



Förskollärare,
förtydligat undervisningsuppdrag och professionella strategier

Malmö universitet 2019
Ingegerd Tallberg Broman
Ann-Christine Vallberg Roth

INNEHÅLL

Inledning.....	3
Bakgrund	3
Mellan förskoletraditioner och utbildningspolitiska reformer	4
Förändrade krav, tidiga insatser och nya styrningslogiker	5
Otakt mellan styrdokument och förutsättningar.....	6
Förskollärarprofessionen och professionskriterier	7
Förskollärares förtydligade ansvar för undervisning i förskola.....	8
FoU-programmet ”Undervisning i förskola” (UndiF).....	9
Studiens teoretiska ram och metod	9
Institutionella logiker.....	10
Professionella strategier.....	11
Material och metod.....	13
Analysbeskrivning	14
Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?.....	14
Barncentrerad förskollärare förankrad i läroplanen lägger grund för delaktighet och livslångt lärande	17
Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor?..	22
Chefer markerar tydlighet och mål – förskollärarna förutsättningar och kompetens.....	24
Professionella logiker och strategier i förhållande till de fokuserade reformerna	29
Att skapa legitimitet	29
Med hänvisning till läroplanen – ” med läroplanen i ryggmärgen”	30
Genom att göra barnet delaktigt och till utgångspunkt.....	31
Genom kollegial förankring och kontroll	32
Att bibehålla, markera och utvidga professionell identitet och habitus.....	33
Genom att förändrade uppdrag kodas in till existerande professionellt habitus	34
Genom att skapa mening genom förskolefiering och anknytning till centrala värden.....	35
Genom att kunskapsbegrepp av stor relevans i förskolan lyfts fram som bas.....	36
Genom att erfarenhetskunskap och kollegial kunskap lyfts fram.....	36
Genom att ställa krav på fler behöriga förskollärare	37
Avslutningsvis.....	38
Referenser	38

Inledning

Flera reformer har under senare år genomförts i den svenska förskolan vilka innefattar ett förstärkt pedagogiskt uppdrag och en förändrad ansvars- och arbetsfördelning mellan de olika personalgrupperna. I skollag och läroplan markeras förskolan som utbildning och förskollärares särskilda ansvar för undervisning (SFS 2010:800; Lpfö 18).

I denna rapport redovisar vi bakgrunder till dessa reformer och relaterar till utbildningspolitik, myndighetstexter och tidigare forskning. Reformerna innebär en harmonisering inom skol- och utbildningssystemet, med en ökad likriktning såväl nationellt som internationellt.

Vi lyfter fram kraven på professionsförändringar och den spänning som föreligger mellan aktuella reformer och förskolekulturella traditioner och begrepp. Vi beskriver hur liknande problematik återkommit genom förskolans och förskolläraryrkes professionaliseringsprocess och redovisar olika strategier som använts för att möjliggöra och stärka denna.

Vår utgångspunkt utgörs av två separata forskningsfrågor inom ramen för FoU-programmet ”Undervisning i förskola”. Programmet syftade till att vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i cirka 130 förskolor/eller avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige, mellan 2016 och 2018. Det genomfördes i samverkan mellan tio kommuner, Malmö universitet och det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous). Materialet består av skriftliga svar på två relativt öppna frågor: Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare? och Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor? Urvalet består av 243 deltagare som representerar de tio kommunerna år 2016. Vår tredje forskningsfråga, specifik för denna rapport, är: Vad kännetecknar reflektionerna – vilka professionella logiker och strategier i förhållande till de här fokuserade reformerna uttrycks i det insamlade materialet?

Rapporten präglas av ett professionsperspektiv och är inplacerad i en teoretisk referensram med begreppen, institutionella och professionella logiker och professionella strategier att förhålla sig till utbildningsreformer i förskolan. Fokus ligger på förskollärare.

Bakgrund

Vi ska i detta bakgrundskapitel beröra olika tema som utgör sammanhang för den empiriska studien och den professionsteoretiskt inriktade analys som presenteras i denna rapport. Vi tar här upp temat mellan förskoletraditioner och utbildningsreformer, förändrade krav, tidiga

insatser och nya styrningslogier, otakt mellan styrdokument och förutsättningar, förskollärarprofessionen och professionskriterier samt avslutningsvis om förskollärares förtydligade ansvar för undervisning i förskola.

Sedan 1996 är den svenska förskolan en del av det svenska utbildningssystemet. Den fick sin första läroplan 1998, reviderad och med tydliggjort lärandeuppdrag 2010/2016. År 2010 fördes förskolan in under den nya skollagen (SFS 2010:800) och utgör nu en frivillig skolform. Sverige utmärker sig i Norden genom att förskolan är en skolform som regleras tillsammans med övriga skol- och verksamhetsformer i en gemensam skollag (Vallberg Roth, 2014). I de övriga nordiska länderna finns en specifik lag som reglerar ”förskolan”. Lärande, kunskap och undervisning betonas mer än lek, omsorg, vård och trygghet, som är svagt, eller obefintligt framträdande, i skollagen.

I läroplan för förskolan (Lpfö 18) refereras till skollagen: ”Av Skollagen (2010:800) framgår att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta kunskaper och värden” (s. 5). Vidare framhålls begreppet undervisning liksom förskollärares ansvar:

I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. (Lpfö, 2018, s. 7)

Av skollagen framgår att legitimerade förskollärare ska ansvara för undervisning i förskolan. Undervisningsbegreppet gäller alla skolformer, men ska i förskolan ha en vid tolkning. År 2011 infördes i Sverige krav på lärarlegitimation för förskollärare och lärare, en reform som hade fokus på en formell behörighet för att undervisa i de olika skolformerna (Håkansson, 2016). Parallellt har andelen förskollärare minskat i den svenska förskolan och utgör en stor utmaning för genomförande av läroplanens mål (Persson & Tallberg Broman, 2019).

Mellan förskoletraditioner och utbildningspolitiska reformer

I en utbildningshistorisk tillbakablick kan konstateras att svensk förskola placerar sig i en nordisk tradition, som vänder sig till alla barn, som kombinerat utbildning och omsorg och rubricerats med begreppet Educare. Pedagogiken i förskolan har haft ett fokus på omsorg, lek och lärande med en barncentrerad hållning där barnens intressen och egna erfarenheter varit framhävda. Denna helhetsmodell för förskola avviker från de vi återfinner vid internationella jämförelser, där förskola/barnomsorg i många länder finns uppdelade i separata verksamheter,

antingen inriktade på strukturerat lärande och pedagogik eller på omsorg och tillsyn, och där barn i högre grad är uppdelade efter åldrar, bakgrunder och familjens kulturella och religiösa tillhörigheter (Campell-Barr, Georgsson & Selbie, 2015).

Det senaste decenniets internationella förskoleutveckling visar generellt en tendens mot ökad konvergens mellan olika förskoletraditioner (Scheiwe & Willekens, 2009; Mahon, 2012; Vallberg Roth, 2014). Policydokument på skolområdet i olika länder visar en påtagligt ökad grad av likhet och hög grad av intertextualitet i styrande dokument. Begrepp som ”traveling policy”, ”policy borrowing” och ”globalization of policy” beskriver hur ökad homogenisering uppnås på text- och policynivå, för att sedan förändras och utvecklas i vidare anpassning till det lokala och nationella sammanhanget (Mickwitz, 2015). Så är också revideringarna av förskolans läroplan i Sverige bland annat influerade av OECD:s rapporter och redovisar en ökad likhet mellan förskolor internationellt (OECD 2013; Utbildningsdepartementet, 2017: Lpfö 18).

Förändrade krav, tidiga insatser och nya styrningslogiker

Förskolan och förskolans personal befinner sig, i ett nutidsperspektiv, i ett pedagogiskt och socialt rum präglad av olika förskoletraditioner och styrningslogiker och med ett påtagligt förändringskrav.

Förändringarna genomförs primärt inte utifrån uttryckta behov i verksamheterna, utan på grund av utbildningspolitiska ambitioner baserade i internationella utvärderingar, internationell harmonisering och förändrad lagstiftning, (Utbildningsdepartementet, 2017).

Ett ökat fokus på skolframgång och kunskapsskola, bland annat relaterat till de internationella jämförande kunskapsmätningarna har lett till ökat intresse för tidiga insatser. Inför etableringen av Skolforskningsinstitutet igångsattes en rad kunskaps- och forskningsöversikter, däribland med fokus på ”Förskola – tidig intervention” (Tallberg Broman m, fl 2015).

Dåvarande utbildningsminister Gustaf Fridolin och ordförande i riksdagens utbildningsutskott Lena Hallengren exemplifierar detta och förskolans roll i ett inlägg *Svenska Dagbladet* i mars 2017

Vill man bygga en kunskapsnation börjar man i förskolan. Forskningen är entydig: effekterna av en förskola följer med barnen upp genom grundskola och vidare in i vuxenlivet. OECD har kunnat redovisa att de i Pisa-proven, som elever gör som 15-åringar, kan se effekten av en god pedagogisk förskola.

Reformerna har varit flera i såväl förskola som skola. Förändringstakten har uppfattats vara hög och begreppet reformträngsel har anförts för att beskriva situationen (Lindgren,

Hanberger & Lundström, 2016). För genomförandet av reformerna lyfts ofta vikten av ledarskap, organisation och tydliga mål (Nihlfors m. fl. 2015; Jarl & Nihlfors, 2016).

Nya styrningslogiker av förskola och skola uttrycks genom en ökad byråkratisk styrning och reglering, liksom av en styrning relaterad till såväl marknadsisering som juridifiering (Novak, 2018), ofta motiverat som en del i kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring. Det statliga intresset att styra förskolan genom inspektion och utvärdering har blivit förstärkt. Det uttrycks bland annat genom den år 2008 inrättade statliga granskningsmyndigheten Skolinspektionen, som nyligen avslutat en treårig granskning av förskolan (Skolinspektionen, 2018).

Reformerna riktade mot förskolan inkluderar utmaningar för en verksamhet som återkommande markerat sin egenart och sin oro för skolifiering utifrån en skolrelaterad logik. De aktuella reformerna ska genomföras i en förskola som präglats av att markera sin särart, sin egenart, det förskolespecifika såväl vad gäller lärande, pedagogik, didaktik och innehåll. Kännetecknande är också ett genom historien återkommande motstånd till skolpräglade begrepp och skolifiering (Tallberg Broman, 1991, Vallberg Roth, 2011; Halldén, 2007; Hammarström-Lewenhagen, 2013) liksom av en icke hierarkisk organisation och överlappande professionella yrkesroller. Förskolan och förskollärarna befinner sig mellan konkurrerande diskurser som är förknippade med starka värden och professionella identiteter, och som inbegriper motsägelser.

Otakt mellan styrdokument och förutsättningar

Vi har i en tidigare rapport (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018a) framhållit att styrdokumentet är i otakt med förutsättningarna i förskolan. Strukturella villkor som andel förskollärare, andel utbildad personal, personaltäthet och barngruppsstorlekar varierar stort över landet, men på många förskolor föreligger inte förutsättningar för det uppdrag som skrivs fram av läroplanen (Persson & Tallberg Broman, 2019). Dessa motsättningar skapar problematiska situationer och svåra prioriteringar särskilt för förskollärare och förskolechefer, som är närmast berörda av styrdokumentens förändringar.

