

Förskolepersonals tal om ansvar i relation till den förtydligade ansvarsstrukturen i svensk förskolepolicy

Anita Eriksson

<https://orcid.org/0000-0002-7523-1896>

anita.eriksson@hb.se

Ann-Katrin Svensson

<https://orcid.org/0000-0003-1798-4010>

ann-katrin.svensson@abo.fi

Dennis Beach

<https://orcid.org/0000-0001-5970-5556>

dennis.beach@hb.se

Abstract

Based on interviews, field conversations and participant observation with head teachers and preschool teachers at four preschools in four different municipalities in Sweden, this article considers how preschool staff interpret and describe their workplace responsibilities four years after the revision of these in the 2010 Education Act and the preschool curriculum and how these descriptions may reflect increasing professionalization. The results demonstrate that the national curriculum discourse of increased preschool teacher professional responsibility was reproduced in general talk about work-duties and responsibilities, but that in more specific conversation related to concrete examples and tasks this was not as clearly the case. Instead, there was a re-contextualisation of the prevailing conditions in the actual preschool contexts. There was also a distinction between the two groups of participants. The head teachers expressed high expectations for preschool teachers to be responsible leaders in the pedagogical activities carried out by the team, but the preschool teachers did not represent themselves as leaders in the same sense. Finally, this study addresses whether the way of talking about the preschool teachers' responsibilities can contribute to or limit their professionalisation.

Keywords: critical discourse analysis, policy revision, preschool teacher, professionalization, responsibility

Inledning

I samband med att skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2010) reviderades 2010 så förtydligades förskollärarens ansvar. Detta gjordes i syfte att öka kvaliteten i förskoleverksamheten. Dessutom innebar revideringarna utöver en förtydligad ansvarsstruktur också ökade krav på undervisning inom ämnen som, språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik samt att kraven på utvärdering, uppföljning och utveckling i form av pedagogisk dokumentation tillkom som ett läroplansinnehåll. När det gäller ansvarsfördelningen så gjordes en tydlig markering i skollagen att förskolläraren är ansvarig för undervisningen (SFS 2010:800 kap. 2, § 13, 15). Läroplansrevideringen innebar att det ansvar som tidigare varit beskrivet som ett gemensamt arbetslagsansvar (SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998) nu delades upp i ett förskolläraryrkes- och ett arbetslagsansvar (Skolverket, 2010)¹, vilket innebar att förskollärarens ansvar och uppdrag förtydligades och explicitgjordes. Därutöver skrevs också förskolechefens ansvar in i läroplanen (jfr Eriksson, 2014, 2015).

Revideringen av ansvarsstrukturen kan beskrivas på två sätt. Å ena sidan som en diskursiv förändring från en platt organisationsstruktur, där arbetslaget beskrevs ha ett gemensamt ansvar för planering och genomförande av pedagogiska aktiviteter (Utbildningsdepartementet, 1998), till en mer hierarkisk där förskolläraren åläggs ett eget ansvar som beskrivs som överordnat arbetslagets (Skolverket, 2010). Å andra sidan som en diskursiv förändring där förskollärarens professionella kunskap och kompetens uppvärderas i relation till annan personal i arbetslaget och beskrivs som överordnad. Sheridan (2011) beskriver förskollärarens förändrade ansvar som ett ansvar som handlar om att tolka och konkretisera läroplansmålen och att driva och leda arbetslaget i de målstyrda processerna. Förutom det egna ansvaret beskrivs förskolläraren också ha ett gemensamt ansvar för genomförandet av den pedagogiska verksamheten tillsammans med de övriga i arbetslaget (Eriksson, 2015).

Detta är angeläget att studera dels då forskningsresultat har visat att det har varit en komplex process att implementera en policyrevidering (Haglund,

¹ En utförligare beskrivning av förändringen av förskollärarens och arbetslagets ansvar finns att ta del av i Eriksson (2015).

2016; Hirsh, 2015) och dels av att vi inte funnit några tidigare studier som explicit har fokuserat hur en nationell policyrevidering med fokus på en förändrad ansvarsstruktur har tolkats och kommer till uttryck i förskolepersonals² tal. Det övergripande syftet med denna artikel är just att bidra med kunskap om vad som sker i samband med implementeringen av 2010-års revidering i skollagen och förskolans läroplan med fokus på den förändrade ansvarsstrukturen. Mer specifikt är syftet att undersöka om och i så fall hur den reviderade ansvarsstrukturen tolkas och beskrivs i förskolechefers, förskollärares och barnskötares tal om förskollärares respektive arbetslagets (förskollärares och barnskötares) ansvar.

Ansvar som begrepp och analysredskap

Ansvar lyfts fram som en central del i ett professionellt yrkesutövande och som begrepp relateras det främst till två olika typer av ansvar, där den ena rör professionen och dess kunskap och kompetens och den andra rör ett organisatoriskt ansvar som är ålagt de professionella genom lagar och förordningar (Svensson & Karlsson, 2008).

Utöver detta sätt att förstå ansvar i ett förskoleperspektiv så menar vi att det som också har skett diskursivt i förhållande till frågan om ansvar är att det har skett en förskjutning från ett kollektiverat till ett individualiserat ansvarsbegrepp i förskolans policydokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2010). Att ansvar numera ofta relateras till enskilda yrkesutövare är dock inte unikt för förskolan, utan detta är snarare en tendens när det gäller professionsutbildningar. Enligt Svensson (2011) och Wiesel och Model (2014) är denna typ av förskjutning en förändring till följd av den New Public Management trend som influerat sättet att organisera kommunal verksamhet.

Därutöver pekar Svensson (2011) till exempel på att ansvarsbegreppet numera också ofta förekommer i lagtexter och etiska regler som rör professionellt yrkesutövande. Detta innebär i en förlängning att enskilda yrkesutövare kan utkrävas ansvar både utifrån: politiska beslut och byråkratiska regler, sin professionella kunskap och yrkesetik samt allmänhetens efterfrågan. Enligt Svensson kan ansvar utkrävas under

² När begreppet förskolepersonal används avser det förskolechefer, förskollärare och barnskötare. I de fall förskolechefer specificeras i texten avser begreppet förskolepersonal förskollärare och barnskötare.

arbetets gång i form av manualer, kollegial övervakning och yrkesutövarens egen inre självkontroll, men också i efterhand i form av resultatutvärderingar.

I Johanssons (1998) mer generella beskrivning av ansvar lyfts en inre respektive en yttre dimension fram. Den inre handlar då om att en person utifrån det egna samvetet och egna känslor överlägger med sig själv om vad som är ett ansvarsfullt handlande (jfr Eriksson, 2015; Göhl Muigai, 2004). Den yttre dimensionen handlar enligt Johansson om att ansvar blir ålagt eller pålagt en person utifrån lagar och förordningar, vilket hon menar grundas i iden om att ett ansvarsfullt handlande kan uppnås genom yttre kontroll (jfr Power, 1999; Svensson, 2011). En analys av diskursen av förskollärarens ansvar i 2010-års skollags- och läroplanstext (SFS, 2010:800; Skolverket, 2010) visar både spår av den inre och den yttre dimensionen, vilket visar på att reformtexterna redan från början innehöll ett diskursivt spänningsfält vilket vi kommer att återkomma till senare i artikeln.

