



Kvalitet i Förskolan

16 förskollärares syn på kvalitet i yrket

Maria Kraemer Lidén

Handledare: Inga Andersson

Kvalitet i Förskolan

16 förskollärares syn på kvalitet i yrket

Maria Kraemer Lidén

Publikationen kan
utan kostnad laddas ned
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Inga Andersson

Innehåll

SAMMANFATTNING

FÖRORD

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3. BAKGRUND	2
3.1 Historik	2
3.1.1 Förskolans historia	2
3.1.2 Historisk återblick på förskolläro- utbildning	5
3.1.3 Förskolans status	6
3.2 Förskolans Läroplan	7
3.3 Teoretisk bakgrund	8
3.3.1 Kunskap	10
3.3.1.1 Tyst kunskap	10
3.3.1.2 Fortbildning och handledning	11
3.3.2 Kompetens	12
3.3.2.1 Barnsyn	13
3.3.2.2 Föräldrasamverkan	14
3.3.2.3 Yrkesrollen och professionalism	14
3.3.2.4 Arbetslaget	17
3.3.2.5 Konflikthantering mellan barn	18
3.3.3 Kvalitet	19
3.3.3.1 Planering, utvärdering och dokumentation	22
3.3.3.2 Att mäta kvalitet	24
3.4 Tidigare undersökningar	28
3.4.1 Svenska undersökningar	28
3.4.2 Internationella undersökningar	30

4. METOD OCH GENOMFÖRANDE	33
4.1 Metod	33
4.2 Urval och upptagningsområde	33
4.3 Genomförande och intervjufrågor	34
4.4 Etiska aspekter	35
4.5 Validitet	35
5. RESULTAT	36
5.1 Resultat med anknytning till frågeställning	36
5.1.1 Kunskap	36
5.1.1.1 Utbildning – Grundkunskap	36
5.1.1.2 Tyst kunskap	36
5.1.1.3 Fortbildning och handledning	37
5.1.2 Kompetens	40
5.1.2.1 Barnsyn	41
5.1.2.2 Föräldrasamverkan	42
5.1.2.3 Yrkesrollen	43
5.1.2.4 Arbetslaget	46
5.1.2.5 Konflikthantering bland barn	47
5.1.3 Kvalitet	48
5.1.3.1 Resultat i förhållande till Läroplanen och mål	49
5.1.3.2 Synen på kvalitet i yrket	51
5.1.3.3 Planering, utvärdering och dokumentation	51
5.1.3.4 Mätning av kvalitet	52
6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	52
Ordlista	57
Referenser	58
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

SAMMANFATTNING

Uppsatsens syfte har varit att beskriva förskollärares syn på kvalitet i det arbete de utför, och om det finns möjlighet att utföra ett kvalitets arbete med de förutsättningar och resurser som finns i förskolan.

Uppsatsens frågeställningar har varit:

- 1. Vilken kunskap har förskollärare?
Vilken utbildning, fortbildning, handledning och tyst kunskap har de?*
- 2. Vilken kompetens har förskollärare?
Vilken kompetens har de gällande barnsyn, föräldrasamverkan, yrkesroll, arbetslag och konflikthantering mellan barn?*
- 3. Leder förskollärares kunskap och kompetens till kvalitet ?*
- 4. Vad innebär kvalitet i yrket för förskollärare ?*
- 5. Är förskolans kvalitet mätbar ?*

Uppsatsen inleds med en litteraturgenomgång, där en del beskriver historia kring förskolans och förskolläraryrket utveckling. En annan del visar på en teoretisk syn på kvalitet i förskolan och en tredje del beskriver svensk och internationell forskning kring ämnet. Litteraturgenomgången ligger till grund för den empiriska delen, som är kvalitativ och består av intervjuer med 16 förskollärare från tre kommuner i Storstockholmsområdet. Intervjuerna är halvstrukturerade och har bandats.

Undersökningen visar att förskollärarna har både kunskap och kompetens och att även de flesta arbetslag har det. Det är främst tiden som saknas, men det brister också i de resurser och förutsättningar som möjliggör att förskolepersonalens kompetens utmynnar i kvalitets arbete.

Den tysta kunskapen är en del av förskollärarnas yrkeskunskap och för att bli medveten om sitt eget arbete måste förskolläraren förstå den.

Förskolans läroplan utgör i huvudsak målen för förskolan.

Planering och utvärdering är ett måste för att arbetslagets kunskap och kompetens ska utvecklas till kvalitet.

För att mäta kvaliteten i förskolan måste helheten av verksamheten utvärderas.

Det görs utifrån fyra olika perspektiv:

Arbetslaget, arbetsgivaren, föräldrarna och barnen.

Nyckelord: förskolan, förskolans läroplan, kunskap, tyst kunskap, fortbildning, kompetens, barnsyn, föräldrasamverkan, yrkesroll, arbetslaget, konflikthantering, kvalitet, planering, utvärdering, dokumentation, mätmetoder för kvalitet.

FÖRORD

Jag, Maria Kraemer Lidén är förskollärare utbildad vid Uppsala Universitet 1982, Barn och ungdomspedagog vid Lärarhögskolan i Stockholm 1997 och fil. kand i pedagogik med inriktning mot barn och ungdomsvetenskap vid Lärarhögskolan i Stockholm 1998.

Kvalitet i förskolan har intresserat mig mycket för att jag och flera av mina kollegor genomgått en kurs som behandlade ämnet. Det har resulterat i att mitt arbetslag har fördjupat sin medvetenhet och praktik kring kvaliteten i arbetet.

Jag vill tacka min handledare, doktor Inga Andersson vid Lärarhögskolan i Stockholm, för Ditt lugna kunnande då Du väglett mig under uppsatsskrivandet gång.

Sexton stora tack till Er förskollärare som ställde upp och gav så mycket utav Era tankar kring arbete i förskolan, utan Er skulle inte undersökningen blivit möjlig.

Tack till Agneta Urdin för att Du höll en sådan inspirerande kurs, som ledde till att jag ville fördjupa mig ytterligare i ämnet.

Jag vill tacka Roufia Hosseinian för det stöd Du gav mig till att fortsätta uppsatsarbetet, då jag helst gett upp när min Pappa hastigt gick bort.

Till min make, Sven-Gunnar Lidén, doktorand i sociologi, för att Du deltagit i mina diskussioner och fått stå ut med mina ständiga grubblerier. Du har fått bistå mig ögonblickligen med lämpliga ord och formuleringar till texten, då jag själv kört fast.

Tack till mina tre barn Mattias, Angelica och Patrik, som har fått avstå Mammans uppmärksamhet och, ännu värre, inte fått ha tillgång till datorn.

Jag vill också tacka min Mamma, Gunvor Kraemer, som var en av Carin Uhlins elever och blev klar förskollärare 1949. Tack för Ditt stöd i den historiska delen av uppsatsen.

1. INLEDNING

Jag har arbetat som förskollärare sedan 1983 och under denna tid har förskolan genomgått ständiga förändrings- och utvecklingsprocesser. Under åren har kraven varit olika, från att inte ha ställt så många och höga krav på de förskollärare som arbetar, till att öka i kraft och omfång. Då är en utbildning viktig och värdefull att ha för att kunna medvetet utföra och förstå arbetet i förskolan. Utvecklingen av förskolan kan ses både från ett positivt och ett negativt håll: Det är alltid bra med utveckling och att ett arbete förs framåt för att inte bli stillastående. Utveckling som sker ur ett ekonomiskt perspektiv och inte ur barnets bästa, ses i hög grad som negativ.

I och med att förskolan fick en läroplan i augusti 1998, har vi fått klara nationella mål och riktlinjer att arbeta efter. Dessa mål och riktlinjer erbjuder en hög kvalitet på förskolans verksamhet om den går att uppfylla.

I vår C -uppsats, som jag skrev 1997/98 tillsammans med Roufia Hosseinian och Camilla Nordin, upptäckte vi att kvaliteten sjönk i arbetslag där konflikter rådde. Uppsatsen berörde konflikter och konflikthantering mellan pedagoger i förskolan. För att kunna uppnå kvalitet i förskolan krävs att arbetslaget kan samarbeta, ha en rak kommunikation mellan sig och att se på yrket som ett yrke.

Under vårterminen 1999 fick jag förmånen att gå en fortbildningskurs, som min arbetsgivare Salems Kommun anordnade för förskollärare och dagbarnvårdare. Målet var att en förskollärare per avdelning på samtliga kommunalt drivna förskolor och en dagbarnvårdare per dagbarnvårdargrupp skulle genomgå kursen. För att sedan i sin tur, handleda sina arbetskamrater. Kursen var i samarbetet med BOFO och gällde *Kvalitet i Förskolan*. Omfattningen av kursen var 7 heldagar, med uppföljande möten. Kursen gav mycket och tillsammans med att *Läroplan för Förskolan* kom, växte en medvetenhet fram hos samtliga arbetskamrater inom det förskoleområde jag arbetar i. En medvetenhet som i längden innebär en ökande kvalitet.

Kvalitet är ett vitt begrepp som dyker upp i de flesta sammanhang då det efterfrågas bästa möjliga av en produkt eller en tjänst.

Under 1980 - talet efterfrågades kvalitet i den offentliga sektorn, universitet, skolor, sjukvård, förskolan och många flera instanser. Det blev ett nytt begrepp och det blev viktigt att kunna mäta den. Flera olika mätmetoder har utvecklats.

I denna uppsats vill jag undersöka vad det är som skapar kvalitet i förskolan. Genom att utgå ifrån de som vet allra bäst om hur arbetet fungerar och vad som är viktigt för att arbetet ska resultera i kvalitet - nämligen förskollärarna själva.

Tidigare undersökningar kring kvalitet har berört former för kvalitetsundersökningar, föräldrars syn på förskolan, barnens syn på förskolan, förskolans miljö och förskollärare som har observerats i sitt arbete. Den här uppsatsen belyser kvalitet utifrån 16 förskollärares syn på vad kvalitet innebär för dem då de utför sitt yrke. Det är viktigt att forska kring ämnet kvalitet i förskolan därför att det råder en förvirring av dess innebörd och mätbarhet.

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med uppsatsen är att undersöka vad förskollärarna själva upplever som kvalitet i sitt arbete, vilka möjligheter och hinder som finns att utföra ett arbete med god kvalitet, vilken syn förskollärarna har på barnen, på det arbete de utför på det ansvar de har och på sin yrkesroll. Vilken medvetenhet som finns i deras arbetssätt och hur de trivs med sitt arbete.

Frågeställningarna bygger på min egen teori som vuxit fram under litteraturstudiernas gång.

1. Vilken kunskap har förskollärare?

Vilken utbildning, fortbildning, handledning och tyst kunskap har de?

2. Vilken kompetens har förskollärare?

Vilken kompetens har de gällande barnsyn, föräldrasamverkan, yrkesroll, arbetslag och konflikthantering mellan barn?

3. Leder förskollärares kunskap och kompetens till kvalitet ?

4. Vad innebär kvalitet i yrket för förskollärare ?

5. Är förskolans kvalitet mätbar ?

3. BAKGRUND

I denna del av uppsatsen kommer jag att ta upp det som ligger till grund för att kvaliteten i förskolan ska bli möjlig. För att förstå bakgrunden är det viktigt att känna till förskolans utveckling och tidigare generationers arbete, genom ett historiskt perspektiv. Förskolans status hänger i hög grad ihop med sin historia.

Genom den litteratur jag har studerat har en teori vuxit fram kring vilka faktorer som är viktiga för att förskolan ska kunna hålla en god kvalitet.

1998 fick förskolan en läroplan som hänger samman med förskoleklassers och skolans läroplan. Den innebär att förskolan har fått nya statliga mål att arbeta mot. Gemensamma för alla förskolor i Sverige. Dessa mål ska gå som en röd tråd från det att barnet i förskolan är ett år, tills barnet i 16 årsåldern har genomgått grundskolan. Läroplanen bygger på värderingar från FN:s barnkonvention, det solidariska synsättet som vuxit fram i det svenska samhället under efterkrigstiden och en lutersk etik.

3.1 Historik

3.1.1 Förskolans historia

Förskolan har en lång tradition och har haft olika funktioner på grund av samhällets utveckling och förändring. Det har funnits ideér på ett tidigt skede, som tagit lång tid att genomföra. Dessa har bland annat berört utbildning och läroplan.

Denna historiska del av uppsatsen är sammanvävd av flera författare, då det inte förekommer olika vinklar på historien i litteraturen: Stenmalm Sjöblom/Johansson 1992, Bengt - Erik Andersson 1990, Jan - Erik Johansson 1994, Barnomsorg och skolkommittén (BOSK) 1997, OECD-rapporten 1999.

Under 1800 - talets sista del startade en ny social medvetenhet, genom att det rådde stora politiska motsättningarna mellan olika samhällsskikt. Industrialiseringen innebar stora sociala förändringar och där av föddes en filantropisk verksamhet, som innebar en välgörenhet utifrån en filosofisk syn med faktorer av påverkan, uppfostran och pedagogik. Barnen till de arbetande mödrarna inom industrin, måste tas om hand. De kunde inte längre lämnas vind för väg. Barndödligheten var stor. Det krävdes välgörenhet.

Första småbarnsskolan i Sverige startades 1836 i Stockholm och 1839 i Göteborg. De var inspirerade av småbarnsskolor i Skottland och menade att små barn för illa av att lämnas ensamma då föräldrarna arbetade och av att vara sysslösa. Småbarnsskolorna hade både ett socialt och pedagogiskt motiv. Robert Owen, som var inspirerad av Jacques Rousseau, var initiativtagare och hans huvudprincip var att göra barn lyckliga. Barnen fostrades till frihet och det var viktigt att väcka barnens nyfikenhet. Samuel Wilderspin bidrog till att småbarnsskolorna spreds över England, han skrev också en handledning för lärare, som översattes till många språk. Överste Carl af Forsell var 1834 i England och studerade småbarnsskolorna. 1841 publicerade också han en handledning för småbarnsskolor. Även om verksamheten skulle vara karaktärs danande, så blev dess innehåll undervisningsinriktad. Barnen var mellan 2 till 7 år. Småbarnsskolorna stod för en social hjälpinsats och hade stor betydelse för många barn som levde i fattigdom. Skolorna fortsatte parallellt med barnkrubborna ända fram till 1950 -talet.

Den första barnkrubban i Sverige startades 1854 på Kungsholmen i Stockholm och drivs fortfarande som förskola. Namnet barnkrubba fick dessa inrättningar efter det fattiga Jesus barnets krubba. Personalen hade ingen utbildning och är ett uttryck, som har levt vidare genom sekel, att små barn inte behöver omvårdnad av utbildad personal.

Barnkrubbans idé var fattighjälp och välgörenhet. Där fanns trettio barn och föräldrarna hade intyg på att de var ”fattiga”. Det fanns inte mycket material. Ofta var föreståndaren diakonissa. Barnkrubborna hade en viktig socialfunktion och var ofta ett alternativ till fosterhem. Krubborna finansierades fram till 1950 - talet genom privata medel.

Samtidigt i Tyskland startades Kindergarten, som var starkt influerade av Friedrich Fröbels idéer.

Fröbel levde 1782 - 1852 och påverkades av influenser från franska revolutionen. Han var den förste som direkt undervisade barn och mödrar och var starkt påverkad av Jacques Roessau och Johan Heinrich Pestalozzi.

Fröbel menade att Barntädgården endast var ett komplement till hemmet. Han hade två principer, barnets självverksamhet och lekens betydelse.

Lina Morgenstern i Örebro översatte 1867 en bok, som handlade om den tyske pedagogen Fröbels liv, verksamhet, uppfostringsidéer och material; lekgåvor.

Många lärarinnor från småbarns skolorna, reste till Tyskland för att ta del av idéerna och så småningom blev småbarnsskolor i Sverige utvecklade till Kindergarten, eller då namnet försvenskats: Barntädgårdar.

De fröbelutbildade sökte sig enbart till Barntädgårdarna, då det var omöjligt att införa ett pedagogiska innehåll i barnkrubborna.

Barnkrubborna och Barntädgårdarnas verksamheter löpte parallellt i Sverige

Anna Eklund öppnade Sveriges första kindergarten 1896 i Stockholm. Barnen, som vistades i Barntädgården några timmar om dagen, kom från välbärgade hem. Anna Eklund startade också en utbildning för barntädgårdsledarinnor. Bland eleverna fanns Maria Moberg och Maria Kjellmark. Båda kompletterade studierna direkt med ett år på Pestalozzi- Fröbelhaus i Berlin.

Maria Kjellmark startade 1902 Barntädgård och seminarium i Örebro. Maria Moberg blev en förgrundsgestalt för den svenska barntädgårdsrörelsen. 1899 startade hon den första kindergården. Tillsammans med sin syster Ellen startade hon 1904 den första Folkbarntädgården, med spädbarnsavdelning, barnkrubba, fritidshem och det s.k Fröbelinstitutet. Där fanns utbildning till barnsköterskor och barntädgårdsledarinnor.

1918 hade många ledarinnor utbildats och ett behov sågs att sluta sig samman. Därför startades Svenska Fröbel-Förbundet, en föregångare till Sveriges Förskollärares Riksförening där Anna Wahrburg var initiativtagare. Det fanns också en tidskrift, Barntädgården, som kom ut fyra gånger om året.

Fröbelpedagogiken spred sig ut över hela Europa och till USA. Berta von Marenholz-Buhlow var god vän med Fröbel, hon startade i Tyskland den första folkkindergården där fattiga barn togs emot. Hon utvecklade ”arbetsmedelpunkten”, en pedagogisk princip som idag kallas tema arbeten.

Under 1930-talet sjönk barnafödandet kraftigt genom att den ekonomiska depressionen ledde till massarbetslöshet. En befolkningskommitté tillsattes. Nya sociala strömningar utvecklades och Alva Myrdal kallades som sakkunnig. Hon arbetade för att få bort barnkrubbarnas fattigstämpel och ville istället att kommunerna skulle inrätta avgiftsfria s.k *Storbarnkammare* med barn från alla samhällsklasser blandade, då kommissionen utgick ifrån barnens behov av pedagogisk verksamhet. Metodiken byggdes på Arnold Gesells utvecklingspsykologiska mognadsteorier. Andra världskriget kom emellan. Nya utredningar tillsattes och 1943 infördes statsbidrag till daghem och lekskolor. Socialstyrelsen blev tillsynsmyndighet och kvaliteten i vården spelade allt större roll. Fler förskollärare började att arbeta på daghem. En kommitté tillsattes;

Kommittén för halvöppna barnavården arbetade fram ett nytt utredningsförslag: Barn har behov av att på ett naturligt sätt möta jämnåriga och samspela med jämnåriga på sin egen utvecklingsnivå. Att möta flertal olika individer och vidga sina kunskaper om omgivningen. Verksamheten skulle vara planerad och utgå från barnen själva - deras livsbetingelser och utvecklingsstadier.

Förslaget kom att bli viktigt för förskollärare, men även föräldrar började se vikten av förskolan.

Under 1950 - talet byggdes inte daghemmen ut. Kritiken var stor mot daghemmen, men trots detta började daghemmen frigöra sig från barnkrubbans fattigstämpel. Leksolor byggdes ut i större omfattning.

Under 1960 -talet behövdes kvinnorna återigen på arbetsmarknaden och barnen behövdes tas om hand. Forskningsresultat visade då att små barn stimulerades av att vara tillsammans med andra små barn. Fler förstod värdet av förskolan, men utbyggnaden var liten och platserna blev därmed otillräckliga.

Från början av 70-talet påbörjades en kraftig utbyggnad av förskolan.

Kommittén för halvöppna barnavården föreslog att beteckningen *halvöppen barnavård* skulle ändras till barnstugor. Förslagen blev aldrig officiella, men låg till grund för Barnstugeutredningen 1968 och som 1972 presenterade sina förslag om förskolans innehåll och organisation. Barnstugeutredningen leddes av statsrådet Camilla Odhnoff. Barnstugans betänkande kom ut 1972 i två delar och resulterade i att riksdagen antog en lag om allmän förskola. Kommunerna blev skyldiga fr.o m 1 juli 1975 att erbjuda alla sexåringar plats i förskola. Barn med fysiska, psykiska eller sociala handikapp skulle erbjudas plats från fyra år. För första gången antogs också övergripande mål för förskolan, som stödde sig främst på Jean Piaget och Erik Homburger Ericsson teorier.

Ett överordnat begrepp för daghem och deltidsförskola antogs: *Förskola*.

Därmed slogs de båda yrkeskategorierna samman från de tidigare barnkrubbarna och barntädgårdar: barnsköterskorna, och barntädgårdslärarinnor, som nu hette förskollärare.

Tillsammans skulle de nu arbeta i arbetslag. Därav finns det idag två olika utbildningar i förskolan.

För en utbyggd förskola krävdes fler utbildade förskollärare. Det medförde ett nytt förslag till ny förskolläraryt utbildning, som presenterades 1975.

Ett dialogpedagogiskt arbetssätt inspirerat av den brasiliansk pedagog Paolo Freire, som i sin tur inspirerats utav Georg Herbert Mead. I slutet på 1970 - talet fick dialogpedagogiken stark kritik och ansågs vara en "flumpedagogik".

Under slutet av 1970-talet kom *Arbetsplan för Förskolan* och 1987 kom *Pedagogiskt program för Förskolan*. Det *Pedagogiska Programmet* var först och främst avsett för kommunerna att dra upp riktlinjer för barnomsorgen.

Riktlinjer för förskolan utarbetades också av Socialstyrelsen; *Allmänna råd för förskolan*.

Kommunerna anser sig ofta ha svårt med sin ekonomi och att rekrytera och behålla sin personal.

Från 1991 beslöt riksdagen att alla barn som behöver, skulle erbjudas plats i förskola eller i familjedaghem, vilket var ett svårt mål att leva upp till, men 1998 fanns en 98% täckning av de som ville ha plats i förskolan i samtliga kommuner i Sverige.

Barn med speciella behov har rätt till avgiftsfri barnomsorg 3 timmar om dagen. Genom flyktingar och immigration har Sverige blivit ett mångkulturellt samhälle, vilket också syns i förskolans verksamhet.

Svensk förskola har inspirerats av Reggio Emilias filosofi och har starkt påverkat innehållet i läroplanen. Vilket rimmar väl med det svenska samhällets syn på solidaritet, demokrati och människans integritet.

3.1.2 Historisk återblick på förskolläraryt utbildningen.

Stenmalm Sjöblom/Johansson(1992) och Johansson (1994) skriver att det inte finns någon heltäckande historik om hur förskollärarytseminarierna uppkom och utvecklades. Anna Eklund startade den första ettåriga seminarieutbildningen till barnträdgårdslärlarinna 1899 vid *Margareta skolan* i Stockholm. Hon hade själv gått *Pestalozzi - Fröbelhaus* i Berlin. Seminariet stängdes 1939.

1902 grundades seminariet i Norrköping som kom att få namnet *Fröbelseminariet*. Från början var den ettårig, men kom att förlängas med ytterligare två terminer. Det fanns även förslag på en femte termin. Utbildningen var mer praktiskt inriktad än den i Stockholm.

Örebroseminariet bildades 1902 av Maria Kjellmark.

Ett fjärde seminarium bildades i *Uppsala Enskilda Läroverk och Privatgymnasium*

En femte utbildning i Malmö tros ha förekommit och leddes under några få år av Fanny af Ekenstam, utbildningen lades ned redan 1918, då Ekenstam gifte sig. Utbildningen byggde på Fröbelpedagogiken.

Det största övertaget i utbildningen hade systrarna Moberg i Norrköping, med Folkkindergården, seminarium och en tidskrift - *Svenska Fröbel - Förbundets Tidskrift*. Först 1934 startade *Södra KFUK:s Pedagogiska Institut* med Carin Uhlin som rektor och Alva Myrdal blev rektor för *Socialpedagogiska Institutet* 1936 på initiativ av HSB, då barnpsykologin slog igenom och modern förskolläraryt utbildning började ta form. Samtidigt började Elsa Köhler samarbeta med seminariet i Norrköping. De båda nya utbildningarna i Stockholm skiljde sig ifrån de äldre, skriver Johansson 1994, då de äldre utbildningarna stod för en borgerlig, mildt religiöst och auktoritär pedagogik, stod Alva Myrdal för en kulturradikal, gudsförnekande och antiauktoritär pedagogik.

1944 tog Göteborgs kommun initiativ att grunda Göteborgs Förskoleseminarium.

Den 1 juli 1963 blev genom riksdagens beslut förskollärarseminarierna förstatligade och samtidigt startades ett förskoleseminarium i Malmö. Förskollärarytbildningen fick en status som pedagogisk utbildning. 1964 utfärdade Kungliga Maj:t Mål och riktlinjer för förskollärarytbildningen och 1965 föreslog SÖ en femte termin, men fick avslag från utbildningsdepartementet. 1966 börjar en översyn över läroplanerna för utbildningarna. I början av 1970 - talet började förskolan att expandera. Utbildningen växte i antal: Falun, Härnösand, Jönköping, Kalmar, Karlstad Kristianstad och Växjö. 1972 blev förskollärarytbildningen en linje vid Lärarhögskolan. AMS startade en 40 - veckors utbildning för arbetslösa akademiker som läst pedagogik, psykologi eller sociologi. 1973 påbörjades 50 - veckors utbildningen av barnskötare, som arbetat minst fyra år, till förskollärare.

1976 blev Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ) tillsynsmyndighet och från 1977 blev förskollärarytbildningen en allmän linje vid 18 högskolor. Då lades också en femte termin till 100 poängs utbildning. Det fanns också tvåspråkiga utbildningar för sökande med annat modersmål vid några av högskolorna. Genom sitt inträde i högskolevärlden vilade studierna på vetenskaplig grund med ett internationellt perspektiv.

1994 blev utbildningen treårig och fick namnet *Barn och ungdomspedagogisk utbildning*. Under 90 - talet lades flera utbildningar ned eller slogs samman.

Idag talas om att en sjunde termin skulle vara av vikt, då förskolan i augusti 1998 fick en läroplan. Samtidigt blev Skolverket tillsynsmyndighet för förskolan. Tankar att ha ett gemensamt basår för all lärarutbildning är under diskussion.

3.1.3 Förskolans status

Förskolans status byggde i hög grad på en form av fattigstämpel barnkrubborna stod för och var mycket svår att göra sig av med. Det finns flera perspektiv att se på den svenska förskolan och perspektiven har också förändrats beroende på samhällets behov av förskolan. Under 70 -talet fick förskolan en stämpel av att vara förvaringsplats till barnen medan föräldrarna arbetade. Den synen dröjer sig i många fall kvar.

Förskolan kan ses som ett hot för många, att kvinnor har möjlighet till ett självständigt liv och yrkesliv, eller att mödrar lämnar bort sina barn till samhällets fostran.

I förskolan arbetar till 95% kvinnor och synen på yrket har varit ett vårdande yrke, som många andra kvinnoyrken.

