



doi: 10.24834/educare.2021.3.7

## ***Dirty work* och professionalisering: Förskolan, fritidshemmet och undervisningen**

*Linnéa Holmberg*

<https://orcid.org/0000-0002-8704-2195>

linnea.holmberg@buv.su.se

The concept of teaching, previously primarily reserved for formal school activities, has today a prominent position in the educational assignment for preschool and school-age educare. The study examines how this concept is managed by preschool- and school-age educare teachers and highlights how talking about teaching seems both troublesome *and* useful. Analytical interest is directed at how discursive border work is staged in order to preserve existing professional territories but also to gain new legitimacy. The use of the concept of teaching risks undermining the specificity of the professional roles and is described as an undesirable task – dirty work. At the same time, the concept serves as a usable resource to enhance the credibility of preschool and school-age educare teachers. Talking of teaching seems appropriate to use outwards, to show that the changes in the professional assignment are complied with. However, it seems inappropriate to apply the concept of teaching in the actual work with children. Therefore, the concept – imposed by educational policy authorities – does not change the work of preschool and school-age educare teachers but, nevertheless, contributes to its professionalization.

Keywords: School-age educare, preschool, teaching, pre-profession, boundary work

## 1. Inledning och syfte

I en tid definierad av begrepp som expertsamhälle och kunskapsekonomi blir professionsstatus ett åtråvärt och efterfrågat attribut. Arbetsmarknaden präglas av en accelererande specialisering, allt fler yrken eftersträvar professionalisering och yrkesverksamma personer etiketterar gärna sig själva som professionella. Ett exempel på detta är den – sedan 2011 års lärarutbildningsreform – nya lärarkategorin fritidshemslärare (se Ludvigsson & Falkner 2019). Vid sidan av detta pågår även insatser i form av statliga utredningar som driver på professionaliseringstrenden. Exempel på detta finns inom utbildningssystemet där *Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner* (SOU 2018:17) och 2015 års skolkommissions förslag om inrättande av ett nationellt professionsprogram för bland annat lärare och förskollärare (SOU 2017:35) kan nämnas. För att lyckas med professionaliseringssträvandena har också flera yrkesutbildningar akademiserats genom att institutionaliseras vid universitet och högskolor, med 1977 års högskolereform som en central utgångspunkt. Högskoleutbildning i sin tur har förvetenskapligats genom att en allt tydligare vetenskaplig karaktär samt legitimationskrav införts som garanti för yrkesskicklighet byggd på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom områden som tidigare inte krävde detta (Brante m.fl. 2015; Svensson, 2018).

På landets högre lärosäten erbjuds ett flertal olika ”akademiska professionsutbildningar”. En av dessa utmynnar i en förskollärarexamen och en annan i en grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem. Dessa benämns som ”yrkesexamina” eftersom de leder fram till ett specifikt yrke. Förskollärarytbildningen utgörs av 210 högskolepoäng och fritidshemslärarytbildningen består av 180 högskolepoäng – för att en utbildning ska betraktas som akademisk behöver den bestå av minst tre års heltidsstudier – och båda genererar behörighet att ansöka om legitimation. Sedan 2013 krävs förskollärarytlegitimation för tillsvidareanställning som förskollärare, sedan 2019 krävs lärarytlegitimation för tillsvidareanställning som lärare i fritidshem (se exempelvis Frostenson 2014 för en analys av lärarytlegitimationsreformen). Gemensamt för dessa yrkeskategorier är att legitimationen i sin tur ger behörighet till, samt ställer krav på, att bedriva och ansvara för undervisning i respektive utbildningsform. Undervisningsbegreppet som tidigare främst var förbehållet skolans verksamhet har getts en framträdande position i såväl förskolans reviderade läroplan som gäller från 2019 (Skolverket 2018) som i fritidshemmets särskilda kapitel i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet som trädde i kraft 2016 (Skolverket 2019)

vilket kan förstås som en del av dessa yrkens professionaliseringsprocesser. I förskolan innebär undervisning enligt läroplanen att barnen ska stimuleras och utmanas med läroplanens mål som utgångspunkt. Undervisningen ska syfta till utveckling och lärande hos barnen och kan vara både planerad och spontan. Förskollärarna har ansvar för det pedagogiska innehållet i undervisningen (Skolverket 2018). Enligt läroplanen för fritidshemmet ska undervisningen stimulera barnens (i läroplanen benämnda som elever) utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid. Undervisningen ska ta utgångspunkt i barnens behov, intressen och erfarenheter samtidigt som den också ska utmana dem till nya upptäckter. Undervisningen ska också erbjuda barnen varierande arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande. Därtill ska undervisningen komplettera förskoleklassen och skolan genom att den i högre grad är situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad (Skolverket 2019). I och med att både förskol- och fritidshemsläraryrket under 2010-talet påförts legitimationskrav samt ett förstärkt undervisningsuppdrag ter det sig intressant att undersöka vilka effekter förändringarna fått för förskol- och fritidshemslärares yrkesroller och yrkesstatus. Studien riktar därför sökljuset mot hur de två yrkeskategorierna konstruerar sig själva och sina respektive verksamheter i kölvattnet av de omdefinierade uppdragen. Mer specifikt ligger fokus på att belysa hur de båda lärarkategorierna iscensätter professionaliseringssträvanden och statushöjning med utgångspunkt i undervisningsbegreppet. Går det i detta urskilja likheter och särdrag i hur förskol- respektive fritidshemslärare använder undervisningsbegreppet när de talar sig själva och verksamheterna?

Ett flertal studier om hur undervisningsbegreppet kan förstås och användas i förskolan har genomförts. Forskning visar att begreppet är komplext, att förskollärare tenderar att uppfatta begreppet som skoligt – det vill säga kopplat till och impregnerat av skolans verksamhet – och att det råder oklarheter kring hur det ska eller kan appliceras samt uppstår dilemman kring hur det ska användas i förskolan (Botö m.fl., 2018; Sheridan & Williams, 2018). Det finns som en konsekvens av detta en tveksamhet och ibland en ovilja hos förskollärare till att ta till sig begreppet. Samtidigt finns hos förskollärare åsikter om att krav på undervisning leder till förbättrad kvalitet i utbildning och till en professionalisering av yrkesrollen (Jonsson m.fl., 2017), medan forskning även indikerar att undervisningens kvalitet varierar beroende av förskollärares kompetens (Williams & Sheridan, 2018). Vissa studier pekar på att begreppet leder till att förskollärare skapar en tydligare riktning i verksamheten genom att begreppet tolkas som att barnens uppmärksamhet i högre utsträckning

