

# Ett intersubjektivt perspektiv på pedagogisk kvalitet relaterat till centrala kvalitetsfaktorer i förskolan



**Sonja Sheridan**

*Professor, Göteborgs Universitet,  
Institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande*

**Syftet med artikeln är att diskutera vikten av en övergripande teoretisk ram för att urskilja, utvärdera och utveckla pedagogisk kvalitet och inom ramen för denna lyfta fram centrala faktorer för kvalitet i förskolan. Den teoretiska ramen utgår från ett intersubjektivt perspektiv på pedagogisk kvalitet som konstitueras av fyra interagerande dimensioner. I artikeln används dimensionerna som analytiska verktyg för att diskutera centrala kvalitetsfaktorer i förskolan. Beroende på hur dimensionerna och faktorerna interagerar med varandra skapas olika nivåer av kvalitet i förskolan, vilket ger barn ojämlika villkor för välmående, lärande och utveckling.**

Forskning visar entydigt att förskolans kvalitet är avgörande för barns välmående, hälsa, lärande och utveckling (Björnstad, Gulbrandsen, Johansson & Os 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010). I förskolor av hög kvalitet utjämnas sociala olikheter, då alla barn ges goda villkor till lärande inom olika innehållsområden och möjlighet att utveckla en lust och vilja till livslångt lärande. Förskolor med låg kvalitet befäster i stället sociala strukturer och skapar ojämlika villkor för barn att må bra, lära och utvecklas (Persson, 2015; Sylva et al. 2010). Förskolans bidrag till barns välmående, hälsa och lärande är viktigt, då barns uppväxtvillkor varierar i dagens segregerade och mångkulturella samhällen. De

erfarenheter barn får i familj och närmiljö kan skilja sig åt beroende på föräldrars utbildning, arbete och övriga levnadsvillkor (Persson 2015). Det är emellertid inte bara barns familjesituation som varierar. Svenska förskolors kvalitet varierar också och bidrar till att ge barn ojämlika uppväxtvillkor under denna så viktiga tid i barns liv (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009).

Utifrån ett lärande perspektiv är de första åren i barns liv särskilt betydelsefulla. Det är då grunden läggs för ett livslångt lärande samtidigt som barnen utvecklar grundläggande färdigheter och kunskaper inom olika områden. De erfarenheter barnen gör under sina första levnadsår får inte bara relevans för lärandet i ett längre perspektiv. De har också stor betydelse för barnens dagliga relationer till vuxna och kamrater och för deras agerande i och förståelse av sin omvärld. Forskning visar också att det är lönsamt att tidigt satsa på barns utbildning och välbefinnande utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv (Heckman 2006; Schweinhart, Barnes & Weikart 1993). Barns rätt till en förskola av hög kvalitet kan därför hävdas utifrån många perspektiv och intressen. Vad som karakteriserar en hög kvalitet i förskolan och hur kvalitet kan förstås som pedagogiskt fenomen är emellertid frågor som inte lätt låter sig besvaras. Svaren varierar över tid och är beroende av kontext och åtskilliga samverkande faktorer (Williams, Sheridan & Samuelsson 2016).

## En övergripande teoretisk ram för pedagogisk kvalitet i förskolan

I forskning talas genomgående om vikten av en hög kvalitet i förskolan och betydelsen av att utvärdera och utveckla förskolans kvalitet för att skapa goda villkor

för barns lärande och utveckling. Samtidigt problematiseras sällan kvalitetsbegreppet i sig eller vad kvalitet kan innebära som pedagogiskt fenomen i utbildningssammanhang. Ibland tycks det även finnas ett förgivettagande om att innebörden i kvalitet är gemensam och tydlig för var och en. Förutsättningar för att forska om, utvärdera och utveckla kvalitet i förskolan är emellertid att man har en idé om hur kvalitet bildas och kommer till uttryck i pedagogiska processer, dess struktur och innebörd. För att komplexiteten ska bli gripbar behöver man kunna beskriva och förstå övergripande mönster och strukturer och hur dessa erfars utifrån olika perspektiv (Sheridan 2001; 2009).

