

# Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap

---

**Anita Eriksson:** Fil.dr och universitetslektor i pedagogik, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.  
Email: anita.eriksson@hb.se

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 7, p. 1-17, PUBLISHED 25TH OF APRIL 2014



*Sammandrag:* Artikeln fokuserar hur det för förskolläraren förtydligade ansvaret för den pedagogiska verksamheten som trädde i kraft 2011, tolkas och omsätts på en övergripande kommunal nivå och kommer till uttryck i förskolans pedagogiska praktik. Utifrån intervjuer och kommunala policydokument beskrivs och problematiseras hur detta ansvar tolkas och implementeras i två kommuner. Av studien framgår att tolkningarna varierar liksom sättet att implementera detta ansvar på när det gäller innehåll, omfattning och genomförande. På en diskursiv nivå beskrivs förskollärarens förtydligade ansvar både av utvecklingsledare, förskolechef och förskollärare som motiverat utifrån skillnader i yrkeskunskap mellan förskollärare och annan personal. I arbetslag bestående av olika yrkeskategorier i förskolans sociala praktik, beskrivs det däremot som känsligt att diskutera förändringar i ansvars- och arbetsfördelning utifrån denna skillnad.

*Nyckelord:* förskollärare, förskola, ansvar, pedagogisk verksamhet, policyimplementering

## **Inledning**

I samband med 2010-års revidering av den svenska skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2010) gjordes en tydlig markering av att det är förskolläraren som ska ansvara för den pedagogiska verksamheten. Denna förändring gjordes i syfte att höja förskoleverksamhetens pedagogiska kvalitet och den innebar att det gemensamma arbetslagsansvar, som rått ända sedan Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) på 1970-talet, från och med den första juli 2011 är framskrivet

som ett förskolläraryrkes- respektive arbetslagsansvar. Det förtydligande som gjorts i läroplanstexten av förskollärarens specifika ansvar kan då beskrivas i termer av att tolka, konkretisera och leda arbetslagets pedagogiska arbete med utgångspunkt i läroplansintentionerna (Sheridan, 2011). Denna förändring aktualiserar behovet av forskning om vad som sker då det pedagogiska ansvaret flyttas från arbetslaget till förskolläraren. Det finns en del internationell forskning med fokus på ledarskap i förskolan, men eftersom förskollärarens pedagogiska ansvar i de länder där studierna genomförts länge varit explicit uttryckt i de nationella policydokumenten är denna forskning inte riktigt jämförbar med svenska förhållanden. Svenska förskollärare har inte haft en lika specifik och formell ställning i arbetslaget som förskollärare i exempelvis Norge och England redan haft under en längre tid. Förutom en svensk studie (Gustafsson & Mellgren, 2008) och några kandidat- och masteruppsatser om implementeringen verkar det saknas forskning på detta område. Syftet med artikeln är därför att bidra med kunskap om hur förskollärarens specifika ansvar tolkas, implementeras och organiseras på kommunal nivå, det vill säga både på en övergripande kommunal nivå och i relation till det pedagogiska arbete som utförs i förskoleverksamheten. Utifrån en mindre intervjustudie, ges i artikeln exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts i praktiken utifrån följande frågeställningar: Hur har policyn förskollärares respektive arbetslagets ansvar tolkats och transformerats mellan olika nivåer i det kommunala förskolesystemet? Hur kan tolkningen av policyintentionen om förskollärares respektive arbetslagets ansvar förstås ur ett professionsbaserat kunskapsteoretiskt perspektiv på olika nivåer i det kommunala förskolesystemet? På vad grundar sig tolkningarna av ansvar? Har vissa tolkningar av ansvar överordnats andra?

### **Ledarskap i förskolan**

Av den forsknings- och litteraturöversikt som genomförts framgår att det finns ett behov av mera kunskap om ledarskap i förskolan (Aasen, 2009; Fure & Granholt, 2007; Jansen, 2007; Sunde & Fuglestad, 2006; Rodd, 2006) speciellt när det gäller förskollärares uppdrag att vara pedagogisk ledare för övriga yrkeskategorier i arbetslaget. En anledning är att tidigare forskning främst rört förskolechefers ledarskap, vilket är ett formellt och explicitgjort ledarskap till skillnad från förskollärarens. Liksom Rodd (2006) menar jag att det behövs studier med fokus på vad ledarskap är, hur roller och ansvar identifieras och beskrivs i relation till den kunskap och kompetens som är knuten till förskolläraryrket samt vad det är som påverkar förskollärares utövande av ledarskap i arbetslaget. En annan anledning är att det ledarskap som bedrivs i förskolan beskrivs som en speciell form av ledarskap som skiljer sig från ledarskap i andra kontexter (Aasen, 2000, 2009; Garvey & Lancaster, 2010; Rodd, 2006). De studier som genomförts har analyserat ledarskap utifrån traditionella ledarskapsmodeller utan att problematisera de speciella villkor som råder kring ledarskap i relation till förskoleverksamhetens platta organisationsstruktur, omsorgsrelaterade organisation och demokratiska ledarskap. När begreppet demokratiskt ledarskap/förhållningssätt används i artikeln används det i den betydelse arbetslagets arbete beskrivs i tidigare policytexter (SOU 1972:26; Barnomsorg och skolkommittén, 1997; Utbildningsdepartementet, 1998), det vill säga som en pedagogisk och demokratisk princip som ska utgöra en förebild för barnen när det gäller etik, moral, rättvisa, jämställdhet samt rättigheter och skyldigheter. Det har i sin tur ofta resulterat i att inflytande, ansvar och arbetsuppgifter fördelats lika mellan förskollärare och andra yrkeskategorier i arbetslaget (Skolverket, 2004). Att ytterligare forskning behövs bekräftas också av att de tidigare studier som genomförts har haft ett snävt perspektiv och antingen fokuserat ett organisations-, lednings och samverkans- eller ett kvalitetsperspektiv (Aasen, 1999, 2010; Rodd, 2006, Seland, 2009; Vassenden, Thygesen, Brosvik Bayer, Alvestad & Abrahamssen, 2011).

Forsknings- och litteraturöversikten visar att det främst är; *den platta organisationsstrukturen och omsorgsrelaterade organisationen*, ett *demokratiskt kontra kunskaps och professionsbaserat ledarskap samt kvinnligt ledarskap i en kvinnodominerad organisation* som påverkar hur ledarskap utövas i förskolan. När det gäller *den platta organisationsstrukturen och omsorgsrelaterade organisationen* så visar studier dels att arbetet i förskolan är organiserat i termer av en relativt platt struktur (Aasen, 1999, 2000, 2010; Enö, 2005; Seland, 2009; Sunde & Fuglestad, 2006), dels att arbetet bedrivs inom ramen för en *omsorgsrelaterad organisation* som är vanlig i kvinnodominerade omsorgsyrken (Rodd; 2006). En svårighet är den Sohlberg (1995 i Gotvassli, 2006) pekar på som handlar om att kvinnor i denna typ av yrken ofta har arbetsuppgifter på samma nivå som underordnade medarbetare. En annan svårighet är att det just i omsorgsyrken ofta råder starka vänskapsrelationer som bygger på en likhetsprincip vilket i sig kan medföra svårigheter att balansera mellan en kollega- och vänskapsrelation. Enligt Skogen (2005) präglar det omsorgshabitus som råder i förskoleverksamheten såväl personalens värderingar och förståelse som deras synsätt och beteende. Att verksamheten är organiserad i en platt struktur har också visat sig inverka på hur ledarskapet utövas. Flera studier visar till exempel att denna struktur har lett till att förskolläraernas professionella kompetens osynliggjorts och att de samhandlat med övriga yrkeskategorier, liksom tillämpat en form av kompetensutjämning, vilket inte främjat den pedagogiska verksamhetens kvalitet (Aasen, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Jansen, 2007). Ett kvalitativt pedagogiskt arbete i förskolan förutsätter en hög professionell kompetens och det är en krävande uppgift att leda kollegor som inte har samma referensram eller förståelse för arbetet (Aasen, 2010). Av Blekens (2005) och Skogens (2005) studier framgår att "god" kvalitet har uppnåtts i förskoleverksamheter där det arbetas både med organisatoriska förhållanden och där de anställdas kompetens tillvaratas.

