

Undervisning från svenska förskolecheferns perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter

Ebba Hildén, Annica Löfdahl Hultman och Andreas Bergh

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om svenska förskolecheferns användning av begreppet undervisning i förskolan. Genom en begreppshistorisk analys (Koselleck 2004) studeras relationen mellan den förväntanshorisont och de erfarenhetsrum som kan urskiljas i förskolechefernas uttryck. Det empiriska materialet består av ljudinspelade samtal inom ramen för en kompetensutvecklingsinsats om undervisning i förskolan och en enkätstudie där förskolechefer svarat på öppna frågor om undervisning med en uppföljande fördjupande intervju. Studien synliggör de förväntningar som förskolechefer laddar i undervisningsbegreppet, där undervisningsbegreppet ska börja användas samtidigt som verksamheten inte radikalt behöver förändras, utan som en av informanterna uttrycker sig, "förgyllas". Trots detta framgår det av studien att begreppet undervisning rymmer en rad spänningsförhållanden. Allra tydligast handlar det om hur det tidigare kollegiala ansvarstagandet nu utmanas av ett mer uppdelat ansvar. Detta öppnar sammantaget för framtida betydelseförskjutningar i undervisningsbegreppet såväl som möjliga förändringar i förskolans praktik.

Teaching in preschool from preschool managers' perspectives: tensions between expectations and experiences

Abstract

This study aims to contribute knowledge about Swedish preschool managers' usage of the concept of teaching in preschool. Concept analysis (Koselleck 2004) is carried out, which is supported by the analytical concepts of horizon of expectation and space of experience. The empirical material consists of sound recorded talks and a survey with open questions about teaching in preschool with one follow-up-interview in order to deepen the survey results. The results of the analysis show preschool managers expectations on the staff to starting to use the concept, however, without no radical changes in their practice. Rather, as one manager expressed – it is about to "gild" the practice. Nevertheless, the study shows that the concept holds a range of tensions, where for example earlier collegial responsibility is challenged by a more divided responsibility. Such tensions enable possible changes in the meaning of the concept as well as changes in preschool practice.

Inledning

I den här artikeln¹ redovisas resultatet av en studie om hur förskolechefer använ-

der begreppet undervisning. Undervisning som begrepp är långt ifrån etablerat i förskolans verksamhet och anses av forskare vara ett kontroversiellt begrepp (Hedefalk,

Almqvist och Lundqvist 2013). Det handlar exempelvis om att förskolans pedagoger² inte känner sig bekväma med att använda begreppet (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017) och när pedagoger pratar om verksamheten i förskolan beskriver de den inte som undervisning (Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson och Tallberg Broman 2018). Sæbbe och Pramling Samuelsson (2017) menar att undervisning är något som förknippas med skolan och att förskollärare därför inte identifierar sig som undervisande lärare. Internationella studier kring pedagogisk verksamhet för barn i förskoleåldern visar förskollärares oro för att verksamheten ska bli mer lik den i skolan (Sofou och Tsafos 2009) och att förskollärare i sin praktik hellre väljer integrerat barn-initerat lärande, framför detalj- och lärarstyrda metoder, där det sistnämnda förstås av förskollärarna som undervisning (Wang, Elicker, McMullen och Mao 2008).

- Förväntanshorisont och erfarenhetsrum är begreppspar som inte utgör varandras motsatser, utan snarare är sammanflätade på så sätt att de är varandras förutsättningar.

När ny policy om krav på undervisning införs i förskolan så är det förskolechefen som, via regleringar i skollagen (SFS 2010: 800) har huvudansvar att hantera och se till att medarbetare följer den nya policyn. Det reglerade ledningsansvaret är nytt sedan 2010, men ledare och chefer har funnits i verksamheten alltsedan barnträdgårdarna på 1800-talet, ofta med ett uppdrag att även arbeta i barngrupp. Aktuell statistik från Skolverket visar att 37 % av förskolecheferna fortfarande arbetar både som chef och i barngrupp. Detta har ibland kritiserats för att bidra till ett svagt och otydligt

ledarskap (se exempelvis Lantz och Pingel 1988), men även tvärtom, framställts som en framgångsfaktor för gott pedagogiskt ledarskap (se exempelvis Montin 1990). När det gäller undervisning i förskolan skiljer sig uppdraget mellan de förskolechefer som endast arbetar som chefer och de som dessutom arbetar som förskollärare, exempelvis genom att de förskolechefer som också arbetar i barngrupp även förväntas att själva undervisa i barngrupp.

För att analysera det empiriska materialet har vi inspirerats av begreppshistoria (Koselleck 2004). I begreppshistoriska analyser är tid centralt eftersom ett begrepp alltid innehåller flera temporala lager. I vår studie betyder det att när förskolechefer uttrycker sig om undervisning i förskolan i nutid, med siktet inställt mot en ännu inte nådd framtid, så finns tidigare erfarenheter närvarande som språkliga lager. De temporala lagren i ett begrepp är möjliga att urskilja och studera analytiskt. Genom att urskilja de lager av erfarenhet och förväntningar som kommer till uttryck är syftet med studien att bidra med kunskap om förskolechefers användning av begreppet undervisning i förskolan. Följande forskningsfrågor vägleder analysen: Vilka förväntningar laddas i undervisningsbegreppet och vilka lager av erfarenhet kan urskiljas? Vilka eventuella spänningar mellan förväntanshorisont och erfarenhetsrum kan urskiljas? I våra analyser studerar vi de förväntningar som förskolechefer uttrycker och ur dessa urskiljer vi de tidigare erfarenheter som går att spåra bakåt. Dessa lager kan vara egna erfarenheter såväl som kollektiva erfarenheter.