Relaterat till den inre dimensionen uttrycks både i Skollagen (SFS 2010:800) och i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) å ena sidan en tillit till att förskolläraren utifrån sin professionella kunskap och kompetens och sitt yrkesetiska förhållningssätt kan tolka och konkretisera uppdraget och ansvara för den pedagogiska verksamhetens innehåll och genomförande. Förskolläraren tillskrivs alltså en viss autonomi samtidigt som det å andra sidan också förekommer tydliga uttryck för det Johansson (1998) beskriver som den yttre dimensionen. Hit hör det särskilda ansvar som är pålagt förskolläraren i form av krav på undervisning, dokumentation, och utvärdering. Ur ett professionsteoretiskt perspektiv pekar flera forskare (Brante, 2013; Freidson, 2001; Svensson, 2011) på att dessa krav kan begränsa en yrkesgrupps professionella autonomi genom att de möjliggör ett utkrävande av ansvar respektive extern utvärdering och kontroll av huruvida förskoleverksamheten bedrivs i linje med läroplansmålen.

Solbrekke och Englund (2011, 2014) använder begreppen "professional responsibility" och "professional accountability" på ett sätt som innehållsligt liknar Johanssons (1998) användning av inre och yttre ansvar. Enligt Solbrekke och Englund ligger begreppens relevans dels i att de både representerar ansvar på ett klassiskt professionellt vis i form av moraliska och sociala idéer respektive professionell ansvarighet så som det har uttryckts i samband med New Public Management, dels i den spänning som finns mellan dem. De båda begreppen kan beskrivas utgå från olika

uppsättningar av relationer, organisationsstrukturer och olika grader av professionell autonomi. ”Responsibility” rör yrkets självständighet och samhällets förtroende för en grupps kunskap, kompetens och engagemang. Det innebär att de professionella ges utrymme att göra autonoma bedömningar som gagnar både avnämarna och samhället i stort (jfr Brante, 2010, Svensson, 2011). ”Accountability” speglar en motsatt bild där den professionellas agerande styrs av juridiska, ekonomiska och organisatoriska åtgärder och en skyldighet att svara för sina handlingar inför andra.

I den tabell Solbrekke och Englund (2014) presenterar i sin artikel beskrivs ”professional responsibility” bland annat som baserat på ett professionellt mandat att göra situerade bedömningar utifrån en moralisk rationalitet (jfr Johansson, 1998). Det beskrivs också handla om en relativ autonomi och ett förtroende medan ”professional accountability” relateras till politisk målstyrning utifrån standardiserade kontrakt med förutbestämda indikatorer och här görs bedömningar utifrån en ekonomisk och rättslig rationalitet (jfr Johansson, 1998; Le Grand, 2007; Leidman, 2013; Svensson, 2011). Däremot när det gäller ”Accountability” sker bedömning och utvärdering externt.

I vår studie (Eriksson, Svensson & Beach, 2019), av hur kommunala förvaltningstjänstemän anställda på utbildningsförvaltningar har tolkat och genomfört kompetensutvecklingsinsatser utifrån de förtydliganden av förskolepersonalens ansvar som gjordes i samband med 2010-års skollags- och läroplansrevidering, fann vi att insatserna huvudsakligen var av typen ”professional accountability” (jfr Solbrekke & Englund, 2014). Det vill säga både bedömningen av förskolepersonals kompetensutvecklingsbehov och genomförda insatser var i högre grad inriktade mot kontroll i form av dokumentation, utvärdering och resultatredovisning än mot ett professionellt ledarskap och insatser till stöd för att kunna göra professionella bedömningar.

Forskning om förskollärares ansvar

Även om det under senare år både internationellt och i Sverige har genomförts en del studier av förskollärares arbete så har inte fokus explicit legat på förskollärares ansvar, utan ansvar har mer implicit fokuserats som en del av pedagogiskt ledarskap. Forskare betonar att det finns ett stort behov av ytterligare forskning med fokus på olika aspekter av

förskollärarens ledarskap i förskolepraktiken (McDowall Clark & Murray 2012; Woodrow, 2008; Miller, 2008) men också i form av policyanalyser (Woodrow, 2008). Att ansvar är en viktig aspekt att studera menar vi motiveras av att det i policydokument, både i Sverige och internationellt, ställs krav på att förskollärare utifrån sin formella utbildning ska bidra till förskoleverksamhetens kvalitet och utveckling och att det pedagogiska arbetet sker i linje med förskoleverksamhetens mål (Eriksson, 2015; Urban, 2008).

Av de studier som hittills har genomförts med fokus på organisationsförändringar och ökade krav på förskollärare framgår att det har skett en viss hierarkisering mellan förskollärare och annan personal genom att förskollärare har fått specifika positioner i form av ansvar eller uppgifter i verksamheten (se tex. Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Rönnermann, Edwards-Groves & Grootenboer, 2015). Förskollärare har då fått en position mellan förskolechef och övrig personal, en position som innebär att leda och i en del fall också utbilda övrig personal i genomförandet av det pedagogiska arbetet (se tex Børhaug och Lotsberg, 2014; McDowall Clark & Murray, 2012; Miller, 2008; Nilsen, 2015; Steinnes & Haug, 2013).

Flera studier har visat på den problematik och komplexitet som är relaterad till förskollärares ledarskap. En problematik är den Urban (2008) pekar på som handlar om att utvecklingen av förskoleverksamheten och dess kvalitet världen över är kopplad till en diskurs om professionalism samtidigt som flera nyare studier visar att det finns flera olika typer av problematik relaterad till en professionalisering av förskolläraryrket. I Larsens och Vaagan Slåtten (2014) studie var inte alla pedagogiska ledare nöjda med att ha fått ett större ansvar och utökade arbetsuppgifter då de upplevde att detta tog tid från deras arbetet med barnen. En annan problematik som Børhaug och Lotsberg (2014) pekar på handlar om att genomförandet av den pedagogiska verksamheten kräver ett närmre samarbete, mellan pedagogiska ledare och deras assistenter, än vad som är fallet när det gäller arbetslag i andra verksamheter (jfr Kusima & Sandberg, 2008). En liknande komplexitet framgår av Grootenboers, Edward-Groves och Rönnermans (2015) studie som visar att samtidigt som förskollärare hade ett särskilt uppdrag och var positionerade mellan förskolechefen och övrig personal (förskollärare och barnskötare), så praktiserade de sitt ledarskap vid sidan av att de arbetade med sina kollegor.