Flera studier (Aasen, 2009, 2010; Ekström, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2008) visar att det *demokratiska ledarskapet* är vanligare än *det kunskaps och professionsbaserade*. Det innebär att arbetsfördelningen mellan personalen i arbetslagen oftare sker utifrån en princip om rättvis fördelning och allas lika värde än utifrån utbildningsbakgrund och kompetens (Aasen, 2005, 2009, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2006). Att arbetet snarare fördelats utifrån en ide om rättvis fördelning än utifrån den kunskap och kompetens som är relaterad till förskollärarens profession lyfts fram som problematiskt ur ett kvalitetsperspektiv (Ivarsson Alm, 2013). Det har visat sig att förskollärare prioriterar personliga relationer och lojalitet mot övriga yrkeskategorier i arbetslaget framför att hävda den egna yrkeskunskapen (Aasen, 2010; Gotvassli, 2006; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2006). På så vis har förskollärare snarare sökt en form av koncensus än att ta tillvara hela arbetslagets samlade kompetens. Detta kan också relateras till Gustafssons och Mellgrens (2008) studie där det framkommer att förskollärare inte såg det som sitt, utan som rektors, ansvar att fördela arbetsuppgifterna. Rektorer på sin sida beskrev detta som en känslig fråga som överläts till arbetslaget. Under senare år har det både utifrån forskningsresultat och litteratur framgått att ett effektivt arbete i arbetslag kräver att alla deltagares kompetens utnyttjas och tas till vara (Aasen, 2009; Hackman, 2007; O'Sullivan, 2009). Gotvassli (2006, s. 190) pekar på att om en ledare vill bidra till en mer målinriktad och professionell förskola krävs det mod att våga bryta mot tankegångar om att "alla ska kunna göra allt" i förskolan och att inte ställa samma krav på alla. Vassendens m. fl. (2011) studie i norska barnehager visar att det görs skillnad i arbetsuppgifter utifrån kunskap och kompetens mellan förskollärare (pedagogiska ledare) och assistenter, men också mellan förskollärare och förskolechef (styrer). Förskolläraernas vanligaste arbetsuppgifter bestod av arbete i barngrupp, samarbete med föräldrar samt kompetensutveckling och handledning av assistenter, det vill säga ett tydligt ledarskap grundat på förskollärarens kunskap och kompetens.

Att det ledarskap som utövas i förskolemiljöer ofta handlar om ett *kvinnligt ledarskap i en kvinnodominerad organisation* beskrivs inverka på hur ledarskapet utövas. Det betonas också att

förväntningarna på kvinnligt ledarskap skiljer sig från de förväntningar som ställs på manligt ledarskap (Bøe, 2009; Gotvassli, 2006). Därför betonar Bøe (2009) vikten av att studera kön som en aspekt av ledarskap i förskoleverksamhet eftersom det kan bidra till en ökad förståelse av det ledarskap som skapas av aktörerna i verksamheten. Ett exempel på hur olika förväntningar kan inverka framgår av Sundes och Fuglestads (2006) studie som visar att samma kvinnliga ledare utvecklade sitt ledarskap på olika sätt beroende på det gensvar hon fick från de olika personalgrupperna på två olika förskolor.

### **Dataproduktion och analys**

Studien har genomförts inom kommunal förskoleverksamhet och data utgörs av intervjuer med nio personer, en utvecklingsledare på övergripande kommunal nivå, en förskolechef, sex förskollärare och en barnskötare. Tre av förskollärarna ingår i någon form av implementeringsgrupp. Intervjuerna genomfördes som fyra enskilda intervjuer och en gruppintervju av ett arbetslag bestående av fyra förskollärare och en barnskötare. Utöver intervjuer består data av lokala dokument som belyser olika delar av implementeringsprocessen på olika nivåer. Deltagarna representerar en medelstor respektive en liten kommun och dataproduktionen ägde rum mellan nio månader till ett år efter att den reviderade skollagen och förskolans läroplan trätt i kraft. Intervjuerna varade cirka en timma och fokuserade följande tre områden: a) implementeringsprocessens upplägg, innehåll och genomförande b) tolkningar av förskollärarens respektive arbetslagets ansvar och c) utfallet av tolkningar av förskollärarens respektive arbetslagets förändrade ansvar i den pedagogiska praktiken. I samband med analysen kontaktades en del informanter för förtydliganden av någon utsaga eller uppgift eller för att stämma av den tolkning som gjorts. I analysen har fokus legat på talet om förskollärarens ansvar. De frågor som bildat utgångspunkt för analysen är: Hur har implementeringsprocessen gått till? Vilka tolkningar har gjorts av förskollärarens respektive arbetslagets ansvar? Skiljer sig tolkningar av förskollärarens och arbetslagets ansvar åt mellan olika befattningshavare? Vad grundar sig gjorda tolkningar på? Har någon/ra tolkning/ar överordnats andra tolkningar? Vilken/a tolkning/ar har i så fall getts företräde? I analysarbetet har jag pendlat i en spiralliknande rörelse mellan delar av data och datainnehållet som helhet, teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Beach, 1995). Något som är viktigt att peka på är att analysen baseras på ett relativt litet dataunderlag.

I analysen av data har ansvarsbegreppet utgjort ett centralt begrepp. Olika teoretiska idéer om begreppet har utgjort ett teoretiskt raster mot vilket jag speglat och försökt förstå de olika typer av ansvarstagande som uttryckts i samband med beskrivningarna av hur förskollärarens respektive arbetslagets ansvar tolkats, implementerats och kommit till uttryck i förskolepraktiken. Ansvar har betraktats i termer av; a) skyldigheter och rättigheter (rättviseetik) och att ta ansvar för sig själv och andra (omsorgsetik/relationistisk etik) (Söderström, 2006), b) ett ansvarsfullt handlande som kan uppnås genom yttre kontroll såsom lagar och förordningar men också som en kombination av inre och yttre kontroll (Johansson, 1998), c) ansvar som relaterat till makt och befogenhet att exempelvis fördela arbetsuppgifter (Johansson, 1998), d) ett medvetet förhållningssätt eller (Johansson, 1998) e) ett moraliskt handlande (Johansson, 1998). Därutöver har förutsättningarna för och förmågan till ansvarstagande setts som skapad i dialog med omgivningen (Johansson, 1998; Söderström, 2006). Hit hör också att en persons ansvar i form av ett specifikt uppdrag kan leda till konflikt mellan personens olika roller (Söderström, 2006), som exempelvis förskollärarens specifika ansvar och uppdrag kontra att vara arbetskamrat och en i arbetslaget. Ansvar kan med andra ord både beskrivas som samhälleligt, avpersonifierat och personligt, relationellt samt kontextbundet (Bauman, 1996)

De teoretiska antaganden som ligger till grund för dataproduktion och analys av data är hämtade från en kombination av diskursanalytisk (Faircloughs, 1992, 1995, 2003) och utbildningssociologisk teori (Bernstein, 1990, 1995, 2000). Den kritiska diskursanalysen har utgjort ett redskap för förståelse av hur policyn om förskollärares ansvar men också arbetslagets ansvar transformerats mellan olika nivåer i det kommunala förskolesystemet. Bernsteins utbildningssociologiska teori har använts som ett sätt att förstå innebörden i policyintentionen ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv.