Inom pedagogisk forskning definieras och polariseras ofta kvalitet på ett övergripande plan som antingen en objektiv eller subjektiv realitet (Dahlberg, Moss & Pence 1999). Den största skillnaden mellan dessa perspektiv på kvalitet är att ett subjektivt perspektiv bygger på kulturell variation, visioner av samhället, barn och barndom samt politiska och filosofiska perspektiv (Moss, 2004). Ett subjektivt perspektiv innebär att kvalitet ses som ett relativt och dynamiskt begrepp som alltid förknippas med en viss situation, en viss tidsperiod och ett visst socialt och kulturellt sammanhang (Dahlberg et al. 1999; Tobin, Wu & Davidson 1989; Tobin, 2005). Enligt detta synsätt är interkulturella jämförelser av kvalitet baserade på gemensamma definitioner och metoder både oundgängliga och oönskade. Ett objektivt perspektiv utgår från att vissa kunskaper, värden och förhållningssätt generellt är bättre för barn än andra även om nationella läroplaner styrs av kulturella prioriteringar och förväntningar på förskolan (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot & Totsika 2006). Detta perspektiv skapar möjligheter att definiera kvalitet och utveckla metoder för utvärdering och utveckling av kvalitet i förskolan.

På ett konkret plan definieras kvalitet kontinuerligt genom den mångfald av metoder som används för att utvärdera och utveckla kvalitet inom förskolan. Här är exemplen många, se till exempel ECERS-3 (Harms, Clifford & Cryer 2015). I detta sammanhang är det väsentligt att betona att kvalitet varken bör definieras universellt eller en gång för alla. Kvalitetsbegreppet behöver kontinuerligt omdefinieras och omprövas i förhållande till förändringar i samhället och ny forskning om lärande och kvalitet. Kvalitet som pedagogiskt fenomen behöver också kunna analyseras utifrån en övergripande teoretisk ram. Väsentligt är att den teoretiska ramen tar hänsyn till förändringar i samhället, samhällets grundläggande värderingar och målsättning med förskolan, är kulturkänslig och utgår från nya teorier om lärande och forskning om kvalitet.

### **Ett intersubjektivt perspektiv på pedagogisk kvalitet**

Kvalitet som ett intersubjektivt pedagogiskt fenomen är en nydanande syn på kvalitet. Den utgår från uppfattningen att det finns värderingar och förhållanden som är så avgörande för barns välmående, lärande och utveckling att de är kulturövergripande (Balaguer 2004; UN Convention 1989). Här kan nämnas värden som respekt, delaktighet, barns rätt att bli lyssnade på och kunna påverka saker som är viktiga för dem, men också barns rätt till lärande och utveckling av förmågor som gör att de konstruktivt kan relatera till sin omvärld. Utgångspunkten är att kunskaper och värderingar om människor och institutioner, som bildas och upprätthålls genom interaktion i specifika kulturella sammanhang, inte är helt unika, utan kan delas av människor inom och mellan olika kulturer (Rogoff 2003). Det intersubjektiva perspektivet ligger troligtvis närmare det objektiva perspektivet, men har en högre grad av kulturell och kontextuell känslighet för hur dessa kvaliteter kan upplevas och förstås i skilda utbildningsmiljöer. Både det intersubjektiva

och det objektiva perspektivet utgår från forskning om kvalitet och beprövad erfarenhet i förskolan samt samtida teorier om barns lärande och utveckling.