Hit hör också problematik och komplexitet som är relaterad till ledarskap som begrepp och identitet. Flera studier har visat på att förskollärare har haft svårt att identifiera sig själva som ledare. Woodrow (2008) pekar till exempel på att en anledning till detta kan vara den otydlighet som råder kring visionen för det australiensiska förskolefältet. Relaterat till Urban (2008) så blir visionen, i termer av att tala om förskolepersonalen viktig, då det i sin tur påverkar konstruktioner av professionell identitet i förskolan. Samtidigt som nyare studier som till exempel Larsens och Slåttens (2014) visar att de förändringar som lett till ett utökat ansvar och utökade arbetsuppgifter hade medfört en tydligare professionell identitet och nära hälften av studiens pedagogiska ledare upplevde att de fått en tydligare ledaridentitet.

Ytterligare en problematik gäller förståelsen av vad ledarskap kan vara. McDowall Clarks och Murrays (2012) studie visar till exempel att avsaknaden av Early Years Professionals (EYP, förskollärare) tilltro till det egna ledarskapet handlade om att de kämpade med att förena den egna rollen med den egna förståelsen av vad ledarskap innebär, det vill säga huruvida deras arbete skulle kunna kallas ledarskap (jfr Rodd, 2013).

Även om nyare studiers resultat pekar på att den tradition av "likhetskultur" som tidigare dominerat i förskoleverksamheten har börjat förändras och att förskollärares ansvar och ledarskap ges en viss legitimitet så har detta visat sig problematiskt. Steinnes och Haugs (2013) studie visar att både förskollärare och assistenter menade att det passade bäst att förskollärare ansvarade för och ledde specifika och klart definierade pedagogiska aktiviteter medan övriga uppgifter skulle fördelas lika. Samtidigt som både förskollärare och assistenter värderade allmänna insikter och kvalitéer högre än specifik expertkompetens erhållen genom formell utbildning. Nilsens (2015) studie visar dels på hur norska förskollärare på olika sätt positionerar sig själva som ledare för assistenterna i olika situationer och dels hur förskollärare beskriver att assistenter genom sitt sätt att positionera sig utmanar förskollärarna i deras ledarskap. Trots förskollärarnas positionering och ledarskap fann Nilsen att förskolans omsorgsdiskurs fortfarande var den som vägde tyngst i ledarskapet gentemot assistenterna (jfr Eriksson, 2014). Att omsorgsdiskursen utgör en del av förskollärares ledarskap framgår också av Bøes och Hognestads (2015) studie, i vilken de fann att förskollärares ledarskap i det dagliga arbetet utöver omsorg om och hänsyn till assistenterna utövades i form av

informationsåtgärder, besvarande av frågor, resursfördelning, korta spontana möten, beslutsfattande och professionell utveckling.

Studiens genomförande

Dataproduktion och analys av studiens policydokument och empiri tar sin utgångspunkt i Faircloughs (1992, 1995, 2003) kritiska diskursanalys (KDA) och dess teoretiska modell som sammanlänkar policy som text, policy som diskursiv praktik och policy som social praktik. Begreppen intertextualitet och hegemoni har därför utgjort viktiga analysredskap. Principiellt har de bidragit på tre sätt, där det första och andra är relaterat till intertextualitets- och det tredje till hegemonibegreppet. För det första till att synliggöra hur och vad i den nationella diskursen om förskollärares ansvar som har transformeras från nationell policynivå till förvaltnings- respektive förskolenivå. För det andra till identifikationen av hur transformationen har skett lokalt när det gäller förskolechefers, förskollärares och barnskötarens sätt att tala om och exemplifiera ansvar i förskolans praktiker. För det tredje till att avtäckta de villkor som påverkar vad det är för ett policyinnehåll som transformeras, tolkas och omsätts i lokalt tal. Med utgångspunkt i den kritiska diskursanalysens metodologiska och teoretiska antaganden och den teoretiska förståelse för ansvarsbegreppet som presenterats i föregående avsnitt utformades ett antal analysfrågor för att komma åt vad det är för typ av ansvar som beskrivs/förväntas har följande frågeställningar fokuserats:

1. Hur förhåller sig förskolechefers, förskollärares och barnskötarens sätt att tala om förskollärares ansvar i relation till diskursen om detsamma i 2010-års nationella policydokument?
2. Skiljer sig förskolechefers, förskollärares och/eller barnskötarens sätt att tala om förskollärares ansvar åt, i så fall på vilket sätt?
3. Vad är det för typ av ansvar som lyfts fram i tal om förskollärares förtydligade ansvar?
4. I relation till vad för typ av uppgifter talas det om förskollärares ansvar?

I samband med analysprocessen aktualiserades behovet av ytterligare teoretiska antaganden för att få en djupare förståelse för talets innehåll. Vi har då använt oss av delar av Bernsteins (1995, 2000, 2003) teoretiska ramverk. Begreppen horisontell och vertikal diskurs har bidragit till att synliggöra på vilka kunskaps- och erfarenhetsmässiga grunder

förskolechefer, förskollärare och barnskötare har talat om ansvar i relation till förskolläraren respektive arbetslaget (barnskötaren). Därutöver har begreppet inramning bidragit till att synliggöra de villkor som påverkat talet om ansvar medan begreppen reproduktion och rekontextualisering har använts för att avtäckas och förstås om, hur och i så fall på vilket sätt 2010-års ansvarsstruktur, så som den framträder i Skollagen (SFS 2010:800) samt förskolans läroplan (Skolverket, 2010), reproduceras i såväl talet om som konkretiseringar av ansvar i arbetslagets pedagogiska praktik.

Utöver ovanstående redskap har antaganden från professionsteorier bidragit när det gäller att förstå och kunna problematisera hur talet om förskollärarens ansvar kan förstås ur ett professionellt perspektiv och huruvida detta tal stödjer eller hindrar en ökad professionalisering bland förskollärare. Professionsteoretiska antaganden hämtades från Brante (2013), Freidson (2001) och Svensson (2011). De har använts tillsammans med Solbrekkes och Englunds (2011, 2014) begrepp *professional responsibility* respektive *professional accountability* för att klargöra vad det är för typ av ansvar som skrivs fram i skollagen och förskolans läroplan och uttrycks i förskolechefernas och förskollärares respektive barnskötarens tal.

