

Erkännandets dynamik – förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext

Lina Lago, Helena Ackesjö, Sven Persson

Abstract

Swedish preschool class got its first specific curriculum in 2016. Because of this, the preschool class can be said to face change where existing practice meets new policy. This study aims to analyze how teachers in preschool classes do policy during this time of change by studying how teachers in preschool class relate the new curriculum to existing practice. New institutionalism, theory of professionalism and policy enactment theory are used to understand this. The data used are conversations with teachers at three different schools. The results show that parallel processes of recontextualization are initiated when new curriculum is confronted with the teachers' interpretations of their assignment, i.e. a simultaneous process of adaptation and change of existing pedagogical practice take place. Teachers interpret the new curriculum and relate to it as a whole. They express a recognition in terms of a societal trust in the teaching they conduct. Even though the teachers express that the new curriculum gives them trust, professional exclusivity and legitimacy, they also interpret it as a recognition of things they want to change in the educational practice. It is through this recognition that the teachers interpret and do policy. The article discusses a shift of the position of the preschool class in the education system.

Nyckelord

Förskoleklass; Läroplansförändring; Lärarperspektiv; Policy enactment-teori

Keywords

Preschool class; Policy change; Teachers perspectives; Policy enactment theory

Lina Lago, Fil.dr., Linköpings universitet. lina.lago@liu.se

Helena Ackesjö, Fil.dr., Linnéuniversitetet. helena.ackesjo@lnu.se

Sven Persson, Professor, Malmö universitet. sven.persson@mau.se

Introduktion och områdesöversikt

Förskoleklassen befinner sig i en brytningstid, där en befintlig praktik möter ny policy. Tidigare forskning visar att förskoleklassen har haft en otydlig position i relation till övriga målstyrda skolformer (Ackesjö, 2010, 2014; Fast, 2007; Lago, 2014; Sandberg, 2012). Förskoleklassens praktik kännetecknas av gränsmarkeringar mot andra skolformers traditioner och positioner (Ackesjö & Persson, 2010). I flera studier beskrivs förskoleklassen som ”skolifierad” och att förskoleklassen främst har påverkats och influerats av skolans traditioner och undervisningsformer (Karlsson m.fl., 2006; Simeonsdotter Svensson, 2009). Bilden av en förskoleklass som ”skolifierad” är dock inte entydig och kontextuella fallstudier kan inte heller generaliseras till en allmän beskrivning av undervisning i förskoleklass. Andra forskningsstudier beskriver förskoleklassen som mer av ett ”både och” (Fast, 2007; Kärrby & Lundström, 2004). Som exempel visar Garpelin m.fl. (2010) att den största delen av förskoleklassens 15-timmarsvecka ägnas åt barns egenvalda lek och inte organiserad undervisning.

Ett sätt att förstå förskoleklassen som övergångszon mellan förskola och skola är att betrakta denna som en gränslandspraktik (Ackesjö, 2010), dvs. en verksamhet som inte kan karaktäriseras varken som en skolverksamhet eller en förskoleverksamhet. Istället konstrueras förskoleklassen som en arena mellan, eller på gränserna till, två traditionstyngda skolformer. Denna föreställning förtydligas i forskning av Lago (2014) vars avhandlingsresultat beskriver förskoleklassen som en otydligt definierad ”mellanklass” mellan förskola och skola, som ett både och eller varken eller med en blandning av både skollika och förskolelika inslag. Förskoleklassen beskrivs som en övergångsfas, en förberedelse för den ”riktiga” skolan.

Lärare i förskoleklass har sedan införandet 1998 själva fått ta ansvar för att formulera både sitt undervisningsuppdrag och sin identitet som lärare i förskoleklass eftersom nationella riktlinjer för undervisningen har saknats. Dilemmat är att när förskoleklassens uppdrag är vagt formulerat, och när det finns en ambivalent hållning bland förskoleklassens lärare om uppdraget, blir inte heller förskoleklassens position i förhållande till de andra skolformerna tydlig. Detta gör också att gränserna mellan skolformerna blir otydlig (Ackesjö & Persson, 2017). Avsaknad av styrdokument för undervisningen har i olika studier också kritiserats från lärarhåll (Ackesjö, 2010; Sandberg, 2012).