Den teoretiska ramen bygger på interaktionistisk teori, där miljön i förskolan ses som ett komplext system av samspel där barnen och miljön påverkar och påverkas av varandra i en kontinuerlig och ömsesidig interaktion (Vygotsky 1978). Bronfenbrenners (1979, 1986) ekologiska systemteori används för att förklara hur olika system samverkar och påverkar förutsättningarna för barns välmående, lärande och utveckling i förskolan. Teorin beskriver hur mikrosystem inom kulturer och samhällen (barn, familjer), mesosystem (förskola och skola), exosystem (kommuner) och makrosystem (ekonomiska resurser, lagar och politik på en övergripande samhällsnivå) interagerar och påverkar villkoren för kommunikation, samspel och lärande i förskolan och de sätt på vilka olika former av didaktik exempelvis kan komma till uttryck. Medan makrosystem påverkar vad barn förväntas lära sig i förskolan inom olika kulturer visar chronosystem hur dessa värderingar och förväntningar förändras och utvecklas över tid. Systemen interagerar och dialektiken mellan dem innebär att övergripande intentioner med förskolan är sammanflätade med händelser i praktiken (Ball 2006).

Ett intersubjektivt perspektiv på kvalitet innebär också att lärandemiljön i förskolan ses som komplexa system av samspel mellan människor, materiella resurser och pedagogiska processer. Utifrån detta perspektiv existerar pedagogisk kvalitet inte i sig utan tar form och utvecklas i samspel och kommunikation mellan vuxna och barn och med artefakter (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Dess kärna eller skärningspunkt ligger i själva mötet mellan vuxna och barn och mellan barnen och kommer till uttryck i samspelet och kommunikationen mellan dem. Genom att samspela och kommunicera både

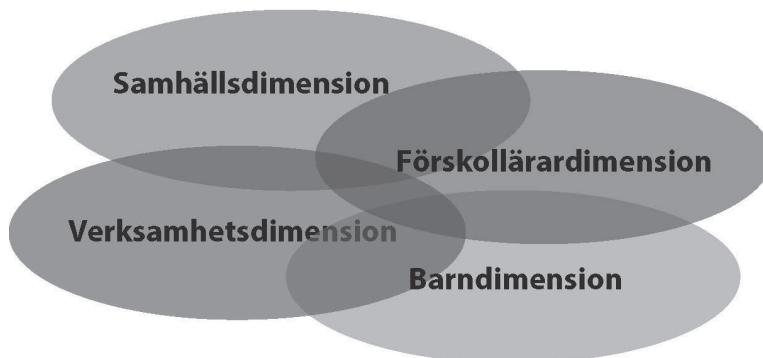
med andra barn och med vuxna skapar barn mening och lär sig att handskas med världen omkring dem. Därmed blir kvaliteten i samspelet och kommunikationen avgörande för de villkor som skapas för barn i förskolan att lära inom olika innehållsområden och skapa en förståelse för sin omvärld.

Ett intersubjektivt perspektiv på kvalitet innebär att kvalitet ses som:

“A multidimensional educational phenomenon in which interdependent dimensions and aspects constitute an environment that in different ways contribute to children’s opportunities for learning and developing in educational settings. These dimensions and aspects are partly constituted of sustainable qualities and partly by dynamic and relative qualities that are inter-subjectively agreed on and subjectively conceived depending on perspective, time and context” (Sheridan 2009:254).

Fyra samverkande dimensioner bildar kvalitet som ett intersubjektivt pedagogiskt fenomen. De är: 1) samhällsdimensionen 2) förskollärdimensionen 3) barndimensionen och 4) verksamhetsdimension (Sheridan 2009). Dimensionerna bildar en helhet och interagerar med varandra utan att vara hierarkiska. Varje dimension utgörs av faktorer och egenskaper som är unika för dimensionen och kan relateras till struktur, process, innehåll och resultat. Beroende på hur dimensionerna samverkar med varandra bildas lärandemiljöer av olika kvalitet, vilka i sin tur har olika effekter på barns välmående, lärande och utveckling. Sammantaget konstituerar dimensionerna pedagogisk kvalitet och är i förskolans praktik oskiljbara, interaktiva och ömsesidigt beroende av varandra.

## Dimensioner som verktyg och analytiska linser



Figur 1. Fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet.