Analytiska redskap: förväntanshorisont och erfarenhetsrum

För att genom en begreppsanalys synliggöra förutsättningarna för möjliga skeenden an-

vänder Koselleck (2004) de analytiska begreppen *förväntanshorisont* och *erfarenhetsrum*. Han menar att "det finns ingen historia som inte har konstituerats av handlande och lidande människors erfarenheter och förväntningar" (Koselleck 2004: 167). Det medför i denna studie ett synsätt där förskolecheferna är de aktörer som driver historien framåt. Förväntanshorisont och erfarenhetsrum är begreppspar som inte utgör varandras motsatser, utan snarare är sammanflätade på så sätt att de är varandras förutsättningar. Samtidigt är det viktigt att notera att de inte kompletterar varandra symmetriskt, eftersom: "Det ena kan inte utan avbrott omsättas i det andra" (Koselleck 2004: 175). Benämningen rum visar att erfarenhetsrum är något som består av en helhet, något som kan avgränsas och bestämmas. Förväntanshorisont är istället något som är omöjligt att överblicka i sin helhet. Koselleck menar att: "Erfarenhet är närvarande förflutet, vars händelser har införlivats och kan hämtas fram ur minnet" (2004: 171). Erfarenhet kan även innefatta omedvetna förhållningssätt, alltså sådant vi inte har direkt kännedom om, och även de gemensamma erfarenheter som vi delat med andra i en slags gemensam historia som vi bär med oss. Erfarenhet uppstår i förfluten tid, medan "förväntan uppstår i nuet; den är aktualiserad framtid som är inriktad på Ännu-icket, på det icke erfarna, på bara det som kan göras tillgängligt" (Koselleck 2004: 171). Förväntan är alltså något som förskolechefen kan föreställa sig, något som kan anses vara möjligt där den egna förmågan att fantisera och sia om framtiden också sätter ramarna för förväntan. Förväntan konstitueras av "Hopp och fruktan, önskan och vilja, oro, men också rationell analys, mottaglighet eller nyfikenhet" (Koselleck 2004: 171–172).

I ett längre tidsperspektiv menar Koselleck (2004) att skillnaderna mellan förvän-

tan och erfarenhet ökar. Innan 1600-talet så var det så att förväntan "hämtade all sin näring från föregångarnas erfarenheter, vilka också blev de efterkommandes" (Koselleck 2004: 178), tyngdpunkten låg på erfarenhetsrummet. Idag är fokus i betydligt högre grad på förväntanshorisonten. Klyftan mellan förväntan och erfarenhet blir alltså större, vilket gör att människor i allt högre grad behöver överbrygga och hantera skillnaderna: "det är spänningen mellan erfarenhet och förväntan som ständigt provocerar fram nya lösningar" (Koselleck 2004: 176). Jonsson (2017), som i sin avhandling gjort en historisk begreppsanalys kring användandet av begreppet revolution under tidigt 1900-tal, menar i sin tolkning av Koselleck att spänningen ligger i människors upplevelse av relationen mellan erfarenhet, samtid och förväntan inför framtiden.

I vår studie urskiljer vi de lager av erfarenheter och förväntningar inför en ännu inte nådd framtid som kommer till uttryck i de studerade förskolechefernas användning av begreppet undervisning.

Tidigare forskning

I följande genomgång presenteras forskning som ur studiens teoretiska perspektiv kan förstås som kollektiva erfarenhetsrum vilka också synliggör några av de spänningar mellan förväntningar och erfarenheter som aktualiseras genom undervisningsbegreppet.

Statlig styrning

Förskolan har en lång erfarenhet av självstyrelse, som kan beskrivas som ett styre där staten inte reglerar verksamheten (Tallberg Broman 2016). Så sent som mitten av 1900-talet tydliggörs den statliga styrningen i allmänna råd, pedagogiska

program och läroplan (Westberg 2008; Lindgren och Söderlind 2018). Förskolans första läroplan, som trädde i kraft 1998, beskrivs i jämförelse med andra länders läroplaner som flexibel och med liten detaljstyrning (Vallberg Roth 2011; Åsén och Vallberg Roth 2012), men kan trots detta tolkas som ett sätt för staten att styra innehållet i förskolans verksamhet (Folke-Fichtelius 2008; Löfdahl och Pérez Prieto 2009). Läroplanen blev enligt Lindgren och Söderlind (2018) en garant för att de statliga direktiven genomfördes. Över tid har även krav på transparens i olika former av statlig kvalitetskontroll ställts (Folke-Fichtelius och Lundahl 2015).

- Helhetssyn handlar om att se till hela barnet och dess behov samt att lärande och omsorg inte ska skiljas åt utan integreras i varandra.

Staten har också påverkat förutsättningarna för hur arbetet ska organiseras. I barnträdgårdarna var arbetet uppdelat utifrån utbildningsbakgrund. När Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) betonade arbetslaget där alla skulle kunna göra allt, kom det att bli rådande (Eriksson 2014; Ivarsson Alm 2013). Arbetslagen hade en icke-hierarkisk karaktär och har av flera forskare beskrivits som en platt organisation (Enö 2005; Ivarsson Alm 2013; Eriksson 2014). Det har handlat om att fördelningen av arbete och ansvar organiserats mer utifrån rättvisepprinciper än utifrån utbildningsbakgrund eller yrkeskompetens (Gustafsson och Mellgren 2008; Aasen 2010).

Dagens politiska ambition skiljer sig från den i Barnstugeutredningen. Då läroplan och skollag reviderades 2010 lagreglerades förskolechefens ansvar. Samtidigt skrevs förskollärare fram som ansvariga

för specifika mål att sträva mot i läroplanen och skillnaderna mellan förskollärares och barnskötares uppdrag och ansvar tydliggjordes. I skollagen framgår att undervisning får bedrivas av, eller under ledning av, legitimerade förskollärare. Detta uppdelade ansvar betonas fortsatt i statliga rapporter och råd (se exempelvis Skolinpektionen 2016 och Skolverket 2017).

Under senare delen av 1900-talet och fram till idag har den statliga styrningen av mål och innehåll inneburit att förskolan alltmer närmat sig grundskolans styrning (Folke-Fichtelius 2008). Detta genom överflyttningen från Socialdepartementet och regleringen i socialtjänstlagen till Utbildningsdepartementet och reglering i skollagen. Andra statliga styrningsförändringar som bidragit till ett närmande är införandet av en läroplan, allmän förskola och en allt mer gemensam terminologi. I debatten kring olika reformer som genomförts i förskolan har oron för att förskolan ska mista sin särart varit påtaglig (Folke-Fichtelius 2008; Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh 2018). Mot denna bakgrund är undervisningsbegreppet, ett sedan länge centralt begrepp inom grundskolan och som nu också är på väg att bli ett centralt begrepp inom förskolan, viktigt att studera.