I en tidigare studie analyserar Ackesjö och Persson (2016) förskoleklassens pedagogiska position i utbildningssystemet genom att analysera vecko-

brev från åtta förskoleklasser. I studien framkom hur termer som hör skolans undervisning till (t.ex. skattning, diagnostisering, läxor, individualiserad undervisning och mål) används i veckobreven. Användningen av sådana begrepp visar att det verkar ske en förskjutning i förskoleklassen mot en mer akademisk och skolförberedande position (jfr Ackesjö & Persson, 2010). När lärarna motiverar förskoleklassens undervisningsinnehåll, genom att exempelvis dra paralleller till de kunskapskrav barnen ska nå i årskurs 3, skapas legitimitet (Ackesjö & Persson, 2016).

I juli 2016 reviderades *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2016). Bland annat infogades ett nytt kapitel som specifikt riktades mot skolformen förskoleklass. Innan denna revidering omfattades förskoleklassen av kapitel 1 och 2 i läroplanen, dvs. skolans värdegrund, men hade inga egna mål för verksamheten. Förskoleklasslärare¹ har dessutom uppmanats att ha kännedom om både förskolans läroplan och skolans kursplaner (Skolverket, 2014). Förskoleklassen har alltså mellan 1998 och 2016 varit en skolform utan egna mål mellan två målstyrda skolformer, förskolan och grundskolan.

Förskoleklassens nya läroplanskapitel anger ett syfte och ett centralt innehåll för förskoleklassens undervisning. I syftestexten beskrivs hur förskoleklassen ska utgå från en helhetssyn på eleverna och deras behov samt att sociala relationer och lek är centrala arbetsområden i förskoleklassen vid sidan av arbetet med elevers utveckling och lärande. I läroplanstexten anges även ett antal förmågor som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla under året i förskoleklass (Skolverket, 2016, s. 21). Dessa förmågor kan betraktas som ämnesorienterade och berör t.ex. språk, estetiska uttrycksformer, matematik, natur, teknik och samhälle men även lek och fysiska aktiviteter. I denna artikel intresserar vi oss för hur förskoleklasslärarna tolkar den nya läroplanstexten med syftet att analysera hur lärare i förskoleklass gör policy i en brytningstid.

Syfte och forskningsfrågor

I Sverige är förskoleklassen central för barns övergång från förskola till skola. I tider av strukturella förändringar i policy kan förskoleklassens position i utbildningssystemet förskjutas. Vi betecknar detta som en brytningstid. Detta innebär att förändringar i undervisning och organisering kan analyseras i förhållande till policynivån. Nya mål med förskoleklassen på policynivå

¹ I studiens förskoleklasser arbetar förskollärare och grundskollärare. I denna artikel används begreppen förskoleklasslärare/lärare i förskoleklass som gemensam beteckning.

konfronteras med en befintlig pedagogisk praktik, vilket omformar policy till praktik. Policy blir på så sätt något som görs av de aktörer som är involverade. Vår utgångspunkt för denna artikel är att när nya mål på policynivå konfronteras med lärarnas egna tankar och idéer om sitt uppdrag och om förskoleklassen, så får det betydelse för hur lärare tolkar den befintliga pedagogiska praktiken och den egna professionen. Policy görs genom att texter omtolkas, anpassas, transformeras och iscensätts i relation till lokala värden och normer.

I denna artikel är syftet att analysera hur lärare i förskoleklass gör policy i en brytningstid. De frågor vi ställer oss är:

- Hur förhåller sig lärare i förskoleklassen till de nya skrivningarna i läroplanen?
- Vilka förändringsprocesser sätts igång?

Den öppna problemformuleringen om hur lärare ”förhåller sig” till de nya skrivningarna i läroplanen innebär i denna studie att vi analyserar lärarnas hållning till läroplanens helhet och delar utifrån deras tal om den egna praktiken, professionen och om förskoleklassen position i utbildningssystemet.

Teoretiska utgångspunkter

Analysen utgår från nyinstitutionell teoribildning som utmärks av att principerna för hur aktörerna genomför och organiserar policy styrs av olika normer och rutiner (Czarniawska, 2005; Powell & DiMaggio, 1991). Utifrån detta är det viktigt att förstå kontext som skapad av aktörer. Aktörerna *formas* av det sammanhang de deltar i samtidigt som de *formar* kontext genom sina praktiker. Denna dialektik av att skapas i en kontext och att skapa den kontext man är delaktig i, får stor betydelse i vår studie. Ny policy kommer att tolkas, omformuleras och transformeras utifrån hur lärarna i förskoleklass uppfattar vad som bör bevaras och vad som bör förändras. Policy, gammal som ny, kan möta motstånd i kontexter som formats av historiska, ekonomiska och politiska villkor (Baldwin, 2013; Taylor m.fl., 1997). I förskoleklassen är det främst lärarna men också ledningen, som får förhålla sig till ny policy utifrån hur de uppfattar förskoleklassen som skolform och sitt eget uppdrag. Vi använder oss därför också av policy enactment-teori (Ball m.fl., 2012) som ger oss analytiska begrepp för relationen mellan policy och praktik och hur policy rekontextualiseras i en specifik kontext. Rekontextualisering är ett centralt begrepp i policy enactment-teorin för att beskriva hur

