

Reformimplementering i förskolepraktik - ett exempel på hur förskollärares ansvar har tolkats och om- satts av förskolechefer och arbetslag

Anita Eriksson, Ann-Katrin Svensson & Dennis Beach*

Högskolan i Borås

This article focuses on how responsibilities and tasks have been allocated between preschool teachers and child-care workers some years after the revision of the Swedish National Education Act and the preschool curriculum in 2010, in which the preschool staffs responsibility was clarified. The revision intended to strengthen the educational quality in preschool by providing preschool teachers with an increased responsibility for the educational activities carried out by preschool teams. Our overall aim was to investigate whether the revision has led to a redistribution of responsibilities and/or tasks in the everyday preschool practice carried through by preschool teams consisting of preschool teachers and child-care workers. The investigation is grounded through observations of the daily work of four mixed teams and analyses of local documents, field conversations and interviews with the team members and their heads. Due to the results there has been some redistribution of responsibilities and tasks. For instance, all the heads have made organizational changes in order to enable preschool teachers to take greater responsibility for educational activities and their quality, which in turn resulted in a more hierarchical organization. The article discusses the complexity associated with the interpretation and implementation of an educational reform and its effects.

Keywords: division of labour, education reform, ethnography, policy, preschool teacher, responsibility

* Corresponding author: anita.eriksson@hb.se

Inledning

Utbildningsreformer har genomförts världen över under senare år och i genomförandet av reformerna har förskollärares och lärares professionella kunskap och kompetens lyfts fram som viktig. För svenska förskollärare innebar 2010-års reform att de ålades ett förtydligt ansvar för den pedagogiska verksamhetens kvalitet och för att arbetet utförs i linje med läroplansuppdraget. Att förskollärare fick ett förtydligt ansvar motiverades utifrån deras akademiska utbildningsbakgrund samt yrkeskårens kunskap och kompetens (Skolverket, 2010) och det var också detta som skulle bidra till att lösa kvalitetsproblemen inom utbildningssektorn. Viktigt att klargöra i detta sammanhang är att flertalet arbetslag i förskolan förutom förskollärare också består av andra yrkeskategorier och att en relativt stor del av dessa är barnskötare med en gymnasial omvårdnadsinriktad utbildning för arbete med barn¹. Studien belyser den problematik som uppstått då förskollärare har fått ett förtydligt ansvar och det i en verksamhetsmiljö som i decennier präglats av jämlikhet och arbete på lika villkor oavsett utbildning.

Den revidering som genomfördes 2010 av skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) innebar en diskursiv förändring från den platta arbetslagsstruktur som skrevs fram i 1998-års läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) till en mer hierarkisk. Detta väckte frågor om vad en reformimplementering skulle komma att medföra i termer av förändringar i ansvar men också i fördelning och genomförande av arbetsuppgifter i arbetslag bestående av förskollärare och barnskötare. I läroplanstexten innebar revideringen en förändring från en diskurs som tog sin utgångspunkt i att ”arbetslaget skall” i 1998 års läroplan till att ”förskollärare ska ansvara för” respektive ”arbetslaget ska” i 2010-års reviderade läroplan (Skolverket, 2010). Revideringen innebar en diskursiv förändring från att alla i arbetslaget oavsett utbildningsbakgrund beskrevs ha ett gemensamt ansvar för den pedagogiska verksamheten och dess genomförande till en diskurs där förskolläraren beskrivs ha ett överordnat innehållsligt ansvar för det pedagogiska arbetets kvalitet samtidigt som arbetslaget tillsammans beskrivs ha ett gemensamt genomförandeansvar. Det innebar en begränsning av ansvaret till att enbart gälla genomförandet för yrkeskategorier utan förskolläraryt utbildning (jfr. Eriksson, 2014, 2015).

En närmare analys av formuleringarna i 2010-års läroplan visar att förskollärarens ansvar är överordnat arbetslagets på så sätt att det kan beskrivas handla om att tolka, konkretisera och leda det pedagogiska arbetet (jfr. Eriksson, 2014, 2015; Sheridan, 2011; Skolin-spektionen, 2016). Av en tidigare studie (Eriksson, 2015) där innehållet i 2010-års läroplanstexten rörande förskollärarens respektive arbetslagets ansvar har analyserats, framgår att den kunskap som krävs för förskollärarens mer övergripande ansvar kan relateras till den form av kunskap som Bernstein (2000) beskriver i termer av en vertikal kunskapsdiskurs, det vill säga en teoretisk och abstrakt kunskap. Analysen visar också att innehållet i det som beskrivs som arbetslagets gemensamma ansvar snarare kräver en gemensam och kontextbunden vardagskunskap, det vill säga det som Bernstein beskriver som en horisontell kunskapsdiskurs.

¹ Statistik från Skolverket (Tabell 2B personal förskola, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/personal>) visar att år 2014 och 2015 utgjorde förskollärare cirka 46 procent av den procentuella andelen årsarbetare i kommunal förskoleverksamhet medan barnskötare utgjorde ca 22 procent.

Sammantaget har den diskursiva revideringen av förskollärarens och arbetslagets ansvar väckt frågor om hur detta har tagits emot och har implementerats i förskolepraktiken. Dessa frågor utgår i sin tur dels ifrån den problematik och komplexitet som har visat sig vara förknippad med processen att förändra en utbildningsverksamhet genom reformimplementering (Beach, 1995; Eriksson, 2009; Haglund, 2016; Hirsh, 2015), dels ifrån att det har varit problematiskt för förskollärare att inta en överordnad position i det mixade arbetslaget (Aasen, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Jansen, 2007). Förutom denna problematik finns det också flera andra anledningar till varför detta är angeläget att studera. En anledning är den bärande politiska intention som tar sin utgångspunkt i att en förändrad ansvarsstruktur ska leda till en kvalitetsökning av förskolans pedagogiska verksamhet och bidra till att öka förskolebarns möjligheter att lära och utvecklas, såväl i förskolan som i senare skolmiljöer. Med utgångspunkt i detta har studiens övergripande syfte varit att undersöka och bidra med kunskap om vad som har hänt i spåren av 2010-års revideringar av skollagen och förskolans läroplan. Ett specifikt fokus är huruvida det förtydligande som gjordes av förskollärarens ansvar har lett till omfördelning av ansvarsområden och/eller arbetsuppgifter i den pedagogiska praktiken i arbetslag bestående av förskollärare och barnskötare. Följande frågeställningar har fokuserats: Hur har omfördelning av ansvarsområden och/eller arbetsuppgifter skett? Vad är det för typ av ansvar respektive arbetsuppgifter som har omfördelats? På vems initiativ har omfördelning av ansvarsområden och/eller arbetsuppgifter skett?

