

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 24 Nr. 2 2019

Utmaningar i ledning av  
pedagogisk verksamhet

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, debattartiklar, recensioner av nyutkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Jonas Almqvist, professor, Uppsala universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktör:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistent:** Erik Gustavsson, doktorand, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Niclas Månsson (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Tanner (Karlstad universitet), Maria Borgström (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Baggagupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Gitte Malm (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Prenumeration: Individuell prenumeration och medlemskap i SWERA: 350 kr/år. Individuell prenumeration: 300 kr/år. Institutionsprenumeration: 12 500 kr/år. För mer information vänligen se [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se) eller via e-mail till: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se).

Efter en embargo tid om 6 månader lyder alla publicerade bidrag i tidskriften under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	4
--------	---

### Artiklar

---

Kommunal förvaltning som politisk aktör: Ett perspektiv på policy och förändring inom förskolläraryrket <i>Anita Eriksson, Ann-Katrin Svensson &amp; Dennis Beach</i>	5
Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? <i>Ann-Christine Vallberg Roth &amp; Ylva Holmberg</i>	29
English summaries	57

### Essäer

---

Framgångsrika skolor – de flesta enligt deras rektorer <i>Mats Alvesson</i>	61
Borde svenska lärare bli mer franska? - En essä med reflektioner över lärararbetets gränser, structure och communitas <i>Helena Ackesjö</i>	74

### Redaktionen informerar

---

Utlysning temanummer: Storskalig skolförbättring genom Samverkan för bästa skola (SBS) – konsekvenser, möjligheter och hinder	88
---	----

## Förord

Detta nummer rymmer sammanlagd fyra bidrag som på olika sätt belyser aspekter av ledarskap i och av pedagogiska verksamheter och de därtill relaterade utmaningarna. Bidragen fokuserar ledarskapet dels i relation till olika aktörsgrupper - så som förvaltningstjänstemän, skolledare och lärare – och dels i relation till pedagogisk verksamhet inom förskola och skola. Dessa frågor behandlas också i olika format i detta nummer, i form av två artiklar och två essäer. I den första artikeln ”*Kommunal förvaltning som politisk aktör: Ett perspektiv på policy och förändring inom förskolläraprofessionen*” av Anita Eriksson, Ann-Katrin Svensson och Dennis Beach presenteras hur förvaltningstjänstemän har tolkat och arbetat med 2010-års reformer inom det förskolepedagogiska området. Förskolan som pedagogisk verksamhet är sedan också i fokus för den andra artikeln, författad av Ann-Christine Vallberg Roth och Ylva Holmberg. Artikeln ”*Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktiska (o)tak?*” belyser hur helheten av undervisning, omsorg och lärande kan förstås utifrån förskollärares texter och samhandlingar. I sin essä ”*Framgångsrika skolor – de flesta enligt deras rektorer*” problematiserar Mats Alvesson, på basis av en empirisk undersökning, rektorers perspektiv på den egna skolverksamhetens kvalitet. Den andra essän, skriven av Helena Ackesjö, behandlar lärararbetets gränser och de utmaningar som är relaterade till lärarassistenters intåg i skolan, där författaren med hjälp av komparativa inslag reflekterar över frågan ”*Borde svenska lärare bli mer franska?*”.

Vi önskar en trevlig läsning och en skön sommar!

**Redaktionen**

# Kommunal förvaltning som politisk aktör: Ett perspektiv på policy och förändring inom förskolläraryrket

Anita Eriksson

Akademien för bibliotek, information, pedagogik och IT, Högskolan i Borås

Ann-Katrin Svensson

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi i Vasa

Dennis Beach

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

## ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om vad som sker på kommunal nivå i spåren av en nationell policyrevidering. I artikeln beskrivs hur förvaltningstjänstemän inom kommunala utbildningsförvaltningar har tolkat och arbetat med att implementera 2010 års skollags- och läroplansrevidering med fokus på förtydligandet av förskollärares ansvar. Mer specifikt fokuseras förvaltningstjänstemäns bedömningar av förskollärares, och i viss mån förskolechefers och annan förskolepersonals, kompetensutvecklingsbehov och vilka utbildningsinsatser som har genomförts som en följd av policyrevideringarna. Av resultatet framgår att satsningar på kompetensutveckling rörande kvalitetssäkring genom pedagogisk dokumentation och utvärdering samt ämneskunskap har prioriterats högre än insatser för att stödja förskollärare i ansvaret för att leda det pedagogiska arbetet. Avslutningsvis diskuteras och problematiseras dels vad förvaltningstjänstemäns olika tolkningar och ageranden kan komma att betyda för förskolläraryrket som professionell aktör med ett förtydligt kvalitativt ansvar för den pedagogiska verksamheten som arbetslaget gemensamt ska genomföra och dels vad olika tolkningar och utbildningsinsatser kan innebära i ett professionsperspektiv.

## INLEDNING

Under de två senaste decennierna har utbildningssystem i Europa genomgått flera omfattande reformer vilka också medfört konsekvenser för lärare och

deras arbete (Beach, 2008; Smeby, 2011). Fokus för dessa reformer har varit att höja undervisningskvaliteten och elevers skolprestationer och därmed enskilda nationers och Europas konkurrenskraft (Sundberg & Nordin, 2016). När det gäller den svenska förskolesektorn förväntas den höjda undervisningskvaliteten från nationellt politiskt håll uppnås delvis genom att delegera ett utökat professionellt ansvar till förskolläraren vilket revideringen av skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan, Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) återspeglar. I samband med revideringarna förtydligades förskollärarens ansvar för det pedagogiska arbetet och därmed också förskollärarens ansvar för det arbete arbetslaget gemensamt förväntades genomföra. Samtidigt förtydligades förskollärarens ansvar för undervisning inom ämnesområden som språk och kommunikation, matematik samt naturvetenskap och teknik och därutöver tillkom krav på ett kontinuerligt och systematiskt kvalitetsarbete i form av dokumentation och uppföljning.

Revideringarna i skollagen och läroplanen innebar förändringar för alla som arbetar med barn i förskolan, det vill säga för både förskolechefer, förskollärare och andra yrkeskategorier, som till exempel barnskötare. Den mest markanta förändringen i den nationella diskursen rörde dock förskollärarna. Från att förskolläraren hade beskrivits som en personal i ett platt, jämställt och demokratiskt arbetslag, där alla förväntats dela på ansvaret för att planera och genomföra pedagogiska aktiviteter med barnen (Utbildningsdepartementet, 1998), till att förskolläraren i samband med 2010 års revideringar fick ett förtydligt och utökat ansvar för den pedagogiska verksamheten. I skollagen (SFS 2010:800 kap 2, §13, §15) görs en tydlig markering av att det krävs förskollärligitation för att få undervisa i förskolan och att förskolläraren är ansvarig för genomförande och kvalitetssäkring av den undervisning som bedrivs. Denna typ av markering görs även i läroplanen (Skolverket, 2010) där det framgår att förskollärarens ansvar handlar om att ha ett övergripande ansvar för att det pedagogiska arbetet bedrivs i enlighet med målen och att planera det pedagogiska arbete som arbetslaget gemensamt har ansvar för att genomföra (Eriksson, 2015; Riddersporre, 2010).

Revideringarna i de nationella styrdokument, skollagen och förskolans läroplan, har i sin tur medfört krav på landets kommuner att möta de ökade kraven på kvalitet inom utbildningssektorn. Sett till den forskning som finns när det gäller kommunala huvudmän och deras förvaltningars sätt att möta och implementera statliga förändringar i förskoleverksamhet har vi funnit ett fåtal studier som på något sätt berör detta. Heikka och Hujala (2013) har exempelvis studerat kommunala tjänstemäns, förskolechefer och förskolepersonals uppfattningar om, erfarenheter av och förväntningar på hur ledarskap fördelas. Resultatet visar bland annat att förskolechefer och förskolepersonal kände sig ignorerade när det gällde beslut som fattades på huvudmannanivå rörande utvecklings- och förbättringsfrågor. Alla deltagare

gav uttryck för att de förväntade sig mer interaktion mellan olika ledarskapsnivåer bland annat som ett sätt att säkra en kvalitativ utveckling av förskoleverksamheten. Styf (2012) har studerat utformningen av den pedagogiska ledningsstrukturen i svensk kommunal förskoleverksamhet. Hon fann att ledningsstrukturen varierade kommuner emellan liksom på vilken nivå besluten om detta fattades. Av resultatet framgår också att många kommunspecifika lösningar tillämpades utifrån tillgängliga strukturella, organisatoriska, juridiska och ideologiska ramar. Nihlfors, Jervik Steen och Johansson (2015) har studerat hur förskolechefer upplever sitt uppdrag och förutsättningarna för dess genomförande. Av resultaten framgår bland annat att förskolechefer upplever höga krav från staten och något lägre från huvudmannen när det gäller att implementera skollags- och läroplansrevideringarna. Att förvaltningars sätt att möta och implementera revideringarna varierar har vi visat i en tidigare studie med fokus på hur kommunala förvaltningstjänstemän har prioriterat, tolkat och omsatt förskolechefers förtydligade ledningsansvar (Eriksson, Beach & Svensson, 2015) men det saknas forskning om förskollärarens förändrade ansvar. En fråga som har aktualiserats utifrån detta rör om, och i så fall hur, kommunala förvaltningars tolkningar och agerande för att möta de ökade kvalitetskraven har bidragit till förskollärares möjligheter att utöva det formella och utökade ansvar som de är ålagda enligt 2010 års nationella styrdokument. Syftet med den undersökning som presenteras är därför att bidra med kunskap om hur kommunala förvaltningstjänstemän har tolkat och arbetat med att implementera förskollärarens utökade ansvar och diskutera vad olika tolkningar och ageranden kan betyda för förskolläraren som professionell aktör och ledare för arbetslagets genomförande av det pedagogiska arbetet.

### **Statliga intentioner och uttryck kring förskolläraren som professionell aktör**

För att sätta 2010 års policyrevidering av ansvarsstrukturen i förskolan i en kontext väljer vi att inleda med en kort beskrivning av hur diskursen om förskollärarens yrkeskunskap, ansvar och autonomi har uttryckts och varierat över tid i nationella policydokument.

Under 1930-talet betonades vikten av en kvalitetsökning i den dåvarande barnkrubbeverksamheten. Från statligt håll lyftes förskollärarens specifika kunskap och kompetens fram som ett sätt att åstadkomma kvalitetshöjningen (Befolkningsskmissionen, 1938). Under 1940- och 1950-talen uppvärderades och betonades vikten av förskollärarens kunskap, kompetens och autonomi ytterligare (SOU 1951:15, s. 34), samtidigt som staten i allt högre grad lät utforma direktiv för förskolans pedagogiska verksamhet genom Socialstyrelsens råd och anvisningar (Kungliga Socialstyrelsen, 1945; Socialstyrelsen, 1959, 1963). Det senare menar vi medförde en successiv begränsning av förskollärarens och förskollärarkårens autonomi (jfr Kinos,

2010), vilken också kringskars av den likriktning av yrkets vetenskapliga bas som skedde då förskollärarytbildningen förstatligades 1962 (Berntsson, 1999; Eriksson, 2015; Göhl-Muigai, 2004; Hatje, 1999; Nyberg, 2008).

Under 1970-talet ökade den statliga styrningen ytterligare i samband med den stora expansionen av barnomsorgsverksamheten. Den organisationsförändring som förespråkades i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; SOU 1972:27) medförde en kursändring av förskolläraren som pedagogisk och professionell aktör i relation till övriga yrkeskategorier i arbetslaget. Förändringen gällde en övergång från den tidigare hierarkiska ledningsstrukturen där förskolläraren var pedagogisk ledare, till en platt organisationsstruktur. I arbetslaget skulle alla ses som jämlika och ha gemensamt ansvar för den pedagogiska verksamheten och arbetslagets arbetssätt skulle utgöra en demokratisk förebild för barnen. Förskollärarens roll ändrades från att vara ledare av det pedagogiska arbetet till att vara en jämbördig kollega. Förskollärarens yrkeskunskap jämfördes nu i stort sett med barnskötarens långa praktiska erfarenhet och personliga egenskaper. All personal i förskolan skulle ha ”pedagogiska uppgifter” och arbetsfördelningen skulle ”ske utifrån personliga förutsättningar” (SOU 1972:26, s. 133). Hit hör också att alla som arbetade i förskolan nu kom att benämnas ”personal” (Eriksson, 2015; Nyberg, 2008, s. 61). Därutöver ökade den statliga styrningen av förskolans inre arbete genom utredningens förslag till målbeskrivningar och Socialstyrelsens arbetsplaner (Nyberg, 2008), sammantaget ledde detta successivt till en minskning av förskollärarens autonomi (Eriksson, 2015). I slutet av 1970-talet och början av 1980-talet kritiserade Socialstyrelsen (Ds S 1979:03, s. 62) införandet av den platta arbetslagsstrukturen och gav förslag till vidareutbildning av barnskötare för att uppnå en enhetlig yrkeskår med en likvärdig grundutbildning i förskolan, eftersom man menade att det inte fanns motiv för att ha två olika yrkeskategorier.

Den statliga styrningen av förskoleverksamhetens inre arbete förtätades ytterligare i slutet av 1980-talet i samband med Socialstyrelsens lansering av *Pedagogiskt program för förskolan* (1987). Detta visar sig dels i form av krav på ökad likriktning av förskolans inre arbete och dels i krav på att arbetet även fortsatt ska bedrivas i en platt arbetslagsstruktur och utifrån de villkor som förespråkades i Barnstugeutredningen. Något som skulle kunna vara ett uttryck för att förskolläraren betraktas som en viktig och professionell aktör är betoningen på att det pedagogiska arbetet grundades på generell teoretisk kunskap (Pedagogiskt program för förskolan, 1987, s. 14).

Under 1990-talet förändrades diskursen, i Barnomsorgs- och skolkommitténs (1997) förslag till läroplan för förskolan gjordes en tydlig markering av vikten av förskollärarens ansvar och autonomi. I förslaget tillskrevs förskolläraren utifrån sin professionsbaserade kunskap rollen som professionell aktör med ett särskilt ansvar för den pedagogiska verksamheten. Därutöver motiverades förskollärarens särskilda ansvar utifrån att övergången



från en regelstyrd till en mål- och resultatstyrd förskoleverksamhet krävde en tydlig ansvarsstruktur. Trots detta framgick det tydligt av förslaget att förskollärare och barnskötare även fortsättningsvis gemensamt förväntades ”planera och genomföra det pedagogiska arbetet mot de uppställda målen” (Barnomsorg och skolkommittén, 1997, s. 134). Förslaget om förskollärarens särskilda ansvar vann dock inte statligt gehör i 1998 års *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) utan här beskrevs ansvaret för den pedagogiska verksamheten och dess genomförande på samma sätt som i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 1972:27), det vill säga som ett gemensamt arbetslagsansvar. Kommitténs förslag om ett särskilt förskolläraryrkesansvar vann gehör först 2010 då 1998 års läroplan reviderades (Skolverket, 2010).

Revidering av förskolans läroplan (Skolverket, 2010), men också Skollagen (SFS 2010:800), innebar främst två företeelser. Den första var ett statligt erkännande av förskolläraren som professionell aktör, både vad gäller kunskap, kompetens och autonomi med utgångspunkt i yrkeskårens professionsbaserade kunskap. Den andra var att genom den reviderade skollagen och läroplanen som trädde i kraft 2011 fick förskollärarna återigen vissa befogenheter som de inte har haft på många decennier. Att förskolläraren gavs ett särskilt ansvar för den pedagogiska verksamheten medförde även en tydligare ansvarsfördelning mellan förskolläraren och annan personal i arbetslaget. Förskolläraren fick nu ett övergripande ansvar för att tolka och konkretisera läroplansmålen och planera de pedagogiska aktiviteter som arbetslaget har gemensamt ansvar för att genomföra. Det särskilda ansvaret innefattar områden som normer och värden, barns lärande, utveckling, och inflytande samt samverkan mellan hem och förskola. Som vi pekade på redan inledningsvis höjdes också kraven på undervisning inom ämnesområdena språk och kommunikation, matematik samt naturvetenskap och teknik. Därutöver fick förskolläraren också ett särskilt ansvar för att följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten i relation till läroplanens mål (Eriksson, 2015). Den förändrade ansvarsstrukturen kan beskrivas i termer av en hierarkisering mellan förskollärare och andra yrkeskategorier i arbetslaget. Även om det inte uttrycks i läroplanstexten så innebär förskollärarens särskilda ansvar också implicit krav på att leda arbetslagets genomförande av den pedagogiska verksamheten. Det faktum att förskolläraren nu både beskrivs ha ett eget särskilt ansvar och ett ansvar tillsammans med det egna arbetslaget, kan vara problematiskt enligt resultatet av tidigare studier (Aasen, 2010; Eriksson, 2014; Steinnes & Haug, 2013).

#### STUDIENS TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Denna studie gäller hur förvaltningstjänstemän anställda vid utbildningsförvaltningar hos kommunala huvudmän har agerat för att implementera

revideringarna i 2010 års statliga styrdokument för förskolan och vilken roll förskollärarna har fått i denna implementering. När det gäller hur förskollärares förtydligade ansvar tolkas, förstås och implementeras av dessa förvaltningstjänstemän utgår vi från att detta påverkas både av hur den kommunala verksamheten styrs och organiseras och av synen på och förståelsen av förskolepersonalens kunskap och kompetens. Studiens teoretiska utgångspunkter utgörs därför av organisations- och professions-teorier i ett försök att förstå förvaltningars strategi för att implementera förändringarna inom förskolan och hur det kan påverka förskolläraren i rollen som professionell aktör<sup>1</sup>.

För att förstå och analysera hur 2010 års skollags- och läroplans-revideringar har tolkats och implementerats på lokal kommunal förvaltningsnivå har vi tagit hjälp av olika teoretiska modeller och begrepp. Huvudsakligen har vi utgått från Bernsteins (2000, s. 33, 2003) teori om pedagogiska styrningsstrukturer, vars grundläggande idé också återfinns hos Lindensjö och Lundgren (2000) i form av hur utbildningspolitik formuleras, transformeras samt realiseras (jfr även Ball, 1994). Bernsteins rekontextualiseringsprincip har, liksom i vår tidigare studie (Eriksson, Beach & Svensson, 2015) av förskolechefers ansvar, varit central i analysen då den bidrar med ett sätt att förstå vad som sker på och mellan nationell och lokal kommunal nivå. Inom denna princip beskriver Bernsteins två fält ”the official recontextualising field” [ORF] och ”the pedagogic recontextualising field” [PRF]. Dessa fält kan jämföras med de två områden av policypraktik som berörs i vår studie, nämligen den statliga regeringsnivån respektive den lokala kommunala huvudmannanivån med dess förvaltnings- och förskolenivå. ORF motsvarar den nationella politiska arenan där de policyrevideringar som studeras har formulerats för den lokala kommunala politiska arenan (PRF), på vilken den nationella utbildningspolicy som uttrycks i skollagen och förskolans läroplan ska tolkas och implementeras i en förskolepedagogisk praktik. Till PRF hör i vårt fall både de lokala politiska beslutsfattarna, förvaltningstjänstemän, förskolechefer och förskolepersonal (jfr Bernstein, 2000, 2003).

På den lokala politiska nivån omtolkas den nationella utbildningspolicyn till den lokala kontexten genom övergripande kommunala beslut för hur förskoleverksamheten ska bedrivas. Genomförandet av dessa beslut kräver en kommunal förvaltning som tolkar och omsätter dem i en konkret praktik (Bergström, 2010, s. 197). I denna process utgör förvaltningstjänstemännen en viktig aktör med en intermediär roll som handlar om att fungera som en typ av förmedlare mellan ORF och PRF:s förskolenivå men också mellan den lokala politiska beslutsfattande nivån och förskolenivån. Det innebär att förvaltningstjänstemän kan betraktas som styrda av krav på att skapa en tolknings- och en implementeringsprocess som motsvarar såväl det i skollagen och förskolans läroplan reviderade uppdraget som den lokala

kommunala politiska intentionen med förskoleverksamheten. I denna process skapar förvaltningstjänstemän en lokal tolkning utifrån de statliga styrdokumentens innehåll, det lokala politiska huvudmannaupdraget och de lokala behov och förutsättningar som de anser föreligger i förskoleverksamheten. Detta i sin tur rekontextualiseras i form av en lokal implementeringsprocess och dess innehåll.

I en förlängning menar vi att förvaltningstjänstemäns tolkningar och agerande i sin tur har betydelse för förskolechefers och förskolepersonals möjligheter att arbeta mot det ansvar som beskrivs i styrdokumenterna. Om vi liksom Johansson (1998) och Söderström (2006) utgår från att både förutsättningarna för och förmågan till ansvarstagande skapas i dialog med omgivningen, så skulle det för vår studie innebära att förvaltningstjänstemännens agerande men också syn på och förståelse för förskolläraren som professionell aktör på olika sätt kan stödja respektive hindra förskollärares möjlighet att ta det särskilda ansvar som de åläggs enligt 2010 års läroplan (Skolverket, 2010). Detta kan då analyseras utifrån ett professionssociologiskt perspektiv då det ansvar som tillskrevs förskolläraren i samband med 2010 års revidering av skollagen och förskolans läroplan motiverades utifrån förskollärarens formella högskolutbildning och dess vetenskapliga kunskapsbas. Det professionssociologiska perspektivet har dels använts som ett teoretiskt ramverk för att förstå och problematisera förvaltningstjänstemännens agerande i relation till förskollärarens möjlighet att ta och utöva sitt förtydligade ansvar, dels som ett sätt att förstå huruvida detta agerande stödjer en professionell utveckling. Liedman (2013) och Svensson (2011) betonar att en yrkesgrupps professionalisering kan bedömas genom den grad av specialisering som utbildningen innefattar och hur fritt yrkesgruppen utifrån sin specifika kunskap kan fatta beslut i frågor som tillhör deras unika kompetensfält. Jämfört med de kriterier som lyfts fram som kännetecknande för en profession i detta perspektiv, det vill säga att yrkeskåren har en egen speciell yrkeskunskap grundad på vetenskaplig kunskap som ger dem legitimitet att utföra speciella uppgifter, så beskrivs förskolläraren som semiprofessionell (Freidson, 2001; Smeby, 2011; Svensson, 2011). I enkäten har det professionssociologiska perspektivet operationaliserats i termer av frågor om förskollärares, men också förskolechefers och annan personals, autonomi, delaktighet i och inflytande över implementeringsprocessens innehåll och genomförande.

#### STUDIENS GENOMFÖRANDE

De data som ligger till grund för vår studie är producerade inom ett större projekt, *Att tolka konkretisera och leda: En studie av förskollärarens förändrade uppdrag*. Projektet som är finansierat av Vetenskapsrådet (721-2012-5615) har

genomförts som tre delstudier. Syftet med den delstudie vars data presenteras i denna artikel, var att utifrån ett kommunalt förvaltningsperspektiv avtäckta olika sätt att tolka och omsätta 2010-års reformintention ur såväl ett ekonomiskt-, organisatoriskt-, kvalitets- som ett professionsperspektiv. I denna artikel behandlas främst organisatoriska faktorer och professionsperspektivet och då utifrån följande frågeställning: Hur tolkar och omsätter förvaltningstjänstemän den förändrade lednings- och ansvarsstruktur som är framskriven i förskolans nationella policydokument i en organisationsstruktur respektive ett professionsperspektiv?

Urvalet utgörs av samtliga kommuner i två län. I de fall en kommun var indelad i stadsdelar med egen förvaltning med ansvar för förskoleverksamheten utgörs urvalet av en förvaltningstjänsteman från respektive stadsdelsförvaltning. Delstudien grundas på en e-postdistribuerad webbenkätundersökning. Innan webbenkäten distribuerades kontaktades förvaltningschefer eller tillförordnade förvaltningschefer per telefon i syfte att informera om studien och den kommande enkäten. I de fall denna chef inte själv tyckte sig ha tillräcklig kännedom om implementeringsprocessen ombads hen att antingen ge oss namn och e-post till den tjänsteman som chefen ansåg vara mest lämpad att besvara enkäten eller att vidarebefordra e-posten med länken till webbenkäten till hen. Webbenkäten skickades till förvaltningstjänstemän i 59 kommuner och 13 stadsdelar hösten 2013<sup>2</sup>. Fyrtioåtta av de 72 tillfrågade tjänstemännen besvarade enkäten, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 67 procent. Det är förvaltningschefen eller någon annan förvaltningstjänsteman med ansvar för förskoleverksamheten i de kommunala utbildningsförvaltningarna som har besvarat enkäten. Storleksmässigt varierar invånarantalet i de deltagande kommunerna mellan 5000 och över 100 000, vilket även motsvarar variationen i det totala urvalet. Andelen anställda förskollärare i den kommunala förskoleverksamheten i de deltagande kommunerna varierar från 30 till över 80 procent.

Studiens validitet och reliabilitet har varit i fokus både vid utformandet av enkäten och i samband med analysen av dess resultat. Validiteten har främst handlat om att försöka säkerställa frågornas tydlighet och koppling till revideringarna i de nationella styrdokument. Det närmaste formella validitetsbegreppet är innehållsvaliditet och för att säkerställa den genomfördes en mindre pilotstudie med personer med god kännedom om kommunal förskoleverksamhet. Dessa personer ombads besvara enkätfrågorna och kommentera enkätens innehåll och upplägg, både när det gällde hur frågorna var formulerade och de fasta svarsalternativens relevans. Därutöver ombads de även att kommentera den begrepps användning som tillämpades i syfte att vi skulle kunna säkerställa att undersökningen skulle uppnå en så hög reliabilitet som möjligt (jfr Bryman, 2011). Utifrån dessa kommentarer gjorde vi en del justeringar i såväl enkätens upplägg som i frågeformuleringar, svarsalternativ och begrepps användning. Vi kan inte se

något genomgående mönster i svarsbortfall vad gäller kommuntyp, utan detta består av små, medelstora och större kommuner. I de enstaka fall det förekommer internt bortfall beror det enligt förvaltningstjänstemäns kommentarer på att de var relativt nyanställda och därför inte hade kännedom om hela implementeringsprocessen.

