

Vol 3, Nr 1, 2024

# Fufos

FORSKNING & UTVECKLING  
I FÖRSKOLA & SKOLA

## Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

**VOL 3, NR 1 2024**

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

**ISSN:** 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

**Ansvarig utgivare:** Malin Westling

**Redaktör:** Ulrika Bergmark

**Distribution:** Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

**Layout:** Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

**Elektronisk version tillgänglig på:** [www.pitea.se](http://www.pitea.se)

## Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

### Redaktör

*Ulrika Bergmark*, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

### Redaktionsråd

*Eva Alerby*, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

*Linda Andersson*, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

*Sara Cervantes*, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

*Sara Viklund*, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida ([www.pitea.se](http://www.pitea.se)). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

# ”Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka” – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan

*Moa Frid, Erika Jonsson, Lena Johansson & Åsa Pettersson*

## Sammanfattning

Artikeln baseras på ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan som under drygt två år bedrivits i aktionsforskande anda och där tre förskolor i samma förskoleområde deltagit. Syftet med artikeln är att beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Rörelser förstås här som lägesförändringar av människor, tankar och praktiker. Fyra övergripande rörelser har formulerats och diskuteras i relation till aktionsforskning som en ”practice changing practice” samt teorin om praktikarkitekturer. Förändringarna kan ses i den praktiska undervisningen samt i pedagogernas förståelse för undervisning och utvecklingsarbete. Undervisningen görs på ett annat sätt och i större omfattning idag än tidigare. Utvecklandet av ett gemensamt språk för att prata om, och reflektera kring undervisning och utvecklingsarbete har varit viktigt. Även villkoren för praktiken har förändrats. Organiseringen både av och för utbildning och undervisning bygger idag på gemensamma och kollegiala processer.

### **Moa Frid**

Doktorand i pedagogik,  
Luleå tekniska universitet,  
moa.frid@ltu.se

### **Lena Johansson**

Förskollärare Bergstadens förskola,  
Luleå kommun  
lena.jonsson@skol.lulea.se

### **Erika Jonsson**

Förskollärare Klippans förskola,  
Luleå kommun,  
erika.jonsson@skol.lulea.se

### **Åsa Pettersson**

Förskollärare Stenåsens förskola,  
Luleå kommun  
asa.pettersson@skol.lulea.se

# Inledning

En förändringsprocess börjar med att det är något som skaver...något som man vill förändra, något som inte känns bra eller något som man vill göra på ett annat sätt.

Detta inledande citat är en reflektion från en pedagog<sup>1</sup> som deltagit i utvecklingsprojektet Projekt undervisning som denna artikel bygger på. Det som skavde och inte kändes bra, det som pedagogerna ville göra på ett annat sätt, var förskolans undervisning. Att undervisning i förskolan, både till form och innehåll, är något som pedagoger känner ambivalens kring visar även tidigare forskning (se ex. Jonsson et al., 2017; Olson et al., 2020; Westman & Bergmark, 2014). Detta trots att undervisning i förskolan egentligen inte är ett nytt begrepp, utan har funnits med sedan förskolans start på 1830-talet (Lindgren & Söderlind, 2022). Innehållet och formen har dock skiftat genom tiderna. Frågan om undervisningsbegreppet och vad det kan innebära i förskolans praktiker aktualiserades av att begreppet infördes i den nya Läroplan för förskolan (Lpfö 18) som började gälla den 1 juli 2019 (Skolverket, 2018). Hildén (2021) lyfter att introduktionen av undervisning i förskolan ifrån pedagoger har uppfattats som en skolifiering, alltså en process där förskolan närmar sig och samtidigt övertar värden, normer och organisering från grundskolan. Det finns en rädsla att en sådan skolifiering skulle leda till att förskolan förlorar sin särart och med det skulle förskolans tradition av att arbeta med tematiska processer som innefattar lek, lärande, utforskande och omsorg gå förlorad. Detta kan också beskrivas som att en förskjutning av fokus för förskolan har skett, från en omsorgsinriktning, till en tydlig inriktning på kunskap och lärande (Åsén, 2020). Utmärkande för detta nya tillstånd är att gamla traditioner utmanas av nya rörelser och influenser. Förskolan befinner sig alltså i en brytningstid och hur frågan om undervisning hanteras kan komma att ha stor betydelse framtidens förskola. Denna utveckling kan ses som en del av en global förändring där det finns en ökning av formaliserad utbildning för yngre barn samt ett fokus på kvalitetsmätningar av dessa utbildningar (Eidevald & Engdahl, 2018). Det var mot bakgrund av detta, och mitt i denna utveckling, som vi som skrivit denna artikel möttes, tre förskollärare med speciellt ansvar för systematiskt kvalitetsarbete (SKA) och många frågor kring undervisning i förskolan, och en doktorand i pedagogik med intresse för frågor om undervisning i förskolan. *Projekt undervisning* kom till som ett sätt att, i linje med det som Eidevald och Engdahl (2018) belyser vikten av, erövra och fylla begrepp från skollag och läroplan med innehåll, samtidigt som förskolans särart bibehålls. En viktig utgångspunkt har varit att frågorna som gemensamt utforskas ska vara praktiktäna, i den bemärkelse att frågorna utgår från förskolepraktiken. Syftet med denna artikel är att utifrån ett praktiktäna perspektiv beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i

---

<sup>1</sup> I denna artikel används begreppet pedagog som en gemensam beteckning på förskolans pedagogiska personal, vilket kan vara såväl förskollärare som barnskötare.

förskolan. Följande frågeställningar har undersökts: Vilka olika rörelser framträder? Hur kan de rörelserna förstås i relation till utvecklings- och förändringsarbete i förskolan?