Urval och dataproduktion

Den undersökning som presenteras i artikeln utgör en del av ett större forskningsprojekt³ där data producerats genom intervjuer, fältsamtal, lokala dokument samt observationer av det dagliga arbetet på fyra förskolor i fyra olika kommuner. Urvalet av kommuner har gjorts utifrån resultatet på en enkätstudie som genomförts i forskningsprojektet (se Eriksson, Beach & Svensson, 2015). Härutifrån valdes fyra kommuner som vi valt att benämna D-kommun, G-kommun, H-kommun och Ä-kommun. Två av kommunerna (G-kommun, Ä-kommun) valdes utifrån att det fanns en uttalad kommunövergripande skriftlig respektive muntlig policy för hur den förändrade ansvarsstrukturen (förskollärarens respektive arbetslagets) skulle tolkas och två kommuner (D-kommun, H-kommun) där denna tolkning delegerats från förvaltningsnivå till förskolechefgruppen respektive den enskilda förskolechefen. För tre av dessa kommuner (D-kommun, G-

³ För mer information om forskningsprojektet som är finansierat av Vetenskapsrådet och har titeln *Att tolka, konkretisera och leda – en studie av förskollärarens förändrade ansvar* (2012-5615) se Eriksson, Beach och Svensson (2015).

kommun, Ä-kommun) angavs att förskollärare hade fått någon typ av särskilt ansvar i den pedagogiska verksamheten i syfte att driva och leda pedagogisk utveckling. Kriterier för val av förskolor var, 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. Utifrån dessa kriterier tillfrågades därefter personalen (förskolechef, förskollärare och barnskötare) på en förskola i varje kommun om samtycke till deltagande i studien. I en kommun valde den först tillfrågade personalen att inte delta i studien på grund av hög arbetsbelastning varför en annan förskola kontaktades. Innan personalen tillfrågades om samtycke till deltagande gavs muntlig och skriftlig information om studiens syfte, vad ett deltagande skulle komma att innebära, om vår roll som forskare samt hur data skulle hanteras och resultat presenteras. Förfrågan om deltagande gjordes enskilt för att ingen skulle känna sig tvingad att delta, (jfr Vetenskapsrådet, 2017).

För innevarande undersökning gjordes ett urval av fältstudiens intervju-, fältsamtals- och observationsdata med fokus på hur förskolechefer, förskollärare och barnskötare tolkar och talar om ansvar. Då det i huvudsak var vid fältsamtal och intervjuer som deltagarna talade explicit om ansvar så utgörs resultatdelens empiriska material huvudsakligen av utdrag ur denna typ av material. Därutöver har också visst observationsmaterial och innehåll i lokala dokument med detta fokus använts. Användningen av olika typer av data har också möjliggjort en triangulering i avsikt att öka studiens validitet (jfr Larsson, 2005).

I resultatavsnittet benämns de fyra förskolorna Dalen, Gläntan, Höjden och Ängen.

Talet om förskollärarens ansvar

I detta avsnitt presenteras hur den reviderade ansvarsstrukturen har tolkats och kommer till uttryck i förskolechefers, förskollärares och barnskötarens tal om förskollärarens ansvar samt om förskollärares respektive barnskötarens ansvar i arbetslaget.

Läroplansdiskursen i talet om förskollärarens ansvar

När det talas om ansvar generellt så reproduceras 2010-års nationella läroplansdiskurs (Skolverket, 2010) i talet om förskollärarens respektive arbetslagets ansvar av både förskolechef, förskollärare och barnskötare på tre

av fyra förskolor. I detta tal beskrivs förskollärarens ansvar som överordnat arbetslagets eller som i vårt fall barnskötarens. Däremot på en av förskolorna (Dalen) skiljer sig förskolechefens och arbetslagets tal om detta åt. Medan 2010-års läroplansdiskurs reproduceras i förskolechefens tal så reproduceras 1998 års läroplansdiskurs, om att alla i arbetslaget har ett likvärdigt ansvar, i arbetslagets (Skolverket, 1998).

Reproduktionen av 2010-års läroplansdiskurs framträder tydligt under intervjuer med förskolecheferna. Alla förskolechefer har på olika sätt motiverat det egna sättet att tolka och tala om förskollärarens ansvar med hänvisning till att det är så det uttrycks i förskolans läroplan, en förskolechef säger:

...jag är ju väldigt *tydlig* på det uppdraget som man har via läroplanen att det står att förskolläraren *skall* i riktlinjerna, och att det ansvaret åligger dem // utifrån läroplanen var det ju ganska tydligt att man inte gav samma uppdrag till barnskötare som man ger till förskollärare. // Förskolläraren har ju ett betydligt högre ansvar i den nya läroplanen (Förskolechef Dalen).

Den diskurs som alla förskolecheferna betonar att de själva framhåller är att det är förskollärarna som har ansvaret för den pedagogiska verksamhetens innehåll men att det är arbetslagets ansvar att tillsammans genomföra detta, som en av förskolecheferna uttrycker det:

...alltså jag säger ju det är förskollärarna som har ansvaret, alltså så är det, men sen har arbetslaget ett uppdrag att tillsammans utföra uppdraget med dom olika kompetenser som man besitter (Förskolechef Gläntan)

Även i samtal med förskollärare och barnskötare på tre av förskolorna (Gläntan, Höjden, Ängen) betonas att det är förskolläraren som har ansvaret. Samtidigt markerar förskollärarna, i likhet med förskolecheferna, att det inte innebär att de "ska göra allt" utan att genomförandet ska fördelas på alla i arbetslaget, både förskollärare och barnskötare. En av förskollärarna uttrycker det på följande sätt:

Det innebär inte att man (förskolläraren) ska göra allt, utan att man hjälps åt i arbetslaget och att alla strävar åt samma håll, men däremot är det förskolläraren som har ansvaret (Förskollärare Ängen)

På dessa förskolor (Gläntan, Höjden och Ängen) har den tolkning som har gjorts på förvaltningsnivå eller av förskolechef fått genomslag i personalens sätt att tala om förskollärarens respektive arbetslagets ansvar. I detta tal lyfts

samverkan och samarbete mellan personalen i arbetslaget fram som en förutsättning för att kunna utföra det pedagogiska arbetet, vilket kan jämföras med resultatet av Børhaugs och Lotsbergs (2014) studie.

Talet om krav och förväntningar i relation till förskollärares respektive barnskötares ansvar

I förskolechefers tolkningar och tal synliggörs också krav och förväntningar på förskollärares respektive barnskötares erfarenhet, kunskap och kompetens när det gäller kvalitet, ansvar och ledarskap. Både krav och förväntningar är högre när det gäller förskollärare än barnskötare, vilket grundas på förskolechefers uppfattningar om och erfarenheter av förskollärares kompetens, en av förskolecheferna säger ”jag ser ju att jag kan kräva olika saker” (förskolechef Höjden) eller som en annan uttrycker det ”jag förväntar mig att förskollärarna tar ett större ansvar” (förskolechef Dalen), och att det är förskolläraren som förväntas vara den som garanterar det pedagogiska arbetets kvalitet:

Jag förväntar mig mycket mer av en förskollärare än en barnskötare på grund utav deras kompetens och kanske erfarenhet. // Jag förväntar mig av en förskollärare att den ska vara garanten för att avdelningen har hög kvalitet vad gäller det pedagogiska arbetet. Och då vill jag att den tar ansvaret för att se till att arbetslaget utför, alltså barnskötaren då indirekt blir det ju, för man är ju två förskollärare (Förskolechef Dalen).

Förskolechefers krav relateras i flera olika sammanhang till förskollärarens yrkeskunskap och kompetens, vilken beskrivs som en garant för verksamhetens pedagogiska kvalitet och det är främst förskollärare de vänder sig till för att diskutera denna typ av frågor, vilket en av förskolecheferna beskriver på följande sätt:

Och som jag har sagt då att är det någonting som ifrågasätts, diskuteras eller som jag vill diskutera så diskuterar jag det i första hand med förskolläraren för den har ju huvudsakliga ansvaret för att det blir genomfört på ett bra sätt (Förskolechef Dalen).