Enkäten bestod totalt av 59 frågor och beroende på föregående svar lotsades informanterna till olika frågor, vilket medförde att flertalet har besvarat mellan 35 och 45 frågor. Alla frågor utom åtta var bundna med fasta svarsalternativ, men även på dessa frågor hade informanterna möjlighet att ge kommentarer. De frågor som ställdes i enkäten var av beskrivande karaktär. Enkäten innehöll några frågor om den kommunala förskoleverksamhetens omfattning och därutöver frågor om hur 2010 års revidering av skollagen och läroplanen hade tolkats och implementerats från förvaltningsnivån. Exempel på enkätfrågor som behandlas i denna artikel är frågor som specifikt rör förskollärare och frågor om hur förvaltningar har bedömt förskolechefers och förskolepersonals behov av kompetensutveckling och vilken typ av insatser som genomförts i relation till de revideringar som gjorts i förskolans läroplan gällande ämnesinnehåll, kvalitetssäkring och ansvar. De kommentarer som har getts på olika frågor har inneburit förklaringar, till exempelvis hur implementeringen har gått till, varför förvaltningar har satsat på vissa kompetensutvecklingsområden och hur utbildningar har arrangerats.

Resultatet presenteras utifrån en deskriptiv analys utifrån den statistik som enkätsvaren har genererat. Viktiga variabler för analysen är de roller som förvaltningstjänstemän, förskolechefer, förskollärare och andra befattningshavare inom förskolan har haft vid implementeringen, roller som i vårt fall speglar förvaltningstjänstemäns syn på personalens kompetens och behov av kompetensutvecklingsinsatser.

## RESULTAT

I det följande fokuseras tre områden som visar hur den nationella policydiskursens krav gällande förskollärares ansvar reproduceras på förvaltningsnivå genom de lokala tolkningar som produceras, vilka i sin tur rekontextualiseras i implementeringsprocessen. En utgångspunkt är att implementeringsprocessen styrs av förvaltningstjänstemäns syn på och förståelse för förskollärares kunskap, kompetens och roll som professionell aktör med ett särskilt ansvar för arbetslagets pedagogiska verksamhet.

### **Förskollärares delaktighet i och inflytande över implementeringsprocessen**

I syfte att få en bild av huruvida förskollärare varit delaktiga i och haft inflytande över implementeringsprocessen och tolkningen av det egna

uppdraget ombads förvaltningstjänstemännen svara på flera frågor. En fråga rörde vilka befattningshavare (förskolechef, förskollärare, pedagog med särskilt ansvar, respektive annan befattningshavare) som tilldelats ansvar för att driva implementeringen av läroplansrevideringarna på förskolan. Från 46 av förvaltningarna angavs att förskolechefer tilldelats denna typ av ansvar. Därutöver svarade 27 förvaltningstjänstemän 'pedagoger med särskilt ansvar' och 28 'annan befattningshavare'<sup>3</sup> och 17 angav att 'förskollärare' tilldelats denna typ av ansvar.

I en del kommuner har alltså förskollärare tilldelats ansvar för implementeringen av skollags- och läroplansrevideringarna tillsammans med förskolechefer och/eller pedagoger med särskilt ansvar respektive annan befattningshavare.

En fråga rörde i vilken utsträckning olika befattningshavare (förvaltningschef, utbildnings-/utvecklingsledare, verksamhetschef, annan förvaltningstjänsteman, förskolechef, förskollärare, annan pedagogisk personal) hade medverkat i valet av innehåll för till exempel föreläsningar och studiedagar. Förvaltningstjänstemännen ombads skatta detta på en fyrgradig skala (inte alls, till viss del, i hög grad, i mycket hög grad). Av svaren framgår att förskolechefer i 45 kommuner har medverkat i detta val i hög eller mycket hög grad, och att förskollärare och utbildnings-/utvecklingsledare har haft denna möjlighet i hälften av kommunerna och att verksamhetscheferna och annan pedagogisk personal har medverkat i ca en tredjedel av kommunerna. En av 44 förvaltningstjänstemän har svarat att förskollärare inte har medverkat alls, medan 18 har angett att de medverkat till viss del. Från tre förvaltningar uppges att detta helt och hållet delegerats till förskolenivå, i övriga förvaltningar har medverkan delats i olika grad mellan förvaltnings- och förskolenivå.

Med anledning av att 2010 års läroplansrevidering medförde en förändring av ansvarsstrukturen ställdes en fråga om det hade utarbetats kommunövergripande riktlinjer för hur förskolechefens, förskollärarens respektive arbetslagets ansvar skulle tolkas och implementeras. Av svaren framgår att 35 av de 45 svarande kommunerna har överlåtit denna tolkning till förskolenivån, vilket också förtydligades i de kommentarer som gavs, till exempel att detta har varit "ett tema vid nätverksträffar i syfte att skapa en gemensam tolkning (Kommun/kommundel 15 [K15]), eller att "diskussion har förts i förskolechefgruppen om uppdraget förskollärare och uppdraget barnskötare (K13). Andra kommentarer handlade om att "läroplanen och skollagen är tydlig nog" (K5) och att "det ligger inom en chefs ansvar att leda sin verksamhet" (K36). Något som kan ha påverkat förvaltningars agerande är att det av enkätsvaren framgår att 23 förvaltningstjänstemän har fått reaktioner på förskollärarens utökade ansvar och att 30 anger att de har upplevt att det har varit känsligt eller mycket känsligt att diskutera detta på förskolorna. Det framgår av kommentarerna att det känsliga har rört den

förändrade ansvarsfördelningen, men också fördelningen av arbetsuppgifter, mellan förskollärare och barnskötare. Detta har inneburit att ”barnskötare har känt sig nervärderade” (K12) och mindre värda än sina förskollärarkollegor då deras ansvar har reducerats. Det känsliga har också handlat om att ”Man blandar ihop skillnaden mellan förskollärarens ansvar och övrigas ansvar med vem som är viktigast och utgår inte utifrån att nyttja olika professioner” (K28).

Av de kommuner vars skriftliga kommunövergripande riktlinjer vi fick ta del av framgår att förskollärare har getts ett ”särskilt ansvar”, för vissa arbetsuppgifter: att arbeta mot läroplanens mål, leda arbetet med barnen, planera, dokumentera, utvärdera, kvalitetsredovisa, ansvara för skolsamverkan, utföra barnobservationer, genomföra utvecklingssamtal och ansvara för externa kontakter. En kommun hade mer detaljerade och omfattande riktlinjer och i dessa anges förutom det ovannämnda att förskolläraren ansvarar för att arbetet utgår från målen i verksamhetsplanen, att dokumentera i kommunens digitala plattform och att vara mentor för kolleger.

### **Förvaltnings stöd till förskollärare i ansvaret för det pedagogiska arbetet**

Med utgångspunkt i att förskolläraren fått ett utökat ansvar för det pedagogiska arbetet, och därmed implicit också krav på att planera och leda det arbete som arbetslaget ska genomföra, ställdes en fråga om det från den kommunala förvaltningens sida hade förekommit några insatser för att stödja förskollärarna i detta. Denna fråga motiverades också av att flera tidigare studier visat att det har varit problematiskt för förskollärare att arbeta i arbetslag bestående av olika yrkeskategorier och samtidigt ha ett större ansvar än dessa kollegor (Aasen, 2010; Eriksson, 2014; Steinnes & Haug, 2013). Förvaltningstjänstemännen fick ange om förskollärarna hade fått stöd i ansvaret för det pedagogiska arbetet genom att: det anordnats diskussionsgrupper för förskollärare, om det getts stöd i form av handledning, utbildning i ledarskap eller grupprocesser eller om det tillsatts någon typ av pedagogisk karriärtjänst<sup>4</sup>. Förutom dessa svarsalternativ gavs utrymme för kommentarer. På denna fråga fanns möjlighet att ange flera alternativ, se tabell 1.

Stödinsatser	Antal kommuner
Diskussionsgrupper för förskollärare	46
Handledning	32
Utbildning i grupprocesser	21

Utbildning i ledarskap	13
Inrättande av pedagogiska karriärtjänster <sup>4</sup>	8

---

Tabell 1. Kommunala förvaltningars stöd till förskollärare i ansvaret som pedagogiska ledare.

Det var en stor variation mellan förvaltningarna vad gäller olika former och omfattning av insatser. En förvaltning hade stöttat förskollärarna genom samtliga, i tabellen föreslagna insatser, medan en annan förvaltning inte stöttat förskollärarna genom något av dessa och inte heller angett några alternativa insatser. Av tabellen framgår att det vanligaste sättet att stödja förskollärarna i deras ansvar som pedagogiska ledare var att ordna diskussionsgrupper, vilket hade skett i alla kommuner utom två. Det var även vanligt att stödja förskollärarna genom handledning, vilket 32 hade gjort. I 21 av kommunerna hade det ordnats utbildning i grupprocesser medan 13 hade ordnat utbildning i ledarskap. Sammantaget var det 10 förvaltningar som hade utbildat i både grupprocesser och ledarskap. Nästan alla förvaltningstjänstemän anger att förskolecheferna har fått utbildning i ledarskap och drygt hälften anger att de fått utbildning i grupprocesser.

Enkätsvaren visar att åtta förvaltningar hade tillsatt någon form av pedagogisk ”karriärtjänst” som ett sätt att stödja förskollärare i ansvaret för arbetslagets pedagogiska arbete. Här hade alltså vissa förskollärare tilldelats ett utökat uppdrag och ansvar. Av dessa angav fyra att de hade inrättat mer tydliga karriärtjänster med särskilt ansvar för att utveckla verksamheten och här angavs befattningar som ”utvecklingspedagog”, ”strategipedagog” eller ”pedagogista”. På frågan om vad som var det huvudsakliga syftet med tjänsterna framgår att det var att arbeta med implementeringen av läroplansrevideringen både på förskolan och i arbetslaget, att hålla i pedagogiska diskussioner och att arbeta med pedagogisk dokumentation. Två av de tre förvaltningstjänstemän som besvarade frågan nämner också arbete med ämnesinnehåll som språk, matematik samt naturvetenskap och teknik. I det som i tabell 1 benämns som pedagogisk karriärtjänst ingår också fyra kommuner som uppgav att förskollärare hade fått ett utökat uppdrag, men inte en specifik tjänst. Det rörde sig om uppdrag som till exempel ”lagledare” eller ”lärledare”. Från en av dessa förvaltningar motiverades det utökade uppdraget med arbetslags behov av stöd i form av handledning i utvecklandet av det pedagogiska arbetet.

### **Förvaltningars tolkningar av förskolepersonalens uppdrag och kompetens**

För att få en bild av och förståelse för hur de kommunala förvaltningarna tolkat de revideringar som gjorts i skollagen och förskolans läroplan i relation till förskolepersonalens uppdrag och deras kunskap och kompetens att



uppfylla detsamma, ställdes också frågor om kompetensutveckling. Frågorna rörde kompetensutvecklingsbehov, vilken typ av insatser som genomförts och planerade insatser.

### *Bedömning av kompetensutvecklingsbehov*

När det gäller kompetensutvecklingsbehovet fick förvaltningstjänstemännen skatta detta på en fyrgradig skala (inget, litet, stort, mycket stort) för förskolechefer, förskollärare och arbetslag. Det framgår av svaren att de flesta förvaltningstjänstemän ansåg att kompetensutvecklingsbehovet var stort för samtliga tre kategorier, men störst ansågs behovet vara för förskollärare. Att kompetensutvecklingsbehovet var stort eller mycket stort bland förskollärarna ansåg 36 förvaltningstjänstemän vilket kan jämföras med 32 för arbetslaget och 30 för förskolecheferna. En liknande tendens återfanns också i de svar som gällde att behovet skattats som litet, se tabell 2.

Behov av kompetensutveckling	Förskolechef n=48	Förskollärare n=48	Arbetslaget n=48
Inget	3	1	1
Litet	14	9	12
Stort	25	32	29
Mycket stort	5	4	3
	47	46	45
Bortfall	1	2	3

*Tabell 2. Förvaltningstjänstemäns bedömning av kompetensutvecklingsbehov bland förskolepersonal.*

En jämförande analys visade på skillnader i bedömningen av kompetensutvecklingsbehov förvaltningar emellan. I 24 kommuner bedömdes behovet som stort eller mycket stort för både förskolechefer, förskollärare och arbetslag medan det i sju kommuner bedömdes vara litet för all förskolepersonal. Tre förvaltningstjänstemän uppgav att det inte fanns något behov av kompetensutveckling för förskolechefer medan detta bara uppgavs från en förvaltning när det gällde förskollärare respektive arbetslag. Av en kommentar framgår att bedömningen av kompetensutvecklingsbehovet var delegerat till respektive förskolechef. Förvaltningens roll var då att vid behov samordna den utbildning som planerades på enheterna i samråd med förskolechefer.

En skillnad mellan 1998 och 2010 års reviderade läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998; Skolverket, 2010) är att i den senare är målen mer omfattande när det gäller språk och kommunikation, matematik

samt naturvetenskap och teknik därutöver tillkom mål gällande uppföljning, utvärdering och verksamhetsutveckling. Inom området språk och kommunikation utökades och specificerades målen för tal- och skriftspråk. Inom ämnesområdena naturvetenskap och teknik samt matematik förtydligades att barnen ska utveckla förståelse för specifika sammanhang, samband och begrepp. Dessutom tillkom mål med krav på systematiskt kvalitetsarbete i form av pedagogisk dokumentation och utvärdering av verksamheten. Ytterligare en skillnad är den förtydligade ansvarsfördelningen som i 2010 års läroplanstext beskrivs i relation till förskolechefer, förskollärare respektive arbetslag mot att ansvaret i den tidigare läroplanen enbart angetts i relation till arbetslaget. Med anledning av detta ställdes en fråga om hur förvaltningar bedömt förskolechefers, förskollärares respektive arbetslags behov av kompetensutveckling i relation till det utökade ansvaret och uppdraget inom nämnda områden. Förvaltningstjänstemännen ombads skatta detta på en fyrgradig skala (inget, litet, stort, mycket stort). Syftet med frågan var att få en bild av hur förvaltningar bedömt förskolepersonalens behov av insatser i förhållande till de ökade kraven på ämnesinnehåll i den pedagogiska verksamheten kontra hur olika personalkategoriernas behov av kompetensutvecklingsbehov tolkats i relation till kraven på ansvar för den pedagogiska verksamheten. Förvaltningstjänstemännen ombads skatta behovet inom följande sju områden: språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik, pedagogisk dokumentation/utvärdering, förskolechefens ansvar, förskollärares ansvar samt arbetslagets ansvar, se tabell 3.

Innehåll	inget	litet	stort behov	mycket stort	bortfall
Språk och kommunikation	3	13	28	2	2
Matematik	2	12	22	10	2
Naturvetenskap och teknik	2	8	18	18	2
Pedagogisk dokumentation/utvärdering	2	3	18	22	3
Förskolechefens ansvar	3	22	19	2	2
Förskollärares ansvar	3	16	25	2	2
Arbetslagets ansvar	3	18	22	2	3

Tabell 3. Förvaltningstjänstemännens bedömning av förskolepersonalens kompetensutvecklingsbehov relaterat till ämne, pedagogisk dokumentation/ utvärdering respektive ansvar

Sammantaget visar tabell 3 att förvaltningstjänstemännen bedömde behovet av kompetensutveckling kring pedagogisk dokumentation/utvärdering och ämne som större än behovet i relation till den förtydligade ansvarsstrukturen. Det största behovet av kompetensutveckling bedömdes vara inom

pedagogisk dokumentation och utvärdering. En majoritet, 36 förvaltningstjänstemän, bedömde också att det fanns ett stort eller mycket stort behov av kompetensutveckling inom naturvetenskap och teknik. Även inom matematik bedömdes behovet som stort eller mycket stort av majoriteten, 32 förvaltningar. Däremot bedömdes inte behovet av kompetensutveckling som lika stort när det gäller språk och kommunikation eller i relation till förskolepersonalens förändrade och förtydligade ansvar. Av tabell 3 framgår att det var något fler som bedömde att det fanns större behov av utbildning i förskolläraernas förändrade ansvar än i förskolechefens och arbetslagets ansvar.

#### *Genomförda kompetensutvecklingsinsatser*

I enkäten ställdes också en fråga om i vilken utsträckning förskolepersonal genomgått kompetensutveckling inom språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik, pedagogisk dokumentation och utvärdering, förskollärares ansvar och arbetslagets ansvar. Förvaltningstjänstemännen ombads skatta detta på en sjugradig skala (inget, färre än 10%, 10–25%, 26–40%, 41–60%, 61–75 och mer än 75%). I tabellen har vi valt att slå samman skalsteg 2 och 3 samt 3 och 4, se tabell 4.

Innehåll	ingen	0-25%	26-60%	61-75%	mer än 75%
Språk och kommunikation	0	12	14	2	16
Matematik	1	16	11	3	11
Naturvetenskap och teknik	1	18	11	2	13
Pedagogisk dokumentation	1	3	6	9	26
Förskollärares ansvar	7	17	9	3	8
Arbetslagets ansvar	8	20	8	3	5

*Tabell 4. Förvaltningstjänstemännens svar angående kompetensutveckling som förskolepersonal genomgått*

När det gäller i vilken grad personalen hade genomgått kompetensutveckling inom de områden som anges i tabell 4 så varierar detta kommuner emellan. Pedagogisk dokumentation var det område som över hälften, 26 förvaltningstjänstemän, uppgav att mer än 75 procent av personalen redan

hade genomgått utbildning inom. Med utgångspunkt i att pedagogisk dokumentation och utvärdering också var det område som flest förvaltningar angav att de också hade planerat för fortsatta kompetensutvecklingsinsatser inom, pekar det på att detta ses som en viktig del av förskolepersonalens uppdrag. För området naturvetenskap och teknik angav 13 förvaltningstjänstemän att de redan utbildat mer än 75 procent personalen samtidigt som det från andra kommuner angavs betydligt lägre siffror. Naturvetenskap och teknik var också ett område inom vilket flera förvaltningstjänstemän svarade att fortsatta insatser är planerade. När det gäller matematik angav sammanlagt 11 förvaltningar att mer än 75 procent av personalen hade deltagit i kompetensutveckling. Från 16 förvaltningar angavs att minst 75 procent av personalen hade deltagit i utbildning i språk och kommunikation vilket kan vara en förklaring till att färre informanter bedömde kompetensutvecklingsbehovet på detta område som mycket stort. En anledning till detta kan också vara att det redan före 2011 hade genomförts en nationell kompetensutvecklingsinsats i språk och kommunikation men också i matematik. Inom dessa båda områden angav bara några få förvaltningar att fortsatta insatser var planerade.

Flertalet förvaltningar, 37, hade också genomfört utbildningsinsatser kring förskollärares respektive arbetslagets ansvar. Åtta förvaltningstjänstemän angav att drygt 75 procent av förskolepersonalen hade utbildats i förskollärares ansvar jämfört med fem för arbetslagets ansvar. Det var också ett antal förvaltningar, sju respektive åtta, som inte alls hade genomfört denna typ av insatser och 17 respektive 20 av förvaltningstjänstemännen uppgav att färre än 25 procent av förskolepersonalen hade utbildats i förskollärares respektive arbetslagets ansvar.

#### *Typ av genomförda kompetensutvecklingsinsatser*

Förvaltningstjänstemännen fick också svara på en fråga om vilken typ av kompetensutveckling som genomförts med anledning av skollags- och läroplansrevideringen. Svartalternativen omfattade både kortare och mer omfattande insatser, som till exempel studiedagar eller föreläsningar, förskolläraryft eller vidareutbildning av barnskötare till förskollärare respektive om de genomfört utbildning för pedagogisk karriärtjänst eller andra kompetensutvecklingsinsatser. Det visade sig att alla förvaltningar, utom två, hade anordnat studiedagar och föreläsningar, dessutom hade alla, utom en, genomfört ytterligare kompetensutvecklingsinsatser. I 42 av 48 kommuner hade det arrangerats förskolläraryft och eller utbildning av barnskötare till förskollärare och 20 förvaltningar hade arrangerat båda dessa. Två kommuner hade dessutom genomfört utbildning för pedagogisk karriärtjänst.

Tretton förvaltningstjänstemän kommenterade hur kompetens-utvecklingen har organiserats, varav fyra skrev om områdesvisa eller stadsövergripande nätverk och lika många beskrev att de hade ordnat en form av lärgrupper. En kommentar var att största delen av kompetensutvecklingen sker ”inom förvaltningen i lärgrupper med olika teman under ledning av förskollärare som utbildats till lärledare” (K29). Från sex förvaltningar kommenterades att det skett ett samarbete kring kompetensutvecklingsinsatser med universitet eller högskola. I ett fall hade alla anställda gått högskolekurser i matematik och i kvalitetsarbete. I ett annat skedde ett samarbete kring ett nätverk för utvecklingspedagoger från kommunens förskolor. Det förekom även samarbete mellan flera kommuner och en högskola för att driva implementeringsprocessen. Innehållet i denna samverkan handlade exempelvis om läroplansrevideringen, förtydligade krav på ämnesinnehåll (matematik) och det förändrade uppdraget.

Alla förvaltningstjänstemän ombads också skatta i vilken utsträckning de ekonomiska medlen för kompetensutvecklingsinsatser hade använts för utbildning inom områdena, språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik, pedagogisk dokumentation och utvärdering, förskolechefens- respektive förskollärares ansvar och ledarskap samt för arbetslagets ansvar. Majoriteten av förvaltningarna, trettiosex stycken, angav att de hade använt en stor eller mycket stor del av medlen till utbildning i pedagogisk dokumentation och utvärdering, följt av språk, naturvetenskap och teknik samt matematik. Att förvaltningstjänstemännen bedömt behovet av kompetensutveckling som betydligt större inom ämnesområden än inom ansvarsområden framgår både av hur de ekonomiska medlen hade använts och av andelen personal som hade genomgått utbildning inom de olika områdena.

## DISKUSSION

För de kommunala utbildningsförvaltningarna och deras förvaltningstjänstemän innebar revideringen av förskolans uppdrag (SFS 2010:800; Skolverket, 2010) att de behövde förhålla sig till de ökade kraven på kvalitetssäkring och ämnesinnehåll samt kraven på en förtydligad ansvarsstruktur i den förskoleverksamhet som de har ansvar för att administrera. Denna studie undersöker vad som har blivit utfallet i relation till beslut om och genomförandet av olika typer av kompetensutveckling och andra insatser för att stödja förskollärarna i deras förtydligade och utökade pedagogiska ansvar. Både denna och en tidigare studie (Eriksson, Beach & Svensson, 2015) tyder på att de tolkningar och prioriteringar som gjorts och de insatser som har satts in har varierat förvaltningar emellan. Hit hör också att flera olika faktorer som till exempel idéer om kunskap, kompetens, ansvar, professionalitet och kvalitetssäkring kan ha spelat in liksom idéer om hur

policyimplementering ska eller bör organiseras. Utifrån denna variation kommer vi dels att diskutera och problematisera vad olika tolkningar och agerande kan betyda för förskolläraren i rollen som professionell aktör med ett förtydligt och kvalitativt ansvar för den pedagogiska verksamhet som genomförs i arbetslaget. Dels vad olika tolkningar kan innebära i ett professionsperspektiv.

Ur kommunala förvaltningars sätt att tolka och agera kring förskollärarens utökade ansvar, liksom ur den nationella policydiskursen från 2010, framträder å ena sidan en bild av förskolläraren som en professionell och betydelsefull aktör samtidigt som det å andra sidan också finns tolkningar och ageranden som talar emot detta, sett ur ett professionsteoretiskt perspektiv. I ett professionsperspektiv så beskrivs en viktig faktor vara att en yrkeskår själva kan fatta beslut i frågor som rör det egna yrkesfältet (Liedman, 2013; Svensson, 2011). I vår studie har förskollärare visserligen varit delaktiga i val av innehåll för olika slag av kortare kompetensutvecklingsinsatser i en del av kommunerna. Däremot har de inte varit autonoma i denna process eftersom valen skett i samverkan med förskolechef och i en del fall också i samverkan med andra befattningshavare. Resultatet tyder också på att förskollärare inte heller har varit autonoma i tolkningen av det egna uppdraget eller arbetslagets uppdrag. I några fall har tolkningen av dessa uppdrag skett på förvaltningsnivå, men flertalet förvaltningar har överlätit detta till förskolecheferna, vilket i och för sig kan sägas ligga i linje med förskolechefens uppdrag och ansvar för förskolenhetens inre arbete (SFS 2010:800, kap. 2, § 10). I vilken utsträckning förskolechefer i sin tur har involverat förskollärare i denna process har inte undersökts, men omkring hälften av förvaltningstjänstemännen ger uttryck för att de har upplevt att förskollärarens ansvar har varit känsligt att diskutera i förskoleverksamheten.

Även när det gäller i vilken utsträckning kompetensutvecklingsinsatser har genomförts så varierar detta förvaltningar emellan. Sammantaget har dock satsningarna på kompetensutveckling för kvalitetssäkring genom pedagogisk dokumentation och utvärdering samt ämneskunskaper prioriterats högre än satsningar på att stödja förskollärare i ansvaret för att leda det pedagogiska arbetet. Kvalitetssäkrings- och ämnesmässigt har förskollärare erhållit kompetensutveckling i linje med det reviderade läroplansuppdraget medan insatserna för att stödja förskolläraren i det pedagogiska ledarskapet inte har varit av samma omfattning<sup>5</sup>.