policytexter tolkas, omformas (transformeras) och används i undervisningen (Ball m.fl., 2012). När policy tolkas och används av lärare anpassas de till lokala normer och rutiner samtidigt som policy ger underlag för att förändra dessa normer och rutiner. Hur denna process går till beror på hur lärarna förstår sitt uppdrag och på de rådande förutsättningar som finns för uppdraget i den lokala praktiken.

Tolkning och rekontextualisering av policy är en komplex process med flera konkurrerande intressen. Den politiska sfären har sina motiv för att förändra en verksamhet och formulerar styrdokument som i många fall är politiska kompromisser. Förvaltningar och huvudmän måste väga dessa ambitioner gentemot den situation som råder i kommunen. Skolledningarna får i uppdrag att genomföra ett förändringsarbete tillsammans med lärarna och lärarna ska sedan göra policy till pedagogisk praktik. Lärarna har ett intresse av att såväl bevara som att förändra sin praktik beroende på deras tolkning av vad som ska förändras och vad som kan bevaras. Utifrån dessa processer av tolkningar och rekontextualisering på olika nivåer och med olika intressen i förgrunden, kan vi förstå att det inte alltid är så att de förändringar som den nya policyn förespråkar sker i den lokala kontexten (Baldwin, 2013).

Nudzor (2009) menar att även om storskaliga implementeringsarbeten genomförs på en nationell, politisk nivå kan aktörerna i den lokala kontexten (dvs. läraren i klassrummet) vara oemottaglig för denna ambition att förändra praktiken. Aktörer på olika nivåer har olika agendor vad gäller implementering av policy. Forskare har gjort en distinktion mellan ”talet om policy” och implementering av policy – ett implementeringsgap (Blase & Björk, 2010) eller glapp mellan formuleringsarena och realiseringsarena (Munkhammar, 2001). Lärare hamnar inte sällan i korsdrag mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, vilket enligt Munkhammar innebär att lärarna själva ofta får bära ansvaret för att statliga reformer förverkligas, utan att det ges möjlighet till pedagogiska diskussioner runt förutsättningarna.

Genom att i denna studie analysera hur lärarna förhåller sig till den nya läroplanstexten och till sin egen pedagogiska praktik kan kunskap skapas om mötet mellan policy, profession och praktik. Därför blir också professions-teorier centrala. Abbott (1988) ser skilda professioner som delar av ett och samma ömsesidiga system. Fokus för Abbott är sambandet mellan yrkesgruppen, professionen och det arbete de utför. Det är när en grupp ensam kan bestämma över sitt arbete och ha ensamrätt över att utföra detta arbete, som en grupp uppnår professionell status. Yrkesgruppen har då jurisdiktion att få

utföra just detta arbete. Genom sin jurisdiktion kan yrkesgruppen få kontroll över sitt verksamhetsområde i relation till andra yrkesgrupper och har även rätt att formulera fokus inom sitt område, utforma sitt handlande samt göra utvärderande bedömningar (Abbott, 1988).

Att bli allmänt eller officiellt erkänd som professionell expert inom sitt kunskapsområde är enligt Freidson (1999) en av grundpelarna i definitionen av profession. Ett statligt erkännande av den professionella expertisen är särskilt viktigt för välfärdsprofessioner som lärare, sjuksköterskor m.fl. Freidsons definition framhåller aspekter som statens politik, professionens egen organisation, dominerande ideologier och själva innehållet i den professionella kunskapen som viktiga för att en yrkesgrupp ska kunna kalla sig för en profession. Eftersom lärare i förskoleklass enligt den forskning som redogjorts för ovan, har uppfattat sin egen roll i utbildningssystemet som vag samtidigt som förskoleklassens position i utbildningssystemet varit otydlig blir det centralt i denna studie att förstå hur lärarna tolkar en ny läroplanstext ur ett professionsperspektiv.