Men förskolechefernas tal krav i form av kompetens skiljer sig också till viss del åt. Två av förskolecheferna (Gläntan, Höjden) markerar tydligt att det krävs förskollärarkompetens för att exempelvis ansvara för och genomföra 5-åringarnas pedagogiska aktiviteter, medan de båda andra förskolecheferna (Dalen och Ängen) uttrycker en tillit till den erfarna barnskötarens erfarenhet

och kompetens för detta. Samtidigt som de också ger uttryck för att denna erfarenhet och kompetens inte är tillräcklig och att barnskötaren därför ska ha stöd av förskollärares teoretiska yrkeskunskap i planeringen och genomförandet av de pedagogiska aktiviteterna. En förskolechef säger:

Om en barnskötare planerar så måste den ha ett stöd utav en förskollärare // (förskolläraren) kan se andra saker till varför // som man kanske inte gör som barnskötare” (Förskolechef Ängen)

I flera förskolechefer (Gläntans, Höjdens, Ängens) sätt att tala om förskollärares ansvar uttrycks krav på att förskollärare också ska leda det pedagogiska arbetet som arbetslaget utför, som till exempel en förskolechef beskriver det:

Förskollärares roll är ju att vara den som har ansvaret, förskolläraren är ansvarig // De ska leda verksamheten, ja... det ska de göra, det är deras uppdrag // Jag tror att det är jätte viktigt att förskollärarna har sin roll i gruppen och att de är ledare i helheten (Förskolechef Ängen)

Att förskollärares ansvar förknippas med krav på ledarskap framgår förutom av fältsamtal och intervjuer också av våra observationer och analyser av förskolechefer (Gläntan, Höjden, Ängen) fördelning av ansvar och arbetsuppgifter till förskollärare respektive barnskötare. Detta visar sig till exempel genom att förskolechefer inte deltar i avdelningsplaneringar utan i talet om detta både ställer krav på och förväntar sig att förskollärare ska ta ansvar för och leda det pedagogiska arbetet som görs på respektive avdelning.

Av förskolechefernas sätt att uttrycka krav och förväntningar framträder en bild av att detta inte är förhandlingsbart utan det är bara så det är, det vill säga förskollärarna ”har ansvaret” eller ”det är deras uppdrag” men också att förskolläraren ”är ansvarig” och ”ska leda”. När det gäller kraven på ansvar bekräftas detta också av flera förskollärare, en av dem säger till exempel:

...hon ställer ju krav och hon vet ju vad hon vill få ut av mig som person och som yrkesmänniska så att säga, det gjorde hon ju klart redan första dagen liksom // det här vill hon ha ut av sina förskollärare (Förskollärare Gläntan)

Under fältsamtal och intervjuer tydliggörs också att förskolechefer förväntar sig att förskolläraren utöver att leda det pedagogiska arbetet också förväntas fördela arbetsuppgifter på kollegorna på den egna avdelningen. Detta

uttrycks till exempel i termer av att ”förskolläraren måste se till att det blir gjort och fördela ut det på den som är mest lämpad” (förskolechef Höjden).

Däremot förekommer inte talet om förskolläraren som den som ska leda och fördela arbetslagets pedagogiska arbete till explicit uttryck i förskollärares och barnskötarens tal. En orsak menar vi är att detta både har varit och fortfarande är en känslig fråga på arbetslagsnivå, vilket framgår av både intervjuer, fältsamtal och observationer. Att förskollärare inte har talat om sig själva som ledare av förskolans pedagogiska verksamhet framgår också av flera tidigare studier (Helgøy, Homme Ludvigden, 2010; Larsen & Slåtten, 2014; Løvgren, 2012; Smeby, 2011; Woodrow, 2008).

Talet om förskollärares respektive barnskötarens ansvar i relation till konkreta arbetsuppgifter

När det kommer till det mer specifika talet om förskollärares ansvar i relation till konkreta arbetsuppgifter så framträder en större variation än i det mer generella talet vad gäller den diskurs som artikuleras och hur detta rekontextualiseras av förskolechefer respektive förskolepersonal. I samband med konkretiseringar artikuleras ansvar ibland i linje med diskursen i 2010-års och ibland med 1998-års läroplansdiskurs och ibland som en mix av dessa båda. 2010-års diskurs återfinns exempelvis i förskolechefernas och i viss mån också i förskollärares tal om förskollärare som ansvariga för verksamhetens måluppfyllelse och pedagogiska kvalitet och att de har ett planerings- och genomförande ansvar. Förskolechefer beskriver också förskollärare som ansvariga för att leda arbetslagets genomförande av avdelningens pedagogiska dokumentation och kvalitetsredovisning (Gläntan, Höjden, Ängen). Alla förskolechefer betonar också att det är förskollärarna som har ansvar för att arbetet sker i enlighet med läroplansmålen, det vill säga för att planera den pedagogiska verksamheten och att kommunicera detta med arbetslagets barnskötare. En av förskolecheferna säger:

Om vi tar ett exempel, en barnskötare kan ha ansvar för samlingen för de allra minsta barnen // Men då förutsätter det att det är diskuterat på, på deras veckomöten att på den här nivån ska vi arbeta och då är det läraren som bestämmer // innehållet i samlingen ska handla om det här och det här. Sen så tänker jag att barnskötaren inte kan ta mandatet och säga att nu ska vi arbeta på det här sättet pedagogiskt, för det är lärarens ansvar. Men däremot kan barnskötaren vara med och ha synpunkter på utförandet och komma med idéer...(Förskolechef Gläntan)

Exempel på att en förskollärare uttryckligen har kommunicerat att hon har planerat och hur arbetslaget ska genomföra en pedagogisk aktivitet, det vill säga tagit på sig den form av ledningsansvar för arbetslagets pedagogiska arbete som förskolechefen förväntar sig, har vi bara observerat vid några enstaka tillfällen. Ett sådant tillfälle är när en förskollärare (Ängen) talar om för kollegorna att hon har planerat hur det kommande temat ska genomföras. Av planeringen framgår dock inte i detalj om hur det planerade innehållet ska utföras eller varför, utan detaljplaneringen av genomförandet lämnas över till respektive kollega. I det här fallet skiljer sig förskolechefens uttalade förväntning och förskollärarens faktiska agerande åt när det kommer till hur förskollärarens ansvar kommuniceras i relation till konkreta arbetsuppgifter.