Den variation som förekommer i förvaltningars stöd, till förskolläraren i ansvaret för att leda det pedagogiska arbetet, väcker frågor om hur olika grad av stöd inverkar på förskollärarens legitimitet och möjlighet att också ta ansvar för den pedagogiska verksamhetens innehåll och kvalitet och utöva ett aktivt och kvalitetsdrivande ledarskap. Speciellt med anledning av att flera tidigare studier (se t.ex. Aasen, 2010; Eriksson, 2014; Gustafsson & Mellgren, 2008; Steinnes & Haug, 2013) har visat att förskollärare har haft svårigheter

att utöva ett pedagogiskt ledarskap i arbetslag bestående av olika yrkeskategorier. Samtidigt som förskollärare kan sägas ges legitimitet som professionella aktörer då förvaltningar på olika sätt ger stöd i ansvaret att leda det pedagogiska arbetet i arbetslaget så kan kompetensutvecklingsinsatser samtidigt också vara ett uttryck för att förvaltningstjänstemän bedömer att den kunskap och kompetens förskolläraren besitter inte är tillräcklig för att kunna utföra sitt uppdrag (jfr Svensson, 2011; Wiesel & Modell, 2014). Men det skulle också kunna ses som ett sätt att organisera verksamheten utifrån den New Public Management-trend som både Martin Korpi (2006) och Svensson (2011) beskriver har fått genomslag inom förskoleområdet. Förvaltningars strategi att till exempel utbilda förskolepersonal i pedagogisk dokumentation och utvärdering har medfört att förvaltningar kunnat inta den mer övervakande och kontrollerande roll som Liedman (2013) och Wiesel och Modell (2014) beskriver som relaterad till denna trend.

Andra frågor som aktualiseras rör huruvida förvaltningars sätt att tolka och agera och stödja förskollärare i deras ansvar för den pedagogiska verksamheten är tillräckligt för att implementera 2010 års förändrade ansvarsstruktur på förskolenivå. En fråga vi ställer oss är vad som krävs för att det ska ske en övergång från den platta organisationsstruktur som länge utgjort normen i förskolans nationella policydokument till den förtydligade och hierarkiska ansvarsstruktur som utgör normen i 2010 års skollag (SFS 2010:800) och läroplan för förskolan (Skolverket, 2010). Hit hör också frågan om vad som krävs för att den senare ska få genomslag i förskolans och arbetslagets pedagogiska verksamhet om det inte finns en explicit tradition eller en professionell förståelse för hur detta ledarskap kan utövas. Vad krävs för att förskolläraren ska få legitimitet för sitt ansvar och uppdrag och bli accepterad som ledare i en förskolekultur som organisatoriskt och idémässigt under lång tid har präglats av en platt arbetslagsstruktur grundad på en idé om att tillämpa ett demokratiskt och jämlikt arbetssätt? Räcker det med de insatser, i form av diskussionsgrupper och handledning som en del av förvaltningarna har erbjudit? Utgör dessa insatser ett tillräckligt stöd för att förskolläraren ska klara att bryta mot den platta och demokratiska arbetslagsstruktur som länge utgjort normen i förskolans nationella policydokument men också i den pedagogiska praktiken?

Sett ur ett professionsperspektiv så innebar 2010 års skollags- och läroplansrevideringar en uppvärdering av förskollärarens formella yrkeskunskap och kompetens samtidigt som den ökade likriktningen av ansvar och uppdrag kan ses som en utökad kontroll som talar emot ett självständigt, autonomt och professionellt yrkesutövande (Svensson, 2011; Woodrow & Busch, 2008). Särskilt tydligt framgår detta av 2010 års reviderade upplaga av förskolans läroplan där förskollärarens ansvar särskiljs från arbetslagets ansvar och skrivs fram som den typ av enskilt ansvar som Svensson (2011) menar möjliggör ett enskilt ansvarsutkrävande.

## SLUTSATS

Professionalisering kan bedömas genom den grad av specialisering som utbildningen innefattar och vilken autonomi en grupp får utifrån sin specifika kunskap när det gäller att fatta beslut i frågor som tillhör deras kompetensfält (Liedman, 2013; Svensson, 2011). Men även genom de insatser som kommunala förvaltningar menar behöver genomföras för att förverkliga reformintentionerna. Dessa insatser speglar både vad förskollärare anses behöva för kunskaper och vad de förväntas ansvara för samtidigt som det också ger en insyn i förvaltningstjänstemäns syn på förskollärare som yrkeskår, deras speciella yrkeskunskap och deras legitimitet att utföra speciella uppgifter. När det gäller professionell status, auktoritet och autonomi så råder det en bred enighet kring att detta är grundat på specialistkunskap som tillägnats i samband med högre studier (Freidson, 2001; Smeby, 2011; Svensson, 2011).

Vi menar att det förtydligade ansvar som ålagts förskolläraren i skollagen och förskolans läroplan kan liknas vid den organisatoriska form av professionalisering som Evetts (2003, 2010) beskriver, det vill säga en ovanifrån kommande professionalisering som präglas av extern kontroll och standardisering (jfr Kinos, 2010). Förvaltningsmän agerar som intermediärer i relation till den nationella professionaliseringsvisionen och deras handlingar och beslut skapar olika förutsättningar för professionalisering i termer av legitimitet, autonomi och möjligheter till pedagogiskt ledarskap beroende på hur de agerar. Smeby (2011) pekar på att en professions legitimitet ligger i en ansvarighet inför staten och avnämarna, men i förskollärarnas fall handlar det också om en ansvarighet inför förskolechef och förvaltning i termer av ökade krav på självkontroll och kvalitetsredovisningar och ett ökat individuellt ansvar vilket i sin tur kan relateras till Public Management som organisationsform.

## NOTER

<sup>1</sup>Ända sedan 1980-talet har New Public Management-trenden influerat sättet att organisera kommunal utbildningsverksamhet, men det var först på 1990-talet den även började inverka på förskoleverksamhetens organisation (Martin Korpi, 2006). Wiesel och Modell (2014) beskriver hur införandet av NPM har medfört att arbetsuppgifter har delegerats och ledarskapet gått från verkställande till att vara mer övergripande och kontrollerande med stöd av uppföljningar och konsekvensanalyser. Den offentliga sektorn har med andra ord underkastat sig marknadsorienterade villkor och perspektiv med dokumentation och utvärdering som kvalitetssäkring. New Public Management-trenden bygger på idéer om mångfald, valfrihet och entreprenörskap och har beskrivits som ett alternativ till det byråkratiska sättet att organisera den offentliga sektorn (Hood, 1991, 1995; Le Grand, 2007; Liedman, 2013).



<sup>2</sup> Det övergripande ansvaret för genomförandet av kommunala verksamheter i landet ligger företrädesvis på nämnder i kommunerna men vissa städer har valt att delegera ansvaret för de kommunala verksamheterna till stadsdelsnämnder. I denna artikel benämns samtliga som kommuner.

<sup>3</sup> Av huvuddelen av kommentarerna framgår att kategorin annan befattningshavare avser någon form av utvecklingsledare.

<sup>4</sup> Beträffande karriärtjänster fanns inga statligt inrättade sådana när studien genomfördes men en del kommuner har gjort egna satsningar på förskollärare och då erbjudit dem en form av karriärtjänster.

<sup>5</sup> Vi kan inte svara på varför den förändrade ansvarsfördelningen inte lett till kompetensutveckling i samma omfattning som insatser riktade mot kvalitetsarbete och ämneskunskaper, men det kan finnas flera tänkbara orsaker till detta. En kan vara att ämneskunskaper framstår som mer konkreta för förvaltningstjänstemännen och dessa berör heller inte känsliga frågor om yrkesutbildning och kompetens i förskoleverksamheten. En annan skulle kunna vara att förvaltningar vars satsningar har varit relativt blygsamma har en större tilltro till förskollärarens förmåga att utöva denna form av pedagogiskt ledarskap. Ytterligare en orsak skulle kunna vara att ansvarsfrågan och det ledarskap som hör ihop med detta snarast ligger underförstått i 2010 års läroplanstext, medan kraven på kvalitetssäkring genom pedagogisk dokumentation och ett utökat ämnesinnehåll är tydligt uttryckta och därmed också lättare att utvärdera och granska (jfr Eriksson, 2015).

## REFERENSER

- Aasen, Wenke (2010). Förskoleläraeren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 4(94), 293-305.
- Ball, Stephen J. (1994). *Education reform: A critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barnomsorg och skolakommittén (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- Beach, Dennis (2008). The Changing the Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: Rethinking Restructuring as Capitalisation. *European Educational Research Journal*, 7(2) s. 195-207. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.195>
- Befolkningskommissionen (1938). *Betänkande angående barnkrubbor och sommarkolonier m. m.* Stockholm: Nord. bokh. i distr.
- Bergström, Tomas (2010). En förvaltning i demokratins tjänst? Den offentliga tjänsten i förändring. I Bo Rothstein (Red.) *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem* (4. uppl.) (s. 197-215). Stockholm: SNS förlag.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogy*

- discourse*. London: Routledge.
- Berntsson, Paula (1999). Förskolans läroplan och förskollärarkyrkans professionalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 199-212.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Ds S 1979:03. *Vissa kvalitetsfrågor i daghem och fritidshem samt principerna för stadsbidragsgivning*. Stockholm: Liber förlag.
- Eriksson, Anita (2014). Förskollärares förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(7), 1-17.
- Eriksson, Anita (2015). Förskollärares ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 8-32.
- Eriksson, Anita, Beach, Dennis & Svensson, Ann-Katrin. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 11(9), 1-17.
- Evetts, Julia (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational changes in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, Julia (2010). Reconnecting professional occupations with professional organizations: Risks and opportunities. I Lennart Svensson & Julia Evetts (Red.) *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (s. 123-144). Göteborg: Daidalos.
- Freidson, Eliot L. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2008). *Yrkesroller i förskolan: en utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys*. Örebro: Örebro Studies in Education, Universitetsbiblioteket.
- Hatje, Ann-Katrin (1999). *Från trekläng till triangeldrama*. Lund: Historiska media.
- Heikka, Johanna & Hujala, Eeva (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Hood, Christopher (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, (69) 13-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Hood, Christopher (1995). The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(1), 93-109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)
- Johansson, Ulla (1998). *Om ansvar – ansvarsföreställningar och deras betydelser i den organisatoriska verksamheten*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.

- Kinos, Jarmo (2010). Professionalism - a breeding ground for struggle. I Carmen Dalli & Mathias Urban (Red.). *Professionalism in Early Childhood Education and Care. International perspectives* (s. 93-110). London: Routledge.
- Kungliga Socialstyrelsen (1945). *Råd och anvisningar nr 27*.
- Le Grand, Julian (2007). *The Other Invisible Hand: Delivering Public Services through Choice and Competition*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Liedman, Sven-Erik (2013). Pseudo-quantities, new public management and human judgement. *Confero* 1(1) 45-66. DOI: 10.3384/confero.13v1i1a1
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf, P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Martin Korpi, Barbara (2006). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut i bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nihlfors, E. Jervik-Steen, L. & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerups.
- Nyberg, Britt (2008). *Förskollärarkårens professionaliseringssträvanden 1960–2005 ur ett fackligt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Pedagogiskt program för förskolan* (1987). Stockholm: Kundtjänst, Allmänna förlag.
- Riddersporre, Bim (2010). Ledarskap i förskolan. I Bim Riddersporre & Sven Persson (Red.) *Utbildningsvetenskap i förskolan* (s. 211-226). Stockholm: Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Smeby, Jens-Christian (2011). Profesjonalisering av forskoleläreryrket? *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Socialstyrelsen (1959). *Råd och anvisningar nr 114/1959*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1963). *Råd och anvisningar nr 163/1963*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1951:15. *Daghem och förskolor. Betänkande av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Steinnes, Gerd Sylvi & Haug, Peder (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Styf, Maria (2012). *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? Om den kommunala förskolans ledningsstruktur* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.

- Sundberg, Daniel & Nordin, Andreas (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3): 314-328. <https://doi.org/10.1177%2F1474904116641697>
- Svensson, Lennart G. (2011). Profession, organisation, kollegialitet och ansvar. *Socialvetenskaplig tidskrift* (4), 301-319.
- Söderström, Åsa (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället. (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wiesel, Fredrika & Modell, Sven (2014). From New Public Management to New Public Governance? Hybridization and Implications for Public Sector Consumerism. *Financial Accountability & Management*, 30(2), 175-205. <https://doi.org/10.1111/faam.12033>
- Woodrow, Christine & Busch, Gillian (2008). Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(1), 83-93.

# Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt?

Ann-Christine Vallberg Roth  
Malmö universitet

Ylva Holmberg  
Malmö universitet

## ABSTRACT

Identifierat problem är inriktat på undervisning i relation till omsorg och lärande, eller med andra ord vad den så kallade ”helheten” i policydokument kan innebära och hur den kan framträda i förskolans undervisning. Det finns ett underskott av forskning som belyser området utifrån mer omfattande empiriska studier i samverkansprojekt. Syftet är att, med koppling till ett samverkansprojekt, utveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola som skolform i Sverige. Metodologiskt refererar analysen till abduktiv analys i didaktiskt perspektiv. Materialet inkluderar totalt 349 skriftliga dokument och 63 filmtimmar från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Källdata utgörs av ord-data och audiovisuella data. Resultatet visar att begreppen undervisning, omsorg och lärande kan framträda som både åtskilda och sammanflätade på olika sätt. Sammantaget fogas analysen samman och prövas genom det övergripande begreppet ”flerstämmig undervisning” som kan inrymma ”didaktisk (o)takt”.

## INTRODUKTION

Det föreligger stora behov av att klargöra hur undervisning kan bedrivas i svensk förskola (Skolinspektionen, 2018). Tidigare forskning har varit mer inriktad mot lärande än undervisning i förskola (Vallberg Roth, 2018), även om det också finns studier som varit inriktade på undervisning (se t.ex. Sheridan & Williams, 2018). I förskola gäller en *vid* definition av undervisning

(Proposition 2009/10:165) och artikeln belyser vad som kan känneteckna undervisning i relation till lärande och omsorg i skolformen förskola. Föreliggande studie utgör en del av ett samverkansprojekt<sup>1</sup> om undervisning i förskola utifrån ett didaktiskt perspektiv (Vallberg Roth, 2017).

### **Identifierat forskningsproblem – ”helhet” i undervisningen**

Identifierat forskningsproblem i artikeln rör sig om vad som kan menas med ”helhet” i anslutning till undervisning i förskola. Helhet kan avse något som betraktas i hela sin omfattning, något som är helt och inte delat, något som är odelbart. Vidare kan helhet avse mer än summan av alla de delar som ingår, den kan även inkludera relationer mellan delarna (jfr Josefsson, 2018; Thelin, 2013). Således kan begreppet helhet referera till ”en strävan att söka förstå och närma sig en företeelse i hela sin komplexitet” (Thelin, 2013, s. 33). Frågan är vad som kan avses med helhet i relation till undervisning i skolformen förskola.

I skollagen (SFS 2010: 800) är helhet av omsorg, utveckling och lärande något som uttrycks i förhållande till verksamheten i förskolan. Ordet helhet ingår inte i skollagens formuleringar i anslutning till grundskola och gymnasieskola, utan enbart i formuleringar om skolformerna förskola, förskoleklass och fritidshem. Den något mer specificerade helheten, med komponenterna omsorg, utveckling och lärande, är uteslutande kopplad till verksamheten i skolformen förskola i skollagen. I förslag till reviderad läroplan har omsorg införts i olika avsnitt och rubriker för att ”tydliggöra att omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” i undervisningen (Skolverket, 2018, s. 7). Skrivningarna framhäver också att förskolläraren ska ansvara för helheten. Under målområdet 2.7 är helheten kopplad till undervisning:

Förskolläraren ska i undervisningen ansvara för att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (SKOLFS 2018:50, s. 14)

Professionella i Sveriges förskolor tycks kämpa med begreppet ”undervisning” i deras dagliga praktiker (Skolinspektionen, 2018). Detta är ett problem som också ligger till grund för ett tre-årigt FoU-program om undervisning i förskola (se not 1), som studien i denna artikel utgör en del av. Det är förskollärare och chefer i projektet som har initierat frågor om undervisning. Och här framträder behov av redskap för undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (RFR, 2012/2013).

### *Avgränsning*

Det blir omfattande att i en och samma artikel fokusera begreppen undervisning, omsorg, utveckling och lärande med empiriska exempel.

Artikeln avgränsas därför till att belysa undervisning i relation till omsorg och lärande med koppling till samverkansprojektet (se not 1).

### **Syfte och forskningsfrågor**

Syftet är att, utifrån identifierat forskningsproblem med koppling till samverkansprojektet, utveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola som skolform i Sverige. Forskningsfrågor som väglett studien är:

- Vad kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola?
- Vilka spår av didaktiska frågor kan uttolkas, i relation till undervisning, omsorg och lärande, i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola?

Förskollärares texter avser planeringar och uppföljningar av undervisning. Begreppet ”samhandling” avser handling mellan minst två aktörer, som exempelvis handling mellan barn-lärare, eller barn-lärare-material. Handling avser något som utförs och innebär aktion – att vara aktiv.

### **NEDSLAG I TIDIGARE FORSKNING**

Valet av tidigare forskning är kopplat till identifierat forskningsproblem och syfte. Svensk förskola placerar sig i en nordisk tradition med välfärdsstatliga ambitioner som är högt rankade i internationella framställningar (OECD, 2017). Vid en internationell utblick pekar longitudinell forskning på förskollärares betydelse för verksamhetens kvalitet, och därmed för barns lärande och utveckling (t.ex. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Persson (2015) betonar att ”Tidigare forskning har presenterat resultat som pekar på att kvalitet i förskoleverksamheten är en kombination av lyhörd omsorg och hög kvalitet på undervisningen, det senare benämns i den internationella forskningslitteraturen som instructional quality” (s. 123).

I en inventering av förskoleforskning (Tallberg Broman, 2015) visar det sig snarare vara ”lärande-sidan” än ”undervisnings-sidan” av ämnes-/didaktiken som betonas i svenska och nordiska studier. Med tanke på att nordiska förskolor har likartade målstyrningssystem är det också lättare att anknyta till, översätta och använda resultat från nordisk didaktisk forskning än från utomnordiska studier. I en norsk studie konstateras exempelvis att det framträder ett avståndstagande från undervisningsbegreppet hos intervjuade barnehagelärare. Författarna menar att dominerande diskurser om

barncentrerad verksamhet underminerar förskollärares betydelse som aktiva aktörer i förhållande till barns lärande (Hammer, 2012). Ett senare exempel från norsk barnehage tyder på att lärarna fortsatt inte använder undervisningsbegreppet i sin yrkesutövning (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Detta är ett tema som också återkommer i svenska studier (t.ex. Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2018). Avståndstagandet visar sig dessutom i Skolinspektionens (2016) rapport, vilket exemplifieras i följande utsaga: ”många fjärmar sig från att använda just begreppet undervisning” (s. 6).

Ett likartat avståndstagande och fjärmande tycks också gälla begreppet omsorg (Halldén, 2001, 2007, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Halldén (2001) framhåller att forskare ”försökt att lansera "educare" som ett nytt engelskt begrepp just för att föra tanken mot en helhetssyn på omsorg och lärande. Men fortfarande dominerar skillnaden mellan dessa aspekter” (s. 39). I Josefson (2018) förs i avsnittet ”Omsorg i måldokumenterna - ett helhetsperspektiv?” (s. 18-25) ett resonemang kring begreppet helhet, men utan referens till undervisning. Josefson hänvisar till Lindgren (2006), Hammarström-Lewenhagen (2013) samt Thelin (2013), som på olika sätt belyser begreppet ”helhet” i förhållande till omsorg och lärande. När det gäller omsorg är det, enligt Josefson (2018), allt fler studier som betonat frågor om omsorg, ansvar och etik. Josefson studerar omsorgens begreppsliga och praktiska innebörder i ett närhetsetiskt perspektiv. ”Närhetsetiken betecknas som en erfarenhetsbaserad etik som utgår från mellanmänniska praktiker” (Josefson, 2018, s. 7). Materialet är i tid genererat före införandet av undervisning i styrdokument för skolformen förskola, vilket kan ha påverkat utfallet då ordet undervisning inte är påfallande i de empiriska exemplen. Vidare exempel på studier där omsorg och lärande flätas samman i det vardagliga samspelet mellan pedagoger och barn, framhålls i Dalgrens avhandling (2017) som bygger på videoinspelningar från tre förskolor.

*Teoretiska perspektiv i tidigare forskning om undervisning i förskola – ”lärfjerad didaktik”*

I en inventering av forskning om undervisning i förskola i Sverige framträder en variation av teoretiska ingångar (Vallberg Roth, 2018). Ett påtagligt perspektiv på undervisning i förskola är didaktik (t.ex. Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt, 2017; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Harju-Luukkainen & Kultti, 2017; Hedefalk, 2014; Rosenqvist, 2000). I skandinaviska studier som fokuserar undervisning framträder utvecklingspedagogiskt perspektiv (t.ex. Björklund & Ahlskog-Björkman, 2017; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017), som inkluderar sociokulturell teoribildning (t.ex. Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018; Sæbbe & Pramling



Samuelsson, 2017). Sedan finns studier med variationsteoretiskt perspektiv (t.ex. Gustavsson & Thulin, 2017; Holmqvist Olander, 2013; Ljung-Djärf, Magnusson & Peterson, 2014; Marton, 2015) och pragmatiskt perspektiv på undervisning (t.ex. Hedefalk, 2014). Med poststrukturell och postkonstruktionistisk ingång hamnar lärande i sociomateriella relationer i förgrunden (t.ex. Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2010/2012; Palmer, 2010; Palmer, Unga & Hultman, 2017). Det finns också studier med posthumanistisk ingång där undervisningsbegreppet fokuseras (t.ex. Areljung, 2017). Vidare föreligger ett underskott av didaktisk forskning som bygger broar till ledarskap och organisation och som flyttar fokus från ”lärande organisationer” till ”undervisande organisationer” (jfr Uljens & Ylimaki, 2017).

Innebörden av undervisning i förskola skiftar beroende på vilka teoretiska perspektiv och ingångar som används. De (meta)teoretiska ingångar som opererar i studierna har, som tidigare berörts, varit mer inriktade på lärande än på undervisning. Vi har till exempel sociokulturella perspektiv med inriktning på ”situerat lärande” och variationsteori med ”Learning study” som är inriktad på intentionellt lärande. Vidare har vi exempelvis pragmatiskt perspektiv med inriktning mot ”reflektivt lärande” och postkonstruktionism med ”rhizomatiskt lärande” (Vallberg Roth, 2018). Därmed framträder något av en ”lärifierad didaktik” (a.a.).

Lärifierad didaktik kan kopplas till Biestas (2017) begrepp ”lärifiering”, som åsyftar det förändrade språkbruket med inriktning på ”lärande” och ”de lärande” (se vidare under rubriken ”Lärifiering”). Fokus på lärande är givetvis inte enbart problematiskt. Tvärtom kan lärandeinriktade studier exempelvis bidra till värdefull kunskap om barns lärande i olika situationer och relationer såväl *i* som *utanför* utbildningsinstitutioner. Inte sällan är det då barn och barns lärande i miljön och verksamheten som dokumenteras och det kan handla om hur lärare följer och stödjer barnens intressen, egna ansträngningar och lärandeprocesser. Då hamnar lärare i undervisning *inte* i förgrunden, på samma sätt som ”de lärande”, i dokumentation och teoribildning (jfr Biesta, 2017; Hammer, 2012; Lindgren, 2016). Studier om lärande behöver inte fokusera relationen mellan någon som undervisar någon om något, utan kan koncentrera sig på lärande och de som lär i miljöer och relationer. Utan att förringa studiernas värde och behov vill vi också framhålla behov av alternativ till lärandefokuserad forskning och lärifierad didaktik. Alternativ kan vara studier utifrån en mer undervisningsinriktad didaktik.

#### *Teoretiska perspektiv i forskning om omsorg, lek och undervisning i förskola*

I en kunskapsöversikt om undervisning i förskola (Sheridan & Williams, 2018) belyses undervisning i relation till omsorg och lek utifrån olika teoretiska perspektiv. Björklund och Pramling Samuelsson (2018) beskriver en lekbaserad förskolepedagogik i vilken omsorg och lärande ses som

dimensioner i undervisningen. Författarna utgår från utvecklingspedagogik, variationsteoretiska antaganden och sociokulturella perspektiv. Vidare presenteras ett kapitel med inriktning på förskolans uppdrag där omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning bildar en helhet (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi & Palmer, 2018). Författarna belyser undervisning som en omsorgsfull och lekfull undervisning i vilken förskollärare, kamrater och miljö stöttar barns utveckling och lärande. Teoretiskt utgår författarna dels från multidisciplinär forskning om barns utveckling och lärande inom ramen för utvecklingsvetenskap ("developmental science"), dels från begreppet "samaktivt stöttande" (t.ex. Mascolo & Fischer, 2015). Kunskapsöversiktens sammanfattning avslutas med att det finns behov av mer forskning på området och att forskning med fördel kan bedrivas i samverkan mellan förskollärare och forskare (Sheridan & Williams, 2018).

#### *Föreliggande studie i relation till underskott i tidigare forskning*

Grunden i föreliggande artikel kan ses som alternativ till lärfierad didaktik. Det rör sig om en undervisningsinriktad didaktik i samverkan – en didaktik som tonar fram och är under utveckling i samverkansprojektet (se vidare under rubriken "Metod, material och analys i didaktiskt perspektiv").

I exempel från undervisningsstudier som är inriktade på grund- och gymnasieskola framhävs att det finns "faktiskt ingen teori som kan innesluta den totala undervisningssituationen" (Arfwedson, 1998, s. 131). I sammanhanget framträder behov av att forskning och teoribildning inriktas på undervisning i förskola, med öppenhet för att också flera (meta)teoretiska ingångar kan inkluderas. Det kan handla om att belysa undervisning och didaktik i relation till omsorg och lärande.