ska styras i riktning mot läroplanens intentioner (Catucci 2017; Hedefalk m.fl., 2015). Det finns också en pågående diskussion kring undervisningsuppdraget i relation till en eventuell skolifiering av förskolan i vilken skolans språkbruk anammats av förskolan (Nilsson m.fl., 2018; Vallberg Roth, 2018). Vissa forskare menar att om undervisningsbegreppet tolkas med hänsyn till ett förskoleperspektiv och anpassas utifrån ett sådant inte nödvändigtvis behöver leda till en skolifiering av förskolans utbildning (Melker m.fl., 2018). I och med att frågan om vad undervisning är eller bör vara i förskolan ännu inte har något entydigt svar så riktas intresset i en del studier mot att undersöka vad som kan vara kännetecknande för undervisning just i förskolans kontext, exempelvis hur en helhet av omsorg, utveckling och lärande kan förstås i relation till undervisningsbegreppet (Vallberg Roth & Holmberg, 2019), eller hur förskollärares och barns handlingar förhåller sig till ett förutbestämt lärandeobjekt (Kultti & Pramling, 2015).

Antalet studier om undervisning i relation till fritidshemmet är relativt få, men undersöker liknande frågeställningar som förskoleforskningen: Vad kan eller bör undervisning i fritidshem vara? Begreppet diskuteras bland annat med utgångspunkt i ett ifrågasättande kring om det alls är förenligt med fritidshemmets verksamhet eller om just den redan befintliga verksamheten kan betraktas som just undervisning (Hansen Orwehag, 2013). Karin Lager (2018) utforskar hur undervisning tar sig uttryck när fritidshemslärare planerar, genomför, dokumenterar, utvärderar och följer upp barns lek i relation till läroplanens innehåll och visar att de studerade fritidshemslärarnas undervisning främst kretsar kring att lära barn leka tillsammans med andra barn. En annan studie visar hur fritidshemslärare undviker att använda undervisningsbegreppet inför barnen eftersom de anser att det är förknippat med skolans kravfyllda lektioner och därför är ett begrepp som inte riktigt passar in i fritidshemmets frivilliga verksamhet. Fritidshemslärarna i undersökningen använder dock begreppet i sitt kvalitetsarbete och när de talar om fritidshemmet med exempelvis vårdnadshavare som ett sätt att öka trovärdigheten och statusen på verksamheten (Holmberg, 2020). Studier som inte explicit handlar om undervisning men om yrkesutveckling hos fritidshemspersonal i relation till förändrade utbildningspolitiska villkor framhåller att det hos personalen finns behov av att tydliggöra fritidshemmet, försvara dess unika särdrag – bland annat genom att undvika att använda skoliga begrepp – och skapa en starkare kollektiv sammanhållning. Förändringarna indikerar en försvagning av den professionella verksamheten men också en höjd status genom att fritidshemmets personal förväntas delta i skolans undervisning, en pågående

omkonfigurering av fritidspedagogens/fritidshemslärarens yrkesroll (Andersson, 2013, 2014). De utbildningspolitiska förändringarna, präglade av idéer om ett sammanhållet utbildningssystem, menas också innebära att fritidshemmets utbildning till stora delar underkastas en dominerande skoldiskurs och där fritidshemmets unika aspekter riskerar att undermineras genom en skolifiering (Haglund, 2016).

Studier som tar ett samlat grepp om både förskollärares och fritidshemslärares användning av begreppet är ovanliga, trots att det finns flera gemensamma beröringspunkter och likartade förändringsprocesser. En studie som intresserar sig för både förskol- och fritidshemslärare fokuserar på hur det rådande marknadsidealet inom offentlig sektor påverkar hur dessa lärarkategorier iscensätter respektive verksamhet. Undersökningen visar bland annat hur marknadsorienteringen inom utbildningssystemet leder till såväl av- som om-professionaliseringsprocesser (Holmberg, kommande). Givet avsaknaden av forskning om hur dessa lärarkategorier på snarlika sätt genomgår omställningar och professionaliseringsprocesser som sätter ny prägel på yrkesrollerna vänder den här studien intresset mot hur förskollärare och fritidshemslärare hanterar undervisningsbegreppet i relation till det egna yrkets förändrade uppdrag. Syftet är därför att utforska och belysa hur de konstruerar sig själva och sina respektive verksamheter med utgångspunkt i professionaliseringssträvanden och tal om undervisning. För att empiriskt undersöka detta tar det analytiska arbetet avstamp i följande problemformuleringar:

- *Hur* använder förskollärare och fritidshemslärare undervisningsbegreppet som resurs i konstruktioner av sina yrkesroller och verksamheter?
- *Hur* använder förskollärare och fritidshemslärare undervisningsbegreppet för att iscensätta professionaliseringssträvanden och statushöjning inom respektive yrke?

## 2. Teoretiska utgångspunkter

Studien bygger på ett diskursanalytiskt förhållningssätt och tar fäste på idéer om *pre-professioner* och *gränsarbete* hämtade från professionsteori. Den diskursanalytiska ingången tar avstamp i en syn på diskurser som meningsproducerande processer. Sådana processer äger exempelvis rum i förskol- och fritidshemslärarnas språkliga aktivitet. Denna aktivitet betraktas därför som diskursiv praktik,

## EDUCARE

en praktik som ordnar människors förståelse av och syn på olika företeelser, däribland förskolan och fritidshemmet. Betoningen av den produktiva aspekten i den diskursiva praktiken innebär att det inte finns några neutrala avspeglningar av en verklighet bortom språket, istället är alla beskrivningar aktiva konstruktioner av ordning och mening i tillvaron. Det analytiska arbetet blir därmed inriktat mot att undersöka vad förskol- och fritidshemslärarna *gör* genom språket, exempelvis förhandlar och skapar professionella gränser eller iscensätter status (Billig 1996; Potter 1996; Foucault 1971/1993).