Varje dimension kan inledningsvis användas som en oberoende analytisk lins för att urskilja och analysera centrala faktorer i förskolans praktik, relaterat till målen i läroplanen. Därefter integreras analyserna av de fyra dimensionerna till en helhet. Genom analysen kan övergripande mönster av samspel, kommunikation, förhållningssätt, didaktik etcetera urskiljas och centrala faktorer för barns villkor till lärande och utveckling identifieras. Ur detta perspektiv betraktas systematiskt kvalitetsarbete som en fråga om att värdera villkor för barns lärande och utveckling i termer av mål, innehåll, didaktik, pedagogiska processer, kommunikation, interaktion och delaktighet. Nedan används de fyra dimensionerna för att beskriva och skilja ut ett antal centrala faktorer för kvalitet i förskolan.

### Centrala kvalitetsfaktorer i relation till fyra dimensioner

Forskningen om kvalitet i förskolan har bidragit till en förändring av synsätt på vad som är centrala faktorer. Strukturella faktorer som lokaler, personalens utbildning, antal barn i grupperna och personaltäthet ses fortfarande som oerhört viktiga, samtidigt som kompetens och interpersonella processer har lyfts

fram på ett helt annat sätt än tidigare (Sheridan et al. 2009). Kunskap om kvaliteterna i relationen mellan barn och vuxna bör därför vara grundläggande för förskolans verksamhet, liksom kvaliteten i relationerna mellan barn. Vikten av den lärandes perspektiv för lärandet framhålls också alltmer (Sommer, Samuelsson & Hundeide 2010).

### Samhällsdimensionen

Dimensionen fokuserar på samhällets intentioner med barn, barndom och förskola. Centrala faktorer inom denna dimension är dominerande diskurser, lagar, politiska beslut, ekonomiska resurser, läroplaner, olika aktörers (föräldrar, forskare, politiker etcetera) förväntningar och krav på förskolan och hur dessa förändras över tid. Dimensionen omfattar också normer och värderingar, kulturella och kontextuella särdrag och traditioner som rör barns lärande i förskolan och som bör beaktas när kvaliteten på förskolan studeras utifrån ett helhetsperspektiv. Nedan lyfts två centrala faktorer fram i relation till deras betydelse för förskolans kvalitet och villkor för barns välmående, lärande och utveckling. De är samhällets

ekonomiska stöd till förskolan och barnfamiljer och policy uttryckt som mål i förskolans läroplan.

Grundläggande för förskolans kvalitet och för barns och barnfamiljers likvärdighet och ställning i samhället är ekonomiska och politiska reformer samt fungerande transformeringsystem (OECD 2012). Sverige, som länge toppat olika rankingslistor (UNICEF 2008), har nu placerat sig på en femte plats när det gäller jämförelser av barns välmående, hälsa, trivsel, lärande med mera mellan länder i Europa (UNICEF 2013). Här kan man alltså skönja en försämring när det gäller svenska barns trivsel och villkor för lärande i förskolan.

Tydliga mål för verksamheten är en central kvalitetsfaktor (NAEYC 2006). Förskolans mål och innehåll har emellertid varierat över tid beroende på de förändringar som ständigt sker i samhället. Det som förväntas ske i förskolan och med barnen bör därför kontinuerligt relateras till dessa förändringar (Ball 2006). Förskolan fick sin första nationella läroplan 1998 och den reviderades 2010 (Skolverket 2010). När läroplanen kom, mottogs den oerhört positivt av professionen och berörda aktörer. Den har nu varit i kraft under mer än ett decennium och vad det innebär att arbeta utifrån dess intentioner har blivit allt tydligare. Speciellt har de förtydligade målen i den reviderade läroplanen lyft fram betydelsen av att arbetslaget har en gedigen ämneskunskap samt kommunikativ och didaktisk kompetens för att kunna möta barnen i deras lärande. Läroplansområdet om uppföljning, utvärdering och utveckling liksom kravet på systematiskt kvalitetsarbete förutsätter också att arbetslaget i förskolan har kompetens att dokumentera, utvärdera, analysera och reflektera. De behöver också kunna använda resultaten för att utveckla förskolans kvalitet och skapa bättre villkor för barns lärande (Sheridan, Williams & Sandberg 2013).