## Bakgrund

När förskolan, i och med införandet av 2010 års skollag (SFS 2010:800), blev en egen skolform kom undervisning att bli en del av förskolans utbildning. Begreppet undervisning introducerades för första gången i en läroplan för förskolan med den senaste revideringen som började gälla 2019. I skollagen definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800).<sup>2</sup> Vidare förklaras det i Lpfö 18 (Skolverket, 2018) att ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (s. 7). Ansvarig för undervisningen, som kan vara både planerad och spontan, är förskollärare men även andra yrkesgrupper kan medverka i dess genomförande.

Skolinspektionens rapport, *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Skolinspektionen, 2018), visade att undervisningsbegreppet upplevs som komplext och utmanande för både förskollärare och rektorer närmare tio år efter att det införts i skollagen. Det råder fortfarande oklarhet om vad undervisning innebär och hur den kan bedrivas i förskolan. Förändringar i Läroplan för förskolan (Lpfö 98) både 2010 och 2016 förtydligade förskollärarens ansvar för att verksamheten genomförs så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande (Åsén, 2020). Vid ovan nämnda revideringar förtydligades målen inom områdena språk, matematik, naturvetenskap och teknik vilket har lett till att förskolläraryrket blivit alltmer orienterat mot utveckling och lärande av specifika kunskaper, trots att det i förskolans läroplan inte finns några uppnåendemål utan strävansmål. Resultaten från Skolinspektionens (2018) rapport, som visat på en skiftande kvalitet av förskolornas verksamheter, samt ett behov av att modernisera förskolans läroplan för att bättre svara mot hur samhället ser ut i dag och kan komma att se ut i framtiden, låg till grund för revideringen av Lpfö 98. Nilsson et al. (2018) argumenterar för att det i samma rapport görs underliggande antaganden om att det med undervisning går att säkerställa barns lärande. Detta trots att Säljö (2022) förklarar att undervisning kan planeras och iscensättas med olika framgång ”men undervisning orsakar inte lärande” (s. 26). Även Biesta (2011) påpekar att medan lärande inte förutsätter en lärare gör undervisning det och undervisning kan därmed ses som ett relationellt begrepp. I direktiven inför revideringen av läroplanen framgick att undervisningsuppdraget skulle förtydligas, med målet att öka undervisningens kvalitet så att förskolans kvalitet och måluppfyllelse stärks

---

<sup>2</sup> Från och med 230102 gäller en ny formulering, under större delen av projektet gällde den tidigare formuleringen varför vi valt att lyfta den i artikeln även om den nya formuleringen ytterligare understryker just förskollärarens roll i undervisningen.

(Regeringen, 2017). Westman och Bergmark (2014) beskriver redan innan Lpfö 18 infördes hur pedagogerna använder sig av vad de anser vara viktiga utgångspunkter för barns lärande, exempelvis att utforska med kroppen, som en motvikt till läroplanens mål som de anser har allt för stark betoning på kognitiva färdigheter. Denna form av motstånd från pedagogernas sida kan vara en del av förklaringen till den fortsatta ambivalensen kring undervisningsbegreppet. Bakgrunden till förändringarna i förskolans läroplan och tidigare forskning visar att frågorna om undervisning i förskolan är komplexa och har kopplingar såväl till förskolans historia som till dess framtid.

## Teoretiskt ramverk

Under projektets gång har likheter och olikheter mellan olika teoretiska perspektiv bearbetats för att förstå och pröva vilka konsekvenser val av perspektiv får för exempelvis undervisning, förskolans pedagogiska miljö och utvecklingsarbete. Dessa jämförelser av teorier har byggt upp det teoretiska ramverk som artikeln utgår ifrån. Att vi i denna artikel har varit intresserat oss för rörelser kommer av att det är en företeelse och ett begrepp som återkommit under projektets gång, exempelvis i aktionsforskningsspiralen (se mer under *Metod och genomförande*), vilken har stora likheter med den så kallade SKA-cirkeln,<sup>3</sup> och även i tidigare forskning om undervisning. Olsson et al. (2020) beskriver undervisning som ”en företeelse i rörelse” (s. 30), alltså något som är ständig förändring. Till detta har vi lagt Nationalencyklopedins (uå) definition av *rörelse*, ”när ett föremål på något sätt förändrar sitt läge”, en definition som vi har tänkt kan utvidgas till att även gälla människor, tankar och sätt att organisera praktiker.