För att vidga kunskapen kring hanteringen av undervisningsbegreppet och synliggöra hur den relaterar till förskol- och fritidshemslärarnas professionaliseringssträvanden blir resonemang om hur professionalisering och pre-professioner kan förstås i sammanhanget tillämpliga. Studien tar fäste på det sociologiska begreppet professionalisering, vilket handlar om processer som har för avsikt att öka ett yrkes status och legitimitet. Begreppet syftar alltså till att undersöka och beskriva hur yrken försöker göra sig själva autonoma och särskilda från andra yrkeskategorier. Detta begrepp ska inte sammanblandas med termen professionalism som istället kretsar kring gemensamt överenskomna kvaliteter inom ett yrke, i förskol- och fritidshemslärarnas fall kan professionalism därmed betraktas som pedagogisk kvalitet. Profession förstås då vara en benämning på ett yrke som kan *uppnås*, medan professionalitet istället är något som *utövas*, en yrkesutövare kan därför sägas *tillhöra* en profession och *agera* professionellt (Englund 1996; Englund & Dyrdal Solbrekke 2015; Frelin 2013).

Professioner fungerar som historiska diskursiva projekt som genom inneslutning och uteslutning konstruerar och arrangerar yrkeskategorier. Vissa samhälleliga institutioner kategoriseras i en viss tid och på en viss plats som professioner samtidigt som andra arbetsområden sorteras bort. Exempelvis advokater, ingenjörer, jurister, läkare och psykologer räknas vanligen som klassiska professioner. Dessa yrken uppfyller flera traditionella kriterier för inneslutning i professionella projekt: de kräver lång universitetsutbildning, bygger på vetenskaplig kunskap, har en uttalad yrkesetik och åtnjuter hög status och autonomi för att de av samhället betraktas som rättmätiga utövare av sina respektive arbetsuppgifter. Yrken som inte anses uppfylla sådana kriterier i tillräckligt hög grad benämns ofta som semiprofessioner eller välfärdsprofessioner och i denna diskursiva kategori placeras ofta – men inte utan debatter (Mickwitz 2015) – klass- eller ämneslärare

i skolan, sjuksköterskor och socionomer. Förskol- och fritidshemslärare ryms inte inom någon av ovanstående kategorier, utan sorteras för det mesta in i den så kallade tredje generationens professionella strävanden: preprofessioner. Till denna kategori räknas förhållandevis unga yrken som idag gör anspråk på professionell status, bland annat genom förstärkt forskningsanknytning och införande av legitimationskrav. Preprofessioner beskrivs som professioner i vardande och många gånger handlar det om yrken som växer fram som konsekvenser av samhällliga förändringar som möjliggör nya branscher, arbetsområden eller subspecialiseringar av redan existerande yrken. Både förskol- och fritidshemsläraryrket kan i någon mån betraktas som avspjälkning från semi/välfärdsprofessionen klass- eller ämneslärare i skolan. De kan också förstås som ett svar på samhällets behov av institutionaliserad omsorg för barn till förvärvsarbetande personer samt som en samhällelig efterfrågan på en utvidgning av barns lärande och utveckling i form av utbildning utanför den traditionella skolans ramar (Burns 2019; Brante 2013, 2014; Evans 2008; Olofsson & Petersson 2011).

För att sätta ord på hur professionssträvanden kan iscensättas blir landskapsmetaforen och det analytiska begreppet gränsarbete användbara (Abbot 1988; Gieryn 1983; Liljegren & Saks 2017). Professionella landskap liknas vid geografiska landskap som utgörs av territoriella områden vars gränser bevakas och kontrolleras gentemot kringliggande områden. Genom diskursiva förhandlingar om territoriella avgränsningar definieras olika yrkesgruppers specifika arbetsuppgifter. I fokus hamnar, med utgångspunkt i detta, förskol- och fritidshemslärares konstruktioner och/eller dekonstruktioner av diskursiva gränsdragningar (Se exempelvis Ackesjö m.fl. 2016; Ackesjö m.fl. 2019 eller Ackesjö 2020). Sådana gränsdragningar är föränderliga över tid och rum. Diskursivt gränsarbete kan handla om försök till att etablera, expandera eller försvara ett territorium eller om att ifrågasätta redan etablerade gränser. Gränsarbete kretsar kring trovärdighet, auktoritet och legitimitet och sådant arbete blir ofta särskilt framträdande i friktionsytorna där det professionella landskapet är vagt och otydligt, eller när någonting, exempelvis en unik specialitet, handlingsfrihet eller lönenivåer, står på spel. Gränsdragningar kan också vara sammanhållande eller särskiljande och gränsarbetet kan då innebära konstruktioner som särskiljer en yrkesgrupp från en annan alternativt handla om att dekonstruera gränser för att en grupp ska kunna göra anspråk på en annan grupps arbetsuppgifter eller resurser. När territoriella gränser utmanas och förhandlas så förändras också det professionella landskapet, en preprofession kan vinna status som profession

samtidigt som nya preprofessioner tillkommer och så vidare. Genom gränsdragningar konstrueras professioner samtidigt som professioner konstruerar gränser (Ackesjö 2010; Andersson 2017; Fröberg 2010; Gieryn 1999; Liljegren 2008a).

Professionssträvanden som går ut på att försöka göra anspråk på rätten att definiera vissa arbetsuppgifter inom ett professionellt landskap – ta kontroll över vilken yrkesgrupp som ska göra vad – utgör en typ av gränsarbete som benämns jurisdiktion. Sådant gränsarbete kan handla om exklusivitet som ger enbart en yrkesgrupp rätt att utöva vissa uppgifter, till exempel via legitimationskrav. Det kan också handla om att dela upp arbetsuppgifter mellan flera yrkesgrupper som verkar inom samma område, exempelvis olika lärarkategorier inom utbildningssystemet. I detta kan konstruktioner av vissa uppgifter som önskvärda och andra som icke önskvärda – *dirty work* – bli synliga (Abbot 1988; Liljegren 2008b).

Förskol- och fritidshemslärares hantering av undervisningsbegreppet inbegriper gränsarbete som kretsar kring att dels definiera vilka arbetsuppgifter som begreppet innebär i respektive verksamhet och dels om att göra särskiljande gränsdragningar gentemot andra yrkeskategorier för att säkerställa det egna yrkets exklusivitet. Genom att undersöka *hur* detta gränsarbete konkret går till i förskol- och fritidshemslärares diskursiva praktik synliggörs också hur professionaliseringssträvanden iscensätts med avsikt att uppnå tydligare autonomi och status (för en fördjupning om lärares professionella autonomi se Lundström 2018).