### **Förskollärdimensionen**

Fokus för denna dimension är förskollärares utbildning och yrkeskompetens. Dimensionen omfattar förskollärarnas attityder, värderingar och kunskaper om barn och lärande. En central faktor i denna dimension är förskollärares barnperspektiv och förmåga att förstå barns egna perspektiv när det gäller strategier, lärande, kommunikation och samspel. Det handlar om förskollärares förmåga att vara delaktig i barnets lärandeprocesser och att förena barnets intressen att lära med målen i förskolans läroplan. Centrala faktorer som diskuteras nedan är förskollärares ämneskunskaper, didaktiska kunnande och förmåga att kommunicera och dela ett gemensamt lärandeobjekt med barnet.

Förskollärares kompetens anses vara den enskilt viktigaste kvalitetsfaktorn i förskolans kontext (Sylva et al. 2010). Förskollärares kompetens är emellertid ett komplext och mångfasetterat begrepp som kan innefatta en sammankoppling av personliga och kommunikativa förmågor, pedagogiska och didaktiska kompetenser samt ämneskunskaper (Sheridan, Sandberg & Williams 2015). Hur förskollärares pedagogiska förhållningssätt, didaktiska kunnande, ämneskunskap och kommunikativa kompetens kommer till uttryck i samspel med barnen har en avgörande betydelse för den kvalitet som bildas i verksamheten (Sheridan, 2001; Siraj-Blatchford 2007), särskilt som forskning visar att förskollärarna till viss del saknar ämneskunskaper inom exempelvis matematik, naturvetenskap och teknik. De behöver också utveckla sin didaktiska kunskap, det vill säga förmåga att möta barn i deras lärande och skapa villkor för dem att lära och urskilja kritiska aspekter inom olika innehåll (Broström & Vejleskov 2009).

I svensk förskola har förskollärarna ett övergripande ansvar för pedagogiska processer och undervisning (Skolverket, 2010). I sin undervisning bör de utgå

både från läroplanen och barns intressen och tidigare erfarenheter för att skapa villkor för barn att lära inom det/de målområden som är i fokus för undervisningen. Avgörande är förskollärares kompetens att knyta förskolans innehåll och kort- och långsiktiga målsättningar till barnets egna intentioner och vilja att lära. Utmaningen är att integrera dem så att barn bevarar sin lust att lära och utvecklar en vilja till livslångt lärande (Sheridan et al. 2009).

Förskollärares förmåga att kommunicera anses särskilt betydelsefullt för hög kvalitet och för barn att utveckla kunnskap inom olika områden (Hansen 2015). I detta sammanhang ses ofta kommunikationen som didaktikens kärna (Pramling & Samuelsson 2011). Hundeide (2011) lyfter fram tre dialoger som exempel på kvalitativ kommunikation mellan vuxna och barn. I den emotionella dialogen finns en ömsesidighet i relationen och den vuxne möter barnet i hans eller hennes känslor. Den kognitiva dialogen karaktäriseras av att den vuxne försöker förstå och svara på barnets intentioner. I den guidande dialogen handleder den vuxne barnet på ett sensitivt sätt för att få barnet med sig. Siraj Blatchford (2007) visar hur specifika samtal (a shared sustainable thinking) leder till att ett delat, hållbart och ömsesidigt lärande utvecklas mellan barn och vuxen. Samtalet, eller snarare dialogen, innebär att barn och förskollärare fokuserar både sin uppmärksamhet och sin kommunikation på ett gemensamt lärandeobjekt som barn får möjlighet att vidga och fördjupa sin förståelse om.

### **Barndimensionen**

Denna dimension fokuserar på barns välmående, lärande, utveckling och delaktighet från ett barnperspektiv och barns eget perspektiv. Centrala faktorer i den här dimensionen är barns meningsskapande, kommunikation och interaktion, både med varandra och med vuxna, samt barns delaktighet och inflytande.