Det föreligger också behov av forskning som studerar undervisning i förskola i mer omfattande studier. I det här sammanhanget belyser föreliggande studie, som en del i samverkansprojektet (se not 1), ett stort antal förskolor i tio kommuner. I nästa avsnitt fokuseras tidigare forskning rörande centrala begrepp i artikeln.

#### **Begreppen omsorg, lärande och undervisning – nedslag i tidigare forskning**

För att förstå helheten behöver vi identifiera delarna som i artikeln är inriktade på omsorg och lärande i undervisning. I relation till syftet gör vi några nedslag rörande dessa begrepp i tidigare forskning. Även om vi inleder med begreppen omsorg och lärande, så är det begreppet undervisning som är i förgrunden i artikeln. Och det är undervisning som huvudbegrepp *i relation till* omsorg och lärande som studeras, vilket kan ses som alternativ till tidigare studier där omsorg och/eller lärande varit i förgrunden.

### *Omsorg*

”Omsorg” kan tolkas i meningen att ta hand om och ansvara för någons trygghet, säkerhet, integritet och välbefinnande. Omsorg i institutionella sammanhang kan avse en relation mellan omsorgsgivare och omsorgstagare (Davies, 1996; Noddings, 1984, 2012). Begreppet kan, enligt Davies och Noddings, stå för en etisk relation som refererar till att om någon behöver mig, vänder jag mig inte från denne. Omsorg rör sig om en ömsesidig relation och process som inbegriper både den som ger omsorg och den andres svar på omsorgen. Grunden för omsorg kan då vara att vi ser och/eller känner igen och återkopplar på andras behov i relation till miljö och sammanhang. Davies (1996) framhåller både socioemotionella och fysiska dimensioner i omsorg, såsom att sörja för fysiska och kroppsliga behov som att byta blöja, kroppslig närhet, hjälpa till med på- och avklädning, och behov av psykologisk och social karaktär som att trösta, lyssna, ge råd och hålla sällskap i samvaro.

Omsorg upptar en ökad del av förskolans vardag, beroende på att andelen yngre barn ökar (jfr Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015). Omsorgen är dock inte tydlig i dokumentation och utvärderingar (a.a.). Undervisning kan i förhållande till unika barns och barngruppers behov av omsorg prövas i relation till ”Att behandla alla lika olika” (Josefson, 2018, s. 160). Josefson gör en bestämning av omsorg i förskola enligt följande: ”Att synliggöra omsorgens innebörder i förskolan innebär att synliggöra förskolan som en mellanmänsklig och empatisk praktik, som bland annat speglar förskolepedagogernas erfarenheter och föreställningar om ansvar och omsorg” (2018, s. 153).

Sammantaget kan omsorg kopplas till ”tanke, känsla och handling” och till ”kropp, material och miljö”. Så omsorgsrelationer kan också inkludera omsorg för miljö och materiella ting i sociomateriella relationer, inklusive djur, teknik och natur (Vallberg Roth, 2017).

### *Lärande*

Lärande ”är varje process som hos levande organismer leder till varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande” (Illeris, 2015, s. 18). Illeris formulerar lärande som både en inre och samspelsmässig process. Samlärande är ett begrepp som betonar lärande mellan barn, när barn lär av varandra (t.ex. Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Illeris refererar (2015) också till neurovetenskap som han menar gett väsentliga bidrag till hur minne, tänkande och lärande fungerar. Vidare exempel är ”rhizomatiskt” och transdisciplinärt lärande (t.ex. Lenz Taguchi, 2010/2012; Palmer, 2010, 2011). Rhizomatiskt lärande följer, likt rhizom (rotnätverk som kvickrotens eller svampmycel), ”inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor” (Skolverket, 2012, s. 27). Transdisciplinärt lärande kan innebära att sammanföra olika discipliner och lära i nya överskridande ämnen. I ett projekt

studeras socioemotionellt, materiellt och digitalt lärande i en interdisciplinär studie som involverar pedagogik, didaktik, lingvistik, psykologi och neurovetenskap (Lenz Taguchi & Palmer, 2017).

### *Undervisning*

Undervisning är ett begrepp som skiljer sig från begreppen lärande (t.ex. Illeris, 2015) och omsorg (t.ex. Davies, 1996; Noddings, 2012). Undervisning förutsätter, med referens till skollagen, en relation mellan en lärare som undervisar någon (t.ex. ett barn), om något, exempelvis ett stoff (jfr Biesta, 2017). Det är inte samma sak för omsorg och lärande. Lärande och omsorg förutsätter inte en lärare. Barn kan lära och vara i omsorgsrelationer också utanför förskola och utbildningsinstitutioner. Vidare är undervisning, med koppling till skollagen, målstyrd och syftar till barns utveckling och lärande. Omsorg kan också syfta till utveckling och lärande men behöver inte göra det, utan kan istället exempelvis syfta till vila, samvaro, trygghet och rekreation. Samtidigt som det framträder en åtskillnad mellan begreppen visar resultaten i artikeln också spår av att undervisning är ett begrepp där tecken på barns lärande och omsorg kan flätas samman på olika sätt (jfr Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). Omsorg och lärande förutsätter i sig inte en lärarperson, men omsorg *kan* förstås som förutsättning för lärande som i sin tur skulle kunna förstås som ett *möjlighetsvillkor* för undervisning i förskolan.

Biesta (2017) tar avstånd från såväl barncentrerad som läroplanscentrerad undervisning och framhåller ett alternativ, en ”världscentrerad undervisning”. Det handlar om att sätta barnet och världen i förbindelse med varandra. Med världen avser Biesta andra människor, djur, växter, idéer, böcker, teorier, litteratur, med mera (Biesta, 2017; Olsen, 2018). Att leva ett liv innebär att leva med andra människor i en fysisk miljö. Poängen med undervisning är att visa barn möjligheter i världen som ligger bortom det som barnen har erfarenhet av och kan föreställa sig. Barnen kan svårtligen visa intresse för och vilja lära sig något det inte har kännedom om och vet existerar. Läraren kan tillföra något nytt och öppna världen för barnen, så att de kan leva i världen och inte bara leva i sin egen värld (a.a.).

### METOD, MATERIAL OCH ANALYS I DIDAKTISKT PERSPEKTIV

Samverkansforskningens design utgår från en kvalitativ ansats som utgörs av prövande serier av teoriinformerade undervisningsupplägg (se not 1). Uppläggen studeras med utgångspunkt i medverkandes genererade samplaneringar, deras observationer av undervisning som kan vara filmade, samt medverkandes samvärderingar (se nedanstående materialbeskrivning). I artikeln använder vi exempel från projektmaterial som genererades vid ett didaktiskt informativt undervisningsupplägg år 2016 (se not 1). Didaktiskt

perspektiv, med anknytning till ”undervisningsinriktad didaktik” som nämndes i avsnittet om tidigare forskning, ses som kunskapsbas för undervisning och är genomgripande i undervisningsupplägg och analys.

### Didaktiskt perspektiv

Didaktik fokuserar relationer mellan lärare-barn-innehåll – med andra ord en teori om att undervisa (t.ex. Comenius, 1632/1989; Uljens, 1997). Ordet didaktik kan förklaras som ”konsten att peka ut något för någon” (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013, s. 7) – helt enkelt att något är undervisning.

Didaktik kan tolkas vara lärares professionsvetenskap (Ingerman & Wickman, 2015), vilken kan stödja förskollärare att göra informerade didaktiska val i relation till undervisning av innehållet. Vidare har didaktik både en praktik- och teorinära sida som kan kopplas till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet:

Didaktik är å ena sidan ett vetenskapligt område som har ett fokus mot undervisning, men som också inbegriper andra vetenskapliga områden/.../Å andra sidan är allmän didaktik också ett praktiskt kunnande, en handlingsberedskap, som bygger på beprövad erfarenhet. (Brante, 2016, s. 57)

I artikeln är undervisningsinriktad och kritisk-reflektiv didaktik vägledande i förhållande till en ovisst framtid (jfr Biesta, 2017; Brante, 2016; Broström, 2012; Klafki, 1997). Konkret har vi i forskningsfrågorna exempelvis bytt ut det modala hjälpverbet ”ska” till ”kan”. I didaktiska frågor anknyter ”ska” mer till traditionellt normativ och preskriptiv didaktik, medan vi kopplar ”kan” till kritisk-reflektiv didaktik. ”Kan” öppnar för att det kan finnas alternativ till de val som görs och vi gör inga anspråk på att en gång för alla slå fast ”vad som ska undervisas” eller ”vad som kännetecknar...”, utan är inriktade på ”vad som *kan* känneteckna...” och så vidare. Förskolans målstyrning med mål att sträva mot, med förutbestämd riktning utan förutbestämt slutmål och utan kunskapskrav som ”ska” uppnås på individnivå, kan också tolkas vara förenlig med denna inriktning.

Kritisk-reflektiv didaktik strävar efter att ge stöd för kritisk reflektion genom alternativa redskap – poängen är att öppna för något alternativt. I artikeln öppnas för ”flerstämmig undervisning” som kan inrymma didaktisk (o)takt. Med andra ord kan undervisningsinriktad och kritisk-reflektiv didaktik som utmynnar i begreppen ”flerstämmig undervisning” och ”didaktisk (o)takt” ses som alternativ till lärfierad didaktik där dessa begrepp inte använts (se vidare under rubriken ”Samlad analys – begreppsprovande fokus”).

Med flerstämmig avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av närmanden, i motsats till ensidigt närmande som exempelvis kan vara uteslutande inriktat på lärandesidan av didaktik eller på konstruktionism som uttrycks i termer av att det finns ”inget rätt eller fel” (jfr Vallberg Roth, 2018). Den norska språkvetaren Dysthe (1993) lanserade ”det flerstämmiga klassrummet”, med framträdande inspiration från den ryske filosofen, och litteraturteoretikern Bakhtin och hans medarbetares arbeten. Sociolingvistisk och sociokulturell grund är framträdande. Begreppet flerstämmig undervisning har inspirerats av Dysthe samtidigt som ett mer expansivt närmande utprövas som avser att inrymma flera vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Sammantaget kan flerstämmig undervisning prövas som redskap för kritisk reflektion, vilket kan inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (se vidare under rubriken ”Flerstämmig undervisning”).

## Material

Materialet inkluderar totalt 349 skriftliga dokument och 63 filmtimmar. Medverkande förskollärare har planerat, filmat/dokumenterat genomförandet och följt upp undervisningen. Deltagarna genererar empiri utan forskares närvaro i praktiken. Skriftliga dokument innefattar 177 planeringar och 172 uppföljningar av undervisning. De skriftliga dokumenten omfattar totalt cirka 80 000 ord. Materialet kommer från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Analysenheten på datanivå utgörs av ord-data och audiovisuella data.

## Etiska överväganden

I projektet följs forskningsetiska principer enligt humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär bland annat att samtliga deltagare ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt *informationskravet*. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande av skäl för detta, enligt *samtyckeskravet*. Alla deltagare i programmet har informerats och fått möjlighet att ge sitt samtycke.

Studien genomförs genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och film. Det är professionellt verksamma i förskolan som genomför och registrerar aktiviteterna. Registrerade uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på en plattform (Box) som är tillgänglig för forskare i projektet. En deltagare per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde har enbart tillgång till det material de själva lägger upp. All dataproduktion är kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn, och kodnyckel förvaras inlåst i fakultetens arkivskåp, enligt *konfidentialitetskravet*. Barn i unga åldrar medverkar i studien och vårdnadshavarnas samtycke är en förutsättning. Särskilt ansvar för barns

integritet vilar på forskarna. Med koppling till *nyttjandekravet* används genererade uppgifter för forskningsändamål och avrapporteras av forskarna som strävar efter att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående.

### Abduktiv analys

Utifrån metodologisk synvinkel kan analysen referera till så kallad abduktiv analysprocess. Med abduktiv analysprocess avses att en alternering sker mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014).

Analysen pendlar mellan empirinära, öppen läsning och teorinära spårning. Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår och mönster i materialet i förhållande till studiens syfte och frågor. Didaktiska frågor utgör både redskap i praktikerna och analysfrågor i vår studie. Analysen kan då beskrivas enligt följande tolkningsled som i praktiken är mer sammanflätade än vad nedanstående punktlista ger sken av (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Rapley, 2011; Vallberg Roth, 2018):

#### *Empirinära analysled*

- Nära bearbetning – vi läser, lyssnar och tittar igenom materialet flera gånger och partiellt transkriberar (se transkriptionsnyckel i not 2) samt markerar framträdande ord.
- Analys med kvantitativa inslag i texter – framträdande ords frekvenser räknas med hjälp av ”Find-funktionen” i Word – redovisas i stapeldiagram (se Figur 1). Ordfrekvensanalysen kan ses som ett kvantitativt inslag i den kvalitativa bearbetningen av data. Det rör sig inte om en kvantitativ och statistisk analys som gör anspråk på att alla och en var av orden i materialet är kvantifierade och statistiskt bearbetade. Poängen med det kvantitativa inslaget är att stabilisera analysen av det omfattande materialet och förhoppningsvis reducera felkällor och övertolkningar – som exempelvis konfirmeringsbias (att selektivt uppmärksamma data som bekräftar förutfattade uppfattningar).
- Utmärkande spår – det vill säga analys av hur ord i text och transkriptioner samverkar och förstärker varandra i sitt sammanhang (se transkriptionsnyckel<sup>2</sup>)– spår av meningsbärande enheter identifieras, grupperas, benämns och exemplifieras i underrubriker (se t.ex. ”Utmärkande spår med omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus”).

*Teorinära analysled*

- I det teorinära analysledet kopplas utmärkande spår till tidigare forskning. Problematisering och intertextuell analys genomförs där empiriska och vetenskapliga texter relateras till varandra (se t.ex. ”Problematisering av lärande och omsorg i relation till undervisning”).
- Samlad analys genomförs i relation till forskningsfrågor som utmynnar i ett begreppsprovande fokus utifrån studiens didaktiska grund (se begreppen ”didaktisk (o)takt” och ”flerstämmig undervisning” under rubriken ”Samlad analys – begreppsprovande fokus”).

Utifrån syftet är det förskolläraernas skriftliga beskrivningar och samhandlingar som framträder i det filmade materialet som analyseras och tolkas till att kunna känneteckna undervisning.

*Urval av exempel, citat och utdrag från transkriptioner*

Urval av material för analys bygger på de exempel som deltagarna valt att lägga upp på plattformen ”Box”. Grunden för våra val av citat och utdrag från transkriptioner i artikeln görs i förhållande till att de exemplifierar variationen av spår i materialet på minst skrymmande och samtidigt tydliga sätt i förhållande till syfte och frågor. I följande avsnitt presenteras resultatet.

## RESULTAT

I resultatdelen redovisas först analysen för frågan om vad som kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola. Därefter presenteras analysen för frågan om vilka spår av didaktiska frågor som kan uttolkas, i relation till undervisning, omsorg och lärande, i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola.

**Vad kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola?**

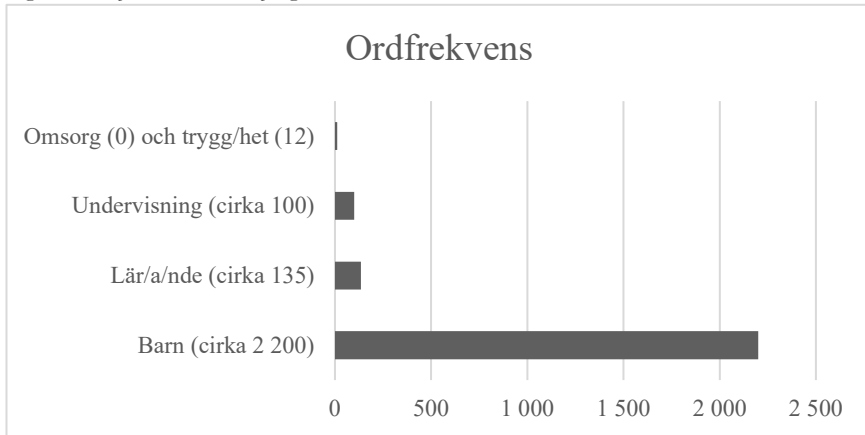
I det här avsnittet belyser vi vad som kan känneteckna undervisning i relation till omsorg och lärande i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola. Vi är inriktade på att studera hur den så kallade helheten av omsorg och lärande i undervisning framträder i materialet. Vi följer våra analyssteg (se ”Abduktiv analys”) och börjar med exempel på kvantitativa inslag där vi först fokuserar ordfrekvenser i det skriftliga materialet. Därefter går vi vidare med utmärkande spår och problematiserade exempel.



*Vaga spår av omsorg och trygghet i skriftligt material – ordfrekvenser*

I det skriftliga materialet med planering och uppföljning av undervisning framträder vaga spår av omsorg och trygghet, medan begrepp som barn och lärande är mer frekventa. I nedanstående diagram ges exempel på empirinära analysled med kvantitativt inslag:

Figur 1: Ordfrekvenser i skriftligt material



Diagrammet över ordfrekvenser i det skriftliga materialet visar höga frekvenser av ordet barn (barn nämns cirka 2 200 gånger). ”Lär/a/nde” är också relativt frekvent förekommande (cirka 135 gånger). ”Undervisning” nämns vid något färre tillfällen (cirka 100 gånger). Det är förhållandevis få eller inga träffar på ”omsorg” (0) och ”trygg/het” (12) i materialet. Därmed kan den så kallade helheten i det skriftliga materialet snarare tolkas vara dominerad av lärande än vara fördelad i ungefär lika delar omsorg och lärande. Detta kan jämföras med frekvenser av orden lärande, omsorg och trygghet i läroplanen (SKOLFS 1998:16, som gällde för tiden då materialet genererades). I läroplanen nämns ”lär/a/nde” också mer frekvent (cirka 50) än ”omsorg” (cirka 10) och ”trygg/het” (7). Undervisning nämns inte alls som begrepp i läroplanen som reviderades 2016 (SKOLFS 1998:16). Vi kan fråga oss om det är den här relationen mellan begreppen som avses med ”helhet” i styrdokumentet, det vill säga en helhet med mer lärande än omsorg och trygghet. Möjligen kan ”lärifierad helhet” prövas som uttryck för detta kvantitativa utfall som inkluderar relationer mellan delarna, omsorg, trygghet och lärande, i helheten. Till skillnad från det skriftliga materialet framträder påtagliga omsorgsdimensioner i det filmade materialet, vilket vi övergår till i nästa avsnitt.

*Utmärkande spår med omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus*

I de filmade samhandlingarna finns påtagliga omsorgsdimensioner som är inflätade i undervisningsstunderna. Exempel på omsorgsdimensioner som framträder kan tolkas vara inriktade på både socioemotionella och fysiska dimensioner. Här följer ett exempel där förskollärare genomför undervisning i musik under drygt två minuter med några 2-åringar. Undervisningsstunden genomförs i ett innerum med öppen golvyta som är bekant för barnen. En förskollärare samhandlar med barnen sittande med knäna under sig på golvet i mitten av rummet. En pedagog observerar och registrerar genom film, samt ansvarar för teknik och sätter på musiken. Genom att introducera ett stycke klassisk musik, ”I bergakungens sal” av Edvard Grieg, riktar förskolläraren barnens uppmärksamhet mot något som är mindre bekant för dem. Barnen får tillfälle att komma i kontakt med olika dimensioner av musik som dynamik och tempo. Filmen, som transkriberats nedan, slussar oss rakt in i musikstunden, med barn, förskollärare och klassisk musik som huvudaktörer i samhandlingen:

Klassisk musik spelas och fyra barn ömsom står ömsom rör sig nära förskolläraren, som återkopplar genom att möta och tona in barnens blickar, behov av närhet och tal i mötet med något för dem mindre bekant.

Barnen har ett koncentrerat och lite frågande, för ett barn på gränsen till osäkert, uttryck i ansiktena. De kan tolkas erfara för dem mindre bekanta ljud som de intensivt försöker identifiera och skapa mening omkring. Förskolläraren sitter med knäna under sig på golvet och två av barnen håller förskolläraren i händerna. Efter en kort stund vänder sig ett av barnen med kroppen och blicken till förskolläraren och prövar i tal vad hon har identifierat för ljud.

B1: Musik

Förskolläraren återkopplar genom sitt kroppsspråk, hon vänder sin kropp och sin blick mot barnet samtidigt som hon nickar och ler. Parallellt sker återkoppling också genom talspråk, då hon förstärker och speglar det barnet sagt.

F: Ja, det är musik.

Ett annat barn pekar mot högtalaren och säger samtidigt:

B2: Musiken

Förskolläraren återkopplar genom att vända sig med kropp och blick till det andra barnet och nickar samtidigt som hon upprepar och förstärker det barnet sagt och gör ett tillägg om varifrån ljudet kommer.

F: Ja, kommer musiken där från högtalaren.

Genom tillägget vidgas perspektivet och ett nytt begrepp tillförs som sätter in det barnet kommunicerat i ett större sammanhang i relationen ljud-musik-högtalare.

Barnen fortsätter att lyssna intensivt, rör sig försiktigt i takt och flyttar sig lite närmare förskolläraren när musikljudet tilltar i styrka, dynamiken blir starkare och tempot snabbare. Förskolläraren ler lugnande och sitter och nickar i takt med musiken och möter barnens blickar och liksom öppnar och tillgängliggör sitt knä, håller barnen som vill i händerna och tonar in barn som behöver närhet. Så plötsligt slutar musiken och ett av barnen som identifierat ljudflödet som musik säger:

B1: Slut!

Förskolläraren tonar återigen in barnet och återkopplar genom att förstärka och spegla det barnet sagt.

F: Ja, nu är musiken slut. (Transkription av filmat material, 2016)

I exemplet framträder tecken på barns lärande i musik i en omsorgsinflätad undervisning. Omsorgsdimensioner är påtagligt närvarande då förskolläraren exempelvis möter barnens blickar och behov av kroppslig närhet genom att hålla barnen som vill i händerna och genom förstärkande och speglade samtal. Omsorg kan då handla om att bry sig om och sörja för att möta barns sammanflätade socioemotionella, kroppsliga och kognitiva behov.

### **Problematisering av undervisning i relation till lärande och omsorg**

Även om omsorgsdimensioner kan vara inflätade i undervisning vill vi i sammanhanget också framhålla exempel på åtskillnad mellan begreppen. Ett exempel på åtskillnad är att medan undervisning, enligt styrdokument, syftar till lärande behöver inte omsorg och trygghet syfta till lärande utan kan kopplas till samvaro, vila och rekreation. Och det kan exemplifieras med när barnen sover tryggt på förskolan.

För att tydliggöra gränser mellan begreppen problematiserar vi utifrån några vidare exempel. Poängen är att vända och vrida på vad begreppen kan innebära. Barns lärande och omsorg förutsätter, som nämnts, inte lärare. Undervisning förutsätter lärare (SFS 2010:800) och bygger på relation mellan någon som undervisar någon om något (jfr Biesta, 2011, 2017). Undervisning

framträder därigenom som ett relationellt begrepp som handlar om att rikta någons uppmärksamhet mot något. På så sätt menar Biesta att undervisning skiljer sig från begreppet lärande som inte förutsätter lärare. Vidare kan undervisning ses som lärares professionella yrkesutövning och innebära en betoning på lärares ledarskap och på lärare som tillför och möjliggör något nytt (Biesta, 2017).

### *”Lärfiering”*

Biesta (2011) poängterar att lärande i grunden är en individualistisk term som åsyftar det människor gör som individer. Lärande kan tolkas stå i kontrast till begreppet undervisning som anger en relation mellan någon som undervisar någon annan. ”Lärfiering” (Biesta, 2011, s. 23) kan relateras till ökningen av begreppet lärande i bindande styrdokument (Vallberg Roth, 2018). Att sätta lärande och den lärande i centrum innebär, enligt Biesta (2011), att fokus riktas mot

- den lärande/barnet som förväntas vara aktiva och mer självständiga i sitt kunskapsbyggande
- och lärarens roll blir mer följande och stödjande av de lärandes egna ansträngningar att skaffa, använda och skapa kunskap
- vilar i strömningar som ser individen som ansvarig för sitt eget (livslånga) lärande – i grunden en individualistisk term som åsyftar det människor gör som individer (jfr Biesta, 2011)

Vidare ifrågasätter Andersen Østergaard, Hjort och Skytthe Kaarsberg Schmidt (2008) om det ens är möjligt att registrera och dokumentera lärande. Författarna hävdar att lärande och lärprocesser är otillgängliga, ej möjliga att iakttas och immateriella, såsom idéer, lukter och smaker. Lärande kan i den meningen, enligt författarna, inte registreras. Författarna fokuserar inte neurovetenskapens möjligheter i sammanhanget. Notera att vi i artikeln använder uttrycket ”tecken på lärande” och att lärare kan registrera och tolka tecken på lärande.

### *Leder undervisning alltid till lärande?*

Ordet lärande kan också användas som liktydigt med undervisning (Vallberg Roth, 2018). Då identifieras ingen skillnad mellan det som läraren undervisar och det som barnet lär sig (Illeris, 2015). I praktiken kan undervisning genomföras utan att det sker något avsett lärande. ”Det finns inget automatiskt samband mellan undervisning och lärande” (Illeris, 2015, s. 16). Tecken på att undervisning möjligen inte lett till lärande kan vi spåra och uttolka i följande utsaga från ett förskolebarn i det första undervisningsupplägget: ”Jag visste redan det” (utsaga från film i UndiF-

materialet, 2016). Nu övergår vi till att fokusera spår av didaktiska frågor i relation till undervisning, omsorg och lärande.

### **Vilka spår av didaktiska frågor kan uttolkas?**

I avsnittet behandlar vi forskningsfrågan ”Vilka spår av didaktiska frågor kan uttolkas, i relation till undervisning, omsorg och lärande, i förskollärares texter och dokumenterade samhandlingar i förskola?”. Vi börjar med utmärkande spår som sedan leder över i teorinära analysled kopplade till didaktik.