Samtidigt som förskolechefer i sitt tal om förskollärarens ansvar och i vissa konkretiseringar tydligt markerar hur de ser på ansvarsfördelningen mellan förskollärare och barnskötare så förekommer också spår av den tidigare läroplansdiskursen från 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998). Där arbetslaget beskrevs ha ett gemensamt ansvar för planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten och förskollärares teoretiska kunskap mer eller mindre jämfördes med barnskötarens långa praktiska erfarenhet (jfr SOU 1972:26). När det kommer till förskolechefers (Dalen, Gläntan, Ängen) tal om hur ansvar har konkretiserats argumenterar de för varför barnskötare i praktiken har ansvar för uppgifter som de på ett generellt plan har talat om som ett förskollärarymsvar med hänvisning till 2010-års läroplanstext. De argument som anges grundas på att barnskötare genom lång erfarenhet av arbete i förskoleverksamhet har utvecklat en pedagogisk kompetens, som en av förskolecheferna uttrycker det:

... hon är inte bara "bara barnskötare" längre utan hon har varit med på alla utbildningar, kompetensutvecklat sig och arbetat i många, många år tillsammans med duktiga förskollärare vilket gör att hon ligger ju väldigt högt på den pedagogiska nivån (Förskolechef Dalen)

Samtidigt markerar förskolechefer (Dalen, Gläntan, Ängen) att även erfarna barnskötare ska ta stöd av förskollärare i genomförandet av det pedagogiska arbetet eller som en av förskolecheferna uttrycker det, barnskötarna kan "genomföra vissa saker men då gör man det i samråd med en förskollärare" (Förskolechef Dalen). Det handlar till exempel om olika typer av pedagogiska aktiviteter men också om att hålla i utvecklingssamtal. Vikten

av stöd i dessa sammanhang uttrycks också av en del av förskollärarna, en av dem säger:

...som barnskötare kan du ha utvecklingssamtal men man kanske tittar på det mer tillsammans (förskollärare och barnskötare), och sen att man gör som vi har gjort ett upplägg för utvecklingssamtalen alltså den här strukturen bör det ha (Förskollärare Ängen)

I det här fallet legitimerar det faktum att det finns ett upplägg och en struktur att även barnskötare genomför utvecklingssamtal, det handlar alltså inte om att frånta erfarna barnskötare att hålla utvecklingssamtal. Det förekom att både förskolechefer och förskollärare uttryckte en viss oro för samtals kvaliteten och förskolecheferna har också markerat att det är förskollärare som ska genomföra de mer komplicerade, ”svåra”, utvecklingssamtalen.

Talet om ansvar en enskild snarare än en gemensam angelägenhet

Av både förskolechefer och deras personals tal framträder en bild av talet om ansvar som något som tas upp i samtal mellan förskolechef och en enskild personal. Vid de tillfällen vi har observerat har vi noterat några situationer då all personal deltagit (arbetsplatsträffar, pedagogträffar med mera) där förskolechef och/eller förskolepersonal explicit har talat om, diskuterat eller förhandlat om förskollärares respektive barnskötarens ansvar i eller för den pedagogiska verksamheten. I de fall förskolechefer har fördelat ansvar eller uppdrag inom personalgruppen i nämnda situationer har de inte explicitgjort att detta skett utifrån utbildningen eller befattningen som förskollärare eller barnskötare trots att de i det mer specifika talet tydliggör vad de kräver eller förväntar sig utifrån respektive yrkesgrupps kunskap och kompetens. Att förskolechefer inte har tydliggjort grunderna för fördelningen i dessa sammanhang bekräftas av den osäkerhet som både förskollärare och barnskötare ger uttryck för, en av förskollärarna beskriver det på följande sätt:

Jag har aldrig hört att hon har lagt upp det att vi behöver en förskollärare här (Förskollärare Ängen)

Några av förskolecheferna (Gläntan, Ängen) reflekterar själva under intervjuer över att de inte är så tydliga i sitt tal om detta utan att de krav och

förväntningar de har på förskolläraren respektive barnskötaren tas upp under löne- och medarbetarsamtal. En förskolechef säger:

Jag brukar prata om det alltså dels när man har lönesamtalet // och även på medarbetarsamtalet. Vid de tillfällena så brukar jag ta upp det här med förskollärares ansvar och liksom de olika uppdragen och vad det innebär. // Det är vid lönesamtal och medarbetarsamtal som man går in mer i djupet på vad jag förväntar mig utav förskolläraren i fråga eller barnskötaren (Förskolechef Gläntan)

Av förskolechefers sätt att tala om detta så verkar det snarast som att personal informeras om rådande policy och förskolechefens krav och förväntningar på vad som ska presteras, än att de får möjlighet att diskutera och förhandla om detta, vilket också bekräftats av samtal med förskollärare och barnskötare. Just att det saknas diskussion om hur förskollärarens ansvar kan tolkas framgår också av en kvalitetsgranskning som genomförts av Skolinspektionen (2016).

Observationerna av arbetslagssamtal har heller inte visat på några konkreta situationer där ansvar har diskuterats eller förhandlats explicit i relation till utbildning eller befattning som förskollärare eller barnskötare. Däremot har barnskötare vid några tillfällen i samband med arbetslagsplaneringar försökt initiera en diskussion eller förhandling i syfte att få ansvara för eller få behålla ansvaret för vissa pedagogiska aktiviteter eller diskutera fördelningen av barnfri tid (Gläntan, Höjden, Ängen). Inte i någon av dessa situationer har förskollärarna bemött eller kommenterat detta, de har med andra ord inte gett sig in i denna typ av diskussion eller förhandling.

Av förskollärarens tal men också av deras agerande verkar det uppfattas som mera legitimt för barnskötare än för förskollärare att prata om sitt ansvar och uppdrag i arbetslaget, vilket till exempel en av förskollärarna uttrycker på följande sätt:

... det är okej för dem (barnskötarna) att ta upp det. Så har jag upplevt det i alla fall hos oss att det är okej för dom att ta upp det och säga att: -Jag har inte ansvar för det här. (Förskollärare Ängen)

Detta har även visat sig vid några observationstillfällen då barnskötare i samtal om ansvar ironiskt har uttryckt att de ”bara är barnskötare” och att de därmed inte har ansvar för exempelvis utvecklingssamtal och kvalitetsarbete

(barnskötare på Gläntan, Höjden, Ängen). Att detta är en känslig fråga på arbetslagsnivå bekräftats under fältsamtal och intervjuer med förskollärare på alla fyra förskolorna (jfr Eriksson, 2014, Eriksson, Svensson, Beach, 2018). Vår analys visar också att en del förskollärare och barnskötare, i de två kommuner där det fanns en kommunövergripande policy, gav uttryck för att detta begränsat utrymmet för diskussion och förhandling om förskollärares respektive barnskötarens ansvar och uppdrag.

Diskussion

I föregående avsnitt har vi visat på hur förskolechefer, förskollärare och barnskötare talar om förskollärares och i viss mån också arbetslagets ansvar och hur detta tal har påverkats av nationell och lokal policy. I detta tal finns spår av både 1998-års diskurs om det jämlika arbetslaget och 2010-års förtydligade ansvarsfördelning. Av vår analys framgår att det förekommer både likheter och skillnader i förskolechefers, förskollärares och barnskötarens generella och mer specifika tal om förskollärares ansvar i termer av krav, förväntningar och konkretiseringar i relation till verksamhetens uppdrag, innehåll och genomförande. I det följande kommer vi att diskutera den reproduktion och rekontextualisering som sker, vad det är för typ av ansvar det talas om och hur detta tal kan förstås ur ett professionsteoretiskt perspektiv.