Forskning om ansvar, arbetsfördelning och ledarskap i mixade arbetslag

Trots att förskollärares uppdrag och villkor skiljer sig åt länder emellan, menar vi att det är relevant att förankra innevarande studie i den internationella forskning som finns när det gäller ansvars- och arbetsfördelning i arbetslag bestående av olika yrkeskategorier och förskollärares ledarskap. En skillnad som vi menar är viktig att peka på i relation till forskningresultaten är exempelvis att i England och Norge har förskollärare formellt sett haft en specifik och explicitgjord formell ställning i arbetslaget under en längre tid, medan svenska förskollärare tillskrevs en formell ställning först i juli 2011 då den reviderade skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2010) trädde i kraft.

När det gäller fördelning av ansvar och arbetsuppgifter i mixade arbetslag så tyder de forskningsresultat som rapporterats under senare år på att det har skett en viss förändring i fördelning av arbetsuppgifter mellan förskollärare och barnskötare². Detta skiljer sig från tidigare forskningsresultat som visade att arbetsfördelningen oftare utgick från en princip om rättvis fördelning och allas lika värde än utifrån formell utbildning, kunskap och kompetens (Aasen 2005, 2009, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2013). Dessutom har förskollärare prioriterat personliga relationer och lojalitet med kollegor framför att hävda den egna yrkeskunskapen (Aasen, 2010; Gotvassli, 2006; Gustafsson & Mellgren, 2008). Men det finns också senare studier som visar att det görs en viss skillnad i arbetsuppgifter mellan förskollärare och barnskötare utifrån kunskap och kompetens (Vassenden m. fl., 2011; Steinnes, 2014). I Steinnes (2014) studie visade detta sig i att förskollärarna utförde mera pedagogiska, specialpedagogiska och administrativa uppgifter medan omvårdnadsituationer,

² I texten har vi valt att genomgående använda begreppen förskollärare och barnskötare vilket till exempel i de norska studierna motsvarar begreppen pedagogisk ledare respektive assistent.

fysisk aktivitet och lek delades mer lika mellan förskollärare och barnskötare. Flera studier visade att sättet att organisera förskoleverksamheten också har lett till förändringar i fördelning av ansvar och arbetsuppgifter (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014). Av Larsen och Vaagan Slåtten (2014) studie framgår att förskollärarna fick uppgifter som pedagogisk dokumentation, rapportering, handledning av barnskötare, och administrativa uppgifter (jfr. även Børhaug & Lotsberg, 2014; Vassenden m. fl., 2011). Børhaugs och Lotsbergs (2014) resultat visar däremot att graden av arbetsdelning i genomförandet av den dagliga verksamheten var låg.

När det kommer till synen på hur arbetsuppgifter ska eller bör fördelas mellan förskollärare och andra yrkeskategorier så skiljer sig sätten att resonera åt. Flera forskare (Aasen, 2010; Gotvassli, 2006; Steinnes & Haug, 2013) hävdar att en likafördelning av arbetsuppgifter i förskolan är oförenligt med kraven på ett kvalitativt pedagogiskt arbete då detta förutsätter en hög pedagogisk kunskap och kompetens. Andra uttrycker att den jämlika arbetsfördelning som tillämpas i förskolan försvagar förskollärarnas professionella autonomi (Børhaug, 2011; Smeby, 2011) och att den undergräver deras professionella kunskap (Steinnes & Haug, 2013). Det finns även de som argumenterar för att en uppdelning av arbetsuppgifter kan stärka förskollärollen och yrkets professionalisering (Larsen & Vagan Slåtten, 2014; Nilsen, 2015). Bland argumenten för en uppdelning nämns att förskollärarnas intention med en uppgift skiljer sig från barnskötarnas och att förskollärare därför utför sitt uppdrag på ett mer reflekterat och professionellt sätt (Steinnes & Haug, 2013). När det gäller argumentation emot en uppdelning grundar exempelvis Børhaug och Lotsberg (2014) den på att allt arbete i förskolan innehåller pedagogiska inslag. Att göra en uppdelning i pedagogiska respektive icke-pedagogiska inslag och fördela dem på förskollärare respektive barnskötare menar de kan vara problematiskt då det praktiska arbetet kräver ett nära samarbete. De argumenterar också för att en uppdelning inte är nödvändig då studier har visat att förskollärare lägger vikt vid att vara tydliga och bestämda i sin ledarroll gentemot barnskötarna (jfr. Kusima & Sandberg, 2008).

Flera förskoleforskare beskriver ledarskap i förskolan som en speciell form av ledarskap som skiljer sig från ledarskap i andra kontexter just genom att det bedrivs i ett så nära samarbete med andra yrkeskategorier (Aasen, 2009; Garvey & Lancaster, 2010; Rodd, 2013). Detta nära samarbete beskriver Børhaug och Lotsberg (2014) som längre drivet i förskolan än i andra verksamheter och de betonar att det därför behövs mera forskning om förskollärarnas ledarskap i arbetslaget. De pekar på behovet av teoriutveckling eftersom ledarskap i förskolan, som är en platt organisation, skiljer sig från ledarskapet i mer hierarkiska organisationer vilket ledarskapsteorier vanligen har som utgångspunkt. Att det behövs mera forskning om ledarskap i förskolan har också framhållits av flera andra forskare (Aasen, 2009; Fure & Granholt, 2007; Jansen, 2007; Sunde & Fuglestad, 2006; Rodd, 2013). Det finns flera faktorer som har visat sig påverka förskollärares utövande av ledarskap. En faktor är förskoleverksamhetens platta organisationsstruktur (Aasen, 2010; Seland, 2009; Sunde & Fuglestad, 2006). Andra faktorer är den omsorgsrelaterade organisationen (Rodd, 2013) och spänningen mellan att utöva ett demokratiskt kontra ett kunskaps- och professionsbaserat ledarskap (Aasen, 2009, 2010, 2012; Ekström, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2008) samt att det är ett kvinnligt ledarskap som utövas i en kvinnodominerad organisation (Bøe, 2009; Gotvassli, 2006).

Tidigare studier har visat att den platta och omsorgsorienterade organisationen har lett till svårigheter för förskollärare att utöva ledarskap på grund av att alla i arbetslaget har arbetsuppgifter på samma nivå. Det har i sin tur lett till att förskollärares professionella kunskap och kompetens har osynliggjorts då de har planerat och genomfört arbetet tillsammans med övriga yrkeskategorier (Aasen, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Jansen, 2007). Samtidigt visar senare studier, Børhaugs och Lotsbergs (2014) och Larsens och Vaagan Slåtens (2014), att förskollärare har delegerats både lednings- och kvalitetsansvar för barns utveckling och lärande. Förskollärarna har även fått ansvar för kvaliteten på barnskötarnas agerande i praktiska pedagogiska situationer i samband med att förskoleverksamhetens organisation har förtydligats och hierarkiserats. Av Larsens och Vaagan Slåtens (2014) studie framgår även att förskollärare har olika förhållningssätt till sitt ledarskap. En del av dem var både nöjda med och uppskattade att de hade fått ett större ansvar och utökade arbetsuppgifter medan andra varken var nöjda med eller uppskattade detta.