Material och genomförande

Denna studie är en del av ett större forskningsprojekt kallat *Förskoleklassen i brytningstid*². Projektet karaktäriseras som longitudinellt och policyetnografiskt. De teorier som projektet, och denna artikel, baseras på ger oss indikationer på att hur policy görs beror på hur aktörerna tolkar policytext och uppdrag, men också på de lokala villkor och institutionella faktorer som finns etablerade i den praktik uppdraget ska genomföras (Ball m.fl., 2012; Powell & DiMaggio, 1991). När projektet inleddes gjorde vi ett strategiskt urval (Denscombe, 2016) av skolor för att få en variation av lokala villkor genom att inkludera skolor med olika geografiska lägen och organisation. Urvalet av skolor baseras på vår tidigare kännedom om de skolor som deltar i studien, och valdes i syfte att skapa ett urval av skolor som kan representera ett tvärsnitt av skolorna i Sverige (a.a.). Urvalet har baserats på skillnader och variation i både skolstorlek och upptagningsområde. De olika typerna av skolor (små och stora skolor, landsorts- och stadsskolor samt skolor med hög andel nyanlända barn) bidrar tillsammans till en varierad bild.

I denna studie ingår tre skolor, här kallade A-skolan, B-skolan och C-skolan. A-skolan är en F-9-skola i interkulturell stadsmiljö. B-skolan är en F-6-skola i stadsmiljö. C-skolan är en F-6-skola i ett landsbygdsområde. Sko-

² Finansierat av Vetenskapsrådet Dnr. 2017-03592.

lorna ligger i tre olika kommuner och kommunerna ligger på avstånd från varandra, vilket innebär att lokala villkor och förutsättningar varierar.

Denna artikel baseras på en analys av gruppsamtal med lärarna i samtliga deltagande skolor, totalt 12 lärare³. Samtalen genomfördes i två omgångar. Första omgången sommaren 2016 i samband med att det nya läroplanskapitlet för förskoleklass offentliggjordes. Andra samtalsomgången genomfördes under våren 2017. Syftet med att genomföra samtalen i två omgångar var dels att kunna samtala med lärarna när läroplanskapitlet var nytt och dels kunna prata med dem igen när de hade hunnit arbeta med texten ett tag. Dessutom kunde vi följa upp teman från första samtalet när vi genomförde det andra. Totalt har sex gruppsamtal genomförts, två på varje skola.

Inför samtalen skickades en frågeguide ut till respondenterna. Det första samtalet uppehöll sig kring det nya läroplansavsnittet, om de möjligheter och hinder samt eventuella konsekvenser man såg med den nya styrningen. Det andra samtalet utgick från sådana innehållsområden som framkom vid det första samtalet. Exempel på områden som följdes upp är hur lärarna resonerade om lekens roll i undervisningen samt hur det lokala implementeringsarbetet fungerade. Samtalen spelades in och transkriberades.

Vi har följt Vetenskapsrådets (2017) etiska principer och fått informerat samtycke från deltagarna. Det har å ena sidan varit viktigt för oss att rektorerna på de olika skolorna har varit informerade och involverade i projektet. Å andra sidan kan rektors inblandning i projektet också medföra att lärarna upplever sitt deltagande som en icke önskvärd och tidskrävande arbetsuppgift. Vi har därför varit noga med att återkommande poängtera för lärarna att deras deltagande är frivilligt och att de kan avsluta sitt deltagande när de vill, även om rektor tycker annorlunda. I artikeln används fingerade namn för att skydda deltagarnas identitet. I intervjuutdragen benämns lärarna med namn med samma begynnelsebokstav som skolans fiktiva namn.

Materialet har analyserats genom en kvalitativ innehållsanalys (Wilkinson, 2011). Analysprocessen har fokuserat lärarnas tal om läroplanstexten i förhållande till det uppdraget, förskoleklassen som skolform och till den egna professionen. Utifrån vårt syfte med denna artikel, och i relation till de teorier studien utgår från, analyserades det empiriska materialet utifrån hur deltagarna tolkar och förhåller sig till de grundläggande intentionerna med läroplanstexten. Detta fäster uppmärksamhet på de förändringsprocesser som läroplanstexten sätter igång men också på vad som betonas som värdefullt att

³ Nio förskollärare, två fritidspedagoger och en F-6-lärare. Samtliga var kvinnor och det fanns varierande erfarenhet av arbete som lärare i förskoleklass (mellan 1-19 år).

bevara och bygga vidare på. Analysen bidrog med kunskap om hur deltagarna både formas av läroplanssammanhanget men också hur de formar sin pedagogiska praktik utifrån sina tolkningar. I analysarbetet framstod två tolkningsmönster som centrala; *förtroende* och *förändring*, vilka båda är relaterade till ett *erkännande* av professionen och av förskoleklassen som skolform.