#### *Didaktiska frågor relaterat till omsorg – skriftligt material*

Det finns, som tidigare nämnts, få explicita spår av omsorg och trygghet (se Figur 1) i det skriftliga materialet. I planeringarna och uppföljningarna av undervisning framträder några spår av didaktiska frågor som inrymmer explicita omsorgsdimensioner inriktade på trygghet, enligt följande:

**Vad?** ”Sångerna ska vara samma som innan, barnen behöver något välkänt som får dem att känna sig trygga.” (Planering, 2016)

”Populärmusiken är ett mer naturligt inslag i barnens omgivning vilket därför känns tryggare.” (Uppföljning, 2016)

**Hur?** ”Vill att barnen skulle börja som vi brukar i samlingen för att känna sig trygga.” (Uppföljning, 2016)

”Undervisningsmomentet bör genomföras ett antal gånger. Upprepning skapar igenkännande som också blir en trygghet.” (Uppföljning, 2016)

**Vem/vilka?** ”Två barn sökte tryggheten hos mig. Det var en ovan situation för barnen.” (Uppföljning, 2016)

**Var?** ”Rummet var bra, ramar in aktiviteten, skapar gemenskap och trygghet.” (Uppföljning, 2016)

Till skillnad från fåtalet explicita spår av orden omsorg och trygg/het framträder det påtagliga explicita spår av ”lär/a/nde” i det skriftliga materialet i relation till didaktiska frågor.

#### *Didaktiska frågor relaterat till lärande – skriftligt material*

Lärande är, som tidigare nämnts, ett relativt frekvent ord (se Figur 1) i det skriftliga materialet. I förhållande till de didaktiska frågorna tonar lärande företrädesvis fram i vad-frågan, men framträder även i andra didaktiska frågor, enligt följande exempel:

**Vad?** ”Målet är att låta barnen få uppleva dynamiken i musiken och lära känna skillnaden på starkt och svagt genom röst (sång), instrument, rörelse och lyssnande.” ”Bergakungens sal.” (Planering, 2016)

”Syftet med aktiviteten är att barnen ska få uppleva och lära sig om det inom-musikaliska området ”dynamik”. Det vill säga, när ljudet rör sig

mellan t.ex. starkt och svagt eller högt och lågt. Vårt fokus kommer att ligga på motsatserna starkt/svagt. Genom att arbeta med dynamik kan barnen få en känsla för skillnader i musiken/ljudet.” (Planering, 2016)

”Genom sång, musik och rörelse lära känna olika tempo” (Planering, 2016)

**Hur?** ”Vi ska lyssna och lära oss skillnaden mellan starka och svaga ljud från instrumenten.

Vi ska lära oss begreppen starkt, svagt och dynamiskt.” (Planering, 2016)

”Alla barnen vill göra detta igen och vill lära sig mer om klassik musik. Vi har fortsatt.” (Uppföljning, 2016)

”Vi sjöng sångerna vid flera olika tillfällen för att barnen skulle kunna lära sig sångerna. (Uppföljning, 2016)

**Vem?** ”Förskolläraren som ska leda aktiviteten ser till att lära sig sången ordentligt i förväg” (Planering, 2016)

”Det var roligt att utmana mig själv och lära tillsammans med barnen.” (Uppföljning, 2016)

**Var?** ”Jag började i kapprummet, för att slippa konflikter i samlingsringen, och för att barnen skulle lära sig sången medan vi gick in.” (Uppföljning, 2016)

Ett sätt att beskriva musik som innehåll i undervisning i förskola är att lyfta fram det som Nielsen (2006) beskriver som musikens olika dimensioner. Två dimensioner som är framträdande i vad-frågan kopplat till lärande är inriktningen på dynamik och tempo i materialet (se vidare dimensioner i Holmberg & Vallberg Roth, 2018). Det är intressant att relatera utfallet i det skriftliga materialet till läroplanen (SKOLFS 1998:16). I läroplanen nämns sång, musik och rörelse, men inte exempelvis innehållsdimensioner som dynamik och tempo. Sång och rörelse nämns i både material och läroplan, men att lära i förhållande till exempelvis instrumentspel, lyssnande och musikgenre (klassisk musik) som nämns i materialet, förekommer inte i läroplanen.

#### *Problematisering av ”helheten” i relation till didaktiska frågor*

För att återgå till ovanstående filmexempel med musik i fokus så kan helheten med omsorgsdimensioner och lärande i undervisning också problematiseras ur ett didaktiskt perspektiv (t.ex. Nielsen, 2006; Uljens, 1997). Tecken på lärande i undervisning kan då relateras till trygghet. Att lära kan innebära möjliggörande av möte med något som är mindre bekant för barnen, vilket innebär att undervisningen kan röra sig bortom en välbekant och trygg zon (jfr Biesta, 2017; Osberg & Biesta, 2010). I ovanstående exempel kan den didaktiska vad-frågan och innehållet med den klassiska musiken, ”I bergakungens sal” av Edvard Grieg, tolkas ligga bortom den trygga zonen. Tryggheten kan istället vara inflätad i den didaktiska hur-, vem- och var-frågan, som innebär att välkända lärare och barn (vem) lyssnar på musik i

tryggt intonat genomförande (hur), i rum (var) som alla känner och är vana vid. Så i exemplet kan mötet med det obekanta innehållet, den klassiska musiken, tolkas vara grundad i en för barnen i övrigt tryggt intonad undervisningsstund. Att tona in kan avse en strävan att komma i harmoni med barnens känsloläge, att genom gradvis närmande komma på samma våglängd i en samstämmig känsloton.

I undervisningen kan didaktiska val med inflätade omsorgsdimensioner anpassas till unika barns och barngruppers behov. Det kan innebära att förskollärare i samhandling med barn i någon eller några didaktiska frågor rör sig bortom en trygg och välbekant zon för att öppna för lärandemöjligheter och möten med något nytt (Biesta, 2017). Andra exempel än det ovanstående med klassisk musik kan vara att innehållet med musiken är bekant, medan materialet kan vara obekant, exempelvis att spela till musiken med för barnen nya musikinstrument. Rummet och genomförandet kan vara nytt medan innehåll och aktörer kan vara bekanta och trygga: ”Det var första gången de var med i ett rytmikpass i det rummet och upplevelsen var för dem ny” (skriftlig uppföljning av undervisning i materialet, 2016). Vidare kan exempelvis innehållet, materialet och rummet vara bekant medan någon aktör är obekant, om exempelvis en ny musikpedagog kommer på besök.

Sammantaget skulle det å ena sidan kunna bli okänsligt för barnens behov och innebära en för stor utmaning om undervisningen samtidigt och i relation till merparten av de didaktiska frågorna rörde sig bortom den trygga och välbekanta zonen. Det skulle till exempel kunna bli en för stor utmaning om innehåll, form, aktörer och rum samtidigt var nya för barnet eller barngruppen. Å andra sidan skulle det även kunna bli tråkigt om allt var tryggt, välbekant och fullt av omsorg. Ett konkret exempel på det senare är förskollärare som uttryckligen fokuserar ett bekant innehåll i undervisningen för att barnen ska känna sig trygga: ”Sångerna ska vara samma som innan, barnen behöver något välkänt som får dem att känna sig trygga” (skriftlig planering i materialet, 2016). I uppföljningen efter undervisningen reflekterar förskollärarna över det bekanta innehållet och skriver om sina iakttagelser av barnen i gruppen: ”Tröttnar efter en stund. Är det tråkigt, för lätt, behövs det någon annan input?”. Ett annat exempel är inriktat på ett unikt barn och lyder: ”Vi upplever att barnet lätt blir uttråkad – behöver utmaningar” (skriftlig uppföljning av undervisning i materialet, 2016).

Så undervisning kan i relation till omsorg prövas som begrepp där någon eller några av de didaktiska valen medför en rörelse som kan tänja, utmana och föra barns möjlighet till lärande bortom en alltigenom välbekant och trygg zon som är full av omsorg. I samverkansprojektet prövar vi begreppen omsorg och trygghet i förhållande till begreppen undervisning och lärande i ett didaktiskt perspektiv. I det sammanhanget kan omsorg också vara ett objekt för lärande, exempelvis att barn lär sig att visa omsorg om andra och miljön. Det kan också innebära att läraren exempelvis tonar in och delar det

känslomässiga läget vid tecken på att lärande kan kännas motigt och då uppmuntra ansträngningen: ”Helt fantastiskt hur länge du funderade. Det gillar jag skarpt” (förskollärare i filmat material, 2016).

#### SAMLAD ANALYS – BEGREPPSPRÖVANDE FOKUS

Den samlade analysen utgår, som tidigare nämnts, från undervisningsinriktad och kritisk-reflektiv didaktik – en didaktik i samverkan som är under utveckling (se not 1). Analysen utmynnar i begreppen ”flerstämmig undervisning” och ”didaktisk (o)takt”. Utifrån artikelns syfte och problem om ”helhet” i undervisning kan begreppen prövas som möjliga alternativ till tidigare forskning och lärfierad didaktik där dessa begrepp inte använts.

I analysen har begreppen undervisning, omsorg och lärande både framträtt som åtskilda och som sammanflätade på olika sätt. Lärande är ett relativt högfrekvent ord medan omsorg och trygghet är lågfrekventa ord i det skriftliga materialet (se Figur 1). I läroplanen (SKOLFS 1998:16) nämns lär/a/nde också mer frekvent (cirka 50) än omsorg (cirka 10) och trygg/het (7). Vi frågar oss om det är den här relationen mellan begreppen som avses med ”helhet” i styrdokumentet, det vill säga en helhet med mer lärande än omsorg och trygghet. I det filmade materialet är omsorg emellertid mer påtagligt framträdande.

Det kvantitativa inslaget i det empirinära analysledet kan tolkas stabilisera analysen och tillföra belägg för huruvida ord som omsorg, trygghet och lärande används i det skriftliga materialet, samt indikera skillnaden mellan förekomst i olika material. Att ordet lärande är mer frekvent än omsorg och trygghet i det skriftliga materialet kan relateras till begreppet lärfiering (Biesta, 2017). Vi prövar ”lärfierad helhet” som uttryck för detta kvantitativa utfall.

Det högfrekventa ordet barn (se Figur 1) kan relateras till Biesta (2017) som tar avstånd från barncentrerad undervisning. Osberg och Biesta (2010) problematiserar det barncentrerade närmandet som är inriktat på att följa barn och låta dem lära sig det som de vill och är intresserade av (jfr Vallberg Roth, 2018). Barn kan beroende på uppväxtmiljö få olika erfarenheter. Och de kan svårligen visa intresse för och vilja lära sig något det inte har kännedom om. Därigenom menar Osberg och Biesta att det barncentrerade närmandet bara är ett annat sätt att vidmakthålla en existerande samhällsordning (jfr Vallberg Roth, 2018). Biesta tar också avstånd från läroplanscentrerad undervisning, i termer av ”learning outcome”-centrerad undervisning (Biesta, 2017; Olsen, 2018). Förskolans läroplan i Sverige (SKOLFS 1998:16), utan kunskapskrav på individnivå, är i den meningen inte learning outcome-centrerad. Under projektperioden (2016-2018) har läroplanen emellertid varit mer inriktad på lärande medan undervisning inte nämnts, vilket också kan relateras till den höga frekvensen av ordet lärande i materialet (se Figur 1). Det finns med andra ord även exempel på läroplanscentrerade spår i materialet. I artikelns



filmade exempel är det undervisning med klassisk musik i fokus där barnen kan komma i kontakt med såväl dynamik som tempo, vilket inte är centrerat i förskolans läroplan. Exemplet kan på så sätt kopplas till något av en ”världscentrerad undervisning” (Biesta, 2017; Olsen, 2018) där lärare tillför något nytt, vilket kan tolkas bidra till att öppna världen för barnen.

Sammantaget kan analysen fogas samman och prövas i en kommunicerbar helhet genom begreppet ”flerstämmig undervisning”. I materialet framträder flerstämmiga spår av dels barncentrerad, dels läroplanscentrerad, dels världscentrerad undervisning. Didaktik har inte företrädesvis varit inriktad på omsorg och föreliggande analys exempel om undervisning i relation till omsorg och lärande kan utgöra ett kunskapsbidrag. Här kommer vi även att pröva begreppet ”didaktisk (o)takt.

### **Didaktisk (o)takt i helheten**

Sammantaget kan begreppen omsorg, lärande och undervisning framträda som en helhet varande i didaktisk takt eller otakt. Didaktisk takt kan uttolkas i exemplet rörande omsorgsinflätad undervisning i musik. I exemplet kan didaktisk takt hänföras till taktfull undervisning med en utmaning som är rimlig och finstämt anpassad till barnen i undervisningsgruppen (jfr Uljens, 2017). Vidare kan omsorg och tillgivenhet också vara inriktad på själva innehållet, i det här fallet musik, som förskollärare med omsorg och i samhandling med barnen kan kommunicera, undersöka och uppleva i undervisningsstund med påtaglig förundran. Det kan handla om att i finstämd, synkroniserad och balanserad taktfullhet röra sig mellan det kända, förutsägbara och det okända, oförutsägbara.

Med didaktisk otakt avses exempelvis att undervisning ibland kan framträda med spår av omsorg där förskollärare frågar sig om undervisningen blev tråkig då den för att vara trygg utgick från val av innehåll som var bekant för barnen. Sammantaget kan didaktisk otakt prövas som begrepp både i förhållande till att det å ena sidan skulle kunna bli okänsligt för barnens behov och innebära en för stor utmaning om undervisningen samtidigt och i relation till merparten av de didaktiska frågorna rörde sig bortom den trygga och välbekanta zonen. Å andra sidan kan undervisningen bli tråkig om allt är tryggt och välbekant. Didaktisk otakt kan exempelvis kopplas till undervisning som inte tycks leda till lärande eller förundran i exemplet då barnet säger: ”Jag visste redan det” (utsaga från barn i filmat material år 2016).

Vidare kan didaktisk otakt utläsas mellan den planerade, genomförda och uppföljda undervisningen. Där omsorg å ena sidan inte är påtagligt nämnd i de skriftliga dokumenten (se Figur 1), men å andra sidan är påtagligt framträdande i genomförd undervisning i de filmade samhandlingarna (jfr Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015; Skolinspektionen, 2018). Den så kallade helheten kan utifrån artikelns belysta exempel prövas i termer av en

flerstämmig helhet där omsorg och lärande kan vara sammanflätade på olika sätt i undervisningen.

### **Flerstämmig undervisning**

Sammantaget kan analysen i förhållande till syfte och forskningsfrågor sammanfogas och prövas i en kommunicerbar helhet genom begreppet ”flerstämmig undervisning”. Med flerstämmig avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till och inkludera olika aktörers perspektiv, skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (se ovan och not 1). Exempel på olika aktörers perspektiv kan vara lärares och barns röster som uttrycks i materialet. Vetenskapliga grunder kan i artikeln röra sig mellan didaktik och musikdidaktik med referens till teorier om omsorg, lärande och undervisning. Beprövade erfarenheter kan avse utmärkande spår som framträder i materialet.

Flerstämmig undervisning kan inrymma både didaktisk takt och otakt. I sammanhanget behöver inte otakt tolkas som något ogynnsamt. Identifiering av didaktisk otakt kan exempelvis tolkas kunna driva på danandet och utprövandet av undervisning i förskola, som i följande exempel: ”Är det tråkigt, för lätt, behövs det någon annan input?” (skriftlig uppföljning av undervisning i material, 2016).

Alla involverade i samverkansprojektet kan med sina mångskiftande bakgrunder och erfarenheter ses som kunskapsbärare, kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare. Sammantaget utprövas begreppet ”flerstämmig undervisning”:

- för att möta unika barn och barngrupper i samhandling – vi utgår inte från ”one size fits all”
- för kunskaper och värden i spontan och planerad undervisning med olika innehåll där lärande och omsorg kan vara sammanflätade på olika sätt
- som begrepp med potential att fläta samman olika aktörers praktiska röster med vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter
- som ”kompass” för att navigera, kritiskt reflektera och vidga vägar framåt (jfr Vallberg Roth, 2018)

I sammansatta och komplexa förskolepraktiker behövs vidareutvecklad kunskap för att förstå och vidga möjliggörande av sammanflätad omsorg och lärande som en helhet i undervisning vilken öppnar för något nytt. Det kan i sin tur innebära att lärare mer innebördsrikt och finstämt kan möta varje barns och unika barngruppers behov av stöd och utmaningar. Begreppen flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt behöver vidare utprövas.

## NOTER

<sup>1</sup> Detta treåriga samverkansprojekt bedrivs inom ramen för FoU-programmet *Undervisning i förskola*. Programmet genomförs i samverkan mellan tio kommuner och det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau, <https://www.mah.se/forskning/sok-pagaende-forskning/flerstammig-undervisning-och-sambedomning-i-forskola/>). Cirka 5 200 har samtyckt att delta i projektet 2016-2017.

<sup>2</sup> *Transkriptionsnyckeln* gör inte anspråk på att transkribera alla ljud och handlingar (jfr Duranti 1997; Silverman 2011). Det rör sig snarare om partiella såväl verbala som icke-verbala handlingar, enligt följande:

”F” avser Förskollärares tal

”B” avser Barns tal och om det är flera barn involverade markeras de med en siffra som B1, B2 och så vidare.

Kursiv markering rör:

- *Icke-talad kommunikation* (inkluderar sång och ljudskapande)
- *Blickar*
- *Kroppsrörelser*
- *Rumslig position och rörelse i rummet* (barn och förskollärare)

## REFERENSER

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen Østergaard, Peter, Hjort, Katrin & Skytthe Kaarsberg Schmidt, Lene (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Copenhagen, Denmark: University of Copenhagen.
- Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och material i förskolans naturvetenskapsundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Arfwedson, Gerd (1998). *Undervisningens teorier och praktiker: Didactica 6*. Stockholm: HLS förlag.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Björklund, Camilla & Ahlskog-Björkman, Eva (2017). Approaches to teaching in thematic work: early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education* 1-14. DOI: <http://www.tandfonline.com.proxy.mah.se/doi/abs/10.1080/09669760.2017.1287061>
- Björklund, Camilla & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnsten (s. 100-112). I Sonja Sheridan & Pia Williams (Red.). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Botö, Kerstin, Lantz-Andersson, Annika & Wallerstedt, Cecilia (2017). ”Ja tycker om B” – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 78-99.
- Brante, Göran (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik - en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68. Elektroniskt tillgänglig, 2018-10-23: <http://noad.uib.uio.no/index.php/noad/article/view/33/18>
- Broström, Stig. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.419>
- Comenius, Johan A. (1632/1989). *Modersskolan eller om barns omvårdnad och fostran under de sex första levnadsåren* (översättning och inledning av Tomas Kroksmark). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dahlberg, Gunilla & Elfström, Ingela (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Dalgreen, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping: Linköpings universitet.
- Davies, Karen (1996). *Omsorg om barn – önskningar och realiteter: En sociologisk studie av daghem*. Stockholm: Carlsson.
- Doverborg, Elisabeth, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Duranti, Alessandro (1997). Transcription: From writing to digitized images. I: Alessandro Duranti, *Linguistic Anthropology* (s. 122-161). New York: Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga. (1993). *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Norway, Tromsø: University of Tromsø.
- Eidevald, Christian, Engdahl, Ingrid, Frankenberg, Sofia, Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s. 81-91). Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, Laila & Thulin, Susanne (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education, NorDiNa*, 13(1), 81-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.2549>
- Halldén, Gunilla (2001). Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. Inledning. I: *Omsorgsbegreppet i förskolan. Rapport från Nätverket för barnomsorgsforskning i Göteborg 20–21 november 2000*.
- Halldén, Gunilla (2007). *Den moderna barndomen*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

- Halldén, Gunilla (2009). Daghem eller förskola - om beteckningars innebörder. I Judith Lind, Cecilia Lindgren, Mats Sjöberg & Karin Zetterqvist Nelson (Red.). *Historien, barnen och barndomarna: vad är problemet?: en vänbok till Bengt Sandin* (s. 125–143). Linköping: Linköpings universitet.
- Hammarström-Lewenhagen, Birgitta (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammer, Anne S.E. (2012). Undervisning i Barnehagen? I Elin Erikssen Ödegaard (Red.). *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 223-244). Oslo Fagbokforlaget.
- Harju-Luukkainen, Heidi & Kultti, Anne (Red.) (2017). *Undervisning i flerspråkig förskola*. Malmö: Gleerups.
- Hedefalk, Maria (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmberg, Ylva & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskola. *Barn*, 36(3-4), 79-94. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Holmqvist Olander, Mona (Red.) (2013). *Learning study i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingerman, Åke & Wickman, Per-Olof (2015). Towards a teachers' professional discipline. I Pamela Burnard, Britt-Marie Apelgren, & Nese Cabaroglu (Red.). *Transformative teacher research: In theory and practice for the C21st* (s. 167-179). Rotterdam: Sense Publishing.
- Illeris, Knud (2015). *Lärande*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, Agneta, Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärare*, 5(1), 90-109. Elektroniskt tillgänglig, 2018-10-23: [http://www.forskul.se/tidskrift/nummer18/undervisningsbegreppet\\_och\\_ dess\\_innebörder\\_uttryckta\\_av\\_forskolans\\_larare](http://www.forskul.se/tidskrift/nummer18/undervisningsbegreppet_och_ dess_innebörder_uttryckta_av_forskolans_larare)
- Josefson, Mie (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Klafki, Wolfgang. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (Red.). *Didaktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I Anne-Li Lindgren, Niklas Pramling & Roger Säljö (Red.). *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 245-259). Malmö: Gleerup.

- Ljung-Djärf, Agneta, Magnusson, A. & Peterson, S. (2014). From doing to learning: Changed focus during a pre-school learning study project on organic decomposition. *International Journal of Science Education*, 36(4), 659-676. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-012-0067-9>
- Lindgren, Anne-Li (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Löfdahl, Annika & Folke-Fichtelius, Maria (2015). Förskolans nya kostym: Omsorg i termer av lärande och kunskap. *KAPET*, 10(1), 1-14. Elektroniskt tillgänglig, 2018-10-23: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:767364/FULLTEXT01.pdf>
- Marton, Ference. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.
- Mascolo, Michael F. & Fischer, Kurt (2015). Dynamic Development of Thinking, Feeling and Acting. I Richard M. Lerner, Thomas Leventahl & Marc H. Bornstein (Red.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method* (kapitel 4). Hoboken, NJ: Wiley.
- Melker, Kristina, Mellgren, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning & lärande*, 6, 64-86.
- Nielsen, Frede V. (2006). *Almen musikdidaktik* (3:e uppl.). Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (2012). The language of care ethics. *Knowledge quest*, 40(5), 52–56.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Elektroniskt tillgänglig, 2017-06-21: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en#page71](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page71)
- Olsen, John Villy (2018). En tredje vej: Verden i centrum. *Folkeskolen 11*. Elektroniskt tillgänglig 2018-06-12: <https://www.folkeskolen.dk/636818/en-tredje-vej-verden-i-centrum>
- Osberg, Deborah. & Biesta, Gert (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802530684>
- Palmer, Anna (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Palmer, Anna (2011). *Hur blir man matematisk: Att skapa nya relationer till Matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.

- Palmer, Anna, Unga, J. & Hultman, K. (Red.) (2017). *Svindlande matematik: Estetik, lek och utforskannde i förskolan*. Malmö: Gleerup.
- Peirce, Charles. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Persson, Sven (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. . I Ingegerd Tallberg Broman (Red.). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (s. 117-135). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Proposition 2009/10:165, *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rapley, Tim. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. I David Silverman (Red.). *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (s. 273–290). Los Angeles, CA: Sage.
- RFR, Rapporten Från Riksdagen (2012/2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan: Del I*. Elektroniskt tillgänglig, 2014-04-08: <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddingar/Rapporter-fran-riksdagen/Hur-kan-ny-kunskap-komma-till-H00WRFR10/>
- Rosenqvist, Mia M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstudenters föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sæbbe, Per-Einar & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?. *Journal of Nordic Early Childhood Educatio Research*, 14(7), 1-15. DOI: 10.7577/nbf.1731
- SFS 2010: 800. *Skollagen*.
- Sheridan, Sonja & Williams, Pia (Red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Silverman, David (Red.) (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3:e uppl.). Los Angeles: Sage.
- SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2018:50. *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017: Delrapport 1*. Elektroniskt tillgänglig 2018-07-10: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2018). *Redovisning av uppdrag om översyn av läroplan för förskola*. Dnr: 2017:783. Stockholm: Skolverket.
- Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Tallberg Broman, Ingegerd (Red.) (2015). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thelin, Katina (2013). *Mellan varumärke och gemensamt raster: Skilda sätt att se verksamhetsidéer för pedagogisk verksamhet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Uljens, Michael (Red.) (1997). *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2017). Att teoretisera pedagogikens relationer. I Herner Sæverot & Tobias Werler (Red.). *Pedagogikkens språk* (s. 62-87). Oslo: Gyldendal.
- Uljens, Michael & Ylimaki, Rose (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-affirmative Theory of Education*. Dordrecht: Springer.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2017). Del IV: Att undervisa, dokumentera och sambedöma – stöd för kritisk reflektion. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A.-C. Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (s. 146-256). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Tallberg Broman, Ingegerd (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I Sonja Sheridan och Pia Williams (Red.). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s. 62-80). Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2001). *Samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.



## English summaries

**Anita Eriksson, Ann-Katrin Svensson & Dennis Beach:** Municipal administrators as political actors: Perspectives on policy and change within the preschool teacher profession

Over the last two decades, education systems in Europe have undergone several major reforms, which also have implications for teachers and teachers' work. The focus for these reforms has been to raise the quality of education and pupils' school achievements. As regards the Swedish preschool sector, the increased education quality from national political parties is expected to be partly achieved by delegating increased professional responsibility to the pre-school teacher. The revision of the school law (SFS 2010: 800) and the pre-school curriculum, Lpfö 98/10 (The Swedish National Agency for Education, 2010) implemented in 2011 are part of this.