Teoretiska antaganden

För analysen av studiens empiriska material har vi använt delar av Bernsteins (1990, 1995, 2000, 2003) teoretiska begreppsapparat, och Lind och Rennstams (2007) organisatoriska modell för teamwork. Denna kombination har bidragit till att synliggöra och förstå den komplexitet som är förknippad med implementeringen av förskollärares förtydligade ansvar i lokal förvaltnings- och förskolepraktik. Bernsteins begrepp har utgjort ett analysredskap för hur den nationella policydiskursen transformeras och omsätts, samt hur fördelningen av ansvar och arbetsuppgifter kan förstås i termer av villkor, strukturer, kunskap och kompetens medan Lind och Rennstams modell har bidragit till att synliggöra konsekvenser av hur ansvar och arbetsuppgifter fördelas inom arbetslaget.

Bernsteins (1990, 1995, 2000) begrepp klassifikation och inramning samt horisontell och vertikal diskurs har bidragit till en fördjupad förståelse för de faktorer som har inverkat på fördelningen av ansvar och arbetsuppgifter och vad denna fördelning grundas på. Mer specifikt har begreppen klassifikation och inramning bidragit till förståelsen av det handlingsutrymme som förskollärare, men också förskolechefer och kommuner agerar inom, det vill säga de villkor som stödjer eller hindrar förskollärare att ta det specifika ansvar som de tilldelats. Bernsteins (2000, s. 33, 2003) rekontextualiseringsprincip, ”the official recontextualising field” [ORF] och ”the pedagogic recontextualising field” [PRF], har använts som redskap i analysen av hur den nationella diskursens förtydligade ansvarsstruktur har transformerats från regeringsnivån till den lokala förvaltnings- och förskolenivån.

Erikssons (2015)³ analys av skrivningarna om ansvar i skollagen (SFS 2010:800) och ansvars och målbeskrivningarna i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) visar att arbetslagets ansvar kan relateras till det Bernstein (2000) beskriver som en horisontell diskurs och förskollärares ansvar som en vertikal, vilket också motiverar användningen av dessa analysbegrepp i innevarande studie. I relation till våra förskolepraktiker handlar då den horisontella diskursen, såsom Bernstein beskriver den, om en gemensam kontextbunden vardagskunskap som bedöms utifrån sin praktiska nytta och som inte utan vidare kan användas i andra sammanhang. Den vertikala diskursen utgörs av teoretiskt abstrakt kunskap från olika

³ Denna studie utgör ett delprojekt i det större projektet Att tolka, konkretisera och leda – förskollärares förändrade uppdrag som har finansierats av Vetenskapsrådet.

meningssystem, som ämneskunskap och pedagogisk kunskap och att denna kunskap kan rekontextualiseras och organiseras så att den blir meningsfull i den specifika förskolekontexten. Denna typ av kunskap och erfarenhet menar Bernstein kan användas i andra sammanhang till skillnad från den horisontella diskursens kunskap. Det vill säga dels kunskap som behövs för arbetslagets gemensamma ansvar för och genomförande av avdelningens pedagogiska verksamhet och dels kunskap för att kunna tolka, konkretisera, motivera, reflektera över och leda verksamheten.

Användningen av Linds och Rennstams (2007) modell motiveras utifrån den diskursiva förskjutning av ansvarsstrukturen i skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2010) som implicit innebar krav på en förändrad rollfördelning i det mixade arbetslaget (jfr. Eriksson, 2015). Modellen omfattar tre olika typer av teamarbete, *det rolldifferentierade teamet*, *det rollintegrerade teamet* respektive *det rollkompletterande teamet*. I *det rolldifferentierade teamet* beskrivs deltagarna ha ett eget väldefinierat ansvarsområde och egna arbetsuppgifter som utförs sekventiellt, det vill säga här följer olika arbetsuppgifter i en viss ordningsföljd. När det gäller *det rollintegrerade teamet* så beskrivs deltagarna ha specialiserade roller och att arbetsuppgifterna genomförs parallellt. Arbetet kräver att deltagarna samspelar och hur detta ska gå till är vanligen planerat i förväg utifrån den specialiserade roll respektive deltagare har. I vilken grad deltagarna behöver samspela avgörs av den aktuella situationen. Hela teamet arbetar tillsammans tills arbetsuppgiften är utförd och som deltagare måste man utföra de egna uppgifterna och samtidigt samspela, vara flexibel och anpassa sig efter situationen. I *det rollkompletterande teamet* förväntades deltagarna arbeta utifrån devisen ”en för alla, alla för en”. Arbetsuppgifterna beskrivs som ömsesidigt relaterade och beroende av varandra, de är integrerade och sker samtidigt. Deltagarna beskrivs som nära beroende av varandra i de uppgifter som ska utföras och de personliga relationerna har en mycket stor betydelse. En viktig förutsättning för arbetet i teamet är att kommunikationen mellan deltagarna fungerar. Enligt Lind och Rennstam (a.a) måste ledarskapet präglas av ett jämlikhetstänkande och en flexibilitet som innebär att ledarskapet kan utövas av olika deltagare i arbetslaget och vem som utövar ledarskap avgörs av den aktuella situationen och av personliga styrkor.

Metod

Den data som ligger till grund för denna studie har producerats på fyra förskolor i fyra kommuner. Urvalet av kommuner gjordes utifrån resultatet av en enkätstudie som genomfördes som en delstudie i ett större projekt 2013. Det var förvaltningstjänstemän anställda vid olika kommuners/kommundelars utbildningsförvaltningar, som besvarade enkäten. De frågor som ställdes i enkäten rörde hur förskollärares förtydligade ansvar hade tolkats, organiserats och implementerats på förvaltningsnivå. Utifrån svaren valdes fyra kommuner som enligt enkätsvaren skiljde sig åt i sättet att tolka, organisera och/eller implementera förskollärares förtydligade ansvar i den kommunala förskoleverksamheten⁴. Därefter gjordes ett urval av en kommunal förskola i respektive kommun utifrån att de skulle ha minst två avdelningar, att det skulle finnas både förskollärare och barnskötare på förskolan, och att förskolechefen skulle ha varit yrkesverksam i kommunen under implementeringsprocessen. Sammantaget

⁴ För en mer detaljerad beskrivning av enkätstudien och av urvalet av kommuner se Eriksson, Beach och Svensson (2015)

har fyra förskolechefer och fyra arbetslag bestående av tretton förskollärare och fyra barnskötare, deltagit i studien.