Något annat än skola

Redan från uppstarten av småbarnsskolorna på 1830-talet så var de aktörer som var involverade noga med att poängtera att barnen inte skulle få möta samma undervisning som bedrevs i skolan (Tellgren 2008). På så sätt positionerade sig tidigt pedagogisk verksamhet för barn i förskoleåldern som något annat än skola. I småbarnsskolorna barnanpassades istället undervisningen med korta och variationsrika aktiviteter som skulle vara lättsamma, lekfulla och angenäma (Vallberg Roth 2002;

Westberg 2008). Då småbarnsskolorna runt förra sekelskiftet kom att kritiseras för att undervisning kunde vara farlig och att barn kunde bli överansträngda och brådmogna, kom barnträdgårdarna att använda en del av denna kritik till sin fördel genom att tydligt positionera sig mot småbarnsskolorna och mot undervisning som kopplades till skola (Westberg 2008).

I dagens debatt om *skolifiering*, där närmandet till skolan beskrivs av många inom förskolan som någonting mindre önskvärt (Moss 2013), ser vi också en positionering mot skolan. Moss (2008) menar att skolifiering som begrepp visar på en maktrelation mellan förskola och skola, där förskolan är underordnad genom att den förutsätts anamma metoder hämtade från skolan. Som exempel på vad som lett fram till detta nämns förskolans ökade kunskapsfokusering (Karlsson 2009; Fleer 2011; Tallberg Broman 2010) med ämnesundervisning för de yngre barnen (Areljung 2017).

När nu staten har fört in undervisning i förskolan visar flera studier på problematiken kring att införa ett begrepp som förknippas med skolan. I verksamheten resonerar förskolans pedagoger kring hur undervisning kan bedrivas i förskolan och vad det konkret skulle kunna vara. Exempel på detta är där undervisning i förskolan, enligt Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) förknippas med en rättighetsdiskurs för barn, där lek lyfts som viktigt inslag, vilket forskarna tolkar som en strävan att bibehålla förskolans särart. Undervisning kopplas också samman med ledarskap som innefattar att beakta barns perspektiv, ta ansvar och vara påläst på undervisningsinnehållet (Gustafsson och Thulin 2017). Det finns dock studier som visar att förskolechefen inte skapar förutsättningar för förskollärare att utöva detta ledarskap, utan istället upprätthåller

en platt organisation där arbetsuppgifter fördelas utifrån vad Öqvist och Cervantes (2018) menar utgör ett rättviseperspektiv. Ytterligare resultat som presenterar förskolechefers perspektiv visar att förskolechefer medierar statens direktiv och transformerar begreppet till att rimma väl med rådande pedagogisk verksamhet (Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh 2018). När forskning om undervisning i förskolan presenterades i en kunskapsöversikt (Sheridan och Williams 2018) framkom även där en samsyn kring betydelsen av relationella aspekter, barns delaktighet liksom förskolans helhetssyn. Helhetssyn handlar om att se till hela barnet och dess behov samt att lärande och omsorg inte ska skiljas åt utan integreras i varandra. Förskolans sätt att arbeta med teman är också ett sätt att förhålla sig till helhet, som vi tolkar det. Inom temat integreras många olika mål och ämnen, tillsammans med omsorg och lek. Över tid har dock vad som innefattas i denna helhetssyn ändrats; från arbete-leka-lära i förskolans pedagogiska program (Socialstyrelsen 1987), via omsorg-fostran-lärande i läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998) till dagens reviderade förslag på läroplan omsorg-utveckling-lärande (Skolverket 2018). Sammantaget visar forskning hur kontroversiellt begreppet undervisning är i förskolan, där olika aktörers ambitioner att bibehålla förskolans särart, med fokus på barns intresse, leken och förskolans helhetssyn framträder. Här synliggörs behovet av att studera användandet av undervisningsbegreppet, med indikationer på vad införandet av ett begrepp som traditionellt sett tillhört skolan kommer att innebära, både för undervisningsbegreppets innebörd men också för förskolans verksamhet.

Empiriskt material, metod och analys

Denna artikel bygger på empiriskt material från två delstudier som genomfördes under hösten 2016 och våren 2017. Delstudie 1 utgörs av en kompetensutvecklingsinsats om undervisning i förskolan som vi fick följa. För att bidra med kunskap om förskolechefer användning av begreppet undervisning har vi från delstudie 1 analyserat de situationer då förskolechefen talar med sina medarbetare om undervisning i förskolan. Det innefattar situationer där förskolechefen redogör för skrivelser om undervisning i styrdokumentet och situationer där förskolechefen deltar i samtal med pedagogerna. Vi forskare var med på plats och gjorde ljudupptagningar. Totalt finns cirka 22 timmar ljudinspelat material.

Delstudie 2 består av en enkät till förskolechefer som deltog i en nationell utbildningsinsats och en efterföljande intervju. Enkäten hade fem öppna frågor om undervisning. Av de 40 tillfrågade svarade 11, dessa svarade på alla fem frågorna. Den låga svarsfrekvensen kan bero på tidpunkten, vilket innefattade terminens sista veckor och tiden över jul. Vi är medvetna om att den låga svarsfrekvensen påverkar studiens generaliserbarhet. Vår ambition har dock inte varit att svara på hur förskolechefer generellt använder undervisningsbegreppet utan snarare genom exempel som analyseras med det valda begreppshistoriska perspektivet bidra med kunskap om olika sätt att använda detta begrepp. I en eventuell fortsättning är det sedan fullt tänkbart att resultatet från studien kan tas tillvara och ställas som frågor till ett större underlag. I samband med enkätutskicket tillfrågades även förskolecheferna om de ville delta i en fördjupad intervju om undervisning i förskolan. Tre svarade

ja, men då intervjuerna närmade sig fick vi bara kontakt med en av de intresserade, vilket gjorde att endast en intervju genomfördes. Den intervjuade var en kommunal förskolechef med 8 års erfarenhet som förskolechef och utbildningsbakgrund som förskollärare. Denna intervju spelades in och varade i en timme. I den här artikeln har vi från delstudie 2 analyserat enkätsvaren och den transkribering som gjordes av intervjun.