Avgörande är att lärandet utgår från barns intressen och tidigare erfarenheter och att barn är delaktiga i och kan påverka sitt eget lärande. Det handlar om att se och möta barn som individer med egna röster och intentioner (Clark, Kjærholt & Moss 2006; Sheridan et al. 2009; Sommer et al. 2010; Sylva et al. 2010; Siraj-Blatchford 2007), att ta vara på deras nyfikenhet och vilja att lära inom olika målområden samt att ge dem verktyg och begrepp att vidga och fördjupa sitt lärande. Det handlar dock inte bara om relationen och mötet mellan vuxen och barn. Förskolans barngrupp har stor betydelse för barn, både utifrån aspekter som kamratskap och möjligheter att lära av varandra och tillsammans (Williams, Sheridan & Samuelsson 2016).

Forskning om barns delaktighet och inflytande i förskolan visar att barn i viss mån kan besluta om lek och händelser i förskolan men de kan sällan påverka förskolans övergripande organisation, aktiviteter och innehåll (Sheridan & Samuelsson 2001). Resultaten från studien tyder på ett gap mellan barns och förskollärares förståelse av barns delaktighet och möjligheter att påverka den pågående verksamheten i förskolan. Även om förskollärarna avser att involvera barnen, kan de inte ta för givet att barnen känner sig delaktiga. En anledning kan vara att barn inte place-ras i positioner där de kan abstrahera mening från sina erfarenheter då vardagliga beslut tas för givna i stället för att göras synliga för barn som handlingar av inflytande och demokrati. Resultaten visar också att barn upplever att de deltar i beslutsfattandet på lika villkor om situationen präglas av ömsesidighet, turtagande och engagemang.

### **Verksamhetsdimensionen**

Verksamhetsdimensionen fångar helheten och relationen mellan samtliga dimensioner och faktorer. Dimensionen fokuserar på förskolans observerbara kvalitet. Den visar hur mål, förskollärare, barn och ar-

tefakter samverkar och i praktiken är ömsesidigt beroende av varandra. I det komplexa samspelet mellan dimensioner och faktorer utvecklas skillnader i kvalitet som kommer till uttryck i innehåll, pedagogiska processer, kommunikation och interaktion. Centrala faktorer som diskuteras med utgångspunkt i denna dimension är strukturella faktorer och kompetens att organisera.

Strukturella faktorer som lokalernas yta och utformning, barngruppens storlek och sammansättning samt personaltäthet har stor betydelse för förskolan kvalitet (Williams et al. 2016). Forskning visar att grupper med färre barn ger möjlighet till ökad interaktion och kommunikation, vilket ger barnen bättre villkor att lära, speciellt om de är tillsammans med erfarna vuxna som utmanar dem både kognitivt, socialt och språkligt (Hansen 2015). Stora barngrupper tenderar att skapa stress hos både vuxna och barn och försvårar för förskollärare att möta barnen i deras lärande (Seland 2009; Skolverket 2016).

Beroende på hur verksamheten och barnen organiseras under dagen skapas olika villkor för lärande. Forskning visar på tre skilda sätt att organisera barngruppen (Sheridan, Williams & Samuelsson 2014). I en *oorganiserad miljö* är barnen oftast i hela gruppen, det vill säga de är tillsammans med samtliga barn som ingår i barngruppen under stor del av dagen, vilket skapar sämre villkor för lärande. Organisationsformen försvårar för förskollärarna att uppmärksamma enskilda barns lärande och att engagera sig i deras lärande och omsorg. Den större barngruppen försvårar samtal och interaktion på individnivå och/eller med ett fåtal barn eftersom andra barn och vuxna finns i närheten och pockar på uppmärksamhet. Planerade aktiviteter utifrån läroplanens målområden är också sällsynta i denna organisationsform. I en *aktivt organiserad miljö* är barnen och verksamheten organiserade utifrån specifika aktiviteter, vilket gör

det svårare att följa individuella barns lärande. Ofta kommer själva aktiviteten och barns agerande i fokus medan lärandet tenderar att bli osammanhängande och fragmentariskt. En *lärandeorganiserad miljö* innebär att pedagogiska intentioner styr gruppindelningen och skapar goda villkor till lärande. Utifrån gemensamma intressen och mål delas barnen in i mindre och flexibla grupper under hela dagen, vilket möjliggör kommunikation kring ett delat lärandeobjekt och för vuxna att följa barnen i deras lärandeprocess.