Ur både förskolechefers och förskolepersonals mer generella tal framträder en tydlig och samstämmig reproduktion av 2010-års skollags- (SFS 2010:800) och läroplansdiskurs (Skolverket, 2010) förutom i ett fall där arbetslaget istället reproducerar den tidigare läroplansdiskursen. Däremot i det mer specifika talet om ansvar i termer av konkretiseringar så är varken samstämmigheten eller reproduktionen lika tydlig. Här speglar talet snarare en form av rekontextualisering (Bernstein, 2000, 2003), det vill säga ett tal anpassat till den egna förskolepraktikens organisation och villkor. Denna anpassning kan jämföras med Svenssons (2011) och Freidsons (2001) resonemang om att professionellt arbete är starkt beroende av arbetsorganisationen, ledarskapet och marknadens efterfrågan. Denna efterfrågan har betydelse för både förskolechefers och förskolepersonals generella och mer specifika tal. I det generella speglas exempelvis marknadens efterfrågan i reproduktionen av nationell policydiskurs, medan ledarskapets inverkan återfinns i förskolepersonals reproduktionen av

förskolechefers tal och i några fall också av förvaltningens policy. Den process av reproduktion och rekontextualisering som sker, utifrån de förväntningar som förskolechefer uttrycker när det gäller verksamheten och enskilda medarbetare, kan då liknas vid den form av dold transformation som Fairclough (1992) beskriver som handlar om att inflytande utövas genom det tal om som tillämpas. I det specifika talet påverkas rekontextualiseringen i stor utsträckning av organisatoriska villkor.

Utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv menar vi att det är viktigt att belysa och problematisera vad det är för typ av ansvar det talas om då det i sin tur kan bidra till men också hindra en professionalisering i termer av autonomi baserad på förskollärares professionella kunskap och kompetens och därmed också inverka på verksamhetens pedagogiska kvalitet. En djupare analys visar på spår av både den form av *professional responsibility* och *professionell accountability* som beskrivs av Solbrekke och Englund (2014). *Professional responsibility*, det vill säga förmågan att göra professionella bedömningar, framträder främst vid tillfällen då förskolechefers och förskolepersonals tal om ansvar relateras till konkreta exempel i den egna förskolepraktiken. I förskolechefers tal uttrycks det i form av ett förtroende för förskollärares formella utbildning, det vill säga att de utifrån sin kunskap och kompetens kan göra autonoma och professionella bedömningar när det gäller att planera, leda och genomföra den pedagogiska verksamheten (jfr Freidson, 2001; Svensson; 2011) och utveckla arbetslagets arbete. Samtidigt som denna autonomi både begränsas av de villkor som ramar in och styr det praktiska genomförandet och av krav på kontroll och ansvarsutkrävande (Eriksson, 2015; Eriksson, Svensson & Beach, 2018). Denna dubbelhet framträder även ur vår analys av de nationella policydokumenten (SFS 2010:800; Skolverket, 2010). Här erkänns å ena sidan förskollärares formella professionella teoretiska kunskap (jfr Bernstein, 2000), samtidigt som möjligheten till professionell autonomi begränsas av krav på kontroll i form av utvärdering av undervisningskvaliteten (jfr Eriksson, 2015).

Det Solbrekke och Englund (2014) beskriver som *professional accountability* framträder ur förskolechefernas tal om krav och förväntningar, ett tal i vilket den nationella policydiskursen och dess målstyrning reproduceras. Målstyrningen innebär då en skyldighet att på olika sätt svara för sina handlingar inför andra (jfr Johansson, 1998; Svensson, 2011), som till exempel när det gäller kvaliteten på den

pedagogiska verksamhet som bedrivs. Som vi beskrev redan inledningsvis så visar en av våra andra delstudier i projektet att de kompetensutvecklingsinsatser som förvaltningarna genomfört domineras av *professional accountability*, det vill säga insatser inriktade mot kontroll i form av dokumentation, utvärdering och resultatredovisning (Eriksson, Svensson & Beach, 2019). Denna dominans kan beskrivas som en följd av den New Public Management-trend som har influerat sättet att organisera kommunal verksamhet och som har medfört att ansvar har delegerats till enskilda professionsutövare och möjliggjort ett individuellt ansvarsutkrävande (Svensson, 2011; Wiesel & Modell, 2014).

Ett intressant område att diskutera är skillnaden mellan förskolechefer och förskollärares tal om ledarskap utifrån resultaten av vår studie. Medan förskolechefer uttalar krav och/eller förväntningar på att förskollärare ska leda det pedagogiska arbetet så talar inte förskollärarna om sig själva som ledare. Att förskollärare inte identifierar sig som ledare framgår också av flera tidigare studier (McDowall Clark & Murray 2012; Urban, 2008; Woodrow, 2008) samtidigt som det också finns studier vars resultat pekar på det motsatta (Bøe & Hognestad, 2015; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Nilsen, 2015). Av både våra intervjuer och observationer framgår att förskolechefer talar om att leda och fördela arbetet i arbetslaget som ett förskollärarymsvar, vilket inte har visat sig vara oproblematiskt i tidigare studier och kvalitetsutvärderingar (jfr Gustavsson & Mellgren, 2008; Nilsen, 2015; Skolinspektionen, 2016). Gustafssons och Mellgrens (2008) studie visar att varken förskollärare eller deras chefer såg det som sin uppgift att fördela arbetsuppgifterna i arbetslaget.

Av förskolechefers tal framgår tydligt att de också förväntar sig att förskollärare ska stödja barnskötaren i genomförandet av pedagogiska uppgifter, det vill säga ansvar och uppgifter som exempelvis ingår i norska förskollärares uppdrag (jfr Börhaug och Lotsbergs 2014; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Steinnes, 2014). Att talet om förskolläraren som ledare skiljer sig åt menar vi kan ha många olika orsaker, förutom de redan nämnda vill vi peka på den traditionen av "likhetskultur" som länge präglade den nationella diskursen (SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998) och i praktiken också arbetslagets arbete. Hit hör också att ledarskapet inte heller är explicit uttryckt i 2010-års skollag eller läroplan för förskolan (Skolverket, 2010; jfr Eriksson, 2015). Ytterligare en orsak kan vara att detta heller inte har

diskuterats, förhandlats eller tydliggjorts i arbetslaget, vilket framgår både av våra resultat och av en rapport från Skolinspektionen (2016).