### 3. Material och procedur

Analysen av hur förskol- och fritidshemslärarna gör anspråk på ett professionellt territorium via hanteringen av undervisningsbegreppet bygger på fokusgruppssamtal där fyra tillfällen med förskollärare och tre tillfällen med fritidshemslärare genomförts. Alla samtal är inspelade 2019 med informerat samtycke i avskilda rum i deltagarnas förskolor eller fritidshem (Morgan 1997). Varje samtal inbegrep 2–4 personer plus samtalsledaren (författaren till den aktuella artikeln) och varade i ca 60 minuter. Totalt deltog nio förskollärare och åtta fritidshemslärare, varje person deltog vid ett tillfälle. Urvalet av förskolor och fritidshem gjordes via författarens kontaktnät, men ingen relation finns mellan de deltagande verksamheterna och författaren. Valet av deltagande lärare gjordes av verksamheterna själva utifrån vilja och möjlighet till deltagande utifrån informationsbrev



*Linnéa Holmberg*

om studiens intresseområde, genomförande samt etiska aspekter med hänvisning till Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017). Det slutgiltiga urvalet består därför av heterogen karaktär vad gäller socioekonomiska områden, kommunala och fristående verksamheter, lärarnas kön och deras yrkeserfarenhet. Samtalsledaren antog en passiv roll för att möjliggöra öppna diskussioner mellan deltagarna, men givna diskussionspunkter fanns tillgängliga. Följaktligen har en tematisk styrning eftersträvat, medans en innehållslig styrning i möjligaste mån undvikits. Studien bygger på förskol- och fritidshemslärarnas diskussioner kring: ”Din syn på den egna yrkesrollen”, Din syn på förskolans/fritidshemmets syfte och uppdrag i utbildningssystem och samhälle” samt ”Din syn på undervisningsbegreppet i relation till förskolans/fritidshemmets verksamhet”.

Det analytiska tillvägagångssättet har en övergripande diskursanalytisk ansats som sätter den språkliga aktiviteten i centrum. Genom initiala läsningar av den transkriberade empirin har återkommande och intresseväckande innehåll i förskol- och fritidshemslärarnas diskursiva praktik uppmärksammats. Därefter har teoretiska utgångspunkter hämtats från professionsteoretiskt håll eftersom sådana tycktes fruktbara i relation till empirins innehåll. Analysen började därmed i en empirinära och öppen läsning för att sedan övergå till en mer teorinära spårning. Med avstamp i dessa utgångspunkter har sedan mer ingående närläsningar av transkriberingarna gjorts varpå analytiska kategorier urskilts och det empiriska materialet sorterats in i följande tematiseringar: *Territoriell gränsbevakning via undervisningsbegreppet* med tre underteman, samt *Professionalisering via undervisningsbegreppet*. Dessa tematiseringar diskuteras avslutningsvis under rubriken *Preprofessionellt gränsarbete*.

Av etiska skäl särskiljs inte de deltagande förskol- och fritidshemslärarna eller deras verksamheter, inte ens med fiktiva namn. Istället benämns de i utdragen i analysen enbart som just förskollärare eller fritidshemslärare. De exemplifierande utdragen inbegriper dock uttalanden från samtliga förskolor och fritidshem. I studien finns ingen ambition om att säga något om vad deltagarna faktiskt tycker om undervisningsbegreppet eller hur de i realiteten arbetar med undervisning i sina verksamheter, utan handlar enbart om att uppmärksamma och granska hur de *talat om* undervisning och hur de använder begreppet på olika sätt i relation till språkliga konstruktioner av sina yrkesroller och till förskolan respektive fritidshemmet som utbildningsinstitutionen. Eftersom studien

inbegriper ett mindre antal förskol- och fritidshemslärare är inte studiens resultat och slutsatser generaliserbara, utan ska betraktas som ett empiriskt exempel på hur förskol- och fritidshemslärares hantering av undervisningsbegreppet och deras professionaliseringssträvanden kan ta sig uttryck.

### 4. Analys

#### 4.1 Territoriell gränsbevakning via undervisningsbegreppet

I förskol- och fritidshemslärarnas diskursiva praktik pågår ett territoriellt gränsarbete som på olika sätt kretsar kring att slå vakt om den befintliga verksamheten i förskolan och fritidshemmet. Framträdande teman inom vad som kan betraktas som territoriell gränsbevakning följer härpå.

##### *Gränsbevakning genom att skydda traditionella arbetsätt*

Det nyligen förstärkta undervisningsuppdraget hanteras på ett sätt tycks ha för avsikt att skydda traditionella arbetsätt och bekant verksamhetsinnehåll. Genom den språkliga användningen av undervisningsbegreppet konstruerar förskol- och fritidshemslärarna därmed sig själva som traditionsbevarande, som ett sätt att bevaka respektive yrkes redan inmutade territoriella utrymmen: ”Det är ju inte så att vi har ändrat vårt sätt bara för att undervisningsbegreppet har kommit in i förskolan, utan det... vi gör ju liksom som vi har gjort” (Förskollärare). Såväl förskollärarna som fritidshemslärarna säger uttryckligen att undervisningsuppdraget inte har förändrat deras verksamheter, ett nytt begrepp har lagts på dem men de arbetar på som de brukar:

*Förskollärare:* Det är väl ett namn eller ett begrepp utav många. Det hade lika gärna kunnat vara tvärtom, att det hade funnits undervisning först och att för oss är det inte själva ordet, det är innehållet som räknas. Att man är närvarande och är med barnen och tar det alltid ett steg vidare.

I gränsarbetet pågår här ett försvar mot intrång som kan äventyra förskollärares specifika yrkesområde. Nya begrepp tycks dock inte utgöra det största hotet, istället är det den innehållsliga aspekten i verksamheten som behöver skyddas: ”Vi har fått ord på det vi redan gör, på nåt sätt. Inte så mycket nytt egentligen” (Fritidshemslärare). På liknande sätt värnar fritidshemslärarna om en existerande gränsdragning kring det egna yrkets handlingsutrymme: ”Jag skulle inte säga att vi, vi pratar ju inte så mycket om undervisning. [...] Vi gör roligare saker, och visst det blir att vi lär,

*Linnéa Holmberg*

alltså lär ut. Men, ja, inte just undervisning skulle jag säga” (Fritidshemslärare). Pålägget av undervisningsbegreppet får inte medföra förändringar i föreställningen om vad förskola och fritidshem är eller i hur innehållet ser ut:

*Fritidshemslärare:* Men vi kallar det inte en undervisningsform. För jag tror också, både på egen tanke och i barnens tanke, så blir det nåt annat mer stelbent om jag säger ”Nu ska vi ha undervisning i...” Det tänker jag ännu en gång att jag vill akta mig lite för.