In connection with the revisions, the preschool teacher's responsibility for educational activities was specified in detail in relation to responsibilities for teaching in subjects such as language and communication, mathematics and science and technology. Demands were also made for continuous and systematic quality work in the form of documentation and assessment. These developments had consequences too for other members of staff besides preschool teachers, such as heads of preschool and child care workers.

The article describes how government officials in municipal education administration have interpreted and worked to implement 2010 school law and curriculum revisions with a focus on clarifying the preschool teacher's responsibility. Explores the decisions and actions taken by these officials in terms of the assessments they have made concerning preschool teachers' needs in the form of skills development. It enquires into what skills development efforts have already been implemented as a result of policy revisions and what activities are planned.

Issues were investigated using a questionnaire. The results show that investments in quality assurance and pedagogical documentation and evaluation were considered as central issues, as well as formal subject

knowledge in science, mathematics and language. These things have been prioritized more than efforts to support preschool teachers the furtherance of their capabilities to lead educational work and work teams in preschools and the implications of this are discussed in the article. They are said to reflect different interpretations of the administrative officers for the pre-school teacher as a professional actor.

The way in which the municipal administrators interpret and act in relation to the increased responsibility of the preschool teacher and the national policy changes from 2010, shows, on the one hand, a picture of the preschool teacher as a professional and significant actor, while on the other hand there are also interpretations and actions that oppose this. In a professional perspective, one important factor is that a profession has discretion in relation to certain key questions in their specific field (in this case early childhood education) and a degree of autonomy, which actually seems to be reduced at the discretion of other executives. The result also indicates that preschool teachers have not been granted autonomy in the interpretation of their own assignment or the task of the team. In some cases, the interpretation of these assignments has taken place at the administrative level, but in most cases administrators have handed this to preschool heads. To what extent preschool heads in turn have involved preschool teachers in this process has not been investigated.

Professionalization can be assessed in terms of the possession of a specialised education regulating entry to the profession, the locus of control over the educational content, the level of the education, the degree of specialization it comprises, and the level of autonomy it grants to those completing it. It is the deliberations of local authority senior educational administrators (management professionals) that have been considered in the article, which reflects on both what preschool teachers are deemed to need for knowledge and what they are expected to be responsible for. However, what the results suggest is that in terms of professional status, authority and autonomy, although there is a broad consensus across the survey that professional competence is based on specialist knowledge gained in connection with higher studies. The local authority senior educational administrators have primarily followed common sense understanding of (preschool) teacher needs as lying within the domains of subject specific competence (language, mathematics and sciences in particular) and in relation to forms of accountability through the administration of quality assurance protocol. The development of independent leadership skills are barely mentioned. This is however highly important. The legitimacy of a profession often lies just specifically in terms of jurisdiction and responsibility and in the case of pre-school teachers this possibility through the acquisition of key skills and knowledge seems to have been curbed by new Public Management decisions.

**Ann-Christine Vallberg Roth & Ylva Holmberg:** Teaching in relation to care and learning in the Swedish preschool: Multi-voiced teaching and didactic tact?

The defined research problem focuses on teaching in relation to care and learning. In other words, it investigates the possible meanings of the concept of "the whole" in policy documents, and how this might emerge in preschool teaching. The aim of the project is to develop knowledge about possible characteristics of teaching in relation to care and learning, from preschool teachers' written materials and documented collaborative actions in the preschool as part of the Swedish school system.

*The identified problem*

Teachers in Swedish preschools seem to struggle with the concept of 'teaching' in their daily practice. This problem is also the basis of a three-year research and development project on teaching in preschool, of which the study described here is part. As the concept of 'teaching' has been stressed in recent national preschool policies and in daily practice in preschool, it is important to explore how it is used and understood by preschool teachers and managers responsible for preschool assignments.

*The identified research gap*

The identified research gap especially concerns teaching in the Swedish preschool as a school form. In research into subject-based didactics (Tallberg Broman, 2015), Swedish/Nordic studies place more emphasis on the 'learning side' than on the 'teaching side' of didactics (Vallberg Roth, 2018). All of this evokes something of a 'learnification of didactics' (ibid). There is a need for research into preschool teaching in which the scientific foundation is not reduced to an emphasis on learning theory. This does not mean that learning-theory-based research into teaching is irrelevant, but rather that it can be expanded to incorporate other possible theoretical approaches. Examples from teaching studies of elementary and secondary school point out that 'there is in fact no theory that can encompass the total teaching situation' (Arfwedson, 1998, p. 131). In this context, we see a need for research and theory development focusing on teaching in preschool, including its relationship to applicable goal-based management, and open to the potential inclusion of various (meta)theoretical approaches. It may concern, for example, examining teaching in relation to care and learning. There is then a need for research into teaching in preschool applying broader-ranging approaches. There is also a dearth of research illuminating this area based on more extensive empirical studies in collaborative projects.

*Method*

Methodologically, the analysis is abductive and has a didactic perspective. The material includes a total of 349 written documents and 63 hours of video recordings from 121 preschools/preschool departments in ten municipalities. The analytical unit consists of verbal data and audiovisual data.

*Results*

The results show that the concepts of teaching, care and learning may appear both separate and joined together in various ways. The whole analysis is held together and tested through the overall concept of "multi-voiced teaching", which might also cover "didactic tact".

# Framgångsrika skolor – de flesta enligt deras rektorer

Mats Alvesson

Företagsekonomiska institutionen, Lunds Universitet

Vet rektorer mycket om sina skolor? Säkert vet man en del om detaljer men hur mycket kunskap har man om skolans övergripande kvalitet? Har man god kunskap om skolan är framgångsrik eller inte? I denna essä redovisas resultat baserade på en enkät till svenska skolrektorer om hur bra deras skolor är, hur de vet något om detta och vad deras egna rektorsinsatser har för betydelse. Den övergripande slutsatsen är att man ofta har en dålig uppfattning om hur välfungerande den egna skolan är och troligen överskattar sina kunskaper härom och även de egna ledarskapsinsatsernas betydelse och inverkan.

## INLEDNING

Många kanske antar att ansvariga för en skola har god kännedom om den övergripande kvaliteten på verksamheten. Man kan naturligtvis ha olika invändningar mot frågan. Vad menas med bra eller dåliga? Det kan finnas olika åsikter om detta, utifrån perspektiv och kriterier. Dock är väl de flesta eniga om att bra kunskaper och socialt välfungerande individer bildar två uppsättningar mål (här får väl kunskapsmålen anses väga tyngst, då skolan kan förväntas ha mycket stor betydelse för kunskaper, mindre för utveckling av personliga egenskaper). Man kan också hävda att det inte är särskilt angeläget att fokusera resultat. Viktigare är att sträva mot skolors ständiga utveckling och förbättring, menar kanske en del. Genom att ha behöriga lärare, följa lagstiftning och regelverk, försöka göra personal, elever, deras föräldrar och relevanta myndigheter nöjda samt anamma dominerande framgångsrecept blir det nog bra och då finns ingen anledning att uppmärksamma slutresultat, kan kanske någon hävda. En bra skola gör då allt enligt regelboken och framgångsformeln samt svarar mot marknadens önskemål. Ofta styr politisk ledning och tillsynsmyndigheter starkt åt detta håll, vilket kan innebära att resultatet blir mindre viktiga.

Den senare logiken – mindre fokus på resultat och mer på annat – tycks ha betydande genomslagskraft i skolpraktiken. Det antyds i varje fall av de resultat som framkommer av den studie som rapporteras här. Denna logik är, menar jag, kontraproduktiv. Det borde vara helt centralt för skolledningar och andra med ansvar att ha god kunskap om en skolas resultat i förhållande till förutsättningarna. Detta ger en viktig övergripande feedback, en signal om man är på rätt spår eller bör tänka om. Det kan också vara en avgörande motivator – många vill göra ett bra jobb och än mer vara känd för detta. Önskan om erkännande är en viktig drivkraft. De som är rektorer och lärare på sämre fungerande skolor bör kanske ha tydlig återföring om detta – för att få kunskap och incitament till förbättring. Det kan också underlätta att driva igenom inte helt lättsmälta ändringsåtgärder, vilket kan innebära svåra beslut och/eller att selektivt jobba med personer och delar som ej fungerar bra.

Ur styrningssynpunkt är det viktigt att inte behandla alla lika utan variera stöd och krav. Det gäller för olika skolor och för olika delar och individer inom en skola. Att till exempel ha ett och samma krav på vidareutbildning eller kvalitetsrutin på bra och dåliga skolor och för bra och mindre bra lärare kan vara meningslöst. Att hålla på med utvecklingsprojekt låter fint, men det är kanske inte alla gånger nödvändigt eller bra. Utvecklingsarbete kan innebära försök att anpassa sig efter senaste pedagogiska modenycken eller anamma något som är opportunt, vilket kan försämra en verksamhet. Särskilt något som fungerar bra ska man vara återhållsam med att söka förändra. Förändring kan medföra försämring lika väl som förbättring. Det är knappast så att reformer är lika med en positiv utveckling.

Viktigt är således att ha god kunskap om hur skolor fungerar. Frågan om bra eller dålig är förvisso ej enkel att besvara, och man kan hävda att dels finns så många dimensioner och perspektiv, dels är mät- och samman-slagningsproblemen betydande. Men man kan ändå hävda att en grov sammanslagning av resultaten på kunskapsmål och sociala mål borde kunna ge en bra indikation på hur väl en skola fungerar. Dock måste självklart hänsyn tas till förutsättningarna. Invandrarbakgrund, könsfördelning och föräldrarnas socioekonomiska ställning betyder åtskilligt. En överklasskola med höga betyg kan vara mindre välfungerande än en invandrarskola med låga betyg och mycket oro, om betygen (eller andra kunskapsindikatorer) och trivseln ändå är lägre än i andra skolor med likartade förutsättningar.

I denna text rapporteras en studie av rektorers föreställning av hur bra eller dålig deras skola är och deras egen roll i sammanhanget. Studien söker besvara tre specifika frågor:

Bedömer rektorer och förskolechefer att de vet eller tror sig veta hur bra eller dåliga deras skolor är? Hur menar de sig veta detta?

Hur bra/dåliga bedömer de att deras skolor är?

Hur ser de på frågan om deras egna chefsinsatser ger resultat? Hur menar de sig veta detta?

Vid sidan av dessa frågor visar det sig att underlaget ger vid handen en möjlighet att belysa en mer övergripande fråga: hur bra kunskap om övergripande kvalitet på deras skolor har rektorerna?

## STUDIEN

Jag håller regelbundet föreläsningar på rektorsprogram, anordnade av två universitet. I anslutning till tre tillfällen med olika grupper om ca 40-50 deltagare ombads dessa på papper och anonymt delta i en mindre studie. Totalt ingick 134 personer. Det är blandade grupper som sammantaget representerar ett tvärsnitt av svenska förskolor och skolor, både kommunala och privata. I och med att utbildningen är obligatorisk är de i studien ingående representativa för svenska rektorer och förskolechefer, dock har de flesta endast varit rektorer under relativt kort tid, då man typiskt genomgår denna utbildning tidigt i sin rektorskarriär. De 134 personerna besvarade följande tre frågor.

1. Vet/tror du hur bra utifrån förutsättningarna din skola är?
2. Hur ligger ni till på en 10-gradig skala (där 1 = botten, 5 = medel, 10 = topp)?
3. Vet du/hur vet du om dina chefsinsatser ger resultat?

Fråga 2 specificerades till att handla om en samlad bedömning, där både kunskaps- och sociala mål beaktades. Någon enstaka begärde en uppklarande fråga men allmänt verkade deltagarna förstå och uppleva frågorna som relevanta och besvarbara. De studerade rektorerna tycks i de flesta fall ha förstått betydelsen av att beakta förutsättningarna. I ett tillfälle svarar en person så här:

Skolan är privilegierad med bra socioekonomisk urval. Hög utbildningsnivå. Bedömer att vi ligger på 5, (dvs medel) - men borde vara högre.

I andra fall refererar man till antalet godkända och betygsnivå som om detta i sig var kvalitetsbevis utan att explicit relatera detta till förutsättningar. Med fördelaktigt elevunderlag kan nog även en dåligt presterande skola få många godkända och höga betyg. Dessutom är glädjebetyg vanliga. Men troligen beaktade deltagarna förutsättningarna.

Endast i ett par tillfälle menade respondenterna att de ej kunde besvara frågorna, detta framförallt fråga 2, där ett kvantitativt svar efterfrågades. Någon i undersökningsgruppen hade en övergripande funktion och var ej ansvarig för skola eller förskola, någon hade precis tillträtt sin tjänst och en person menade att det inte går att sätta poäng på någon skala. Dessa personer ingår ej i de 134.

En person menade att det var en

Konstig fråga, vad betyder bra för dig? Jag utgår från vad bra betyder för mig. Ja, jag vet hur bra mina skolor är. Utifrån stämningen bland elever och personal. Utifrån reaktioner och samtal med vårdnadshavare. Utifrån kunskapsresultat.

Samtliga besvarade enkäten, bortsett från de ovan nämnda som ej kunde sätta någon siffra på den egna verksamheten. De behövde och fick ca 15-20 minuter på sig. Enkäten besvarades anonymt. Flertalet skrev några rader på fråga 1 och 3, ofta också en kortare eller längre kommentar på fråga 2.

## RESULTAT

### Hur bra är din skola?

Det resultat som är mest entydigt och intressant gäller rektorernas och förskolechefernas bedömning av hur bra eller dålig deras skola är, på en 10-gradig skala, där 1 är mycket dålig, 5 är medel och 10 mycket bra. Det betonades att det handlar om utifrån förutsättningarna, varmed framförallt elevunderlaget betonas men även annat relevant som rekryteringsmöjligheter och ekonomi syntes beaktas.

Här är fördelningen:

Betyg/ nivå	Antal
3	2
4	7
5	23
6	22
7	45
8	30
9	3
10	2

En entydig bild framkommer av att flertalet bedömer sin skola som bra, klart över genomsnittet. 80 av de 134, det vill säga 60 % sätter betyget 7 eller högre. 7 är också medianbetyget. Ungefär lika många sätter de höga betygen 8-10



som sätter medelbetyg eller något därunder, 35 gentemot 32. Tar man antalet skolor och förskolor som anser sig vara över genomsnittet, det vill säga 6 eller högre, är det  $\frac{3}{4}$ .

Detta kan tolkas som en tämligen kraftig övervärdering av hur välfungerande skolorna är. Det är, utifrån denna studie, omöjligt att veta hur många som har felaktiga uppfattningar i frågan. I princip kan ju alla ha det. De som sätter en låg siffra kan ju mycket väl undervärdera deras skolor medan de som sätter en hög siffra i många fall har föga fog för detta. Men uppenbarligen har rektorerna i många fall dålig kunskap om hur bra en skola är. Många, minst hälften av alla de 60 % som sätter betyget 7 eller högre på sin egen skola, övervärderar starkt hur välfungerande skolan är, i förhållande till genomsnittet och i relation till förutsättningarna.

### **Vet du hur bra skolan är?**

Studien bad här om kvalitativt svar, både om rektorerna menade att de visste hur bra skolan fungerade och hur de kunde veta det.

Flertalet menar att de ”ganska säkert” kan avgöra detta samtidigt som många signalerade en del osäkerhet. Här är några typiska svar:

Har en tanke om vad jag tror utifrån resultat. Måluppfyllelse statistik såsom omdöme, betyg, nationella prov. Enkäter och intervjuer för måluppfyllelse i mer mjuka värden (värdegrund).

Jag vet ganska/relativt säkert hur bra min skola är.

Ja, ganska säkert. Barnen kommer till förskolan med mycket olika förutsättningar (fam. som är analfabeter/akademiker). Förskolan har en stabil och erfaren personalgrupp, som vet hur de ska stötta olika barn och deras behov. Tror mig veta hur bra vi är. Vissa resultat som t ex betyg jämfört med riket vet jag.

Jag tror att min skola är en bra skola med kvalitativ och medveten undervisning som leder till goda resultat för eleverna. Detta har alltså visat sig i våra kundundersökningar hos vårdnadshavare och elever där NKI (nöjd kund index) ligger på 94 (av 100). Svarfrekvens elever 98 %, vårdnadshavare 87%.

En del menade att de helt säkert vet.

Ja, det vet jag, bedömningar och betygs jämförelser med skolor med liknande förutsättningar.

Kommunen genomför regelbundna insynsbesök som ger en bred och god bild av vår verksamhet. Det genomförs även attitydundersökningar för vårdnadshavare och medarbetarenkät varje år. Genom detta får jag en bred bild av hur huvudman, vårdnadshavare och medarbetare upplever verksamheten. Vi har dessutom en god sökbild vid rekrytering och kö till våra barnomsorgsplatser vilket indikerar på gott rykte. Vårt systematiska kv.arb ger mig inblick i det konkreta arbetet.

Skolan är bra efter förutsättningarna. Vi ser goda resultat betygsmässigt. I olika undersökningar (ex trivsel och attityd) både egna och inom kommun ligger vi bra till.

Några få menade att de har väldigt vaga föreställningar om detta:

Vej ej.

Jag gör ett antagande, men vet inte hur bra.

Skulle man sammanfatta normalsvaret, blir det något i stil med ”jag tror mig veta” – flera använde just dessa ord, andra signalerade något liknande. Kombinerar man de utbredda överskattningarna av skolornas fungerande med svaren på frågan om man vet, får man en känsla av en förhållandevis stark men ofta missvisande tro. Kunskap och analysförmåga tycks inte alltför framträdande.

Som nämndes ovan kan jag inte veta exakt hur många som har en missvisande bild av sin verksamhet. Intrycket är att många av de enligt studiepersonerna pålitliga indikatorerna av skolans fungerande och kvalitet är tämligen opålitliga. Alternativt är enstaka i sig pålitliga men de används knappast alla gånger på ett kvalificerat sätt då de ofta samvarierar med en dålig uppfattning om helhetsresultatet. Men intressant är att konstatera att mycket få anför brist på underlag och tillfällen till klar och entydig feedback som ett problem. Man menar sig i regel vara välinformerad.

### **Ger chefsinsatserna resultat?**

En tredje frågeställningen är om chefsinsatserna ger resultat och hur rektorn/förskolechefen kan veta eller tro det.

En del menar sig inte kunna säga så mycket på grund av kort tid på jobbet. Den övervägande majoriteten besvarar frågan med att de nog eller säkert sätter avtryck och påverkar positivt verksamheten. En del framhåller att hela skolan förbättras tack vare deras insatser. Det gäller även (eller kanske t.o.m. i första hand) de som är nya på jobbet:

Har inte jobbat så länge än ca 8 månader. har hög legitimitet /mandat i att prata om undervisning och kvalitet i undervisningen (är grundlärare i

botten) och tycker mig se att vi som skola tar steg framåt och sätter fokus på ped-diskussioner och kollegialt samarbete. Strukturer och rutiner efterlevs och följs i större utsläckning nu och jag ser tydliga förändringar i klassrummet både när det gäller att följa sitt uppdrag och arbeta utifrån lgr och att analysera och följa upp resultaten för att sedan våga pröva nya saker i sin undervisning.

Jag är rätt ny som chef/ledare, men under den tiden har vi lyckats genomföra många gemensamma insatser för bättre skola och alla är nöjda.

Vi genomför terminsvis undersökningar bland elever, personal och vårdnadshavare där vi utvärderar de förändringar som vi satt upp, som ett svar på tidigare utvärderingar. De insatser som gjorts har pekat på förbättringar vilket skulle kunna visa på att ledarskapet gett någon form av positivt resultat.

Andra är mer måttfulla och menar att de i avgränsade delar påverkar positivt:

Jag kan se att mina insatser gör skillnad för flera olika individer, men inte för hela skolans resultat. Jag vet att dessa insatser ger resultat för att jag ser hur/att de hjälper personal/elever. Jag ser det också i enkäter och dylikt.

Men variationerna är stora. En del menar nog att de påverkar men är ej säkra på vad detta leder till:

Vet att vissa rutiner som jag har jobbat med följs av de flesta. Om sedan rutinerna är de bästa för att nå ett bra resultat vet jag inte, men uppenbarligen har mina åsikter betydelse för agerandet.

Chefinsatser riktade mot elevernas studieresultat är svåra att mäta, men införandet av ett betygsmanagement (vidrigt ord) system har gjort att lärarna tidigare kan identifiera elever som inte är i fas med sina mål och därmed påverka och stödja dem i tid så att flera når sina mål/ nå studentexamen.

Osäkert, vad mäter jag? Flera nöjda medarbetare, relativt många sökande till tjänster, beror det på mig?

Jag hoppas såklart att det jag gör påverkar organisationen på ett positivt och utvecklande sätt.

Någon är inne på att god påverkan innebär visst, om än kanske tillfälligt, missnöje.

Förändringar syns. Det knorras. Fler förstår och ser den röda tråden.

Andra vet ej om de påverkar något. Enstaka uttrycker en del osäkerhet, främst för att de är nya på jobbet. En menar, med viss självironi, att han ”svävar i djup okunnighet”. Dock har de flesta en ganska stark tilltro till förmåga att påverka och att de har en tämligen stark och god påverkan.

## DISKUSSION

Studien ger en klar bild av en svensk skola som består av en mängd skolor som fungerar bra, i alla fall klart bättre än genomsnittet i landet. Denna bild är, enligt de studerade, grundad i en mängd pålitliga indikatorer som man menar sig ha god kunskap om och använda väl. Man är själv som rektor viktig, drivande och påverkar relativt starkt verksamheten till det bättre. På den senare punkten finns dock viss osäkerhet och variation. I stort framträder dock en bild av svensk skola i stort bestående av framgångsrika skolor ledda av duktiga rektorer som troligen vet väl vad de håller på med och åstadkommer.

Det som framförallt är värt att lyfta fram här är bristen på god kunskap och insikt i hur bra en skola är i kombination med relativt säkra uppfattningar om att man vet. Här redovisad studie bekräftas av en OECD rapport.

Still, teachers' sense of self-efficacy and job satisfaction is high. For example, a vast majority of teachers in Sweden report overall satisfaction with their job (85%) and report being satisfied with their performance in their current school (96%). Yet, various sources of evidence suggest that some teachers may be too positive about their performance and that the quality of teachers is variable throughout the Swedish school system. For example, it is difficult to match the high sense of self-efficacy of teachers with the low performance of Swedish students in the various international assessments. (OECD, 2015, s. 40)

Det finns anledning att tro att åtskilliga av dessa positiva uppfattningar av skolpersoners – rektorer och lärare – självbild är missvisande. Det är en öppen fråga hur ofta rektorer har en betydande och positiv påverkan på deras skolor. I många fall kanske man inte har detta, ibland är kanske påverkan negativ: man lägger energi, tid och resurser på sådant som verkar och känns bra men som kanske inte bidrar till bra resultat. En hel del arbete med visioner, värdegrunder, planer, rutiner, moderiktade utvecklingsprojekt med mera kan ha ringa positiv verkan (Alvesson, 2019).

I och med att åtskilliga rektorer har dålig kunskap om kvaliteten på deras skola finns det skäl att också ifrågasätta hur bra insikt de generellt har om sig själva och resultaten av deras insatser. Dock bör framhållas att det är möjligt

att en majoritet har bra kunskap härom. Föreliggande studie visar endast på en kraftig övervärdering av den egna skolans framgång hos en del medan andelen med en välgrundad bedömning kan vara allt från 0-65 % (minst hälften av de 75 % som menade sig ligga något eller långt över genomsnittet har rimligen grumliga föreställningar om hur väl skolan fungerar, då endast 30-40 % kan ligga över genomsnittet).

Frågan är ledarskapets betydelse är komplicerad och knappast möjlig att generellt besvara. En del forskare ser ledarskapet som centralt (t. ex. Day, 2014; Höög & Johansson 2012), andra menar att detta i de flesta fall har ganska lite betydelse (Alvesson, Blom & Sveningsson, 2017; Pfeffer, 1977) (undantag och variation finns förstås). Ofta attribueras i organisationer kausal påverkan till chefen – man vill gärna finna någon förklaring till och ansvarig för utfall och chefen ligger då nära till hands (Meindl, 1995). Det finns också en stor ledarskapsindustri som utlovar chefsförbättring och här förfäktas med den drucknes envishet ledarskapets betydelse. Chefer utsätts för denna typ av kommunikation i stor skala och tar gärna till sig detta budskap. Man blir då extra benägen att se tecken på egen betydelse och framgång.

De flesta människor har benägenheter till önsketänkande. Self-serving bias är vanligt – information som gynnar en positiv självuppfattning tas på allvar, medan annat bortförklaras eller negligeras. Närliggande är också ”willful ignorance”, dvs man vill inte veta. Man anar eller kunde veta, kanske efter en viss arbetsinsats med att skaffa sig information och ta denna på allvar, men det är enklast att inte veta (Schaefer, 2014). Inte bara rektorerna i här rapporterade studie men i många andra sammanhang uttrycker chefer gärna en uppfattning om sina egna fina kvaliteter och betydelse. Djupare studier visar att chefens självbild ofta inte bekräftas av medarbetare eller observationer (Alvesson, Jonsson, Sveningsson & Wenglen, 2015; Sveningsson & Alvesson, 2014).