Totalt 12 förskolechefer deltog i de två delstudierna (1 förskolechef i delstudie 1 och 11 förskolechefer i delstudie 2). Styrdokumentens formuleringar kring undervisning i förskolan och vad som förväntas skiljer sig för förskolechefer respektive förskollärare. Uppdraget förknippat med undervisning är därför delvis olika för de förskolechefer som endast arbetar som chefer och för de som även arbetar som förskollärare. Givet studiens syfte har vår ambition varit att rekrytera informanter med olika huvudmannaskap och förutsättningar för sitt uppdrag. Av studiens 12 förskolechefer arbetade hälften i enskild förskoleverksamhet och hälften arbetade i kommunal verksamhet. Endast förskolechefer i enskild verksamhet uppgav att de även arbetade i barngrupp (omfattningen varierade mellan som minst 50 procent i barngrupp till som mest 100 procent). Alla 12 förskolechefer har utbildningsbakgrund inom det pedagogiska fältet, varav 10 som förskollärare.

I vår analys har vi inspirerats av en begreppshistorisk analys, vilken handlar om att synliggöra begreppets egen temporalitet, där tidserfarenheter lagrade i begreppet framträder, liksom betydelseforskjutningar över tid (Jordheim 2003). Vi har utgått från en vid förståelse av text där både skriftliga och talade språkliga utsagor ingår (Bergström och Boréus 2014). De si-

tuationer vi har analyserat är situationer när förskolecheferna talar om eller skriver om undervisning. I dessa situationer har vi kartlagt alla förväntningar som förskolecheferna laddat in i undervisningsbegreppet. Dessa olika förväntningar har sedan formulerats som tre förväntanshorisonter. Till viss del går förväntanshorisonterna in i varandra, men analytiskt är de dock möjliga att särskilja. I relation till de förväntningar som uttrycks och de förväntanshorisonter som formulerats har vi sedan ställt frågan vilka erfarenhetsrum som går att uttolka. Erfarenhetsrum utgörs enligt studiens teoretiska perspektiv av individuella såväl som kollektiva erfarenheter. I förskolechefernas erfarenheter lagras exempelvis erfarenheter från egen skolgång, men även kollektiva erfarenheter från förskolans verksamhet. Ett exempel på kollektiv erfarenhet som framträder tydligt i vårt empiriska material är de tankar som fördes fram i Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) på 1970-talet.

Studiens forskningsetiska överväganden vilar på Vetenskapsrådets text *God forskningssed* (2017). Dess principer har väglett oss under studiens planering, genomförande och publicering. Samtliga informanter i de två delstudierna har lämnat informerat samtycke. Informationen har bestått av syftet med deras medverkan, rätt att dra tillbaka sitt samtycke samt hur data lagras och personuppgifter hanteras i enlighet med PUL (SFS 1998:204) (den lagstiftning som gällde hösten 2016 och våren 2017).

Förskolechefers förväntningar och erfarenheter av begreppet undervisning

Resultatet presenteras utifrån de förväntanshorisonter som formulerats. Förväntanshorisonterna utgörs av de för-

väntningar som förskolecheferna laddar i undervisningsbegreppet. Kopplat till förväntanshorisonterna redogör vi även för de erfarenhetsrum som kan uttolkas.

I resultatet redovisar vi citat från förskolecheferna i de två olika delstudierna. För att undvika identifiering av enskilda personer särskiljs inte delstudierna från varandra. Av samma anledning väljer vi att inte ange från vilken empiri vi hämtat våra citat.

Förväntningar att undervisningsbegreppet ska börja användas

I det empiriska materialet framträder en tydlig förväntan att förskollärare och barnskötare ska börja använda begreppet och beskriva det som de gör som undervisning, vilket framträder i följande citat: "Vi måste börja använda det i våra verksamheter."

Begreppet undervisning har dock inte använts i särskilt hög grad för att beskriva pedagogisk verksamhet tidigare. En förskolechef menar att "det har varit usch och fy", alltså inte riktigt accepterat att som förskollärare eller barnskötare använda begreppet undervisning. Undervisning är något som förknippats med skolan och den verksamhet som bedrivs där, vilket beskrivs som en försvårande omständighet: "Undervisning är ett i samhället etablerat begrepp som tillhör skolan vilket gör det svårt för förskolan att definiera vad det innebär för oss."

Citatet ovan visar en förväntan att undervisning i förskolan ska vara någonting annat än den undervisning som bedrivs i skolan. De lager av tidigare erfarenheter som kan urskiljas framträder exempelvis i följande citat:

Min uppfattning är att undervisning i förskolan mer utgår ifrån barnens intressen och på så vis knyter an läroplanens alla delar till undervisningen. Jag har

själv aldrig undervisat i skolan och kan bara jämföra med min egen skoltid och med det jag ser i mina barns skola. Det känns som skolan mer har en färdig plan och är mindre flexibel.

Här synliggörs lager av egna tidigare erfarenheter från egen skolgång och från egna barns skolgång. Uppfattningen att skolans undervisning är mer planerad i förhand med fokus på en statisk lektionsplan där elevers intresse inte är styrande, utan snarare den förplanerade lektionsplanen, visas i flera förskolechefers uttryck.

Sammantaget ser vi här en spänning mellan de förväntningar som begreppet undervisning laddas med och de lager av tidigare erfarenheter som kan kopplas till förväntningarna.

Förväntningar att förskolans särart ska bibehållas

Vad som utgör förskolans särart framträder som föreställningar kring aspekter som särskiljer förskolans verksamhet från annan pedagogisk verksamhet. Leken som innehåll och mål, att verksamheten utgår från barns intresse, det tematiska arbetssättet, helhetssynen liksom sättet att arbeta tillsammans med gemensamt ansvar i arbetslag, är exempel på detta. Ett sätt att vakta förskolans särart är att koppla förväntningar som laddas i begreppet undervisning till tidigare kollektiva erfarenheter: "det måste finnas en balans mellan undervisning och lek. Undervisningen måste ske på ett väldigt lustfyllt och lekfullt sätt i förskolan och vara baserad på barnens intressen."