Under både planerings- och analysfasen har Faircloughs (1992, 1995, 2003) modell policy som text, diskursiv och social praktik utgjort ett ramverk inom vilket jag har kunnat betrakta och förstå den hegemoniska process i vilken policytext konstrueras och omsätts i social praktik. Relaterat till ansvar och den här studien, så bidrar hegemonibegreppet med redskap för analys av hur maktrelationer, i termer av över- respektive underordning kan tolkas och uttryckas i talet om och beskrivningar av hur förskoleverksamhetens pedagogiska verksamhet bedrivs. Fairclough (1992) beskriver den hegemoniska processen dels som en förhandlingsprocess och dels som en fråga om ledarskap. Förhandlingsprocessen handlar om hur deltagarna skapar en betydelsekonsensus, medan ledarskapet rör hur dominerande grupper, exempelvis chefer försöker utöva makt genom att konstruera allianser för att vinna de underordnades medgivande eller samtycke i förhandlingsprocessen. Relationen mellan chef och underordnad kan utifrån Faircloughs beskrivning handla om en dold transformation där chefen kan utöva kontroll genom den diskurs som tillämpas, en typ av kontroll som i högre grad uttrycks i form av indirekta reaktioner, önskingar och förslag än genom direkta order. Fokus i analysen har legat på hur maktrelationer i termer av över- och underordning skapas och utmanas och vad som ändras respektive förblir oförändrat enligt intervjupersonernas utsagor. I denna analys har också Faircloughs (1992, 2003) intertextualitetsbegrepp använts för att få syn på och förstå hur diskurser om förskollärares ansvar transformeras, hänger samman eller bygger på varandra och kommer till uttryck i intervjuer med personer i olika befattningar och i nationella respektive lokala policytexter.

Bernsteins (1990, 1995, 2000) begrepp horisontell och vertikal diskurs har använts som ett ramverk för analysen av hur läroplansteori, i det här fallet förskollärares respektive arbetslagets ansvar, tolkas, omsätts och kommer till uttryck i termer av kunskap och kompetens. Med utgångspunkt i målformuleringarna i förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) kan innehållet i formuleringarna om förskollärares ansvar relateras till den kunskap som hör till den vertikala diskursen som består av teoretisk (abstrakt) kunskap. Det är denna form av kunskap som ska användas i samband med att förskolläraren ska ansvara för att "tolka och konkretisera läroplansmålen" samt driva och "leda de målstyrda processerna" i arbetslaget, enligt Sheridan (2011). Denna kunskap bedöms utifrån att mening integreras i meningssystem, som när kunskap som härrör från andra meningssystem (ämneskunskap eller pedagogisk kunskap) rekontextualiseras och organiseras för att bli meningsfull i relation till en specifik kontext, som till exempel arbetslagets pedagogiska verksamhet. Den horisontella diskursen däremot bedöms utifrån praktisk nytta och utgörs, enligt Bernstein (2000), av den gemensamma och kontextbundna vardagskunskapen, en kunskap och erfarenhet som inte utan vidare kan användas i andra sammanhang. Relaterat till målformuleringarna för arbetslagets ansvar är det denna form av kunskap som arbetslaget förväntas använda sig av i genomförandet av den dagliga pedagogiska verksamheten. Därutöver har begreppet stark respektive svag inramning bidragit till förståelsen av det handlingsutrymme som förskollärare, men också förskolechefer och kommuner agerar inom i form av villkor som stödjer eller hindrar förskollärare att ta det specifika ansvar som de tilldelats.

## Resultat

Det förekommer både likheter och skillnader mellan kommunerna, men också mellan förskolor, när det gäller hur förskollärares förtydligade och förändrade ansvar har tolkats och implementerats utifrån revideringarna i skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Ur implementeringsprocessen framträder två diskurser när det gäller förskollärares och arbetslagets ansvar. En diskurs där talet om *organisatoriska förändringar* lyfts fram som ett sätt att öka förskollärares ansvar för den pedagogiska verksamheten. Relaterat till ansvar kan det sägas handla om att ansvar och ansvarsfullt handlande ses som möjligt att uppnå genom yttre och i viss mån också genom inre kontroll (jfr Johansson, 1998). Den andra diskursen rör talet om förskollärares ansvar som relaterat till, och motiverat utifrån, skillnader i *yrkeskunskap* gentemot andra yrkesgrupper. Å ena sidan kan ansvar och ansvarstagande då relateras till ett medvetet förhållningssätt (jfr Johansson, 1998) och å andra sidan till förskollärares skyldigheter och rättigheter (jfr Söderström, 2006). I det följande kommer jag att visa hur dessa diskurser kommer till uttryck samt balanseras mot tidigare policydiskurs (SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998) där ansvar i hög grad rört ett moraliskt, omsorgsetiskt och relationellt handlande (jfr Bauman 1996; Söderström, 2006).

### Organisationsförändring som ett sätt att öka förskollärares ansvar

I de båda kommunerna har olika insatser genomförts som ett sätt att organisera om förskoleverksamheten i syfte att öka förskollärares ansvar i enlighet med den diskursiva intention som uttrycks i skollag och förskolans reviderade läroplan. En förändring är att vissa förskollärare fått en mera överordnad ställning i organisationen jämfört med andra yrkeskategorier men också jämfört med andra förskollärare. Detta har skett genom att det i båda kommunerna har tillsatts implementeringsgrupper bestående av förskollärare. Dessa grupper är placerade mellan förskolechef och arbetslag.

Under implementeringsprocessen har både ett "top down" och ett "bottom up" perspektiv tillämpats i kommunerna. Å ena sidan har kommunövergripande riktlinjer utarbetats och å andra sidan har förskollärarna i implementeringsgrupperna förväntats bidra till att driva processen ur ett "bottom up" perspektiv i form av lokal verksamhetsutveckling på den egna förskolan och i arbetslaget. Dessa förskollärare förväntades också utgöra ett stöd för förskolechefen i implementeringsarbetet, som en utvecklingsledare uttrycker det: "Det måste finnas personer som kan bära och som kan tänka lite på egen hand också och se (för)skolans behov utöver rektor och förskolechef". I den mindre kommunen förväntades implementeringsgruppen också stödja utbildningsförvaltningens arbete genom att bidra med synpunkter på hur implementeringsarbetet kunde genomföras.