Beslutade reformer och förändringar av verksamheter och institutioner tar tid och kräver förutsättningar både vad gäller kunskap, kompetens som resurser och kanske framför allt legitimitet. Skolinspektionen sammanfattar efter sin granskning av förskolan:

Det behöver finnas en tydlig ledning av verksamheten, där förskolechefen skaffar sig insyn i och kunskap om det dagliga pedagogiska arbetet, samt klargör ansvar och mandat i fördelade ledningsuppgifter och skapar en organisation som

stödjer undervisningsuppdraget och uppdraget i övrigt. (Skolinspektionen, 2017, s. 7)

Såväl Thulin (2011) som Eriksson (2014, 2015) har tidigare belyst oklarheter i ansvars- och uppdragsfördelning mellan förskollärare och övrig personal.

Förskollärarprofessionen och professionskriterier

Förskollärarprofessionen har i ett nordiskt perspektiv en mer än hundraårig historia. De första utbildningarna, i dåtidens terminologi seminarierna, etablerades under slutet av 1800- och början av 1900-talet. En hög grad av autonomi och kontroll av såväl yrke som utbildning, kan konstateras från förskollärarprofessionens tidiga historia. Det handlade då om ett mycket litet antal, men inflytelserika, seminarieledare och yrkesföreträdare som utformade förskollärarytbildningar och förskoleverksamheter som kom att få mångårigt inflytande på framtida förskola och lärarutbildning.

Olika begrepp har använts för att beskriva de många nya professioner som växer fram under senaste århundradet, det vill säga välfärdsstatens professioner, till vilka förskollärare kan inräknas. Begreppen preprofession, gräsrotsprofession eller de nya professionerna har använts inom professionsforskningen (Brante, 2009; 2014; Brante, Svensson & Svensson 2019a, 2019b). Frelin (2012) betecknar förskollärarprofessionen som en relationell semiprofession och framhåller som kriterier att förskollärarprofessionen:

- fyller viktig samhällsfunktion
- har teoretisk och praktisk kunskapsbas
- är präglad av yrkesetik
- har en reglering av vem som får utöva yrket (s. 22).

Till detta kan läggas kriterier som att ha legitimitet samt att sätta gränser mot andra näraliggande professioner.

Som kännetecknade för förskollärarprofessionen lyfts ofta olika förhållningssätt fram och synsätt på barn, kunskap, lärande och utveckling (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). Yrkets professionella habitus inkluderar sätt att se på uppdraget och yrkets relation till exempelvis barnet, till skolan, familjen. Detta är påverkat av det sammanhang yrket växte fram i, dess traditioner och historiska och nutida kontext i både vid och snäv mening.

Kännetecknande för flera av de så kallade nya professionerna är att de bygger på etiska principer och gemensamma värden och synsätt. Yrkesutövandet sker under ansvar och är baserat på tillit och förtroende (Brante, Svensson & Svensson 2019a).

I legitimationsyrken, till vilka förskollärare räknas, har yrkesetiken en central position. Yrkesetiken framhäver barnets intresse och behov, barnperspektiv och barnets perspektiv som utgångspunkter för arbetet. Etiska dilemman och utmaningar av förskollärares yrkesetik diskuteras också i forskningen, särskilt i relation till nya uppgifter i förskollärares arbete som bedömning och dokumentation (Sparman & Lindgren, 2010; Johansson, 2016). I professionsforskningen framhålls att professionerna idealtypiskt arbetar för det allmännas bästa, ofta på ett självuppoftande och hängivet sätt, utan egen vinning som mål summerar Svensson & Svensson i sitt översiktsverk om Ett professionellt landskap i förändring (2019b).

Uppgifter som är yrkesspecifika stärker professionaliseringen. Så stödjer också skollagens (SFS 2010:800) och läroplanens (Lpfö 18) skrivning om förskola, förskollärare och undervisning förskollärares professionella ställning.

Förskollärares förtydligade ansvar för undervisning i förskola

Skollagens skrivning om undervisning i förskola och förskollärares särskilda ansvar för denna, liksom förtydligandena i läroplaner 2011 och 2016 har inneburit att undervisning i förskolan har fått stor uppmärksamhet, bland annat med särskilda insatser från Skolverket och olika forskningsfinansiärer (Sheridan & Williams, 2018a, 2018b; Vallberg Roth, m. fl., 2018, 2019). Forskningen har intensifierats liksom implementeringen av tillhörande begrepp. Professionsföreträdare och praktisk verksamma förskollärare har utvecklat frågorna om undervisning i förskolan med olika projekt och i praktik- och professionsnära texter (Malm & Källhage, 2018; Andersson & Åkerblom 2019).

Undervisning i förskola innefattar en stor komplexitet, framhäver Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018b), med tanke på att lärare i förskola ska genomföra undervisning och leda unika barn och barngrupper:

- i en ”vid undervisning” som inkluderar utveckling, lärande, lek och omsorg
- som kan genomföras i planerad och spontan form inom läroplanens olika mål- och innehållsområden
- i blandade barngrupper under fem förskoleår.

Undervisning har i förskolans historia genomförts relaterat till arbetsmedelpunkter, intressecentrum och temaarbeten. Den ämnesövergripande karaktären har varit framträdande, liksom markeringen av att detta inte var skola. Barn skulle ledas, inte skolas. Skolans syn på kunskap, undervisning och lärande avvisades tydligt (Hammarström Lewenhagen, 2013; Vallberg Roth, 2011). Skolinspektionen (2016) beskriver liknande synsätt från sin granskning

av förskolors arbete och summerar att: ”många fjärmar sig från att använda just begreppet undervisning (Skolinspektionen, 2016, s. 6).

Tidigare studier har lyft fram att de verksamma i förskolan kan uttrycka en tveksamhet och ett avståndstagande från begreppet undervisning. ”Av tradition är detta ord intimt förknippat med skolan, det kan rentav vara det ord som allra tydligast utmärker skolan som verksamhet. I skolan undervisar man och i förskolan leker man. Så heter det ofta”, kommenterar Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 10). Synsättet att undervisning inte förekommer i förskola och förskolans tradition kan tolkas som en norm med historiska avlagringar från 1900-talet, framhäver Vallberg Roth (2018).

FoU-programmet ”Undervisning i förskola” (UndiF)

Denna rapport utgår från två forskningsfrågor inom ramen för FoU-programmet Undervisning i förskola (UndiF). I programmet ingick cirka 130 förskolor/eller avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige, och programmet genomfördes mellan år 2016 och 2018.

Programmet syftade till att i samverkan mellan verksamma förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (se vidare Vallberg Roth m. fl. 2018; Vallberg Roth m. fl. 2019).

De forskningsfrågor som utgör underlag för denna rapport är:

- Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?
- Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor?

Förskollärarnas och chefernas reflektioner, utsagor, på frågorna utgör det empiriska materialet (se nedan under metod). Till detta material riktas vår tredje forskningsfråga, specifik för denna rapport:

- Vad kännetecknar reflektionerna: Vilka professionella logiker och strategier i förhållande till de här fokuserade reformerna uttrycks det insamlade materialet?

Studiens teoretiska ram och metod

För att tolka och förstå utsagorna ses de i ett historiskt sammanhang samt i en teoretisk referensram som inkluderar begreppen institutionella och professionella logiker och professionella strategier.

Institutionella logiker

Institutionell logik utgör en forskningsgren inom nyinstitutionell teori. Begreppet introducerades av Alford och Friedland (1985) för att beskriva de motsägelsefulla praktiker och övertygelser som finns inom institutioner och professioner i moderna västerländska länder (Agahi & Veseli, 2017).

Förskolan kan beskrivas präglad av komplexa institutionella logiker, som liksom i andra institutioner bygger på historiska mönster av symboler, kultur och struktur (Thornton m. fl. 2012; Hellgren, 2016). De existerande logikerna påverkar och uttrycks i reformarbete och förändringsprocesser i förskola, liksom i övrigt även i vård, skola och omsorg. Samsynen på förskolan och dess uppdrag kan sägas ha minskat på grund av olika förförståelse och kunskap i verksamheten, liksom av en snabb förändringstakt (Persson & Tallberg Broman, 2019). Vi ska här lyfta fram två former av institutionell logik: pedagogisk professionslogik och marknadslogik.

Pedagogisk professionslogik

Pedagogisk professionslogik har i förskolan en historisk grund i förskolläraprofessionens historia med starka autonoma professioner och stöds av utbildning, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). Denna professionslogik karakteriseras av ett huvudtema som innebär: ”För barnets skull” (Tallberg Broman, 1994; Hammarström-Lewenhagen, 2013). Att yrket är barncentrerat och för barnets bästa är och utgör en tydlig sammanhållande logik (Hammarström-Lewenhagen, 2013; Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015).

Verksamheten/utbildningen, är till för barnets skull och ska styras utifrån barnens behov och intressen. I historiskt perspektiv är den pedagogiska professionslogiken relaterad till ämnesövergripande arbetssätt med estetiska innehållsområden och pedagogiska modeller och teorier som sätter barnet i centrum.

Pedagogisk professionslogik i förskolan bygger i hög grad på ett ”vi” och markerar avstånd till näraliggande professioner, för att bland annat förtydliga den egna professionens och verksamhetens innehåll, arbetssätt, syn på barn, lärande och kunskap. Omsorgen om barnen och lojalitet med barnen, med uppmärksamheten på barnperspektiv och barnets perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011) är grunden för professionslogiken i förskolan oavsett organisatorisk nivå, framhåller Hellgren (2016, s. 25).

Marknadslogik

En institutionell logik som kan kopplas till marknadslogik influerad av NPM (New Public Management) kan också redovisas från förskolans organisation, med ökad tydlighet senaste decenniet (Hellgren, 2016). Häri ingår målstyrning, ansvarsutpekande, fokus på ledningsfunktioner och detaljstyrning, begrepp som vi känner igen från senare års reformer på förskole-skolområdet. Begrepp som kvalitet är också återkommande här, liksom kontroll, uppföljning och kvalitetsstärkning (Parding & Ringarp, 2008). Marknadslogiken framträder tydligare i uppdragsbeskrivningar på chefsnivån, som har att rekrytera personal, hantera budget, uppvisa effektivitet och ansvarstagande för utsatta mål i en konkurrensutsatt verksamhet, men berör i ökad utsträckning också övriga professioner i förskola och skola. Marknadslogik kan ses som en form av professionslogik för exempelvis chefspositioner som har att hantera denna typen av frågor.

Marknadslogiken inkluderar ökad granskning och utvärdering, både vardagligt, lokalt och nationellt exempelvis i form av myndigheten Skolinspektionen. Vi ser denna förändring med ökade inslag av marknadslogik inom stora delar av välfärdens organisationer, som skola, vård och omsorg med konflikter mellan olika synsätt.

Agahi och Veseli (2017) uttrycker i en studie av vården att hälso- och sjukvårdssektorn är ett tydligt exempel där flera värden och krav är i konflikt då sjukhus i många länder står inför utmaningen att både höja kvaliteten och minska kostnaderna. Vårdprofessioner är ständigt tvungna att balansera de olika institutionella logikerna, medicinsk professionslogik och marknadslogik, och hantera ibland motstridiga mål (s. 8). Vi menar att denna beskrivning även är relevant för förskolan område.

Professionella strategier

Historiska perspektiv på förskollärarprofessionen redovisar professionella strategier som motsvarar gränssättning i form av markeringar mot näraliggande områden och då framför allt i förhållandet till skolan. Detta utgör ett kännetecknande och mångårigt drag. Förskola är inte, och ska inte vara, skola. Förskola och förskollärarprofession har en egenart, med utmärkande drag som är relaterade till dess historia och dess komplexa uppgift (Jonsson, 2013). Detta kan förstås som en ofta framlyft professionell strategi. Framställningarna, beskrivningarna, kan betecknas som narrativ. De utgör en slags ordnande principer (Linde, 2009) och identitetsmarkörer, genom vilka man känner igen institutionen och professionen över tid (Löfdahl Pérez Prieto, 2009; Osgood, 2012) De synliggör de professionella strategierna.