### Sammanfattade slutsatser

Artikeln diskuterar vikten av en övergripande teoretisk ram för pedagogisk kvalitet och lyfter inom denna ram fram centrala faktorer för kvalitet i förskolan. Den teoretiska ramen utgår från ett intersubjektivt perspektiv på kvalitet och konstitueras av fyra dimensioner. Dimensionerna har först använts som enskilda analytiska linser för att skilja ut centrala kvalitetsfaktorer inom varje dimension. Därefter har analyserna av de fyra dimensionerna integrerats till en helhet. Resultaten synliggör kvalitativt skilda lärandemiljöer i förskolan (Sheridan et al. 2009).

I förskolan interagerar dimensionerna och faktorerna i en oavbruten och outtömlig process där de påverkar varandra ömsesidigt (Bronfenbrenner 1979, 1986; Sheridan 2009). I denna process framträder känsligheten i förskolans pedagogiska kvalitet och beroendet av enskilda faktorerens beskaffenhet, egenskaper och samspelet mellan dem. För att synliggöra kvalitetsfaktorernas komplexa funktion, relateras de i den här artikeln till en svensk studie om förskolans kvalitet (Sheridan et al. 2009) där tre kvalitativt skilda lärandemiljöer identifierats i förskolan, nämligen *separerade och begränsande miljöer*, *barncentrerade förhandlingsmiljöer* och *utmanande lärandemiljöer*. Miljöerna speglar låg, god och hög kvalitet och visar att barnen ges olika villkor för välmående och lärande i förskolan.

Analyserna visar hur låg kvalitet i de *separerede och begrænsande miljøerna* fræmst kommer till uttrykk i form av få ømsesidige møten og bristende kommunikation mellom førskollærere og barn. Læroplanens målområdene er sjællan i fokus og barnen ges få muligheter till delaktighet, inflytande og lærande av ulike innehåll. Verksamheten har ofta en organisation dær barnen hålls samman i gruppen som helhet og lokaler som antingen er otillræcklige eller sjællan anvænds fullt ut. Hær kan ogskå finnes brister i kompetens inom arbeidslaget, låg personaltæthet og en ogenomtænktt sammansætning av barnen i gruppen.

I førskolor av høg kvalitet er miljøen i de *utmanande lærandemiljøerna* ofta rik på utmaningar og muligheter till lærande. Førskollærarna har barns intressen, erfaringer og kunnskapsbildningen i fokus når de undervisar, det vill sâga de riktas barns oppmærksomhet på målen i læroplanen. De delar og kommuniserer gemensamma lærandeobjekt med barnen og skapar villkor for dem att læra kring dessa innehåll. Førskollærarna har gedigen utbildning og kompetens som inkluderer kommunikativ kompetens, æmneskunnskap og didaktiskt kunnande. Barnen er delaktige og pæverkar bådte verksamheten og sitt eget lærande (Sheridan et al. 2009).