Ett syfte med inrättandet av olika typer av implementeringsgrupper var också att kunna förändra den platta arbetslagsstruktur som tillämpats i förskolans verksamhet (jfr SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998), som en utvecklingsledare uttrycker det: "Det är ju lite för att komma ifrån det här att arbetslaget, att alla gör lika" att alla i arbetslaget arbetar "helt platt". Relaterat till Gotvassli (2006) så är det just denna typ av förändring som krävs för att uppnå en mer målinriktad och professionell förskoleverksamhet, det vill säga att våga bryta mot idén om att dela alla arbetsuppgifter lika i förskolan. Denna organisationsförändring förväntades också leda till en kvalitetshöjning genom att det skapades "en typ av mindre ledningsgrupp, för det pedagogiska arbetet på förskolan" (Utvecklingsledare).

Genomförandemässigt har villkoren för de förskollärare som utsetts att delta i arbetet att driva och leda implementeringsarbetet i förskoleverksamheten varierat i stor utsträckning. Vissa förskollärare i har haft i uppdrag att arbeta mot arbetslagen i den egna förskolan, andra mot det egna arbetslaget. Tiden för uppdraget har också varierat från regelbundet återkommande träffar i implementeringsgruppen till att gruppen träffats vid några få bestämda tillfällen. De tidsmässiga

förutsättningarna för deltagarna att återföra och diskutera frågor som behandlats i implementeringsgruppen och att diskutera detta i arbetslaget har också varierat i stor utsträckning från regelbundna schemalagda träffar till sporadiska möten när arbetet tillåtit. I den större kommunen inrättades också en typ av karriärtjänster för förskollärare med nedsättning i undervisningstid samt ett lönepåslag. Karriärtjänsterna inrättades i syfte att fungera som ett stöd och "ett slags bollplank" åt förskolechefen i det pedagogiska arbetet samtidigt som det görs en tydlig markering i ett lokalt dokument om att det inte handlar om en formell arbetsledande funktion eller att ta över något formellt förskolechefsansvar. Det övergripande syftet med dessa tjänster var att "samordna verksamheten i arbetslaget för att enheten ska uppfylla läroplanernas mål och målen i kommunens åtgärdsprogram" (Arbetslagsledning inom förskola och skola, 2010). Eller som uppdraget beskrivs i ett annat dokument; att vara en länk mellan förskolechef och arbetslag i verksamhetsövergripande frågor, att förmedla information och fånga upp utvecklings och förbättringsidéer, initiera och följa upp kvalitetsarbetet, ingå i ledningsgruppen samt och vid behov stödja nyanställd personal (Arbetslagsledarens uppdrag (2011)). Relaterat till tolkningar av ansvar verkar det alltså inte handla om ansvar i termer av makt och befogenhet att till exempel fördela arbetsuppgifter utan snarare om en förmåga till ansvarstagande som skapats i dialog (Johansson, 1998; Söderström, 2006).

Att det bara är förskollärare som utsetts att delta i de olika implementeringsgrupperna motiveras dels utifrån förskollärarnas förtydligade ansvar för den pedagogiska verksamheten och dels utifrån att det är denna yrkesgrupp som har den kunskap som krävs för uppdraget:

*Förskollärarna ska ju ansvara för undervisningen och det är ju mål som är kopplade till undervisningen, och då har vi gett dem det här. För de behöver leda detta och veta hur de ska tänka kring det, och de har också den beredskapen tänker vi utbildningsmässigt att kunna handskas med vad det här innebär. Vad målen egentligen står för. Man måste ha en teoretisk grund att stå på, det kan inte erfarenhet ersätta, ja så har vi resonerat. (Utvecklingsledare)*

Sättet att organisera verkar i det här fallet både ta sin utgångspunkt i förskollärarens uppdrag och ansvar så som det uttrycks i skollag och läroplan, men också i ett sätt att se på ansvar och möjligheter till ansvarstagande som grundat på ett medvetet förhållningssätt (jfr Johansson, 1998), i det här fallet relaterat till formell kompetens i form av teoretisk kunskap.

Av intervjuer framgår att uppdraget för både implementeringsgruppsdeltagare och karriärtjänsteinnehavare har styrts uppifrån. Antingen av de muntliga riktlinjer som utvecklingsledaren uttryckt i samband med träffarna, utifrån de förutbestämda uppgifter implementeringsgruppsdeltagarna fått att diskutera, eller som i följande exempel där en karriärtjänsteinnehavare får direktiv direkt av sin förskolechef:

*Jag träffade henne varannan vecka. Hon talade om för mig vad hon ville att vi skulle jobba med under vår reflektionstid under vårterminen, och bad mig göra ett upplägg för hur det skulle kunna se ut. (Förskollärare)*

En annan organisatorisk förändring som genomförts till följd av att förskolläraren fått ett förtydligt pedagogiskt ansvar är en omflyttning av personal mellan förskoleavdelningar, för att få "in en förskollärare på varje avdelning" (Förskolechef). En organisatorisk förändring som handlar om att skapa förutsättningar för ansvarstagande, eftersom det som utvecklingsledaren uttrycker det inte är "lätt att driva, och vara ansvarig för undervisningen om man inte finns på avdelningen". Denna tolkning av förutsättningar för förskollärarens ansvarstagande kan jämföras med Johanssons (1998) och Söderströms (2006) beskrivning av förutsättningar för ansvar och ansvarstagande som skapat i dialog med omgivningen.

### ***Förskollärares ansvar som organisatoriskt underordnat diskussioner om ämnesinnehåll***

När det gäller innehållet i de implementeringsinsatser som genomförts så har huvuddelen av den tid som avsatts för detta ägnats åt läroplansförändringar som rör ämnesinnehåll som språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap samt pedagogisk dokumentation. Både i informationsinsatser, föreläsningar och diskussioner i implementeringsgrupper och arbetslag, har alla dessa områden berörts. Diskussioner om förskollärares förtydligade ansvar har i stort sett enbart skett i implementeringsgrupperna, förutom att det i någon mån berörts under någon inledande föreläsning för all personal, men undvikits i arbetslagen. Däremot har samtalen i implementeringsgrupperna, enligt utvecklingsledaren, både handlat om förskollärares förtydligade ansvar och yrkesroll och de reviderade målformuleringarna i relation till olika ämnesinnehåll.

*Jag har varit ute då på kanske fyra tillfällen där vi har fördjupat oss kring vad som är nyheterna i läroplanen. Framförallt då, vad är nyheterna i yrkesrollen och de nya målen och så har vi jobbat med de bitarna. (Utvecklingsledare)*

Att det huvudsakliga fokuset även i implementeringsgruppen legat på ämnesinnehållet, det vill säga inte på ansvar och yrkesroll, framgår dock både av intervjun med utvecklingsledaren, förskolechefen och förskollärare samt av planeringen inför och av innehållet i de träffar som har ägt rum. Under träffarna fokuserades i huvudsak hur målen förändrats när det gäller matematik, språk och kommunikation, naturvetenskap och teknik samt pedagogisk dokumentation och vad det kan kräva i termer av förändringar i ett praktiskt genomförande av den pedagogiska verksamheten. En förskollärare som representerar sitt arbetslag i implementeringsgruppen uttrycker detta på följande sätt:

*På matematiken (i implementeringsgruppen) fick vi läsa utdrag ur matematik (ur Läroplanen) /.../ och så fick vi i grupper skapa frågor till texten /.../ och koppla det till barngruppen. Alla har fått göra frågor, så det är ett frågematerial på 50 frågor, som vi sen ska välja ur här i arbetslaget. Två frågor ska vi jobba med under en månad, typ, hur vi kan använda vårt material så det blir mer matematiskt givande? eller Hur vi kan göra dockvrån till något mer utmanande? (Förskollärare)*

Det faktum att ämnesinnehåll diskuterats och bearbetats i tvärgrupper och arbetslag, men inte förskollärares respektive arbetslagets ansvar, kan å ena sidan relateras till en idé om att ett förändrat ansvar går att uppnå genom organisationsförändring medan förändrade krav på ämnesinnehåll kräver andra insatser. Men avsaknaden av diskussion kan å andra sidan också relateras till att förskollärares respektive arbetslagets ansvar är en känslig fråga, vilket jag återkommer till i följande avsnitt.