En etnografisk ansats har tillämpats och tiden för fältarbete har varierat mellan fyra till sex månader per förskola. Fältarbetet skiftade även gällande vilka aktiviteter som observerades då vårt deltagande som forskare bestämdes i samråd med berörd förskolepersonal. Dataproduktionen har huvudsakligen skett i form av observationer av arbetslagets dagliga arbete, planeringsmöten, arbetsplatsträffar och andra förekommande möten. I anslutning till observationerna har fältsamtal genomförts och som en avslutning på fältstudierna har intervjuer genomförts med förskolechefer och förskolepersonal. Intervjuer genomfördes med deltagarna i de arbetslag vars verksamhet vi har observerat och i en del fall också med personal i förskolans övriga arbetslag. Därutöver består data också av kommunala och förskolespecifika policydokument såsom kvalitetsredovisningar, måldokument och riktlinjer, planer av olika slag, mötesanteckningar, listor över ansvarsområden och deltagande i olika arbetsgrupper samt scheman över arbetsfördelning vid rutinsituationer och pedagogiska aktiviteter.

Alla deltagare har informerats muntligt och skriftligt om studiens syfte, vad det innebär att delta, om hur data kommer att behandlas och hur resultatet kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2017). Utifrån detta har samtliga deltagare frivilligt valt att delta i studien. I artikeln benämns de fyra förskolorna Dalen, Gläntan, Höjden och Ängen.

De fyra kommunala förvaltnings- och förskolekontexterna

För att sätta studiens resultat i en kontext har vi valt att göra en kort bakgrundsbeskrivning av villkor som vi menar kan ha inverkat på hur förskolechefer och arbetslag har tolkat och hanterat revideringen av förskollärares respektive arbetslagets ansvar och hur detta har fallit ut i form av fördelning av ansvar och arbetsuppgifter. I två av de fyra kommunerna hade det utarbetats riktlinjer på förvaltningsnivå för hur förskollärares respektive arbetslagets ansvar skulle tolkas och genomföras. I den ena av dessa kommuner (Gläntans) hade det utarbetats skriftliga riktlinjer och i den andra (Ängens) hade förskolepersonalen informerats muntligt om hur förskollärares respektive arbetslagets ansvar samt fördelning av arbetsuppgifter skulle tolkas. I båda fallen markerades att förskollärare har ett större ansvar än de övriga i arbetslaget. I de två övriga kommunerna delegerades tolkningen av den förändrade ansvarsstrukturen från förvaltnings- till förskolechefsnivå. I ett fall till respektive förskolechef (Höjden) och i ett annat till förskolechefgruppen (Dalen) med uppdrag att komma överens om en gemensam tolkning.

Två av de fyra förskolorna ligger i medelstora kommuner (Höjden, Ängen) och två i mindre kommuner (Dalen, Gläntan). Förskolornas storlek varierar mellan 2-4 avdelningar och sammantaget har förskolecheferna ansvar för mellan två och fem förskolor. De fyra arbetslag vars verksamhet vi har observerat består av förskollärare och barnskötare. Andelen förskollärare varierar mellan ca 60 och 80 procent, vilket också speglar den ungefärliga genomsnittliga andelen i respektive kommuns kommunala förskoleverksamhet. Några faktorer utöver hur förskollärares respektive arbetslagets ansvar har tolkats som kan ha inverkat på fördelningen av ansvar och arbetsuppgifter i förskolepraktiken är exempelvis de kompetensutvecklingsinsatser som har genomförts under implementeringsprocessen och tillsättandet av förskollärare med någon form av särskilt ansvar. Hit hör också i vilken utsträckning förskollärare har fått stöd i ansvaret för arbetslagets pedagogiska arbete. Intervjuer med

förskolechefer och förskolepersonal visar att det har ordnats tillfällen för förskollärare att diskutera detta. I tre av kommunerna (Dalen, Gläntan, Höjden) fick alla förskollärare delta i dessa tillfällen medan det i en kommun (Ängen) bara var förskollärare med särskilt ansvar som fick denna möjlighet. I alla kommunerna informerades personalen om 2010-års revideringar men det var bara i en kommun (Dalen) som det ordnades gemensamma diskussions-tillfällen för all personal.

Resultat

I detta avsnitt kommer vi att visa på de strategier, i form av sätt att organisera samt fördela ansvar och arbetsuppgifter som förskolechefer respektive arbetslag har använt sig av i samband med implementeringen av den reviderade ansvarsstrukturen. Vi börjar med att beskriva förskolechefers strategier för att därefter visa på olika strategier som arbetslag har använt sig av.

Förskolechefers sätt att organisera för ansvar

Alla fyra förskolecheferna i vår studie har skapat en organisationsstruktur där förskollärare har givits ett utökat ansvar för den pedagogiska verksamheten. På tre av förskolorna (Dalen, Höjden och Ängen) har förskolecheferna valt en hierarkisk organisationsstruktur med en eller flera mellannivåer bestående av förskollärare med ett särskilt ansvar, det vill säga här har någon eller några förskollärare en mera överordnad position genom att de har tilldelats ett utökat ansvar i organisationen. På den fjärde förskolan (Gläntan) har förskolechefen valt att tillämpa en annan form av hierarkisk ansvarsstruktur och istället för den mellannivå som de övriga förskolecheferna har tillämpat gett alla förskollärarna ett något utökat ansvar för något eller några pedagogiska utvecklingsområden. Här tillämpas alltså en relativt platt organisationsstruktur förskollärarna emellan, vilket också ligger i linje med den ledarskapsfilosofi som förskolechefen säger sig tillämpa.

Alltså jag arbetar inte på det sättet att jag har nån som har ett uppdrag utöver dom andra, förstår du, alla (förskollärarna) ligger i stort sett på samma nivå // det är inte så att jag har utsett någon som har ett övergripande ansvar för jag har en rätt platt organisation på mina förskolor. (förskolechef Gläntan)

På de tre förskolor där verksamheten är organiserad så att någon eller några förskollärare har ett särskilt ansvar så beskriver både förskolechefer, förskollärare och barnskötare att dessa förskollärare är placerade mellan förskolechef och arbetslagen:

De har den rollen någonstans mellan oss i verksamheten och Anki [förskolechefen förf. komm] just när det gäller den pedagogiska biten. (förskollärare, Ängen).

De uppgifter som ingår i det särskilda ansvaret varierar förskolorna emellan men det som är gemensamt är att det handlar om att driva pedagogisk utveckling, hålla i någon typ av personalmöten, ingå i någon form av lednings/utvecklingsgrupp, vara en länk mellan chef och övrig personal och att det innefattar någon form av administrativa uppgifter. Av de uppgifter förskollärare med ett särskilt ansvar har, framgår att en del av uppdraget just handlar om att möjliggöra för förskolechefen att delegera delar av arbetsuppgifterna och då speciellt delar som rör att driva och utveckla den pedagogiska verksamheten.