Andersson(1990) skriver att anställningsvillkoren i förskolan är sådana att personalen föredrar andra arbeten. Det krävs en attitydförändring där arbete med små barn måste betraktas som en av samhällets viktigaste uppgifter. I de tidiga åren läggs grunden för all senare utveckling. Därför måste det finnas så kompetent personal som möjligt i barnomsorgen. Det är en god investering för framtiden.

Andersson fortsätter; mycket av kritiken mot daghem inte är kritik mot daghemmen som sådana utan mot att modern lämnar hemmet. Han hänvisar till en studie, som Bowlby gjorde i England bland barn som placerats på barnhem under andra världskriget. Han kom fram till att det är viktigt att barn under det första levnadsåret hade en varm och känslomässig relation till sin mamma, för att fortsatt utveckling skulle bli bra. Detta kom att ligga till grund för att daghem inte är bra för barn, vilket egentligen inte går att jämföra med Bowlbys forskning.

I daghemsdebatten förekommer ett antal människor som egentligen bara är ”tyckare” och som inte har egen kunskap om vad förskolan står för. Det är också många politikere förmodan. I pressen har uttalats att på daghem lär sig barnen enbart att busa och bör därför tidigare lägga skolstarten, att det saknas en väl fungerande pedagogik och är ekonomiskt ineffektiva, att förskolan inte är bra ur hälsosynpunkt, att barn inte lär sig

något på daghem. Bengt - Erik Andersson skriver att vår svenska barnomsorg håller en mycket god kvalitet, men att många barn inte kan ta del av den p.g.a att den inte byggs ut.

Politiker har uttalat sig om att förskolan är det samma som barnpassning för att föräldrar ska kunna arbeta. Ännu ligger barnkrubbarnas skugga över dagens förskola.

Förskolan har under 90 -talet förändrats då det gäller utbyggnad av platser; enligt bakgrundsrapporten till OECDs rapport (Gunnarsson m.fl.1999) har 98% plats i förskolan av de som önskar. Samtidigt som budgeten skurits ned med 30% har 185.000 nya platser skapats främst genom ökat barnantal. Genom att förskollärare arbetar i team med fritidspedagoger och lärare och genom att läroplanen kommit med sin röda tråd för barns utveckling från 1 år till 16 år, kommer förskollärarna inom en snar framtid få lika hög status som lärare i grundskolan.

Wallskog ser att förskollärarna själva har möjlighet att förändra sin status. Hon skriver (1999 s.94):

.....att ha hög status är att ha fått ett stort ansvar och förtroende som man har haft förmåga att leva upp till.

Ett sätt att bygga upp en hög status för sin yrkeskår är att bygga upp sitt personliga förtroendekapital genom att:

- visa vem man är, vara tydlig och förutsägbar - vilket förutsätter god självkänedom
- ha förmåga att knyta kontakter och skapa relationer - vilket förutsätter att man har självförtroende
- vara medveten, engagerad och målinriktad - vilket förutsätter att man förstår sitt uppdrag och känner sig besjälad av det
- visa förståelse, respekt och omsorg - vilket förutsätter att man har en förankrad och accepterad värdegrund
- använda sin yrkeskompetens för att nå kvalitet och goda resultat - vilket förutsätter att man kontinuerligt utvecklar sin yrkesroll(s.94)

Det är viktigt att själv känna sig stolt över sitt arbete och berätta om det med entusiasm och värme, att man lägger grunden till det livslånga lärandet som Sverige behöver för att stå sig i konkurrensen gentemot omvärlden, att det är individ - och grupp inriktat och genomförs utifrån en statlig förordning.

3.2 Förskolans Läroplan

Loris Malaguzzi (AREA-gruppen 1993) sa att utan att kunna formulera en levande pedagogisk idé, trodde han att Sverige riskerade att hamna i en fattig och bekväm bild av barnet.

Malaguzzi fick inte uppleva den svenska läroplanen för förskolan.

22 augusti 1996 fick utbildningsminister Ylva Johansson i uppdrag av regeringen att tillsätta en kommitté som hade i uppdrag att lämna förslag till ett nytt måldokument för pedagogisk verksamhet för barn och ungdom i åldern 6 - 16 år. Kommittén fick namnet Barnomsorg- och skolkommitté, BOSK. Betänkandet överlämnades 14 februari 1997 under namnet *Växa i lärande*. Samtidigt började kommittén att utarbeta ett nytt förslag till ett måldokument omkring förändringar i skollagen. Förändringen gällde *Samverkan för utveckling, om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen*. Där delar av socialtjänstlagen, som gällde förskolan, förskoleklass och skolbarnsomsorg fördes in i skollagen. Den 3 november 1997 lades förslaget fram och 1 augusti 1998 gick förskola, förskoleklass och skolbarnsomsorg in under skolverket. Samtidigt började Lpfö 98 att gälla. Svensk förskola hade för första gången fått en egen läroplan.

Skillnaden mellan skolans styrdokument är att den är mer orienterad mot individuella mål, medan förskolan fokuserar på frågor kring det pedagogiska arbetet. BOSK - kommitténs föreslog att förskolans verksamhet skulle tillmätas samma betydelse för barn i förskoleåldern som för barn i skolåldern. Förskolan ska utgöra det första steget i ett sammanhållet utbildningssystem för barn 1 - 16 år. Det främjar en förskola med en jämn och god kvalitet i hela landet.

I läroplanen finns grundläggande värden, förskolans uppdrag, planering, genomförande och utveckling. Mål och riktlinjer, där det skiljs mellan mål att sträva mot, mål att uppnå samt normer och värden. I Lpfö 98 har alla ”bör” bytts ut till ”skall” (och kallades därmed skämtsamt för hundutredningen)

Det tas också upp förskollärares såväl som förskolechef/rektors ansvar. Förskolechef/ rektor har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå det nationella målen.

3.3 Teoretisk Bakgrund

För att uppnå kvalitet i ett yrke krävs att det först finns kunskap som omvandlas till praktisk tillämnning dvs. till kompetens.

Personalen är den viktigaste kvalitetsfaktorn i den pedagogiska verksamheten. Det är arbetslagets kompetens som utgör förutsättningarna för en kvalitativt bra verksamhet.(Förslag till Läroplanen, SOU 1997:21 s123.)

Under en föreläsning på Lidingö folkhögskola i september 1997 visade den dåvarande universitetskansler och professor på KTH, Stig Hagström, en egen modell över begreppet kunskapens utveckling i tre steg:

1. Fakta kunskap innehåller ren information. Det är basfakta. Forskningen sysslar med enbart fakta.
2. Kunskap är att binda ihop fakta i olika mönster och system så att teorier av olika slag bildas, som ökar förståelsen för ett område. Genom att tillägna sig kunskapen blir kunskapen till ett verktyg för att förstå händelser, skeenden och sammanhang.
3. Kompetens är att tillämpa kunskapen i praktiken så att man agerar så medvetet och ”framgångsrikt” som möjligt i varje situation.

Ur tillämpningen av kompetensen väcks behovet av nya fakta, så att kunskapen kan utvecklas.

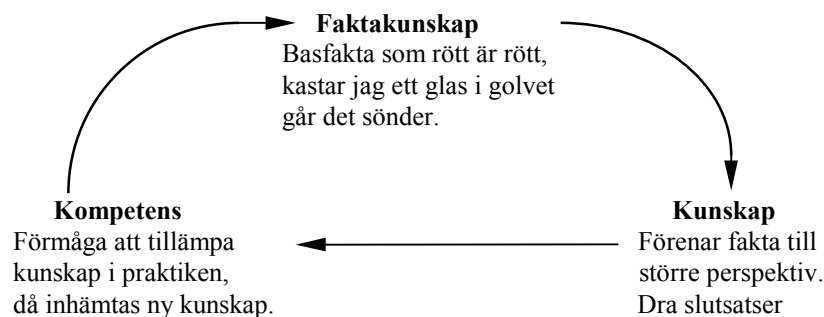


Fig.1 Enligt universitetskanslern och professor på KTH Stig Hagströms föreläsning är kompetens ett kretslopp.

På motsvarande sätt uppfattar jag en bild av det som styr kvalitetsutveckling i en ständigt pågående cirklande kring tre punkter:

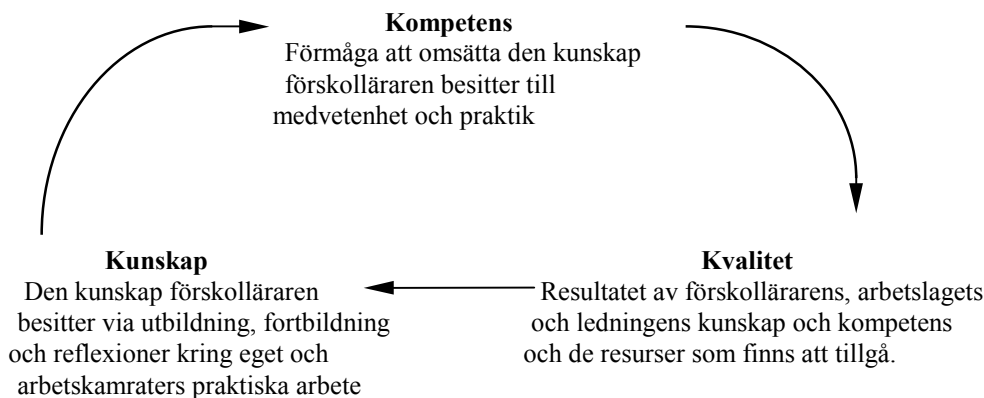


Fig. 2 En sammanfattning utav min egen teori utifrån en kvalitetsutvecklingscirkel.

Den yrkesmässiga grundkunskap erhålls genom studier. Det är svårt att ta till sig kunskap om det inte finns något att relatera till och därför finns det praktiska studier under utbildningen. Då den blivande förskolläraren gör sin praktik på olika förskolor, skolor och specialpraktiker. När förskolläraren har fått sin examen och börjat att arbeta, byggs kunskapen på med erfarenhet i det praktiska arbetet. Kunskapen kan också fås via kollegors erfarenhet och arbetssätt. Den praktiska yrkeskunskapen bygger på reflektioner kring sitt eget och sina kollegors sätt att arbeta, men också på reflektioner på barns beteende, barns relationer till vuxna och andra barn. Det är viktigt att kunskapen byggs på med ny kunskap via fortbildning, där förskolläraren får nya infallsvinklar på sin praktik och får möjlighet till nya reflektioner.

Handledning av någon utifrån såsom pedagoghandledare, psykolog, specialpedagog eller logoped hjälper förskolläraren med kunskap i specialområden eller bara att få sitta ned och diskutera vardagliga händelser som hamnat i läsning.

Genom att vara medveten om vilka arbetsuppgifter som förekommer i förskolans verksamhet och omsätta sin kunskap i praktik uppstår kompetens.

Kvalitet är ett resultat av att det finns ett fungerande arbetslag med samarbetsförmåga. Förutsättningar som bygger på en god inom och utomhusmiljö, en barngrupp med en storlek så att det går att uppfylla målen i Lpfö 98; varje barn ska kunna ses som den individ barnet är, fungerande material att tillgå, en bra ledning samt ekonomiska resurser som inte påverka verksamheten menligt. För att uppnå kvalitet är det viktigt att det finns möjlighet till vikarier vid sjukdom, semester och vid fortbildning så att inte verksamheten måste ställas in.

Pedagogerna i förskolan måste också få feedback på sitt arbete från ledning, kollegor och föräldrar. Det måste finnas motivation för att kunna utföra ett kvalitativt arbete. Det får förskolläraren bland annat via förtroenden från ledning och kollegor och goda möjligheter att planera och utvärdera sitt arbete.

Föräldrasamarbetet är en stor och viktig del; trivs inte föräldrarna, påverka de sina barn i negativ riktning. Inte minst av det skälet är det viktigt att bygga upp ett bra samarbete med föräldrarna redan från första dagen, där de får möjlighet till inblick i sitt barns vistelse på förskolan.

Förskolläraren ska också ha mycket goda relationer till barnen och vara en förebild. Barnsynen är en mycket viktig utgångspunkt. Har inte arbetslag, ledning, politiker eller föräldrar samma syn på barnen, innebär detta att det finns olika förväntningar på vad som är kvalitet i förskolan. Barnsynen ligger alltså till grund för förskolans mål och kvalitet.

God kvalitet i förskolan uppnår förskolläraren genom att förstå vad som händer i de skiftande situationer som förekommer. Ett hjälpmedel till att få kunskap om det enskilda barnet är pedagogisk dokumentation

3.3.1 Kunskap

Med kunskap menas den kunskap som förskolläraren besitter via utbildning, fortbildning och reflektioner. Kunskapen blir kunskap då förskolläraren förstår och tillägnar sig en teori.

Wallskog (1999) skriver att kunskap är en färskvara. Lärandet måste ske i ett sammanhang och vara meningsfullt för att vi ska kunna ta det till oss. Lärandet är en process som ständigt bör hållas levande. Det går inte att slå sig till ro och tycka att man en gång fått en kunskap som man håller fast vid. Det pågår en ständig kunskapsutveckling och förskollärare bör vara goda pedagoger som förankrar sitt arbete i pedagogiska teorier och metoder. Genom att aktivt ta del av facklitteratur och delta i kurser och konferenser och tillägnar sig teoretiska kunskaper kan förskolläraren relatera till och lösa de intellektuella problem som uppstår i arbetet.

3.3.1.1 Tyst Kunskap

Tyst kunskap är ett ofta förekommande begrepp som beskriver en yrkeskunskap som baseras på tidigare erfarenheter och visar sig genom förhållningssätt och färdigheter. Enligt Pedagogisk Uppslagsbok (1996) kan den *tysta kunskapen* beskrivas som en tyst och personlig kunskap om hur man ska gripa sig an problem, värdera olika fenomen och ta ställning till dem. *Tyst kunskap* kallas också *förtrogenhetskunskap*.

Förskolläraren är inte alltid medveten om att hon använder eller har denna outtalade kunskap, det är något som sitter i "ryggmärgen". För att kunna påvisa och dokumentera sitt arbete är det viktigt att försöka se själv vilka kunskaper och erfarenheter som driver handlingar både framåt och bakåt inom yrket. Föräldrar, ledning och politiker ska ha möjlighet att se och förstå förskollärarnas arbete därför är det viktigt att det förtydligas.

Edvardsson(1997) menar att kunder har olika bedömningsgrunder av en och samma tjänst. Det som inte syns och som kunden inte uppfattar, det existerar inte. Därför räknas inte *tyst kunskap* till kvalitet.

Wallskog (1999 s.22) menar att förskollärarens yrkeskunskap betecknas som *tyst kunskap*, vilket innebär att det är en form av kompetens som syns i handling:

Det talas även om förtrogenhetskunskap, att man "har det i sig" och som om en yrkeskompetens bestod av naturbegåvningar och personliga anlag, inte av en förmåga som man tillägnat sig genom studier och praktik. Detta resonemang visar en fara som finns med att inte se kompetens som en helhet, där flera olika delar ingår och kompletterar varandra.

Förskolläraren bör medvetandegöra hur hon ser på sin kompetens för sig själv. Vad den består av, hur den kommer till uttryck och var styrkan och svagheten finns i den. Omedvetenhet om sin egen kompetens kan leda till att förskolläraren ser den som allmängiltig. Christina Wallskog fortsätter (s.22):

Man måste också förstå varför man kan det och vad det beror på när man lyckas eller misslyckas.

Möklebust (1994) skriver att kunna läsa av situationer bygger på kunskap, men framförallt på erfarenhet. I det intuitiva ligger den *tysta kunskapen*, som förskollärarna nu måste plocka fram.

Först genom att medvetandegöra och verbalisera den *tysta kunskapen*, som är en praktisk handlingsteori, kan vi reflektera över den. (Wennström, K.M.1999, s.31).

Rolf (1991) varnar för namnet *tyst kunskap* på förtrogenhetskunskap, då den lika gärna kan kallas *tyst dumhet*.

Kihlström (1998) skriver att *tyst kunskap* är oftast svår att beskriva, lärarna vet hur något ska göras utan att kunna förklara eller hur de vet detta.

Den *tysta kunskapen* delas in i två områden: *färdighetskunskap* och *förtrogenhetskunskap*. De två delarna utgör grunden för praktisk yrkeskunskap.

För att kunna utöva en handling krävs att läraren har en färdighet. För att agera på rätt sätt måste läraren också ha förtrogenhet med situationen.

Den teoretiska kunskapen kallas *regelkunskap* och innebär en kunskap som man lär sig genom att studera. *Påståendekunskap* är både regelkunskap och tyst kunskap. Det är viktigt att reflektera och bearbeta sina erfarenheter. Därför bör förskollärarens kunskap dokumenteras.

Kunskap är först kunskap då vi förstår teorin i den. Kunskap måste ses som dynamisk.

Det är viktigt att reflektera över sitt arbete på ett sätt så förskolläraren utvecklas och för kunskap vidare.

Andersson skriver (1990) att *tyst kunskap* är de praktiska yrkeskunskaper, som människor i vårdande yrken har, som styr deras dagliga arbete. Den kunskapen kan vara svårare att förmedla till andra, men det är ändå oerhört viktigt att göra försök. Genom att klargöra för sig själv vad som vill uppnås och hur det kontrolleras för att det nås fram till någon annan. För detta krävs naturligtvis först och främst att personalgruppen diskuterar sig fram till en gemensam syn och att man arbetar konsekvent efter den. Det krävs att de försöker beskriva för föräldrar och politiker hur de arbetar, t ex. genom att skriftligt dokumenterar eller på annat sätt åskådliggör det eller att vid personliga sammanträffanden tar sig tid att berätta om det. Det är svårt att redovisa för en annan hur man arbetar med så svåra saker som mänskliga relationer och samspel. Utan stabil personalgrupp med god utbildning är det svårt att erbjuda en omsorg med god kvalitet.

3.3.1.2 Fortbildning och handledning

För att kunna utveckla förskoleverksamheten, men även bibehålla förskolans kvalitet, krävs det att pedagogerna får möjlighet att bygga på sina kunskaper genom fortbildning och handledning. Det innebär att både förskollärare och barnskötare får möjlighet till nya reflektioner, öka motivationen för yrket, fylla på där det finns brister i deras utbildning eller möjlighet att fördjupa sig inom ett specialområde.

Wallskog (1999) skriver; efter att personalen i förskolan seriöst har analyserat behovet av fortbildning kan de gentemot arbetsgivaren hävda sin rätt till fortbildning och stöd. Det är inte ett tecken på svaghet och inkompetens att vilja utveckla sin yrkeskompetens, utan i ett viktigt och intressant yrke som påverkas av samhällsutvecklingen blir förskolläraren aldrig färdig i sitt sökande efter kunskap och utveckling.

Stenmalm - Sjöblom/Johansson (1992 s.122) menar att:

Kunskapsutveckling är en aktiv process som sker i samspel med andra. Kunskapen bör också så långt som möjligt utvecklas i anslutning till den situation där den praktiskt skall tillämpas.

Författarna föreslår att personalen under utvärdering och planering inför nya terminsstarter ska kunna se vilka kunskapsområden som behöver ”fyllas på”, för att kunna ge den bästa kvaliteten.

Författarna skriver att olika kommuner erbjuder olika mängd och olika kvalitet på fortbildning. I en del kommuner omfattar fortbildningsplaneringen flera år. På en del håll är planerna så fasta att de inte ger utrymme för idéer och behov som under tiden har vuxit sig starka hos personalen. Det kan också vara så att ledningen på kommunerna bestämmer vad som bör utvecklas inom förskolan utifrån sitt synsätt och inte utifrån personalens behov.

(AREA- gruppen1993) I Reggio Emilia har fortbildningen två grundstenar;

- Laborationer och seminarier
- I anslutning till barnarbetet vid varje institution

Det finns två risker med fortbildning: att fastna i teorier eller i enbart praktik. Utveckling och fördjupning måste därför ske i samspel mellan båda.

3.3.2 Kompetens

Kompetens är förmågan att omsätta tillägnad kunskap, erfarenhet och reflektion till praktisk handling och att medvetet välja metoder.

Kompetens är ett begrepp, som kan splittras upp i många delar. Ordet kompetens betyder enligt Svenska akademins ordlista *tillräcklig, skicklighet och behörighet*. I Pedagogisk Uppslagsbok skiljer man på reell eller faktisk kompetens från formell kunskap, vilken innebär behörighet för ett yrke.

Nordenfelt (1995) skriver att kompetens innebär att ha praktisk möjlighet och att ha en inre handlingsförmåga samt att ha teoretiska och praktiska kunskaper.

Wennström (1999) menar att kompetens inom den offentliga sektorn har inneburit olika genom årtionden; under 1960 -talet var kompetens teknikorienterad; att genomföra något snabbt och effektivt; På 1970 -talet fokuserades begreppet på kompromissaspekter i syfte att nå ett bättre samhälle. Under 1980 - talet var en gemensam förståelse med humanistiska aspekter modellen. På 1990-talet innebar kompetens att kunna utvecklas och anpassas till förändringar och samtidigt bli en kritisk resurs till organisationen. Kraven på pedagogen i förskolan är högt ställda.

Wallskog (1999) skriver att kompetensen hänger nära samman med arbetsglädje. Även Agneta Urdin (2000) visar på detta i en av sina föreläsningar. För att kunna uppleva arbetsglädje måste förskolläraren känna tillfredsställelse av att ha gjort ett bra arbete. Det finns en balans mellan krav och kompetens och utmaningar i arbetet som motsvarar den kompetensnivå förskolläraren har. Är kraven för höga i förhållande till kompetens, då upplevs negativ stress och ovilja till arbetet. Är kraven däremot för låga, känner hon otillfredsställdes och tycker att arbetet är tråkigt och hon kan fundera på att byta arbete. Wallskog föreslår lösning på det första problemet är att öka kompetensen genom fortbildning. Lösning på det andra, är att kraven och utmaningarna ökar genom ett större och friare ansvarsområde.

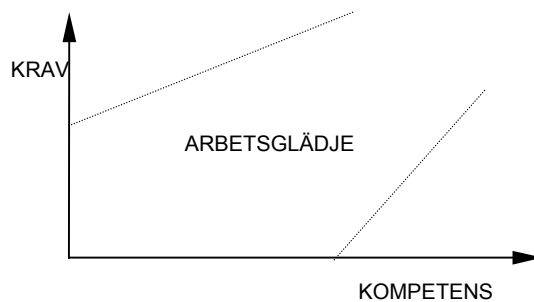


Fig. 3 Christina Wallskog (1999 s. 86.)

Wallskog fortsätter att skriva att kriterier för att må bra och att utvecklas i sin yrkesroll innebär att förskolläraren har en tro på sig själv och på verksamheten. Att hon vågar satsa och pröva sig fram, att det finns en tillåtande atmosfär för detta genom att hon upplever möjligheter till att få ha åsikter, synpunkter och idéer som när hon framför dem blir bemött med respekt. Det är också viktigt att ha en realistisk och välgrundad ambitionsnivå genom att ha insikt om begränsningar i sin egen och andras kompetens, samt vilka yttre förutsättningar som finns.

Att ha kompetensutveckling i vardagen gör att den enskilda och arbetslaget vinner ett värdefullt utbyte mellan kollegor, ökad kompetens, professionalitet, arbetsglädje och ett gott arbetsresultat. Kompetensutveckling som inte kostar något, mer än tid är att arbetslaget reflekterar över sin egen yrkesroll, inte vara rädd för att pröva nytt och följ upp med utvärderingar, göra arbetsbyten, studiebesök på förskolor i närheten och utbyta idéer med dem.

I Lpfö 98 står att läsa (s.4 Planering, genomförande, utvärdering och utveckling):

För att läroplanens mål skall uppfyllas krävs väl utbildad personal som får möjlighet till kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sitt arbete. Förskolans uppdrag ställer också höga krav på ledarskapet och för verksamheten. Det är kommunen som är huvudman för verksamheten som har ansvaret för detta.

3.3.2.1 Barnsyn

Förskolans syn på barnen har ändrats under åren. Från att ha varit en instans för det fattiga barnet är förskolan idag till för det kompetenta barnet. Barnets verklighet formas utifrån de vuxnas behov och tolkningar av barnens behov. Grundsynen på barnet måste vara det samma i ett arbetslag för att kunna samarbeta och för att kunna arbeta mot samma mål.

1900 utgavs Ellen Keys bok: *Barnets århundrade* hennes syn på barnet var revolutionerande (1996):

Uppfostrans mål måste vara att dana nya människor, vandrare på nya vägar, tänkare av nya tankar.

Förskolans roll (AREA - gruppen 1993) är att se helheten, inte bryta ned i olika fack, genom att låta barnet utforska världen. Ett sätt är att verkligen förstå det barn säger. Barn kan ha olika sätt att uttrycka sig på beroende på vilken uppväxt miljö de kommer ur, men det är också så att barnens syn på omvärlden speglar sig i språket och det är därför viktigt att förskolläraren lär sig

att förstå de signaler barnet signalerar. Därför är dokumentationen viktig för både barn och för förskolläraren.

Wallskog (1999) skriver att verksamheten i förskolan ska i samarbete med hemmet utformas så att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Förskolan har ett statligt styrdokument som fastställer att verksamheten ska främja för att varje barn ska få en harmonisk utveckling och förberedas på ett livslångt lärande.

I OECD rapporten (1999) skriver teamet att svenskarna eftersträvar att deras barn uppfostras till självständiga barn. Genom förskolans syn på barn utvecklas barn, även de små, att bilda sig en egen uppfattning och att uttrycka den.

3.3.2.2 Föräldrasamverkan

Förskollärarens kompetens innefattar att skapa en god kontakt med föräldrar och bygga upp ett förtroende så att föräldern kan känna sig trygg med att barnet finns på förskolan. Föräldrakontakten hör ihop med helhetssynen på barnet. Förskolan ska vara ett komplement till hemmet, inte en lösryckt del i barnets liv. Föräldrarna har olika möjlighet att engagera sig i verksamheten.

Föräldrar som inte är positivt inställda till daghem får inte heller positivt inställda barn (Andersson 1990). Det är därför svårt att få dessa barn att uppleva förskolan positivt. De barnen kanske har det bättre utan förskolan.

Sylva (1994) skriver att lärarens förmåga att påverka föräldrarnas attityder till kvalitativa betingelser för inlärning spelar stor roll. Kvalitet är alltså sammankopplat till lärarens inställning till skolan som arena för mänskliga relationer grundade i värdering kring barn, föräldrar och samhälle.

OECD rapporten (1999) skriver att personalen i förskolan har hittat ett föredömligt sätt att informera föräldrarna om deras barns dag på förskolan, genom hallkontakt, information och samtal. Då föräldrarna är nöjda med den verksamhet de erbjuds och det upplever att de är välinformerade.

3.3.2.3 Yrkesrollen och professionalism

Förskollärarens yrkesroll har utvecklats från barnkrubbans och barnträdgårdslärarinnor yrken. Idag bör yrket jämföras med lärarrollen, men skolan har en annan tradition än förskolan. Det uppstår en kluvenhet.