### ***Skillnader i yrkeskunskap som grund för skillnader i ansvar***

I den här studien, liksom i tidigare studier (Aasen, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008), har det visat sig vara känsligt att diskutera skillnader i ansvar och arbetsfördelning utifrån olika yrkeskategoriers kunskap och kompetens. Att frågan är känslig bekräftas av att denna typ av diskussioner har undvikits i mixade personalgrupper. Den bild som framträder i intervjuerna är att det på förskolenivå sker en balansgång mellan att fördela ansvar och arbetsuppgifter utifrån yrkeskunskap (jfr Skolverket, 2010) och att ta ansvar för kollegor genom att tillämpa ett demokratiskt förhållningssätt och en rättvis fördelning (jfr SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998).

På en diskursiv nivå görs skillnad i ansvar mellan förskollärare och andra yrkesgrupper i förskoleverksamheten utifrån kunskap och kompetens, medan denna skillnad inte verkar ha fått något



större genomslag i arbetslagets faktiska genomförande av det pedagogiska arbetet. I det följande beskrivs inledningsvis de övergripande kommunala tolkningarna av förskollärares respektive arbetslagets ansvar och hur dessa förmedlats till förskolepersonalen och varför detta varit känsligt att diskutera. Därefter beskrivs hur relationen mellan förskollärares ansvar och yrkeskunskap uttrycks och tillämpas i den pedagogiska praktiken.

### ***Ansvars och arbetsfördelning som kommunal policy***

Talet om förskollärares respektive arbetslagets ansvar visar att detta betraktats som en känslig fråga på alla nivåer. I båda kommunerna har det utarbetats riktlinjer för hur förskollärares respektive arbetslagets ansvar ska tolkas, riktlinjer som förskolepersonalen informerats om. I den mindre kommunen utarbetades och distribuerades ett dokument med riktlinjer som skickades till all personal. Av dokumentet framgår: a) att implementeringen kommer att kräva en viss omflyttning av personal mellan olika avdelningar för att uppnå en jämnare fördelning mellan olika personalgrupper, b) att "alla i arbetslaget kan genomföra utvecklingssamtal men förskolläraren är ansvarig för utvecklingssamtalets innehåll, utformning och genomförande" samt c) att det är den förskolläraren som ansvarar för den pedagogiska verksamheten som ska vara med i implementerings- och pedagoggrupper. I den större kommunen förmedlades "riktlinjerna" muntligt genom utvecklingsledare och förskolechef. Relaterat till en hegemonisk process så som den beskrivs av Fairclough (1992), så handlar de övergripande kommunala strategier som tillämpats snarare om att utöva ledarskap mer eller mindre i form av en direkt order, än att försöka skapa utrymme för arbetslag att diskutera sig fram till meningskonsensus i synen på förskollärares respektive arbetslagets ansvar. Men i intervjumaterialet finns också ett exempel på att det på en förskola förekommit försök att låta arbetslagen diskutera sig fram till en gemensam tolkning av hur detta ansvar skulle omsättas i en konkret ansvars- och arbetsfördelning i den pedagogiska praktiken.

Att det är känsligt att diskutera förskollärares utökade ansvar framgår av samtliga intervjuer. Några anledningar som utvecklingsledaren pekar på är dels ett motstånd hos förskolepersonalen mot att förändra den platta organisationsstruktur där ansvar och arbetsuppgifter fördelats lika och dels rädsla för att göra skillnad utifrån olika yrkeskategoriers kunskap och kompetens (jfr Söderström, 2006).

*Alltså det har varit en ganska stor ångest kring den delen. Det är ju så präglad av att man arbetar i arbetslag, och där man inte har vågat eller velat göra skillnad på att det är olika kompetenser. Utan alla ska göra lika, det blir nästan som en jantelag i det. (Utvecklingsledare)*

Även den implementeringsstrategi som utvecklingsledaren tillämpar bekräftar att detta är känsligt att diskutera. Förutom att utvecklingsledaren har förmedlat den övergripande kommunala tolkningen av förskollärares respektive arbetslagets ansvar till implementeringsgruppen har hon också talat om hur ansvaren ska realiseras, och kring vad arbetslaget måste uppnå en form av meningskonsensus.

*Det var ett väldigt svårt område, men vi har utgått från att betona att arbetslaget är de som genomför tillsammans, men förskolläraren har ett särskilt ansvar för att driva att vissa saker kommer fram. Så har vi liksom lagt det på det sättet. I genomförandet där måste ni vara överens och ni måste prata er samman kring planering och så. Men strukturen, och att alla de där bitarna kommer med och så, det ligger på förskollärares ansvar och då har vi gått igenom det särskilt. (Utvecklingsledare)*

Att förskolechefen använt sig av samma strategi i samband med personalmöten bekräftas både av intervjuerna med förskolechefen och flera förskollärare. Här har den tolkning som gjorts på en övergripande kommunal nivå transformerats till förskolepersonalen genom den diskurs som förskolechefen tillämpat:

*Så sa ju vår chef att: - Nej ni ska fortsätta ansvara för att hålla i utvecklingssamtal och dokumentera (både barnskötare och förskollärare), och sen har det inte varit så mycket diskussioner kring det. (Förskollärare)*

Flera förskollärare har under intervjuerna betonat att det faktum, att de som arbetslag erhöll "riktlinjer" för hur ansvar och arbetsuppgifter skulle tolkas och fördelas, innebar att detta inte heller behövde diskuteras. En av förskollärarna uttrycker det "att det kom uppifrån gör att det inte tas upp så mycket alltså".

När det gäller de anledningar till varför ansvars- och arbetsfördelning är känsligt att diskutera i arbetslagen i förskolan, framträder detta som en balansgång mellan tolkningar av ansvar i termer av att ta ansvar för andra, vara arbetskamrat samt en i arbetslaget och att utöva en specifik yrkeskunskap (jfr Söderström, 2006). En strategi som tillämpats har då varit att undvika denna typ av diskussioner, som en förskollärare uttrycker det:

*I implementeringsgruppen satt vi och pratade om det, i arbetslaget har vi inte gjort det på det sättet som vi skulle behöva // men det är lite laddat, det känns lite laddat så. (Förskollärare).*

Denna typ av balansgång syns också i förskolechefens agerande, där hon mer eller mindre medvetet har undvikit denna typ av diskussioner dels därför att hon menar att detta inte behöver diskuteras så länge verksamheten fungerar bra dels med hänsyn till att inte barnskötarna ska känna att deras yrkesroll och arbete nedvärderas.