Att ha en egenart, att vara något särskilt, som att koppla till ”För barnets skull” utgör ett starkt och genom historien återkommande institutionellt narrativ. I detta ingår framför allt omsorg, fostran, lek och lärande. Lärande har erövrat en mycket stark ställning som narrativ, som överskuggar såväl omsorg som fostran (Tallberg Broman, 2015; Rantala 2016). Det senare begreppet, fostran, har snarast mönstrats ut och redovisar en diskontinuitet i berättelsen om förskolan och förskolläraryrket (Tallberg Broman, 2018).

Som en del i professionella strategier så kopplas skolkodade begrepp (lärande, undervisning, lärare, elev) till mer förskolerelaterade, eller så ersätts de tidigare, alternativt visas sådant motstånd att de icke etableras, som begreppet ”elev”. Lärandet i förskolan beskrivs och framställs som förskolespecifikt, som en sorts lärande som är beroende av de specifika villkor som platsen förskola representerar (Löfgren, 2017). Det framhålls att det inte är lärande och undervisning i skolans betydelse, utan att den är inkodad av förskolebegrepp och förskolerelaterade värden. Den professionella strategin bevarar professionens kännetecken, dock med en osäkerhet pendlande mellan utgångspunkterna barnets intressen/initiativ - läroplanens mål. Det förskolespecifika lärandet utgår från barnet, ser till barnets intressen och bygger på deras aktiva deltagande och medagerande.

Utvecklande och bibehållande av yrkesetiska regler liksom av ett gemensamt professionellt språk utgör klassiska professionella strategier, liksom att för legitimitet kunna hänvisa till någon värdesatt auktoritet. I förskolehistorien kunde det vara Fröbel och fröbelpedagogiken. I nutiden återkommer exempelvis referens till vetenskaplig grund, forskning, eller styrdokument i form av internationella konventioner, skollag och till förskolans läroplaner. De ger legitimitet för verksamheten, professionen och dess innehåll (Vallberg Roth, 2011, Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017).

Ett annat exempel som kan referera till professionella strategier och särartslogik och förskolans egenart är begreppet ”förskoledidaktik”. Didaktik kan sägas vara lärarnas professionsvetenskap (Ingerman & Wickman, 2015). Förskoledidaktik kan förekomma som teoretisk grund i forskningsprojekt, uppsatser, temagrupper, populärvetenskapliga publikationer och vetenskapliga artiklar. Vidare kan förskoledidaktik förekomma som ämne i kursbeskrivningar på forskarutbildningsnivå avancerad nivå och grundutbildningsnivå. Vi kan konstatera att även om förskola exempelvis kan tolkas som en ”lek- och omsorgstät” skolform, förekommer omsorg och lek också utanför förskola och i andra skolformer. Lek och omsorg är inte specifika för enbart skolformen förskola. Frågan är om den didaktik som avses i förskoledidaktik är annorlunda än den i allmän didaktik (Brante, 2016). Det rör sig exempelvis inte om andra uttryckta didaktiska frågor. Vad kan det vara i didaktiken som avses

vara specifik för förskola i begreppet ”förskoledidaktik”? Utan att förringa värdet av ”förskoledidaktik”, som också är inskriven i Högskoleförordningen (1993:100), kan vi ställa frågan vad det kan innebära om vi prövar att uttrycka oss i termer av ”didaktik i förskola” som alternativ till en specifik didaktik för en skolform i termer av förskoledidaktik (Vallberg Roth, m. fl, 2018).

Material och metod

Under projektets inledande period skickades fem frågor rörande olika aspekter på undervisning i förskolan till projektets medverkande förskollärare och chefer. Två av dessa utgör grund för denna redovisning: fråga tre: *Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare*, och fråga fyra: *Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor?* (För utförlig presentation av metod se Vallberg Roth, m.fl. 2018).

Via e-post distribuerades reflektionsdokument till samtliga 243 deltagare från de tio kommunerna i anslutning till projektstarten år 2016. Efter fyra påminnelser var bortfallet totalt 21 deltagares svar. Sammantaget hade vi då en svarsfrekvens på 91 %. Chefernas material omfattar cirka 2000 ord och förskollärarnas cirka 6000 ord.

Materialet består av skriftliga svar på öppna fritextfrågor. Urvalet består av 243 deltagare som representerar de tio kommunerna. Av dessa 243 var 178 förskollärare och 65 var chefer, varav 55 förskolechefer och 10 chefer på förvaltningsnivå. Vi har i redovisningarna slagit samman förskolechefer och chefer på förvaltningsnivå, och de presenteras i termer av ”chefer” (C), då det inte framträtt några påtagliga skillnader mellan chefernas svar på frågorna.

Vi redovisar svaren/reflektionerna på frågorna genom ordfrekvenser och identifiering av centrala spår i materialet. Detta utgör då grunden för vår fråga: Vad uttrycker reflektionerna i termer av professionella logiker och strategier i förhållande till förändringar i förskolans och förskollärares uppdrag, här gällande undervisning i förskolan och förskollärares särskilda ansvar för detta.

I analysen är det angeläget att uppmärksamma utsagornas agentskap. De representerar och utgör en kommunikation om hur frågan tolkats av de professionella och vad de vill förmedla. De medverkande representerar alla deltagare i ett då nystartat tre-årigt forsknings- och utvecklingsprogram om Undervisning i förskola.

Analysbeskrivning

Metoden för den primära bearbetningen av materialet utgörs av textanalys i utvidgad ansats (jfr Silverman, 2011; Åsberg, 2000/2001). Analysen pendlar mellan empirinära, öppen läsning och teorinära spårning. På en datanära nivå utgörs data av ”ord-data”. Urval av citat som presenteras i artikeln görs i förhållande till att de exemplifierar spåren i materialet. Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår i materialet i förhållande till syftet (jfr Fejes & Thornberg, 2009; Rapley, 2011; Vallberg Roth, 2018). Tolkningsleden blir då följande:

Empirinära analys

Närläsning – vi läser utsagor gällande den specifika frågan och markerar framträdande ord med färg.

Ordfrekvensanalys – framträdande ords frekvenser räknas med hjälp av ”Find-funktionen” i Word. Ord som framträder som högfrekventa och lågfrekventa anges i tabell 1a, 1b, 3.

Utmärkande spår – Spår av meningsbärande enheter identifieras, grupperas och benämns och anges i tabell 2 och 4.

Teorinära analys

De *utmärkande spåren* i det föregående tolkningsledet *problematiseras* och relateras till statistik och tidigare forskning

Samlad analys och diskussion utifrån de professionellas utsagor i ljuset av teoretiska begrepp.

Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?

Resultaten presenteras genom tabeller över ordfrekvenser och utmärkande spår i materialet. Därefter följer summerande rubriker med empiriska exempel. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till forskning och teoretisk referensram. Vi inleder med resultaten vad gäller frågan angående vad som kännetecknar en undervisande förskollärare.

I tabell 1a redovisas de mest frekventa orden i materialet. Liksom högfrekventa ord beskriver materialet, är även lågfrekventa ord och avsaknaden av vissa begrepp och teman av intresse att notera och några exempel kommer att beröras i texten. Detta redovisas i tabell 1b. Då likheter respektive skillnader mellan Förskollärares och förskolechefers utsagor följs upp i tabell 2 redovisas resultaten från ordfrekvensanalysen uppdelat på de olika grupperna.

Därefter redovisas på liknande sätt i tabell 3 och 4 svaren på frågan om vad som kännetecknar ett ledarskap och en organisation som verkar för undervisning.

Tabell 1a: Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?

Ordfrekvensanalys – Högfrekventa ord

	Chefer (n=54)	Förskollärare (n= 163)
Medveten	15	18
Lyhörd	11	48
Närvarande	5	36
Medforskande	4	19
Förhållningssätt	11	11
Planerar	7	15
Reflekterar	6	33
Lyssnar	7	23
<i>Lyfter fram?</i>		
Barnens intresse	5	90
Lärande	22	63
Kunskap	19	48
Mål	9	21
Läroplan	9	14
Barn	81	331
Förskollärare	40	85
Pedagog	15	68

Tabell 1b: Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?

Ordfrekvensanalys – Lågfrekventa ord

	Chefer	Lärare
Vetenskaplig grund	0	2
Beprövad erfarenhet	4	1
Forskning	5	3
Didaktik	0	1

Efter ordfrekvensanalysen redovisad i tabell 1a och 1b redovisas i tabell 2 de utmärkande spåren. Dels de som båda grupperna uttrycker, dels de som representeras av endera gruppen, förskollärare eller chefer.

Tabell 2: Utmärkande spår

Förskollärare <i>och</i> chefer	Förskollärare (F) <i>eller</i> chefer (C)
1 Förhållningssätt framhävs 1a) Att vara lyhörd och närvarande 1b) Att vara reflekterande och pedagogiskt medveten	
2 Undervisande förskollärare har kunskap	2a) Har kunskap om ämnena, didaktiken, styrdokumentet och forskningen (C) 2b) Har kunskap om målen, ämnena och barns förmågor och kunskapsnivå (F)
3 Lärande är i fokus	
	4 Barns intresse och behov är utgångspunkten (F)
5 Utsagorna uttrycker praktikgemenskaper och yrkespositionering	5a) Chefer markerar förhållningssätt och analys mer än förskollärarna (C) 5b) Förskollärarna associerar till barn, kollegor, arbetslag, chefer och föräldrar (F)
6 Forskning och vetenskaplig grund nämns sällan i materialet	

Barncentrerad förskollärare förankrad i läroplanen lägger grund för delaktighet och livslångt lärande

Materialet avspeglar att såväl förskollärare som förskolechefer framhäver att det som kännetecknar en undervisande förskollärare utgörs av *särskilda förhållningssätt*. Dessa kan ses både som teoriinspirerade och styrdokumentrelaterade, samt gränsande till personliga egenskaper. Förskolan har en längre tradition av att markera såväl det som benämns personliga egenskaper *och* kunnande som nödvändiga för yrkesutövandet. De sägs alltid samtidigt, det krävs både och. Ett inledande längre citat från en av förskollärarna får tydliggöra. Det fångar i stort alla de begrepp som återkommer i olika kommentarer och i olika kombinationer och berör frågan om professionell kompetens och/eller personliga egenskaper, personlig förmåga och lämplighet.

Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?

En reflekterande förskollärare som är engagerad och har relationskompetens, är lyhörd, bekräftar, ser varje barns styrkor och närmsta utvecklingszon/behov, följer barns utveckling och lärande, väcker intresse och utmanar, bjuder in till delaktighet och inflytande, är ”här och nu”, har roligt tillsammans med barnen, upptäcker tillsammans med barnen, lär av/tillsammans med barnen. Kunskap om läroplanen och förskolans strävansmål. Jag anser att många av ovanstående ”kompetenser” eller egenskaper hos en förskollärare leder till undervisning i verksamheten som kommer barnet/barngruppen till godo. Då tänker jag att förskolan ger goda förutsättningar till att lägga grunden för det livslånga lärandet. (Förskollärare)

Att förankra undervisningen – att vara lyhörd

Begreppet *lyhördhet* återkommer ofta i förskollärargruppens svar. Det är det begrepp som mest kännetecknar en undervisande förskollärare. Det är ett väl förankrat begrepp, och kan sägas ha diskursiv hegemoni. Undervisning och utbildning i förskolan formas i interaktion mellan barnen och den lyhörda förskolläraren.