Under 70 - talet expanderade förskolan, tillräckligt många förskollärare hann inte utbildas, så många utbildade kvinnor kom att arbeta i barnomsorgen. Yrket blev något av en förlängd hemmafruroll. Samhällssynen var radikal och människor och skolungdom med problem fick arbete i förskolan. Det finns många historiska rester kvar i synen på förskolan och negativa rykten och åsikter är mycket svåra att förändra.

Ett utdrag ur Anna Norbergs föredrag 1918, som publicerades i tidskriften *Barntädgården* 1918. Förskolläraren kan ännu känna igen sig i denna yrkesbeskrivning:

” I en av Kate Douglas Wiggins böcker står det uppräknat vilka egenskaper en Kindergartnaredarinna bör äga. Hon bör ha en ängels tålmod, en Rafaels och en Michelangelos konstnärsanlag, en Roussaus pedagogiska blick, en Andersens berättartalang, en Jules Verners fantasi, en Edisons uppfinnargeni, en jättes kraft och hälsa. Ändå flera egenskaper bör hon ha, hon bör också vara lite av en arkitekt, snickare, målare, lite av hantverkare, god husmor, socialpolitiker, lite läkare och sjuksköterska, lite själasörjare och lite jurist, men framför allt skall hon vara *människa*, en varm, kärleksfull människa, som äger förståelse och deltagande för både stora och små. Och den, som har den rätta kärleken till sin sak och vilja att utveckla sig vidare, skall icke låta avskräcka sig av alla dessa fordringar. Man växer med sin uppgift. Vi behövas i arbetet för de små och för de fattiga, för att så goda frön i barnens hjärtan, så att de bliva sanna, fridsamma, goda människor. Så att när de vuxit upp en gång skulle hat och lögn, misstanke och förtal - allt det som utmärker vår ohyggliga tid ej mer bli möjligt...”

Steffensen(1993) skriver att mannen tyckte att det var bra att den unga eller den ogifta kvinnan arbetade i barnkrubban. Det ansågs inte vara något yrke eller hot för mannen. Synsättet lever kvar fortfarande. Förskolläraryrket är inget riktigt yrke. Arbetskamraterna ses ofta som väninnor.

Wallskog (1999) skriver att professionen har förändrats från att ha varit ”fruntimmer som bedrev välgörenhet” till dagens högskoleutbildade pedagoger. Det är inget glamouröst yrke som väljs för att tjäna stora pengar eller för att klättra på karriärs stegen. Det är ett yrkesval för att få vara med och påverka samhällets framtid.

Möklebust (1994) har forskat kring vad en bra förskollärare kan: En bra förskollärare har förmåga att hantera kaos, förmågan att se det unika och förmågan att komma mycket nära barn. Men hon måste kunna mycket mer än så; först och främst samarbeta med andra vuxna, föräldrar och kollegor. Men barnen är och förblir det viktigaste! Hennes slutsatser i sin forskning sammanfattas i fyra teser:

* Vissa generella färdigheter är centrala i yrkesutövningen

Vilket innebär att kunna hantera kaos, inte vara rädd för att göra fel, kunna se det unika i varje barn och varje situation. Kunna komma nära barn genom att själv vara närvarande med hela sin personlighet.

* Personliga egenskaper och ramar formar den enskildas praktiska yrkesutövning

Att förstå miljön som jag är del av, vad beror på mig och vad beror på ramarna för verksamheten. Den enskildes beteende formas i skärningspunkten mellan det man önskar och ämnar göra, och det sammanhang man befinner sig i och uppmuntrar och tillåter en att göra.

* Sund utveckling består av regression och progression

Regression - är knutet till tidigare välkända tillstånd. Är Konserverande.

Progression - upplevelsen av förändring, framsteg och ny kunskap.

Agneta Urdin nämnde i en av sina föreläsningar: För att kunna få ett riktigt perspektiv på arbetet med barnen gäller det att hela tiden ha närhet och distans. Att ha närheten till barnet – en god och uppbygglig relation, men att också ha distansen, ta ett steg tillbaka och granska vad det är som händer i verksamheten. Likt en konstnär som målar en tavla. Genom ett sådant förhållningssätt växer en helhetsbild fram av både barnet som individ, samverkande faktorer, barngruppen och verksamheten som bedrivs; som ökar kompetensen.

* Den professionella kan också bråka som en femåring

Att se varje situation som unik. Att kunna behärska det nödvändiga avståndet och den nödvändiga närheten till barnet i arbetet. Den kompetenta förskolläraren vet när situationen tillåter att hon går in på barnets nivå och hon vet också när hon ska agera som vuxen och sätta gränser.

Det finns olika sätt att se på yrkesrollens uppgift då det gäller förskollärarens uppgift att stimulera barnet till att söka sin kompetens:

Kihlström(1998) skriver att det finns tre sätt att se på förskolläraryrket. Det första är att vara vårdande, *att ta hand om barnet*. Barnets kompetensutveckling berörs inte genom detta synsätt. Därför blir målet för verksamheten mer inställt på förskolläraren än på barnet.

Det andra sättet är *att utveckla barnets personliga förmågor*. Det är det vanligaste synsättet hos förskollärare. Det är inte innehållet i aktiviteten som anses vara det viktiga, utan kompetensen som ska utvecklas hos barnet. Kompetenserna kan vara barnets psykologiska utveckling, ökat självförtroende eller stärkt identitet. Barnet måste i första hand kunna aktiviteten för att kunna stärka sitt självförtroende.

Barnen får baka i förskolan, men inte för att lära sig att baka, utan för att det ger möjlighet att skapa relationer och befrämja samspel.

I det tredje sättet; *fokus är på att lära* ses innehållet vara inlärningsstoff som det centrala för förskolläraren. Barnet ska öka sin kunskap om omvärlden, det ska observera, fundera och reflektera. Förskolläraren ser målet och aktiviteten som en helhet som ska problematiseras. Genom att anpassa aktiviteten efter barnets utveckling, att uppmuntra dem till att fundera, får barnet möjlighet att lyckas (Pramling 1994 s. 27):

Barns tankevärld ska expandera till en för barnet ny förståelse av något.

Wallskog (1999)kallar dessa tre förhållningssätten som: Vårdare - Lärare - Medforskare.

Strähle m.fl.(1989) kompetensen kräver att arbetet präglas av lyhördhet, inkännande och pedagogisk fantasi. Det är viktigt att ha förmåga att fånga ögonblicket, respektera barnet och förstå situationen ur barnets perspektiv.

Den pedagogiska fantasin återkommer i en föreläsning av Hillevi Lenz Taguchi som hon höll under höstterminen 1999 under denna D-kurs. Då hon beskriver förskollärarens förmåga att välja valda delar av olika pedagogiska teorier för att sätta ihop dessa till en väl fungerande praktik. Att plocka ”russin ur kakan”.

Kihlström (1999) skriver att frågan kring förskollärarens professionalism har diskuterats mycket. Det kan bero på förskollärarnas svårigheter att beskriva sin yrkeskompetens. En uppfattning är att den professionella har makt över ett visst kunskapsfält som ingen annan kan utföra, ex läkare, jurist, där denna får uppdrag av en klient. Det anses också viktigt att den professionella kan bedöma kvaliteten i sitt arbete. Att ha genomgått en yrkesutbildning räknas också som professionalism, men det finns inget formellt behörighets krav för förskollärare. Därför är det en viktig strävan med behörighetskrav för förskollärare. Förskollärares yrkeskunskap och yrkesmedvetenhet måste ligga till grund för professionens utveckling.

I förskollärarens kompetens finns också medvetenheten om rummets betydelse för barnet och verksamheten. Det talas ofta om de tre pedagogerna i barnens miljö. Det är förskolläraren, det är barnen i barngruppen och det är den pedagogiska miljön.

Hillevi Lenz Taguchi (1996), som arbetat i ett projekt kring Reggio Emilias filosofi, förklarar att det råder ett oskiljaktigt förhållande mellan en synlig och en osynlig miljö. Den synliga miljön består av arkitektur, planlösningar, möblering och material. Den osynliga miljön består av förhållningssätt och synsätt till barn och varandra.

I det synliga rummet finns ett språk som talar till individen. När vi stiger in i en stor kyrka viskar vi, när ett barn stiger in i ett rum med madrasser och kuddar börjar barnet att hoppa. Individen läser av rummets språk. Rummet i förskolan ska förmedla en del i

den helhetssyn på barn och barns behov som är en av grundstenarna i svensk barnomsorgstänkande.

Dahlberg/Taguchi (1994) kallar det svenska förskolerummet för *ett ställföreträdande hem*.

(Taguchi 1996) Svensk förskola bygger på ett helhetsseende av barnet. Svensk förskola vill efterlikna hemmet för att göra förskolan till en trygg miljö. Därför är inredning, hall och matrum mycket viktigare i svensk barnomsorg än i andra kulturer. Den synen avspeglar vår syn på barnen och förskolans verksamhet.

3.3.2.4 Arbetslaget

För att arbetet överhuvudtaget ska fungera är det viktigt att det finns ett arbetslag som kan samarbeta och som trivs ihop. Där arbetslaget arbetar mot ett gemensamt mål. Det innebär inte att alla måste tycka lika eller att pedagogerna har samma kunskap. Det går att komplettera varandra och att ha respekt för varandras olikheter, genom att se olikheterna som resurser.

Arbetslaget består av personal som har olika utbildningar. Enligt Holmlund/Rönnerman (1996) genomförde socialstyrelsen en undersökning 1983, då det framkom att de båda yrken, förskollärare och barnskötare, inte behövs i förskolan. I *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*, har det dock fastslagits att de båda yrkeskategorierna behövs i förskolan. Under våren 1998, då diskussioner fördes om den nya läroplanen, framkom att förskollärare och barnskötare inte har samma syn på arbetet eller på barnen.

Siv Boalt-Boëthius (1983) skriver att förskolan av tradition har lång erfarenhet av arbete i grupp. Hur en människa tänker, känner och handlar i en konkret grupsituation är inte enbart beroende av erfarenhet, personlighet, utbildning eller motivation utan också hur den grupp de tillhör är uppbyggd, det arbete gruppen ska utföra, förhållandet till den överordnade arbetsorganisationen och hur ramarna för verksamheten ser ut.

Både Ehn (1981) och Dencik (1988) konstaterar att också inom den svenska förskolan står samförståndet i centrum och utgör en vägledande norm i barnens fostran. Denna ambition i förskolan, arbetsliv och samhällsliv att överbrygga olikheter och motsättningar har givetvis haft sina fördelar och bidragit till att sammansvetsa människor och grupper.

Ett viss mått av konfliktundvikande är en förutsättning för att kunna leva tillsammans i sämja. Priset vi får betala är ovana vid att hantera konflikter skriver Ljungström/Sagerberg (1991).

Boalt-Boëthius (1984) menar att inom den svenska förskolan råder en *"harmonimodell"* där pedagoger inte tar upp olika ideér och åsikter i rädsla för att stöta sig med någon. Istället lägger pedagoger sitt arbete på lägsta kompetensnivå hellre än att vara nytänkande och utvecklande.

Steffensens (1993) forskning kring samma fenomen visar ett liknande resultat. Hon skriver att det är enbart arbetslag som har en drivande ledning eller som har fått någon form av handledning, där den som har mest kunskap i arbetslaget kommer fram.

Även M. Andersson (1999) hänvisar till Boalt-Boëthius harmonimodell och rekommenderar att förskolan ska öka sin medvetenhet genom att arbetslaget ska arbeta efter ECERS metoden.

Den amerikanska författaren Susan Sontag (Daun1989) skriver att på de flesta svenska arbetsplatser fortsätter en verksamhet med inkompetent personal hellre än att utsätta sig för obehaget att tala allvar med någon, sära någon annans känslor och utsätta sig för fientlighet.

Ehn (1981) har myntat begreppet "*samlevnadsfrid*", vilket han menar att individer som samarbetar måste ha ett visst mått av överseende med varandra för att kunna samarbeta.

Graff (1998) skriver om personlig autonomi, vilket hon menar, innebär att individen ser sig själv och den andra som separat, med egna önsknings, egna behov, olikheter som individen inte vill förändra. Detta visas genom att individer ställer frågor som visar respekt och omtanke till sina arbetskamrater.

(Boalt-Boëthius 1983): Det finns mycket forskning kring arbetslag, där man studerat manliga arbetslag, och blandade arbetslag där båda könen finns representerade, men arbetslag där enbart kvinnor förekommer har inte varit av större intressen för forskningen. En vanlig bild av arbetsplatser med enbart kvinnlig arbetskraft brukar jämföras med en hönsgräddning. Det skrämmer män att söka sig till kvinnodominerade arbeten. I forskningen har framkommit att det är arbetslag, som innehåller både män och kvinnor, som fungerar bäst.

Ljungström/Sagerberg (1991) skriver att kvinnor bygger goda arbetsrelationer på att känna sig lika, att känna igen sig själv i sin kollega och anpassa sig. Att hysa ömsesidig respekt och skapa en djup, personlig kontakt med många känslor inblandade. Kvinnor försöker hjälpas åt med det mesta. I en arbetsgrupp där det finns utrymme för arbete som baseras på kvinnors behov fungerar allt utan störningar, men kan hastigt brytas sönder för att kvinnor inte har vana att lösa konflikter, även om de är till synes obetydliga. Är det då bara kvinnor som ska lära utav männen? Idag fungerar inte längre det hierarkiska sätt som många företag arbetar efter. Behovet av nätverk ökar, och där finns mycket att lära från kvinnors sätt att fungera.

I leken ägnar sig flickor ofta åt att jämkas, och fungerar inte jämkningen byter de hellre lek än att bli osams. Fortsätter de är de överens om regler. Att ställa sig utanför innebär att vara olik och kan bestraffas med utfrysning eller med diskussioner bland de övriga. Genom detta beteende undviker flickor att "öva" sig på konflikthantering.

3.3.2.5 Konflikthantering mellan barn

Gunilla O. Wahlström skriver att konfliktlösning är något som redan under grundskolan skulle vara ett schemalagt ämne, där barn lär sig hantera sina konflikter utifrån några punkter. Dessa punkter är viktiga såväl för vuxna som för barn. I förskolan förekommer inga schemaläggningar, men det är dock ett ämne som dagligen tas upp bland barnen i förskolan.

- Att se och inse att alla inte är som man själv
- Att ha tillgång till sina egna känslor - och förstå andras
- Att bli medveten om betydelsen av kroppsspråket
- Att tala så att andra förstår vad man menar
- Att lyssna så att man förstår vad andra menar
- Att kunna skilja på person och problem

Det viktigaste är ju inte vad jag tycker att jag har sagt. Det viktigaste är vad mottagaren tar emot. (Wahlström, G.O.1996 s 15)

3.3.3 Kvalitet

Kvalitet är det bästa möjliga resultatet utav en tjänst eller en produkt. Det finns olika perspektiv att spegla kvaliteten på. Kvalitet är resultatet utav kunskap, kompetens och de förutsättningarna som råder i förskolan i form av resurser.

Det finns fyra förutsättningar för att kvalitet ska kunna uppnås:

1. **Arbetslaget:** att utgå ifrån ett arbetslag som kan samarbeta och arbetar mot samma mål; Lpfö98, så väl kommunens egna mål som förskolans. Där arbetslaget arbetar efter en god kunskap, erfarenhet, medvetenhet och kompetens.
2. **Arbetsgivarens ansvar till tid och resurser:** Personalen ska vara motiverad och ha goda kontakter med ledningen. Personalen ska ha tid avsatt till att dokumentera, planera och utvärdera verksamheten, få handledning och fortbildning. Det måste finnas resurser i form av en god stimulerande miljö.
Att det finns en budget som kan erbjuda en god verksamhet.
3. **Föräldrakontakter** ska fungera. Att föräldrarna kan vara trygga och nöjda med att ha sitt barn i förskolan.
4. **Barnen** Ingen barngrupp är den andra lik, därför att de består av unika individer. Arbetet måste anpassas efter gruppen och dess behov. Relationerna mellan de som finns i förskolan, barn såväl som vuxna. Barnet tillåts vara den person det är och känner tillit till vuxna, övriga barn och till miljön.

Genom olika årtionden har synen på kvalitet varit olika och vad det är som ska uppnås. Kvaliteten är beroende av vad som efterfrågas. Vilket ekonomiskt eller etiskt perspektiv och från vem det utgår ifrån. Kvaliteten inom förskolan har inte diskuterats förrän i slutet av 1980 -talet. Det är ett annorlunda sätt att se på verksamheten och har därför behandlats med ovana händer.

Under en lång tid har ambitionerna varit att åstadkomma en jämn kvalitet i förskolorna landet över. Det gällde Pedagogiskt Program för Förskolan 1987, som främst riktade sig till den kommunala ledningen. Lpfö 98 fördelar ansvaret på politiker, ledning, och praktiker.

Andersson (1990) skriver att det allra viktigaste är ”underarbetet”, det arbete som personalen utför och som kan vara svårt att se utan att vistas en lång tid tillsammans med barngruppen. Det arbete och de målsättningar som arbetslaget lägger ned. Dvs, förskolans inre arbete. Personalens utbildning och goda arbetsförhållanden som får personalen att stanna kvar i yrket är en annan förutsättning för en god kvalitet. Kvalitets kärnpunkt är medvetenhet om vad man sysslar med, vilka mål som finns för verksamheten. Hur arbetet för att uppnå målen ska fungera, vilka konsekvenser pedagogens handlande har och insikten om att kontrollera att målen blir uppnådda.

Personalen ska genom diskussioner med varandra i arbetslaget bestämma sig för vilka mål och arbetssätt de ska ha och hålla sig till det. Att sedan tydliggöra detta för föräldrar, vilka mål som finns för verksamheten, hur man vill arbeta för att uppnå målen. Med en sådan syn på kvalitet är det inte ett bestämt innehåll och arbetssätt som anses vara bättre än något annat. Olika former av förskoleverksamheten, som leder till helt olika konsekvenser för barnens utveckling, kan alla ha lika hög kvalitet. Det är noggrannheten, medvetenheten och konsekvenserna i arbetet som avgör kvaliteten, inte innehållet i sig.

Kvalitet uttryckt på detta sätt är naturligtvis svårare att mäta och bedöma än kvalitet uttryckt som vissa standardnormer. Mycket av kvaliteten äger ju rum i huvudet på personalen och kan vara svår att komma åt.

Gunni Kärrby (1997) skriver att begreppet kvalitet ofta är kopplade till värderingar och behov av mera långsiktig karaktär, vilket har betydelse för människans totala livssituation. Livskvalitet - grundläggande livsbetingelser. Kvalitet kopplat till varor och produkter i relation till priset. Offentliga tjänster, såsom sjukvård, universitet, skola och förskola, har inte setts ur kvalitetsperspektiv förrän under senare tid då det kopplats ihop med ekonomi. Offentliga tjänster har inte utsatts för konkurrens tidigare. I ett välfärdssamhälle ska inte bättre eller sämre tjänster kunna köpas eftersom vi har den syn om människors lika värde, där alla individers behov och intressen blir tillgodosedda. Därför måste kvaliteten kopplas till individuella behov för att värdet ska kunna bedömas. Kriterier för kvalitet är mycket lika inom alla nivåer av utbildningssektorn från högskola till förskola.

Kärrby (s.27):

Kvalitet i pedagogisk arbete kan ses som kunskap om grundläggande betingelser för kunskapsutveckling, hur människan lär och utvecklar strategier för att behärska de livssituationer hon kommer att ställas inför i sitt liv.

Kärrby ser själv kvalitet utifrån den lärandes perspektiv. Det är den totala inlärningsituationen, dvs. yttre betingelser som ledarskap och materiella resurser som kunskap och kompetens hos den personal som är direkt ansvarig för utformningen av inlärningsmiljön. Kunskapen om vad som är en god inlärningsmiljö bygger på pedagogisk forskning, erfarenhet och förmåga att tillämpa det i varje enskilt fall och utgå ifrån individens behov.

Kvalitet bygger på en helhetssyn där många komponenter sammansmälter till en enhet. Därför är det av största vikt att den som bedömer pedagogisk verksamhet har utbildning och erfarenhet av vad det pedagogiska arbetet innebär.

Kärrby fortsätter; Kvalitet i förskolan kan ses i flera synvinklar. Att kommunerna har lyckats bygga ut förskolan så att det finns plats att tillgå, men också ur annat föräldraperspektiv. Förskolan är en pedagogisk resurs som dels är stimulerande uppväxtmiljö för barnen, men som också uppfyller föräldrarnas praktiska behov.

Politiker och administratörer ser huvudsakligen till yttre strukturer, dvs. resursinsatser och organisation som personaltäthet, barnantal, kontinuitet bland personalen och utbildad personal eller god utrustning.

Enligt Ljungström/Sagerberg (1991) finns målen på olika plan från politiker, förvaltningschef, avdelningschef, arbetsledare (förskolechef) till utövare dvs. förskollärare, barnskötare eller resurs. Det som påverkar arbetet är konjunkturläge, opinionsvindar och medborgares krav. Bland medborgarna finns naturligtvis föräldrar som vill påverka sina barns vardag.

Mellan dessa plan uppstår ofta konflikter om bland annat : politiska prioriteringar, verksamhetsinriktningar, kompetensområden, språk, verklighetsuppfattningar, informationskanaler och personliga mål. Att vara utövare innebär att drivas av sin ambition och yrkesheder. De är ofta oroade av att inte ha möjlighet att göra sitt arbete tillräckligt bra och tappar därför självrespekt och professionalism.

Politikernas mål är dels att ha god barnomsorg, dels ingen skattechöjning. Dessutom har politikerna olika uppfattningar om hur barnens välfärd ska vara utformad - hemma/dagis för att ta ett exempel. För att klara skattekrav blir effekten på daghem både överinskrivning och personalinskränkningar, vilket gör att de pedagogiska målen inte kan uppfyllas. Personalens personliga ambitioner och den dagliga kontakten med barn och föräldrar gör att konflikten blir personligt bunden, när man känner sig inte kunna göra ett tillräckligt bra jobb. (Ljungström/Sagerberg 1991 sid.63.)

(Ebid):De anställda har olika funktioner och följaktligen också olika behov. En vanlig konflikt orsakas av att målsättningen inte tydliggjorts därför att det är svårt att förklara

sina behov för varandra. Ledningen måste klargöra huvudmål, delmål och hjälpfunktioner i organisationen

Kärrby (1997) menar att kvalitet är ett dynamiskt begrepp och alltid förknippat med en viss situation, en viss tidsperiod och i ett visst socialt och kulturellt sammanhang. Kvaliteten kan inte avgränsas eller mätas, eftersom innebörden ständigt förändras och utvecklas för att på bästa sätt fungera ur pedagogernas, föräldrarnas och inte minst barnens behov.

I förskolan ses det sociala samspelet mellan barn, pedagog och barngrupp som den främsta kvaliteten. Genom detta samspel och genom den fria leken äger barnets inlärninng rum. För att kunskapen ska vara meningsfull ska den erövrast i och sättas in i sociala och kulturella sammanhang. Kvalitetsmässiga aspekter bör därför ses till innehållet till människans behov, till samhällseliga värderingar och den ekonomiska, materiella situationen. Utvärdering av pedagogisk kvalitet måste sättas i relation till förskolans mål och hur dessa mål uppnås i relation till individuella behov. Kvaliteten i förskolan bör vara att finna förhållningssätt mellan barn och personal, personalens pedagogiska medvetenhet och det enskilda barnets behov, kontakten med föräldrarna och i förskolans pedagogiska målsättning. Fokus på barnet som individ och kulturskapare är ett kvalitetskriterium som starkt betonas i de nordiska länderna.

Dahlberg m.fl (1999) skriver att kvalitet inte är ett neutralt ord. Det är ett socialt konstruerat koncept med speciell innebörd - en kvalitetsdiskurs.

Koncepten kvalitetskontroll och kvalitetssäkring kom till under 1920 - talet, men fick ny betydelse i efterkrigstidens USA 1950, då amerikanen Edwards Deming påverkade den Japanska industrin. Amerikanska och Europeiska företag blev högst intresserade och kvalitet blev den viktigaste faktorn på den globala marknaden.

Edwards Deming menade att kvalitetsens innebörd är pålitlighet, driftsäkerhet, förutsägbarhet och oföränderlighet.

Kvalitetsbegreppet har inte bara spridit sig globalt, utan mellan industrier, till den privata sektorn och från den privata sektorn till den offentliga, vilket medfört nya begrepp som kundservice, affärsinriktning och marknadsföring.

I början av 80-talet hörde vi först talas om kvalitet i den offentliga sektorn. Den personliga bedömningen, som ansågs odemokratisk, ersattes med en objektiv lagstyrning och allmänna bedömningsgrunder.

Idén kring kvaliteten är att den är universell och en uppnåelig sanning. Kvalitetsbegreppet strävar mot allmängiltighet och stabilitet, normalisering och standardisering.

Dahlberg m. fl s fortsätter: för att kunna definiera kvaliteten bör tre frågor ställas:

- Hur identifierar vi kvalitet?
- Hur och av vem ska kvaliteten definieras?
- Vad menar vi med kvalitet och varför?

I det produktiva synsättet kring kvalitet är i första hand barnet och dess föräldrar konsumenten av förskolan, men där finns eventuella användare och framtida användare, andra i samhället och skattebetalare som påverkas av verksamheten.

Bo Edvardsson, biträdande professor och chef för Centrum för tjänsteforskning vid Högskolan i Karlstad, beskriver (1997) kvalitetsutveckling som en samlad beteckning för kvalitetssäkring, kvalitetsstyrning och kvalitetskontroll.

Att producera handlar om att skapa mervärde, dvs värdet av det som kommer ut är större än de resurser som förbrukas under produktionsprocessen. Kundens val spelar också en

nyckelroll. De förväntningar som skapas i marknadsföringen påverkar kundens upplevelser av kvaliteten. Om kunden är nöjd eller inte är det som formar kvalitetsuppfattningen. Men det är inte alltid kunden som har rätt. Det finns tre intressegrupper: kunden, personalen och uppdragsgivaren/ägaren. Edvardssons kvalitetsdefinition:

...att samtidigt tillgodose behov och infria förväntningar hos kunder, medarbetare och uppdragsgivare/ägare. Det gäller att balansera dessa, oftast motstridiga krav för att uppnå total kvalitet....Kvalitetsutveckling innebär att alla deltagare är vinnare och det bör vara utgångspunkten.

Det är viktigt att vi har gemensamma begrepp för att kunna förstå och tolka kvalitet, fortsätter Edvardsson. Han påvisar fem punkter som leder till kvalitet:

- Påtaglighet (lokaler, utrustning, personal och dess klädsel)
- Pålitlighet (förmåga att fullgöra det man åtagit sig)
- Beredskap (att ställa upp för kunden)
- Säkerhet (personalens kunskaper och kompetens och deras förmåga att förmedla tillit och förtroende)
- Empati (inlevelseförmåga i kundens situation)

En annan viktig förmåga, anser Edvardsson, är att kunna hantera kritiska händelser och kundklagomål, vilket har visat att det kan stärka kundrelationer och kan leda till att kunden bedömer kvaliteten som hög. En icke professionell hantering kan leda till starkt missnöje och bruten relation. Effekten kan bli mycket kostsam.