*Som det fungerar nu så fungerar det jättebra /.../ Alltså barnskötarna är i sån minoritet hos mig,... så man får hantera dem värdefullt också. Ja, jag är lite rädd att väcka den björn som sover, alltså när jag ser att det fungerar bra. Det behöver jag ju egentligen inte om jag har förskollärare på alla avdelningar som kan ta ansvar, då måste jag inte väcka den, för den är farlig den frågan, eller farlig och farlig, men den väcker känslor. (Förskolechef)*

Att barnskötare i alla fall inledningsvis reagerat på den förändrade ansvarsfördelningen i den reviderade läroplanen framgår både av intervjuerna med utvecklingsledare, förskolechef och förskollärare. En förskollärare beskriver att barnskötare reste frågor som: "Vad ska vi barnskötare göra nu? Ska vi bara sitta här?" och "Ska ni (förskollärare) sköta allt eller?", vilket då kan vara en anledning till varför detta upplevts som känsligt att diskutera.

### ***Ansvarsfördelning i relation till yrkeskunskap***

Under flera av intervjuerna betonas att det är en skillnad i yrkeskunskap mellan de båda yrkesgrupperna, förskollärare och barnskötare, en skillnad som i sin tur också motiverar en skillnad i ansvar. Utbildningsledaren, men också förskolechefen, gör exempelvis en tydlig markering av att teoretiskt grundad kunskap inte kan ersättas av praktisk erfarenhet, och betonar att det är förskolläraren som har den teoretiska kunskap som krävs för att ansvara för undervisningen i förskolan. Det vill säga den typ av kunskap som Bernstein (1990, 1995, 2000) relaterar till den vertikala diskursen, som i förskollärarens fall består av en teoretiskt abstrakt ämnes- eller pedagogisk kunskap som kan rekontextualiseras, organiseras och användas på ett meningsfullt sätt i en specifik

förskolekontext. I intervjuerna kommer detta till uttryck i att det är förskolläraren som har den kunskap som krävs för att kunna tolka, driva och omsätta läroplansmålen i en pedagogisk praktik. Förskolechefen motiverar till exempel skillnaderna i ansvar i relation till yrkeskunskap på följande sätt:

*Barnskötarna är duktiga på det rent omvårdande arbetet, det är de. Men när det gäller att föra pedagogiska diskussioner och lösa pedagogiska dilemman så är de inte på samma plan (som förskollärarna), alltså de är inte det. Det skiljer jättemycket där. (Förskolechef)*

Den kunskap som relateras till barnskötarens yrkeskunskap, rör då den kunskap Bernstein (1990, 1995, 2000) beskriver som den horisontella diskursen som består av en gemensam och kontextbunden vardagskunskap, som bedöms utifrån praktisk nytta. Samtidigt som förskolechefen pekar på skillnaderna i kunskap och kompetens, betonar hon å ena sidan också att hon är mån om att hennes barnskötare ska få ha sin yrkesstolthet. Å andra sidan säger hon att hon som chef också tydligt markerar vikten av att hennes barnskötare vidareutbildar sig till förskollärare och att hon "inte är nöjd med att de bara är barnskötare".

Av både intervjun med förskolechefen och en del av intervjuerna med förskollärare framgår att de menar att situationen i arbetslagen hade varit mindre komplex om det bara funnits en yrkeskategori, "På ett sätt vore det skönt om alla vore förskollärare kan jag tycka" (Förskollärare). Enligt en av förskollärarna handlar det dels om ett sätt att slippa ifrån de "konflikter" som förekommit mellan barnskötare och förskollärare och dels om en svårighet att hävda den egna yrkeskunskapen gentemot kollegor som inte har en likvärdig utbildning:

*Förskollärare: - Jag skulle nog hellre jobba med grundskollärare // som har en annan (lärar-) utbildning, så jag kan hävda mig själv och min utbildning. Jag har svårare /.../ att hävda att det här kan jag bra (skrattar)...*

*Intervjuaren: - Gentemot barnskötarna då?*

*Förskollärare: - Ja precis, jag som har läst mer och känner att jag har lite mer sånt (teoretisk kunskap) på benen /.../ men jag har nog svårt att framhäva den inför dem.*

Just svårigheten att hävda den egna kunskapen och kompetensen i ett mixat arbetslag är en tendens som också framträtt i flera tidigare studier (Aasen, 2010; Holmlund & Rönnerman, 1995; Gustafsson & Mellgren, 2008; Jansen, 2007). En annan svårighet som en av förskollärarna lyfter fram är att äldre barnskötare, inte heller har samma intresse som förskollärarna av att delta i och föra pedagogiska diskussioner i arbetslaget. Att ansvars- och arbetsfördelning är känsligt att diskutera i relation till skillnader i yrkeskunskap visar sig också i hur detta fallit ut i förskolans pedagogiska verksamhet.

### ***Ansvars och arbetsfördelning i den pedagogiska praktiken***

Av intervjuerna framgår att den ansvars- och arbetsfördelning som tillämpas i den pedagogiska praktiken har påverkats av flera olika faktorer, som exempelvis de kommunala riktlinjerna, idén om ett demokratiskt förhållningssätt, relationer mellan arbetskamrater kontra hävdandet av egen yrkeskunskap samt idéer om rimlig arbetsbelastning. När det gäller tillämpning av ansvars- och arbetsfördelning, så framgår det av intervjuer med flera av förskollärarna, att de i arbetslag har tillämpat den tolkning som gjorts i de kommunala riktlinjerna och den konkretisering av dessa som gjorts av deras förskolechef. Sett till fördelningen av arbetsuppgifter, så verkar inte den ha förändrats trots att förskollärare har fått ett utökat ansvar, som en av förskollärarna uttrycker det:

*Vår chef har också klargjort att det inte är meningen att, även om det står klart och tydligt att förskolläraren har ansvar för, så har vi ändå kvar de arbetsuppgifterna // att alla ansvarar för att genomföra utvecklingssamtal, dokumentera portfolio och så som vi alltid har haft det uppdelat. Så vi har ju inte suttit och gjort om vårt arbetsystem, det har vi inte gjort. (Förskollärare)*

Den faktiska fördelningen av ansvar och arbetsuppgifter, verkar bygga på en princip som snarare kan relateras till en idé om ett demokratiskt förhållningssätt och en princip om rättvis fördelning, än att arbetsuppgifter fördelas utifrån yrkeskunskap. Detta framgår också av flera tidigare studier (Aasen, 2005, 2009, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2006). Arbetet fördelas alltså mer utifrån vars och ens intresse och självskattade kompetens än utifrån faktisk kunskap och kompetens. En förskollärare uttrycker detta på följande sätt:

*Vi jobbar ju mycket utifrån att vi kan få arbeta med det som vi är lite duktiga på också och intresserade av, och på det viset får ju barnen väldigt mycket. /.../ Det har nog egentligen bara fallit på plats, eller ja, utan det har bara rullat på, på något sätt. (Förskollärare)*

Detta tillvägagångssätt kan hänga samman med att fördelningen av arbetsuppgifter är en så känslig fråga att man väljer att inte diskutera den i arbetslaget, och som en förskollärare uttrycker det, att de ibland helt enkelt löser fördelningen genom att "dra lott". Även om förskollärarna ger uttryck för en förståelse för varför de som förskollärare fått ett förtydligt ansvar gentemot andra yrkeskategorier, verkar det oftast inte ha lett till några konkreta förändringar i fördelningen av arbetsuppgifter i den pedagogiska praktiken. Fördelningen av arbetsuppgifter verkar snarare både underordnas upprätthållandet av en god kollegial relation (jfr Aasen, 2010; Gotvassli, 2006; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2006) och en idé om att inte förringa barnskötarkollegans kompetens:

*Förskollärare A: - Rent spontant kan jag känna att en,... visst det står i läroplanen och jag förstår varför, men jag kan också känna att man måste se till hela arbetslaget och den som har jobbat i många år*

*Förskollärare B: - (Barnskötarna) har jättemycket kompetens*

*Förskollärare A: - Ja man kan ju inte bara säga, -Nej nu ska du inte göra detta längre, nu är du inte värd att göra det liksom så på nåt vis. Sen att det står i läroplanen vem som är ansvarig det gör det. (Förskollärare, arbetslag)*

Men det finns också exempel på försök att förändra den faktiska ansvars- och arbetsfördelningen med anledning av förskollärarens utökade ansvar. Ett exempel är när en förskolechef delegerade till arbetslagen att diskutera sig fram till en ansvars- och arbetsfördelning. Detta resulterade i en konflikt i arbetslaget, då förskollärarna hävdade att de som ansvariga för utvecklingssamtal och dokumentation också skulle genomföra dessa uppgifter som förskollärare och barnskötare tidigare fördelat mellan sig.

*Majoriteten av förskollärarna ville ju ha utvecklingssamtalen, alla utvecklingssamtalen från planering till genomförande och utvärdering och det blev ju en situation så klart där barnskötarna kände att: - Det här har jag gjort förut och ska jag inte göra det längre? Är det inte värt nånting längre? // Det blev en väldigt känslig diskussion // och ingen ville ju hänga ut någon och, ... ta ifrån någon nånting. (Förskollärare)*

Samtidigt som förskollärarna i det här fallet hävdar att arbetsfördelningen ska ligga i linje med det ansvar de tilldelats, så vägs detta samtidigt också mot ett ansvar i termer av att ta ansvar för andra samt en idé om en rättvis fördelning. Men det finns också flera förskollärare som pekar på att det inte skulle

vara möjligt för dem arbetsbelastningsmässigt, att själva genomföra all pedagogisk dokumentation och alla utvecklingssamtal i arbetslag med flera barnskötare.

*Jag har ju jobbat på en annan avdelning, därinne var jag ensam förskollärare med fyra barnskötare och vi hade ju väldigt delat ansvar med dokumentation och allting och utvecklingssamtal och // det var ju en omöjlig situation att ta ansvar för allt det helt ensam.*

(Förskollärare)

Sammantaget är det alltså faktorer som tillgången till kommunala riktlinjer, idéer om ett demokratiskt förhållningssätt samt en rimlig arbetsbelastning och arbetslagsrelationer kontra hävdandet av egen yrkeskunskap som har inverkat på hur ansvarsfördelningen har fallit ut i arbetslagens pedagogiska praktik.

## Diskussion

I det tidigare avsnittet har jag beskrivit olika strategier som använts i syfte att implementera förskollärarens förtydligade ansvar. Dessa strategier har handlat om organisatoriska och om diskursiva förändringar som ett sätt att implementera en förändring i linje med de revideringar som gjorts av skollagen (SFS 2010:800) och i förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Med utgångspunkt i studiens resultat, kommer jag i det följande att lyfta fram och diskutera några aspekter av dessa strategier som framträtt som problematiska. Hit hör innehållet i och användandet av övergripande kommunala riktlinjer som ett sätt att implementera en policyförändring, organisationsförändring som ett sätt att implementera förskollärarens förtydligade ansvar och tolkningar av ansvar som relaterat till yrkeskunskap.

När det gäller de övergripande kommunala riktlinjerna för hur förskollärarens ansvar ska tolkas, så verkar dessa tolkningar grundas på antaganden om att ansvar och ansvarstagande kan uppnås genom yttre kontroll i form av muntliga eller skriftliga riktlinjer (jfr Johansson, 1998). Den strategi som har använts kan med andra ord ses som ett uttryck för att en policyförändring är möjlig att åstadkomma genom den diskurs som överordnade använder och förmedlar till förskolepersonalen. Med utgångspunkt i Faircloughs (1992) beskrivning av den hegemoniska processen, kan denna strategi ses som en form av dold transformation, som i det här fallet snarare handlar om krav på att acceptera överordnades tolkning än om en förhandlingsprocess för att komma fram till en gemensam tolkning. En fråga som väcks utifrån intervjun med utbildningsledaren är om strategin att utarbeta övergripande kommunala riktlinjer för hur utvecklingsledaren respektive arbetslagets ansvar ska fördelas har varit ett sätt att undvika känsliga diskussioner mellan olika yrkesgrupper i förskolan. Att diskutera detta har ju också lyfts fram som en känslig fråga både i tidigare studier (Aasen, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008), rapporter och betänkanden (Skolverket, 2009; SOU 1972:27) och i intervjuerna med förskolechefen och förskollärarna. Där framkommer att förskolechefen mer eller mindre medvetet verkar ha undvikit denna typ av diskussion och att förskollärarna verkar ha använt riktlinjerna som förevändning för att inte diskutera arbets- och ansvarsfördelning i det egna arbetslaget. Dessa strategier kan jämföras med den problematik som Söderström (2006) beskriver i relation till att en person kan ha olika roller i relation till arbetskamrater. För förskolläraren handlar detta å ena sidan om att ansvara för att det pedagogiska arbetet bedrivs i linje med läroplansintentionerna och å andra sidan om att vara en i ett arbetslag där arbetsfördelningen ofta verkar ske utifrån en rättvisepincip (jfr Aasen, 2005, 2009, 2010; Gustafsson & Mellgren, 2008; Rodd, 2006). Med utgångspunkt i denna problematik blir det relevant att reflektera över vilka redskap riktlinjerna bidrar med när det gäller förskollärarens möjligheter att ta detta utökade ansvar. Till

exempel vad det betyder att förskolläraren enligt riktlinjerna åläggs ett utökat ansvar för att tolka och driva det pedagogiska arbetet, samtidigt som detta ansvar inte är explicit uttryckt i termer av en formell befogenhet att också leda detta arbete, och att diskussioner om förskollärarens ansvar har undvikits i mixade personalgrupper. Relaterat till resultat av tidigare studier så betonas att en förutsättning för ett effektivt arbete i arbetslag kräver att alla deltagares kompetens utnyttjas och tas till vara (Aasen, 2009; Hackman, 2007; O'Sullivan, 2009) samtidigt som en förutsättning för att uppnå en mer målinriktad och professionell förskola verkar kräva en förändring när det gäller likafördelning av ansvar och arbetsuppgifter (Gotvassli, 2006). I en förlängning menar jag att det är viktigt att undersöka hur avsaknaden av diskussion om förskollärarens ansvar i mixade arbetslag inverkar på intentionen att utveckla förskoleverksamhetens pedagogiska kvalitet (jfr Ivarsson Alm, 2013).