I och med att någon utifrån – förvaltningsmyndigheten Skolverket – försöker omdefiniera arbetsuppgifterna sker i lärarnas diskursiva praktik försök att behålla kontrollen över yrkesuppdragen. När undervisningsrättigheterna sprids ut över flera olika yrkeskategorier motsätter sig förskol- och fritidshemslärarna detta genom att konstruera undervisning som något icke önskvärt och undervisning skildras implicit som en form av *dirty work* i deras yrkesuppdrag – de sysslar med ”roligare saker”. Samtalsdeltagarna försvarar exklusiviteten i att erbjuda lärandemöjligheter som inte definieras som undervisning. Här handlar gränsarbetet alltså om jurisdiktionsfrågan, vem ska göra vad i utbildningssystemet? Förskol- och fritidshemslärarna vill behålla sitt befintliga och för dem önskvärda sätt att arbeta på och tar därför avstånd ifrån något som enligt dem själva inte riktigt passar in i yrkesuppdraget.

*Gränsbevakning genom att skydda verksamheterna från skolan*

Utöver att lärarna själva inte vill behöva omförhandla yrkesrollerna och uppdragen så framstår det också som viktigt att barnen inte förändrar sina föreställningar av verksamheterna, vilka förmodas vara att förskolan och fritidshemmet är platser fria från undervisning. Om det trots allt pågår just undervisning så ter det sig centralt att barnen inte märker av den:

*Fritidshemslärare:* Så även om jag i min egen tanke i min planering förstår ju att det här är en del av, och det är egentligen undervisningstillfälle, precis som allting annat, så använder jag inte undervisning som begrepp till barnen.

Trots att båda läroplanerna skriver fram vidgade och särpräglade – om än tolkningsbara – definitioner av hur undervisning ska förstås i förskolan och fritidshemmet så blottas en syn på begreppet så som det traditionellt använts i skolan, det vill säga bland annat genom en uppdelning

## EDUCARE

i olika ämnen. I gränsarbetet görs en markering mot att det som i skolans värld är vedertaget inte rakt av accepteras i förskolans och fritidshemmets sammanhang. I dessa verksamheter uttrycks ämnesindelade undervisningssituationer inte vara något bra. I skolan får undervisning vara något explicit, men, precis som i utdraget ovan, undervisning i förskola och fritidshem är en företeelse som barnen inte ska vara medvetna om:

*Förskollärare:* Att det ska vara en bra barndom, och i en bra barndom lägger ju vi kanske nånting annat än... då är det ju inte ämnesindelade eller så. Sen har vi, vi gör lite så här att vi i efterhand hittar ämnena och läroplanens mål i vad vi gjorde. ”Men det här var ju det här, och det här, och det här.”

*Förskollärare:* Men det är inget som barngruppen märker av egentligen, att det är det här och det här vi jobbar med.

*Förskollärare:* Så vi vet nog, tror jag, väl hur vi gör och vad vi gör med olika krav eller olika mål som finns i läroplanen, men det är ändå, ja men det där att ”det ska va gött o leva” som är i fokus.

Ytterligare en gränsmarkering som särskiljer förskolans och fritidshemmets yrkesuppdrag från skolans är när de deltagande lärarna motsätter sig skolans tillvägagångssätt där undervisningen tar utgångspunkt i läroplansmålen. I förskolan och fritidshemmet kan istället en bakvänd logik appliceras, som slutar med läroplanen istället för att börja i den. Samtidigt försäkras att även denna strategi är kvalitativ och förenlig med de förändrade yrkesansvaren som innebär förstärkta pedagogiska uppdrag och att det finns en medvetenhet kring läroplanens förväntningar: ”Det är ju inte barnvakt som det har varit förut, barnpassning eller dagis/daghem” (*Förskollärare*). Lärarna menar sig göra det de ska, men de gör det på sitt egna sätt: ”Sen så gör man ju inte det på samma sätt som i skolans verksamhet. Här kanske man leker fram det på ett annat sätt. Och går utefter barnens intressen lite mer” (*Förskollärare*). Detta på samma gång som de inte kompromissar med förhållningssättet att det ska vara härligt att vistas i verksamheterna: ”det ska va gött o leva” i förskolan och fritidshemmet, annars kan det kvitta. En gränsmarkering för att bibehålla de egna territorierna intakta är att säkerställa att verksamheterna inte är eller blir skola:

*Fritidshemslärare:* Jag tror det är just farligt, eller inte farligt, men att just om skolan blir... eller fritids blir för mycket som skolan. Att undervisning, att det blir skola då till [klockan] 16.

*Linnéa Holmberg*

Ja, då tappar man lite av själva kärnan i att det här är den sociala plattformen, att nu får du vara som du är och känna dig trygg i det. Att inte behöva känna att du måste prestera hela tiden, men att du ändå lär dig saker.

I den gränsbevakande diskursiva praktiken betonas att "själva kärnan" i det som är specifikt med fritidshemmet inte får gå förlorad på grund av att arbetsuppgifterna blir för skollika: "Att det inte ska vara en, ja...inlärningsmaskin. Som nu pluggar vi matte och ska ha nästa genierna här" (*Förskollärare*). Det krävs uppmärksamhet för att inte halka in i ett för skoligt tänkande och det krävs aktiva insatser för att hålla de territoriella ställningarna och för att värna om det egna, det som gör förskolan och fritidshemmet speciella:

*Fritidshemlärare*: Och att man blir mer skolorienterad i sin tanke också. [...] Och där pratar vi mycket om att vi måste också värna om till exempel leken och behovet till att återhämta sig som också är en lika viktig del i vårt uppdrag.

Gränsdragningarna mot en traditionell förståelse av begreppet blir också synliga i oviljan mot att tvinga fram lärande på olika sätt, genom att mata in information eller hålla lärarledda lektioner. För mycket styrning av barnens lärande anses förstöra lustfylldheten, och lustfylldhet framställs som ett signum i förskolan och fritidshemmet.

*Förskollärare*: Lustfylldheten är väl det viktigaste tänker jag. Man kan ju inte stå och mata in information i barnen när dom är så här små, dom kommer ju tycka att det är dötråkigt med skola.

*Förskollärare*: Ja, man vill ju skicka iväg hungriga ungar [till förskoleklassen], förväntansfulla. Som är nyfikna, sugna på att lära sig. Inte skoltrötta redan innan dom börjar. Det vore ju tragiskt.

*Förskollärare*: Så det är ju lite konstigt att man då har valt att tänka så kring barn, att man ska tro att dom lär sig mycket mer bara för att man har en lärarledd lektion i förskolan.