3.3.3.1 Planering, utvärdering och dokumentation

För att kunna ha en verksamhet som bygger förskollärarens kompetens, är det ett måste att ta till de verktyg som finns för att arbetet ska utmynna i kvalitet. Genom att planera verksamheten, tas tiden till vara. I utvärdering får arbetslaget möjlighet att diskutera det som var bra och det som kunde ha gjorts bättre. Både den enskilde och hela arbetslaget ökar sin kunskapsbank och ser behoven för fördjupning och utveckling.

Det är olika hur planeringstiden fördelas. Den kan gälla den enskilde i arbetslaget planerar ensam den aktivitet hon är ansvarig för, eller att hela arbetslaget planerar och utvärderar tillsammans. Det är ofta så att förskolläraren har mer planeringstid än barnskötaren. Tiden som avsätts ska räcka till mycket. Se fotnot¹

Det finns inte några statliga bestämmelser om hur mycket tid av arbetstiden som ska avsättas till planering och utvärdering. Det är olika från kommun till kommun, men också olika från förskola till förskola. Kommunal ledning och politiker måste bli medvetna om förskolans uppdrag, mål och verksamhet.

I OECD rapporten (1999) ifrågasätts varför det inte finns några statliga direktiv på hur mycket planeringstid som finns i förskolan. Om förskolans ska ha möjlighet att hålla en jämn kvalitet över hela landet måste planeringstiden vara lika för alla.

¹¹Verksamheten ska planeras med alla sin olika delar, åtgärder, tidsscheman, det enskilda barnet, enskilda situationer, den pedagogiska miljön, gruppmönster, utvecklingssamtal, material, föräldramöten och andra fester. Under planeringstiden ska också dokumentationen kring alla enskilda barn färdigställas. Det är ett tidskrävande arbete. I litteraturen återkommer ständigt den rådande tidsbristen och tidspressen. Personalmöten på kvällstid räknas också in i arbetstiden och dras ifrån arbetslagets arbetstid i barngruppen, s.k *barnfri tid*.

Wallskog (1999) För att ha en genomtänkt kompetensutveckling krävs det att arbetslaget utgår ifrån verksamhetens och individers behov, men kan också finnas tid för reflektioner och avstämning. Att kunna planera den nya kunskapen i det dagliga arbetet.

Kihlström (1998) skriver om orsaker till varför förskolläraren upplever att hon inte hinner med det enskilda barnet; ofta beror det på att det är frånvaro av någon personal eller nya barn i gruppen som behöver extra uppmärksamhet, men Kihlström menar att arbetet inte är tillräckligt strukturerat. Personalen har inte planerat in särskild tid som avsätts till observation och arbete med det speciella barnet. För att hinna med ett barn som behöver något extra måste hela arbetslaget vara införstått och gemensamt bestämma vem som ska göra arbetet med barnet, vilken tid och hur, för att det ska fungera

Ingela Elfström (1997) reflekterar genom sin yrkeserfarenhet att det är svårt för förskolans personal att genomföra pedagogiska diskussioner. Det är lättare att prata om andra saker som inte direkt berör arbetet.

Under kursdagarna med Agneta Urdin tog hon upp vikten av att ta vara på planeringstiden. Vid den gemensamma planeringen för arbetslaget eller kvällsmöten bör arbetslaget ha förberett sig på vad som ska planeras och utvärderas, ta fram det material som behövs, anteckna frågor i förväg osv.

Strähle m.fl (1989 s. 75) skriver att de viktigaste utgångspunkter i utvecklingsarbetet och förändringsprocesser måste ta sin utgångspunkt i samtal mellan de som arbetar i förskolan.

Det handlar om att träffas, att ha tid, att sitta tillsammans och att reflektera över det jobb man gör. Dessa samtal uppstår inte av sig själva utan måste organiseras och handledas. Denna handledning kräver dels personer, dels metoder.

Dahlberg/Lenz Taguchi (1994) skriver att dokumentationen har en lång historia i Sverige. Elsa Köhler, som var inspirerad av Dewey, introducerade observationen i svensk barnomsorg. Kommunikation, interaktion och observation stod Köhler varmt om hjärtat liksom idén att den självreflekterande skulle utveckla kontinuiteten kring "självet".

Dokumentation ger kunskap om hur barnet utvecklas och hur det lär.

Barnobservationer i förskolan har en lång tradition. Det finns många sätt att utföra den på. Att göra observationer innebär att observatören ser barnets utvecklingsmönster utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.

Dokumentationen bedömer inte, den är beskrivande. Dokumentationens mål är att förklara en situation och visa för förskolläraren, förälder eller barn, vad barnet sagt och gjort i en viss situation. Barnet ges möjlighet att fortsätta där det slutade sist om pedagogen och barnet gemensamt ser över dokumentationen.

(Taguchi1994) Pedagogisk dokumentation utvecklades som ett arbetsverktyg i förskolorna i Reggio Emilia för att förändra pedagogiskt förhållningssätt och den pedagogiska praktiken.

Arbetet i förskolan förändras hela tiden. Såväl barn som vuxna utvecklas, får andra behov. Barn och vuxna byts ut i gruppen, så att varken barngrupp eller arbetslag är det ständigt samma. Arbetet måste utvecklas och anpassas till den rådande situationen i nuet.

Dahlberg m fl. (1999) skriver att dokumentationens betydelse skiljer sig från observationens. Observationen försöker vara en av verkligheten objektiv universal kartläggning av psykologiska utvecklingskategorier, medan dokumentationen är ett verktyg för att skapa reflektion och demokrati i en pedagogisk praktik.

3.3.3.2 Att mäta kvalitet

Kvalitet kan anses vara lätt mätbara ting som antalet barn, service, föräldrars möjlighet till plats och val av den, vilken pedagogik och vilka metoder som förskolan arbetar efter, personaltäthet, personalomsättning, inre och yttre miljö, utrustning, m.m. Kvalitet i förskolan kan ses ur barnens, föräldrarnas, personalens, ledningens, politikernas eller samhällets perspektiv.

Vid mätning av kvalitet finns tre punkter att utgå ifrån:

- **Syfte med mätningen**

Syftet med kvalitetsstudier bör vara att ge möjlighet att förbättra verksamheten, genom att göra pedagogerna i förskolan medvetna om vad som behövs utvecklas. Den kan påvisa fördelar med verksamheten, vilket inte bör tolkas som att de inte behöver ses över och utvecklas vidare. Samhället utvecklas och förskolan måste hela tiden följa med i den utvecklingen.

- **Vad som ska mätas**

Det är svårt att mäta kvaliteten i förskolan, den är inte resultatnriktad eller produktiv så att en färdig produkt går att utvärdera. Det går inte heller att utgå ifrån studieresultat och därmed betygssätta barnet. Verksamheten i förskolan bygger idag på omsorg och lärande för barnen, främst genom lek och kunskaps stimulerande aktiviteter.

- **Lämplig mätmetod**

Det finns flera olika mätningsmetoder för kvalitet i förskolan. Många kommuner har regelbundet mätningar för att få inblick om föräldrar är nöjda med den verksamhet som erbjuds deras barn. Det är mycket svårt att få en heltäckande bild via enkäter.

Dahlberg. m fl.(1999) menar att det är mycket svårt att bedöma det pedagogiska arbetet, eftersom det inte existerar någon homogen värderingsstandard där det pedagogiska arbetet utvärderas.

Det pedagogiska arbetet är en social konstruktion av kunskaplig natur.

Att fördjupa förståelsen för vad som händer i arbetet, genom att engagera sig för och föra dialog med andra, speciellt praktiker. Via reflekterande analyser upptäcka att processen är värdebaserad och därför politisk och moralisk; kan det osäkra och tillfälliga upplevas meningsfullt. Att förstå bedömningsformen är att förstå den meningsskapande diskursen.

Strukturer och resurser, tillsammans med politiska åtaganden är nödvändiga för att förskolan ska kunna fungera. Förskoleåldern och förskolan måste vara välorganiserad och ha goda resurser. För att uppnå kvalitet bör ledning och politiker se vilka behov förskolan har för det pedagogiska arbetet och för den meningsskapande processen.

Mona Andersson (1999) skriver att i slutet på 30-talet såg Ellen Moberg ett behov av att utvärdera barnomsorgen. 1936 skrev hon en alarmerande rapport, då hon besökt barnomsorg runtom i landet och sett hur den bristande ekonomin påverkade verksamheten. Hon fick många med sig som arbetade för att förskolan skulle få statliga bidrag och 1943 fastslog riksdagen ett finansieringsstöd, där barnomsorgen fick bidrag till den utbildade personalens löner.

1941 bildades Socialstyrelsen och en inspektionsmyndighet kom till, dess uppgift var att utvärdera olika förskolor, ge råd hur nya förskolor skulle utformas.

1960 förändrades stödet från att ha gått till barnträdgårdslärarinnornas löner till att gälla hela verksamheten.

Idag är det Förskolans läroplan som verksamheten ska utvärderas emot. Många kommuner har också egna kommunala mål. Det finns förskolor som har sina lokala mål och riktlinjer. Utvärderingar är viktiga för att veta om arbetet leder fram mot målet. I Läroplanen betonas att målet är viktigt, men att det är vägen dit som är det viktiga, hur arbetslaget och den enskilda pedagogen tolkar och genomför verksamheten för att uppnå målen. Det är där kvaliteten föds.

Dahlberg m fl. (1999) Kvalitetsbegreppet kan bli absurt om produktionen av bilar jämförs med förskolebarn. Att se förskolan som en producent av förutbestämda produkter och barnet som ett tomt kärl, som ska förberedas på lärdom och skolgång och att bli hjälpt med sin utveckling. Det är tvunget att acceptera att förskolan inte kan ingå i standardiserade utvärderingsformer, likt en bilproducent. Förskolan är en social och kulturell instans.

I det tilltagande informationssamhället finns behov av kvalitetskontroller och expertsystem, för att människan inte ska drunkna i information och beslut. Människan förlitar sig på system men ser det hellre som en återförsäkring än att själva försöka förstå den. Vi vill hellre ha experternas garantier än att bedöma själva.

Dahlberg m.fl varnar för att läroplanen kan bli en låst ram för verksamheten. Att praktikern invaggas i en falsk trygghet att uppnå kvalitet om hon följer den. Det viktiga är att se vad som händer här och nu.

På förskolans fält ökar antalet experter, forskare, konsulter, inspektörer och bedömare vars arbete innebär att definiera och mäta kvalitet. Det finns en rädsla bland förskollärare för att kvalitetssäkringen förstör mer än den förbättrar. Sann kvalitet, liksom sann konst kan inte bli inskränkt till enkla utlåtanden.

Gunni Kärrby (1997) skriver att inom både sjukvård och socialt arbete har diskussionen om kvalitet inom utbildningssektorn startat sent. Kommunerna har tagit statsvetare, organisationskonsulter eller ekonomer till hjälp och inte pedagoger för analys och bedömning av kvalitet.

Här följer beskrivningar av vanligt förekommande utvärderingsmodeller av kvalitet i förskolan:

M. Andersson (1999) skriver att det vanligaste sättet att utvärdera verksamheten i förskolan är att personalen årligen skriver en årsberättelse, som sänds till ledning och politiker, men Andersson menar att personalen inte får feed-back på det.

En mätmetod som Gunni Kärrby har översatt till svenska och anpassat till svenska mått är ECERS metoden. Även Mona Andersson har översatt den (1994) och som bygger på Thelma Harms/ Richard M. Clifford (1980) utvärderingsmetod. Mona Andersson skrev sin doktorsavhandling kring ECERS metoden 1999.

ECERS står för *The Early Childhood Environment Rating Scale* och bedömer basfunktioner i förskolan. Undersökningen består av betygssättning på en sjukskalig tabell med fyra förslag hur verksamheten är utformad. Var och en i arbetslaget fyller i dessa skalor oberoende av varandra, de ska sedan användas som diskussionsunderlag i arbetslaget för att utveckla varje del. Det finns flera skalor inom varje område och dessa områden berör *Vård- och omsorgssituationer, Möblering och materialets placering, Språk- och begreppsinsläring, Aktiviteter för fin- och grovmotorik, Skapande verksamhet, Social utveckling* och *Vuxnas behov*.

ECERS är en internationellt känd utvärderingsmodell. I bakgrundrapporten till OECD rapporten skriver Gunnarsson m.fl. Att ECERS använts att utvärdera svensk förskola och att det påvisat att där finns hög kvalitet.

Edvardsson (1997) beskriver s.k *Fokusgrupper*, bestående av grupper av kunder som intervjuas och får uttrycka med egna ord om kvaliteten kring den aktuella tjänsten. En kvalitetskarta är en beskrivning av vad kvalitet är i respektive intressegrupper. Med utgångspunkt i kvalitetskartans variabler kan en enkät utformas för att mäta hur bra kvalitet är i nuläget enligt kundernas och andra intressenters uppfattningar. För att uppnå kvalitet utifrån denna metod har Edvardsson ställt upp 13 teser. Den sista tesen uppmanar till ett belöningsystem, som Edvardsson anser är en förutsättning för ett fungerande kvalitetsarbete på lång sikt.

ESO - gruppen (Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 1988 och 1990) utgår ifrån statligt formulerade mål. De har försökt utforma indikatorer och kriterier för att få en holistisk bild av kvaliteten i förskolan. Eso -gruppen har publicerat två rapporter och utgår ifrån:

- Barn - kontinuitet, gruppstorlek och grupperingar
- Personal - antal, sammansättning, motivation och engagemang, pedagogik och kontinuitet
- Föräldrar - tillgång till plats, möjlighet att påverka och bidra, stöd i rollen som förälder
- Administrativ miljö - planering och utvärdering, ansvar och beslut, fysisk miljö, handledning och kontinuitet
- Social miljö - socialt övervägande, miljö och kulturell karaktär av micro miljön

Farago (1994) var en av utvärderarna I ESO - gruppen, han gjorde ett liknande utvärderingsmodell, något förenklat, men stödde sig inte på statligt formulerade mål.

SIQ - Institutet för Kvalitetsutveckling har funnits sedan 1992. Institutet har en modell som ska ses som ett verktyg för kundorienterad verksamhetsutveckling. Det är främst företag som arbetar efter modellen, men även förskolor och skolor. Modellen bygger på tre hörnplare:

- Grundläggande värderingar som ska stödja de angreppssätt, metoder, arbetsformer med mera, som organisationen tillämpar, liksom de beslut och vägval man gör.
- Ett sätt att ställa frågor som leder till insikt om hur den egna verksamheten fungerar
- En allmän modell för hur organisationer fungerar utgör stommen för vilka områden inom vilka frågorna ska ställas. Den sätter kunden, medarbetare och processer i fokus, och utgör grunden för de sju huvudkriterierna

Det är först genom att vara medveten om hur företaget gör, som de kan förbättra det de gör. Medvetenheten väcks genom att följa olika frågeformulär som bygger på de tretton grundläggande värderingarna:

- | | | |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|
| * Kundorientering | * Engagerat ledarskap | * Allas delaktighet |
| *Kompetensutveckling | * Långsiktighet | * Samhällsansvar |
| *Processororientering | * Förebyggande åtgärder | * Ständiga förbättringar |
| * Lära av andra | * Snabbare reaktioner | * Faktabaserade beslut |
| * Samverkan | | |

Modellen sker i fyra steg: Förberedelse, Verksamhetsbeskrivning, Utvärdering och Ständiga förbättringar. En organisationer per år kan vinna *Utmärkelsen Svensk Kvalitet*.

Kärrby (1997): En ofta använd modell i svensk näringsliv har utarbetats vid Svenska Institutet för Kvalitetsutveckling (SIQ). Man använder sig av begrepp som: management, produktutveckling, effektivitet, kundservice, lärande organisation. Resultatorienteringen används till att visa på förhållanden som har betydelse för verksamheten. Det förutsätter mätbara utfall av dessa effekter. Kärrby frågar: Går detta att översätta i offentlig verksamhet?

Vad är mätbara mål? Elevkunskap? Betyg? Trivsel? ”Kundens” tillfredsställelse? I modellen utgår man ifrån att en förbättrad ledning bör öka de anställdas motivation till att göra ett bra arbete. Lönemässigt syns ingen skillnad på om läraren är bra eller sämre. Istället ökas arbetsmotivation och trivsel.

Bodil Ekholm och Anna Hedin (1995) har utvecklat en utvärderingsmodell för förskolans verksamhet, ABCD - metoden. Det krävs vissa förutsättningar för att kunna utvärdera:

- a) Att personalen har mål för verksamheten och kan enas om vad man vill
- b) Att man diskuterar igenom hur man ska arbeta för att uppnå dessa mål
- c) Att man skaffar sig kunskap om olika utvärderingsmodeller, där alla i arbetslaget har möjlighet att utvärdera mål och arbetssätt.

Det är viktigt att konkretisera målen. För att förstå verksamheten är observationer viktiga, det finns flera sätt att utvärdera. Observera barn, men också personalen i deras arbete. Genom användning av frågeformulär, skriva dagbok och ha diskussioner med dessa som utgångspunkt.

Det är arbetslaget själva som utvärderar sig och varandra. Följande områden utvärderas;

Steg 1. Barnverksamheten: Vad vill arbetslaget uppnå med barnarbetet?

Steg 2. Tydliga mål: Vad menar vi med våra mål?

Steg 3 Arbetssätt: Hur ska vi arbeta för att nå dessa konkreta mål? Organisation och förhållningssätt.

Den psykosocial miljön behövs också utvärderas:

*Arbetsinnehåll *Organisation *Samarbete

Även förskolechefens funktion är viktig att utvärdera, så att hon känner till vilka förväntningar som ställs på henne.

Föräldrasamarbetet är en annan del i verksamheten och där arbetslaget bör se över mål och arbetsformer. Det bästa är om föräldrarna själva kan delta i utvärderingsarbetet.

Genom hela processen skriver var och en ned sina tankar, som sedan skrivs upp på ett block och diskuteras gemensamt.

Holmlund/ Rönnerman (1995) beskriver Umeå- modellen (skriven av Sigbritt Franke-Wikberg). De anser att utvärderingsmodellen motsvarar de krav på utvärdering för förskolans verksamhet, men den ska inte ses som den enda tänkbara eller absolut sanna. Umeå - modellen inbegriper förskolans hela verksamhet och leder till att en utvecklingsplan utarbetas och den tror på personalens förmåga att utvärdera verksamheten. Modellen är en metod som innebär att man gör en systematisk bedömning av kvalitet i verksamheten

Modellen innehåller fyra steg:

1. *Självvärdering* - kritisk bedömning av den egna verksamheten. Genom att analysera inre och yttre förutsättningar kan personalen få en bild av verksamheten och på sikt kunna utveckla och förändra verksamheten.

2. *Kollegiebedömning* En grupp utifrån om tre personer (förälder, lärare, kollega) läser självvärderingsrapporten gör sig en bild av förskolans verksamhet. Gruppen finns på avdelningen under två dagar, där observeras och intervjuas personalen och man diskuterar arbetet. Bedömningsgruppen sammanställer en rapport med konstruktiva och konkreta förslag för att förbättra verksamheten.

3. *Utvecklingsplan* Personalen diskuterar bedömarnas slutrapport och skriver en utvecklingsplan för verksamhetens kommande tre år. Förskolans läroplan ska också vägleda utformandet.

4. *Ny utvärdering* Verksamheten utvärderas på detta sätt vart tredje år. Under de tre åren följs utvecklingsplanen upp och mindre omfattande utvärderingar sker under tiden efter behov.

Strähle m.fl (1989) föreslår Barometer-modellen. Modellen sätter barnet i fokus och ökar kunskapen om alla barn på avdelningen. Barometern ska användas till tillfälle att se, diskutera och reflektera. Det är en enkel metod med en tio- gradig skala med fyra steg:

1. Kontaktbarometern - behandlar relationen mellan vuxna och barn
2. Barnbarometern - är en hjälp till att observera det individuella barnet och dess utvecklingsnivå.
3. Situationsbarometern - hjälper till att mäta om aktiviteterna i förskolan överensstämmer med barnens behov.
4. Tidsbarometern - påvisar hur tiden struktureras och påverkar det individuella barnet eller barngruppen.

Barometern används som ett enkelt instrument av personalen själv.

I flera kommuner innebär kvalitetsarbetet nätverksarbeten mellan förskolor, där en personal från varje avdelning möts och utbyter idéer hur arbetet bäst utförs och utvecklas. Genom att personalen själva gör studiebesök hos varandra, kan de bedöma varandras arbetsmetoder och ge och ta idéer av varandra.

3.4 Tidigare undersökningar

Här följer en presentation av svenska och internationella undersökningar. De baserar till stora delar till om förskolan är bra för barnen eller inte och om barnen trivs och utvecklats. Förskolan är till för barnen och det bästa betyg för förskolan måste vara om barnen trivs där.

3.4.1 Svenska undersökningar

En av förutsättningarna till en god kvalitet i svenska förskolan har varit en diskussion om förskolan är bra för barnen eller inte.

Det är svårt att mäta pedagogik och att utröna om den haft någon inverkan eller om det är andra faktorer som spelar in. Andersson (1990) skriver:

Föräldrar väljer inte slumpmässigt sin situation. De som placerar sina barn i tidig barnomsorg har oftare en annan social och utbildningsmässig bakgrund än de som väljer att stanna hemma under hela förskoleperioden. Detta är ett problem för forskaren, eftersom de grupper av barn han studerar då inte blir jämförbara.

FAST-projektet tog sin början 1976 och hade en internationell inriktning. Israel, Storbritanien, Sverige, Västtyskland och USA samarbetade kring familjestöd och utveckling. Initiativtagare var professor Urie Bronfenbrenner. Det svenska FAST-projektet startade 1978.

I det svenska FAST-projektet utfördes undersökningar av Lars Gunnarsson och professor Mon Cochran från USA, som följde 60 barn från 12-18 månaders ålder och ytterligare en gång vid 5½ års ålder, man fann ingen utvecklingsmässig skillnad som

relaterade till den barntillsyn de haft. Det fanns dock en skillnad. Pojkar som vistats på daghem samspelade mindre med vuxna och mer med kamrater än vad hemmapojkar gjorde.

Conny och Marianne Svenning genomförde en forskning i slutet av 70-talet utanför FAST-projektet, som visade att det inte fanns större skillnader mellan barn som varit i barnomsorg och hemmabarn. Skillnaderna fanns i den sociala bakgrunden.

En annan medicinsk forskning visar att man inte kan finna någon ökad risk för aggression hos barn som vistats på daghem, vilket man kunnat påvisa i utländsk forskning för mycket unga barn i omsorg med låg kvalitet.

Bengt-Erik Andersson har tillsammans med Lars Gunnarsson inom FAST-projektet utfört en longitudinell forskning. Syftet var att studera svenska småbarnsfamiljers situation i samhället och hur det statliga familjestödet fungerade. Småbarnsfamiljer följdes i Göteborg och Stockholm genom småbarnsåren upp till tonåren. Studien visade att det inte var arbetarnas barn som i stor utsträckning gick på förskola utan medelklassens och att olika sociala faktorer påverkar barns uppväxt, som i vilken kommun man bor i.

Föräldrarna visade sig nöjda, främst Stockholmsföräldrarna, där tillgången på platser innebar valmöjligheter i sitt val av barnomsorg.

85% av föräldrarna ansåg att deltidsförskolan var skolförberedande, medan 66% ansåg att daghem var det. Vilket Andersson tror beror på föräldrarnas egen syn på vad kunskapsinläring innebär.

Forskningen visade att barn som börjat på daghem före två årsålder bedömdes av sin lärare som mera positivt än framförallt de som börjat sent eller varit hemma.

Intellektuell utveckling visade att de barn som börjat på daghem under sitt andra levnadshalvår fick de bästa resultatet än någon annan grupp när de var 8 och 13 år. I svenska och engelska hade även de barn som börjat senare (efter två års ålder) ett försprång. I årskurs 6 var det svårt att se någon skillnad och då hade de hemmavarande barnen hunnit ikapp.

Den sociala och emotionella utvecklingen visade samma mönster. Barn som börjat tidigt på daghem visade större uthållighet och självständighet och visade sig vara mindre ängsligt. Lärarna bedömde barnen som tidigt vistats i barnomsorg som mera kreativa och socialt frimodiga, mera populära, mera öppna och självständiga, ha större verbal förmåga, högre självständighet och mindre störande.

Om effekterna beror på att barnen börjat tidigt på förskola eller att de i stor utsträckning har föräldrar med god utbildning, eller beroende av någon annan faktor är svårt att säga. Hemförhållandena är betydligt viktigare än förskolans påverkan. Frågan är om daghemserfarenheten kan ge något tillskott av stimulansen från hemmet.

Kritiken mot undersökningen kom från föräldrar som valt att stanna hemma med sina barn under förskoletiden. De upplevde sig bestulna på ideologier de valt för sina barns bästa och det arbete och den ekonomi valet inneburit.

Belsky (1984) talade om två vågor som forskningen kring barnomsorg genomgått. Under 1960 - talet diskuterades om omsorg utanför hemmet var bra för barnet över huvudtaget. I den andra vågen undersöktes betingelser för barns utveckling som hörde ihop med yttre förhållanden. De hörde i hög grad samman med tillgång till resurser. Man fann att även inom dessa gränser varierade kvalitén inom förskolorna. Kärby lägger till den tredje vågen: frågor om den mänskliga miljön såsom förhållningssätt mellan barn och personal, hur personalen förstår sig på olika barn och hur de kan kommunicera med barnen. Detta är vad vi idag kallar en pedagogisk kvalitet. Ytterligare en fjärde våg har börjat skönjas: Hur förskolemiljön förhåller sig till barnets totala

uppväxtmiljö, både socialt och kulturellt beträffande föräldrars uppfostringsattityder, värderingar och kulturella bakgrund.

Gunnarsson m.fl(1999) skriver i bakgrundsrapporten till OECDs undersökning, att diskussionen idag inte längre handlar om förskolan är bra för barnen som vistas utanför hemmen. Idag gäller diskussionen om hur samhället ska möta de barn som vistas i hemmen och inte deltar i förskolans stimulerande verksamhet.

Kärrby (1997) skriver att kvalitet är en fråga om forskningsperspektiv. Även om Sverige internationellt sett har en väl utbyggd barnomsorg med hög materiel standard, finns stora variationer i arbetsätt och lärarmedvetenhet. Därför har flera metoder till bedömning av kvaliteten gjorts:

Att bedöma kvalitet kan vara ett sätt att synliggöra de värdegrunder och processer som i olika grad leder till variationer i det pedagogiska arbetet.

...grundförutsättning för att göra en kvalitativ bedömning är dessutom hur klart definierat och tydligt målet för verksamheten är... att medvetandegöra målen för verksamheten är det första uppgiften.... I kvalitetsbedömningar kopplas därför "utfall" till processer i klassrummet och resurser i skolan eller förskolan. (Kärrby s. 23)

Målet i förskolan är att ge varje barn maximala betingelser för utveckling mot det mål som verksamheten strävar mot. Kvalitet hör nära samman med deltagarperspektiv.