Även om det ligget i utkanten av här rapporterade studie kan det finnas skäl att kort beröra frågan om vad som ligger bakom framgång. Om vad som gör skolor framgångsrika finns det många olika uppfattningar om. Inom skolområdet (över)betonas ofta ledarskapets betydelse. En del ”experter” anför klara framgångsformler. Skolinspektionen hävdar till exempel i rapport 2010:15 *Rektors ledarskap* att de rektorer som lyckas i sitt uppdrag genomför sitt uppdrag

med en stark drivkraft som utgår från en idé om eleven i centrum. De rektorer som leder sina skolor mot ökad måluppfyllelse arbetar tillsammans med sina medarbetare utifrån de nationella styrdokumenterna med en gemensam, kommunicerad vision och tydliga insatser inom definierade förbättringsområden. Kvalitetsarbetet har en röd tråd. Kompetensutveckling är kopplad till förbättringsområdena, rektor har god legitimitet och höga, positiva förväntningar på lärare och elever. (s. 8)

Om man har tagit till sig detta budskap och menar sig följa det till punkt och pricka är det troligt att man menar att ens skola bedöms av en själv (och Skolinspektionen) som framgångsrik. Möjligen kan man dock hävda närmast motsatsen. Är det de nationella styrdokumenterna eller eleven som står i centrum? Vilka av alla elever står i centrum? Det kan vara svårt att låta alla 25 i en klass göra så. Den enes centralitet kan innebära andras periferitet. Ofta är det väl kollektivet som bör – eller i praktiken måste – fokuseras. Kanske leder rektorer i normalfallet inte sina skolor – man sysslar främst med administration och brandkårsuttryckningar. Det kan ifrågasättas om målen verkligen är styrande i så hög grad utan annat betyder mera (följa lagar, göra allt rätt, undvika konflikter), visionsförsök blir ofta tomma floskler med mera (Alvesson, 2019). Höga, positiva förväntningar kan medföra konflikter och besvikelser – i alla fall om förväntningarna leder till krav. Kanske ska ett kvalitetsarbete inte innebära system och rutiner och ha en röd tråd så mycket som att en ledning selektivt och adhocratiskt tar tag i sådant som ej fungerar och har riktade insatser. Även ifråga om enskilda lärares förhållningssätt varierar förstås de i litteraturen föreslagna framgångsrecepten avsevärt. Mot budet från Skolinspektionen ovan kan till exempel anföras följande idé från en finsk studie. Enligt denna var viktigt för skolans framgång en ömsesidig anpassning mellan elever och skola. Bra resultat tycktes hänga samman med krav på prestation, ordning och reda, man kräver inte för mycket och krav anpassas till elevernas förutsättningar. Lärarna är stränga och störningar förhindras i görligaste mån (Sandén & Wikman, 2011). Detta är tämligen långt ifrån Skolinspektionens uppfattning. Poängen här är inte att hävda att Skolinspektionen eller den finska studien har rätt eller fel, endast att det är svårt med framgångsformler. Man bör se upp med idén att hävda entydiga sådana och söka få alla att uppnå framgång medelst följande av samma recept. Särskilt bör man söka bedöma resultaten i sig, frikopplat från vilka formler man följer, och inte tro att framgång handlar om recept-följande.

En del forskare hävdar att det inte finns några universalrecept för vad som gör skolor effektiva. Rothstein (2017) menar efter en kunskapsöversikt att framgångsrika skolor skiljer sig åt – gemensamt är endast att personalen är samlad kring en gemensam ideologi som alla tror på och arbetar efter. Denna kan variera. Tillberg (2003) konstaterar något liknande. Skolor kan fungera väl på olika sätt. Försöker man tvinga på folk ett standardiserat arbetssätt kan problem uppstå. I en skola med goda resultat upptäcktes det att många tongivande lärare med bra kunskapsresultat ej följde läroplan och riktlinjer för pedagogik. Försök att åtgärda detta ledde till stora konflikter och problem – kanske hade det varit bättre att lärarna tilläts fortsatt åstadkomma goda resultat utan försök att tvinga de att följa en viss mall (Skrutkowski, 2017). (Efter att blivit med de duktiga men oflexibla lärarna ändrades förordningen så att en stötesten i konflikten nu inte längre gällde.) Det pratas mycket om pedagogiskt ledarskap men duktiga lärare föredrar nog många gånger att man

inte utsätts för så mycket påverkansförsök. Självständighet och frihet från interventioner uppskattas ibland. Det är förstås inte säkert att denna självständighet alla gånger är motiverad, oönskade (eller först efter viss tid accepterade) ledningsinterventioner kan vara befogade. Poängen är att understryka behovet av att arbeta situationsanpassat och nyttja omdömet lika mycket som eller mer än att följa framgångsrecept.

## IMPLIKATIONER

Studien visar att många rektorer har bristfällig insikt om hur bra eller dåliga skolor är. Även om det finns mycket informationsunderlag är detta uppenbarligen inte alla gånger så hjälpsamt. Finns för mycket information och ingen ger tydliga besked är alltid risken att det används selektivt och gynnar ens önsketänkande. Många involverade – skolpolitiker, skolförvaltningar, rektorer, lärare och övriga i en skola – kan ha ett intresse av att tro att helheten fungerar bra och man ej behöver konfrontera större problem. I studien var det bara 2 av 134 rektorer som menade att skolan låg klart under medel (3 på skalan) medan ytterligare 7 bedömde att skolan låg något under genomsnittet. För specifika, avgränsade insatser är mycket information ofta bra, men viktigt är också att ha en övergripande bild av hur framgångsrik en skola är. Ibland medför överskott på information ett brus och att folk inte blir informerade om väsentligheter.

Uppenbart fallerar en hel del rektorer men också de skolförvaltningar och centrala myndigheter som borde ge underlag och besked till rektorer och skolor om framgångsgraden. Förvisso är skolan en komplicerad verksamhet och ett betyg kan innebära reduktionism. Samtidigt är en övergripande och tydlig bestämning av hur bra eller dålig man är centralt för ledningar på olika nivåer för att kunna styra och förbättra – och i vissa fall kanske avstå från för mycket av styrning och förbättringsförsök.

Rimligt vore att ansvariga på olika nivåer tog fram och kommunicerade en samlad bedömning av skolors kvalitet. För centrala skolmyndigheter är detta en viktig angelägenhet. Att det finns avvikelser från regelverk borde vara mindre viktigt än att avgöra hur bra en skola är som helhet. För lokala skolpolitiker och skolförvaltningar borde en central arbetsuppgift vara att inte förlita sig på lösa rykten och intryck av hur bra eller dålig en skola är utan ha ett gediget underlag för bedömning och tydligt kommunicera detta samt utifrån en gemensam förståelse arbeta med förbättring. Rektorer och lärare bör se till att man har en genomarbetad och realistisk syn på hur väl skolan fungerar. En skola där rektor och lärare tror man är klart bättre än genomsnittet men där man i själva verket är medelgod eller svag lever i villfarelse och saknar förutsättningar att åstadkomma klar förbättring. Utvecklingsförsök famlar lätt i blindo.

En bra övning vore att be rektorer och lärare bedöma sin skola och jämföra självbilden med av skolförvaltningen gjord bedömning. Den senare kan också gå igenom alla skolor och själv fastställa kvalitet och framgång. Hur fördelar sig alla på säg en 10-gradig skala? Det är en sak att sedan fortsatt uppmärksamma uppenbara problemskolor (dvs. med svagt elevunderlag eller prickningar från tillsynsmyndigheter) men även skolor som ytligt sett presterar väl (utifrån goda förutsättningar) men underpresterar bör kanske få särskild uppmärksamhet.

Om man upptäcker att man inte vet eller olika bedömningar drar åt olika håll, kan det vara lämpligt med särskilda insatser för att klargöra bilden. Man kan titta närmare på all information, arbeta med peer reviews etcetera.

### SLUTSATS

Denna studie visar att många rektorer övervärderar hur bra deras skolor är. Man sätter inom svensk skola inte bara överbetyg på sina elever utan även på sin egen skola och därigenom på sig själv. I och med Pisa-undersökningarna fick landet lite tydligare besked om att svensk skola som helhet inte åstadkommer så bra resultat. En mindre positiv böj på kurvorna i senaste undersökningen förändrar ej radikalt denna återföring och korrektion av villfarelserna. Uppenbarligen har dessa besked inte motsvarats av särskilt mycket klarläggande av hur bra skolorna är på lokal nivå. I alla fall har man på många ställen grumliga föreställningar om detta. 60 % av alla skolor kan inte vara långt bättre än genomsnittet.

Givet detta, kan man möjligen ifrågasätta självinsikten om vad man egentligen vet om de skolor man ansvarar för och rektorers prioriteringar. Att ha god kunskap om hur bra eller dålig man är kunde ses som en primär arbetsuppgift för ansvariga för skolor. Det gäller rektorer och lärare men kanske än mer skolförvaltningar och skolkoncernledningar. Centrala myndigheter som inte främst ser på framgångsformler och regelverksföljande kunde här också göra en insats.

Mot bakgrund av detta finns också anledning att ifrågasätta om rektorer vet så mycket om vad deras insatser ger för resultat, om några. Många av de studerade ger vid handen viktiga ledarskapsinsatser som sätter starka spår i verksamheten. Detta speglar delvis utbredda och möjligen överdrivna idéer om rektorers centrala betydelse och effekt på resultaten (Höög & Johansson, 2012). Att få god kunskap om detta är komplicerat. Föreliggande studie antyder att övervärderande av skolresultat tycks gå hand med övervärderande av egen förmåga och genomslagskraft på skolor hos många.



## REFERENSER

- Alvesson, M. (2019). *Tombetens triumf*. (3. Uppl.). Stockholm: Atlas.
- Alvesson, M., Blom, M., & Sveningsson, S. (2017). *Reflexivt ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., Jonsson, A., Sveningsson, S., & Wenglen, R. (2015). *När ledarskapet krackelerar*. Lund: Studentlitteratur.
- Day, D. (2014). Introduction: Leadership and organizations. I D. Day (Red.). *Oxford Handbook of Organization and Leadership*. Oxford: Oxford University Press.
- Höög, J., & Johansson, O. (Red.) (2012). *Struktur, kultur, ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Meindl, J. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *Leadership Quarterly* 6: 329–341.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD perspective*.
- Pfeffer, J. (1977). The ambiguity of leadership. *Academy of Management Review* 2(1): 104–112.
- Rothstein, B. (2017). Den effektiva skolan och ledarskapets mystik. I J. Pierre (Red.). *Skolan som politisk organisation*. Lund: Gleerups.
- Sandén, T., & Wikman, T. (2011). Att leda lärande. I S-E Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Schaefer, S. (2014). *Managerial Ignorance*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds Universitet.
- Skolinspektionen (2010). *Rektors ledarskap*. Stockholm: Skolinspektionen rapport 2010:15.
- Skrutkowski, M. (2017). *Disgraced. A study of narrative identity in organizations that suffer crises of confidence*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds Universitet.
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2014). *Chefsliv. Det ska fan vara chef*. Lund: Studentlitteratur.
- Tillberg, U. (2003). *Ledarskap och samarbete: en jämförande fallstudie i tre skolor*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Handelshögskolan.

# Borde svenska lärare bli mer franska? - En essä med reflektioner över lärararbetets gränser, structure och communitas

Helena Ackesjö

Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet

I denna essä diskuteras lärarprofessionens gränser. Bakgrunden hämtas ifrån att allt fler larmrapporter om sjukskrivna lärare, den hotande lärarbristen och lärares upplevt minskade handlingsutrymme når oss. Lärare har fått ett utsträckt uppdrag och diskussioner förs om hur professionen kan avlastas. I essän jämförs exempel från den svenska skolan med exempel från den franska. Avsikten är föra en kontrasterande och teoretisk diskussion om lärarprofessionens gränser. I beskrivningarna används teorier om communitas och structure som förklaringsmodeller för skolan som system. Inom *communitas* betraktas alla individer för vilka de är; här faller rang, titlar och formalia bort. Communitas baseras istället på närhet, intimitet och känslor. Alla har huvudrollen och är lika viktiga. Inom *structure* är förhållandet det motsatta. Här uppträder människorna i förhållande till och i enlighet med regler och rutiner på en spelplan. Inom structure synliggörs skillnader och hierarkier och man uppträder formellt och i överensstämmelse med olika roller, vilka har väldefinierade positioner på spelplanen. Det är värt att reflektera över hur de olika teoretiska strukturerna kan inspireras av varandra i syfte att avlasta lärarna en del av det utsträckta uppdraget. Vad händer om man tydligare skiljer på spelplanerna *hem* och *skola* samt rollerna *elev*, *lärare* och *vårdnadshavare*? Avslutningsvis förs en diskussion om ifall stärkta gränser skulle kunna leda till avlastning av lärare, och möjligen också till ökad auktoritet och professionalitet.

## INLEDNING

Det är svårt att vara lärare idag. Uppdraget är komplext, relationellt och flexibelt. Lärare<sup>1</sup> rapporterar att gränsen är nådd, de är överbelastade och oftare sjukskrivna i stressrelaterad ohälsa än andra yrkesgrupper på arbetsmarknaden (Försäkringskassan, 2014; Lärarförbundet, 2017). Yrket verkar ha förlorat en del av sin attraktivitet vilket också gör att platser på

lärarutbildningarna står tomma. Samtidigt skriker Sverige efter lärare. Lärarbristen är stor. Sveriges kommuner och landsting har beräknat att det totala rekryteringsbehovet fram till år 2031 är 187.000 heltidstjänster (SKL, 2018).

Under början av 2019 förs en intensiv debatt i nationella medier om läraryrket, lärarauktoritet och lärararbetets gränser. I TV, radio och tidningar lyfts exempel på händelser från olika delar av landet fram i ljuset. Ett sådant är elevers upplevda kränkningar, en diskussion som ställs i relation till lärares auktoritet men framför allt till lärares handlingsutrymme. Men även exempel på elevers kränkningar av lärare förekommer.

Tidigare har det även lyfts fram exempel på hur lärare förväntas rycka in och genomföra tillfälliga eller återkommande sysslor som ”ingen annan” utför, som exempel tvättning av sofföverdrag, tömning av återvinningspapper och regelbunden medicinering av elever. Skolornas lokalvårdare verkar ofta ha tydliga avtal som avgör vad som ska städas, hur det ska städas, när det ska städas och vad lärarna själva förväntas städa. Ofta definieras entreprenörernas uppdrag noga – till skillnad från lärarnas.

Diskussionerna som lyfts fram är oroväckande – men inte främst i relation till den eventuella sakfrågan. Diskussionerna blir framför allt intressanta i relation till lärararbetets gränser – och i relation till andra yrkesgruppers gränser. Vad är en lärare? Finns några gränser runt lärarprofessionens kärna? Var går i så fall dessa? Vad händer med professionen när gränserna luckras upp och blir diffusa så till den grad att lärare inte längre vågar neka till att utföra extra, tillfälliga, ”bara-nu”-sysslor? Hur långt kan uppdraget gå?

Och i nästa tankeled – kan lärarprofessionens eventuella gränslöshet bidra till att respekten för professionen sjunker? Blir det okej för andra, exempelvis andra yrkesgrupper, elever och/eller vårdnadshavare, att på sätt och vis bestämma hur en lärare ska agera eller inte agera om och när professionens gränser inte är tydliga? Kan det vara så att roten till lärarprofessionens höga arbetsbelastning och lika höga sjukskrivningstal någonstans i denna tilltrasslade och eventuellt gränslösa verklighet?

I denna essä diskuteras lärarprofessionens gränser genom etnologen Jonas Frykmans (1998) teoretiska diskussion om *communitas* och *structure*. Diskussionen hämtar grund ur det pågående forskningsprojektet *Av- eller belastning? Om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser*, finansierat av Forte (Dnr. 2017-00643). I detta projekt studeras bland annat de idéer om avlastning av lärare som speglas i policy och praktik samt föreställningar av önskvärda avgränsningar mellan olika yrkesgrupper beskrivna av lärarna själva.

I essän jämförs exempel från den svenska skolan med exempel från den franska i avsikt att föra en kontrasterande och teoretisk diskussion om lärarprofessionens gränser. Denna jämförelse görs inte bara på grund av att det franska skolsystemet har lyfts fram i media som en motvikt till det svenska

i diskussionen om avgränsningar i lärares vardag. Jämförelsen görs även för att synliggöra kontrasterna mellan skolan som *communitas*, den utsträckta och intima skolan, och *structure*, skolan som den strikta spelplanen med tydliggjorda roller. Frågan som diskuteras i denna essä är huruvida svenska lärare borde bli mer franska.

I det fortsatta ges en kort beskrivning över några av de dilemman som kan ligga till grund för lärares upplevelser av överbelastning och även de lösningar som har presenterats som åtgärder. Därefter ges beskrivningar av Frykmans begrepp *communitas* och *structure*, vilka även sätts in i förklarande sammanhang. Till slut diskuteras vikten av att stärka lärarprofessionens gränser – med eller utan införandet av nya lärarkategorier.

### LÄRARES UTSTRÄCKTA UPPDRAG

Under de senaste åren har flera rapporter (exempelvis Arbetsmiljöverket, 2017) varnat för lärarnas höga arbetsbelastning och för att de administrativa uppgifterna stjäl för mycket tid. Svenska lärare ägnar mer tid åt administration och mindre åt undervisning än lärare i andra OECD-länder (OECD, 2013) och de rapporterar en hög grad av sömnsvårigheter, stress och andra psykiska påfrestningar (Försäkringskassan, 2014; Arbetsmiljöverket, 2014). Det som enligt lärarna själva stjäl mest tid är administration och dokumentation men även elevvård, stöd till enskilda elever samt föräldrakontakter (SOU 2018:17). Nästan 40 procent av de 1547 lärare som intervjuats i en lärarfacklig studie om lärares arbetsbelastning och sjukskrivningar uppger att de inte hinner med stora delar av sitt jobb inom arbetstiden. Motsvarande siffra i andra högskoleutbildade yrken är 15 procent (Läraryrket, 2017). Denna process kan förklaras av att svenska lärares uppdrag alltsedan 1980-talet har utvidgats på flera sätt (Landahl, 2006; Persson & Tallberg Broman, 2002). En tydlig utvidgning innebär, enligt utbildningsetnologen Frykman (1998), att lärares uppdrag har förskjutits från att huvudsakligen undervisa till att även erbjuda elever (och familjer) psykosocialt stöd. Vid sidan av dessa psykosociala uppgifter och undervisning har lärare även tilldelats nya administrativa arbetsuppgifter (Forsell & Ivarsson Westerberg, 2014).

Liknande resultat framkommer även i en studie av Landahl (2006) i vilken han beskriver hur lärares arbete förändrats under det senaste seklet och framför allt hur den sociala dimensionen i lärares arbete, det vill säga lärares fostrans- och omsorgsarbete, ändrat karaktär de senaste decennierna. Läraren har under denna period givits ett allt större ansvar att ta hand om det elevsociala arbetet och därför tvingats ”sträcka ut sig själv” (a.a., s. 99) utanför klassrummet. Detta innebär att gränserna för lärares ansvarsområde kontinuerligt förflyttas och vidgas.

Samma tendenser verka gälla de flesta lärarkategorier. I en rapport från Malmö stad (Persson & Tallberg Broman, 2019) identifieras och diskuteras

problem och dilemman i förskollärares uppdrag. Bakgrunden hämtas i den höga hög sjukfrånvaron och den alltmer ökande psykiska ohälsan inom yrkesgruppen. Forskarna menar att läraruppdragets gränslöshet och utsträckta lojalitet mot uppdraget, mot barnen och mot vårdnadshavarna är en stressrelaterad fälla. Rapportens resultat kan förmodligen översättas till fler lärarkategorier än just förskollärare, men ju yngre barn man arbetar med (i förskola, på fritidshem eller i lågstadiet), ju tydligare förutsätts det förmodligen att man sätter barnen i främsta rummet. Lärare strävar efter att skapa lojalitet, ansvar och engagemang för och med barnen och deras vårdnadshavare.

Diskussionen om avlastning av lärare omfattar således lärare i hela skolsystemet. Ett exempel på detta är Förskoleupproret som på sin webbplats har samlat berättelser under hashtagen #pressatläge. Ett annat exempel är Lärarförbundet som har samlat argument om avlastning i förskola, fritidshem och skola under hashtagen #renodlatläraruppdraget. Argumentet är att många av de arbetsuppgifter som lärare gör med fördel skulle kunna utföras av andra yrkeskategorier och/eller helt rensas bort. Genom att samla in röster för ett renodlat läraruppdrag i skola, förskola och fritidshem vill Lärarförbundet sätta press på skolans huvudmän. Bland alla dessa berättelser finns mängder av argument för minskade barngrupper och bättre arbetsvillkor för att klara av det utsträckta uppdraget, vilket till syvende och sist handlar om avlastning i lärarens vardag.

Den gränsförflyttning som diskuteras av bland andra Persson och Tallberg Broman (2002; 2019), Landahl (2006) samt Forsell och Ivarsson Westerberg (2014) bidrar förmodligen inte bara till ett utsträckt uppdrag. Den bidrar även till att läraryrkets kärna blir diffus. Lärares ökade sociala ansvar kan bidra till ökad lojalitet i stora och små frågor. I sin förlängning kan det även innebära att det också ter sig naturligt att lärare tvättar sofföverdrag, tömmer återvinningspapper och medicinerar elever. Allt för att verksamheten ska flyta på så smidigt som möjligt och för att både barn/elever och vårdnadshavare ska vara nöjda och uppleva sig trygga. Men gränsförflyttningen kan också innebära att lärarna och skolans uppdrag utsträcks över gränsen till familjernas, vårdnadshavarnas och hemmens domän. Detta kan i sin tur bidra till känslor av otillräcklighet, stress och uppgivenhet – detta utsträckta arbete riskerar att aldrig ta slut.

### **En eventuell tryckavlastning**

Trycket på svenska lärare är högt. Ett vikande PISA-resultat, en ökad redovisningsskyldighet för lärare samt en påtagligt ökande lärarbrist är bara några av de faktorer som bidrar till en i många fall tuff arbetssituation (Bejerot, Forsberg Kankkunen & Hasselbladh, 2015; UKÄ, 2016). Under 2015 startades därför en nationell samling för läraryrket där regeringen bjöd in lärarfackliga organisationer och arbetsgivare till ett gemensamt arbete för att

öka läraryrkets attraktionskraft och där ett av syftena var att frigöra tid ”så att lärare kan vara lärare” (DN, 2016). Under 2016 tillsattes en kommitté med uppgift att se över lärares arbetsbörda i syfte att ge bättre förutsättningar för lärare att utföra ”sitt uppdrag” (Dir. 2016:76). På DN debatt skrev Lärarförbundets ordförande att fler, och nya, yrkeskategorier bör anställas för att skolan och lärarna ska kunna klara sitt uppdrag. En av lösningarna som presenteras är att anställa lärarassistenter för att avlasta lärarna. I första hand bör avlastningen riktas mot sociala frågor och det föreslås att socialpedagoger anställs för att arbeta med elevers sociala utveckling genom samarbete med både lärare och elevhälsoteam (DN, 2016). Liknande argument framförs i utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling* (SOU 2018:17) där det föreslås att lärare bör prioritera bort uppgifter utanför kärnuppdraget. Sådant som ligger utanför borde kunna genomföras av andra yrkesgrupper, som till exempel lärarassistenter.

Idén om lärarassistenter som ansvariga för arbetet med elevsociala och relationella frågor har även diskuterats av ledarskapsprofessor Lars Strannegård som en möjlig modell för avlastning av lärare (DN, 2014). Strannegård menar att inspiration till denna nya yrkesgrupp skulle kunna hämtas från Frankrike där lärare ges en tydligare avlastning än vad som är fallet i den svenska skolan. Han beskriver franska skolors elevvårdsenheter (CPE) som specialiserade på att hantera det som lärare i svenska skolor har som uppgift utöver sin ordinarie undervisning.

I den nationella franska funktionsbeskrivningen framhålls tre övergripande ansvarsområden för en CPE (Conseiller Principal d'Éducation): Ansvaret för skolans utbildningspolitik, att ha tillsyn över elevgruppen och att organisera något som benämns Vie Scolaire (skollivet). Till det sistnämnda hör att främja det sociala klimatet på skolan och att samordna de insatser som görs av dem som har till uppgift att främja samhörigheten vid skolan. Dagliga uppgifter kan vara att stödja och hjälpa elever men också tillrättavisa dem, att hålla ordning i gemensamma utrymmen, ta hand om elever som kommer för sent till lektion eller stör en lektion, att hålla i elevråd samt att sköta direktkommunikationen med föräldrar. De franska lärarna ges genom detta system tid att fokusera på att bedriva undervisning. Något direkt samarbete mellan läraren i klassrummet och CPE förekommer dock inte. Klassrummet och undervisningen är tydligt avgränsat och tillhör lärarens domän.

I Sverige finns ingen motsvarighet till denna funktion och att göra kopplingar mellan CPE och de föreslagna lärarassistenterna vore möjligen vilseledande. För att bli CPE i Frankrike krävs en masterutbildning och att arbeta som en sådan innebär både hög status och ansvar.

## COMMUNITAS OCH STRUCTURE

Frykman (1998) beskrev redan i slutet av 1990-talet hur den svenska skolan återkommande rapporteras som en verksamhet i kris. Under de senaste decennierna har media återkommande rapporterat om sjunkande kunskapsnivåer, social segregering och utslagning, kränkande behandling och mobbing för att bara nämna något. Lärarna har under tiden samtidigt rapporterat om allt för tungt arbete och allt mer sjunkande arbetsglädje. De berättar om hur de, vid sidan om undervisningen, allt mer måste ta rollen som extraförälder och polis i skolan.