Ibland behöver gränsarbetet även riktas in mot det egna territoriet, i de fall där det sker överträdelser som riskerar att sätta den egna yrkesverksamheten på spel: " [...] i förskolan var det några som hade lektionssal till fyraåringar och whiteboard där dom lärde sig bokstäverna. Och då

”Nämen hallå? Här? Det där borde ju va brottsligt!” tänkte jag direkt. Så här kan det inte få va”  
(*Förskollärare*).

### *Gränsbevakning genom begreppsanpassning*

Kluvenheten till att undervisning numer ingår i yrkesuppdraget på samma gång som det traditionellt yrkesspecifika bevakas och försvaras visar sig i att förskol- och fritidshemslärarna betonar sin medvetenhet om att de ”egentligen” förväntas bedriva undervisning men på samma gång ändå håller ett visst avstånd till begreppet. Oundvikligen finns begreppet nu i verksamheterna, men det tillåts ändå inte riktigt att finnas fullt ut:

*Fritidshemslärare:* Jag vet inte, samtidigt är det också så att det finns men det används inte riktigt. Det känns som... Visst vi pratar om det, man skriver det i såna pedagogiska planeringar och sånt så...

Ett sätt att hantera begreppet på, som bevarar verksamheten intakt men som ändå möjliggör någon form av verkställande av det utbildningspolitiskt omformulerade yrkesuppdraget, är att inte applicera det i arbetet med barnen, men tillämpa det i kvalitetsarbetet, exempelvis genom att skriva in det i pedagogiska planeringar. Som en del i försvaret av de befintliga territorierna görs också nedtoningar av undervisningens värde. Förskol- och fritidshemslärarna ifrågasätter varför deras verksamheter skulle bli bättre av att de ägnar sig åt just undervisning. Det centrala uttrycks vara att barn ges möjligheter till lärande, oavsett hur det sker:

*Förskollärare:* Barn lär sig ju hela tiden, och bara för att man undervisar behöver ju inte betyda att dom lär sig, eller tvärt om, men att verksamheten har en sån variation och mångsidighet så att man ser att dom har en möjlighet att utveckla alla dom här förmågorna som ju är grundläggande för att kunna kunskapa sen.

För att undvika förändringar i verksamheterna hanterar förskol- och fritidshemslärarna begreppet på ytterligare ett sätt, genom att paradoxalt nog också prata om att allt redan är eller kan vara undervisning. De tillägnar sig på så vis begreppet men håller gränserna för hur arbetet i förskola och fritidshem bedrivs intakta:

Linnéa Holmberg

*Fritidshemslärare:* Det [undervisning] är när man är där. Så det är inte så här att bara för att man har en aktivitet eller nåt. Jag tycker undervisning i fritidshemmet sker löpande.

[...]

*Fritidshemslärare:* Det sker ju hela tiden. Där det informella lärandet liksom konstant sker.

Ett gränsarbete som positionerar verksamheterna som något annat än skola, ett särskiljande från den institution där undervisning traditionellt ägt rum, görs också genom att poängtera att om det nu är undervisning som sker, så sker den åtminstone inte på samma sätt som den vanligtvis gör i skolan: ”Och vår undervisning sker inte i klassrum” (*Fritidshemslärare*). När nu undervisning är något som förväntas finnas i förskola och fritidshem, så får inte skolans yrkesutövning inkräkta på förskol- och fritidshemsläraryrket, varpå undervisning behöver göras till något eget och mer förskol- eller fritidshemsspecifikt: ”Nej, men i förskolan, den här klassiska katederundervisningen är ju inte nåt för förskolan. Utan här handlar det mer om att vara en, vad ska jag säga, medforskare eller medupptäckare med barnen” (*Förskollärare*).

Förskol- och fritidshemslärarna tycks ogärna definiera den egna verksamheten som just undervisning men eftersom de på något sätt behöver förhålla sig till att det i respektive läroplan nu anges att det är undervisning som ska bedrivas så talar de alltså samtidigt om att undervisning sker mer eller mindre automatiskt. Genom förskol- och fritidshemslärarnas blotta närvaro verkar undervisning komma till stånd: ”Här inne är vi pedagogiken. [...] Men vi följer ju ändå läroplanen, fast vi kan vinkla det från ett annat håll istället” (*Förskollärare*). Talet om undervisning i relation till förskola och fritidshem visar på en tydlig ambiguitet. På samma gång som det som sker i verksamheterna inte benämns som undervisning, så är det just undervisning som sägs pågå och som dessutom alltid har funnits där: ”Sen tänker jag att vi alltid har hållit på o undervisat i alla situationer, även i omsorg. När man byter blöja så är det ju rim o ramsor” (*Förskollärare*). Vad som helst tycks alltså kunna beskrivas vara undervisning: ”Ibland undervisar jag innebandy, men ibland undervisar jag i konfliktlösning. Eh, så att det liksom är... så ser jag min undervisning” (*Fritidshemslärare*).

Undervisningsbegreppet fungerar som en diskursiv resurs för att konstruera förskol- och fritidshemslärares befintliga yrkesterritorium som kvalitativt tillräckliga och unikt särpräglade och därför existensberättigade och nödvändiga. Gränsarbetet syftar till att bevara något befintligt

snarare än att förändra någonting. Verksamheterna konstrueras både vara fria från undervisning på ett sätt – barnen får inte uppfatta aktiviteterna som undervisning – och samtidigt sägs allting, något motsägelsefullt, vara just undervisning.

### ***4.2 Professionalisering via undervisningsbegreppet***

Utöver att talet om undervisning används för att bevara gränserna kring befintliga yrkesterritorium, så tillämpas det i den diskursiva praktiken också som ett sätt att göra anspråk på professionalisering. Begreppet fungerar som en diskursiv resurs för att framhäva det egna yrket: ”Vi har diskuterat lite vikten av eh... ja dels är det ju det nya utbildningsbegreppet... undervisningsbegreppet som ja, jag tycker och vi tycker också att det var viktigt att genomföra för att styrka det och för att framhäva sig” (*Förskollärare*). Begrepp som *i* verksamheten betraktas som *för* skoliga fungerar, till synes utan några större invändningar, väl för att tala *om* förskolan och fritidshemmet:

*Fritidshemslärare*: Det är mycket just att man försöker höja statusen genom att man tillför dom här olika begreppen, ja, läroplanerna och delvis också nu som kommer i juli med att man kräver behörighet på fritidspedagoger och sånt och att, ja, fritids är också en verksamhet [...]