Kerstin Strandens (1997) undersökning i sin doktorsavhandling gällande hur 40 ungdomar ser på sin tid i förskolan. Hon ville utgå ifrån barnens egna upplevelser, eftersom tidigare forskning utgått ifrån vuxnas. När hon sökte i litteraturen såg hon att ingen tidigare hade utgått från detta perspektiv. Avhandlingen är knuten till FAST - projektet och samtliga ungdomar är födda 1975 -76. Intervjuerna utfördes 1992 tillsammans med fil doc. Ulla Kihlblom (vår handledare under C-uppsatsen). Kerstin Strander skriver att från den vuxnes perspektiv kan det ses som ett visst besvär att växa upp i en pendling mellan två system dvs. hemmet och förskolan. Hon skriver om barnens syn är ett sökande efter helheten och det som förenar. De talar om hela sin barndom och inte om två separerade system. Det viktigaste är leken och kamraterna. Personalen är viktiga som alternativmodell. I de vuxna sökte barnen förebilder med förståelse för barns specifika sätt att tänka och uppleva. Personalen uppdelas i två kategorier, de som var "snälla" och de som var "dumma" alternativt de som förstår sig på barn eller inte. Att förstå barn innebär till stor del att ha humor. 37 av de 40 upplever att förskolan kompletterar hemmet. I mötet med de vuxna ville de först och främst bli förstådda som den person de är.

Tre stycken av de tillfrågade trivdes inte i förskolan, främst för att de inte delade intresset med det som utgjorde förskolans verksamhet och de tyckte inte om personalen.

3.4.2. Internationella undersökningar

(Kärrby 1997) I USA, som av många anses ha låg kvalitet på barnomsorgen, bedrivs den största forskningen. En professionell organisation Association for Education of Young Children (NAEYC) har utarbetat metoder för mätning av kvalitet (Phillips 1987). Forskningen bygger i huvudsak på skattning. Den har visat på att för barn i förskolan är sättet att utforma en miljö av stor betydelse: hur byggnaden designas, hur rummen disponeras, vilken utrustning som finns. Dessa faktorer påverkar barns tillfällen till sociala erfarenheter. Barnantal, barngruppens sammansättning är viktiga för de sociala erfarenheter barn får, men viktigaste av allt är personalens sätt att arbeta med barnen. Kvalitet innebär att förskolans miljö genomsyras av ett professionellt tänkande. Det är

maximala betingelser för att barn ska lära sig förstå, känna samhörighet, glädjas och skapa. Det råder också underförstått att det som är bra för barnen är också bra för föräldrarna.

NAEYC har utarbetat en rangordning av de variabler för utveckling av sociala och kognitiva färdigheter hos yngre barn. Flest samband fann man mellan dessa faktorer som speglade förhållningssättet mellan lärare och barn: lyhördhet för olika barn, flexibilitet och förmåga att skapa en gynnsam inlärningsmiljö. Näst starkast var klara och tydliga mål för arbetet. Lärare som är medvetna om vad de vill lära barnen, men också tar hänsyn till barnens olikheter och behov har bättre förutsättningar. På tredje plats kom samspelet med föräldrarna, där lärarens förmåga att integrera elevens sociala och kulturella bakgrund i arbetet var avgörande för barnens senare skolframgång.

I forskning av barn som gått i förskola kan jämföras med barn som inte har gjort det och effekterna av detta (Schweinhart, Weikart 1980, Schweinhart, Barnes och Weikart 1993 och Schweinhart, Weikart 1993). Det går inte att utföras på skolbarn. I USA finns en federal finansierad forskoleforskning sedan 1960-talet, som heter Head-start (tjuvstart) programmet. Den har till syfte att ge barn, från familjer under en viss inkomstnivå, möjlighet att "hinna ikapp". Programmet har utvärderats under åren, men kvaliteten på utvärderingarna varierar. I några fall har barn kunnat följas från att vistats i förskola från 3-5 år till tonåren och till sist vid 27 års ålder. Vid skolstarten var förskolebarnen duktigare än andra barn som inte gått förskola, men dessa kom ikapp i årskurs tre. Vid 19 års ålder var de f.d förskolebarnen mindre grad kriminellt belastade, genomgått highschool och fortsatt att studera i större utsträckning. Förskolebarnen hade inte bättre skolprestation, men visade större motivation och insikt om vikten att satsa. Vid 27 års ålder visade sig effekterna bestå, de hade högre grad anställning, bättre lön, lägre kriminalitet och i lägre grad beroende av socialbidrag.

Kathy Sylva (1994) vid Institute of Education i London skriver att de amerikanska resultaten bekräftas genom liknande forskning. Förskolan har betydelse på längre sikt. Barnen får erfarenhet av mönster där de kan utveckla vanor, egenskaper och anpassa sig positivt till socialt samspel. Kostnadsanalyser visar att samhället besparats avsevärda kostnader genom färre speciallärarinsatser, lägre kriminalitet och lägre kostnader för socialbidrag, men däremot ökade skatteintäkter. Ur humanistiskt perspektiv har dessa barn fått ett bättre liv.

Under de senare åren har forskning om förhållanden som har indirekt betydelse för inläring och utveckling skett; motivation, attityder till skola och inläring, situationell förståelse, social kompetens, kulturella skillnader i mål och förväntningar som resultat. Lärarens förmåga att skapa positiv motivation för lärandet har stor betydelse. Lärarens kunskapsyn och medvetenhet för individuella skillnader, attityder till barnens egen förmåga att hitta strategier för kunskapsinhämtning, hjälpa barn att bli oberoende istället för hjälplösa, betydelsen av samspel i förskoleåldern har visat sig påverka barns utveckling i förskoleåldern och i tidiga skolåldern.

Forskningen visar att barnens egna attityder till inlärningsaktivitet har betydelse för deras kunskapsinhämtning (Kärrby 1990) I förskolan visade det sig att pedagogerna gav barnen uppfattningen att de lärde sig genom lek och det blev också barnens egen uppfattning.

OECD (1999) är en form av nätverk där Sverige är ett av tolv länder. OECD är ett nätverk som samarbetar och jämför sociala, ekonomiska och politiska sammanhang, liksom den policy som rör utbildning och vård av små barn.

OECD - länderna är Belgien, Danmark, Finland, Holland, Italien, Norge, Portugal, Storbritannien, Sverige, Tjeckien, USA och Österrike.

Rapporten, som kom 6 december 1999, gäller barn från födelsen fram till skolåldern och undersöker vilka erfarenheter barnen får genom sina första levnadsår. Det som studeras är policy och bestämmelser i samhället; familjens roll, samhällets och miljöns påverkan på barns tidiga lärande och utveckling s.k. ECEC - Early Childhood Education and

Care Policy. Främst undersöks kvalitet, tillgång och jämlikhet inom följande områden: förhållningssätt, personal, programinnehåll och genomförande, familjens delaktighet och stöd, tillgångar och finansiering.

Varje värdland tar emot ett team som under en kort tid gör en studievisit, i Sverige varade besöket mellan 9 - 18 juni 1999. Efter varje studiebesök skriver teamet en rapport och drar ihop bakgrundsmaterial i en revy av teamets observationer. Rapporten är en del i en jämförande rapport mellan de tolv länderna.

Tre teman fann teamet för att förstå svensk förskola:

1. Individerna i det kollektiva samhället
2. Barnaåren är en egen tid, ett eget preludium, en förberedelse inför vuxenlivet.
3. Förskolan utgår ifrån det postmodernistiska samhället. Diskurser som bygger på decentralisering i kommunerna och riksdagsbeslut. Inte som tidigare i allmän godhet, karakteriserad av standardisering och normalisering. Med focus på det som har varit contra framtiden.

OECD teamet anser att förskolan har mycket hög kvalitet i Sverige men är kritiska på några punkter;

- att avgifterna är för höga och det är olika dyrt i olika kommuner.
- Barnantalet har ökat från 4, 1 barn per vuxen till 5, 6 mellan 1991 - 1998. Samtidigt som förskolan dragits ned med 20% av sin budget sedan 1991, har 185.000 nya platser skapats. Personalen känner sig pressad. Teamet tror att nationella riktlinjer skulle ge resultat gällande specifika förhållande, gruppförhållanden, storlek på lokaler och utomhusmiljö, utbildning och planeringstid.
- Utbildning måste göras mer tillgängligt för pedagogerna på fältet. Och inte bero på lärarnas egna initiativ.
- Antalet platser för barnskötarna minskat och det förväntas att barnskötarna ska vidareutbilda sig till förskollärare. Teamet funderar över om kostnader och fördelar relaterade till att enbart ha högskoleutbildade personal.
- Sverige bör se över hur vi arbetar med invandrare, låginkomsttagare, språkminoriteter och flyktingfamiljer så att deras behov kan till fullo tillgodoses. Barn till arbetslösa, till största delen invandrar barn får inte ta del av ett livslångt lärande. Allmän förskola för 4 - 5 åringar kan lösa deras situation.

Andra kvalitetsperspektiv är familjernas situationer. Föräldrarna har stora möjligheter att välja barnomsorgsform som passar dem.

Även om inte föräldrarna är fysiskt närvarande har förskollärarna hittat former för kommunikation med föräldrarna. De får del i barnens utveckling och framåtskridande genom samtal, föräldramöten, föräldraråd dokumentation och dagliga kontakter i hallen morgon och kväll.

Pedagogiken har alltid varit viktig i svensk förskola och därför finns stor pedagogisk erfarenhet. Läroplanen tjänar som ett elixir av kvalitet, utan den skulle tonvikten på pedagogisk kvalitet från statliga direktiv vara frånvarande. Men läroplanen ensam gör ingen kvalitet. Att ha ett ifrågasättande, uppmärksamhet och syfte, ett ständigt sökande för att förbättra servicen är det som särskiljer svensk pedagogik.

Genom alla förändringar i förskola/ skola är det viktigt att forskning och dokumentation utförs.

Teamet anser att svensk förskola är enastående. Ett genomgående ord är "respekt". Respekt för barnets egen kraft att utveckla och lära, respekt för de som arbetar med barnen, respekt för föräldrarna och respekt för kommunerna som genomför statliga processer. Respekt för allmänheten som är upplyst om hur förskolan fungerar.

..it is said that the merit of any nation may be judged by how it treats its children - particularly the poor and needy. If that adage is true, then Sweden surely sits at an intentional pinnacle. Nothing honours Sweden more than the way it honours and respects its young.

4. METOD OCH GENOMFÖRANDE

4.1 Metod

Metoden för uppsatsen är kvalitativ. Den bygger på närhet till de intervjuade för att få insikt i vad de 16 förskollärarna har för tankar och erfarenhet kring kvalitet i förskolan. Mina tidigare undersökningar har byggt på kvantitativa undersökningar i enkätform och jag ville nu pröva på en kvalitativ metod.

Studien bygger på intervjuer med 16 förskollärare, som arbetar i 3 olika kommuner i närhet till Stockholm.

I Kommun 1: intervjuerna utfördes med fyra förskollärare på två förskolor.

I Kommun 2; intervjuades fyra förskollärare i två förskolor i en kommunal del, samt fyra förskollärare på en förskola i en annan kommunal del.

I Kommun 3 ; intervjuades fyra förskollärare på två förskolor.

4.2 Urval och upptagningsområde

Valet av förskolor utgick ifrån att de skulle ha olika sociala upptagningsområden och att fyra förskollärare i samma område skulle intervjuas. Områdena har varit i Kommun 1, ett område med blandat hyreslägenheter och bostadsrätter. Föräldrarna är svenskar eller gäststuderande från andra delar av världen. I Kommun 2 intervjuades fyra förskollärare i samma föreståndarområde, som arbetade på två förskolor. Upptagningsområdet på dessa två förskolor var 100% barn med invandrarbakgrund boende i hyreslägenheter. Ytterligare fyra intervjuer genomfördes i ett annat socialt upptagningsområde med blandat boende, i radhus, villor, bostadsrätter och hyreslägenheter. Barnen var till 75 % svenska, 25 % av barn hade föräldrar av utländsk härkomst, var inte flyktingar utan etablerade i det svenska samhället.

I Kommun 3 var den första förskolan enbart svenska villabarn, den andra förskolan hade blandat boende från villor till hyreslägenheter. Barnen var enbart svenska.

Intervjuerna genomfördes under mars till maj.

Jag har valt att enbart intervju förskollärare.

De två förskolorna i Kommun 1 ligger i samma bostadsområde. Här är barnens föräldrar gäststuderande från andra delar av världen, invandrare och hälften av barnen har svensk bakgrund. Förskolan A bor de flesta i bostadsrätter och har 5 avdelningar. Den har en stor plan gård. Både lokalerna och gården är ganska slitna. Det finns närhet till natur och även till en badplats.

I Förskolan B bor familjerna i hyresrätter. Förskolan har 2 avdelningar och ligger i ett enplans betonghus, rappat med gult. Den har en lummig gård på ena sidan, inte särskilt stor, men personalen anser att den är bra. Den är platt och det många träden gör att gården rymmer många former av lekar. Lokalerna är ljusa, välskötta och 23 år gamla, de är inrymda på baksidan av ett köpcentrum, med t-bana. Förskolan har lite längre till naturen, men de är ofta där.

I Kommun 2 finns två kommunal delar representerade. I den ena kommunal delen finns hyreshus med ett centrum i. De båda förskolorna har enbart barn med annan kulturell bakgrund. De är till stora delar av flyktingursprung. Förskolan C ligger i ett fristående hus på en höjd, men ändå inbäddad av naturen, vilket är bra eftersom havet inte ligger långt ifrån och det skulle kunna blåsa kyliga vindar. Huset är u-format med gården inne mellan huskropparna, men gården fortsätter även på baksidan. Framför gården reser sig

ett berg. Förskolan har närhet till naturen och det finns en holme som de kan gå runt för att se på havet. Lokalerna är fina och ljusa med ett stort gemensamt samlingsrum på mitten. Här finns tre avdelningar igång och en i ”malpåse”.

Förskolan D ligger i källarplan på ett loftgångshus. Alla husen i centrum sitter samman likt en kam och i ryggen mellan två hus finns förskolan. På ena sidan fanns en gård mellan husen, här är ganska mörkt och här finns loftgångarna. Alla persienner är neddragna på båda sidor utav förskolan. Gården på andra sidan vetter ut mot ett grönområde där det finns ett jättestort konstverk, kanske ett vindspel. Gården är platt med plattor och asfalt. Det finns två sandlådor, en bod och lite lekredskap. Lokalerna är slitna och inte särskilt stora, väggarna är ljusa, men ger ett mörkt intryck eftersom persiennerna är neddragna. Här finns tre avdelningar. De har inte lika nära till naturen som den förra förskolan, men inte längre än att man utnyttjar den. Även här går man till holmen ibland.

I de båda förskolorna upplevde jag personalen som både pressad och stressad på ett sätt som inte förekom på någon annan förskola. Även om all barnomsorg idag har blivit drabbade av ned dragningar så kunde annan personal upplevas som trötta och att de upplevde arbetet som mycket tungt, men här var belastningen mycket märkbar.

I den andra kommundelen låg Förskola E med framsidan intill en stor genomfartsleden. Gården låg på baksidan mot ett grönområde. Strax intill låg en annan förskola. Här var lokalerna stora och ljusa. Mellan två avdelningar fanns en skjutdörr som gick att dra undan så att det fanns utrymme för storsamlingar. Avdelningarna bands ihop med en lång korridor och i korridoren luktade det mycket gott från kockens mat. Det fanns 5 avdelningar.

I Kommun 3 låg förskolan F i ett villaområde med enbart svenska barn - villa barn. Lokalerna är ljusa, luftiga och stora. Huset är pistagegrönt och gården är stor och inrymmer lekplats, backar och en skogsbit. Personalen upplever gården som mycket fin. Även här har man nära till naturen och är ofta där.

Förskolan G ligger också inbäddad bland villor, men här finns närhet till centrum och barnen bor både i villor och hyreslägenheter, de är till största delen svenska barn, men några få barn har invandrar bakgrund. Lokalerna är mycket stora och ljusa, en av personalen tyckte att de var lite ohanterliga och svåra att uppleva som ”mysiga”. Gården är stor med flera grupper av lekplatser. Här finns många träd. Småbarnsavdelningarna har egna gårdar som är staketomgärdade så att personalen tryggt släppa ut barnen under påklädning. Förskolan har lite längre till naturen, men inte värre än att det går att gå. Det finns närhet till Folkets Park med stora gröna områden dit de båda avdelningarna ofta går.

4.3 Genomförande och intervjufrågor

Intervjufrågorna berörde förskollärarnas grundutbildning, möjlighet till fortbildning och handledning, synen på läroplanen och yrkesrollen, hur arbetslagen fungerar, vilken barnsyn de har, föräldrasamverkan, den sociala miljöns påverkan, möjlighet till planering, utvärdering och dokumentation, förskollärarnas syn på kvalitet samt mätning av kvaliteten i förskolan.

Frågorna till intervjun sändes ut i förväg för att de skulle vara bekanta för de som skulle intervjuas. Se Bilaga 3. De svarande hade förberett sig inför intervjun. Tre förskollärare hade skrivit ned svar i förväg och hade möjlighet att svara mycket medvetet. De intervjuade fick huvudfrågor medan jag hade stickfrågor för att få jämförbara svar och att inte intervjuerna skulle dra iväg åt olika håll se Bilaga 4. Intervjuerna tog mellan en timme till två timmar och utfördes med hjälp av bandspelare.

Jag började varje intervju med en kort presentation av mig själv och vad intervjun skulle komma att handla om.

Intervjuerna utfördes dels i personalrum, dels i smårum som annars är rum för planering och föräldrasamtal. I hälften av intervjuerna blev vi avbrutna när arbetskamrater eller barn kom in, som skulle fråga om något. Under någon intervju ringde telefonen och på ett kontor kom en datareparatör in och började reparera datorerna. Vi fick flytta på oss. De två sista intervjuerna gjordes i ett rum anslutet till förskolechefens rum och jag funderade om de intervjuade kunde svara som de ville i rädsla för att förskolechefen kunde höra dem, men under intervjuernas gång förstod jag att så inte var fallet.

4.4 Etiska aspekter

Först sändes brev till Barnomsorgscheferna se Bilaga 2, som var ansvariga för de berörda förskolorna, för att få deras tillåtelse att utföra intervjuerna. I Kommun 1 kontaktade en av kurskamraterna på Lärarhögskolan tänkbara personer att intervjua och i Kommun 2, fick jag förslag av Barnomsorgschefen på två tänkbara förskolechefer som kunde kontaktas och i Kommun 3 vände sig Barnomsorgschefen till två förskolechefer, som valde ut två förskollärare på sina två stugor.

De intervjuade har blivit lovade att ingen ska få lyssna på kassettbanden som spelades in under intervjuerna och att banden ska raderas efter att uppsatsen blivit färdigskriven.

Jag inledde också varje intervju med att fråga om jag fick bilda och samtliga sa ”ja”. Även om det ibland var lite motvilligt så möttes jag med förståelse om nödvändigheten.

Kommunerna eller förskolornas namn nämns inte, så att ingen utifrån kan identifiera de intervjuade, däremot kan det är det möjligt att känna igen sina egna och kanske arbetskamraters svar.

De intervjuade har alla varit kvinnor och har varit i skiftande ålder och erfarenheter.

Jag har inte tidigare intervjuat människor i studiesyfte, därför kände jag en viss oro för att sätta mig ned och prata med människor som jag aldrig träffat tidigare. Jag är dessutom blyg till naturen, men under intervjuernas gång byggdes ett förtroende upp mellan mig och den intervjuade. Jag lärde mig oerhört mycket av de intervjuade.

4.5 Validitet

Eftersom de intervjuade har varit medvetna, färgstarka personer har jag funderat över om de blivit utvalda av sina förskolechefer, därför att de är intressanta att intervjua. Därmed finns risk att de intervjuade inte är ett representativt urval. I arbetet med barn har jag sett att alla barn är fantastiska på sitt sätt, och att intervjua de 16 förskollärarna gav mig samma erfarenhet kring vuxna.

Bandningen utav en av intervjuerna misslyckades och jag antecknade därför ned förskollärarens svar samma kväll som intervjun genomförts. Jag har inte haft någon möjlighet att återkoppla till henne.

På en fråga som de första tolv hade svarat på liknande sätt, svarar nummer tretton och nummer fjorton, som också arbetar på samma förskola, helt motsatt svar. Efter det kunde jag dra slutsatsen att de 16 förskollärare jag intervjuat står för sin egen syn och kunskap och är inte representativa för samtliga förskollärare i landet. Det här är en undersökning kring just de 16.

5. RESULTAT

Resultatdelen utgår ifrån kvalitetsutvecklingscirkeln.

5.1 Resultat med anknytning till frågeställningarna

5.1.1 Kunskap

Med kunskap menas den kunskap som förskolläraren besitter via utbildning, fortbildning och reflektioner kring eget och arbetskamraters arbete. Även fortbildningen bygger upp kunskapen.

5.1.1.1 Utbildning - grundkunskap

Utbildningar hos de intervjuade förskollärarna:

Tre av de intervjuade utbildades under 60 - talet, utbildningen var 2-årig.

Två av de intervjuade utbildades på 1970 - talet. 1979 blev förskollärarytbildningen 2 ½ år.

Under 80 - talet expanderade förskolan och det fanns flera utbildningsformer; AMS - kurs 40p där arbetslösa akademiker, 50p för barnskötare som arbetat i mer än 3 år, 80p för barnskötare som arbetat färre än tre år, eller för dem som gjort förpraktik, samt 100p utbildning för dem som genomgått 2 - och 3 - åriga gymnasielinjer.

Fem av de intervjuade har utbildat sig under 80 - talet. Två av de intervjuade gick 50p - utbildningen, en gick 100p utbildningen, en gick svensk - finsk 100p utbildning, en gick Samordnad utbildning , där första året var gemensamt för förskollärare, fritidspedagoger och lågstadielärare. Den femte valde att läsa till Pedagog på Stockholms Universitet, genom att läsa 60p pedagogik, 40p språk och 20p företagsekonomi.

Under 1994 blev utbildningen 3 - årig. Den heter; Barn och ungdomspedagogiska programmet. Det krävs idag gymnasiekompetens, dvs. 3 -årigt gymnasium för att kunna bli antagen.

Fem av de intervjuade har studerat till förskollärare under 90 - talet. En gick 50p utbildningen.

Två gick 2 ½ år, varav en hade förkortad utbildning därför att hon arbetat som barnskötare i många år och 50p utbildningen var borttagen. Den sista har gått 3 -åriga programmet.

Utav de 16 intervjuade är det inte många som har genomgått lika utbildningar. Utbildningen förändras hela tiden och det finns flera samtida varianter.

5.1.1.2 Tysta kunskap

Elva av förskollärarna hade hört talas om ”den tysta kunskapen” tidigare, men efter att ha förklarat vad den innebar, hade alla sett den. Åtta av dem ansåg att det var svårt att sätta ord på den. En förskollärare beskrev den;

Den tysta kunskapen är det sunda förnuftet.

En annan förskollärare uttrycker samma sak och tror att vi är mer medvetna idag än tidigare. Förskollärare är bra på att sätta gränser för barnen. Förskollärarnas arbete skiljer sig från föräldrarnas roll. Föräldrarna uppfostrar sin barn i kärlek, medan

förskollärarna gör det genom kunskap. Det blir på så vis en svårighet i kommunikationen. Förskolläraren arbetar med sina känslor, de känner in och läser av olika situationer. Det är just de känslorna som är svåra att skriva ned och förklara, därför att de sker spontant, ibland medvetet, ibland omedvetet.

Det är också svårt att få andra människor att förstå att arbetet som förskollärare inte handlar om barnpassning. Många har svårt att förstå att det krävs tre år på högskolan för att lära sig ”passa” barn.

Två förskollärare svarar att det är ett typiskt kvinnligt beteende att inte riktigt tro på sig själv och en av dem säger;

En man säger: Nej, men det här kan jag! Det säger inte vi, vi säger istället; Det här kan jag inte så mycket om och det här är jag nästan lite dålig på. Man ser hellre sina brister. Kunskap tillgodogör vi oss inte enbart från teorier utan från olika saker som vi omsätter i praktiken - det är ”Tyst kunskap”.

En annan förskollärare tror att det kan bero på att förskollärarna är osäkra på hur man formulerar sig. Förskolläraren behöver kanske inte ställa sig upp och berätta, om hon upplever det som obehagligt, det finns många sätt att påvisa vad som händer i förskolan. Det går att fotografera och sätta upp bilder för att visa föräldrarna. Det går att på föräldramöten visa videofilm hur barnens vecka fungerar och visa material som barn och lärare använder. Idag är också föräldrarna medvetna, de ställer många frågor och den medvetenheten gör att förskolläraren kan öppna sig.

Genom läroplanen och arbetet kring den har många förskollärare formulerat sitt arbete. Förskollärarna i Kommun 2 skriver ett omdöme om varje barn och ett par förskollärare tror att där kommer mycket av deras tysta kunskap fram.

En förskollärare som tidigare arbetat som barnskötare före sin utbildning menar att hon hade mer tyst kunskap som barnskötare, men som förskollärare vet hon varför hon gör olika saker och har på så vis blivit mer medveten.

Dokumentation är ett viktigt sätt att visa på vad som görs.

5.1.1.3 Fortbildning och handledning

I Kommun 1 fick alla förskollärare gå en kompetenshöjande utbildning under 1998. Sammanlagt varade kursen i tre veckor. Det fanns en förkortad variant för barnskötare. Kursen var påfyllning utav det mesta; drama, pedagogik psykologi. Där skulle ett fördjupningsarbete skrivas, två och två tillsammans. Det var frivilligt. För en av förskollärarna blev det ett tillfälle att fördjupa sig i Empati.

I både Kommun 1 och 2 svarar förskollärarna att budgeten styr fortbildningen. Det finns inte vikarier att sätta in, det innebär att förskollärarna inte alltid kommer iväg på de kurser de blivit erbjudna att gå, om någon kollega skulle ha frånvaro. Kursförslag, som kommer i posten till förskolan och som kostar mer än hundra kronor, kastas direkt i papperskorgen. Kommunerna köper in vissa kurser, som erbjuds personalen.

I Kommun 1, trots den stora satsningen, upplever tre av fyra att de inte fått tillräckligt med fortbildning. Två förskollärare har fått arbetsledare/rektorsutbildning som de båda är mycket nöjda med. Kurserna har tagit upp frågor som alla skulle ha nytta av att kunna. Istället för att ha personalkonferenser har Förskolan B i Kommun 1 använt tiden till olika föreläsningar; Human dynamics, en socialsekreterare har kommit och berättat om sitt arbete mm. Genom föreläsningarna har en röd tråd gått. Alla förskollärare tycker inte att det är bra att ta bort personal konferenserna, eftersom det inte finns så mycket gemensam tid att tala med varandra i arbetslagen.