Begreppet fylls med ett innehåll som rimmar väl med förskolans pedagogiska verksamhet. Här poängteras leken och den roll som leken har i förskolan, som ett sätt att bibehålla förskolans pedagogiska

grundsyn. I det empiriska materialet förekommer också att förskolans tematiska arbetssätt lyfts och att detta även fortsättningsvis måste vara en betydande del i den pedagogiska verksamheten. Anledningen till varför förskolans särart är något som ska bibehållas anas i följande citat där förskolechefen fnissar till och säger: "så vi inte smittas utav skolans undervisning."

Här ser vi hur förskolechefen metaforiskt pratar om att bibehålla förskolans särart och inte bli skola, där skolans undervisning i det närmaste ses som en smittorisk. Även om fruktan är ett starkt uttryck så är det här vi tydligast ser det som skulle kunna beskrivas som fruktan för att förskolan ska mista sin särart och bli skola.

Genom att själva sätta agendan och tillsammans bestämma hur undervisning i förskolan ska förstås värnas förskolans särart. Här är utgångspunkten de styrande definitionerna som sedan fylls med innehåll, vilket medför en öppenhet kring själva utförandet och genomförandet i verksamhet: "det är ingen som har svaren." vilket är något flera förskolechefer uttrycker och bjuder på så sätt in pedagogerna till att själva sätta agendan och skapa ett innehåll åt begreppet undervisning. Genom denna öppenhet och tydliggörandet av att undervisning kan göras och se ut på många olika sätt manas till pedagogernas professionella kunskap och erfarenhet: "det är vi i förskolan som måste kunna sätta ord på vad vår undervisning innebär."

Den förväntan som uttrycks där fruktan att förskolan ska mista sin särart framträder, beskrivs här som hopp om att förskolan ska bibehålla sin pedagogiska verksamhet samtidigt som undervisning införs som nytt begrepp. För att knyta an till förskolechefens metaforiska uttryck om att inte smittas av skolans undervisning tänker vi att det skulle kunna vara förskolechefen som

är den som har vaccinet mot denna smittorisk, ett vaccin som innefattas av att bibehålla förskolans särart.

Vi ser flera uttryck för stolthet över den pedagogiska verksamhet som bedrivs i förskolan idag. Förskolecheferna poängterar att det inte föreligger någon kritik mot förskolans verksamhet och att "det är ingenting som man behöver ändra på". Här hänvisas ibland till propositionen inför den nya skollagen (Prop. 2009/10: 165), vilket vi tolkar som ett sätt att legitimera detta uttalande om att det inte föreligger kritik och att verksamheten inte behöver förändras. Istället för att markant förändra verksamheten uttrycker en av förskolecheferna att införandet av begreppet undervisning kommer att "förgylla verksamheten", en uppfattning som vi ser delas av flera. Förskolecheferna uttrycker att det tidigare har bedrivits undervisning i förskolan, men att den pedagogiska verksamheten inte har kallats för just undervisning: "Det har inte använts så ofta som begrepp tidigare men kommer mer och mer, men det används i praktiken som form."

En annan kollektiv erfarenhet som lagras i begreppet är att utgå från barns intressen, där särskilt barns reella inflytande över den undervisning som bedrivs poängteras. Att ha delaktiga och engagerade barn ses som centralt. Är inte barnen med så blir det helt enkelt ingen undervisning eftersom barnen då går därifrån.

sen är det ju jätteviktigt att man tänker på barns inflytande i de här målstyrda processerna också. Det är ju ett av naven känner jag. Vi måste ha med barns inflytande och delaktighet. Så att de kan påverka sitt eget lärande

Det betonas att undervisningen ska vara målstyrd utifrån läroplanens målformule-

ringar: "en målstyrd process har ett syfte."

Det här citatet härleder vi till Skollagens definition av undervisning³ och är alltså en förväntan som även laddats från policyhåll. Undervisning i de spontant uppkomna situationerna, som då alltså inte är förberedda utifrån målen på samma sätt som planerade aktiviteter, där poängteras att målstyrningen istället kommer in genom att "man har fått en ökad medvetenhet". Flera förskolechefer berättar också att tidigare efterkonstruerades målen; aktiviteten genomfördes först och så letades relevanta läroplansmål upp efteråt utifrån vilken aktivitet som genomförts: "man har kontrollerat, att man har gått tillbaka och sett, har vi följt läroplanen i det som vi faktiskt har haft i våra verksamheter."

Förskolechefens förväntan innefattar nu att förskollärare och barnskötare ska ha med sig målet innan i planeringen och vid de spontana tillfällena, som en medvetenhet kring formuleringarna i läroplanen. Medvetenhet innefattar även en förväntan att förskollärare och barnskötare ska vara mer närvarande tillsammans med barnen i verksamheten. Här kan vi urskilja lager av tidigare erfarenheter där den fria leken värnas och där barnen inte skulle störas i sin lek, att jämföra med förväntan att istället gå in i leken och utmana barnen. Vi ser att detta ställer höga krav på förskollärare och barnskötare, vilket också uttrycks: "Det krävs väldigt mycket av pedagogen att vara närvarande och aktiv i sin roll i förskolans verksamhet som i mycket kan vara spontan och ibland ostrukturerad."

Förutom att begreppet undervisning ska användas samtidigt som förskolans särart ska bibehållas, finns även förväntningar att verksamheten ska utgå från och följa gällande styrdokument.

Förväntningar att gällande styrdokument ska följas

Anledningen till varför kompetensutvecklingsinsatser genomförs kring undervisning i förskolan, kan härledas till en granskningsrapport från Skolinspektionen (2016), där undervisning, lärande och förskollärares ansvar utgör fokus. Det handlar om att begreppet undervisning laddas med en förväntan att följa lagen och vara en verksamhet som uppfyller styrdokumentens intentioner. Detta är inte något som är valbart, utan något som måste göras: "jag tror det är jätteviktigt att vi börjar diskutera det faktiskt. För enligt lag så ska vi undervisa i förskolan."