Till skillnad från gränsarbetet som syftar till att försvara och bevara befintlig verksamhet så tycks det i professionaliseringssträvandena inte finnas några större betänkligheter mot att det är via en skoldiskurs som förskolan och fritidshemmet legitimeras som allt viktigare samhällsinstitutioner: ”Jag tycker mer att det [undervisningsbegreppet] lyfter oss, tänker jag, att lyfta för andra att det vi gör är undervisning. Att vi lär ut. Vi gör inte bara... vi sitter inte bara o äter frukt o leker utan vi har en undervisning i det, vi har ett lärande som pågår” (*Förskollärare*). Leken som värnas om för att bevara de egna territorierna blir här istället en aspekt som riskerar att sänka statusen varpå den behöver uppgraderas till att inbegripa undervisning. För att vinna status i utomståendes ögon behöver alltså lek likväl som omsorg kompletteras med en förståelse för att förskol- och fritidshemslärare *även* sysslar med lärande och undervisning:

*Förskollärare*: Så att jag har väl alltså alltid känt, folk utifrån, i folks ögon har man ju inte nåt statusyrke precis. Utan det är ju, utan ”Jaha, men du tar bara hand om barn.” Liksom att man förstår inte riktigt lärandebiten.

*Förskollärare*: Utan det är bara omsorg, ”Jaha, då kan du leka med barn, vad kull?”



*Linnéa Holmberg*

*Förskollärare:* Ja, men precis. ”Jaha, du tar hand om barn hela dagarna.” Att man inte har så viktigt jobb. Sen tycker jag ju att yrkets status har ändrats lite i och med det här att hela förskolan, tycker jag, har lyfts i och med läroplanerna och revideringarna av dom, att det är... att det har blivit... folk har fått mer förståelse för att ”Jaha, ni sysslar även med undervisning och lärande i förskolan!” liksom.

För att lyckas få utomstående att överhuvud taget förstå att yrket finns och vad det handlar om tar fritidshemslärarna till förklaringar om att de har behörighet att undervisa. Här råder alltså en logik som är motsatt den som tillämpas gentemot barnen. Inåt i verksamheten ska undervisning inte märkas. Utåt är det istället undervisning som behöver lyftas fram och betonas:

*Fritidshemslärare:* Alltså när man pratar med individer som inte tillhör skolvärlden och säger att man är grundlärare, alltså för fritidshem med inriktning bild och musik, då säger dom ”Men, vad betyder det?” och sen så får man förklara det. Så det är väldigt få som har vetskap om att... vad grundlärare är. Att det finns. Då får man förklara att ”Men det är ju för att liksom... Det är för att man har utbildning och behörighet att undervisa.” Alltså är du fritidsledare?” ”Näe, jag är fritidslärare.” Så man får förklara vad det är för yrke man har.

I den diskursiva praktiken sker här ett yrkesmässigt närmande av skolans lärarkategorier. Här handlar det statushöjande legitimeringsarbetet snarast om att konstruera de egna yrkesrollerna på samma eller liknande sätt som klass- eller ämneslärare skildras, fokus riktas mot att lära ut. Samtidigt som distinktionen mellan yrkesrollerna verkar suddas ut i och med detta, så talas det ändå om att yrkesrollerna blivit tydligare som en följd av att begrepp som undervisning och ett större ansvar för barnens lärande och utveckling införts: ”Yrkesrollerna är tydligare. Yrkesrollen har blivit mer... har ju fått högre status” (*Fritidshemslärare*). När förskol- och fritidshemslärarna å ena sidan bevakar traditionella ideal och arbetsuppgifter, så dekonstruerar de å andra sidan också befintliga territoriella gränser genom tal om att vara en del av och tillhöra ”skolsystemet” istället för att framhäva särskildhet:

*Förskollärare:* Det har ju blivit så mycket mer fokus på lärande och man pratar om undervisning och man pratar om att det är en del av hela skolsystemet så att säga. Det har ju kommit mycket mer i och med dom nya läroplanerna, när dom har reviderats så har det ju...

Jag känner ju att förskolan och förskolans status har ju lyfts, alltså senaste åren så där. I och med våra läroplaner, att det har gått mer mot att det är en undervisningsform liksom, att vi undervisar här o att det är en del av skolsystemet så att säga.

I och med formuleringarna i de senaste versionerna av läroplanerna – vilka i hög grad framhäver begreppen undervisning, utveckling och lärande – så talar förskol- och fritidshemslärarna om att de har fått en mer framskjuten position, ett steg närmre professionsstatus: ”Ett jättetydligt verktyg för vad vi... Alltså en agenda för vad vi faktiskt pysslar med hela dagarna. Det är jätteviktigt. Jag menar... Att man liksom blir bekräftad. Äntligen så kom... så syns vi på kartan” (*Fritidshemslärare*).

När undervisningsbegreppet används som en professionaliseringsstrategi tycks det ske på bekostnad av förskol- och fritidshemsläraryrkenas särprägling. Möjligheten till en högre yrkesstatus verkar vara värd en uppluckring av gränserna till de egna territoriella områdena och därmed ett närmande av skolans lärarkategorier. Vägen mot professionell status, med ensamrätt att utföra det egna arbetet, går så att säga via en utspädning av jurisdiktionen beträffande undervisningsuppdraget. Fler yrkesgrupper tilldelas rätten att undervisa men vinner på detta sätt också en ökad professionell trovärdighet i samhällets ögon.

### 5. Preprofessionellt gränsarbete

Förskol- och fritidshemsläraryrkena genomgår idag snarlika professionaliseringsprocesser i och med införandet av legitimationskrav, förstärkta pedagogiska utbildningsuppdrag i verksamheterna och förtydligade ansvarstildelningar vad gäller bland annat undervisning. Även det preprofessionella gränsarbete som blir urskiljbart i analysen tar sig mycket lika uttryck hos de deltagande förskol- och fritidshemslärarna och kan diskuteras i termer av såväl professionaliserings- som avprofessionaliserings- och omprofessionaliseringsprocesser (se också Holmberg, kommande). Förändringarna riskerar att underminera det som än så länge är specifikt i deras yrkesroller – att erbjuda omsorg och lärande på sätt som skiljer sig från skolans innehåll (Andersson, 2013, 2014; Hansen Orwehag, 2013). Undervisningsbegreppet tycks både besvärligt och användbart för dem och ambivalensen är tydligt framträdande i båda dessa lärarkategoriernas diskursiva praktik i likhet med vad flera tidigare studier visat (Botö m.fl., 2018; Sheridan & Williams, 2018; Holmberg, 2020).