En undervisande förskollärare är lyhörd inför barnens tankar och idéer samtidigt som den har ett syfte och mål med undervisningen. (Förskollärare)

En kunnig, lyhörd, närvarande förskollärare som bygger verksamhet utifrån barnets intresse och behov. (Förskollärare)

Lyhördheten riktar sig i stort sett helt till *barnen*, inte mot något annat eller annan. Lyhördhet för barngruppen, för deras kunnande, idéer, för barnens perspektiv, barns tankar. Genom lyhördheten förankras undervisningen, och innebär en form av styrning till självreglering.

Emotionellt närvarande, barncentrerad med relationskompetens

Begreppet lyhördhet kombineras gärna med begreppet ”närvarande”. Kännetecknade för en undervisande lärare är närvaro, i meningen emotionell närvaro.

En lärare som är närvarande och lyssnar på vad barnen menar och utmanar dem i sitt tänkande. (Förskollärare)

En pedagog som ”är där barnen är”, är närvarande och nyfiken på vad barnen gör och intresserar sig för. (Förskollärare)

De ovanstående begreppen- lyhördhet, emotionellt närvarande, barncentrerad kan alla ses uttrycka framhävda förhållningssätt för vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare. Nedan ska vi behandla begreppet ansvar som har fått en betydligt starkare ställning i senaste styrdokumentet, - det används exempelvis 36 gånger i olika kombinationer i Lpfö 18 och som är ett framträdande begrepp i marknadslogiken. Därefter behandlar vi resultaten reflektion i ömsesidiga processer och pedagogisk medvetenhet som kan relateras till lärande.

Ansvar uttrycks mera sällan

Begreppet *ansvar* är framhåvt i den skollag (SFS 2010:800) under vilken förskolan är placerad. Det är kopplat både till barnet/eleven och till förskolläraren/läraren. En utgångspunkt i skollagen är en delaktig och ansvarstagande elev. Här hänvisas också till FN:s konvention om barnets rättigheter (1989), som markerar att barnens bästa ska vara utgångspunkten för all utbildning. Begreppet *ansvar* är framträdande i såväl i den reviderade läroplanen för förskolan år 2016 och 2018 (SKOLFS 1998:16, Lpfö 18, SKOLFS 2018:50), liksom i skollagen (SFS 2010:800).

I 2016-års reviderade läroplan för förskolan (SKOLFS 1998:16) återkom uttrycket ”Förskollärare ska ansvara för ” (s. 8, 11, 12, 13, 14) och här återfanns även rubriken ”Förskolechefens ansvar” (s. 16). I Lpfö 18 är begreppet mycket framträdande och här återfinns nu rubriken ”Förskollärares ansvar för undervisning” (s. 19) liksom ”Rektors ansvar” (s. 19).

I detta empiriska material förekommer dock begreppet ”ansvar” mycket sällan. Det är enbart två av förskollärarna som använder begreppet. Då förskollärarens särskilda ansvar utpekats vad gäller undervisning i förskolan kan det vara av intresse att notera. En av dessa lärare sammanfattar:

Det är förskollärarens ansvar att driva den pedagogiska undervisningen tillsammans med sina övriga kollegor på avdelningen, dock är det förskolläraren som har det yttersta ansvaret att se till att verksamheten drivs på de bästa sättet

för just de barn som finns på avdelningen och se till att alla barn får den verksamhet som just den behöver. (Förskollärare)

Fyra av cheferna nämner begreppet ansvar, men inte i något fall med särskild koppling till förskollärarens ansvar för undervisning. Ansvarsfrågan förefaller komplicerad också i relation till hänvisningen till det återkommande uttrycket ”vi-pedagoger” och arbetslaget. Den egna yrkesrollen, det egna uppdraget eller ansvaret lyfts inte fram.

Att vara reflekterande och pedagogiskt medveten

I materialet betonas både den undervisande förskollärarens egen reflektion och att förskolläraren uppmuntrar och stödjer barnens reflektion. Undervisningen är en interaktiv samt en medvetet vid och öppen process. Några citat från dels förskollärarna, dels från cheferna får illustrera:

Ger inga färdiga svar. Ställer reflekterande frågor. (Förskollärare)

Att man har god kunskap, reflekterar både med och utan barnen och i sitt arbetslag. (Förskollärare).

Reflektera med barnen och kollegor (Chef)

Begreppet reflektion, och att reflektera tillsammans och med barnen, och reflektera över lärandet, liksom att använda pedagogisk dokumentation uttrycks tydligt i det aktuella materialet.

Begreppet *medvetenhet* och pedagogisk medvetenhet är mer återkommande i chefernas svar på frågan om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare. Cheferna lyfter fram hur professionalitet kan utvecklas genom kunskaper, utbildning och kompetenshöjning.

Medveten lärare som använder reflektion, dokumentation, som verktyg och agerar utifrån kvaliteter som tydliga ledare, har ämnesdidaktiska kunskaper och goda relationer med alla barn. (Chef)

Pedagogisk medvetenhet som yttrar sig i förhållningssätt, kommunikation mm. Förskolläraren är medveten om hur material som erbjuds barnen bidrar till möjligheten att utveckla barnens förmågor, i kommunikationen är förskolläraren medveten om hur frågor kan utmana barnen. (Chef)

Även vad gäller associationerna till kunskap, så återfinns såväl skillnader som likheter mellan lärare och chefer.

Har kunskaper om ämnen, didaktik, lärande och barns förmågor

Både chefer och förskollärare apostroferar kunskap, men proportionerligt oftare uttrycks detta från chefernas håll. Kunskapsbegreppet är vagt och har inte lika stark ställning i det empiriska materialet som lärandebegreppet, som har den absolut mest framträdande positionen. Vad den undervisande förskolläraren har kunskap om skiljer sig något mellan grupperna förskollärare och chefer.

När begreppet ”kunskap” används av cheferna kopplas det framför allt till fyra områden – ämneskunskaper, ämnesdidaktik, styrdokument, och kunskaper utifrån forskning och beprövad erfarenhet

Har mycket god kunskap och förtrogenhet med styrdokument. (Chef)

Det är viktigt att kunskaper om undervisning och barns lärande utgår från forskning och beprövad erfarenhet. (Chef)

Begreppen didaktik/didaktisk används relativt sällan i materialet, vid sju tillfällen av cheferna och vid åtta av förskollärarna, det vill säga betydligt oftare av förskolecheferna.

En lärare som gör medvetna didaktiska val med utgångspunkt i barnen och den omgivande kontexten. (Chef)

När begreppet kunskap används av förskollärarna kopplas det främst till tre olika områden. En del av kommentarerna lyfter något som finns, andra något som bör finnas, som bör känneteckna. Kunskap om målen, ämneskunskaper och kunskaper om barns förmågor och kunskapsnivå:

Det kräver också att man har goda kunskaper om målen och kan omsätta det till innehållet i verksamheten. (Förskollärare)

Förskolläraren måste också se till att hon har tillräckliga ämneskunskaper för att kunna utmana barnen i sitt lärande. (Förskollärare)

En pedagog som har kunskap om barnens nuvarande förmågor och därför kan lägga undervisningen på en utvecklande nivå för varje barn. (Förskollärare)

Förskollärargruppen har många exempel på associationer till ”breda kunskaper”, ”god kunskap”, ”allmän kunskap”, ”kunskap kopplat till kompetens”.

Ser barnens lärande, skapar lärandemöjligheter och har läroplanen i ryggmärgen

Kännetecknande för en undervisande förskollärare är att uppmärksamma barnens lärande och lärandemöjligheter i alla situationer.

En pedagog som i alla situationer ser en möjlighet till intresseskapande för fortsatt lärande. (Chef)

Och läroplanen ger stöd:

Barnens lärande och utforskande i fokus, och med läroplanen i ryggmärken.

(Chef)

Liksom teorier och teoretiska begrepp:

Förskollärare kan peka ut lärandeobjekt och skapa engagemang men också följa och utmana barns egna initiativ och intressen. (Chef)

Lärande i chefernas utsagor kopplas ofta till dokumentation, till att visa på lärande, och att lärande sker hela tiden. Lärandet stimuleras, följs och dokumenteras.

Lärande i förskollärarnas utsagor kopplas också på likartat sätt som hos cheferna, men hos förskollärarna återkommer också kommentarer om lärande – som ska synliggöras, utmanas, vidareutvecklas, och som är – lustfyllt. Förskollärarna talar också om samlärande, progression i lärandet, och att skapa lärandesituationer, lärandeprocesser samt lärandemiljö. Den undervisande förskolläraren:

Är nyfiken och visar intresse för barnens kunskapsörst, ser lärandet i alla små aktiviteter. (Förskollärare)

”Lärande” är den mest återkommande innehållsmässiga associationen och 3-4 gånger vanligare än ”utveckling”. Begreppet lärande representerar ett brett lärandebegrepp, kopplat till lek, och är sedan en längre tid väl förankrat i förskolan. Den undervisande förskolläraren kännetecknas av att fånga och skapa lärandesituationer utifrån barnens intressen och relaterat till målen för utbildningen. *Lärande* är också det mest framträdande begreppet i läroplanen (Lpfö 18) och *lärande* återkommer 47 gånger i den förhållandevis korta texten (15 sidors text).

Barns intressen och behov utgör utgångspunkten för undervisningen – enligt förskollärarna *Barns intressen* är utgångspunkten för undervisning enligt förskollärarna. Den undervisande läraren är:

En som tar tillvara barnens intresse och kan utveckla dessa för att ge barnen mer kunskap om sina intresse. (Förskollärare)

Liksom *barns och barngruppens behov*

En kunnig, lyhörd, närvarande förskollärare som bygger verksamhet utifrån barnets intresse och behov. (Förskollärare)

I utsagorna framhålls att ta vara på, utgå ifrån, möta, lyssna på, vara lyhörd för barnens intressen och behov. Det förekommer också utsagor som lyfter vikten av att väcka barnens intressen och som anger förskollärarens input i förhållande till barns intressen, men dessa är betydligt färre. Cheferna lyfter i mindre utsträckning fram barns behov och intressen. Skillnaden är markant vad gäller barns intressen. Begreppet återfinns vid 5 tillfällen i chefernas material och vid 90 tillfällen i förskollärarnas material. (Gruppen förskollärare och deras material är tre gånger så omfattade, se inledande datauppgifter).

Läroplanen (SKOLFS 1998:16) lyfter på flera sätt barnens intresse, att ta utgångspunkt i barnens intressen, erfarenhetsvärld och behov, samt vikten av att stimulera och stärka barnens intresse. Det förstärks ytterligare i 2018 års förordning (SKOLFS 2018:50) men här tydliggörs också vikten av att ta utgångspunkt såväl i styrdokument som i barnens intresse (s. 9).

Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (SKOLFS 1998:16, s. 9).

De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten. (SKOLFS 1998:16, s. 12 och SKOLFS 2018:50, s. 11).

Så övergår vi till vår andra fråga:

Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor?

Resultaten redovisas på liknande sätt först i form av en ordfrekvensanalys (tabell 3). Därefter följer presentation av utmärkande spår (tabell 4). Resultatredovisningen utmynnar i analys och diskussion.