Med syfte att inte enbart låta forskningens metoder och teorier möta förskolepraktiken har vi låtit förskolans metoder och teorier kring pedagogisk dokumentation bli ett sätt att analysera vårt material under projektets gång. Vi har utgått från Lenz Taguchis (2012) tankar om det hon kallar pedagogisk dokumentation som en aktiv agent. Pedagogisk dokumentation kan beskrivas som ett verktyg för kontinuerligt arbete med förändring och utveckling som har utvecklats inom förskolan. Dokumentationen beskrivs, med inspiration från Deleuze, som två rörelser, en cirkulär och en horisontell, som involverar ett utforskande och en omprövning av metoder, både ur forskarperspektiv och i praktiken. De två rörelserna beskrivs som separata, men ska förstås som sammanflätade. Den cirkulära rörelsen kan ses som ett kugghjul som kuggar in i den horisontella rörelsen, två rörelser som ömsesidigt påverkar varandra. Den cirkulära rörelsen, som saktar ner och möjliggör återbesök av tidigare händelser, konstruerar en fördröjning mellan perception, tanke och handling som ger utrymme för kreativitet och motaktualiseringar. Med sin acceleration påskyndar och utjämnar den horisontella rörelsen redan gjorda spår, vilket

---

<sup>3</sup> SKA-cirkeln är en ofta använd bild för att beskriva systematiskt kvalitetsarbete och utgår från frågorna; Vart är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det? Frågorna är förbundna i en cirkulär process med tanken att kvalitetsarbetet ska leda till en uppåtgående spiral där erfarenheter och kunskaper från tidigare följer med i den fortsatta processen, se Skolverket.se *Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det*.

skapar möjligheter för nya tankar att uppstå. I den horisontella rörelsen kan flyktlinjer uppstå, en flyktlinje är en kraft som visar på möjligheter och avvikelser från det som förväntas och ses som vanligt (Lenz Taguchi, 2012).

Genom att ta hjälp av teorin om praktikarkitekturer (TPA) (se ex. Rönnerman, 2018) kunde vi benämna och prata om att det i förskolan finns ett antal olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker, omsorgspraktiker, reflektionspraktiker, ledarskapspraktiker, kompetensutvecklingspraktiker och dokumentationspraktiker, som pågår och verkar samtidigt. Inom TPA ses en praktik som göranden, säganden och relateranden. Praktikerna hålls på plats av strukturer, eller arrangemang, som är: kulturellt-diskursiva, materiellt-diskursiva eller sociala-politiska. Arrangemangen ses som invävda i varandra och bildar tillsammans praktikens arkitektur som både möjliggör, hindrar och begränsar vad som kan göras, sägas och relateras inom den. Varken praktiker eller arrangemang ska förstås som förutbestämda utan uppstår i stunden.

## Metod och genomförande

### Aktionsforskning som ansats och metod

Aktionsforskning, som ansats och förhållningssätt, kan användas för att bedriva praktikinära forskning (Bergmark & Viklund, 2021), vilket *Projekt undervisning* kan ses om ett exempel på. Ansatsen vill med både sin form och sitt praktikdrivna innehåll verka för att minska klyftan mellan praktik och forskning, genom att lärares erfarenheter och frågor bli utgångspunkten för en integrerad och kollegial process (Bergmark & Viklund, 2021). Eftersom tidigare forskning visat att undervisningsbegreppet är omtvistat i förskolan kan valet av aktionsforskning, både till form och innehåll, bli ett sätt att utveckla de ingående praktikerna och samtidigt gå i dialog med den rådande ordningen om vad undervisning är, kan och ska vara i förskolan. Aktionsforskning har av Kemmis (2009) beskrivits som en ”practice changing practice”. Enligt Kemmis kan syftet med aktionsforskning sägas vara att förändra tre delar av praktiken; praktikernas praktik, praktikernas förståelse av praktiken samt villkoren för praktiken. Dessa delar ska inte förstås som fristående från varandra utan är sammanflätade. I denna artikel åsyftas förskolans olika praktiker vari pedagogerna är praktikerna.

Vi har i projektet utgått från den spiralformade modell i fyra faser som beskrivs av Bergmark och Viklund (2021). I den första fasen identifieras vilket område som ska utforskas och vilket som är projektets syfte och det önskade läget. Den andra fasen består av planering, genomförande och dokumentation av olika aktioner som syftar till utveckling i riktning med det önskade läget. I den tredje fasen analyseras och reflekteras det kring de genomförda aktionerna i relation till det formulerade syftet och det önskade läget. Fjärde fasen handlar om att sprida lärdomar och att jämföra resultatet med tidigare forskning. Eftersom de olika delarna



hakar i varandra skapas en sammanhängande rörelse. Flera små spiraler har snurrat samtidigt som en stor och mer övergripande spiralformad rörelse kan sägas snurra för hela projektet, dessa rörelser är inte samordnade och rör sig inte alltid i samma riktning.

## Projektets genomförande

Innan starten av *Projekt undervisning* hade tre förskollärare, en från varje förskola i samma förskoleområde, gått en uppdragsutbildning med fokus på SKA och efter det uppkom en vilja att fortsätta med ett gemensamt utvecklingsarbete. Vid denna tidpunkt fanns inget formaliserat samarbete mellan förskolorna. Förskollärarna som gått SKA-kursen tog därför initiativ till en områdesövergripande arbetsgrupp, SKA-gruppen. Målet för gruppens arbete formulerades som ”att utforma nya och likvärdiga arbetssätt och underlag kring SKA” för samtliga tre förskolor. Det beslutades även att förskolorna skulle ha ett gemensamt utvecklingsområde, ”Lärande i utemiljön”. Som utgångspunkt fanns en kartläggning av utemiljön och de aktiviteter som skedde där. I den kartläggningen konstaterades sammanfattningsvis att det mesta som sker utomhus inte är planerat utan sker spontant och sällan benämndes som undervisning. Efter kontakter med en av lektörerna från uppdragsutbildningen skapades nya underlag för loggbok, observation och reflektion. Dessutom kopplades förskoleområdet ihop med en doktorand med intresse för undervisning i förskolan.