Enligt Frykman kan man inte förklara krisen i skolan med ökade sociala klyftor, ökad invandring eller att skolan numera är skild från staten. Sådana förklaringar blir enligt Frykman endast slagträn i skoldebatten. Skolans omvandling handlar istället om att något har hänt inom skolans väggar. Skolans kris manifesteras i relationen mellan lärare och elev (och familj). Frykmans analys är (likt Landahl, 2006 samt Persson och Tallberg Broman, 2019) att svaren går att finna i skolans och lärarnas utvidgade uppdrag. Skolan ska hjälpa eleverna att komma dit han eller hon själv vill – eleven ska ha huvudrollen i sitt liv. För att nå dit krävs en personorienterad närmast terapeutisk undervisning där lärarna ser till hela eleven och dennes individuella bakgrund (egenskaper, kulturell och social bakgrund, begåvning...). En sådan undervisning bygger på nära och informella relationer där eleven bemöts som en hel människa.

Frykman skissar upp två skilda mönster som förklaringsmodeller för skolan som system. Mönstren är inspirerade av Victor Turners (1969) tankar om *communitas* och dess kontrast *structure*. Även om dessa mönster är grovt huggna kan de tjäna som lins för att tydliggöra skolan och de eventuella gränser som finns runt lärarprofessionen.

Inom *communitas* betraktas alla individer för vilka de är; här faller rang, titlar och formalia bort. *Communitas* baseras istället på närhet, intimitet och känslor. Alla har huvudrollen och är lika viktiga. Det mest framträdande i *communitas* är gemenskap och man ser, erkänner och bejaktar alla individer. Skolan ska bidra till att skapa och stärka elevernas identiteter. För att nå dit krävs konsensus mellan elev och lärare, en stark relation som på sätt och vis raderar ut skolan och dess lärare som en mäktig och stark auktoritet eftersom den personorienterade pedagogiken även innehåller starka drag av individuella och terapeutiska relationer. Genom denna förskjutning mot *communitas* har skolan slutat fungera som en separat spelplan skild från samhället och från hemmet, och är inte heller längre skild från hemmets omsorg. I linje med detta resonemang blir det också helt naturligt att ta rollen som ställföreträdande förälder och polis i skolan. Risken med detta är, enligt Frykman, att även fostransansvaret lyfts från föräldrarna och läggs på lärarnas axlar.

Inom *structure* är förhållandet det motsatta. Här uppträder människorna i förhållande till och i enlighet med regler och rutiner på en spelplan. Här synliggörs skillnader och man uppträder formellt och i överensstämmelse med olika roller, inte nödvändigtvis individer. Alla har väldefinierade positioner på spelplanen vilket gör att mönstret för interaktion framträder tydligt. Enligt Frykmans analys har skolan tidigare, både historiskt och kulturellt, fungerat som en *structure*, en separat, reglerad och förutsägbar verklighet skild från hemmets omsorg. Därmed har skolan även kunnat förstås som en ”alternativ” eller ”parallell” värld vid sidan om hemmet och det övriga samhället. Här finns också möjligheten att ”bli någon annan” att bli ”kung av sje- ljudet” oavsett vilken social utgångspunkt man startar från. Här ligger möjligheterna till social rörlighet, menar Frykman. Skolan råkar i allvarliga problem när den tar på sig rollen att efterlikna hemmets *communitas*-karaktär. Skolan behöver istället, enligt Frykman, fortsatt vara en rituell arena, en spelplan där kunskaper om spelreglerna krävs. Om skolans regler blir otydliga och metoder, arbetssätt och innehåll ständigt byts ut blir spelet ryckigt och fylls av osäkerhet.

Frykman menar också att när de personliga motiven tillåts dominera blir det på spelreglernas bekostnad. *Communitas* behöver kontrasteras mot *structure* - när skolans spelplan liknar hemmets och det samhälle som finns utanför skolans grindar så saknas kontraster. Enligt Frykman behöver eleverna kontrasten mellan barn- och ungdomskulturen och vuxenkulturen. Om eleverna är omgivna av tydliga mönster blir gränsen tydligare till vuxenvärlden samtidigt som konturen kring det egna elev-jaget blir mer markerad. Om kontrasterna upphör att existera och alla arenor liknar varandra finns det inte längre någon vuxenvärld, något att sträva mot, något att profilera sig mot – varken i skolan eller i hemmet. Allt ser ju likadant ut, alla har huvudrollen och beslut tas i konsensus efter gemensamma diskussioner.

Skolan var förr något som var väsensskilt från det samhälle som fanns utanför. Idag flyter skola, hem och samhälle samman. Detta är kärnan i vad Frykman kallar för skolans av-ritualisering. Förändringen har bidragit till att skolan har blivit vad han kallar en serie terapeutiska hållplatser längs livsloppet. Skolan riskerar att ta över det ansvar som vanligen ligger på hemmet, samtidigt som skolan kämpar för att just vara skola. När hem och skola blandas samman uppstår vaghet – både i skolans och i hemmens uppdrag och funktion.

### Exemplet *communitas*

I vårt pågående forskningsprojekt, där vi bland annat studerar idéer om avlastning av lärare samt lärares föreställningar av önskvärda avgränsningar, har vi mött lärarberättelser som på olika vis kan sägas spegla den svenska skolan som det Frykman (1998) kallar *communitas*. Det framkommer även i



dessa berättelser att fler och fler otydliga gränser dras mellan hem och skola genom att lärarna får ett utvidgat uppdrag med fler och mer omfattande runt-omkring-uppgifter. Lärarna i projektet<sup>2</sup> berättar om hur de upplever att de bör vara stand by dygnet runt veckans alla dagar och svara på sms och telefonsamtal från vårdnadshavare på kvällar och helger, men också att de, för att möta akuta behov, ofta planerar in träffar och möten utanför arbetstid. Att vara tillgänglig dygnet runt innebär att man kan få ett telefonsamtal eller sms på kvällar och helger som man förväntas agera på. Till detta tillkommer extra insatta möten med elever och vårdnadshavare efter skoltid, innan skoltid eller på sin egen planeringstid.

I relation till att ständigt vara nåbar berättar lärarna också att elever och vårdnadshavare i mångt och mycket betraktar skolan som en serviceinrättning. Lärare förväntas fungera som ett ständigt närvarande socialt bollplank både till vårdnadshavare och enskilda elever. Lärarna förväntas stötta vårdnadshavarna, både i relation till elevernas studiegång men det är inte ovanligt att också stötta vårdnadshavarna i sin föräldraroll. Både elever och vårdnadshavare har rätt till service och information utifrån sina skilda individuella behov.

Samtidigt förväntas lärarna anpassa sig till elevers och engagerade vårdnadshavares önskemål och förslag om hur undervisning kan och ska bedrivas. Beslut tas genom diskussion och i konsensus. I diskussioner med vårdnadshavarna beslutas eventuella individuella anpassningar för eleverna. Det är inte ovanligt med 5-10 olika anpassningar i varje klass. Anpassningarna kan även vara olika i olika ämnen. Detta innebär att lärarna måste göra flera olika planeringar för varje lektion – och ytterligare en planering för resten av klassen. Skulle lektionerna ändå inte fungera och/eller en elev blir stökig så förvisas sällan eleven ut från klassrummet. Istället lämnar läraren klassrummet och klassen, och följer eleven ut. Eleven har rätten på sin sida.

Som ett resultat av detta beskriver lärarna också att de har, och tar, ett relativt stort ansvar över eleverna, ett ansvar som också kan vara svårt att släppa. Ju mer ansvar de tar för enskilda elever, och ju mer information de får reda kring de aktuella familjerna och deras problem, desto jobbigare blir det att bära på ansvaret.

Det verkar också som att fritidsrelaterade problem kan gå över gränsen in i skolan. På så vis har också skolans gränser förflyttat sig in i familjerna. När privata och/eller fritidsrelaterade problem (exempelvis mobbing på nätet, drogproblem eller skadegörelse m.m.) påverkar elevernas skolgång så agerar lärarna även på dessa problem. Även om det som sker på helgerna inte direkt har att göra med det som sker i skolan, och även om lärarna på sätt och vis anser att vårdnadshavare och eventuella myndigheter själva ska lösa vissa dilemman, så agerar de när problemen flyttas in i skolan. Fritidsrelaterade problem förvandlas då till skolproblem som ska lösas av skolan.

I berättelserna ges också uttryck för skolans fostransuppdrag. Lärarna beskriver återkommande en skola med ett stort hjärta där lärarna bryr sig om eleverna. Att bryr sig om innebär både att agera på privata, fritidsrelaterade eller familjeorienterade händelser – men också att skolan ska vara en jämlik skola som präglas av respekt mellan elever och lärare.

De berättelser vi får från lärarna i projektet är rimligtvis inte på något vis unika. I berättelserna framträder hur skolstrukturen baseras på en mer eller mindre gränslös närhet, intimitet och känslor mellan lärare och familj, mellan skola och hem. För att tala med Frykmans (1998) ord: Inom denna *communitas*-modell är alla jämlika och som lärare strävar man efter att se till hela eleven hela dagen, både socialt och kognitivt under både skoltid och fritid. Skolan finns till för familjerna och fungerar inte som en separat spelplan, skild från hemmets omsorg. Snarare spelar skola och hem i samma lag, på samma spelplan. För att få detta att fungera måste lärarna utveckla och bibehålla en stark lojalitet mot både uppdraget, skolan och hemmen. Läraryrket kan till stor del därmed beskrivas ha sin grund i en utsträckt lojalitet som i sin tur på sätt och vis raderar ut gränsen mellan skola och hem – målet är att se och arbeta med hela barnet, hela familjen och vara en central del i elevernas hela fostran och hela uppväxt.

### Exemplet structure

Ledarskapsprofessor Lars Strannegård menar att inspiration till avlastning av de svenska lärarna skulle kunna hämtas från Frankrike, där lärare ges en tydligare avlastning än vad som är fallet i den svenska skolan (DN, 2014). Vad är det då som gör Frankrikes skolsystem till ett intressant studieobjekt? Inom ramen för forskningsprojektet har vi genomfört ett flertal resor till Frankrike i syfte att observera lärare och deras undervisning i olika klassrum på ett stort antal franska skolor. Syftet har varit att kontrastera det svenska skolsystemet med det franska. Den franska skolkulturen är svår att jämföra med den svenska eftersom de bygger på skilda historiska värden och ideologier och har olika organisation. Konstrasterna är trots allt intressanta och i denna essä kan beskrivningar av den franska skolan teoretiskt fungera som kontrast till den svenska. Genom att möta ett kontrasterande system kan möjligheterna att hitta kärnan i de svenska lärarnas uppdrag öka.

De franska skolorna är inte inredda för att skapa en familjär känsla. Istället är de konstruerade och inredda för att vara hemmets motsats – en separat spelplan. I skolornas korridorer och gemensamma ytor saknas ofta sittplatser, klädhängare och elevskåp. Det finns sällan soffor för samvaro eller utmanande utemiljöer för rastaktiviteter. På skolan finns tydliga roller; läraren som undervisar och CPE (Elevvårdsenheten, Conseiller Principal d'Éducation) som ansvarar för elevernas sociala mående och uppförande på skolan.

CPE får sin auktoritet genom sin långa utbildning och sin position på skolan, och är organisatoriskt placerad mellan rektor och lärare, som ett filter mellan elev och skola. Skolsystemet är baserat på en tydlig historisk och kulturell hierarkisk struktur. Går rektor förbi i korridoren tystnar eleverna. Kommer rektor in i ett klassrum ställer sig alla elever upp bakom bänkarna. Alla vuxna i skolan tilltalas med monsieur eller mademoiselle tillsammans med efternamnet. En elev skulle aldrig kalla sin lärare vid förnamn.

Lärarna berättar att de ansvarar för undervisningen inom sitt ämne, och att allt annat som inte rör undervisningen (exempelvis frånvaro och andra sociala frågor) lämnas till CPE. Undervisningen riktas mot att eleverna ska klara slutexaminationerna inom respektive ämne. Undervisningen i den franska skolan följer ett klassiskt fråga-svar-mönster och är i de flesta fall inte anpassad till elevernas olika kunskapsnivåer. Snarare förväntas eleverna göra samma uppgift samtidigt och på samma plats. Om eleverna inte lyckas i ämnet rapporteras detta till rektor, som sedan arbetar vidare med ärendet (exempelvis genom att erbjuda eftermiddags- eller kvällsundervisning).

En lärare får aldrig lämna sitt klassrum. Skulle en elev inte uppföra sig kallas CPE till klassrummet för att hämta eleven. Kommer en elev för sent till lektionen är det inte ovanligt att eleven skickas till CPE-kontoret istället för att släppas in i klassrummet. Här finns också tydliga regler i skollagen för elevers uppträdande. Om en elev kränker eller agerar fysiskt mot en lärare skickas ärendet direkt vidare för hantering utan dröjsmål i en överordnad organisation. Resultatet resulterar ofta i avstängning från skolan under en kortare eller längre period.

De franska lärarna beskriver tydliga gränser kring kärnuppdraget – undervisningen. De berättar att de ska undervisa, alla andra frågor lämnas till CPE-funktionen. Lärarna kan lyssna på elevernas personliga och/eller fritidsrelaterade problem om eleverna anförtror sig till lärarna, men sedan skickas problemet vidare till den som förväntas agera. Lärarna berättar att eleverna ska mötas med respekt, men de kan inte förvänta sig hjälp med dilemman som inte är undervisningsrelaterade av lärarna; ”Vi är inga socialarbetare”. Omsorgsbegreppet är relativt nytt i den franska skollagen, vilket innebär att det inte har ett naturligt eller starkt fäste i skolan. Lärarna beskriver hur arbete med sociala relationer och omsorg ofta skiljs från undervisningen – kanske som ett sätt att renodla lärares arbete.

Lärarna berättar att de tydliga gränserna runt uppdraget, att endast fokusera på undervisningen, gör dem professionella. Men det innebär samtidigt att de inte ser hela eleven, något som istället är en möjlighet för CPE. Det är vanligt på de franska skolorna att eleverna har en kontaktbok. I denna skriver lärarna upp om en elev kommer sent till en lektion, inte uppför sig eller inte har gjort läxan. Om en elev får en notering under en lektion så måste de gå ner till CPE-kontoret efter lektionen för ett samtal. CPE för dokumentationer över alla incidenter och är de som ansvarar för eventuella samtal till hemmen. Det

innebär att CPE har en större helhetsbild av eleverna, samt insyn i elevens hela dag och liv i skolan och till viss del även i hem och familj.

För att tala med Frykmans (1998) ord kan lärarnas berättelser om den franska skolan beskrivas som berättelser om *structure*. Lärarna och strukturen konstruerar ungdomarna i skolan som *elever* snarare än barn eller individer. De gränsdragningar som finns runt lärarnas arbete bidrar till en tydlighet mellan de olika rollerna på skolan. Rollerna bygger på skillnader i hur man förväntas uppträda på skolans spelplan. Det formella och hierarkiska dominerar och alla inblandade uppträder i enlighet med de regler som råder. Eleverna vet hur de förväntas agera i olika situationer, vad som krävs av dem och vad de olika vuxna i skolan kan hjälpa dem med. De är också medvetna om de omedelbara konsekvenser och sanktioner som inträder när reglerna överträds. Framför allt skiljer sig spelplanen i skolan väsentligt mot spelplanen i hemmet. Skolans spelplan bygger på andra regler vilket också gör att eleverna får helt andra roller. Denna strukturerade och reglerade tillvaro är enligt de franska lärarna helt nödvändig för att den franska skolan ska bibehålla sin aura och för att lärarna ska behålla sin status.

#### ATT STÄRKA LÄRARPROFESSIONENS GRÄNSER

Så – borde svenska lärare bli mer franska? Frågan är omöjlig att svara på. Men några saker kan man ändå reflektera över. Vill man avlasta svenska lärare så framstår två alternativ som rimliga. Man skulle å ena sidan kunna införa lärarassistenter som kan avlasta lärare det elevsociala, relationella och utsträckta arbetet så att de kan fokusera kärnuppgiften – undervisningen. Å andra sidan skulle man kunna avgränsa lärares arbete genom att förändra skolans spelplan och de roller och regler som ska och bör ingå på denna.

Denna essä pläderar varken för *communitas* eller *structure*. Det går inte att anlägga en sådan svart-vit bild på den svenska skolan. Snarare är syftet att teoretiskt beskriva två olika perspektiv på lärares arbete och perspektivens eventuella konsekvenser för de gränser som omger (eller inte omger) läraryrkets kärna. Det är enkelt att tro att den svenska skolan präglas av *communitas* och den franska av *structure*. Riktigt så enkelt är det inte. Syftet med att teoretiskt beskriva exempel på detta vis är att få syn på kontrasterna. I sammanhanget måste man vara medveten om att den svenska och den franska skolan skiljer sig åt väsentligt både i termer av historia, kultur, position och kontext.

Frykmans (1998) teorier gör det möjligt att jämföra och diskutera gränsdragningar. En elevs kränkning av en lärare skulle omedelbart leda till sanktioner i en gemenskap som karaktäriseras av *structure* där roller, regler och förväntningar är tydliga. Inom den *structure*-styrda skolan har alla olika roller. Läraren är auktoriteten. Organisationen är regelstyrd – man arbetar med och ansvarar endast för det man är utbildad till och går inte över gränsen till en

annan profession och genomför en annan professions kärnuppdrag (exempelvis EHT-uppgifter). Därför skulle det inte heller vara möjligt för en lärare att städa lokaler eller medicinera elever. Anpassning till olika elevers kunskapsnivåer är möjligt – men då sätts strukturen (undervisningen och ämnet), elevrollen och elevens prestationer i centrum, inte nödvändigtvis elevens behov och intressen.

Ett utsträckt läraruppdrag som baseras på relationell samvaro och intim närhet är endast möjligt inom *communitas*. Här blir det möjligt att sträva efter att se hela individen och inte bara eleven, att arbeta som ett team runt varje enskild elev tillsammans med och utifrån råd och önskemål från vårdnadshavare och att anpassa undervisningen efter individuella intressen. Inom *communitas* råder jämlikhet, alla kan vara med och bestämma och samförstånd är centralt. Individen sätts i centrum istället för elev-rollen och prestationen (som i *structure*). Frågan är dock vad *communitas* gör med gränserna kring professionen och med lärarens auktoritet?

### **Innebär lärarassistenter avlastning – eller belastning?**

Skulle man kunna införa lärarassistenter som ett sätt att avlasta de svenska lärarna? I vårt forskningsprojekt har studier genomförts i skolor som har infört avlastande yrkeskategorier likt de lärarassistenter som diskuteras i olika politiska förslag<sup>3</sup>. Det är intressant att fundera över vad som sker när nya spelare och nya regler införs. Vad händer om man inte är överens om spelet? Eller överens om spelreglerna? Eller om en av spelarna inte alls kan reglerna? Vad händer med skolans struktur och gränserna runt lärarnas uppdrag?

Idén med lärarassistenter är intressant. De svenska lärarna i vårt projekt beskriver återkommande hur de på sätt och vis är *både* lärare *och* CPE/lärarassistenter på samma gång. Detta gör lärararbetet gränslöst, flexibelt och komplext, och leder till ett samtidigt utsträckt ansvar och lojalitet (mot eleven, familjen och uppdraget) och stress (över att hinna med att undervisa). En arbetsdelning med tydligare gränser är således önskvärd ur deras perspektiv.

Men vad händer om avlastningen istället blir en belastning? Tänk om införandet av lärarassistenter innebär att lärarna blir ”inlåsta” i mer och mer undervisning? Och vad händer om lärarassistenterna genom sitt elevsociala arbete plötsligt har utvidgat skolans revir, ansvar och uppdrag till att bli ännu mer utsträckt än tidigare?

Forskningsprojektet har som mål att presentera en modell för reell avlastning av lärare. Med grund i en sammanvägd analys av samtliga projektets delstudier vill vi bidra till en kritisk diskussion om introduktionen av lärarassistenter i den svenska skolan. Analysen ska mynna ut i förslag på hur skolan kan skapa framgångsrika men också rimliga förutsättningar för både lärarna och de avlastande yrkesgrupperna. För att kunna göra detta krävs att

läraryrkets kärna identifieras och definieras samt att avgränsningar mellan lärares och lärarassistenters arbete markeras.

Man kan också, som ett sätt att avlasta lärare, fundera vidare över Frykmans (1998) teorier. Förmodligen är varken *communitas* eller *structure* att föredra i sin renaste form. Det är dock värt att reflektera över om de olika strukturerna faktiskt skulle kunna inspireras av varandra. Kanske borde det vara en tydligare skillnad på spelplanerna hem och skola samt rollerna elev, lärare och vårdnadshavare? Tydligare gränser kan krävas för att lärares professionalitet och auktoritet ska bli mer markerad. Skolan borde kunna bygga broar mellan skola, hem och samhälle utan att träda över gränserna mellan dem. Stärkta gränser skulle i sin tur kunna leda till avlastning men också till ökad auktoritet och professionalitet vilket på sikt skulle kunna stärka både lärares position i samhället och yrkets attraktivitet.

#### NOTER

<sup>1</sup> Begreppet lärare är inte avgränsat i denna text. Diskussionen skulle kunna gälla lärare i alla skol- och verksamhetsformer.

<sup>2</sup> I projektet ingår åtta lärare från mellanstadiet samt alla lärare på två högstadieskolor och en gymnasieskola.

<sup>3</sup> Dock är det sällan de kallas just "lärarassistenter", snarare skolresurser, mentorer eller annat liknande.

#### REFERENSER

Arbetsmiljöverket (2014). *Arbetsorsakade besvär 2014*. Arbetsmiljöstatistik, Rapport 2014:4. Stockholm: Arbetsmiljöverket.

Arbetsmiljöverket (2017). *Projektrapport för Arbetsmiljöverkets nationella tillsyn av skolan 2013-2016*. Rapport 2017:1. Stockholm: Arbetsmiljöverket.

Bejerot, E., Forsberg Kankkunen, T. & Hasselbladh, H. (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 21(3), 23-41.

Dir. 2016:76. *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*.

DN (2014). Lär av den franska skolans metod att avlasta lärarna. *Dagens Nyheter*, 2014-02-02.

DN (2016). Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen. *Dagens nyheter*, 2016-01-25.

Forssell, A. & Ivarsson Westerberg, A. (2014). *Administrationssambället*. Lund: Studentlitteratur.

Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: historiska media.

- Försäkringskassan (2014). *Sjukfrånvaro i psykiska diagnoser - En studie av Sveriges befolkning 16-64 år*. Socialförsäkringsrapport 2014:4. Stockholm: Försäkringskassan.
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:2. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Läraryrket (2017). *Tiden räcker inte till - En granskning av lärares arbetsbelastning och Sjukskrivningar*. Stockholm: Läraryrket.
- OECD (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results*. <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> 2017-01-27
- Persson, S. & Broman, I. T. (2002). "Det är ju ett annat jobb": Lärarkretsens avgränsningar och lärarens socialpedagogiska ansvar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares vardag*. Malmö: Förskoleförvaltningen, Malmö Stad.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sveriges kommuner och landsting (2018). *Skolans rekryteringsutmaningar – lokala strategier och exempel*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Turner, V. (1969). *The ritual process. Structure and anti-structure*. New York: Cornell University Press. <https://doi.org/10.1126/science.168.3932.702>
- UKÄ (2016). *Fortsatt fler söker sig till lärarutbildningen – men långt ifrån det prognostiserade behovet*. Statistisk analys 2016-09-19/2.

## Utlysning temanummer: Storskalig skolförbättring genom Samverkan för bästa skola (SBS) – konsekvenser, möjligheter och hinder

Samverkan för bästa skola (SBS) har pågått sedan 2015 bland annat som ett svar på en långvarig negativ resultatutveckling i den svenska skolan, men också som en reaktion på OECD:s rapport från 2014 om stora svagheter i det svenska skolsystemet. SBS är ett exempel på storskalig statlig skolförbättring där ett flertal aktörer och intressenter samverkar för att stödja skolor med låga kunskapsresultat och med svårigheter att bygga upp egen kapacitet för utveckling. I början av 2019 är ett stort antal huvudmän, liksom skolledare och personal på ungefär 250 skolor, 50 processtödjare på Skolverket och 130 forskare och utbildare från svenska lärosäten inblandade i aktiviteter kopplade till Samverkan för bästa skola. Lärosätenas medverkan i SBS ska bland annat bidra till att de aktiviteter och insatser som genomförs vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom forskarmedverkan i olika delar av planerings-, genomförande- och uppföljningsskedet tillförs perspektiv som anses värdefulla för att bygga upp huvudmännens och skolornas kapacitet att förbättra resultaten. Inom SBS produceras det också stora mängder data, men än så länge är forskning och kunskapsproduktion knuten till SBS relativt knapphändig. För att stimulera en systematisk kunskapsuppbyggnad i relation till det omfattande arbete som genomförs inom SBS inbjuds forskare vid landets lärosäten att inkomma med artiklar till ett kommande temanummer av tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige*. Syftet med texterna är att belysa, analysera och problematisera konsekvenser, möjligheter och hinder i ett av de mer omfattande nationella skolförbättringsprogrammen som genomförts i Sverige. Artiklarna kan vara teoretiskt informerade och problematiserande, men också empiriskt grundade och exemplifierande med jämförelser av fall, strategier och metoder. I samarbete med *Pedagogisk forskning i Sveriges redaktionsråd* vid Linnéuniversitetet kommer Jan Håkansson, Linnéuniversitetet och Niclas Rönnström, Stockholms universitet att fungera



som gästredaktörer. Genom denna öppna utlysning inbjuds forskare vid landets lärosäten att inkomma med sammanfattningar av tänkta artiklar till Pedagogisk forskning i Sverige senast 2019-08-15. Sammanfattningen ska innehålla en kort bakgrundsbeskrivning i relation till SBS, syfte och eventuella forskningsfrågor, samt teori/metod och preliminära resultat på maximalt 1000 ord.

Skicka din sammanfattning som en bilaga via e-post till [jan.hakansson@lnu.se](mailto:jan.hakansson@lnu.se).

De artiklar som främst bedöms svara upp mot innehållet i det kommande temanumret väljs ut i samråd med tidskriftens redaktionsråd. Deadline för de fullständiga bidragen kommer att vara januari 2020.

*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige drivs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788