Vi ser att av de styrdokument som finns för förskolan är det framför allt läroplanen som är det styrdokument som diskuteras, och som verksamheten utgår ifrån. När nu undervisning diskuteras uttrycks en förväntan att även skollagen (SFS 2010:800) i framtiden ska vara ett levande styrdokument och pedagoger uppmanas att läsa, diskutera och ta del av de paragrafer i skollagen som är aktuella för förskolan. Vi ser att de förskolechefer som deltagit som informanter i vårt empiriska material ofta är positiva till att undervisning lyfts fram och förtydligas, vilket exemplifieras i följande citat: "Jag tycker att det är viktigt att undervisning får ta plats och det har blivit tydligare direktiv kring detta."

Styrdokumentet har stor betydelse nu när undervisning ska introduceras som begrepp i förskolan och används genomgående som en källa att gå till för att få de rätta svaren. Det är tydligt att det är dessa dokument som finns att utgå ifrån, förhålla sig till och följa. På så sätt blir förskolechefen den som hanterar och genomför de direktiv och ambitioner som staten redogör för i styrdokumentet: "det är ett begrepp som staten vill att vi använder och då får vi anpassa oss efter det."

Genom att åberopa att staten har sagt åt oss att göra detta så kan förskolechefen fortsätta vara en del av gruppen, vilket då blir ett sätt att bibehålla det arbetslag som även ledaren för verksamheten är en del av och där många fortfarande är en del av som förskollärare i barngrupp.

I användningen av begreppet undervisning framträder en önskan om att få godkänt vid eventuella granskningar av Skolinspektionen i framtiden, även om detta utvecklingsarbete görs för att barnen ska ha de bästa förutsättningar att utvecklas och lära och att detta är något om barnen har rätt till. De förväntningar som uttrycks innefattar både hopp och oro om att verksamheten ska uppfylla styrdokumentens intentioner och klara sig bra i framtida granskningar. En förskolechef menar exempelvis att: "detta var faktiskt en rapport som jag har väntat på".

Förväntningar att tillsammans transformera undervisningsbegreppet

Begreppet undervisning laddas, som vi tidigare redovisat, med olika förväntningar. De aspekter vi redogjort för är förväntningarna att begreppet ska börja användas, att förskolans särart ska bibehållas och att verksamheten ska följa gällande styrdokument. Kopplat till dessa förväntningar urskiljer vi lager av tidigare erfarenheter, både egna och kollektiva. Vi har beskrivit leken, det tematiska arbetssättet, att vara något annat än skola, helhetssynen och barns intressen som olika lagrade kollektiva erfarenheter.

Förväntanshorisonten om att tillsammans transformera undervisningsbegreppet är starkt kopplat till det kollektiva erfarenhetsrummet där olika yrkeskategorier ska arbeta tillsammans och där förskolechefen ser sig som en i gruppen. Att många av studiens förskolechefer inte bara arbetar som chefer, utan också som för-

skollärare, skulle kunna vara en anledning till det. Dock ser vi i det empiriska materialet att önskan om gemenskap återfinns även hos de som enbart arbetar som chefer. Vi ser en ambition att etablera en samsyn och att skapa en gemensam vision om vilken sorts undervisning som skulle kunna finnas i förskolans verksamhet. Genomgående använder sig förskolecheferna av "vi": "Vi pratar undervisning – utbildning och försöker förstå vad det innebär för oss och vårt arbete samt vad som är skillnaden och när undervisning sker."

Samtidigt som det gemensamma betonas uttrycks en förväntan att den individuella förskolläraren ska ta det ansvar som står framskrivet i styrdokumentet. I det empiriska materialet framkommer att förskollärarna inte längre kan gömma sig bakom arbetslaget, utan att varje enskild förskollärare måste ta sitt ansvar. Förskolläraryrket är signifikant i det sammanhanget och här jämförs förskolläraryrket med andra yrken med legitimationskrav, såsom psykologer och läkare. Legitimationen i sig medför ett ansvar och skulle förskolläraren misslyckas med att utföra sitt uppdrag kan legitimationen dras in. När det gäller vem som undervisar så framgår det att förskolläraren har ett annat ansvar än barnskötaren: "det är förskolläraren som har ansvaret men alla i förskolans verksamhet kan bedriva undervisning om vi har gått igenom det tillsammans."

Så när det gäller själva utförandet, själva handlingen då barnen undervisas kan detta göras av både barnskötare och förskollärare: "förskolläraren eller barnskötaren utmanar barnen vidare utifrån ett innehåll som man haft t.ex. inom ett temaområde."

Enligt styrdokumentet ska undervisning bedrivas under ledning av legitimerade förskollärare. I det empiriska materialet ser

vi hur detta tolkas på olika sätt, dels att förskollärare kan leda barnskötare som undervisar barn i förskolan, dels som att endast den som har legitimation får undervisa: "nej men man får inte lov att undervisa om man inte har en legitimation."

Här kan dock noteras att samma förskolechef uttryckte att den konkreta handlingen tillsammans med barnen inte skiljde sig åt, mellan barnskötare och förskollärare. De gjorde samma saker och genomförde målstyrda processer, men benämnde det som undervisning endast när förskollärare samspelade med barnen.

Följaktligen kan vi dra slutsatsen att med undervisningsbegreppet följer ett förändrat sätt att se på ansvar i förskolan och en förväntan från policyhåll att ansvaret ska vara uppdelat. Det förändrade sättet att se på ansvar medför en spänning gentemot den solidariska organisation där arbetsuppgifter fördelas utifrån rättvisepprinciper som kan härledas till Barnstugeutredningen. Vi ser att definitionen av vem som får bedriva undervisning anpassas till ett kollektivt erfarenhetsrum där alla kan göra allt. Detta görs genom att förskolläraren leder arbetet eller där samma handling benämns som undervisning om en förskollärare utför den till skillnad mot om en barnskötare utför samma handling.

