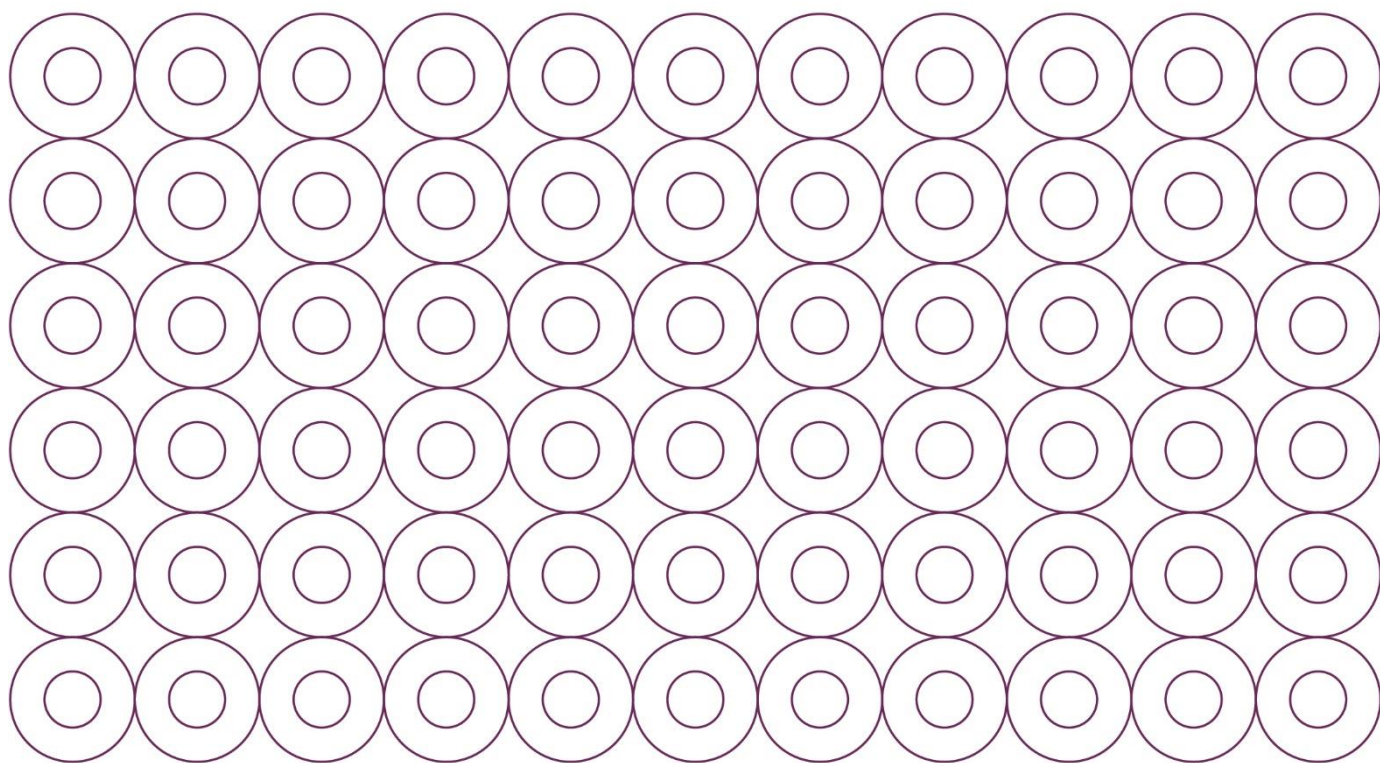
För att undvika att en och samma förskollärare skulle få flera enkäter ingick de bara i urvalsramen för den enhet där de hade högst angiven tjänsteomfattning.

Svarsfrekvenser, svarsbortfall och vikter

Av de 2 610 förskollärare som ingick i enkätundersökningen inkom svar från 1 253, medan 1 307 klassades som bortfall. Vidare klassades 50 förskollärare som övertäckning, varav fler än hälften hade besvarat enkätens inledande frågor med att de inte längre arbetar som förskollärare och en knapp tredjedel att de inte huvudsakligen arbetar i barngrupp. Detta motsvarar en oviktad svarsfrekvens om 49 procent.

Den designvägda svarsandelen, som är en skattning av den svarsandel som en totalundersökning skulle ha resulterat i, var 51 %.

Svarsfrekvensen varierade med olika bakgrundsvariabler, där bland annat förskollärare som var kvinnor, äldre och av svensk bakgrund samt anställda på kommunala förskoleenheter var överrepresenterade bland de svarande. Detta har också beaktats i den bortfallsanalys och kalibrering med vikter som SCB har svarat för. Dessa vikter har sedan använts för att främja träffsäkerheten i Skolverkets skattningar av svarsandelar och konfidensintervall på populationsnivå.



Skolverket

www.skolverket.se