Det som i skolans värld är den främsta arbetsuppgiften – schemalagd och lärarstyrd undervisning med utgångspunkt i kursplaner – tenderar i förskolans och fritidshemmets sammanhang att betraktas som *dirty work*. Samtidigt verkar begreppet fungera som en användbar diskursiv resurs i försök att bland annat öka trovärdigheten för dessa yrken (se Jonsson m.fl., 2017 för liknande resonemang). I sin preprofessionella position är förskol- och fritidshemslärarna på jakt efter en ökad yrkesstatus och den tycks på ett smidigt sätt kunna nås genom att de allt tydligare inlemmar sig i en skoldiskurs. Priset för professionalisering kan därmed sägas vara en diskursiv skolifiering av yrkesrollerna och verksamheterna och den kostnaden verkar vara värd att ta (jfr med exempelvis Haglund, 2016; Nilsson m.fl., 2018; Vallberg Roth, 2018). På köpet kommer ett undslippande av att behöva förändra befintliga arbetssätt. Skoliga begrepp blir passande att använda utåtriktat, för att påskina efterlevande av det förändrade yrkesuppdraget, men opassande att applicera i de konkreta verksamheterna. Formeln för detta tycks därmed vara: traditionell verksamhet + skoldiskurs = traditionell verksamhet + ökad status. Detta får till följd att det vid sidan den diskursiva skolifieringen också kan pågå en innehållsmässig avskolifiering av undervisningen i förskola och fritidshem i och med att lärarna omtolkar, omdefinierar och anpassar begreppet till de egna – befintliga – verksamheterna (jfr Melker m.fl., 2018).

Gränserna för olika yrkesterritorier i det professionella landskapet inom utbildningssystemet blir allt tydligare i och med specifika professionsutbildningar och legitimationskrav. Samtidigt blir landskapet alltmer likriktat i och med att arbetsuppgifterna närmar sig varandra – alla ska vara någon form av lärare och alla ska syssla med undervisning. Förskol- och fritidshemslärares professionella projekt verkar gå ut på att å ena sidan försvara gränsen av det befintliga territoriet men å andra sidan också att aktivt att riva ner den. Det ska fortsatt ”va gött o leva” i förskolan och fritidshemmet samtidigt som det utåt inte får framstå som att förskol- och fritidshemslärare *bara* ”äter frukt och leker” eftersom det också pågår undervisning i allt som sker.

## Referenser

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*.

Chicago: University of Chicago Press.

Ackesjö, H. (2010). Förskoleklasslärare som gästarbetare: Gränsmarkeringar via sociala stängningar. *Nordisk Barnebageforskning*, 3(1), 1–16.

- Ackesjö, H. (2020). Markeringar av lärararbetets gränser: Territorium i omförhandling via införandet av lärarassistenter. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (25)1, 35–53. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.02>
- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2019). "Betwixt and between": Leisure-time teachers and the construction of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884–898. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Ackesjö, H., Nordäng, U. K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare*, 1, 86–109.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidspedagogiken i Sverige? *Barn*, 32(3), 61–74. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3501>
- Andersson, R. (2017). *Gränsdragningar i vårdens vardag: Hanteringen av arbetsrelaterad psykisk ohälsa i det svenska välfärdssystemet* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A., & Wallerstedt, C. (2018). "Ja tycker om B": Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 78–99.
- Brante, T. (2013). The professional landscape: The historical development of professions in Sweden. *Professions and Professionalism*, 3(2), 1–18. DOI: <https://doi.org/10.7577/pp.558>
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsambället*. Stockholm: Liber.
- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. G. (2015). *Professionerna i kunskapsambället: En jämförande studie av svenska professioner*. Stockholm: Liber.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, E. A. (2019). *Theorising professions: A sociological introduction*. London: Palgrave Macmillan.

- Catucci, E. (2017). De yngsta barnens meningsskapande: Om undervisningspraktiker i förskolan. I A. Garpelin & A. Sandberg (Red.), *Barn och unga i skola och samhälle*, ss. 52–82. Västerås: Mälardalens högskola.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? I I. F. Goodson & A. Hargreaves (Red.), *Teachers' professional lives*, ss.75–87. London: Falmer Press.
- Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(2–3), 168–194.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. DOI: [10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x)
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er): En grund för professionalitet. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), 7–27.
- Frostenson, M. (2014). Lärarlegitimation som organisationsfråga: Strategisk respons och professionella konsekvenser. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(2), 45–69.
- Fröberg, M. (2010). *Teknik och genus i skapandet av gymnasieskolans teknikprogram: Översättningar och gränsarbete på tre nivåer* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Gieryn, T. F. (1999). *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, 1, 64–85.
- Hansen Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik: Att vara lärare i fritidshem. I A. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik*, ss. 27–53. Lund: Studentlitteratur
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.

- Holmberg, L. (2020). 'Bursting with activities': Impression management as edu-business in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(19), 178–190. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.06>
- Holmberg, L. (kommande). To teach undercover: A liberal art of rule. *International Journal for Research on Extended Education*.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 90–109.
- Kultti, A. & Pramling, N. (2015). Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the coordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 105–117. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0130-4>
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: Omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare*, 2, 51–68.
- Liljegren, A. (2008a). Byråkrater flummare och andra: Om mikropolitiska konstruktioner på socialkontor. *Socionomens forsknings supplement*, 23, 15–17.
- Liljegren, A. (2008b). *Professionellt gränsarbete: Socionomexemplet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Liljegren, A., & Saks, M. (Red.) (2017). *Professions and metaphors: Understanding professions in society*. New York: Routledge.
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13–26. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lundström, U.(2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 33–59.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan: En fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Mickwitz, L. (2015). Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(2), 33–54.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning I förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift*

Linnéa Holmberg

*för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 9–32.

Olofsson, G., & Petersson, O. (Red.) (2011). *Med sikte på profession: Akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Arkiv förlag.

Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publications.

Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Forskning om förskolans undervisning. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*, ss. 31–48. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Reviderad 2019). Stockholm: Skolverket.

SOU 2017:35 *Samling för skolan: Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande av 2015 års skolkommission*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2018:17 *Med undervisningsskicklighet i centrum: Ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svensson, L. (2018). Professioner och professionsforskning. *Nio-fem. Tidskrift om arbetsliv och profession*, 1, 24–29.

Vallberg Roth, A-C. (2018). Vad kan känneteckna undervisning i förskolan? I A-C. Vallberg Roth, Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman, *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*, ss. 36–51. Malmö: Malmö University.

Vallberg Roth, A-C., & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs24.02.02>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 3–4, 127–146. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>