Sammantaget visar vår analys på en större diskursiv legitimitet i det generella än i det mer specifika talet om förskollärares ansvar. Detta menar vi tyder på att det känsliga inte ligger i att förskollärare och barnskötare är ålagda olika ansvar utan snarare i talet om att göra skillnad när det kommer till fördelning av konkreta arbetsuppgifter. Att frågan är känslig kan i sin tur relateras till den långa traditionen av att arbeta i en platt arbetslagsstruktur utifrån idén om ett jämställt arbetslag oavsett utbildningsbakgrund som implementerades i samband med Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; jfr Eriksson, 2014, 2015).

Slutsats

En slutsats av vår analys är att det både i den nationella policydiskursen och i förskolechefers, förskollärares och barnskötarens tal finns inslag som kan bidra till men också hindra en legitimering av förskolläraren som en autonom professionell aktör med ett förtydligt ansvar för den pedagogiska kvaliteten på det arbete som arbetslaget gemensamt ska genomföra. Sett ur ett professionsperspektiv ges det å ena sidan både i nationella policydokument och förskolepersonals tal, och då speciellt i förskolechefers, uttryck för en tilltro till förskollärares ansvar och autonomi som grundad på formellt förvärvad kunskap på ett sätt som kan bidra till en professionalisering (jfr Freidson, 2001; Svensson, 2011). Å andra sidan så uttrycks, både i den nationella policydiskursen och talet om också den typ av kontroll som Brante (2010, 2013) menar kan begränsa autonomin och därmed en professionalisering. Det i förskolepersonals tal om förskollärares ansvar som skulle kunna bidra är den legitimitet som speglas i det mer generella talet samtidigt som det som talar emot detta är att denna legitimitet inte återspeglas i det mer specifika talet om hur arbetet ska fördelas vilket vi menar utgör en begränsning. Om målet är att förskolläraryrket ska gå mot en tydligare professionalisering och att förskollärare ska ta ett tydligare ansvar för och leda arbetslagets gemensamma pedagogiska arbete menar vi att det krävs att detta ansvar och vad det innebär i termer av ledarskap diskuteras öppet och ges en tydlig legitimitet och stöd av både förskolechefen och förvaltningen.

Referenser

- Abbott, Andrew (2010). Varieties of ignorance. *The American Sociologist*, 41, 174-189. <http://dx.doi.org/10.1007/s12108-010-9094-x>
- Bernstein, Basil (1995). A Response. In Alan R. Sadovnik (red.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* (ss. 385-424). Norwood, N.J.: Ablex publishing corporation.
- 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 Pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brante, Thomas (2010). Professional fields and truth-regimes; In search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, 9, 843-886. <http://dx.doi.org/10.1163/156913310X522615>
- Brante, Thomas (2013). The Professional Landscape: The Historical development of Professions in Sweden. *Professions & Professionalism* 3(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7577/pp.558>
- Bøe Marit & Hognestad, Karin (2015). Direkting and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Børhaug, Kjetil & Lotsberg, Dag Øyvind (2014). Fra kollegafellseskap till ledelsehierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprocess. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(13), 1-17.
- 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). Förskollärarens 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.
- Eriksson, Anita, Svensson, Ann-Katrin & Beach, Dennis (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och

- arbetslag (Elektronisk resurs). *Nordisk tidskrift för allmäntdidaktik* 4(2), 59-75.
- Eriksson, Anita, Svensson, Ann-Katrin & Beach, Dennis (2019). Kommunal förvaltning som politisk aktör: Ett perspektiv på policy och förändring inom förskolläraprofessionen. *Pedagogisk forskning i Sverige* 24 (2), 5-28.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Grootenboer, Peter, Edwards-Grove, Christine & Rönnerman, Karin (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2008). *Yrkesroller i förskolan: en utvärderingsstudie av en utbildning 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 Studies in Education, Örebro University.
- Haglund, Björn (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *EDUCARE*, (1), 64-85.
- Hirsh, Åsa (2015). IUP i praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *EDUCARE*, (2), 234-259.
- Hill, Michael (2007). *Policyprocessen*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Helgøy, Ingrid, Homme, Anne & Ludvigsen, Kari (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43-57.
- Johansson, Ulla (1998). *Om ansvar – ansvarsföreställningar och deras betydelse i den organisatoriska verkligheten*. Diss. Lund: Lunds Universitet. Lund.

- Karila, Kirsti (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210-223.
- Kinos, Jarmo (2008). Professionalism - a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care center. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224-241.
- Kusima, Marja & Sandberg, Anette (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186-195.
- Lander, Rolf, Blossing, Ulf, Jarl, Maria, Milsta, Margaretha, Olin, Anette & Rönnerman, Karin (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonal. I Inga Wernersson & Ingemar Gerrbo (Eds.). *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (115-148). <http://hdl.handle.net/2077/34534>
- Larsen, Ann Kristin, & Vaagan Slåtten, Mette (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 7(5), 1-19.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16-35.
- Liedman, Sven-Eric (2013). Pseudo-quantities, new public management and human judgement. *Confero* 1(1), 45-66.
- Løvgren, Mette (2012). I Barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I Bente Aamotsbakken Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (ss 37-49).
- McDowall Clark, Rory & Murray, Janet (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years [Elektronisk resurs]*. Maidenhead: Open University Press.
- Miller, Linda (2008). Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 225-268.
- Nilsen, Hanne Kirsten (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 11(8), 1-15.
- Power, Michael (1999). *The audit society: Rituals of verification* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Rodd, Jillian (2013). *Leadership in early childhood*. (4., uppl.) Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

- Rönnermann, Karin, Edwards-Grove, Christine & Grootenboer, Peter (2015). Opening up communicative spaces for discussion 'quality practices' in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. NordSTEP 2015, 1: 30098. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- SFS 2010:800. Skollagen. Hämtad http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Sheridan, Sonja (2011). Uppdrag med särskilt ansvar. *Förskoletidningen* (4), 6-12.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärarens ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: [nationell utvärdering av förskolan]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). Läroplan för förskolan *Lpfö 98*. Reviderad 2010. Hämtad från <http://www.skolverket.se>
- Smeby, Jens-Christian (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Solbrekke Dyrdal, Tone & Englund, Tomas. (2011). 'Bringing professional responsibility back in'. *Studies in Higher Education*, 36(7), p 847-861. doi:10.1080/03075079.2010.482205
- Solbrekke Dyrdal, Tone & Englund, Tomas. (2014). Certification of Teachers: Tensions in a New Signature Reform. *Professions and Professionalism*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.7577/pp.668>
- SOU 1972:26 *Förskolan del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. 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.
- Svensson, Lennart & Karlsson, Agneta (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I Molander, Anders & Terum, Lars-Inge (2008) (red.) *Profesjonsstudier* (pp. 261-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, Lennart G. (2011). Profession, organisation, kollegialitet och ansvar. *Socialvetenskaplig tidskrift* (4), 301-319.

- Urban, Mathias (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.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]* (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiesel, Fredrika & Modell, Sven (2014). From New Public Management to New Public Government? Hybridization and Implications for Public Sector Consumerism. *Financial Accountability & Management*, 30(2), 175-205.
- Woodrow, Christine (2008). Discourse of professional identity in early childhood: movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 269-280.