Valet av kurs är inte alltid så lätt om kommunen köper in kurser. En förskollärare säger att det är viktigt att inte välja kurser som man redan är bra på, utan gärna det som man är svag i, men det är viktigt att arbetslaget kompletterar varandra och inte är allt för lika. Alla går inte samma kurser, på gott och på ont. En annan förskollärare anser att man kan komma längre om alla har samma mål. Att det är viktigt att man har intresset för ett visst ämne för att kunna stimulera barnens intresse. Hon svarar:

Om man går på olika kurser blir det större bredd
Går man på samma kurser blir det större djup.

Det är viktigt för samtliga förskollärare att aldrig bli stillastående, att hela tiden utvecklas. Arbetet erbjuder och förutsätter det, men det är upp till förskolläraren själv om hon är medveten om det och tar för sig av den möjligheten.

Det är svårt att få intresse för egna studier vid sidan om arbetet. Att gå högskolekurser gynnas inte. Det är inget som får genomföras på arbetstid. Inga bidrag finns att få till litteratur och det uppmuntras inte i lönekuvertet. Möjligen går det att lägga om schemat, så att förskolläraren kan använda sin fritid till studier.

I Kommun 2 märks en viss åtstramning i ekonomin, men förskollärarna tycker ändå att man får god fortbildning.

Det finns olika behov att gå på kurser. För en del förskollärare är det inte så viktigt att gå fortbildning. Det är inte antalet kurser som utgör en bra förskollärare. Det är personligheten. En förskollärare kan gå hur många kurser som helst utan att kunna utföra ett bra samspel med barnen och personalen.

Två förskollärare menar att de måste känna för en fortbildning för att gå på den, annars ger den ingenting och det kan bero på hur de för tillfället mår.

Det går lättare att gå på kvällstid. De kurserna är inte alltid så dyra, och i Kommun 2 har personalen möjlighet att gå på en föreläsning per termin på Södersjukhuset. Förskolan betalar, men personalen går på sin fritid. Det är inte lätt att gå ifrån på dagtid, eftersom det inte sätts in vikarier. Den som går på kurs upplever sig osolidarisk med sina arbetskamrater. Nyligen har utbildning kring Portfolio getts till alla.

Kommun 3 blev en egen kommun för ett år sedan. På båda förskolorna, där intervjuerna utfördes fanns goda kontakter mellan förskolechef och förskollärare. Det är en kommun under uppbyggnad där politiker och personal tycks drivas av en glädje över att bygga upp något nytt, något eget. Det som också skiljer Kommun 3 från Kommun 1 och 2 är det politiska styret.

Kommun 3 har ett språkprojekt, där alla utbildas i ”Skövde - Modellen”. De fyra förskollärarna upplever att det finns många kurser att gå på. De har möjlighet att påverka vilka kurser som förskolan ska genomgå, och att gå någon speciell kurs om det är något som brister. Det finns tillgång till vikarier då någon går på kurs. Förskolechefen kan också komma med något förslag om kurs till förskolläraren om det är något förskolläraren är intresserad utav. Det talas inte om bristande ekonomi.

Även här köper kommunen in kurser, som personalen erbjuds att gå. Det har varit Matematik i förskolan. Det har också anordnats studiebesök på andra förskolor för att se hur man arbetar där.

Både i Kommun 2 och 3 har Läroplanen intensivt bearbetats med både föreläsningar, diskussioner och eget arbete. I Kommun 1 har det varit lite sämre.

Tolv av förskollärarna har inte fått någon fortbildning kring konflikthantering mellan barn, men de kan känna att det är ett aktuellt ämne att fördjupa sig i.

En förskollärare svarar att hon inte gått någon kurs i ämnet, men har fått delar utav det på andra kurser.

Två förskollärare som genomgått arbetsledare/rektorsutbildning har via den utbildningen gått kurser i konflikthantering, men då har det mest gällt konflikter i arbetslaget.

Fyra förskollärare har genomgått fortbildning kring ämnet. En gick förra året på en föreläsning på Södersjukhuset, som var mycket bra. En annan gick samma utbildning, men tycker att det är det sunda förnuftet som får råda. Det är återigen inte kurser som ger något, utan erfarenhet och personlig lämplighet. En tredje förskollärare har gått kurs, men det rörde sig mer om konflikter med föräldrar och föräldrasamtal. Den fjärde minns inte vad kursen handlade om.

Alla förskollärare utom en svarar att de inte tog upp ämnet under sin utbildning, de kan i vilket fall inte minnas att de gjort det. Två yngre förskollärare svarar att konflikthantering mellan barn kom upp i diskussioner kring praktikrapporter, eftersom det är något som ofta förekommer.

Konflikthantering mellan barn är något som förskollärarna anser att de lärt sig genom erfarenhet. Erfarenheten bygger på arbetsmetoder de själva lärt sig genom egna reflektioner och via andra kollegors arbetssätt. En utav de förskollärare som utbildade sig på 60- talet svarar:

Det är ju mycket man har tagit in och som man tycker att det är så. Det är ju möjligt att vi tog upp det och i sådana fall sitter det ju i ryggmärken. Eller så har man lärt sig på något ställe där man har arbetat. Men inte medvetet kan jag ju säga och det kan man ju tycka är en brist, för man gör ju lite utifrån sig själv

Samtliga förskollärare har möjlighet att få handledning av psykolog. Det gäller främst enskilda barn, men också till stöd för ett icke fungerande arbetslag. I Kommun 2 får varje barnstuga köpa in psykologhandledningen. En förskollärare svarar att det får endast köpas in handledning av psykolog 5 gånger per år. Det känner övriga 7 förskollärare inte till däremot vet de att psykologhandledningen är begränsad och kostar mycket. Förskollärarna på förskolorna C och D anser att det är orimligt att alla förskolor ska få lika mycket pengar, eftersom det krävs mer resurser i ett tungt socialt belastat område. Alla barn ska kunna få lika möjligheter och då krävs mer resurser.

Förskolan D samarbete med BVC psykologen och har viss kontakt med sociala myndigheter, dock har de inget handledande samarbete emellan sig.

I de andra två kommunerna finns ingen begränsning vad det gäller psykologhandledning.

En förskollärare på Förskolan E säger att de inte har behövt någon hjälp och att hon upplever att det erbjuds mer hjälp än vad som behövs. Hon arbetar på en småbarnsavdelning och kanske barnen inte har hunnit få så mycket problem ännu. Hon tror också att arbetslaget har funnit arbetsformer som fungerar bra och som skapar en trygg barngrupp.

I handledningen från psykologen är det oftast inte psykologen som kommer med lösningar;

...egentligen är det väl så att man får inte så mycket av just den här personen utan genom att man pratar, så kommer man själv fram till saker. Man får tiden att sitta en timme och gå igenom saker och det kan vara någon av oss som kommer på att, ja, just det så är det. Sen är det ju så här att vi får så lite tid för det här med att sitta och prata och vi ser ju olika saker allihop, all personal. Så under samtalen har vi sett olika saker. ..Det blir inte så konkreta råd, men vi kommer fram till hur vi ska arbeta.

De nytexaminerade förskollärarna svarar att de får stor hjälp utav sina arbetskamrater, både på avdelningen och på övriga avdelningar. De drar sig inte för att fråga och tas alltid vänligt emot. Inga frågor upplevs som dumma.

De äldre förskollärare har diskussioner med övrig personal på barnstugan, då de mer checkar av hos varandra än att de tar och ger råd.

Förskolechefens arbete har förändrats. Många förskollärare upplever en distans till henne, även om relationen inte på något vis är dålig. Flera förskollärare ger uttryck för att de saknar förskolechefen som rådgivare, att de i hög grad får lita på sig själva och på övriga kollegor. Fler förskollärare svarar att förskolechefens distans till barnarbetet har ökat så att hon förlorat insikten i vad arbetet innebär. Det är oftast förändrat sedan hon själv fanns i avdelningsarbetet och hennes arbetsuppgifter tillåter henne inte att delta i arbetet på avdelningen. En av förskollärarna säger;

...många av föreståndarna idag jobbar inte på avdelning, vi är ju duktigare än vad dom är... jag menar, en föreståndare nu har ju ingen pedagogisk bit. Så mycket hjälp kan man inte vänta sig där. De kanske har tappat något på vägen. Nu går dom och fortbildar sig att vara pedagogiska ledare och det handlar ju också om att de ska ta vara på tiden att vara det. Det är ju ingen mening med att lära sig om de inte har någon möjlighet att ge utav det. Det gäller att se resultatet av vad man satsar på.

Kommun 2 har logoped och resurspedagoger. De har en förskolechef och en biträdande chef för varje enhet som kan bestå av många förskolor. Den biträdande förskolechefen har också till uppgift att vara resurspedagog för de olika avdelningarna. Det är blandade meningar hur pass mycket hjälp förskollärarna får av dessa. Det uppfattas olika även bland de förskollärare som arbetar inom samma enheter. De flesta är missnöjda. De ser sällan förskolechefen. Man har utvecklingsamtal en gång per år med förskolechefen. En förskollärare svarar;

...det handlar ju lite om hur man är själv. Jag är ju inte den som sitter och väntar på att hon ska komma utan är det något som jag tycker är roligt, eller om det är något som jag tycker så säger jag det till henne. Jag kan ju inte sitta och tycka, varför är det ingen som ser lilla mig... gör man något bra, då vill man visa det.

Tiden tycks vara en återkommande bristvara i förskolan. En förskollärare reflekterar;

...det är ju inte det här att hinner hon med, frågan är ju hinner vi med? Det gör vi tyvärr inte alla gånger. För dels när man jobbar med barn från 3 -5 år så har de ingen vila, så från det att jag kliver in här tills jag går här ifrån så är jag aktiv hela tiden.

Två av förskollärarna har andra arbetsuppgifter. De har fått ta över en del utav det ansvar som har legat på de f.d föreståndarna. Den ena går dessutom på utbildning tillsammans med förskolechefen. De har bättre kontakt med förskolechefen och möter henne minst en gång per vecka. De har en helt annan relation än övriga.

Handledning behöver inte innebära att det finns stora problem. Det är viktigt att kunna sitta ned och gå igenom vardagen. För att kunna reflektera och få nya vinklar på låsta situationer är det bra att få "bolla" mot någon som kommer utifrån;

Handledning för mig är, att jag varje vecka kan sitta prata och diskutera om sådana problem som man drar med sig fram och tillbaka. Handledningen ska komma utifrån. Vardagsproblem, det behöver inte vara så mycket, men det blir ju stort om man aldrig får ha den här handledningen.

5.1.2 Kompetens

Med kompetens menas förmåga att omsätta den kunskap förskolläraren besitter till medvetenhet och praktik

5.1.2.1 Barnsyn

Vad vill förskolan förmedla till barnet? Här var förskollärarna eniga och mycket lika i sina svar.

Värderingar: Människors lika värde, alla har rätt till sin åsikt, respekt, acceptera andra, inte acceptera våld, förstå och respektera andra kulturer,

Socialt: att inte vara ensam utan i grupp, att vara i grupp men också kunna vara ensam, stärka individen, hänsynstagande, trygghet i sig själv och i gruppen, bli bekräftad för den person barnet är, glädje, att lyssna på andra och förstå hur de tänker.

Lärande: väcka nyfikenhet, att utveckla språket, vara ute i naturen, lusten att lära.

Alla förskollärare, utom en säger, att det allra viktigaste i förskolan är att vara i grupp. Den förskollärare som inte håller med säger att det är klart att det är viktigt. De har ju inget val.

Det får inte bli för stort att allt ska hända i grupp, för då tror jag att man tappar tryggheten ... De måste se sig själva, vad jag kan, inte vad vi kan.

Sju av förskollärarna säger att det är jätte viktigt att varje enskilt barn ges möjlighet att påverka verksamheten. Förskolläraren måste ha förmågan att se varje barn och kunna utläsa vad de behöver för stunden. Barnen stärks i sitt självförtroende genom att lyfta fram dem så att de får känna att "Jag kan!". Förskolläraren och hela arbetslaget bör vara så flexibla att de kastar om allt det de har planerat om barnet eller barnen visar ett stort intresse för något helt annat.

I förskolorna A och F finns förskollärare med erfarenhet av s.k "Barnråd", där två barn från varje avdelning får sitta med och bestämma vilken mat som ska serveras, vilka leksaker som ska köpas in, m.m. Det är ett första steg i demokratins tecken.

De tysta barnen kommer lätt i skymundan och de måste stärkas. En förskollärare säger att hon måste ställa vissa krav på barnen, men att kraven måste anpassas efter barnet de ställs på.

Två förskollärare menar att det är svårt att hinna med det enskilda barnet i de stora barngrupper som finns idag, speciellt om det ofta saknas en kollega av en eller annan orsak.

Det finns flera olika perspektiv på om barnets hemmiljö påverkar verksamheten.

En förskollärare säger att föräldrar med högre utbildning ställer högre krav och kräver insyn, medan föräldrar som har lägre utbildning är nöjda och litar på förskolans personal.

En förskollärare menar att det är stor skillnad på villa barn och lägenhetsbarn, för lägenhetsbarnen hävdar sig och är egocentrerade.

Däremot tycker en förskollärare att det är skillnad på villa och lägenhetsbarn för lägenhetsbarn är mer sociala och är lättare att få kontakt med.

Tre förskollärare säger att det är stor skillnad att arbeta med svenska villabarn jämfört med invandrar barn. De svenska barnen är gåpåiga, kan inte vänta på sin tur och tjatar. De är stressade. Invandrarbarnen slåss inte lika mycket, de kan vänta längre och de är lydigare.

En förskollärare som arbetar i det mångkulturella området tror inte att det sociala påverkar verksamheten. Däremot tror hon att hon får en djupare kontakt med barnen i området.

Språket, eller språken påverkar mycket utav verksamheten säger en annan förskollärare, speciellt i kontakten med föräldrarna. Det är en annan kvinno- och manskultur som går igen i barnen, speciellt pojkarna. Det gäller som personal att lyssna på föräldrarna, ha ett trevligt förhållningssätt och visa respekt.

Föräldrarna har svårt att ta till sig det som sägs, många gånger säger de att de har förstått, men sedan har de inte gjort det iallafall.

En förskollärare säger att det förekommer rasism mellan de olika invandrargrupperna och att synen på konflikthantering kan vara en annan än förskolans.

Barnens olikheter kan användas för att berika arbetet. Två förskollärare i Förskola G, som enbart har svenska barn kan se en brist i att barnen inte får möta barn med annan kultur. Respektera och se varandra fastän vi är olika är en viktig del i förskolans värderingar. Förklaras det för barnen så förstår de, det blir inget konstigt för dem.

Det finns flera sätt att använda barnens olika kulturer: Lära sig säga "God Morgon" på alla barns språk, så att de möts av en hälsning på sitt eget språk på morgonen när de kommer. Arbeta med jordgloben och se efter var barnen kommer ifrån eller vart de reser på semester. Hemspråkslärare kan involveras i avdelningsarbetet. Tillsammans med föräldrarna kan ett knytkalas anordnas med maträtter från hela världen

5.1.2.2 Föräldrasamverkan

Samtliga förskollärare svara att i stort så fungerar föräldrakontakterna bra, det kan röra sig om att personkemin inte stämmer, men då finns fler i arbetslaget som kan ta över.

Det allra viktigaste i föräldrakontakterna är hallkontakten. Ta emot och lämna av barnet. Ta emot information och att ge information. Två av förskollärarna har ett block i fickan där de under dagen skriver upp lite om vad varje barn gör så att de kan berätta vad barnet gjort under dagen, om de sagt eller gjort något speciellt.

Föräldrasammankomsters som erbjuds är lika mellan förskolorna, det är mängden som varierar. Förskola A har mest och minst har förskola F, men föräldrarna upplevs som nöjda på båda förskolorna.

Föräldramöten förekommer på de flesta förskolor varje termin, på andra en gång per år. Det gäller även för Utvecklingssamtal. Sedan finns Drop -in fika, som främst är till för att föräldrarna ska få möjlighet att lära känna varandra, men i det mångkulturella förskolorna är det till för att fördjupa kontakten mellan föräldrar och personal.

Det finns knytkalas, gårdsfester, städdagar, loppmarknader, Förskolans dag, Lucia-firande, påskfester, vernissager, m.m.

Förskola D höll på att förbereda en utställningar på bibliotek under intervjuveckan med barnens alster. Förskolan A har under många år varit ett "teaterdagis", då de arbetat i tema kring en barnbok och spelat teater för föräldrarna, i år var projektet nedlagt p.g.a omorganisationerna i kommunen.

I Förskola G skriver personalen ett månadsbrev där de berättar om månaden som varit och vad som ska hända under månaden som kommer. Bilder på barnen fälls in i texten.

I Förskola F skrivs en dagbok som sätts upp på väggen. Den skrivs av en personal och ett barn.

Många föräldrar vill vara med och påverka, men har inte alltid möjlighet. De flesta är nöjda ändå, de har ju ett arbete eller studier att utföra under dagtid och tiden räcker inte alla gånger till.

Föräldraråd fanns på alla förskolor utom på förskola D. I föräldrarådet finns den största möjligheten att påverka. Det är lite olika hur föräldraråden fungerar. I förskola E uteblev

föräldrarna från rådet. i Förskolan C, en mångkulturell förskola, var föräldrarna mycket engagerade, de har arbetat för att en engelska lärare skulle komma och arbeta med engelska i förskolan, de ordnar gårdsfester. I Kommun 3 är föräldrarna mycket engagerade i de olika gårdsprojekten.

Här syns en skillnad i synen på yrket för de som utbildade sig före 1980. Två äldre förskollärare säger att föräldrarna får gärna ha åsikter om det som gäller barnet, men det som gäller verksamheten och planeringen har inte föräldrarna kunskapen om att påverka.

5.1.2.3 Yrkesrollen

Synen på relationen till barnet som Vårdande - Lärande - Kunskapsskapande
Nio av förskollärarna svarar att de har alla tre delarna i sitt arbetssätt och att det inte går att separera dem från varandra. Tre förskollärare svarar att de är främst vårdande eftersom de arbetar på småbarnsavdelning. Ju yngre barnen är dess mer vård behöver de. Kroppskontakten är viktig i alla åldrar. En förskollärare säger:

Omsorg och fostran bildar en närhet.

Två förskollärare anser att de är mest kunskapsskapande genom att utforska världen tillsammans med barnen. De försöker locka fram lusten att lära genom att ställa frågor, men inte ge svaret och forska fram svaret barnet undrar över. Genom experiment, biblioteksbesök eller fundera ut om man kan fråga någon.

En förskollärare som svarade att hon arbetade efter alla tre synsätten, säger att barnet måste få referensramar för den kunskap de ska söka, annars hamnar vi i dialogpedagogiken där man frågade barnen vad de ville göra. Det går inte att välja om man inte vet vad man kan välja.

Att se sig själv som framgångsrik förskollärare var en underlig tanke för många. Själva ordet "framgångsrik" förknippas med försäljningsresultat eller produktion. Arbetet som förskollärare ses inte ur den synvinkel;

... det tyckte jag var en rolig fråga. Den fick jag fundera över. Om man tänker i yrkeslivet att man är ganska framgångsrik, då har man nått vissa mål och man har fått en väldigt fin lön och man vet ju att har jag gjort det här i några år så vet man ju att man kan söka en avancerande tjänst sedan. Vi har ingenting sånt. Söker jag en biträdande rektorstjänst eller... så vet jag att jag inte får speciellt mycket i påslag så att det kan kännas som en framgång. Så jag funderade jätte mycket på den frågan; Framgång för förskollärare det kan ju vara att när barnen blir vuxna att de kommer ihåg mig, att jag gjorde bra saker. Att de har positiva minnen från den här tiden.

Sju av förskollärarna svarar; det är att ha en trygg barngrupp, nöjda föräldrar och att man trivs med det man gör. Det är A och O med ett arbetslag som fungerar, med arbetsätt, förhållningssätt, synsätt och förmåga att kunna utvärdera sig själv ibland.

Föräldrar, barn och personal känner tillit till varandra. Barnen kommer till förskolan för att de tycker att det är roligt och föräldrakontakterna fungerar bra. Föräldrarna förstår att personalen finns där för barnens skull. Förskolläraren är lyhörda för barns och föräldrars behov Alla barn blir sedda och samspelet mellan barn och personal fungerar.

Resultatet från förskolans arbete syns hos barnen och barnen får med sig något från förskolan inför framtiden.

... när de barn som går på lågstadiet kommer glatt springande fram till mig och jag känner verkligen, att där finns en bit utav mig själv i dom.

De yngre förskollärarna ser också sin yrkesroll som central. De vill känna att de behövs, att de utvecklas i takt med barnen och inte arbetar utifrån sitt eget tempo, utan ser barnens förutsättningar. Att kunna tända stjärnögön hos barnen och att vända en svår situation till en positiv.

I de mångkulturella området svarar ett par förskollärare; att hjälpa barn ur svårigheter och att se dem utvecklas.

Att gå hem och känna sig nöjd med dagen, är att vara en framgångsrik förskollärare, men det är inte varje dag som det går, eftersom det inte finns de förutsättningar som krävs alla dagar.

De första åren som förskollärare kan upplevas som tuffa. Bilden av yrket under utbildningen idylliseras, svårigheterna finns inte riktigt med i tanken. Det är svårt att omsätta teori i praktik. Erfarenheterna kommer med åren. En förskollärare som blev klar för två år sedan har fått byta arbete tre gånger under de åren, det är svårt att finna ro i sin yrkesroll. Det är ingen ovanlig situation för nyexaminerade förskollärare att de inte får en fast tjänst med det samma.

Förskollärare som har arbetat länge har utvecklats och fått erfarenheter både som människor och som förskollärare.

De tre förskollärarna gick utbildningen på 60-talet upplever att de utvecklas hela tiden, men arbetsuppgifterna har förändrats genom åren:

Det är aldrig stiltje. Man får lugna ned sig emellanåt.

Det finns så mycket att läsa och att lära, mycket nytt att plocka in i barnarbetet.

Det är en ständig balansgång att arbeta med andra. Att byta arbetskamrater är inte alltid enkelt, men det är mycket lärorikt. Det tar ett tag innan de förstår varandra, men det är jätte nyttigt.

En förskollärare sa att hon kände en stress i början som ny förskollärare, att hinna med så mycket som möjligt. Hon la fokus på fel saker, men av erfarenhet vet hon idag vad hon ska ta tag i om det blir kris. Det viktigaste är barnen och att man lägger energi på rätt saker. Att finna trygghet i sin yrkesroll.

Erfarenheten får förskollärarna bland annat av varandra i arbetslaget, genom att de är olika. De delger varandra, stöttar, diskuterar och tar och ger av varandras kunskaper.

Alla förskollärare, förutom två, upplever att de lär sig hela tiden. Det är aldrig stillastående, man lär sig hela tiden. Förskolläraren möter problemlösning dagligen. Ju mer förskolläraren lär sig, desto mer kan hon ge till det individuella barnet. Den dag hon upplever att hon inte längre utvecklas, säger förskolläraren att hon inget mer har att ge och kan lika gärna sluta. Det är viktigt att följa med samhällets utveckling och inte fastna i gamla arbetsformer som alltid har fungerat. Man måste se framåt. Det kan ju kännas bekvämt och tryggt att göra som man alltid gjort.

Den praktiska erfarenheten är jätte viktig. En förskollärare som inte hade någon erfarenhet innan hon gick utbildningen, tycker att det var en klar brist att inte ha något att referera till under studietiden. Det skulle vara bättre att ha varit barnskötare före utbildningen till förskollärare. En annan förskollärare som hade arbetat under lång tid på kontor, ville så gärna bli förskollärare. Motivationen blev hennes drivkraft och hon hade erfarenhet som förälder.

”På fritiden bör man inte tänka på jobbet! Då gör jag annat”, svarade en av de tillfrågade. Intressen och arbete flyter lätt ihop och förskolläraren använder sig av sina kunskaper i arbetet. Att kunna ge till barnen det som är det viktigaste för den vuxne själv.

Fem förskollärare vistas mycket i naturen och utomhus, ser på fåglar på sin fritid och arbetar gärna med barnen just kring det temat.

Två läser gärna litteratur kring barn med särskilda behov, för att fördjupa sin kunskap och själva utvecklas som personer.

En är politiskt aktiv och tycker att det är viktigt med diskussioner med barn och om barn.

En går på föreläsningar hos Rädda Barnen.

En förskollärare är stödfamilj var tredje helg till ett barn med DAMP.

En har lärt sig teckenspråk på fritiden och arbetar med hörselskadade barn.

Två tar hand om egna och andras barn och barnbarn, har alltid närhet till barn, även på fritiden.

En tycker mycket om musik. Hon spelar gitarr och sjunger på fritiden, men även i barngruppen.

En förskollärare läser aktuell litteratur och går på Musikhögskolans kurser om rytmik, musik och metodik, två 5p kurser. Ska gå den tredje kursen vid tillfälle.

En tycker om att rita och måla och hon tränar också sin kropp fysiskt med Quich- gong för att orka med både fysiskt och psykiskt.

Nio förskollärare utbrister att det roligaste med att arbeta i förskola är barnen, och relationen till dem - allt förskollärarna får tillbaka av barnen. Barnen är framtiden.

Det är viktigt att arbeta med människor och då räknas föräldrarna och arbetskamrater med.

Förskolläraren utvecklas hela tiden och stelnar inte, för den ena dagen är inte den andra lik. Det är ett fritt yrke, men mycket ansvarsfullt.

Det finns en skillnad i svaren hos förskollärarna som arbetar med invandrar barn; det är viktigt att göra nytta för barnen och att de behöver förskolläraren. En av dem svarar att arbetsglädje är när föräldrar från andra kulturer plötsligt förstår vad arbetet går ut på. De blir mycket imponerade.

Att utvecklas och aldrig bli stillastående. Att vara med i vår tid, att lära och utvecklas tillsammans med barnen och få mycket tillbaka av dem. Söka kunskap och få nya vinklingar via barnen. Jag kan se på mina vänner att de fastnar i sina värderingar, det kan inte förskolläraren göra. Av barnen lär man sig mycket om vuxenvärlden också

Alla förskollärare svarar att de trivs med arbetet. Två av förskollärarna har under en period arbetat på kontor för att de tröttnat, men återvänt till förskolan och trivs igen. De äldre förskollärarna trivs, men det är tungt så de orkar inte riktigt med. De stora barngrupperna innebär hög ljudnivå och mycket rörelse. En av dem har gått ned i arbetstid, för att orka göra något annat än att arbeta.

För att trivas är arbetslaget viktigt man måste passa ihop och arbetet ska fungera, svara sex förskollärare. Arbets- och barnens miljö är också viktiga delar. Fungerande föräldrakontakter. Förskollärarens egen möjlighet att utvecklas om hon själv vill.

”Vad är den viktigaste erfarenheten du gjort som förskollärare?” är en svår fråga och många fick fundera en stund. En förskollärare svarade att hon får nya erfarenheter varje dag. Det är så mycket erfarenheter som gjorts och svårt att välja ut något speciellt. Efter en stund eftertanke;

Vara medveten om möjligheterna. Att man tar tag i saker och inte låter dem bero. Att inte fastna i sina föreställningar.

Utbildningen visade inte på alla problem som måste lösas och det blev en viktig erfarenhet för de yngre förskollärarna.