Nu gällande skollag och läroplan beskriver de förväntningar som staten har på förskolans verksamhet och här poängteras förskollärarens ansvar. De förväntningar som förskolechefer uttrycker i vår studie stämmer således överens med statens ambitioner. Samtidigt som förskollärarens ansvar betonas så ser vi hur förskolechefer upprätthåller att *alla kan göra allt*. Vi förstår detta som att förskolechefen både kopplar till det kollektiva erfarenhetsrummet hämtat från Barnstugeutredningens intentioner och samtidigt förhåller sig till styrdoku-

menten. Här handlar det om att både agera som statens förlängda arm och som den som värnar förskolans särart.

Diskussion

I förskolechefernas användning av undervisningsbegreppet finns tydliga kopplingar till kollektiva och delade förväntningar och erfarenheter. Vi ser exempelvis en koppling till statens förväntningar, där förskolechefen i vissa förväntanshorisonter i det närmaste övertar de statliga förväntningarna och själv laddar in dem i undervisningsbegreppet. Mot bakgrund av de kollektiva erfarenhetsrum som redogjorts för i tidigare forskning framträder också dessa i det empiriska materialet. Ett tydligt exempel är arbetslaget där alla ska kunna göra allt.

Vi kan konstatera att mellan vissa förväntanshorisonter och erfarenhetsrummet så finns det spänningar och mellan andra inte. Av studien framgår att det knappast finns någon tvekan om att förskolan ses som något annat än skola. Här konstaterar vi att begreppet undervisning fylls med lager av tidigare erfarenheter som pedagogerna kan känna igen och relatera till, vilket vi tolkar som ett sätt att förskolifiera begreppet undervisning. Det markeras också på olika sätt att verksamheten inte radikalt ska förändras utan som en av informanterna uttrycker sig: mer "förgyllas". Lite vardagligt uttryckt så kräver förändring en del ansträngning och ibland kan därför förändring upplevas som besvärlig. En möjlig tolkning är att förändring är något som undviks, i alla fall den förändring som kan anses vara omfattande.

Mellan andra förväntanshorisonter och erfarenhetsrum framträder större spänningar. Från policyhåll finns en förväntan att förskolecheferna ska skapa förutsättningar för förskollärares särskilda uppdrag och

ansvar i arbetslaget. Spänningen synliggörs i jämförelse med det kollektiva erfarenhetsrum där alla arbetar tillsammans och arbetet fördelas solidariskt utifrån rättvisepprinciper. En annan förväntan som skapar spänning är själva definitionen av undervisning som enligt lag ska innefatta en målstyrd process. Även om förskolan tidigare arbetat utifrån mål så synliggörs i studien hur dessa mål efterkonstruerades snarare än att vara något som styr processen. Utifrån vårt teoretiska perspektiv så tolkar vi spänningsfälten som något som indikerar möjliga förändringar. När vi nu har visat att det finns spänningar i vissa situationer, betyder det att vi kommer se en framtida betydelseförskjutning där undervisning i förskolan tillskrivs andra innebörder än tidigare? Eller kommer den pedagogiska verksamheten att förändras, där tidigare erfarenheter av egen skolgång och kollektiva erfarenheter med föreställningar om katederundervisning påverkar praktiken?

I spänningsfältet mellan erfarenheter och förväntningar framträder förskolechefernas roll. Här ser vi hur förskolecheferna på olika sätt tonar ner det nya och översätter med ord och begrepp hämtade från förskolans verksamhet. Vi kallar det lite lekfullt för en flirt med tidigare erfarenhetsrum. För att tolka och förstå denna flirt tar vi stöd av Jonssons (2017) nutida tolkning⁴ av vårt teoretiska perspektiv, där förväntningarna beskrivs på ett sätt som stämmer väl överens med tidigare erfarenheter. Det nya beskrivs som en upprepning: förväntanshorisonten sammansmälter med erfarenhetsrummet och glappet mellan dem minskar. Om upplevelsen hos aktörerna är att glappet mellan framtid, nutid och dåtid inte är så stor skapar det möjligheter för människor att uppleva framtiden som mer bekant och mindre hotfull. Förskolechefernas flirt skulle alltså kunna vara en strategi

för att hantera ny policy: att åstadkomma en förändring på lång sikt samtidigt som omfattningen tonas ner, eller bortdefinieras, där en möjlig konflikt mellan skolformer och olika professioner undviks.

Ledaren av förskolans verksamhet har länge varit en del av arbetslaget och många av dagens förskolechefer arbetar även i barngrupp. Möjligen kan denna närhet till verksamheten vara en av anledningarna till den vilja att vara en del av gemenskapen och det engagemang för att bevara den särart som förskolans pedagogiska verksamhet utgör, som vi ser i studien. Skolinspektionen (2016) lyfter i en granskningsrapport, där undervisning i förskolan belyses, ett flertal brister. Bland annat menas att förskolechefen inte skapar de rätta förutsättningarna för förskollärare att bedriva undervisning.

Denna rapport föranledde en mängd kompetensutvecklingsinsatser inklusive den vi studerade specifikt. Trots kopplingen till Skolinspektionens granskningsrapport så är det propositionens (Prop. 2009/10: 165) skrivelser om att det inte föreligger någon kritik mot verksamheten som poängteras. Här kan förskolechefens roll beskrivas som verksamhetens förkämpe. Vi kan också se att förskolechefen roll kan beskrivas som statens förlängda arm, där förskolechefen kämpar för att hantera de statliga regleringar och riktlinjer, som ibland kan skilja sig från deras kollektiva erfarenhetsrum. En framtida fråga för forskning om undervisning i förskolan är hur förskolechefen förenar sina olika roller och vilken betydelse detta får för undervisningsbegreppets innebörd.

Noter

¹ Artikeln är en del i ett större projekt om undervisning i svensk förskola där såväl policy som olika aktörers perspektiv fokuseras. Projektet går under namnet Förskola, Undervisning, Kvalitet och tidigare har resultat från projektets delstudier presenterats i Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh (2018).

² När benämningen pedagog används så är det både förskollärare och barnskötare som avses.