Under våren 2021 startade det utvecklingsarbete som vi har kommit att kalla *Projekt undervisning*. I den första fasen identifierades frågan om vad undervisning är och kan vara i förskolan som central och intressant att utforska mot ovan beskrivna bakgrund tillsammans med de nya formuleringarna om undervisning i Lpfö 18. Syftet med projektet var både att skapa en gemensam organisation för utvecklingsarbete och att utveckla utbildningen och undervisningen på förskolorna, med start i ”Lärande i utemiljön”. Förskoleområdet består av tre närliggande förskolor med en gemensam rektor, och har totalt 11 avdelningar och ca 190 barn. Här jobbar totalt 33 pedagoger varav 22 är förskollärare och 11 barnskötare. På varje avdelning arbetar två förskollärare och en barnskötare med 12–22 barn. Att alla pedagoger skulle delta, oavsett yrkeskategori, var en viktig utgångspunkt för att skapa en gemensam förståelse för undervisningsuppdraget. Förskollärares respektive barnskötarens olika ansvar i och för undervisningen har synliggjorts under projektets gång. Inledningsvis var påverkan av coronapandemin stor och mycket av arbetet var därför tvunget att ske digitalt.

I den andra och tredje fasen planerades och genomfördes ett flertal aktioner som det också reflekterades över och som har analyserats i flera omgångar. Utvecklingsarbetet i projektet har letts av SKA-gruppen samt rektor. Doktoranden har medverkat vid planering, delar av genomförandet och reflektionerna, analyserna samt vid utvärdering. Ganska tidigt i den andra fasen blev det tydligt att det inte var möjligt eller relevant att begränsa projektet till att enbart behandla den undervisning som sker i utemiljön. Flera olika processer har pågått parallellt. SKA-gruppen har arbetat med aktioner tillsammans med doktoranden för att bredda sin

kunskap kring området undervisning i förskolan samt utvecklingsarbete. Dessutom har aktioner genomförts med hela kollegiet, ibland samtidigt och ibland förskolevis. Dessa aktioner har letts av deltagarna i SKA-gruppen i samverkan med doktoranden. SKA-gruppen har dokumenterat aktionerna för att sedan kunna reflektera och besluta hur processen ska gå vidare. Exempel på genomförda aktioner är läsning och diskussion av förskoledidaktisk litteratur, framtagande av nya underlag för SKA, gruppdiskussioner, föreläsningar och workshops. Innehållet i aktionerna har bestämts utifrån analysen av föregående aktion. I syfte att göra alla pedagoger delaktiga har SKA-gruppen på olika vis återkommande tagit tillbaka och visat på gjorda analyser för sina kollegor.

Skrivandet av denna artikel kan ses som en del av den fjärde fasen, att sprida lärdomar och ställa resultaten i relation till tidigare forskning. Projektet har även presenterats på ett digitalt seminarium med ett 50-tal deltagare från olika kommuner.

## **Empiriskt material och analys**

Det empiriska material som ligger till grund för artikeln är minnesanteckningar från SKA-gruppens möten, mindmaps från workshops både med SKA-gruppen och andra pedagoggrupper, foton av gemensamma tavelanteckningar, transkriptioner av samtal och diskussioner, skriftliga reflektioner och post-it-lapps-reflektioner.

Materialet har analyserats med hjälp av en reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Vi inledde analysarbetet med att sammanställa och ordna allt material i en tidslinje. Detta var vårt sätt att bekanta oss med materialet, vilket av Braun och Clarke (2022) beskrivs som det första steget i analysen. Efter det följde kodning utifrån forskningsfrågorna, här markerade vi rörelser, stora och små, cirkulära och horisontella, som vi kunde identifiera i datamaterialet. Rörelserna fördes samman till teman, eller det vi kallar för övergripande rörelser, och förfinades ytterligare. Dessa rörelser formulerades sedan som ett resultat och lästes tillsammans med tidigare forskning.

## **Etiska överväganden**

Eftersom studien genomförs i den egna praktiken aktualiseras vissa etiska utmaningar gällande exempelvis konfidentialitet (jmf. Vetenskapsrådet, 2017). Då deltagarna i SKA-gruppen valt att vara öppna med sina identiteter i och med författandet av denna artikel har konfidentialiteten medvetet åsidosatts. För att skydda konfidentialiteten för övriga pedagoger har namnen på personer, avdelningar och förskolor ändrats eller utelämnats när resonemang och citat har återgivits under projektets gång, såväl som i denna artikel. Pedagogerna har ofta i samtal och diskussioner kopplat tillbaka både till vad de själva har sagt och till vad andra sagt i syfte att bygga vidare på tankegångar och leda utvecklingen framåt. Detta har varit av stor betydelse för att främja en öppen och konstruktiv dialog inom projektet.

Genom hela processen har delaktighet och öppenhet varit ledstjärnor för att skapa tillit och engagemang. Som ett sätt att skapa möjligheter för delaktighet har en gemensam digital arbetsyta gjorts tillgänglig för alla pedagoger. Denna digitala arbetsyta innefattar exempelvis protokoll från möten, presentationer från föreläsningar och workshops samt sammanställningar av diskussioner och reflektioner. Utbildningsinsatser i form av samtal, workshoppar och kortare föreläsningar har genomförts på arbetsplatsträffar och utbildningsdagar, både förskolevis och gemensamma, där samtliga pedagoger har deltagit. Att delta vid dessa tillfällen har setts som en del av arbetet och därför inte valbart. Däremot har det varit valbart att lämna in det material som har producerats, exempelvis tankekartor och reflektioner, samt att säga nej till att samtalet spelas in. Både inledningsvis och vid ett flertal tillfällen under projektets gång har projektets syfte behandlats samt hur det material som samlas in hanteras. De delar av materialet från projektet som också utgör datamaterial för doktoranden har samlats in i enlighet med rådande forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2017) och det har således varit möjligt att säga nej till att delta i studien.