Olika kulturer ger inte samma förutsättningar Att föräldrakontakter är mycket svårare än kontakten med barnen. Människors olikheter och att handskas med dem. En förskollärare svarar att hon upptäckt att hon är i ett arbetslag:

förstå att det inte är jag, utan vi

Medvetenhet om hur mycket barnen förstår om man inte hindrar dem. Att förskolläraren själv utvecklas i relation till barnen. Hur personalens synsätt och förhållningssätt påverkar barnen.

De flesta erfarenheter rör sig om relationer med andra människor.

Val av metod hör till förskollärarens kompetens. Ett antal förskollärare har svårt att skilja begreppen ”pedagogik” och ”metodik” från varandra. Kanske är det så att det inte ges så många tillfällen att diskutera förhållningssätt och metoder att tanken på pedagogik och metodik upplevs som fjärran.

Först måste arbetslaget fungera innan metodiken kan diskuteras, svara en förskollärare. En annan förskollärare säger att arbetslaget bestämmer själva hur de ska arbeta och det planeras på planeringsdagen.

Uppdelning av barngruppen för att få mindre grupper så att barnen inte stör varandra. Egna lösningar, ingen uttalad pedagogik. Att arbeta i lugn och ro utan att stressa, det har barn nog av ändå. Konsekventa rutiner är viktigt för att få trygghet hos barnen Ta emot barn och föräldrar i hallen och att alla barn blir sedda.

De flesta förskolor arbetar med ”Tema arbeten”. Samlingen är viktig i det arbetet, där tas mycket av det pedagogiska budskapet upp. Barnen lär sig att vara i grupp och empati genom att ha trevligt tillsammans. De lär sig begreppsträning.

Naturen använder alla förskolor sig av.

Kommun 3 har ett språk - projekt; Skövde modellen där man utgår ifrån en språklig utveckling hos barnet, därför finns en tanke kring förhållningssätt och genom att ha språksamlingar, men samtliga förskolor arbetar med språkpåsar och språksamlingar. Det är förskolecheferna i Kommun 3 som enas om vad förskolans personal ska fördjupa sig i.

En förskollärare på Förskolan C svarar; det är svårt att försöka tänka på metodik och mål, då det inte finns någon kontinuitet i barnens vistelse. Barnen går en kort tid, så får de syskon eller så blir föräldrarna arbetslösa.

På Förskolan D i samma område arbetar arbetslaget efter dialogpedagogiken, som var aktuell under förskollärarens utbildning.

En förskollärare på Förskolan E är utbildad i Montessoripedagogiken, men ser det inte möjligt att arbeta på det sättet. Det är för många barn i gruppen och det är ofta personalbyten.

5.1.2.4 Arbetslaget

Tretton förskollärare svara bestämt att arbetslaget de arbetar i fungerar bra. De stöttar varandra och har förskolläraren en dålig dag tar de andra vid. Arbetslagen kan diskutera och även om de har olika syn kan de ändra och pröva nya metoder. De är överens om i vilken riktning arbetet ska gå. De kompletterar varandra.

Tre förskollärare har inte fungerande arbetslag. Det beror på brist på kommunikation och planering. Arbetskamraten gör en sak när förskolläraren har tänkt sig en annan. I de

andra två fallen är kollegan ofta sjuk och oengagerad i arbetet och det blir tungt för de andra två i arbetslaget.

Det finns en klar skillnad i syn på arbetslaget från de som är utbildade före 1980, där förskolläraren är ansvarig för arbetet på avdelningen. De som utbildat sig senare, ser arbetslaget som ett jämställt team. I den äldre synen finns en inneboende konflikt, där barnskötaren inte vill komma i underläge, men gör det. Därför skiljer sig också svaren åt då jag frågar om det skulle vara bra om alla i arbetslaget hade samma utbildning. Förskollärare med senare utbildning säger till stora delar att det vore mycket bra, att allt det självklara inte behöver diskuteras. Att förskolläraren ser andra saker genom sin utbildning än vad barnskötaren gör.

Flera av de äldre visar förvåning även om de säger att det vore bra,

hur ska det gå om det är tre som bestämmer.

Eller: barnskötarna kan också köpa sig en utbildning om de vill

Och: det kanske vore bra, men undrar barnskötarna något, kan de ju alltid fråga mig

Det visar att det finns olika syn på arbetet, beroende på när förskolläraren utbildat sig.

Tretton förskollärare säger att en barnskötare med lång erfarenhet kan vara lika bra som en förskollärare och att det finns både barnskötare och förskollärare som inte passar för yrket. Det handlar mer om personlighet, engagemang och lämplighet.

Två förskollärare har arbetat lång tid som barnskötare innan de utbildade sig och de säger att de kan utgå ifrån sig själva. Som barnskötaren hade den ena tyst kunskap och handlade utan att förstå, som förskollärare vet hon varför hon handlar på ena eller andra sättet. Den andra svarade att det sunda förnuftet kan fyllas på med ännu mer kunskap och förnuft.

Det sägs att tre flickor inte kan leka ihop. Att arbetslaget består av tre personer innebär inget större problem. Två av förskollärarna arbetar med varsin väninna, men de säger att de är medvetna om problemet och att det inte behöver innebära att de fryser ut den tredje.

Fördelen med att vara tre är att det finns fler vinklar att se saker ur då det gäller observation eller arbetet i stort. Består arbetslaget av två blir diskussionerna inskränkta, består arbetslaget av fyra blir de två mot två och för många viljor. Det blir rörigt. Tre är alldeles lagom.

5.1.2.5 Konfliktantering bland barnen

Det går att urskilja fyra tendenser i förskollärarnas syn på konfliktantering;

Att lösa konflikterna åt barnen: Småbarn har inte mognaden att hantera sina konflikter, de ges korta varningsord och ”luras” till att lösa konflikten, viktigt att se till att bitbarnen inte biter andra, då behöver förskolläraren vara steget före. Små barn kan vara provocerande och medvetet göra saker som inte är bra, för att se vilka reaktioner som följer. Det är viktigt att säga till, ett sätt att se barnet.

De små barnen ska också lära sig att vänta på sin tur, vilket kan innebära många konflikter. Två förskollärare berättar att de säger till det ena barnet att när det är klart med leksaken så kan väl det andra barnet få den och genast meddelar barnet att han just lekt klart med leksaken. Det finns två förskollärare som försöker lösa konflikterna åt barnen. Det är inte bara de små som får konflikterna lösta, även bland de större barnen säger två förskollärare att de är för snabba att gå in i konflikten för att lösa den snabbt och effektivt.

Avvakta och medla: Fem av förskollärarna säger att de avvaktar lite för att se om barnen först kan lösa konflikten själva, innan förskolläraren går in och medlar mellan barnen. Det är olika hur förskollärarna går tillväga, de flesta medlar i konflikten på stället, men det kan också vara ett känsligt barn som inte mår bra av att bli utpekad eller att en mängd ”tyckare” dyker upp och försöker delta i konfliktlösningen. Konflikten ska lösas mellan de berörda.

Två förskollärare visar på barnet som är ledset: ”Titta, han gråter, han är ledsen, det gör ont på honom!” för att väcka det andra barnets empati och att de får klappa och försöka trösta varandra. Ibland kan det kännas tjatigt, men barn behöver göra samma sak flera gånger för att lära sig.

Barnen löser själva med stöd av förskolläraren: Fyra förskollärare låter barnen lösa konflikterna helt själva så långt det går.

En av dem säger att hon försöker få barnen att reflektera genom att fråga dem: ”Hur har du försökt? Kan du göra på något annat sätt?” och så försöker barnet. Sedan kontrollerar förskolläraren om de löst konflikten själva. De fyra förskollärarna menar att det inte är någon idé att lösa konflikter till barnen om de inte tar till sig att de har gjort något fel och avkräva ett ”förlåt” som barnet inte menar. En konflikt kan inte förskolläraren lösa åt barnen, de måste lösa dem själva, speciellt de jag-svaga barnen måste öva sig på att säga ”Du får inte slå mig!”

Den större delen av förskollärarna tror att de andra barnen lär sig lösa konflikter genom att se hur deras kamrater löser sina, men två förskollärare säger bestämt nej, de andra barnen lär sig inte.

Om någon större konflikt har skett, eller om det har hänt något farligt, tas det upp i samlingsen och barn och vuxna diskuterar det som skett. Två förskollärare använder handdockor som åskådningsmaterial och en förskollärare spelar rollspel med sin kollega, då skrattar barnen och vet precis vad som är rätt och fel.

Att förebygga konflikter anser de flesta att de gör genom att hålla sig i närheten av barn som de vet alltid råkar i svåra situationer, eller att alltid finnas till hands för barnen. En förskollärare säger att konflikter inte ska förebyggas eller undvikas, det är en del av livet och det är viktigt att lära sig reda ut sina konflikter och stå upp för sig själv.

Att vara en vuxen förebild för barnen genom att lösa sina konflikter inför barnen är det inte många förskollärare som gör, det besparar de barnen ifrån. De flesta är inte i konflikt med sitt arbetslag. Däremot visa att vuxna kan tycka olika är viktigt för att barnen ska se att alla är och tycker olika, men kan vara vänner ändå.

Fem av förskollärarna övertygade om att barnen lär sig att hantera konflikter för livet i förskolan. Ingen säger att de inte tror det, men det finns vissa gradskillnader, barnen lär sig i förskolan men de ska vidare in i skolvärlden där avståndet till vuxna växer. Fyra förskollärare hoppas att de lär sig och en förskollärare tror att de lär sig om barnet har förmåga att ta det till sig. Förskolan har gett metoder för det och om barnet vill kan de plocka fram det. Sedan finns det föräldrar som säger till sina barn att slå tillbaka och föräldrar har den allra största betydelsen för barnet.

5.1.3 Kvalitet

Kvalitet innebär att förskollärarens, arbetslagets och ledningens kunskap och kompetens och de resurser som finns att tillgå leder till att barnens och föräldrarnas behov tillgodoses, arbetsgivarens och förskolans mål uppnås och att personalen känner arbetsglädje.

5.1.3.1 Resultat i förhållande till Förskolans Läroplan Lpfö 98 och mål

I Kommun 1 har man haft en föreläsning, sedan har det varit upp till var och en att läsa och begrunda på egen hand. En förskollärare i Kommun 1 säger att det hela bara runnit ut i sanden, en annan svarar att hon själv läser och tolkar den. Hon ser att henne arbetskamrater också läser den, men tolkar på annat sätt. Hon önskar att det skulle finnas mer tid för diskussioner så att de drar åt samma håll.

Kommunerna 2 och 3 har arbetat mycket med Lpfö 98. De har haft hel studiedag och ägnat personalmöten under en hel termin för att arbeta fram egna arbetsplaner som bygger på läroplanen. Förskolan E arbetade fram sin arbetsplan innan Lpfö 98 kom, men de upplever att det egna målet stämmer bra in på vad läroplanen föreskriver.

I Kommun 1 och i Kommun 3 finns inga kommunala mål för förskolan. Det är Förskolans läroplan som står för kommunernas mål. Förskollärarna kan inte minnas att det fanns mål innan läroplanen kom.

I Kommun 2 finns mål för den enskilda förskolan och övergripande mål för hela kommunen.

Samtliga förskollärarna upplever att det är positivt att förskolan fått en läroplan. Sex av förskollärarna menar att läroplanen beskriver det vi gjort i alla tider;

Det är väl styrkan att det står på papperet hur vi gör. Den innebär inte mycket nytt, det mesta som står i den har jag redan jobbat efter, kan jag personligen säga. Den har vuxit fram genom vårt arbete egentligen. Vi kan visa på papperet att det här gör vi i förskolan. Att samhället kan förstå vad vi gör, inte bara leker utan varför vi gör det. Varför man gör saker med barnen.

En annan förskollärare uttrycker;

...man ska ju arbeta utifrån det enskilda barnet. Det tycker jag är jätte svårt, för det fungerar inte i praktiken. Det går inte. Det är alldeles för stora barngrupper och för lite personal.... Det kravet är svårt att leva upp till.

De flesta förskollärarna tar någon gång upp under intervjuerna att det inte finns några marginaler att ta till. Budget och besparingar styr verksamheten. Därför är det inte lätt att leva upp till Läroplanen även om den anses vara bra. En förskollärare svarar;

Jag brukar säga att jag har strukit under att förutsättningar ska ges av huvudman för att målen ska kunna nås. Se till att vi har det, då! Det gäller allt. Det står vi ”skall”, vi ”skall” och vi ”skall” två personal på 18 barn. Jag menar, vad är förutsättningarna i det? Det säger ju sig självt och jag försöker ju verkligen göra mitt bästa. Det försöker alla göra som arbetar inom förskolan idag. Jag anser att de som är kvar idag, de är klippor. Det är inte många som accepterar en sådan situation. Jag brukar framföra det att de som är kvar är oerhört duktiga. Förutsättningarna är nästan obefintliga. Det är många krav; krav från politiker, krav från föräldrar. Vi ”skall” så oerhört mycket och verktygen för att dessa mål ska kunna uppnås, de finns inte.

Övriga svarar att den skiljer sig från rekommendationerna i *Pedagogiskt Program för Förskolan* eftersom det nu står ”skall”. Det är lika för alla som arbetar i förskolan. Förskolan är inte längre till enbart för att barnen ska ha någonstans att vara när föräldrarna arbetar, det finns en tanke. Det handlar om barns lärande på barns nivå, att ge barnen normer och värden, men fortfarande är leken det viktigaste, då barnen lär sig det mesta genom leken: färg, form, att vara i grupp och mycket mer. Ett gott samarbetet med föräldrar ingår. Läroplanen gör förskollärarna mer medvetna om sitt tänkande och handlande i arbetet. Den syn förskollärarna har på barnet som individ. Den är en uppgradering utav förskollärarnas arbete. Den är ett redskap för förskollärarna och genom att den har kommit finns det något att gå efter då förskolan ska kvalitetssäkras.

De yngre förskollärarna fick arbeta mycket med läroplanen under utbildningen och en av dem säger om läroplanen;

Den går att tolka på många olika sätt. Att ibland när man läser den kan man tolka på ett sätt, nästa gång kan man tolka den på ett annat sätt. Eller om vi läser den tillsammans kan vi ha tolkat den helt olika, men det tycker jag är bra för det öppnar upp till diskussioner.

De flesta av förskollärarna upplever inte att yrket har hög status. Nio av förskollärarna svarar att de tror att Förskolans Läroplan höjer statusen för förskolan. De säger att vi nu ska ge barnen en grund att stå på inför skolvärlden, förskolan har blivit en del av skolan, att det finns en röd tråd från 1 år till 16 år. Det finns på papperet vad det är förskolan gör så att föräldrar och samhället ska förstå. På så vis stärker den vår roll i samhället och yrket har blivit viktigare.

Fyra förskollärare svarar att de inte vet, men hoppas att det blir så. En säger;

Jag tror att den kommer att höja vår status så småningom. Det kommer att ta tid. Samarbetet förskola - skola har tagit mycket lång tid. Skolvärlden har inte sett värdet av förskolans arbete ännu.

Två förskollärare svarar ”nej” den höjer inte vår status, men medhåll av fem förskollärarna att de enda personer som kan höja förskolans status är förskollärarna själva. Läroplanen är främst ett redskap för de som arbetar där. Det är viktigt att förskollärarna visar vad de gör och inte bara önskar att någon utifrån ska se deras arbete. En förskollärare svarar;

Vi är ju budbärare om vårt eget yrke. Det måste krävas någonting av oss, för det här är ju vårt arbete. Jag är inte här för min egen skull, jag har ett yrke. För att vi ska få yrket uppgraderat så måste vi ta yrket på allvar.

För att arbetslaget ska fungera och för att arbetet ska uppnå kvalitet behöver man arbeta mot ett mål:

Kommun 1 har haft mål för verksamheten, men så högt ställda så att ingen kunde leva upp till dem. De självdog. Det har precis startats nätverk i förskoleområdet för att knyta ihop förskolornas arbeten och det är också på gång i Kommun 3, där varje enskild förskola har börjat arbeta med en personal från varje avdelning för att ha pedagogiska diskussioner. En förskollärare i Kommun 1 säger:

Kommunens mål är att spara pengar.

Kommun 2 Förskolan D har förskolans -, avdelningens -, och sociala mål för varje enskilt barn utvärdering och utvecklingsplaner. I förskolan E arbetar de efter kommunala mål, eller målstyrning, som skrevs innan Lpfö98 kom, de bygger på kundservicetänkande, och flera förskollärare säger att de stämmer väl överens med läroplanen.

Kommun 3 har inga mål i kommunen. De arbetar efter Lpfö 98. Förskolan och avdelningen får arbeta fram egna mål.

Flera förskollärare är osäkra på vad det innebär med egna mål förskoleverksamheten.

5.1.3.2 Synen på kvalitet i yrket

Synen på kvalitet hos förskollärarna utgår från fem punkter:

Barnet: Tio förskollärare svarar att kvalitet är när barnen trivs och föräldrarna är nöjda. Förskolan ska innebära en god start i livet för barnen. Personalen ska möta barnen på deras nivå och anpassa sig efter barnens. Barnen ska utvecklas och ha roligt genom leken, för leken är det viktigaste för barnen. Barnen ska ha roliga minnen med från förskolan när de slutar. En förskollärare säger att kvalitet är att vara närvarande och prata med barnen, inte stå och prata med de andra vuxna utan engagera sig i barnen och i deras lek. Aldrig prata över huvudet på barnen, som många gör.

Föräldern: ska vara nöjd med barnets vistelse på förskolan.

Arbetsgivarens ansvar till tid och resurser: Kvaliteten ska spridas uppifrån en bra ledning och att förskolläraren måste få feedback på sitt arbete uppifrån. Det ska finnas tid och förutsättningar för varje barn. Det måste finnas fungerande material, en bra miljö inne och ute, närhet till naturen. Möjligheter att uppfylla läroplanen.

Förskollärarens förmåga: Förskolläraren gör det arbete som hon ska och gör det bästa hon kan. Förskolläraren ska vara lyhörd för barnen, föräldrarna och kollegorna. Tre förskollärare säger att kvalitet är när de kan gå hem från arbetet på kvällen och känna att de gjort ett bra arbete under dagen som gått.

5.1.3.3 Planering, utvärdering och dokumentation

I kommun 3 har personalen gemensam planeringstid en gång i veckan, i Kommun 1 varannan och i Kommun 2 var tredje. Förskollärarna har olika mängd tid för enskild planering. Tre förskollärare går hem och planerar för att kunna sitta i fred.. Flera av förskollärarna upplever att planeringstiden aldrig räcker till, speciellt inte den gemensamma. En förskollärare antyder att det kan vara svårt att hålla sig till arbetet och lätt att komma in på privata samtal.

Alla tre kommunerna har planeringsdagar en på våren och en på hösten då arbetet utvärderas och planeras och förskolorna är stängda under de dagarna.

Den enskilda planeringstiden styr arbetslaget mer över. Under den ska dokumentationen renskrivs, men även här upplever förskollärarna att det är svårt att hinna med och att hitta lämpliga former för den. Två förskollärare säger att det är svårt att gå ifrån gården. Det finns en outtalad solidaritet i arbetslaget där ingen kan gå in och planera, för alla har alltid gjort samma saker och det är svårt att bryta mönstret fastän förutsättningarna har förändrats.

Pedagogisk dokumentation är ett verktyg för att få kunskap om barnet och för barnet.

När frågan om pedagogisk dokumentation ställs associerar de flesta till Reggio Emilias form av dokumentation. Det är ingen som anser sig hinna med den modellen. Däremot är Portfolio en använd metod på de flesta förskolor. På förskolan A har det ena arbetslaget arbetat med Portfolio i tio år och flera säger att det egentligen inte är något nytt, det har bara fått ett nytt namn.

I Kommun 2 finns Utvecklingsplanen för varje enskilt barn och den tar mycket tid från övrigt arbete. Där är förskolans personal tvungna att ha kunskap om varje enskilt barn.

Videofilmning utav barnen som senare visas upp på föräldramöte använder förskola B och E sig av. Det är mycket populärt hos föräldrarna och de har sedan möjlighet att låna hem filmen. Fotografier är också en vanligt förekommande teknik. Bilderna sätts upp på väggen och sedan antingen i ett gemensamt fotoalbum eller i barnens pärmar.

5.1.3.4 Mätning av kvaliteten

I Kommun 1 skickades en föräldraenkät ut för två år sedan. Personalen utvärderar på avdelningen och tycker att en direktkontakt med föräldrarna är bättre än en enkät:

Det är bättre med en ärlig kontakt där föräldrarna inte kan vara anonyma och inte kan säga saker som inte kan förklaras eller bli oemotsagda. Samtidigt är det ju viktigt att de vågar gå ut med det.

Därför säger denna förskollärare att hon brukar fråga föräldrarna under utvecklingssamtalen om de är nöjda, om det är något de vill förändra, hon har fått positiv respons från föräldrarna.

I kommun 2 förekommer enkäter ibland, som delas ut till föräldrarna och vid något tillfälle har personalen själva fått fylla i enkäter. De tillmäts inte något större värde bland förskollärarna. I det mångkulturella området har enkäten lämnats ut enbart på svenska. På förskola C fick man in 18 svar från tre avdelningar, därför att föräldrarna inte förstod frågorna och de som svarade kanske inte heller förstod.

I förskola C arbetar ett arbetslag med ECERS metoden, de har tidigare fått utbildning i metoden, och de tycker att den fungerar bra som underlag till diskussion. Materialet är omfattande, så därför utvärderas verksamheten bitvis, men ständigt pågående. På förskola B har metoden tidigare använts och även där fungerade den mycket bra, men av tidsbrist används den inte längre.

I Kommun 3 har det tidigare funnits enkäter, men de har ersatts med *fokusgrupper*. Personalen upplever att det är ett bättre system. Fyra frivilliga föräldrar från varje avdelning sitter ansikte mot ansikte med en förskolechef från ett annat område och diskuterar kring verksamheten, taxan, mat, städning och allt som förskolan erbjuder. Sedan skrivs en rapport som lämnas till förskolans personal. Där står både positiv och negativ kritik. Personalen diskuterar hur de ska kunna förbättra sig.

6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Uppsatsen syfte var att undersöka hur förskollärare upplever att deras arbete leder till kvalitet.

Frågeställningarna för upp satsen:

1. *Vilken kunskap har förskollärare?*

Vilken utbildning, fortbildning, handledning och tyst kunskap har de?

2. *Vilken kompetens har förskollärare?*

Vilken kompetens har de gällande barnsyn, föräldrasamverkan, yrkesroll, arbetslag och konflikthantering mellan barn?

3. *Leder förskollärares kunskap och kompetens till kvalitet ?*

4. *Vad innebär kvalitet i yrket för förskollärare ?*

5. *Är förskolans kvalitet mätbar ?*

Litteraturdelen omfattar en teori kring kvalitetsutveckling som bygger på tre begrepp; kunskap, kompetens och kvalitet utifrån förskollärares perspektiv.

Förskollärarna i undersökningen har både kunskap och kompetens och i huvudsak finns kompetens i de flesta arbetslag.

Bland de intervjuade fanns enbart två förskollärare med lika utbildning, övriga förskollärare hade utbildningar med olika platser och längd genom olika tidsepoker av pedagogisk syn på arbetet och barnen. Därtill har de olika erfarenhet och personlighet.

Under intervjuerna framkom ett likhetstänkande; om alla i förskolan skulle ha samma grundkunskap skulle det vara lättare att förstå varandra. Ljungström/ Sagerberg (1993) skriver att kvinnor söker efter likhet i sin omgivning.

För att skapa en gemensam syn krävs diskussioner i arbetslaget och att de prövar sig fram. Det krävs lyhördhet och respekt för varandra. En liknande grundkunskap, som förskolläraryt utbildning underlättar diskussionerna.

Tyst kunskap byggs upp genom yrkeserfarenhet, dvs. genom förtrogenhet och färdighet med förskollärarens yrkeskunskap och praktik. Undersökningen visar att det finns behov av förtydligad innebörd för att finna förståelse för och möjlighet att verbalisera den. *Tyst kunskap* är ett diffust begrepp för många av förskollärarna.

I litteraturdelen beskrevs nödvändigheten i, inte minst för förskolläraren själv, att medvetandegöra den tysta kunskapen för att kunna lära av sig själv och andra. På så sätt kan förskolläraren fördjupa sin praktik. Även föräldrar, ledning och politiker kan ta del utav den.

Det krävs metoder för att utveckla kompetens och föra den och *tyst kunskap* vidare till nya i arbetslaget.

Den nyutbildade förskolläraren har inte förtrogenhets - och färdighetskunskap. Via ett mentorsskap av en erfaren förskollärare är det lättare att bygga upp denna kunskap genom vägledning och diskussion kring det vardagliga arbetet.

De nyutbildade förskollärarna hade funnit en möjlighet att rådfråga äldre kollegor, men ett system för alla skulle vara eftersträvansvärt de första åren inom yrket.

De flesta förskollärarna i Kommun 1 och 2 upplevde att de hade svårt att få fortbildning och handledning i den utsträckning de behöver. Det var svårt att komma ifrån arbetet, eftersom de redan var belastade med stora barngrupper och vikarier sattes inte in. Alla var inte heller motiverade att få ny kunskap via fortbildning. Någon menade att det inte handlade om utbildning om förskollärare är bra eller inte, andra var så belastade att de inte hade ork att ta in ny kunskap. Därav fanns risk för att arbetet inte utvecklades vidare, utan blev stillastående. I Kommun 3 var förskollärarna nöjda med fortbildning och handledning.

Det allra viktigaste för förskollärarna var relationer till barnen de arbetade med och de allra flesta menade att det viktigaste med förskolan för barnens del var att vistas i grupp, men att det var mycket viktigt att de individuella barnen blev synligt och bemött på bästa sätt. I litteraturdelen beskrevs bilden av det kompetenta barnet och helhetsseende av barnet, vilket jag anser att förskollärarna i undersökningen hade förmågan att se.

Innebörden av föräldrasamverkan inom förskolan är vag. Det finns inte någon egentlig struktur för hur föräldrasamverkan ska gå till. Det blir istället godtyckligt efter hur förskolläraren eller arbetslaget tolkar hur det ska fungera. De flesta av förskollärarna menade att de hade ett bra samarbete med föräldrarna, men det fanns enstaka fall där föräldrar och personal inte förstod varandra. Arbetet med föräldrar upplevdes som svårare än arbetet med barnen. I delen som berörde tidigare undersökningar visade på att svensk förskola var mycket bra på föräldrasamverkan och att föräldrarna är nöjda.

Inom förskolan talas ofta om naturbegåvningar. Likaså upplever många förskollärare att en erfaren barnskötare kan utföra arbetet lika bra som en erfaren förskollärare. Två förskollärare har tidigare arbetat som barnskötare och kan se en stor skillnad i grundkunskapen och synen på den till förskollärarens förmån.

I litteraturdelen beskrevs förmågan att omsätta kunskap till kompetens, men kan en naturbegåvning via sin talang hoppa över grundkunskapen? En bra talang ger ett försprång, men det innebär hårt arbete att bygga upp kompetens.