På ett organisatoriskt plan har olika förändringar kommit till uttryck och fallit ut i sättet att organisera förskoleverksamheten både på en övergripande kommunal nivå och lokalt i förskoleverksamheten. En del förskollärare har till exempel utsetts att ingå i olika typer av implementeringsgrupper eller fått en typ av lokalt processledaruppdrag (karriärtjänst) utifrån att de som förskollärare har en specifik kunskap och kompetens. Relaterat till Faircloughs (1992) sätt att beskriva ledarskap som en del av den hegemoniska processen, skulle denna organisationsförändring handla om en maktutövning från en övergripande kommunal nivå. En maktutövning som handlar om att skapa en form av allians med, men också mellan, förskollärarna i implementeringsgruppen för att få dem att samtycka till och vidareföra den kommunala tolkning som gjorts av de nationella skollags- och läroplansrevideringarna. Denna organisationsförändring kan sägas ha medfört en organisatorisk hierarkisering, både i form av position i organisationsstrukturen och i form av över- respektive underordnat ansvar, mellan den utvalda förskolläraren och övrig personal i arbetslaget. Det innebär alltså inte bara en form av överordning respektive underordning mellan förskollärare och annan pedagogisk personal utan även mellan den förskollärare som fått detta uppdrag och övriga förskollärare i arbetslaget. I intervjun med utvecklingsledaren framträder denna typ av organisationsförändring som ett strategiskt val, som handlar om att förändra den platta organisationsstruktur som råder i förskolan och att strävan mot ett mer professionsbaserat ansvarstagande.

När det gäller den diskursiva förändring i form av talet om skillnader i ansvar som relaterat till yrkeskunskap, så framgår det tydligt av intervjuerna, att förskollärarens ansvar så som det uttrycks i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) tolkas som ett naturligt ansvar relaterat till yrkesgruppens teoretiska kunskapsbas. Det handlar då om den form av teoretisk abstrakt kunskap, som Bernstein (2000) beskriver som relaterad till en vertikal diskurs. I förskollärarens fall rör det den övergripande teoretiska ämneskunskap och pedagogiska kunskap som hon/han har och som kan rekontextualiseras och organiseras så att den blir meningsfull i relation till den specifika förskoleverksamhet där hon/han är yrkesverksam. Men när det kommer till det praktiska genomförandet, har detta visat sig problematiskt, för då ställs denna diskursiva förändring mot talet om ”ansvar” som pedagogisk och demokratisk princip så som det uttryckts i tidigare läroplan och nationella riktlinjer (SOU 1972:26; Barnomsorg och skolkommittén, 1997; Utbildningsdepartementet, 1998). I det praktiska genomförandet har det då skett en form av balansgång, i vilken hävdandet av förskollärarens ansvar utifrån yrkesgruppens teoretiska kunskapsbas har underordnats tolkningar av ansvar och ansvarstagande som grundade på ett omsorgs-, relationistiskt- och moraliskt ansvarstagande (jfr SOU 1972:26; Utbildningsdepartementet, 1998). Av intervjuerna framgår att ansvarstagandet för att inte nedvärdera andra yrkesgruppers kunskap och/eller kompetens genom att begränsa deras ansvar eller arbetsuppgifter har överordnats hävdandet av, men också utövandet av, förskollärarens professionsbaserade kunskapsbas. Relaterat till resultat av tidigare studier (Aasen, 2009; Hackman, 2007; O'Sullivan, 2009) kan denna form av ansvarstagande vara ett bra sätt att uppnå effektivitet i ett

arbetslag men vanskligt ur ett kvalitetsperspektiv (Gotvassli, 2006). Enligt intervjuerna framgår dock att det har skett en viss förändring av arbetsuppgifter i riktning mot en mer kunskaps- och professionsbaserad uppdelning till exempel genom inrättandet av implementeringsgrupper. Inrättandet av denna typ av grupp grundas på en kunskaps- och professionsbaserad idé, där förskollärare ses som den yrkesgrupp som kan tolka och konkretisera läroplansintentionerna och leda diskussioner i arbetslaget om hur detta kan genomföras i förskolans pedagogiska verksamhet (jfr Sheridan, 2011).

Sammanfattningsvis framgår av studien att policyn förskollärares ansvar har implementerats i olika grad på olika nivåer i de kommunala förskolesystemen. I kommunala riktlinjer och andra kommunala dokument samt i den diskursiva praktiken är graden av implementering högre än när det gäller hur detta har omsatts i arbetslagets sociala praktik. Med utgångspunkt i att denna studie genomfördes inom loppet av ett år efter att den reviderade läroplanen trätt i kraft 1 juli 2011, väcks frågor om hur implementeringsprocessen framskridit, vilka konkreta uttryck förskollärares ansvar för den pedagogiska verksamheten har tagit sig i verksamheten sedan dess och om den problematik som visat sig vara förknippad med samtal om ansvar och arbetsfördelning fortfarande kvarstår.

## Referenser

- Aasen, W. (1999). *Barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer. Et teoretisk drøfting av barnehagens organisasjonsstruktur*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Norsk Laererakademi, Vitenskaplig Høgskole for kristendomsstudium og pedagogikk. Bergen.
- Aasen, W. (2000). Organisasjonsstruktrer og bruk av pedagogisk leders kompetanse. Er jobbrotaion hensiktsmessig i dagens barnehager? *Barnehagefolk*, 2000, 2, 82-89.
- Aasen, W. (2005). Situationsbestemt ledelse - en utfordring for pedagogisk leder. *Pedagogisk Forum Barnehagefolk*, 1, 90-96.
- Aasen, W. (2009). Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. *Første Steg* nr. 4.
- Aasen, W. (2010). Førskolelaereren som teamleder og samarbeidspartne - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Nordisk pedagogisk Tidsskrift*, 4, 293-305
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [oppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Barnomsorg och skolakommittén (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. Diss. Göteborg: Univ.. Göteborg.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1995). A Response. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Westport: Ablex Publishing Company.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelaerer og leder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bøe, M. (2009). Ledelseutfordringer i Barnehagen - med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 164-177.
- Ekström, K. (2007). *Førskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fure, A. & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap. Kvalifisering i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garvey, D. & Lancaster, A. (2010). *Leadership for quality in early years and playwork: supporting your team to achieve better outcomes for children and families*. London: National Children's Bureau.
- Gotvassli, K-Å. (2006). *Barnehager, organisation og ledelse*. (4.,uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2008). *Yrkesroller i förskolan: en utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Hackman, J. R. (2007). *Leading teams: setting the stage for great performances*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.



- Ivarson Alm, E. (2013). *Ledarskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerjestrånd & T. Pålerud (red.), *Førskolelaereren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johansson, U. (1998). *Om ansvar - ansvarsforestillinger og deres betydelse i den organisatoriske virkeligheten*. Diss. Lund: Univ.. Lund.
- O'Sullivan, J. (2009). *Leadership skills in the early years. Making a difference!* London: Network Continuum.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. (3., uppl.) Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Diss. Trondheim: NTNU 2009:258.
- SFS 2010:800. Skollagen. Hämtad <http://www.riksdagen.se/>
- Sheridan, S. (2011). Uppdrag med särskilt ansvar. *Förskoletidningen*, 4, 6-12.
- Skogen, E. (red.) (2005). *Å vaere leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sunde, J. & Fuglestad, O. L. (2006). Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 2, 133-143.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplan för förskolan - slutrapport*. Hämtad <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2263>
- Söderström, Å. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S. Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. Rapport IRIS - 2011/029*. Hämtad [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS\\_rapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS_rapport.pdf)