³ I 1 kap. 3§ av Skollagen (SFS 2010:800) framgår följande: "Undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden."

⁴ Se tidigare redogörelse av teoretiskt perspektiv.

Referenser

- Aasen, W. 2010. Förskoleläraeren som teamleder och samarbetspartner – lededilemmaer i barnehagen. *Nordisk pedagogisk Tidskrift* 4: 293–305.
- Areljung, S. 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och material i förskolans naturvetenskapsundervisning*. Diss., Umeå universitet.
- Bergström, G. och Boréus, K. 2014. Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: G. Bergström och K. Boréus, red. *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys: 9–42*. Lund: Studentlitteratur.
- Enö, M. 2005. *Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Diss., Lunds universitet.
- Eriksson, A. 2014. Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning* 7: 1–17.

- Fleer, M. 2011. "Conceptual play": Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early year's education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3): 224–240.
- Folke-Fichtelius, M. 2008. *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008*. Diss., Uppsala universitet.
- Folke-Fichtelius, M. och Lundahl, C. 2015. Förskolebarns lärande som mått på kvalitet. I: G. Åsén, red. *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*: 38–50. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, K. och Mellgren, E. 2008. *Yrkesroller i förskolan: En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Diss., Göteborgs universitet.
- Gustavsson, L. och Thulin, S. 2017. Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education* 13(1): 81–96.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. och Lundqvist, E. 2013. Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 35: 20–36.
- Ivarsson Alm, E. 2013. *Ledarskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, K. 2017. *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*. Diss., Södertörns högskola.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Jordheim, H. 2003. *Läsningens vetenskap: Utkast till en ny filologi*. Gråbo: Bokförlaget Anthrosos.
- Karlsson, R. 2009. *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Diss., Göteborgs universitet.
- Koselleck, R. 2004. *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lantz, A. och Pingel, B. 1988. *Att gestalta en organisation: perspektiv på offentlig barnomsorg*. Diss., Stockholms universitet.
- Lindgren, A-L. och Söderlind, I. 2018. *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Löfdahl, A. och Pérez Prieto, H. 2009. Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Educational Policy* 24(4): 393–408.
- Löfdahl Hultman, A., Hildén, E. och Bergh, A. 2018. I "larmrapportens" skugga: Om undervisning och kvalitet i förskolan. I: A. Löfdahl Hultman, M. Tanner och C. Olin-Scheller, red. *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Montin, S. 1990. Den kommunala multiorganisationen. *Statsvetenskaplig tidskrift* 93(3): 247–260.
- Moss, P. 2008. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education* 3(3): 224–234.
- Moss, P. 2013. The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. I: P. Moss, red. *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*: 2–50. London: Routledge.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- SFS 1998:204. *Personuppgiftslagen (PUL)*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- Sheridan, S. och Williams, P., red. 2018. *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Granskningsrapport/Skolinspektionen. Kvalitetsgranskning, Diarienummer: 2015:5671.
- Skolverket. 2017. *Skolverkets allmänna råd: Målpuppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2018. *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3930> (Hämtad 2018-08-09).

- Socialstyrelsen. 1987. *Pedagogiskt program för förskolan*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30947> (Hämtad 2018-08-09).
- Sofou, E. och Tsafos, V. 2009. Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal* 37(5): 411–420.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Sæbbe, P.-E., och Pramling Samuelsson, I. 2017. Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 14(7): 1–15.
- Tallberg Broman, I. 2010. Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I: B. Riddersporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskola*: 21–38. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. 2016. Förskolan och dess ledarskap i fokus och förändring. I: M. Jarl och E. Nihlfors, red. *Ledarskap utveckling lärande: En grundbok för rektorer och förskolechefer*: 222–244. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tellgren, B. 2008. *Från samhällsmöter till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*. Diss., Örebro universitet.
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Vallberg Roth, A-C. 2002. *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. 2011. *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. och Tallberg Broman, I. 2018. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Rapport/Malmö universitet. Malmö: Malmö universitet.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. och Mao, S. 2008. Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care* 178(3): 227–249.
- Westberg, J. 2008. *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. Diss., Uppsala universitet.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningsssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningsssed_VR_2017.pdf (Hämtad 2018-04-25).
- Åsén, G. och Vallberg Roth, A-C. 2012. *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öqvist, A. och Cervantes, S. 2018. Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4: 38–47.

Ebba Hildén är legitimerad förskollärare och doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskningsfokus är kommunikation och undervisning i förskolan. Tidigare har hon skrivit en licentiatuppsats (2014) *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek: Meningsskapande genom den levda kroppen* och (2016) *Toddlare i förskolan: Med fokus på de yngsta* (Gothia Fortbildning).

Ebba Hildén, Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier, SE-651 88 Karlstad, Sverige. E-mail: ebba.hilden@kau.se

Annica Löfdahl Hultman är utbildad förskollärare och verksam som professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar om betydelse av utbildningspolitiska reformer och styrning för lärare och barn i förskola. Tidigare forskningsprojekt har fokuserat på lek och kamrat-

kulturer i förskola. I pågående forskningsprojekt studeras förskollärarstudenters och förskollärares möjligheter kring och visioner om att arbeta med demokratifostran i förskolan. Hon är medförfattare till *Kamratkulturer i förskolan* (2014) samt *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle* (2017).

Annica Löfdahl Hultman, Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier, SE-651 88 Karlstad, Sverige. E-mail: annica.lofdahl@kau.se

Andreas Bergh är filosofie doktor i pedagogik, docent och universitetslektor vid Örebro universitet. Hans forskning handlar om utbildningspolitiska reformer och styrning, med ett särskilt intresse för frågor om kvalitet samt lärar- och rektorsrollen. I pågående forskningsprojekt studeras akademiskt utvecklingsarbete i högre utbildning, hur lärare motverkar rasism i gymnasieskolan samt hur segregation kan brytas genom utbildning. Hans avhandling har titeln *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* (2010). Andra publikationer av intresse är i detta sammanhang artikeln *Local educational actors doing of curricula – a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (2015).

Andreas Bergh, Örebro universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, SE-701 82 Örebro, Sverige. E-mail: andreas.bergh@oru.se