Jag känner att jag har ett bollplank där jag kan ta upp saker, utveckling som jag vet behövs som de [förskollärarna med särskilt ansvar förf. komm.] kan driva vidare tillsammans // jag kan inte göra allt ensam på alla förskolor, så därav har jag en mellanhand om jag så säger ut till verksamheten. (förskolechef Ängen)

... hade jag inte haft dem vet jag inte hur det hade fungerat om jag ska vara ärlig, för det ligger ju lite i det här, det pedagogiska ledarskapet också att leda genom andra och där måste jag, jag leder ganska mycket via mina arbetslagsledare [förskollärare med särskilt uppdrag förf komm.] och jag har ju återkommande träffar med dem där vi diskuterar igenom hur vi ska leda, vad vi ska föra fram och vad vi ska jobba med. (förskolechef Dalen)

Både samtal och observationer visar att förskolecheferna i stor utsträckning använder sig av det mandat som skollagen (SFS 2010:800, kap. 2, § 10) ger dem när det gäller att utforma verksamheten på det sätt som passar den aktuella förskoleenheten och den egna arbetsituationen och sättet att leda. Några exempel på detta är valet att behålla systemet med en förskollärare med särskilt ansvar trots att det inte längre har ekonomiskt stöd från förvaltningen (Ängen) och valet att inte tillämpa den av förvaltningen förespråkade möjligheten att ha förskollärare med olika grader av särskilt ansvar i förskolans organisation (Gläntan). I båda exemplen har alltså förskolechefernas arbetsituation och ledarskapsfilosofi överordnats det av förvaltningen förespråkade sättet att organisera förskoleverksamhetens inre arbete.

Fördelning av ansvar och ansvarsområden

Förskolechefernas tolkningar av förskollärares respektive barnskötarens ansvar framgår av hur de har fördelat ansvarsområden och deltagande i olika typer av arbets- och utvecklingsgrupper. En närmare analys av fördelningen av ansvarsområden visar att förskollärarna i högre grad än barnskötare har fått uppdrag som är direkt relaterade till den pedagogiska verksamhetens innehåll, utveckling och genomförande. Det rör sig till exempel om pedagogisk planering och kvalitetsarbete i form av utvärdering, dokumentation samt framtagande av olika planer för det pedagogiska arbetet, interkulturellt arbete och likabehandling, föräldrasamverkan, mentorsuppdrag. På två av förskolorna (Gläntan, Höjden) framträder detta särskilt tydligt, och motiveras genom att "...förskolläraren har ju haft ansvaret för dokumentationen // för de andra (barnskötarna) förstår ju inte det (förskolechef Höjden). Samtidigt som det argumenteras för en uppdelning så betonar en av förskolecheferna att barnskötarna också ska ha ansvar och delta i vissa grupper, men inte för sådant som rör övergripande pedagogiska frågor:

Jag ser en vits i att ha med barnskötarna i vissa grupper för man måste få bli delaktig och ta ansvar, // därför tycker jag att det är viktigt att de kan svara för de frågorna som inte förskollärarna arbetar med ... och det skulle kunna vara schemafrågor, vikarianskaffning och det kan handla om arbetsmiljöfrågor // sådana frågor får de hemska gärna ta hand om, men gäller det pedagogiska övergripande frågor så är det förskollärarna. (förskolechef Gläntan)

Men det finns också områden som förskolechefer fördelar utifrån personligt intresse, såsom ansvar för förskolans IT-verksamhet och olika ämnesinnehåll. Att fördelningen görs utifrån intresse motiveras bland annat med att "det är när man är intresserad man driver en fråga eller ett område" (förskolechef Gläntan).

Fördelning av deltagande i olika typer av pedagogiska diskussioner

Förutom att fördela ansvar och ansvarsområden så har förskolechefer också styrt förskollärares respektive barnskötarens deltagande i olika typer av pedagogiska diskussioner och här förekommer både likheter och skillnader förskolorna emellan. På alla fyra förskolorna deltar all personal, utom tillfälliga vikarier, i de pedagogiska diskussioner som förekommer på gemensamma arbetsplatsträffar. Utöver arbetsplatsträffarna förekommer det också olika möteskonstellationer där bara förskollärare ingår. Tre av förskolecheferna (Höjden, Gläntan, Ängen) har till exempel bara förskollärare i grupper som ansvarar för att planera och driva utvecklingen av det pedagogiska arbetet på förskolan. I en del av dessa grupper representerar förskollärarna förskolorna inom förskolechefens område medan andra grupper består av representanter för respektive avdelning på en och samma förskola. Det förekommer också att förskolechefer (Gläntan, Ängen) i syfte att få till stånd en utveckling av arbetslagets arbete mixar förskollärare och barnskötare för diskussioner om hur arbetet kan genomföras för att uppnå lärandemålen och bidra till kompetensutveckling. Av intervjuerna med förskolecheferna framgår att detta görs i syfte att ”få med alla på tåget”. De betonar betydelsen av ett ”kollegialt lärande” där barnskötare får ta del av förskollärarnas kunskap på olika områden, som till exempel när språkplanen ska revideras (Gläntan) eller när likabehandlingsarbetet ska utvecklas (Ängen).

Fördelning av planeringstid som ett sätt att markera ansvar

Fördelning av planeringstid (barnfri tid) är ett annat område som ger en bild av förskolechefer och förskolepersonals tolkningar av och förhållningssätt till den reviderade ansvarsstrukturen. På två av förskolorna (Gläntan, Höjden) skiljer sig mängden planeringstid markant åt mellan förskollärare och barnskötare. Här har förskollärarna både betydligt mera tid för enskild planering och för att delta i olika grupper med ansvar för den pedagogiska verksamheten, vilket framgår både av våra observationer, fältsamtal och intervjuer samt scheman och listor över deltagande i olika möteskonstellationer. På dessa förskolor har förskolecheferna tydligt markerat att förskollärarna ska ha mera planeringstid än barnskötarna och här ligger planeringsansvaret på förskollärarna som också genomför fler pedagogiska aktiviteter, har mer föräldrasamverkansuppdrag och deltar i fler ansvarsgrupper än barnskötarna.

Däremot visar observationer och analyser av scheman på de två andra förskolorna (Dalen, Ängen) att det i praktiken varken görs någon skillnad i tid för planering, deltagande i olika ansvarsgrupper eller i genomförandet av pedagogiska aktiviteter eller föräldrasamverkan. Här sker i praktiken i princip en likafördelning mellan förskollärare och avdelningens erfarna barnskötare. Detta trots att båda förskolecheferna markerar att förskollärare ska ha mer tid för planering än barnskötare. En av förskolecheferna säger ”som förskollärare behöver du ha lite mer tid än barnskötare”, vilket motiveras av att förskollärarna ska ha mer ansvar och fler pedagogiska uppgifter och därför ”behöver de planera djupare och då behöver de ha mer planeringstid” (förskolechef Ängen). Likafördelningen motiveras i båda fallen utifrån de praktiska villkor som ramar in och styr arbetslagets arbete, som till exempel att de pedagogiska aktiviteterna med barnen bedrivs i smågrupper. Eftersom både barnskötaren och förskollärarna har ansvar för och genomför dessa så betonas att barnskötaren också måste ha planeringstid, ”Hon har ju ansvar för den gruppen då behöver hon ju ha planeringstid.” (förskolechef Ängen).