Tabell 3: Ordfrekvensanalys

	Chefer (n=54)	Förskollärare (n= 163)
Tydlighet	28	46
Tid	8	59
Mål	19	30
Reflektion	14	33
Kompetens	11	30
Kvalitetsarbete	11	8
Kunskaper	6	11
<i>Vem apostroferas?</i>		
Barn	26	101
Pedagog	12	69
Vi	11	57
Förskollärare	12	24
Chef/förskolechef	3	25

I tabellen redovisas de mest frekventa orden i materialet. Då likheter respektive skillnader mellan förskollärares och förskolechefers utsagor följs upp i tabell 4 och utgör en grund för resonemang kring utmärkande spår, redovisas resultaten från ordfrekvensanalysen uppdelat på de olika grupperna. Resonemangen bygger på tendenser i materialet och statistiska beräkningar av frekvens och procentuella andelar.

Tabell 4: Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning? – Utmärkande spår

Uttrycks av <i>både</i> förskollärare <i>och</i> chefer	Uttrycks av <i>antingen</i> förskollärare <i>eller</i> chefer
1. Tydlighet i mål, ledarskap, riktlinjer etc.	
2. Utgår från barnets behov och intressen och ser till barnets bästa	
3. Ger förutsättningar för arbetslaget som centralt nav i organisationen	
4. Ledning som följer forskning och uppdaterar pedagogerna	
	5. Att den viktigaste förutsättningen tillskapas dvs. tid för professionsutveckling - framhävs av <i>förskollärarna</i>
	6. Möjliggör och legitimerar förskollärarprofessionens innehåll och utveckling framhävs av <i>förskollärarna</i>
	7. Anställer förskollärare och behörig personal framhävs av <i>förskollärarna</i>
	8. Insiktsfull förskolechef som stöttar och värdesätter personalen – framhävs av <i>förskollärarna</i>
	9. Att förskollärarna ges och tar ansvar och ledaruppdrag framhävs av <i>cheferna</i>

Chefer markerar tydlighet och mål – förskollärarna förutsättningar och kompetens

I materialet redovisas återkommande skillnader mellan chefers och förskollärares utsagor som kan relateras till deras profession och position samt med koppling till olika institutionella logiker och professionella strategier:

- Cheferna markerar *mål*, kunskaper och kvalitetsarbete
- Förskollärarna markerar framför allt *förutsättningar*, som ”tid” och oftare än förskolecheferna ”kompetens” och ”utbildning” och även i viss mån ”läroplan”
- Förskollärarna talar mer om personal/personalen/pedagoger och ”vi”

- Cheferna associerar till mer övergripande begrepp, förskollärarna mer till förutsättningar för görandet och själva görandet.

Skillnaderna mellan grupperna kan delvis relateras till uttryck för olika logiker relaterade till position. Marknadslogiken avspeglas tydligare i förskolechefernas utsagor, liksom talet om förskolan som styrdokumentens avsedda förskola (Lefebvre, 1991). Marknadslogiken ses här också som en form av professionslogik för chefspositionerna som har att hantera den typen av uppgifter som är förenad med denna. Den pedagogiska professionslogiken återfinns mer tydligt i förskollärarnas beskrivningar, med koppling till utbildning, kompetens och till centrala värden i förskolläraryrket, liksom till det gemensamma, till begreppet "vi". Båda grupperna uttrycker såväl specifik som generell praktikgemenskap i sina språkliga formuleringar. De är relaterade dels till profession och position, dels till gemensamma förskolerelaterade erfarenheter och synsätt.

Två citat får inleda summeringen av utmärkande spår (se vidare tabell 4). Det första från en av förskollärarna, det andra från en av cheferna:

Vi har, eller kallar det inte att vi har undervisning. (Förskollärare)

För många i förskolan är det en tankevända att använda sig av begreppet undervisning i förskolan. Det måste därför vara ett tydligt ledarskap som står bakom begreppet och kan se det som en självklarhet även i förskolan. Som ledare måste jag lyfta begreppet undervisning men också skapa diskussioner där vi analyserar vad begreppet är och vad det betyder för förskolan och för barnens lärande. (Chef)

Det empiriska materialet karakteriseras i nio olika spår, varav fyra är *gemensamma för både chefer och förskollärare*:

Tydlighet i mål, ledarskap, riktlinjer etc.

Begreppen tydlig/tydlighet är ett mycket återkommande i utsagorna (se tabell 3). Tydliga mål, tydligt ledarskap, tydlighet i organisation är högfrekventa uttryck.

En tydlig ledning och organisation med tydliga mål, som ger oss inspiration. (Förskollärare)

Tydliga mål markeras procentuellt oftare av förskolecheferna (se tabell 3 och tabell 4). Mål och *tydliga* mål – är det mest frekventa begreppet i förskolechefernas utsagor. I chefernas tal om mål framträder mål som styrning. Chefernas associationer till frågan om vad som kan känneteckna ett ledarskap och en organisation som verkar för undervisning kan illustreras med några citat.

Ledarskap med tydligt fokus på mål i styrdokument. (Chef)

Mål- och tydliga mål- är också mycket återkommande hos förskollärarna, men delvis med andra kopplingar. Att målen är *gemensamma* framhävs. Förskollärarna framhäver i många sammanhang i materialet vikten av att utgå från det gemensamma.

Gemensamma mål, riktlinjer att sträva efter, tydlig struktur, social kompetens (Förskollärare)

Intresse och engagemang för att utveckla hela verksamheten mot gemensamma mål kring t.ex. undervisningens betydelse. (Förskollärare)

Utgår från barnets behov och intressen och ser till barnets bästa
Begreppen barnperspektiv, barnets bästa samt barns behov och intressen är mycket framträdande i materialet. Associationerna till barn/barnen gäller både i chefernas och förskollärarnas utsagor (tabell 3). Barn nämns 101 gånger av förskollärarna och utgör det vanligast förekommande begreppet. En viss skillnad förekommer mellan de båda grupperna, som kan relateras till deras profession och position.

Cheferna framhäver aspekter som barnperspektiv och barnens bästa.

Vara väl förankrad i styrdokument och utmana innehållet för barnets bästa. (Chef)

Förskollärarna lyfter fram, liksom cheferna, barns rätt, och framhäver med pedagogisk professionslogik vikten av att lyssna på barnen, att utmana barnen och att se till barns behov.

Reflektionerna på samtliga frågor i studien (Vallberg Roth m. fl. 2018) visade på en genomgående barncentrering. Framför allt framkommer i förskollärarnas utsagor ett tydligt uttryck för förskolan som en barnfokuserad deltagarorienterad verksamhet. Ett ledarskap och en organisation som verkar för undervisning ska vara likvärdig för alla barn och bygga på delaktighet och inflytande från barnen. Den utgår från centrala värden i förskolekulturen och i förskolan som utbildning. Kommentarer om ledarskapet, organisationen, barnen och undervisningen ses representera en meningsskapande *förskolefiering* och ska exemplifieras med några fler citat.

Att det sker en diskussion om att vi faktiskt bedriver undervisning i förskolan, men inte på samma sätt som i ex gymnasiet. På förskolan är vi medupptäckare och är med barnen på deras resa i ”kunskapsinhämtandet”. (Förskollärare)

Man får ”fria händer” att lägga upp undervisningen själv då vi som jobbar i barngruppen känner till barnens intressen bäst. (Förskollärare)

Att man stöttar ett lustfyllt lärande där barnen är delaktiga och har inflytande i sitt lärande och undervisning. (Förskollärare)

En organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor kännetecknas vidare av att den värnar om arbetslaget i förskolan och ger det en central roll:

Ger förutsättningar för arbetslaget som centralt nav i organisationen

I materialet återkommer hänvisningar till *arbetslaget*. Arbetslaget utgör en central del i organisationen och här sker reflektion, planering, utvärdering, uppföljning. En organisation och en ledning som ska möjliggöra undervisning i förskolan använder den arbetsorganisation som föreligger sedan länge och ger utrymme och möjlighet för denna. Förskollärarna lyfter fram:

En chef som ger tid för reflektion och samtal i arbetslagen. (Förskollärare)

Planering av aktiviteter, reflektion och diskussioner i arbetslaget. (Förskollärare)

Avslutningsvis: I de för båda grupperna gemensamma spåren lyfts kopplingen till forskning och den vetenskapliga grunden.

Har en ledning som följer forskning och uppdaterar pedagogerna

Forskning nämns av båda grupperna, men företrädesvis av förskollärarna, tre gånger av cheferna och 16 gånger av förskollärarna.

Den kännetecknas av en organisation/ledning som håller sina pedagoger uppdaterade med den senaste forskningen och erbjuder möjlighet till kompetensutveckling. (Förskollärare)

Ledarskap som följer forskning, engagerar pedagogerna, tipsar om böcker och artiklar. (Förskollärare)

Vi ska så lyfta fem spår (spår 5-9) som uttrycks av framför allt av en av de två grupperna.

Fyra av dem uttrycks av förskollärarna: Att skapa tid, att se undervisning som viktig och legitimeras förskollärarprofessionens innehåll och utveckling, att anställa förskollärare och behörig personal samt att stötta och värdesätta personalen. Ett av spåren uttrycks framför allt av cheferna: att ha en tydligare förskolläroll och att förskollärarna måste ta sitt ansvar.

Att den viktigaste förutsättningen tillskapas: tid för professionsutveckling

Tid utgör det mest frekventa begreppet hos förskollärarna (se tabell 3). Att genomföra utbildningspolitiska reformer och utveckla verksamhet och yrkespraktiker kräver tid. Här nämns tid för – reflektion, dokumentation, planering, feedback, uppföljning och slutligen fortbildning. Gruppen avvisar inte undervisning i förskolan och förändringen av uppdraget. Men den kräver satsning i form av tid för processer som är nödvändiga för dess genomförande. Associationen till ”tid” återkommer också i förskolechefernas utsagor, men i mindre omfattning (8 gånger mot 59).

Ser undervisning som viktig och legitimerar förskollärarprofessionens innehåll och utveckling
Från förskollärarnas sida framhålls genomgående de förutsättningar som krävs för att förskollärarprofessionen ska kunna motsvara de förväntningar som läggs på den. Undervisningen måste bejakas och ses som viktig samt knytas till de förskoleprofessionella värdena, däribland att ta utgångspunkten i barnens behov och intressen:

Att organisationen och ledarskapet ser undervisning som viktig och därmed också planerar för att förskolläraren får tid till planering och liknande för detta.
(Förskollärare)

En organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolan bör kännetecknas av ... att organisationen ger förskollärarna möjlighet att planera och utvärdera sin undervisning utifrån barnens behov och intressen.
(Förskollärare)

Anställer förskollärare och har behörig personal

Anställer förskollärare ... (Förskollärare)

har förskollärare på varje avdelning (Förskollärare)

Bristen på förskollärare som ökat under denna reformperiod där förskollärares ansvar lyfts fram orsakar stora svårigheter. Undervisning förutsätter förskollärare, och dessa är mycket ojämnt fördelade både mellan och inom kommunerna (Persson & Tallberg Broman, 2019). I materialet uttrycks avslutningsvis från några av chefernas sida att organisationen måste möjliggöra den förändrade förskollärollen – och – att förskolläraren måste ta sitt ledaruppdrag.