För läraryrken gäller individuella löner, som är en form av belöningssystem, men med det systemet kommer man inte åt problemet, eftersom problemet gäller tidsbrist och inte kompetens.

Läroplanens värderingar innebär att fostra barnen till demokrati, solidaritet, människors lika värde m.m. Förskolläraren, som ska agera förebild för barnen, utsätts för konkurrens och ett belöningssystem som inte värderar alla lika.

Förskollärarens status är för låg då det gäller lönesättning. Wallskog (1999) skriver att förskolläraryrket inte väljs för att det är glamouröst eller för att förtjäna mycket pengar, det är en möjlighet att arbeta med framtiden. Det är ett viktigt arbete, med högskoleutbildning och fler människor, både män och kvinnor, skulle kanske välja yrket om det hade en högre status i samhället. Då skulle även kvaliteten öka.

För att studera förskollärarnas medvetenhet valde jag att ställa några frågor om synen på konflikthantering mellan barn.

Det visade sig att få hade studerat ämnet under sin utbildning och endast fyra förskollärare hade fortbildning i ämnet. Det går alltså att dra slutsatsen att det inte finns någon gemensam grundsyn och att Lärarhögskolan inte tagit upp ämnet under årens lopp, trots att det är ett dagligen förekommande problem.

Kihlström (1998) skriver om de tre perspektiven av yrket; Vårdande - Lärande - Medforskare. De flesta förskollärare ansåg sig vara alla tre alternativen. Ju yngre barnen är desto mer vårdande blir förskolläraren.

Då frågor kring hantering utav barnens konflikter kom upp fanns dock tydliga skillnader för vilka förskollärare som var vårdande, lärande och medforskande, där de valde ett perspektiv.

För att förskollärarnas kunskap och kompetens ska leda till kvalitet, måste de också få resurser och förutsättningar från ledning och politiker.

Förskollärarna säger att det finns en distans till ledningen, genom att förskolechefens arbete har förändrats. Arbetet i arbetslaget har också förändrats, men de nya rollerna har inte tydliggjorts. Arbetet har ökat i omfattning för både förskolechef och för personalen på avdelningen och det saknas gränser för vad de olika yrkena ska utföra och hinna med. Här finns en klar risk för utbränning, men det finns också en underliggande diskussion kring vilken kvalitetsnivå politiker och ledning ska välja på förskolans arbete.

I intervjun efterfrågades om politikerna fick ta del av förskolans arbete, men det var bara två av förskollärarna som stött på politiker, den ena var själv politiskt aktiv och den andra hade haft negativ kontakt via facket. Övriga tycktes inte alls ha någon kontakt med politikernivå. I Kommun 3, som är en ung kommun, fanns ett större intresse hos politikerna. De tog del av fokusgruppernas resultat.

Kvalitet i förskolan bygger som jag tidigare har nämnt på fyra punkter enligt litteraturdelen:

1. Arbetslagets samarbete och samlade kompetens.
2. Arbetsgivarens ansvar till tid och resurser
3. Fungerande föräldrakontakter
4. Verksamhetens anpassning till det enskilda barnets och gruppens behov.

Genom att uppnå förskolans mål uppnås kvalitet med verksamheten. Det målet är idag förskolans läroplan, Lpfö 98.

Förskollärarnas syn på kvalitet i undersökningen utgår ifrån de fyra punkterna här ovan, som är identiska, frånsett; arbetslagets samarbetet och kompetens. Istället utgår de ifrån förskollärarens förmåga och kompetens. Det är den enskildas kompetens i arbetslaget som är förutsättningen för hela arbetslagets kompetens, men förskolläraren ska inte vara ensam i sitt strävande till att arbetet leder till kvalitet. Det är viktigt att det finns tillit till

varandra i arbetslaget; Var och en gör sitt bästa. Att arbeta ensam innebär en risk för utbränning.

Planering och utvärdering är ett måste för att ha en verksamhet där personalens kompetens tillvaratas.

I litteraturdelen redovisades kritik mot att förskollärare och barnskötare lägger sig på lägsta kompetensnivå inom arbetslaget. Grunderna för kompetens finns, men problemet är inte bristande kompetens utan tidsbrist.

Kihlström skrev (1998) att tung belastning påverkar möjligheten till planeringstid, men bristen av det leder också till att personalen inte får tillräcklig struktur på arbetet.

Det är inte enbart förskolechefen som har ont om tid, förskolans personal har inte heller tid för handledning av vardagliga händelser och det finns svårigheter att hinna planera arbetet gemensamt. Tidsbristen blir till en ond cirkel, om inte arbetslaget hinner planera ges inte möjlighet att ha en gemensam struktur på verksamheten. Extra tid går åt till att parera vardagsarbetet med egna spontana lösningar. Ledningen har ansvar för att det finns tid för planering och utvärdering. Det är en av de viktigaste förutsättningar för kvalitet.

OECD-rapporten efterlyser statliga direktiv för hur mycket tid som ska avsättas till förskolans personal i hela landet. Planeringstiden är olika från kommun till kommun och även mellan förskolor. Här speglas samhällets syn på förskolan; Är förskolan en del i svenskt skolsystem eller är det en förvaringsplats för barnen?

Att planera innebär att ta till vara på tiden genom att förbereda sig i förväg och att hålla sig till ämnet. Den enskilda planeringen är viktig och där finns en tendens till likhetstänkande, alla i arbetslaget ska utföra lika arbete, därför upplever några förskollärare sig osolidariska mot arbetslaget om de är inne och planerar medan de andra är ute med barnen på gården. Arbetet har utvecklats och därmed kräver det förändringar i arbetslagets rutiner.

En förskollärare avslutar sin intervju med att säga att kvalitet är när personalen är ute på gården och engagerar sig i barnen och leken. Personal som står i klungor eller talar över barnens huvuden gör inte ett bra arbete. Där återfinns även väninnerelationen i arbetslaget.

Samhället har behov av att kunna mäta kvaliteten, men kvaliteten i förskolan kan inte avgränsas till standardiserade mätsystem. Förskolans arbete och kvalitet förändras och utvecklas utifrån personal, föräldrar, barn och deras sammanlagda behov.

Kvalitet kan inte bli det absolut bästa, det blir istället bästa möjliga utifrån de förutsättningar som finns, dvs, arbetslagets samlade kompetens, ledningens arbete och ansvar samt politiska beslut.

Det innebär att kvaliteten inte kan vara lika från förskola till förskola, eftersom behoven är olika och kräver olika resursfördelning. Två av förskolorna finns i ett mångkulturellt bostadsområde, där behoven är helt andra än de som finns bland svenska villabarn. Trots olika förutsättningar får förskolorna lika resurser.

De vanligaste mätmetoderna i förskolan är fortfarande en årlig verksamhetsberättelse som personalen oftast inte får någon feedback på.

En annan vanligt förekommande form är enkäter som årligen eller sporadiskt fylls i av föräldrar. Det är inte ett bra system eftersom det inte inbjuder till en diskussion mellan personal och föräldrar. Det sker istället anonymt och förhindrar dialogen som ska leda till förbättring. Varken forskare eller förskollärarna ser det som en bra mätmetod.

Närhet till föräldrar genom daglig kommunikation ger vägledning om familjernas trivsel på ett bättre sätt än enkäter

Ett arbetslag arbetar efter ECERS modellen, ett annat har gjort det tidigare, men slutat för att det var för tidskrävande. Båda arbetslagen var nöjda med resultatet. Kommun 3 arbetar med *fokusgrupper* bland föräldrarna och det fungerar mycket bra.

Att utgå ifrån kundorienterad mätning av verksamheten fungerar inte eftersom förskolans verksamhet är betydligt mer komplex än så. Det går heller inte att utgå ifrån belöningsystem som bygger på effektivisering.

ECERS metoden har fasta scheman att utgå ifrån och inte heller den lyckas få med förskolans komplexitet, eftersom förskolan är i ständig utveckling och förändring, blir modellen ytlig och följer inte med sin tid.

Utvärderingsmodellerna får inte bli alltför omfattande och tidskrävande. De måste hinnas med i ett redan pressat tidsschema.

Många förskolor arbetar i nätverk och utifrån dessa hjälps de åt att utvärdera varandras arbeten. Nätverken förmedlar också idéer och kunskap mellan olika förskolor.

Vid mätning måste tre frågor ställas:

1. Syfte med mätningen?
2. Vad ska mätas ?
3. Lämplig mätmetod ?

Den som mäter förskolans kvalitet måste vara väl förtrogen med verksamheten för att förstå dess värden.

Yttre förutsättningar är lättare att bedöma och det inre arbetet betydligt svårare att mäta. Den tysta kunskapen är svår att sätta ord på och det finns ingen mätning av resultat i förskolan.

Vid mätning i förskolan bör det utgå ifrån:

1. Arbetslagets samarbete och samlade kompetens
2. Arbetsgivarens ansvar till tid och resurser
3. Fungerande föräldrakontakter
4. Verksamhetens anpassning till det enskilda barnet och gruppens behov.

För att se förskolans verkliga kvalitet krävs det mätning ur de fyra olika perspektiven, där alla fyra är lika viktiga. Först då kan helheten i förskolans arbete kvalitetsbedömas. Arbetslagets kvalitet mäts bra med mätmetoder likt Umeå-modellens. Arbetsgivarens ansvar till tid och resurser bör mätas både av Skolverket och av praktiker, för att få en rättvis bild.

Föräldrasamverkan utvärderas mycket bra med *fokusgrupper*

Kvaliteten på arbetet med barnen bör ske utifrån kontinuerliga barnintervjuer, pedagogisk dokumentation och ett nära samarbete med föräldrarna.

En nödvändig förutsättning för att uppnå kvalitet är att förstå varandras behov. Därför måste det finnas en fungerande kommunikation mellan ledningen, dvs. kommunens barn och utbildningskontor (har olika namn i olika kommuner), förskolechefer och arbetslagen på förskolan.

Avståndet till politiker är en klar brist. För att förbättra det förhållandet ska förskolan eller ledningen bjuda in politiker så att en öppen och levande diskussion kan bli möjlig. Det ligger ett lika stort ansvar hos folkvalda politiker; att ha en nära kontakt med förskolan för att få kunskap och för att kunna medverka till fungerande beslut.

Den här uppsatsen är mycket vid, med många delar som i sig är intressanta ämnen att fördjupa sig i som; barnsynen i förskolan, den *tysta kunskapen*, arbetslaget, yrkesrollen, professionalism, pedagogisk dokumentation, handledning, fortbildning, föräldrasamverkan, planering och utvärdering och inte minst konflikthantering mellan barn.

Under arbetets gång har jag själv återkommit till samma fråga; Varifrån kommer förskolans etik och moral? Det är begrepp som finns i förskolans läroplan, men som inte är nya för förskolan. Hur har den utvecklats och vad innebär den? Ändras den beroende på samhällets utveckling och politiska vindar? Kan all personal i förskolan instämma i den?

Ordlista

Diskurs - en framställning av ett fenomen inom ett kulturområde med gemensamma termer och referensramar.

Portfolio - en typ av dokumentation där material från barnet samlas i en pärm eller portfölj för att påvisa barnets utveckling. Det dokumenteras under barnets hela vistelsetid i förskolan och kan beröra upp till fyra år.

Materialet innehåller teckningar, fotografier, dokumentation, barnintervjuer och i vissa fall barnens utvecklingsplan och protokoll från utvecklingssamtal kring barnet. Det har kritiserats av skolverket, då det kan tolkas som en form av betygssättande av barnet.

Praktik - Arbetet som utförs i förskolan.

Praktiker - Den som arbetar på fältet är en praktiker och utövar en praktik.

Referenslitteratur:

Andersson, Bengt-Erik. *Hur bra är egentligen dagis?* Utbildningsförlaget. Kristianstad 1990.

Andersson, Mona. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Stockholm Institute of Education Press (HLS Förlag) Stockholm 1999.

AREA- gruppen, *Ledning med barnet i centrum*. Reggio Emilia institutet, Stockholm 1993

Barnomsorg och skolkommitté (BOSK), *Att erövra omvärlden*. Förslag till Läroplan för förskolan SOU 1997:157 Utbildningsdepartementet.

Belsky, J. : *Two waves of day care research*. Development effects and conditions of quality. I.R. Ainsley (red): *The child and the day care setting*. Preager 1984 New York.

Boalt Boethius, Siv. *Autonomy coping and defense in small work groups*. An analysis of psychological group members. Almqvist & Wiksell International Stockholm 1983.

Boalt Boethius, Siv. *Att arbeta på daghem: Psykosociala aspekter på daghemspersonalens arbetsmiljö*. Arbetarskyddsfondens sammanfattningar, Nr 763. Stockholm 1987.

Dahlberg, Gunilla. Lenz Taguchi, Hillevi. *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* HLS - förlag Stockholm 1994

Dahlberg, Gunilla. Moss, Peter. Pence, Alan. *Beyond quality in early childhood education and care postmodern perspectives*. Falmer London 1999

Daun, Å. *Den svenska mentaliteten* Rabén och Sjögren 1989

Dencik, L. Bäckström, C och Larsson, E. *Barnets två världar* Esselte.studium, Stockholm 1988

Ehn, Billy. *Arbetets flytande gränser* Prisma Stockholm 1981

Edvardsson, Bo. *Kvalitetsutveckling - vad och hur*. Underlag till utbildningsdag i Salems Kommun. CTF vid Högskolan i Karlstad. Karlstad 1997.

Ekholm, Bodil. Hedin, Anna. *Upptäck vardagen!* Om praktisk utvärdering av daghemsverksamheten. Studentlitteraturen Lund 1995.

Elfström, Ingela. *Kvalitetsutvärdering i förskolan - kontroll eller utveckling*. Forskningsöverbyggande kurs i socialisation C -kurs Göteborgs Universitet Sociologiska Institutionen. Vårterminen 1997.

ESO: *Kvalitetsutveckling inom den kommunala barnomsorgen*. Ds 1988: 1

ESO: *Förskola? Skola? Barnskola?* 1990:31

Farago, L *Barnomsorgens kvalitet*. Liber Utbildning 1994

Graff, M. *Framtidens psykologi och dess möjlighet att förändra världen* Stockholm 1998

Gunnarsson, Lars. Martin Korpi, Barbara Nordenstam, Ulla. *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden*. Background report prepared for the OECD Thematic Review of arly Childhood Education and Care Policy. Regeringskansliet 1999.

Harms Thelma. Clifford M. Richard, *Early Childhood Environment Rating Scale* Teachers College Press. New York 1980.

Harms Thelma. Clifford M. Richard, Andersson , Mona. Löfgren, Ulla. *Utvärdering i förskolan. ECERS - metoden - kvalitetsbedömning av basfunktioner i förskolemiljö för barn 3-6 år*. Svensk utgåva. Psykologiförlaget AB. Stockholm 1994

Holmlund, Kerstin. Rönnerman, Karin. *Kvalitetssäkra förskolan*. Om utvärdering och utveckling i förskolan. Studentlitteratur Lund 1995.

Hosseinian, Roufia. Kraemer Lidén, Maria, Nordin, Camilla *Konflikthantering mellan pedagoger i förskolan*. En studie om hur pedagoger i förskolan hanterar sina konflikter. C-uppsats Lärarhögskolan i Stockholm 1998

Institutet för Kvalitetsutveckling SIQ. *SIQs Modell för Kundorienterad Verksamhetsutveckling 2000*. Högsbo Grafiska AB, Göteborg 2000

Johansson, Jan-Erik. *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Studentlitteratur, Lund 1994.

Key, Ellen. *Barnets århundrade* Omarbetad nyutgåva. Informationsförlaget. Stockholm 1996

Kihlström, Sonja. *Förskollärare - yrkets pedagogiska innehåll* Studentlitteratur, Lund 1998.

Kärrby, Gunni. *Bedömning av pedagogisk kvalitet*. Förskolan i Focus. Pedagogisk Forskning i Sverige 1997. Årg. 2 nr 1

Lenz Taguchi, Hillevi. *Varför pedagogisk dokumentation?* HLS Förlag Stockholm 1997

Lenz Taguchi, Hillevi. *Varför pedagogisk dokumentation?* Ett föreläsningsunderlag. Teori, Praktik & Vision 1996

Ljungström, K . Sagerberg, T. *Om konflikter. Hemma och på jobbet*. Natur och kultur. Falkenberg 1991.

Lundgren, Ulf. P. m. fl *Pedagogisk Uppslagsbbok*. Från A till Ö utan pekpinna Lärarförbundets Förlag, Informationsförlaget. Värnamo 1996

Möklebust, Liv. *Vad kan en bra förskollärare?* Runa Förlag AB. Stockholm 1994.

Nordenfelt, Lennart. *On the General Concept of Action and Ability*. A Philosophical Introduction to Theory on Handicaps, International Journal of Technology Assessment in Health care, 11:2 1995 s.144

OECD Country Note *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden*. Paper. 6 December 1999.

Phillips, D. (red.). *Quality in child care: What does research tell us?* (Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children, vol 1,) 1987 Washington D.C.

Pramling, Ingrid. *Kunnandets grunder*. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. (Göteborg Studies in Educational Sciences 94)Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg 1994

Rolf, B. *Profession, tradition och tyst kunskap*. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimensioner. Nya Doxa. Övre Dalkarlslyttan 1991

Socialstyrelsen *Pedagogiskt program för förskolan*. Socialstyrelsen, Stockholm 1987

Steffensen, Karin. *Ett kvinnligt triangeldrama*. Om dynamiken i arbetsgruppen bestående av tre kvinnor. FOU - rapport 1993:14 Tryckgruppen, Stockholm 1993.

Stenmalm Sjöblom, Lena. Johanson, Inge. *Förskolan, kunskap, kompetens, kvalitet*, Almquist & Wiksell, Arlov 1992.

Strander, Kerstin. *Jag är glad att jag gick på dagis*. Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt. HLS Förlag Stockholm 1997.

Strähle, Lena. Sundgren, Gunnar. Walch, Jim. *Kvalitet och utveckling i förskolan*. Studentlitteratur Lund 1989.

Sylva, Kathy. *School influences on children's development*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35 (1), s.135 - 170, 1994.

Urdin, Agneta. *Rapport om ett kvalitetsprojekt, med kollegiebedömning i Lidingö förskoleverksamhet 1996 -98*. Stockholm 2000.

Utbildningsdepartementet *Läroplan för förskolan/Lpfö 98* Skolverket och CE Fritzes AB Stockholm 1998

Wahlström, Gunilla, O. *Hantera konflikter - men hur?* Metodbok för pedagoger. Runa Förlag AB. Malmö 1997.

Wallskog, Christina. *Erövra yrkesrollen. Att växa som förskollärare* Runa förlag Malmö 1999.

Wennström, Karin M (red.). *Kompetens och kvalitet i förskolan*. Studentlitteratur Lund 1999.

Bilaga 1

¹ Listan på förskollärarens kompetens kan göras lång, säkert längre än denna:

*Läroplanen	*Barns utveckling	*Föräldrasamverkan
*Tema inriktat arbete	*Barnsyn	*Föräldramöte
*Planering	*Barns sociala miljö	*Utvecklingssamtal
*Lekens betydelse	*Miljöns betydelse;	
*Utvecklingsplan		
*Materialkunskap	inne/utomhusmiljö	*Hallkontakt
*Utvärdering	*Det mångkulturella	*Det svåra samtalet
*Dokumentation	samhället	*Förhållningssätt
*Natur, kultur	*Förmåga att leda	*Förskolans historia
samhälle	samling	*Relationer;
*Hygien	*Helhetsseende	vuxen - barn
*Specialområden	*Barn med behov	barn - barn
*Sekretess	särskilt stöd	vuxen - förälder
*Anmälningsskyldighet	*Grupprelationer	pedagog - pedagog
*Konflikthantering	*Kommunens mål	personal - ledning
mellan barn	*Skapande	personal - politiker
mellan vuxna	*Solidaritet	förskola - samhälle
*Samhällskunskap	*Demokrati	förskola - skola
*Drama	*Arbetsmetoder	*Matsituationer
*Musik	*Barn litteratur	*Rörelse
*Det individuella barnet	*Fack litteratur	*Aktuell forskning
*Empati	*Det individuella barnet	*Barngruppen
*Arbetslagets betydelse		

Bilaga 2

Maria Kraemer Lidén

xxxxxxxxxxxxxx

xxxxxxxxxxxxxx

tel.arb.xxxxxxx

tel.hemxxxxxxx

Rönninge 00-01-30

Till Barnomsorgschefen

xxxxxxxxxxxxxx

Jag heter Maria Kramer Lidén och arbetar som förskollärare i Salems Kommun. Under detta läsår studerar jag på halvfart på Lärarhögskolan i Stockholm, pedagogik med inriktning; Barn och ungdomsvetenskap 61-80 poäng. Denna termin kommer jag att skriva D-uppsatsen, dvs. magisteruppsatsen. Den kommer att beröra Kvalité i förskolan.

Under mitt uppsatsarbete kommer jag att utföra en kvalitativ studie, vilket innebär att jag vill göra intervjuer med ett antal förskollärare. De bör inte arbeta i samma arbetslag, men kan arbeta på samma förskola. Förslagsvis två olika förskolor med två förskollärare på varje förskola, in alles 4 förskollärare. Jag vill endast vända mig till förskollärare.

Uppsatsen kommer att utgå ifrån *kunskap - kompetens - kvalitet*. För att avgränsa arbetet har jag valt att ställa frågor kring *utbildning - yrkesroll - konflikthantering mellan barn*.

Att jag vänder mig till xxxxxxx Kommun med min förfrågan om det finns möjlighet att utföra studien där, beror på att jag vill komma en bit ifrån Stockholm, där många studier görs. Jag kommer också att intervju 4 förskollärare i xxxxxxx Kommun.

Intervjuerna bör göras i slutet av mars, i början av april, gärna under vecka 13; för att jag ska hinna analysera materialet och ha uppsatsseminarium under vårterminen. Därför vill jag komma i kontakt med förskolorna så fort som det finns möjlighet. Jag hör av mig snarast.

Med Vänliga Hälsningar

Maria Kraemer Lidén

Bilaga 3

Frågor att fundera på inför intervju om Kvalitet i Förskolan

1. Vilken/vilka utbildningar har Du genomgått? Hur länge sedan?
2. Får Du möjlighet till fortbildning via Ditt arbete? Hur ofta?
3. Vad innebär det att vara en framgångsrik förskollärare?
4. Får Du handledning eller något annat stöd i Din yrkeskunskap? Vilken?
5. Hur insatt är Du i Lpfö 98?
6. Vad är det roligaste med att arbeta som förskollärare?
7. Vad är de viktigaste erfarenheter Du gjort genom Ditt arbete med barn?
8. Har Ni någon uttalad metodik ni arbetar efter? Hur ser den ut? Är den gemensam för hela arbetslaget?
9. Hur fungerar arbetslaget Du arbetar i?
10. Vad innebär kvalitet för Dig i Ditt yrke?
11. Hur arbetar Du med konfliktlösning bland barnen i din barngrupp?
12. Vad är Förskolans viktigaste uppgift att förmedla till barnen?
13. Hur viktigt är det att varje enskilt barn ges möjlighet att påverka verksamheten?
14. Hur ser den genomgående hemmiljön ut? Finns det något barn som kommer från en annan kultur?
15. Hur fungerar samarbetet med barnens föräldrar?
16. Har ni någon form av mätning av kvaliteten på Din förskola? Utvärdering? Föräldraenkät, etc?
17. Hur mycket tid till planering och utvärdering har Ni i arbetslaget?

Har Du några frågor så hör gärna av Dig! Tack för att Du ställer upp!

Med Vänliga Hälsningar

Maria Kraemer Lidén

Bilaga 4

Frågor att fundera på inför intervju om Kvalitet i Förskolan

1. Vilken/vilka utbildningar har Du genomgått? Hur länge sedan?
Gör Du något annat på din fritid som Du har nytta utav i ditt arbete? Kurser etc.?
2. Får Du möjlighet till fortbildning via Ditt arbete? Hur ofta?
Vad brukar det oftast vara för typ av fortbildning? Har Du gått utbildning i konflikthantering?
3. Vad innebär det att vara en framgångsrik förskollärare?
Upplever Du att Du utvecklar/underhåller din yrkeskunskap? På vilket sätt? Har du utvecklats sedan du gick utbildningen? Hur?
Har du hört talas om ”tyst kunskap”? Vad är det? Är det lätt eller svårt att sätta ord på den? Hur gör ni?
4. Får Du handledning eller något annat stöd i Din yrkeskunskap? Vilken?
Får du stöd i din kunskapsutveckling?
5. Hur insatt är Du i Lpfö 98?
Har ni fått någon utbildning kring förskolans läroplan? Hur? Från vem?
Kan ni arbeta efter den? Har den tillfört något i arbetet? Hur ser Du på att vi har fått en läroplan i förskolan?
6. Vad är det roligaste med att arbeta som förskollärare?
Trivs du på arbetet? Vad får dig att känna arbetsglädje?
7. Vad är de viktigaste erfarenheter Du gjort genom Ditt arbete med barn?
8. Har Ni någon uttalad metodik ni arbetar efter? Hur ser den ut? Är den gemensam för hela arbetslaget?
Vem är det som bestämmer om vilka mål ni ska ha? Hur arbetas de fram?
9. Hur fungerar arbetslaget Du arbetar i?
Vilka utbildningar finns representerade? Finns det fördelar/nackdelar med att arbeta tre personer tillsammans? Hur ser du på att det finns olika utbildningar i arbetslaget?
10. Vad innebär kvalitet för Dig i Ditt yrke?
11. Hur arbetar Du med konfliktlösning bland barnen i din barngrupp?
Har Du lärt dig något om konflikthantering genom ditt arbete? Tror du att barnen lär sig konfliktlösning för livet i förskolan? Förebygger Ni konflikter? På vilket sätt? Hur kan personalen vara förebilder för barnen då det gäller konflikthantering?
12. Vad är Förskolans viktigaste uppgift att förmedla till barnen?
Hur ser du på dig själv i relation till barnen (vårdande, kunskapsförmedlande, stödjande etc.?)
13. Hur viktigt är det att varje enskilt barn ges möjlighet att påverka verksamheten?
På vilket sätt får det enskilda barnet göra sig hörd? Hur påverkar det verksamheten?
14. Hur ser den genomgående hemmiljön ut? Finns det något barn som kommer från en annan kultur?
På vilket sätt påverkar barnens hemmiljö verksamheten på förskolan? Hur använder ni barnens olikheter?
15. Hur fungerar samarbetet med barnens föräldrar?
Om föräldrarna påverkar sina barn negativt i relation till er som personal, hur hanterar ni det? Vilket inflytande har föräldrarna på verksamheten?

16. Har ni någon form av mätning av kvaliteten på Din förskola? Utvärdering?
Föräldrakät, etc?

17. Hur mycket tid till planering och utvärdering har Ni i arbetslaget?
Dokumenterar ni arbetet på något sätt? Hur? Räcker tiden till?



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.

Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.

Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs-svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