Fördelning av arbetsuppgifter i arbetslagen

Fördelningen av arbetsuppgifter i respektive arbetslag har till viss del styrts av hur förskolechefer har fördelat ansvar för olika arbetsuppgifter men också av att deltagarna i arbetslagen själva har fördelat arbetsuppgifter mellan sig. Flera förskolechefer har till exempel styrt att utvärdering och dokumentation av avdelningens pedagogiska arbete ska utföras av förskollärare (Gläntan, Höjden, Ängen), och att det är förskollärare som sköter detta framgår också av våra observationer. Planering av den pedagogiska verksamheten och dess utveckling samt utarbetande av olika planer (krisplan, likabehandling med mera) utförs till övervägande del också av förskollärare, vilket också bekräftas av listor över hur olika uppgifter är fördelade. När det gäller vem i arbetslaget som ska ha hand om de pedagogiska aktiviteterna som samlingar eller gruppaktiviteter med olika åldersgrupper skiljer sig förskolechefers förhållningssätt åt. En förskolechef (Gläntan) hävdar bestämt att förskollärarna ska ha hand om de äldsta barnens aktiviteter. På två andra förskolor ligger denna uppgift på erfarna barnskötare⁵ (Dalen, Ängen). I det ena fallet är detta en följd av hur förskolechefen (Ängen) har organiserat förskolans inre verksamhet och i det andra fallet (Dalen) motiveras detta utifrån den erfarna barnskötarens långa erfarenhet och kompetens för uppgiften. Båda förskolecheferna betonar dock att det inte räcker med lång praktisk erfarenhet för att planera dessa aktiviteter, vilket också är en tendens som framgår av andra studier (Steinnes, 2014; Vassenden, m. fl., 2011). I båda fallen hävdas att ”om en barnskötare planerar så måste den ha ett stöd i en förskollärare” (förskolechef Ängen). Planeringsarbetet är också organiserat så att barnskötaren till viss del planerar tillsammans med en förskollärare men när detta är gjort ”kan hon (barnskötaren) genomföra det” (förskolechef Dalen).

En jämförelse av arbetslagens fördelning av arbetsuppgifter visar att det finns både likheter och skillnader förskolorna emellan beroende på lokala villkor, personalsammansättning och förskolechefens förhållningssätt. Även om alla förskolecheferna till viss del styr fördelningen av uppgifter så lämnar de i stor utsträckning över till arbetslaget att utforma innehållet i den egna avdelningens verksamhet och fördela arbetsuppgifterna mellan sig. Att förskolechefer ser detta som arbetslagens angelägenhet framgår av intervjuer och observationerna som visar att de heller inte deltar i arbetslagens planeringstillfällen.

Analysen av den fördelning som sker i arbetslagen visar att den ibland grundas på 1998-års läroplans diskurs om en likafördelningsprincip och ibland på 2010-års mer hierarkiska ansvarsdiskurs. När det gäller rutinsituationer (t ex måltider, toalettbesök, tambursituationer, vila, utevistelse) så sker en tydlig likafördelning av uppgifter utifrån ett rullande schema baserat på när på dagen arbetstiden är förlagd på alla fyra förskolorna. Däremot när det gäller fördelning av planerade aktiviteter och uppgifter som har ett tydligt pedagogiskt innehåll så är inte likafördelningsprincipen lika framträdande. På Gläntan och Höjden genomför förskollärarna en större del av dessa aktiviteter än barnskötarna, medan arbetslagen på de andra förskolorna tillämpar en likafördelning. Den fördelning som har skett när det gäller planerade pedagogiska aktiviteter har exempelvis baserats på personals eget intresse, kunskap, erfarenhet eller att någon har haft arbetsuppgiften tidigare och gärna behåller den.

⁵ Alla förskolechefer skiljer på erfarna och mindre erfarna eller nya barnskötare. De erfarnas arbetsuppgifter skiljer sig inte i lika hög grad från förskollärarnas som de mindre erfarnas. Exempelvis tillbringar de mindre erfarna huvuddelen av arbetstiden i barngrupp, får inte ha utvecklingssamtal och genomför inte lika mycket planerade aktiviteter med barnen.

Likafördelningen kan också relateras till att förskollärare har uttryckt att det både är känsligt att diskutera och att göra skillnad i konkreta arbetsuppgifter mellan arbetslagets medlemmar eftersom det skulle innebära att barnskötare inte skulle få ha kvar uppgifter som de tidigare har utfört. Samtidigt har både observationer och samtal visat att barnskötare uttrycker en osäkerhet kring vilka uppgifter de ska få genomföra, en av barnskötarna säger ”jag ska ha gympan // som jag alltid har haft, jag frågade faktiskt // och de ville ju att jag skulle ta den” (barnskötare Höjden). Några andra exempel är när barnskötaren och förskollärarna i arbetslaget pratar om att den vikarierande barnskötaren inte kan ha språkgruppens aktiviteter. Barnskötaren inflikar ”jag fortsätter gärna med femåringarna?” (barnskötare Ängen) eller när en annan barnskötare vid flera tillfällen tar upp med förskollärarna att hon behöver ”ha de stora barnen (förskollärarens grupp) // för att kunna göra sin kursuppgift” (barnskötare, Gläntan).

Fördelningen av arbetsuppgifter har präglats av flexibilitet för att få verksamheten att fungera i förhållande till de villkor som råder i den aktuella situationen. Till exempel har barnskötare tagit på sig att gå ut med barnen, eller ta förskollärarens samling för att förskolläraren ska få planera eller dokumentera klart. Flera erfarna (Gläntan, Höjden) och mindre erfarna barnskötare (Gläntan, Ängen) har pratat om att förskolechefen tydliggjort att deras arbetsuppgift är att vara med barnen, vilket också har fått genomslag i hur arbetet fördelas. Särskilt tydligt är detta på Gläntan där det finns skriftliga riktlinjer för förskollärare och barnskötare. Här beskriver den erfarna barnskötaren det som sin ”uppgift att stötta förskollärarna så att de kan göra sitt jobb” (barnskötare Gläntan).

Diskussion

Tolkning och implementering av en utbildningsreform är en komplex process som har resulterat i såväl likheter som skillnader i hur förskollärarens förtydligade ansvar har tolkats, reproducerats och rekontextualiserats i de lokala förskolepraktikerna. Därför är det angeläget att diskutera och problematisera förskollärarens ansvar i relation till hur det är framskrivet i de nationella policydokumenten och hur det har tolkats och implementerats i förskolepraktiken.