Analysen genom de fyra kvalitetsdimensionerna viser att førskolan består av komplekse system av interaktion mellom ulike dimensioner og faktorer. Beroende på faktoreernas unike kvaliteter og hur de og dimensionerna interagerer med varandra skapas ulike nivåer av kvalitet i førskolan. Faktorene er i sig værdeneutrala samtidigt som de er mængfasetterede og består av skilde egenskaper. Kommunikation kan eksempelvis variere i kvalitet og komma till uttrykk som kontroll, kortfattede svar, disiplinering eller som dialog dær kommunikationen anvænds for att vidga barns begreppsførståelse og lærande inom ulike områdene. På motsvarande sâtt er hver faktor sammansatt av egenskaper som i relation till en øvergripande teoretisk ram kan forstås som ulike nivåer av kvalitet (Sheridan 2009). I førskolor av høg kvalitet samverker de centrale faktorene optimalt, medan førskolor av lægre kvalitet ofta har en eller flere brister i någon eller i flere av de centrale faktorene. Ytterst handler det om att generere kunnskap om centrale kvalitetsfaktorens beskaffenhet og relationen mellom dem for att kunne utvekkle førskolans kvalitet og skapa gode villkor for barns vælmæende, lærande og utvekkling.

---

## Litteratur

- Balaguer, I. (2004): "Building a shared vision for quality". I *Children in Europe*, 7, 8–9.
- Ball, S.J. (2006): *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Bjørnstad, E.; Gulbrandsen, L.; Johansson, J.-E. & Os, E. (2013): *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet "Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC"*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986): "Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives". I *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Brostrøm, S. & Vejleskov, H. (2009): *Didaktik i børnehaven. Planer, prinsipper og praksis*. Fredrikshavn: Dafolo.



- Clark, A.; Kjørholt, A.T. & Moss, P. (2006): *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: Policy Press.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (1999): *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Taylor & Francis.
- Hansen, O.H. (2015): *Det ved vi om betydningen af voksen-barn-kommunikation*. Frederikshavn: Dafolo.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2015): *The early childhood environment rating scale (ECERS-3) (3rd revision)*: New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Heckman, J. (2006): "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children". I *Science*, 312 (5782), 1900–1902.
- Hundeide, K. (2011): "Some postulates and assumptions regarding child care and early education". I Williams, P. & Sheridan, S. (red.): *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. (s.101–115): Liber: Stockholm.
- Moss, P. (2004): "Setting the scene: A vision of universal children's spaces". I Daycare Trust (red.), *A new era for universal childcare?* (s. 19-28): London: Daycare Trust.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2006): *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- OECD (2012): *Starting Strong 111 – A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org>
- Persson, S. (2015): *En likvärdig förskola för alla barn. Innebörder och indikatorer. Vetenskapsrådets rapportserie*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, N. & Samuelsson, I.P. (red.) (2011): *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, Holland: Springer.
- Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Schweinhart, L.; Barnes, H. & Weikart, D. (1993): *Significant benefits: The high-scope perry preschool study through age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10): Michigan: The High/Scope Press.
- Seland, M. (2009): *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Norsk senter for barneforskning (NOSEB):
- Sheridan, S. (2001): *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2009): Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I.P. (2001): "Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective of pedagogical quality". I *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (red.): (2009): *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S.; Sandberg, A. & Williams, P. (2015): *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S.; Williams, P. & Samuelsson, I.P. (2014): "Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective". I *Educational Research*, 56(4), 379–397.
- Sheridan, S.; Williams, P. & Sandberg, S. (2013): Systematic quality-work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123–150.
- Siraj-Blatchford, I. (2007): "Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking". I *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, 3–23.
- Skolverket (2010): *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D.; Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2010): *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.



- Skolverket (2016): *Barngruppens storlek i förskolan. En kartläggning av aktuell pedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning*. Skolverkets rapport nr 433.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sammons, P.; Melhuish, E.; Elliot, K. & Totsika, V. (2006): "Capturing quality in early childhood through environmental rating scales". I *Early Child Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Tobin, J. (2005): "Quality in early childhood: An anthropologist's perspective". I *Early Education and Development*, 16, 421–434.
- Tobin, J.; Wu, D.Y. & Davidson, D.H. (1989): *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.
- UN Convention (1989): *The UN Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- UNICEF (2008): *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2013): *Child wellbeing in rich countries: A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (red.): Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, P.; Sheridan, S. & Samuelsson, I.P (2016): *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur och Kultur.

---

*Denne artikel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 12, november 2016.*