## Resultat och diskussion

Det är inte möjligt att beskriva samtliga rörelser som har uppstått under projektets gång. Nedan beskrivs och diskuteras fyra övergripande rörelser som har framträtt, *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas*, *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen*, *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* och *Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring*. Dessa fyra rörelser har valts för att de ger en bild av de processer som varit i gång under projektet, rörelserna beskrivs här som åtskilda men är i verkligheten intrasslade i varandra.

### Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas

I den inledande kartläggningen kunde vi se att begreppen lärande och undervisning används nästan synonymt. Undervisning beskrivs som att det sker hela dagen och lärande ses som en självklar effekt av undervisning. Rutinsituationer som exempelvis måltider, på- och avklädning samt toalettbestyr lyfts fram som viktiga för lärandet, ”att äta och klä sig, som ju är rutiner hos oss, man kan ju lära sig mycket [i de situationerna]”. Detta ligger i linje med det som framgår från tidigare forskning. Sheridan och Williams (2018) belyser att det finns en osäkerhet inom förskolan vad gäller både undervisningens form och innehåll. Undervisning och lärande ses ofta som liktydiga begrepp av förskolans personal. En av pedagogerna förklarar sin syn på undervisning nedan:

Basen är att vi har alla mål klara för oss som pedagoger, vi vet vad vi vill och vi känner våra barn, vi kan vår läroplan vi vet vad som behövs då är hela dagarna en utbildning, en

undervisning. Då sker det i stunden men det sker också när vi har bestämt oss att det här barnet behöver fler möjligheter att skapa kunskaper kring det här så det består som i två delar.

De inledande samtalen användes för att ringa in de olika begreppen, förutom undervisning även exempelvis utbildning, lärande och kunskap. Uttalanden som ”Det är det jag menar också men jag kanske använder fel [ord], är oldschool, jag har inte vant mig”, visar att begreppen inte var helt bekväma för pedagogerna. I kollegiala och kollektiva former bearbetades begreppen för att lyfta fram såväl likheter som skillnader och skapa en gemensam grund. Ett gemensamt och professionellt språk ses som en viktig del av en professionsutveckling, ”Det handlar väl också om att lyfta professionen, att få ett gemensamt språk”. Det förändrade språkbruket bidrar också till en känsla av ökad status för det arbete som görs på förskolan: ”Bara att använda sig mer av orden ’undervisning’ och ’utbildning’ i vår vardag så tycker jag att man känner att vårt arbete vi lägger ner med barnen får en annan status än tidigare”. De aktiviteter och göranden som utgör själva undervisningen känns inte obekanta, men att benämna den verksamhet som sker i förskolan som just undervisning är det nya. En pedagog uttrycker ”jag ser det inte som en ny förskola så utan mer som nya begrepp helt enkelt”.

I dokumenten från projektet går det att spåra ett skifte, inledningsvis står det *lärande* i utemiljön, vilket senare byts ut till *undervisning* i utemiljön. En ökad medvetenhet kring undervisningsbegreppets innebörd samt förståelse för skillnaden mellan undervisning och lärande ledde fram till det nya ordvalet. Pedagogernas dokumentationer och reflektioner visar att undervisning nu sker mer frekvent, både inomhus och utomhus, såväl vid planerade som vid spontant uppkomna tillfällen. Även vid en avslutande workshop kring undervisning i förskolan märks det att en ökad begreppsmedvetenhet har lett till en fördjupad och mer mångfacetterad uppfattning av vad undervisning är och kan vara samt hur det kan göras i förskolan. I kollektivt gjorda kollage beskrivs undervisning både med begrepp som har tydlig koppling till läroplanen, så som målstyrt, spontan, planerad och riktning, men även mer fritt och med betoning på mångfald, glädje och att det är något som görs tillsammans. Vi tolkar inte detta som att alla frågor är lösta, tvärtom, på ett av kollagen skrivs undervisning fram som både ”klurigt?” och ”självlklart!” och på ett annat kollage finns ordet ”skeptisk” med, placerat längst ner i ena hörnet.

Enligt hur Kemmis (2009) skriver om aktionsforskning som en tredelad förändringspraktik kan vi i rörelsen *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas* se att pedagogernas praktik har förändrats då undervisning görs på ett annat sätt idag och i större omfattning än innan projektet. Pedagogerna har också fått en förändrad förståelse för undervisningspraktiken, vilket visar sig exempelvis i det, delvis nya, gemensamma språket för att tala om undervisning både i planering och reflektion samt för att bedriva utvecklingsarbete med undervisning i fokus. Utifrån TPA kan vi beskriva och därmed förstå hur undervisningen i förskolan kan ses som en praktik, en väv av göranden, säganden och relateranden som påverkas och omskapas av den omkringliggande arkitekturen. Införandet av undervisning i

Lpfö 18 har bidragit till ett förändrat tal om undervisning bland pedagogerna. Detta kan i linje med TPA uttryckas som att de kulturellt-diskursiva arrangemangen har skapat ett semantiskt rum där pedagogerna skapar gemensamma och ömsesidiga förståelser för pedagogisk praktik och kunskapande (Rönnerman, 2018), i detta fall kring undervisning. Utifrån detta blev det möjligt att förstå att den oro och rädsla som uttrycktes av några pedagoger, hänger samman med förskolans tidigare säganden, göranden och relateranden. Eftersom fokus ligger på praktikerna, och inte på individerna, blev det möjligt att diskutera och problematisera frågan om undervisning utan att det blev alltför personligt.