Att sätten att tolka och omsätta detta har skiljt sig åt och att olika strategier har tillämpats menar vi kan relateras till den otydlighet och tolkningsbarhet som präglar innehållet i både skollagen (SFS 2000:800) och läroplanen (Skolverket, 2010). Just denna otydlighet beskrivs som karaktäristisk för innehållet i policytexter då detta ska kunna appliceras på en mängd olika lokala praktiker och öppna upp för olika sätt att tolka, reproducera och rekontextualisera policydiskursen (Ball, 1994; Ball, Maguire, & Braun, 2012). Några exempel på otydlighet och tolkningsutrymme rör vad som avses med begreppen ansvar och undervisning. Av skollagen (SFS 2010:800, kap 2, § 13, 14, 15; Skolverket, 2010) framgår det å ena sidan att det bara är förskollärare som får bedriva undervisning och är ansvariga för densamma, samtidigt som det å andra sidan även får finnas annan personal i undervisningen (SFS 2010:800, kap 2, § 13, 14). Om intentionen med reformen är att höja kvalitén på förskolans pedagogiska verksamhet genom förskollärarens kunskap och kompetens så framstår otydligheten kring vad ansvarsfördelning och undervisning innebär som problematisk utifrån studiens resultat.

När det gäller ansvar har förskolecheferna gjort tolkningen att detta för förskollärarens del också innefattar ett pedagogiskt ledarskap, samtidigt som förskolechefers och

förskollärares tolkning till viss del skiljer sig åt. Förskolechefer förväntar sig att förskolläraren ska leda arbetslaget arbete medan förskollärarna varken pratar om sig själva som ledare eller har intagit ett tydligt ledarskap på det sätt som förskolechefer beskriver. Arbetslagens planeringsmöten har snarare präglats av samarbete och konsensus kring kommande aktiviteter än att förskollärare har intagit ett tydligt ansvar och ledarskap för arbetets innehåll eller fördelat arbetsuppgifter. Att förskollärare inte beskriver sig som ledare och att det har varit problematiskt för dem att inta ett ledarskap i det mixade arbetslaget har också flera tidigare studier visat (McDowall Clark & Murray, 2012; Nilsen, 2015; Rodd, 2013; Steinnes & Haug, 2013; Urban, 2008). En förklaring till det kan vara att det inte uttrycks explicit varken i skrift eller muntligt vad som förväntas av dem och det blir svårare att påta sig ett ledarskap då inte alla i arbetslaget är införstådda med situationen.

Förutom att cheferna har tagit det ansvar och använt sig av det mandat skollagen ger när det gäller möjlighet att utforma den egna förskoleverksamhetens inre organisation (SFS, 2010:800, kap 2, §10; jfr. även Nihlfors & Johansson, 2013; Nihlfors, Jervik, & Johansson, 2015), så har de också använt sig av möjligheten att delegera ansvar och arbetsuppgifter (jfr. Norberg & Johansson, 2012; Thörnsén & Årlestig, 2014). Av resultatet framgår att det har skett en förändring när det gäller fördelning av ansvar och arbetsuppgifter, vilket flera forskare också hävdar är nödvändigt om arbetslagens arbete ska hålla en hög pedagogisk kvalitet (Aasen, 2010; Gotvassli, 2006; Steinnes & Haug, 2013). Studiens förskolechefer både kräver, förväntar sig och har ålagt förskollärare ett större ansvar än andra yrkesgrupper för arbetsuppgifter relaterade till den pedagogiska verksamhetens innehåll, kvalitet och utveckling, vilket också ligger i linje med den diskursiva förändringen i 2010-års läroplan (Skolverket, 2010; jfr. även Eriksson, 2015; Eriksson, Beach & Svensson, 2015). På tre av de fyra förskolorna har detta skett genom tillämpning av en mer hierarkisk organisationsstruktur i vilken någon eller några förskollärare har delegerats ett särskilt ansvar för detta. De har då fått en position mellan förskolechefen och kollegorna där denna förskollärare också är överordnad förskolans övriga förskollärare genom ett större ansvar för den pedagogiska verksamhetens utveckling och kvalitet (jfr. Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Grotenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2015).

Utifrån förskolechefernas delegering av särskilt ansvar och specifika uppgifter framträder en bild av undervisning som planerade aktiviteter med ett tydligt pedagogiskt fokus, då det är kring denna typ av innehåll de har skapat en mer hierarkisk organisationsstruktur. Förskollärare har till exempel ålagts ett utökat uppdrag för genomförandet av ämnesrelaterad undervisning och för att kvalitetssäkra, dokumentera, utvärdera och utveckla verksamheten i linje med läroplansmålen. Däremot har inte aktiviteter som t ex måltider, toalettbesök, tambursituation, vila och utevistelse varit föremål för denna typ av delegering (jfr. Steinnes, 2014). En anledning kan vara att det inte betraktas som undervisning en annan att alla i arbetslaget ses som kompetenta att ansvara för och genomföra dessa uppgifter.

Ett sätt att förstå innehållet i det förskolechefer har delegerat ur ett professionsteoretiskt perspektiv är att analysera det utifrån Evetts (2013) två former av professionalism i kunskapsbaserat arbete. De två formerna är ”organizational professionalism” respektive ”occupational professionalism”, vilka enligt Evetts representerar ideologiska respektive yrkesmässiga faktorer. Både ”organizational” och ”occupational professionalism” förekommer i förskolechefernas tal och agerande. Den förstnämnda menar vi återfinns i sättet att organisera för förskollärares ansvar utifrån rationella och policydrivna beslut på ett sätt som också

möjliggör extern kontroll. Detta har då skett genom ett ökat fokus på kvalitetssäkring. Det ansvar och de arbetsuppgifter som har delegerats ger också uttryck för en tillit till förskollärares professionella kunskap och kompetens och ett mått av professionell autonomi gällande den pedagogiska verksamhetens innehåll, kvalitet och utveckling vilket då är relaterat till ”occupational professionalism”.

I ett organisationsperspektiv visar förskolechefernas sätt att organisera förskolans inre verksamhet på en förskjutning från 1998-års platta organisationsstruktur mot 2010-års mer hierarkiska (Eriksson, 2015). Detta organisationssätt speglar också en förskjutning från den rollkompletterande teammodellen mot det rollintegrerade teamets uppdelning av ansvar och arbetsuppgifter (Lind & Rennstam, 2007). I förskolepraktiken har detta visat sig i att ansvar för och genomförande av specifika uppgifter har ålagts enskilda teammedlemmar vilket lett till en ökad uppdelning både mellan förskollärare och mellan förskollärare och barnskötare. Däremot har den fördelning som förskollärare och barnskötare själva gjort mellan sig i arbetslagen vid flera tillfällen gjorts utifrån personliga styrkor och intressen vilket kan liknas vid den rollkompletterande teammodellens fördelningsprincip. I arbetslagens vardagspraktik har det vid flera tillfällen gjorts omfördelningar av arbetsuppgifter i relation till de villkor som rått i just den aktuella situationen. Flexibla och pragmatiska lösningar har tillämpats för att kunna bedriva en för barnen fungerande verksamhet. Detta har i sin tur resulterat i en lägre grad av ansvars- och arbetsdelning, vilket är en tendens som även framgår av Børhaugs och Lotsbergs (2014) studie.