Förskollärarna måste ges och ta sitt ansvar och ledaruppdrag

Organisationen måste skapa de förutsättningar som behövs för att förskolläraren kan vara den undervisande pedagogen. Så är det inte idag. (Chef)

Förskolläraren måste ta sitt ledaruppdrag tydligare än vad som sker idag. Det är skillnad i utbildning hos medarbetare och skulle kunna vara större skillnad i det praktiska arbetet i verksamheten än vad det är idag. (Chef)

I mycket få exempel relateras förskollärares ledarskap. Det sker totalt två gånger av cheferna och endast en gång av förskollärarna. Ledarskap görs närmast synonymt med ”ledningen”, förskolans ledning, och begreppet används återkommande. Förskollärarna associerar här inte begreppet ledarskap till sig själva. Eriksson m.fl. (2018) ser samma mönster i ett projekt om förskollärares förändrade uppdrag. De framhåller att förskollärarna inte talar om sig själva som ledare, eller som ansvariga att leda det pedagogiska arbetet. Forskarna kopplar detta till förskole- arbetslagskulturen samt till att förskolläraren fått ett ansvar men inte ett formellt mandat att leda arbetslagets pedagogiska verksamhet (s. 35).

Materialet kan avslutningsvis sägas vara mycket omfattande. Deltagandet i studien är stort och 91 % av de tillfrågade deltar. De är, när detta material samlas in, i början av ett treårigt deltagande i ett samverkansprojekt kring undervisning, vilket bedöms ha gynnat en hög svarsfrekvens och ett innehållsrikt material.

Professionella logiker och strategier i förhållande till de fokuserade reformerna

I detta avslutande avsnitt ska vi återvända till vår tredje forskningsfråga: Vad kännetecknar reflektionerna - vilka professionella logiker och strategier i förhållande till de här fokuserade reformerna uttrycks i det insamlade materialet?

Reflektionerna ger uttryck för professionslogiker som innefattar att använda centrala värdeord, referenser och förskolekodade begrepp. Detta ses som professionella strategier som möjliggör utvidgning av förskollärares uppdrag, den undervisande förskolläraren och en förändrad arbets- och ansvarsfördelning för att stödja undervisning med bibehållande av det specifikt förskolerelaterade. Vissa avstånds- och motståndsstrategier uttrycks även i materialet.

De professionella strategierna i förhållande till de här fokuserade reformerna kan sammanfattas i tre övergripande teman: att skapa legitimitet för förändringarna, att förändra förändringarna genom att integrera till professionellt habitus och - ett mindre förekommande - att avvisa de här uppmärksammade reformerna i förskolan.

Att skapa legitimitet

Legitimitetsbegreppet är i professions-sammanhang nära kopplat till tillit och förtroende (Nilsson Lindström & Beach, 2019). Hur skapa förtroende för förändringarna i uppdraget?

I reflektionerna uttrycks olika former för professionella strategier för att uppnå legitimitet för den undervisande förskolläraren och för ett ledarskap och en organisation som verkar för undervisning:

- med hänvisning till läroplanen- ”med läroplanen i ryggmärgen”
- genom att göra barnet delaktigt och till utgångspunkten
- genom kollegial förankring - framhävandet av ett ”vi”

Med hänvisning till läroplanen – ”med läroplanen i ryggmärgen”

I materialet sker mycket återkommande referenser till läroplanen. Detta ses som en professionell strategi och ett sätt att markera professionen och det professionella uppdragets legitimitet.

För en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning framställs läroplanen vara den viktiga referensen (”med läroplanen i ryggmärgen”). Läroplanen, det tänkta och planerade rummet, med Lefebvres (1991) begrepp, har en stark position i förskolan och något som förskollärarna och cheferna i detta material återkommer till. Spänningen, eller motsättningen, mellan den avsedda förskolan (läroplanens förskola) och den faktiska, den levda förskolan uttrycks framför allt av förskollärarna i deras mycket starkt betonade behovet av tid. Det går inte att motsvara det förväntade utan tid för reflektion, kompetensutveckling och planering.

Johansson (2016) lyfter i sin avhandling hur styrdokumentet utövar en styrning på talet om förskolan, dess innehåll och professioner. Talet om den undervisande förskolläraren är liksom om ledarskapet influerat av gällande styrdokument för verksamheten, men också infärgat av olika teoretiska traditioner, som är tidsrelaterade och vilka också uttrycks i läroplanens formuleringar. Det gör språket också mer könsneutralt.

Lindgren Eneflo (2014) lyfter från sin forskning fram förskollärarnas stora lojalitet mot läroplanen. Hon redovisar hur förskollärarna när de talade om kunskapsinnehåll i förskolan, nästan alltid hänvisade till läroplanens innehåll. Många gånger generellt till ”läroplanen”, till ”att få med allt i läroplanen”, och ibland mer specifikt. Det gällde då i huvudsak när de talade om de skolämnesinriktade målområdena matematik, naturkunskap och teknik, och då framför allt när det gäller matematik (Lindgren Eneflo, s. 75). Läroplanens starka ställning som referens och som centralt professionellt verktyg framkommer i flera studier (bl. a. Elfström, 2013; Lindgren Eneflo, 2014; Vallberg Roth m. fl. 2018; Virtanen, 2018) och kan särskilt ses i förhållande till nya krav, mål och inriktningar formulerade i läroplanen. Här kompletteras den professionella erfarenhetskunskapen och yrkestraditionen med hänvisningar till läroplan och forskning.

Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) visar efter en studie med fokus på förskollärares dokumentation i förskolan på olika strategier att hantera omsorg och omsorgsbegreppet som utgör en omfattande del av förskolans verksamhet, men som har haft begränsat utrymme i läroplanen och en mindre synlig position under den förskjutning mot lärande och utbildning som förskolans styrdokument föreskrivit (Josefsson, 2018). Löfdahl och Folke-Fichtelius redovisar dels flyktstrategi, där omsorgen sidoskivas och beskrivs som barnpassning, dels

transformeringsstrategi, där omsorgen blir en del av barns lärande och kunskapsprocesser, det vill säga del av det som dominerar läroplanen.

I Virtanens (2018) kritiska diskursanalys av förskollärares tal om dokumentation och bedömning i förskolan betonar förskollärarna vikten av att använda korrekta begrepp som återfinns i läroplanen. Detta framhävs som ett stöd för förskollärarnas professionalism och deras positionering mot lärarna i skolan (s. 100). Förskollärarna hänvisar i hens studie återkommande till läroplanen, som referens för arbetets planering, genomförande och uppföljning. De relaterar också till olika Skolverksmaterial och enskilda forskare. Virtanen diskuterar denna bas för professionen och problematiserar statens kraftfulla styrning av förskolan och förhållandet mellan stat, akademi och profession (s. 14).

Genom att göra barnet delaktigt och till utgångspunkt

Barnet ges en position av att vara utgångspunkten för undervisningen, med en vägledande roll, vilket också innebär ett visst ansvar för den riktning som undervisningsprocessen tar. Barnet har, liksom barndomen, genom förskolans historia lyfts fram i fokus och tilldelats en stor betydelse. Barnet beskrivs olika i olika tider, formas olika, men bibehåller i stor utsträckning sin position att vara i centrum framhåller Lindgren (2018).

Reflektionerna avspeglar en förskolepedagogisk professionslogik, där barnet framträder som aktivt, deltagande, interaktivt och kommunicerande. Utbildningspolitik, barnkonvention, barnrättsperspektiv, förskoleforskning – allt bidrar i nutiden i konstruktionen av det deltagande, delaktiga, ansvariga barnet. Barnet som möjliggör förändring, och- som också möjliggör den undervisande förskolläraren så som den skrivs fram här.

Barnets behov och intresse framhävs. Begreppet *intresse*, och i viss mån även begreppet *behov*, har tydlig koppling till läroplanen, men har däremot svagare koppling teoretiskt.

Utgångspunkten i barns intresse framstår som något självklart. Vikten av att barnets intresse också stimuleras och leds vidare genom att förskollärarna öppnar för nya intressen betonas av Sheridan och Williams (2018).

Vidare kan betydelsen av att ge barn möjligheter till upplevelser och erfarenheter av olika slag samt att introducera barn i innehåll och aktiviteter som de inte tidigare mött framhållas (jfr Biesta, 2017; Vallberg Roth m.fl., 2019). Det nya som lärare tillför behöver då inte i första hand vara en utlöpare av barns intressen eller koppling till läroplanen. Osberg och Biesta (2010) problematiserar det barncentrerade närmandet som är inriktat på att följa barn när de lär sig det som de vill och är intresserade av (jfr Vallberg Roth, 2018). Barn kan beroende på uppväxtmiljö få olika erfarenheter. Och de kan svårtligen visa intresse för och vilja lära sig

något det inte har kännedom om. Därigenom menar Osberg och Biesta att det barncentrerade närmandet bara är ett annat sätt att vidmakthålla en existerande samhällsordning. Biesta tar också avstånd från läroplanscentrerad undervisning, i termer av ”learning outcome”-centrerad undervisning (Biesta, 2017). Förskolans läroplan i Sverige (SKOLFS 2018:50) är i den meningen inte learning outcome-centrerad. Den är inte inriktad på läranderesultat med kunskapskrav på individnivå. Ett exempel är undervisning med tempo i fokus, vilket inte är centrerat i förskolans läroplan. Exemplet kan på så sätt kopplas till något av en världscentrerad undervisning (Biesta, 2017) där lärare också tillför något nytt, vilket kan tolkas bidra till att öppna för världen.

Sandberg, Lillvist och Ärlemalm Hagsér (2018) betonar vikten av ett kritiskt teoretiskt perspektiv i sin diskussion om utbildning och undervisning i förskolan och hänvisar till Fraser (2011). I det perspektiv som de lyfter fram är barns inflytande och aktörskap i fokus och att utmana ojämställda och ojämlika handlingar och tankesätt (s. 92). Barnens delaktighet utgör ett centralt värde, en del i den barncentrerade hållningen, där utgångspunkterna i barns behov och intressen ses som exempel på detta. Delaktigheten utgör ett centralt värde, en princip i undervisningen och underlättar också lärandet. Dessa föreställningar – utgångspunkter – är starkt integrerade i talet om förskolepedagogiken (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017).

En organisation och ledarskap som verkar för undervisning kännetecknas på liknande sätt framför allt av att den har barnet i centrum och ett omfattande barnperspektiv. Barnets starka ställning och förskollärarnas och chefernas apostrofering av barnet återkommer vid analys av alla frågorna i detta projekt (Vallberg Roth m. fl. 2018, 2019). En organisation och en ledning som verkar för undervisning i förskola ser till centrala värden i förskolan och framför allt till barnets behov och intressen. Detta är uttryck för en genomgående professionell strategi och bidrar till att skapa legitimitet för och möjliggöra förändrade utbildningsuppdrag.

Genom kollegial förankring och kontroll

Referens till den kollegiala, den interna professionella kontrollen, är återkommande i materialet. Som arbetskultur och arbetsmiljö redovisar förskolan en stark ”vi”-orientering. Det är ett alla arbetskategorier inkluderande ”vi”. Det är ett mycket starkt framträdande begrepp i talet om förskolans verksamhet, liksom begreppet ”alla”. Det är ”vi pedagoger”, det är ”vi” som är referenspunkten, inte en differentierad arbetsgrupp efter olika funktioner.

Förskollärarna refererar i materialet återkommande till ”vi pedagoger” och inte i yrkestermer av förskollärare och barnskötare. De uttrycker hur legitimitet för de aktuella

reformerna fås genom samarbete och reflektioner i arbetslaget. Materialet redovisar närmast ett avvisande mot en styrningslogik som innebär minskad kollegialitet i yrkesutövandet (Svensson & Svensson, 2019b). Svensson lyfter fram hur de nya styrningsformerna öppnar för ledarskapsprofessioner vilket väl avspeglas även i förskolan med ett ökat fokus på ledning och ledarskap (skolinspektionen, 2018). Den dominerande tankefiguren är dock i detta material de kollegiala mötena och den kollegiala styrningen genom framför allt arbetslaget.