## **Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen**

När projektet inleddes var det enskilda arbetet norm, både inom och mellan förskolorna. Alla pedagoger skulle ha i snitt två timmars planeringstid i veckan, oftast enskild, och arbetslaget planerade gemensamt fyra timmar per månad. Varje förskola arbetade enskilt med sitt SKA-arbete och förskolorna hade olika underlag. När SKA-gruppen började arbeta tillsammans identifierades att denna organisation inte fungerade stödjande varken i relation till avdelningarnas och förskolornas utbildning och undervisning eller i relation till områdets övergripande utvecklingsarbete. Det första steget var en *Tillsammansreflektion* där arbetslaget delade sina observationer från sin utbildning och undervisning med varandra. Med gemensamma dokument för observation och reflektion skapades möjligheter att mötas för att utbyta tankar och erfarenheter inom och mellan förskolorna. Detta arbete har utvecklats och behovet av att tänka tillsammans har lett vidare. Kvalitetsdagarna som tidigare var enskilda för varje förskola sker idag vid flera tillfällen under ett läsår gemensamt för alla tre förskolor. Från att ha pratat om planeringstid för enskilda pedagoger schemaläggs nu arbetslagsgemensam reflektionstid. Detta för att skifta fokus från att planera undervisning ”lite löst” till att reflektera och utifrån reflektionen sedan planera undervisning. Genom att utveckla gemensamma underlag skapas också möjligheten att föra gemensamma samtal inom och mellan förskolorna. Scherp och Scherp (2016) lyfter fram att ”det lärande samtalet där man tillsammans med kollegor gemensamt kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i utvecklingsorganisationen” (s. 99). Vikten av att reflektera kontinuerligt och tillsammans understryks av pedagogerna, en uttrycker att: ”Man märker direkt då reflektionstillfällen får stå över, då kommer vi inte framåt på samma sätt”. Vid en analys som gjordes i mitten av projektet identifierades att avsaknaden av en tydlig och gemensam utvecklingsorganisation inte skapade förutsättningar för att bedriva utbildningen och undervisningen på ett likvärdigt sätt på de olika avdelningarna och förskolorna. Som en del av att skapa en gemensam utvecklingsorganisation har en utvecklingsgrupp inrättats, som träffas en gång i månaden. Det framkommer också att de nya arenorna för samverkan skapat en bättre samhörighet och förståelse för varandras arbete

mellan de tre förskolorna när alla har fått chansen att lära känna varandra, ”vi ska hjälpa varandra, inte konkurrera”.

Under projektet har det varit viktigt att bjuda in till delaktighet för alla pedagoger. Reflektioner från olika aktioner har omhändertagits av SKA-gruppen och återgetts till kollegiet igen. Den gemensamma digitala arbetsytan är även den ett exempel på viljan att skapa delaktighet genom öppenhet. Det som sker i olika grupper är inte hemligt utan organiseringen i grupper är tänkt att leda till utveckling genom gemensamma processer. Inledningsvis fanns en viss osäkerhet i det stora kollegiet kring vad de gemensamma träffarna skulle innebära och leda till. Detta möttes med tydlig information om både förberedelser innehåll och arbetsformer. En ordmolns-reflektion efter den första gemensamma kvalitetsdagen, som skedde digitalt, visar att ”intressant” och ”givande” var ord som många använde sig av för att beskriva dagen. ”Intressanta diskussioner”, ”kul att vara i tvärgrupp”, ”utvecklingsfokuserat”, ”tillsammans” och ”spännande framtid” var andra beskrivningar som framkom.

I rörelsen *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen* blir det synligt att även villkoren för praktiken har förändrats, i enlighet med Kemmis (2009) resonemang, då organiseringen både av och för utbildning och undervisning idag bygger på att gemensamma och kollegiala processer. Rönnerman (2018) understryker att för att förändring ska ske behöver ”analysen av praktikernas villkor fördjupas och en förståelse för praktikens sammanhang blir tydlig” (s. 49). När de materiella-ekonomiska arrangemangen, som organiseringen i tid och rum, blev tydliga och kunde förstås som begränsande av såväl det kollegiala arbetet som undervisningen blev den analysen drivande i det fortsatta arbetet. Detta har lett till en ökad likvärdighet mellan förskolorna vad gäller möjlighet till planering och reflektion vilket också påverkar utbildningen och undervisningen. Även i denna rörelse är ett gemensamt språk för att tala om och utveckla undervisning centralt och visar på att pedagogernas förståelse för praktiken har förändrats (jmf. Kemmis, 2014).