Slutsats

Att det inte bara är inom förskolans område som det är en komplex process att implementera en utbildningsreform förknippad med förändringar av en yrkeskårs ansvar och uppdrag har framgått både av flera tidigare studier (Alvunger, 2016; Ball, Maguire & Braun, 2012; Haglund, 2016; Hirsh, 2015) och utvärderingar (Lärarnas riksförbund, 2015; Stadskontoret, 2015, 2016). När det gäller implementeringen av den förändrade ansvarsstrukturen i förskolan och då specifikt förskollärarens respektive arbetslagets ansvar så kan komplexiteten relateras till en kombination av policytexternas tolkningsbarhet, rådande lokala villkor och förutsättningar samt tidigare nationella och lokala villkor, diskurser och traditioner. Av resultatet framgår att olika sätt att tolka och implementera detta har tillämpats på såväl förvaltnings- som förskolenivå, vilket i sig inte behöver utgöra något problem om detta är tydligt kommunicerat, problematiserat och diskuterat i personalgruppen. En del av den problematik som framträder, och som är gemensam för de fyra förskolorna, är just avsaknaden av diskussioner och en tydlighet gällande fördelning av och ansvar för arbetsuppgifter i mixade personalgrupper. Detta har i sin tur lett till en osäkerhet bland både förskollärare och barnskötare om såväl på vilka grunder ansvar och arbetsuppgifter har fördelats som kring hur detta kan eller ska tolkas och fördelas i arbetslaget.

En slutsats vi drar är att om 2010-års revidering av ansvarsstrukturen i förskolan ska leda till en högre kvalitet på det pedagogiska arbetet behöver förskollärarens ansvar och vad det innebär i form av ledarskap diskuteras och problematiseras i personalgrupperna. För att ta ett större ansvar för det praktiska arbetet som genomförs av arbetslaget menar vi att det utöver de organisatoriska förändringar som förskolechefer har genomfört, också krävs ett tydligt mandat för förskollärare att realisera detta. Ett mandat som stödjer förskollärare i att bryta mot den tradition av rollkompletterande och jämlikhet som länge har präglat såväl

diskursen i de nationella policydokumenten som ansvars- och arbetsfördelningen i förskolans mixade arbetslag. De måste få ett tydligt mandat att utöva ansvar genom att planera och leda arbetslagets gemensamma arbete grundat på professionell kunskap och kompetens.

Efterord och tack

Den studie som presenteras i artikeln är genomförd inom ramen för forskningsprojektet *Att tolka, konkretisera och leda: En studie av förskollärares förändrade uppdrag* (721-2012-5615) som har finansierats av Vetenskapsrådet.

Om författarna

Anita Eriksson är lektor i pedagogik vid Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Hennes forskningsintressen rör områdena lärarutbildning och förskollärares och lärares yrkesverksamhet med särskilt fokus på utbildningspolitiska reformers implementering och effekter på professioner och utbildningssystem.

Ann-Katrin Svensson är professor i pedagogik med inriktning mot tidigt lärande vid Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, i Vasa. Hennes forskningsområden är barns språkutveckling och språkstimulans samt förskollärares professionsutveckling.

Dennis Beach är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås. Hans forskningsintressen ligger inom områden utbildningssociologi och utbildningspolitik. Hans senaste publikationer ligger inom dessa områden med bidrag som *The Wiley International Handbook of Ethnography and Education and Structural Injustices in Education*.

REFERENSER

- Aasen, W. (2005). Situationsbestemt ledelse - en utfordring for pedagogisk leder. *Pedagogisk Forum Barnehagefolk*, 1, 90-96.
- Aasen, W. (2009). Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. *Første Steg* nr. 4.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 293-305
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 6, 32-52.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools [Elektronisk resurs]*. London: Routledge.
- Beach D. (1995) *Making sense of the problems of change : an ethnographic study of a teacher education reform*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Bøe, M. (2009). Ledelseutfordringer i Barnehagen - med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 164-177.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

- Bernstein, B. (1995). A Response. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Westport: Ablex.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidskriftet FoU i Praksis*, 5(2), 49-66.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellsekap till ledelsehierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(13), 1-17.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Univ. Umeå.
- Eriksson A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 7(6), 1-17.
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 8-32.
- Eriksson, A., Beach, D., & Svensson, A-K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 11(9), 1-17.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology* 61(5-6): 778-796.
- Fure, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap. Kvalifisering i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garvey, D. & Lancaster, A. (2010). *Leadership for quality in early years and playwork: supporting your team to achieve better outcomes for children and families*. London: National Children's Bureau.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisation og ledelse*. (4., uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2008). *Yrkesroller i förskolan: en utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönneman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education* 41(3), 508-526. DOI: 10.1080/19415257.2014.924985
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *EDUCARE*, (1), 64-85.
- Hirsh, Å. (2015). IUP i praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *EDUCARE*, (2), 234-259.
- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerjestrånd & T. Pålerud (red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kusima, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186-195.

- Larsen, A. K., & Vaagan Slåtten, M. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(5) 1-19.
- Lind, J-L., & Rennstam, J. (2007). Team: typer och myter. I Alvesson, M. & Svenningsson, S. (red). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas riksförbund (2015). *Förstelärare behöver likvärdiga förutsättningar. En utvärdering av karriärlärarreformen*. Rapport från lärarnas riksförbund.
- McDowall Clark, R. & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years* [Elektronisk resurs]. Maidenhead: Open University Press.
- Nihlfors, E., & Johansson, O. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS Förlag.
- Nihlfors, E., Jervik, L., & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerups.
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av ledarskap i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 11(8), 1-15.
- Norberg, K. & Johansson, O. (2014). Det pedagogiska ledarskapets etiska dimension. I Thörnsén, M. & Ärlestig, H. *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups.
- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood*. (4., uppl.) Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Diss. Trondheim: NTNU 2009:258.
- SFS 2010:800. Skollagen. Hämtad http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärarens ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Rev. 2010. Hämtad från <http://www.skolverket.se>
- Sheridan, S. (2011). Uppdrag med särskilt ansvar. *Förskoletidningen* (4), 6-12.
- Smeby, J-C. (2011). Profesjonalisering av förskoleläreryrket? *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Statskontoret (2015). Uppföljning av karriärstegsreformen för lärare. Delrapport 1. Stockholm: Statskontoret.
- Statskontoret (2016). Uppföljning av karriärstegsreformen för lärare. Delrapport 2. Stockholm: Statskontoret.
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of Staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(4), 478-495.
- Sunde, J., & Fuglestad, O. L. (2006). Ledelse og beslutningstakning i et relasjonelt perspektiv. *Norske Pedagogiske Tidskrift*, 2, 133-143.
- Thörnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Om ledarskap och pedagogiskt ledarskap. I Thörnsén, M., & Ärlestig H. *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. Rapport IRIS - 2011/029*. Hämtad http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS_rapport.pdf

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.