Arbetslaget har mycket stark ställning i förskolan med sin historiska bakgrund i 1970-talet. Allas lika delaktighet, inflytande och ansvar underströks och arbetslaget fördes fram som en demokratisk modell för samarbete genom den statliga barnstugeutredningen SOU 1972: 26. Det pedagogiska ansvaret och ledningen fördelades på arbetslaget och ledarskapet skrevs fram som en delad funktion. Arbetslagsprincipen blev efter hand tydligt internaliserad som norm i förskolan, något som har och har haft ett symbolvärde för förskolan som arbetskultur.

Under 2000-talets första decennium har denna modell ifrågasatts på styrningsnivå. En organisationsförändring från en tidigare platt organisationsstruktur, till en mer hierarkisk struktur där förskollärares ansvar överordnas arbetslagets är framskriven på styrdokumentsnivå (Eriksson, 2015; Lpfö, 2018). Förtydligandet av förskollärares ansvar bryter mot den tidigare traditionen. Det motsvarar vad Eriksson (2014) diskuterar som en närmast vertikal syn på kunskap, medan arbetslagets gemensamma ansvar snarast relaterar till en horisontell riktning (Eriksson, 2014).

I materialet uttrycks få kommentarer som skulle kunna motsvara en förändrad inställning till arbetslaget som den kännetecknade basen för sättet att organisera arbetet. Dessa undantag representeras då framför allt av cheferna som i några exempel lyfter fram att förskolläraren behöver ta sitt ledaruppdrag och att organisationen behöver stödja och möjliggöra detta.

Den kollegiala samverkan och den interna kontrollen av förändringar och utveckling av verksamheten/utbildningen utgör det framträdande temat.

Att bibehålla, markera och utvidga professionell identitet och habitus

Förskolläraryrkets professionella habitus inkluderar sätt att se på sitt yrke, sin yrkesidentitet och förskollärares relation till exempelvis barnet, skolan, familjen. Detta är beroende av det sammanhang yrket växt fram i, av de grupper som varit dominerande inom yrket och deras bakgrund, av utbildning och yrkessocialisation, av traditioner och kontext i både vid och snäv mening. Nya uppdrag och uppgifter kan inkluderas i yrkets professionella status genom olika professionella strategier, men också avvisas med olika motståndstrategier. I reformperioder

kan en ökad skillnad och ökad grad av motsägelser återfinnas i en grupps professionella identitet och habitus. Detta kan utgöra grund för dilemman och konflikter i förskollärarytbildningen (Erixon Arreman & Erixon, 2017) och i det professionella arbetet. Som professionella strategier inom detta tema uttrycks

- att nya (förändrade, förtydligade) uppdrag kodas in till existerande professionellt habitus
- att skapa mening genom förskolefiering och anknytning till centrala värden
- att kunskapsbegrepp av relevans för förskolan lyfts fram som bas
- att erfarenhetskunskap och kollegial kunskap lyfts fram snarare än vetenskaplig grund
- att ställa krav på fler behöriga och fler förskollärare

Genom att förändrade uppdrag kodas in till existerande professionellt habitus

I föreliggande material framhävs genomgående att den undervisande förskolläraren präglas av förhållningsätt, som utgör del i förskollärares professionella habitus, här applicerad på nya uppdrag och förändrade professionella krav. Det inkluderar syn på barn, kunskap och lärande, där barnet är i centrum, och kunskapandet och lärandet präglat av delaktighet och interaktivitet. Begrepp som att vara lyhörd, närvarande, medveten och reflekterande återkommer här. För att inkludera den undervisande förskolläraren i förskollärares professionella habitus kräver då inga radikala förändringar.

Begreppet lyhördhet som utgör det mest framträdande begreppet, kan kopplas till teoretiska lärandeperspektiv, som understryker barns deltagande som en förutsättning för lärande och utveckling. Lyhördhet kan också ses som en aspekt på sociala och pedagogiska relationer, som beskrivs som en förutsättning för en framgångsrik utbildning och undervisning i förskola och skola (Areljung, 2017; Frelin, 2010, 2012; Persson, 2015a, 2015b).

Begreppet närvarande kopplas i förskollärarnas och chefernas kommentarer till förskolans mål och uppdrag, relaterat till styrdokumentet. Med ordet följer ofta begreppen medforskande, lyhörd, lyssnande, och delaktig. Den undervisande förskolläraren följer och associeras till en redan tidigare existerande förskolekultur.

Viktigt i relationen till nya uppdrag och reformer är professionens egen hantering och bearbetning av de nya förväntningarna. Så utgör också professions- och praktknära texter av verksamma förskollärare om undervisning i förskolan uttryck för professionella strategier att göra nya krav till delar av den professionella identitet och professionellt habitus. Två exempel kan illustrera detta, ”Uppdrag undervisning: struktur och arbetsglädje i förskolan” (Malm &

Källhage, 2018) och ”Utmana och stötta – undervisning i förskola” (Andersson & Åkerblom, 2019).

Genom att skapa mening genom förskolefiering och anknytning till centrala värden Reflektionerna kring en undervisande förskollärare och ledarskap som verkar för undervisning tolkas avspegla att de förändrade och förtydligade uppdragen förskolefieras. De blir därigenom också en möjlig del av professionellt habitus. Kommentarererna representerar en meningsskapande förskolefiering, där undervisning inte är undervisning som i skolan, utan specifik för förskolesammanhanget. Där förskollärares roll inte är som lärarens i skolan utan där förskolläraren är medupptäckare. Lärandet och kunskapandet kopplas också till traditioner inom förskolan.

Tidigare forskning visar på tveksamhet och även avståndstagande till undervisning, och kanske framför allt till undervisningsbegreppet i förskolan. Undervisning hör hemma i skolans värld och det har genom historien varit viktigt att markera avstånd och framhålla det särskilda med förskolans arbetssätt och kunskaps-, innehålls- barn- och lärandesyn. Den pedagogiska professionslogiken i förskolan bjuder motstånd mot skolifierade begrepp, men hittar också strategier att förena nya begrepp med centrala värden i förskolans kultur och arbetsmiljö.

Den undervisande förskolläraren skapar villkor för, stimulerar, tar tillvara, dokumenterar och utvärderar barnens lärande. Det föreligger en hög grad av konsensus i hur barn och lärande skrivs fram, liksom gällande en undervisning som är interaktiv, kommunikativ och där förskolläraren har en stödjande roll.

Förskollärarna och cheferna uttrycker tankar som tydligt knyter an till förskolans läroplan och dess syn på lärande och undervisning, och till framför allt sociokulturell teori (Säljö, 2000) och till begrepp som kan ses referera till såväl Vygotsky (1978) som till Dewey (1966).

Reflektionerna i detta material överensstämmer i hög grad med vad som lyfts fram i en senare producerad kunskapsöversikt om undervisning i förskolan (Sheridan & Williams, 2018). Översikten representerar ett Skolverksuppdrag, där flera forskare deltar och bidrar med kunskap om vad som utmärker förskolans undervisning. Ett tydligt barnperspektiv framhålls av flera av de medverkande forskarna, där barnen beskrivs som delaktiga och medskapare av kunskap. Undervisning i förskolan skrivs fram som relationell, kommunikativ och interaktiv. Sandberg, Lillvist och Ärlemalm Hagsér (2018) lyfter också fram att undervisningen befinner sig i skärningspunkten mellan samhällets krav, förskolans traditioner, den pedagogiska verksamheten och förskolepersonalens kompetens. Björklund och Pramling Samuelsson

(2018) kopplar begreppet undervisning till lek, lärande och omsorg som förskolans viktigaste hörnstenar. Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi och Palmer (2018) relaterar i sitt kapitel om undervisning i förskolan begreppen omsorgsfull och lekfull till utbildning och undervisning. Sammanfattningsvis så kopplar forskarna skollagens begrepp undervisning till centrala begrepp och honnörsord i förskolans pedagogiska verksamheter och traditioner. Det begrepp ”undervisning” som skapat tveksamhet och även visst avståndstagande genom sin skolkodning, får därigenom en förskolerelaterad och förskoleadekvat prägel. Så sker också i föreliggande material.

Genom att kunskapsbegrepp av stor relevans i förskolan lyfts fram som bas
Reflektionerna knyter an till tidigare kännetecken för förskollärares yrkesinnehåll med att lyfta fram vikten av breda ämnesövergripande kunskaper. Framhållandet av ”breda kunskaper” överensstämmer i hög grad med en tidigare studie om förskollärarkompetens (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Det kan också ses i förhållande till förskolans mångåriga ämnesövergripande inriktning.

Kunskapsbegreppet är öppet, det påverkas av villkor och förutsättningar och det utvecklas i interaktion med omgivande förutsättningar. Det är kopplat till kompetens och är erfarenhetsbaserat. Brante, Svensson och Svensson (2019a) framhåller att välfärdsprofessionerna tenderat att vara flerparadigmatiska. De använt kunskap som varit mer kontextberoende samt varit mindre framgångsrika, och ibland mindre intresserade av att stänga sina yrkesområden och eftersträva yrkes- och kunskapsmonopol. Detta utgör också en risk i ett område som förskolan och fr förskolläraryrkesprofessionen i en tid med omfattande brist på behöriga förskollärare.

Genom att erfarenhetskunskap och kollegial kunskap lyfts fram

Senare års markering av vetenskaplig grund för såväl förskolans som skolans verksamhet, inte minst vad gäller undervisning, berörs i mycket liten utsträckning i materialet, liksom även forskningsanknytning.

Vikten av forskning och forskningsanknytning har framhävts i professionsutbildningar under många år men utgör inte någon tydlig referenspunkt i detta material. Den utgör ingen självklar och förankrad referens i mötet med ett förändrat uppdrag för förskola och förskolläraryrkesprofessionen. En konflikt mellan professionernas erfarenhets- och hantverkarkunskap i förhållande till den kunskap som de vetenskapliga studierna kan bidra med lyfts också fram av Agevall och Olofsson (2014). Karlsson Lohmander (2015) visar i sin

studie av förskolläraryrket på den spänning som föreligger mellan teoretisk vetenskapsbaserad kunskap och yrkespraktiken. Erixon Arenan och Erixon beskriver på liknande sätt hur förskollärestudenterna har att balansera mellan till stora delar oförenliga diskurser i sin utbildning, å ena sidan en mer yrkesinriktad diskurs kopplad till etik och solidaritet och å andra sidan en mängd olika akademiska diskurser som syftar till teoribildning och forskning.

Forskning visar också att de förändrade kraven som förskollärare ställs inför i sin profession, både vad gäller ledarskap och vetenskaplig grund utmanar tidigare yrkesroller och samarbetsmönster. Kraven på ett vetenskapligt förhållningssätt synliggör olika utbildningsbakgrunder och kompetenser samt förändringsberedskap efter nya villkor framhåller Grander Berglund och Wolf (2014). De synliggör även kollisioner i professionell identitet, relaterad till att ta utgångspunkt i vetenskap och forskning respektive en yrkesroll, där tidigare erfarenheter och praktikgrundad kunskap varit dominerande.