## **Från tyckande till vetenskap – förankring, fördjupning och ökad professionalism**

För att ha en gemensam utgångspunkt i kollegiala samtal vid arbetsplatsträffar (APT) valdes en förskoledidaktisk bok ut. Boken delades upp i tre delar. Som förberedelse inför de kollegiala samtalen på varje förskola skulle samtliga pedagoger läsa den aktuella delen och fundera över några diskussionsfrågor eller välja något citat som uppmärksammats vid läsningen. Inför de kollegiala samtalen träffades SKA-gruppen för gemensamma förberedelser. På den första träffen var bilden samstämmig – boken upplevdes inte som dålig, men inte heller som spännande eller utmanande. Vid närmare granskning av boken framkom att den vetenskapliga förankringen var svag. Den inte var skriven av forskare och byggde inte heller i huvudsak på tidigare forskning. Kriterierna för valet av litteratur var inledningsvis oklara. SKA-gruppen

lyfte att boken som valts såg ”lagom tjock ut”. Att välja en inte allt för tjock bok såg som en garant för att alla skulle orka och hinna läsa den. Detta inte så genomtänkta val av litteratur aktualiserade frågan om vad vetenskaplig grund innebär rent praktiskt. Att det är en utmaning att förhålla sig till och i praktik omsätta skollagens (SFS 2010:800) krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet visar tidigare forskning (ex. Bergmark & Westman, 2022). Bergmark och Westman (2022) pekar på att utforskandet och förhandlandet, där det kritiska granskandet av den egna praktiken är en del, som sker under en utvecklingsprocess är viktigt för att förstå vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara i förskolans praktik. Under senare delen av projektet kunde vi märka att pedagogernas inställning till litteraturläsning hade förändrats. Litteraturen bearbetas mer systematiskt än tidigare, exempelvis med diskussionsfrågor och gemensamma reflektioner. När den gemensamma bearbetningen av en bok uteblev påtalades detta av ett flertal pedagoger. Läsningen uppfattades inte som lika givande när de kollegiala samtalen och försök till omsättande i praktiken uteblev. Pedagogerna fick inte möjlighet att utveckla kunskaper ihop och därmed inte tillgång till de meningsfulla samtal och verktyg för utveckling som de kollegiala processerna blivit. Både på APT och vid kvalitetsdagar har dialogiska former av samtal stått i fokus, verktyg för samtal och reflektion så som rundor och samtalsfunktionärer har introducerats och uppskattats av pedagogerna. ”Det har blivit mer naturligt att prata/reflektera kring olika frågor och ta in andras tankar. Positiva vibbar”.

SKA-gruppen vittnar om att förändringsarbete inte sker friktionsfritt. Det är inte något som bara fungerar, utan det krävs arbete och tid. Utvecklingen sker sällan linjärt och förutsägbart utan tar ständigt nya vägar. En pedagog beskriver att ”vi kan ibland halka tillbaka, få stanna upp och låta oss tänka, reflektera och försöka förstå för att sen spinna vidare. Det ser jag som lärorikt och spännande”. Att det har varit en lång(sam) process, där det har varit möjligt att återkomma till frågor flera gånger och inte stanna vid de enkla svaren har varit både utmanande och givande. Frågan ”Är ni inte klara snart?” ställdes till SKA-gruppen inledningsvis. Med tiden har det blivit naturligt att grupper träffas kontinuerligt för att dela erfarenheter och kunskaper kollegialt. En av SKA-gruppens deltagare uttrycker att ”förändringsprocesser är oförutsägbara eftersom organisationer och individer är komplexa” och vidare att det ”tar tid eftersom nya vanor och rutiner behöver etableras”. Det börjar landa i kollegiet att utvecklingsarbetet inte blir *klart*, utan att utforskandet fortsätter med nya frågor.

Rörelsen *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* visar att en förändrad förståelse för vad en utvecklingspraktik är och hur den kan fungera har skapat nya möjligheter och önskemål om hur fortsatt utvecklingsarbete ska gå till. I linje med Kemmis (2009), kan både pedagogernas förståelse för praktiken och villkoren för praktiken sägas ha förändrats, eftersom det idag finns arenor för att bedriva utvecklingsarbete på och pågående kollegiala processer där ett mer professionellt och gemensamt språk för att prata om och utveckla undervisningen används. Förändringar inom de sociala-politiska arrangemangen, som

kravet på att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt införandet av undervisningsbegreppet i Lpfö 18, påverkar tydligt förskolans praktiker på flera områden. I linje med det Rönnerman (2018) argumenterar för framkommer i vårt resultat att detta inte är ett kausalt samband, utan att begreppen och förståelsen för dem kräver lokal bearbetning för att erövrars.

## **Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring**

Att förändring möter motstånd är inte förvånande, speciellt inte med tanke på hur undervisningsbegreppet utmanar förskolans tradition. Hos många pedagoger fanns redan från början en vilja till förändring, eftersom undervisningsbegreppet på flera sätt skavde, men det var inte klart hur förändringen skulle ske och vad förändring skulle innebära. En pedagog uttryckte, ”jag vet att vi ska ha undervisning i förskolan men för mig känns undervisning ganska negativt, jag tänker mycket på skolan, jag tycker att det är lite tidigt”. När vi, som skrivit denna artikel, analyserade materialet från de inledande workshopparna avfärdades först denna typ av uttalanden som problematiska, något som vi behövde bli av med. Här kom användandet av den cirkulära och den horisontella rörelsen (Lenz Taguchi, 2012) att bli avgörande för det fortsatta arbetet. När vi befann oss i den tillbakablickade cirkulära rörelsen återupprepade vi att det faktiskt står i läroplanen att vi ska undervisa i förskolan, vi blev till *läroplansvakter*. Men när vi påminde vi oss själva om att det inte handlar om att bedöma rätt eller fel hände det något. Vi började titta efter vilka flyktlinjer, som öppnar upp för det oväntade, som vi kunde upptäcka. Då fann vi att motståndet mot användning av undervisning kunde ses som det som utmanade den rådande diskursen. Därför måste motståndet vara utgångspunkt för det fortsatta arbetet, och inte avfärdas som oönskat. Detta visar hur de olika rörelserna är kopplade till varandra, avstannandet gjorde motståndet synligt och accelerationen visade att det inte var möjligt att avfärda motståndet. Den i förskolesammanhang relativt långa processen möjliggjorde att vi inledningsvis stannade kvar i begrepp som undervisning, lärande och utbildning samt undersökte skillnader och likheter mellan det som benämndes som lärande, undervisnings- respektive rutinsituationer både i utomhus- och inomhusmiljöerna. Att låta processen få ta tid har varit en framgångsfaktor. En i SKA-gruppen understryker vikten av att ge processen tid, ”att låta processen bero och bara vara ett tag kan skapa bonuseffekter. Låta saker mogna, då händer det saker, se processen som utveckling för att gå vidare”.