Genom att ställa krav på fler behöriga förskollärare

Förskollärarna framhäver utbildning och kompetens och att det finns utbildade förskollärare (att man ”anställer förskollärare”) och behörig personal. De lyfter vikten av en organisation som legitimerar undervisning i förskolan, och möjliggör förändringarna av de professionella uppdragen och ansvarsfördelningen och som stöttar personalen och tillskapar tid för reflektion, planering och genomförande.

Den senaste reformperioden för svensk förskola har skapat ett förändringstryck som inte motsvaras av dess förutsättningar. Det föreligger en spänning mellan förskolans uppdrag och dess villkor, vilket kan avläsas i utsagorna både på förskolechefs- och på förskollärarnivå. Det kan relateras till tid och resurser, kompetens och legitimitet, och till tillgången på för uppdraget utbildad personal, ”behörig personal” som det uttrycks i materialet.

Det stärkta pedagogiska uppdraget motsvaras inte av stärkta resurser och fler utbildade förskollärare för dess genomförande. Förändringarna har snarast gått åt motsatt håll, andelen förskollärare minskar och från att förskolan länge varit en verksamhet där alla haft utbildning, antingen som barnskötare eller förskollärare, ökar andelen utbildade tydligt. Statistik och forskning visar på olikartade villkor mellan och inom kommunerna och att förskolor och skolor i utsatta områden har färre utbildade lärare och större omsättning på personal.

Den avsiktliga utvecklingen av förskolan, så som den uttrycks i styrdokumentet, stödjer pedagogisk professionalism och professionalisering. Fler platser i förskolläraryrket och nya former för denna, liksom åtgärder inriktade på kompetensutveckling, forskarskolor för

förskollärare, lärarlyft, legitimation för förskollärare, samt förtydligad ansvars- och arbetsdelning stödjer denna. Ambitionerna och reformerna är, och har varit många. Dess resursmässiga konsekvenser och kraven på huvudmännen kan dock inte sägas vara väl utredda eller ha getts tillräckliga förutsättningar (Persson & Tallberg Broman, 2019, s. 7). Det föreligger en tydlig grund till reflektionernas framhävande av: anställ fler förskollärare, anställ behöriga förskollärare.

Avslutningsvis

De tillfrågade förhåller sig till vad som sägs om dem i styrdokument och läroplan och till sin egen förtrogenhet och erfarenheter av att arbeta i förskolan. Vad de olika grupperna säger kan vara i överensstämmelse med styrdokument, men de kan också uttala sig i motsättning till vad som sägs, eftersom deras erfarenheter och förtrogenhet talar emot detta. Men de förhåller sig aktivt till läroplanen och andra styrdokument. Förskollärarna och cheferna uttrycker både specifika professionsrelaterade logiker och strategier samt gemensamma, institutionella, relaterade till förskolan som en institution och förskolläraren som en profession i förändring.

Implementering av reformer och förändrade uppdrag utgör en omfattande process som påverkas av sammanhanget, både det aktuella och det historiska, och av förutsättningar, värden och rutiner (Ball, Maguire & Braun, 2012). Inom detta område har implementeringsprocessen varit mycket intensiv med forsknings- och utvecklingsprojekt, forskning, nätverk, erfarenhetsutbyten, antologier och utvecklingsartiklar – en process av intresse och angelägenhet i sig att uppmärksamma i vidare forskning.

Referenser

- Agahi, B. & Veseli, A. (2017). *Värdebaserad vård. En ny strategi för vårdens styrning*. Göteborg: Förvaltningshögskolan.
- Agevall, O., & Olofsson, G. (2014). Tensions between academic and vocational demands. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From Vocational to Professional Education: Educating for Social Welfare* (s. 26-49). London and New York: Routledge.
- Alford, R. R. & Friedland, R. (1985). *Powers of Theory: Capitalism, the State, and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersson, M. & Åkerblom, T. (2019). *Utmana och stötta – undervisning i förskola*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Areljung, S. (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och material i förskolans naturvetenskapsundervisning*. (Diss). Umeå: Umeå universitet.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. London: Routledge.

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. Undervisning lek och omsorg- förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (ss. 100-112). Stockholm: Skolverket.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I M. Lindh (red) *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte*. (ss.15-34). Borås: Högskolan i Borås.
- Brante, T., Svensson, S. & Svensson, L. G. (2019a) Inledning. I T. Brante, K. Svensson & L.G. Svensson, (red.). *Det professionella landskapets framväxt*. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, T., Svensson, S. & Svensson, L.(red). (2019b). Ett professionellt landskap i förändring. Lund: Studentlitteratur.
- Campell-Barr, V., Georgsson, J. & Selbie, P. (2015). International Perspectives on Workforce Development in ECEC: history, philosophy and politics. I: V. Campell-Barr & J. Georgsson (Red.). *International Perspectives on Early Years Workforce Development* (pp. 5–14). Glasgow: Critical Publishing.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. , Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. & Palmer A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning. I I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (ss. 81-91). Stockholm: Skolverket.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (red). (2018). *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*, Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1-17.
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: Från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1-2), 8-33.
- Eriksson, A., Svensson, A.K. & Beach, D. (2018). *Att tolka, konkretisera och leda – en studie av förskollärarens förändrade uppdrag*. Vetenskapsrådet: Resultatdialog ss. 35-38.
- Erixon, Arreman, I. & Erixon, P.-O. (2017). En gränsöverskridare på väg mot professionellt habitus. I P.-O. Erixon & Josephson (red.), *Kampen om texten*. (ss. 79- 96). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fraser, N. (2011). *Rättvisans mått: Texter om omfördelning, erkännande och representation i en globaliserad värld*. Stockholm: Atlas.

- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- FN Konvention (1989). *FN:s konvention om barns rättigheter*. New York: United Nation.
- Grander Berglund, V. & Wolf, J. (2014). *Professionell identitet: Förskollärares yrkesspecifika kompetenser, i en förskola på vetenskaplig grund*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hellgren, H. (2016). *Mellan pedagogisk professionalism och marknadsmässiga tekniker. Institutionella logiker i organiseringen av förskolan*. Göteborg: Förvaltningshögskolans rapporter nummer 137.
- Håkansson, J. (2016). Skolutveckling genom lärares lärande och karriärutveckling – hörnstenar i rektors och förskolechefens pedagogiska ledarskap. I M. Jarl & E. Nihlfors, *Ledarskap utveckling lärande. Grundbok för rektorer och förskolechefer* (ss. 200-221). Stockholm: Natur & Kultur.
- Högskoleförordningen (1993:100) ändrad t.o.m. 2018:1503. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers' professional discipline. In P. Burnard, B.-M. Apelgren, & N. Cabaroglu (Eds.), *Transformative teacher research: In theory and practice for the C21st* (pp. 167-179). Rotterdam: Sense Publishing.
- Jarl, M. & Nihlfors, E. (2016). Prolog. Att ta makten över skolans och förskolans ledning. I M. Jarl & E. Nihlfors, *Ledarskap utveckling lärande. Grundbok för rektorer och förskolechefer* (ss. 17-23). Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Josefsson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Karlsson Lohmander, M. (2015) Bridging the 'gap' - linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*. 35(2), 168-183.
- Lindgren, T. (2018). *Det posthumana barnet. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet*. Diss. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 83.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemma. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Umeå: Umeå universitet.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

- Linde C. (2009). *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, L., Hanberger, A. & Lundström, U. (2016). Evaluation systems in crowded policy space: Implication for local school governance. *Education Inquiry* 7(2), 237-258.
- Lpfö 18. Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years* 35(3) 260–272.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional Narratives within the Performative Preschool: “If we write that we're no good, that's no good publicity!”. *Early Years: An international research journal* 29(3) 261–270.
- Löfgren, H. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*. 15(2) 130–143.
- Mahon, R. (2012). Convergent care regimes? Childcare arrangements in Australia, Canada, Finland and Sweden. *Journal of European Social Policy*, 22(4), 419–431.
- Malm, J. & Källhage, S (2018). *Uppdrag undervisning: Struktur och arbetsglädje i förskolan*. Stockholm: Gothia.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nihlfors, E.; Jervik Steen, L. & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen: En viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerups.
- Nilsson Lindström, M. & Beach, D. (2019). Utbildningsfältets professionalisering. I I T. Brante, K. Svensson & L.G. Svensson, (red.). *Det professionella landskapets framväxt*. (147-207). Lund: Studentlitteratur.
- Novak, J. (2018). *Juridification of Educational Spheres: The case of Swedish School Inspection*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- OECD (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*. Paris: OECD.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.
- Osgood J. (2012) *Narratives from the Nursery: Negotiating Professional Identities in Early Childhood*. London: Routledge.
- Parding, K. & Ringarp, J. (2008). Kommunaliseringen av lärartjänsterna –en förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv. I: C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (red.). *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete*, (ss. 209–228). Stockholm: Lärarförbundet.
- Persson, S. (2015a). *Likvärdighet i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015b). Pedagogiska relationer i förskolan. I: I. Tallberg Broman (red.). *Förskola – tidig intervention*, (ss. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Malmö: Malmö Stad & Malmö universitet.

- Rantala, A. (2016). *Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. Umeå: Umeå Universitet.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (pp. 273-290). Los Angeles: Sage.
- Rubinstein Reich, L. Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A-C. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A., Lillvist, A. & Ärlemalm Hagsér, E. (2018). Undervisning i olika närmiljöer i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (ss. 92-100) Stockholm: Skolverket.
- Scheiwe, K. & Willekens, H. (2009). *Childcare and Preschool Development in Europe: Institutional Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018a). Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss. 20-30). Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018b). Sammanfattning och slutsatser. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (ss. 6-14). Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415–437.
- Silverman, D (2011). (Ed.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles: Sage.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS, Skolverkets författningssamling (1998:16). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan* Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Ett treårigt uppdrag att granska förskola*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sommer, D.; Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- SOU 1972:26. Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968: års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- Sparrman, A. & Lindgren, A.L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 7(34) 248–261.
- Svensson, L. G. & Svensson, K. (2019b). Nya samhällsvillkor för det professionella landskapet. I T. Brante, K. Svensson, & L.G. Svensson (red). *Ett professionellt landskap i förvandling* (ss. 64-90). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Malmö: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barn utveckling och lärande. I I. Tallberg Broman (red.), A.-C, Vallberg Roth,.; L. Palla; & S. Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention*. (ss. 16-59). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I (red.), Vallberg Roth, A.-C.; Palla L. & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thornton, P.H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om natur-vetenskapliga innehåll i förskolan*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Regeringsbeslut. 2017-04-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 8(1), 1–30.
- Vallberg Roth, A.-C. (2018). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Accepted 2018-03-11, Published 2018-06-18: DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. & Tallberg Broman, I. (2018). *Undervisning och sambedömning i förskolan: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö: Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A.-C. & Tallberg Broman, I. (2018a). (O)Takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar. Malmö: Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A.-C. & Tallberg Broman, I. (2018b). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt (ss. 62–80). I S. Sheridan och P. Williams (red.) *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Palla, L. & Stensson, C. (2019). *Flerstämmig didaktisk modellering i förskolan*. Malmö: Malmö universitet. <http://hdl.handle.net/2043/28448>
- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. (2019). Multivocal didactic modelling: Collaborative research regarding teaching and co-assessment in Swedish preschools. *Problems of Education in the 21st Century*, 7x(x), xxx-xxx. (ISSN 1822-7864 /print/, ISSN 2538-7111 /online/).
- Virtanen, M. (2018). Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik: en diskursanalys av förskollärares gemensamma tal om dokumentation och bedömning Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Vygotsky, L. V. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Åsberg, R. (2000/2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Göteborgs universitet.