Tidsaspekten kommer fram som en av de största utmaningarna under projektets gång. Det handlar om bristen på tid, till planering, reflektion och utvecklingsarbete, att organisera arbetet så att tiden används på ett delvis nytt sätt var utmanande. ”Förändring möter till viss del motstånd eftersom det utlöser rädslor och vi styrs av våra vanor och den kultur som råder”. Öppenhet och långsiktighet var två viktiga strategier för att visa på vad det förändrade arbetet skulle kunna leda till och hur det gick att vara med och påverka. Med ett förtydligande av vem



eller vilka som hade ansvar, och för vad, skapades ett ökat mandat i kollegiet för olika grupper att driva olika frågor. Under projektets gång och i takt med att pedagogerna lärde känna både varandra och processen blev det också märkbart att glädjen och skratten i de kollegiala processerna är viktiga, både för känslan av att vi gör något tillsammans och för att det blir möjligt att pröva och pröva igen i en trygg miljö.

I rörelsen *Från motstånd till vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring* visar sig pedagogernas förändrade förståelse för praktiken, i enlighet med Kemmis (2009), som ett gemensamt språk tillsammans med en gemensam förståelse för vad det innebär att befinna sig i en utvecklings- och förändringsprocess. Användandet av TPA har hjälpt oss att stanna upp och ställa frågan *Vad händer här?* Rönnerman (2018) understryker att den frågan centrerar praktiken och inte individen, vilket har varit betydelsefullt för att omhänderta motståndet som uppstod under arbetet med *Projekt undervisning*. Det är viktigt att det är accepterat att kunna uttrycka olika former av motstånd, eftersom motstånd är viktiga krafter i en förändringsprocess. Samtidigt har vi jobbat med att ha tilltro till att processen, inte för att den i sig löser alla knutar och problem utan för att skapa en process om omhändertar de komplexiteter som uppstår.

## Slutord

Förändring är en form av rörelse, eller kanske bättre uttryckt en mångfald av rörelser. Som en av SKA-gruppens medlemmar uttryckte det så handlar utvecklingsarbete om att ”tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka”. När vi spårar de rörelser som varit aktiva kan vi se att förändringarna som har skett är intrasslade i varandra och rör sig på flera plan, dels övergripande på områdesnivå med nya sätt att organisera utvecklingsarbetet, dels på förskolenivå med förändring av reflektionsarbetets både form och innehåll. På avdelningsnivå där undervisningen tillsammans med barnen tar plats har både former och innehåll utvecklats. Flera pedagoger uttrycker också att de har förändrat sina egna praktiker, både sin undervisning, sitt reflektionsarbete och hur de tänker kring och gör utveckling. Olsson et al. (2020) understryker att ”undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras” (s. 40), vilket visar på vikten av att det arbete som har påbörjats också fortsätter eftersom undervisningen ständigt formas och omformas.

Att stanna kvar i den cirkulära återblickande rörelsen var bekvämare och lättare för oss alla. Med hjälp av den horisontella rörelsen blev det möjligt att kliva utanför vår komfortzon att se något nytt och annat. Genom att stanna kvar i det komplexa och erkänna det som en viktig utgångspunkt blir det möjligt att formulera relevanta frågor, hitta nya lösningar och skapa förändring och samtidigt stanna kvar i det som är viktigt i och för praktiken.

## Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning & Lärande*, 16(1), 7–26.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- 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.
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lindgren, A., & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. (2 uppl.). Gleerups.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan - en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- Regeringen. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Diarienummer: U2016/05591/S, U2017/01929/S.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41–54.
- Nationalencyklopedin (u.å.). Rörelse Hämtad 18 september 2023 från <http://www-nese.proxy.lib.ltu.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/rörelse>
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan, & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 50–61). Skolverket.
- Scherp, H., & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Dnr: 2016:11445). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/statistik/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 18. Skolverket.
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (2 uppl.). Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-godforskningssed.html>

- Westman, S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Åsén, G. (2020). Svensk förskola i ett internationellt perspektiv. I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (s. 10–30). Liber.



## KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

*Redaktör och vetenskaplig ledare*

*[ulrika.bergmark@pitea.se](mailto:ulrika.bergmark@pitea.se)*

**0911-69 72 98**

**UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN**

0911-69 60 00

[www.facebook.com/pitea.se](https://www.facebook.com/pitea.se)

[www.pitea.se/forskningochutveckling](http://www.pitea.se/forskningochutveckling)



**Piteå kommun**