Resultat

Lärarna förhåller sig till läroplanens text som en helhet. Vi har tolkat det övergripande som att lärarnas hållning till den nya policytexten kännetecknas av erkännandets dynamik, dvs. lärarna tolkar läroplanstexten som ett erkännande av deras profession men också av förskoleklassen som skolform. Denna erkännandets dynamik innebär å ena sidan att förskoleklassens lärare uppfattar att de har fått ett statligt förtroende för deras professionella kunskaper. Å andra sidan innebär det också att viss existerande pedagogisk praktik måste förändras. Här skiljer sig förutsättningarna och de lokala villkoren åt på de olika skolorna, vilket också får konsekvenser för arbetet.

1. Förtroende för det som är

I samtalen uttrycker samtliga lärare att de ställer sig positiva till helheten i den nya läroplanstexten. Den positiva inställningen handlar lika mycket om *att* texten tillkommit som *vad* texten handlar om. Vikten av att få samhällets förtroende för den verksamhet man verkar inom är central i lärarnas berättelser. Förskoleklasslärarna betraktar läroplanstexten som viktig både för det egna arbetet och som en bekräftelse på att förskoleklassen har en plats i utbildningssystemet. Det förtroende som staten ger, uppfattar lärarna som att de blir erkända som lärare.

Catrin: Nu blir det mer erkänt, nu är det en viktig skolform nu när vi har kommit med i läroplanen. Och fått ett eget kapitel. Det tycker jag är jättebra. /.../Annars har vi ju bara utgått från första och andra kapitlet [i läroplanen]. Men nu finns det ju nedskrivet, att det här tillhör oss. Det här är vårt uppdrag. Då blir det mer synligt. För andra!

Bodil: Det är lättare att hävda sig själv mot skolan, tror jag för nu finns det ju nedskrivet, ”att jaha ni jobbar också med det här? Men vad bra!”

Här framgår hur lärarna tolkar förskoleklassens uppdrag genom att markera mot andra skolformer och årskurser. När Catrin betonar ”det här tillhör oss” så uttrycker hon att läroplanstexten utgör en bekräftelse av den professionella expertisen (Abbott, 1988). Lärarna ser ett samband mellan den egna yrkesgruppens unika kompetens och det arbete de utför i undervisningen. De får jurisdiktion att utföra just den undervisning som presenteras i läroplanstexten. Bodil menar också att läroplanstexten kan bli ett verktyg för förskoleklasslärarna ”att hävda sig själv mot skolan” och att den kan bidra till att höja både förskoleklassens och förskoleklasslärares status gentemot grundskolans verksamhet och grundskolans lärare. Bodil lyfter vikten av att synliggöra skolformens uppdrag i skrift och det framgår tydligt att policytexten som sådan blir synliggörande och därmed potentiellt statushöjande - syns man så finns man.

Legitimering och synliggörande av verksamheten

Förutom att läroplanen har funktionen att ge professionen ett statligt förtroende är det också ett dokument som synliggör förskoleklassens verksamhet inför andra. Läroplanen får därmed en performativ funktion (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015), vilket blir tydligt när Britta och Cinna talar om leken:

Britta: Det blir tydligare utåt också vad det är vi jobbar med... /.../
För vi har ju hängt lite utanför och gör fortfarande det, och då finns det ju inte det här riktiga tänket. Det är ju mer ”Ja ni leker och så där i förskoleklassen”, men nu står det ju lite tydligt vad vi faktiskt håller på med i leken.

Cinna: Det är väl snarare att ”vad skönt, nu står det här också”, att vi inte ”bara leker”... /.../ Nu står vi också med här, och det här jobbar vi faktiskt med, det är en styrka tycker jag. Till en del skulle man vilja visa och säga ”titta här!” för nu står det ju faktiskt här vad vi gör för någonting och att vi faktiskt inte bara har klipp och klistra.

Enligt förskoleklasslärarna innebär den nya läroplanstexten genomgående att förskoleklassen blir synliggjord som skolform. Policyn blir på så sätt ett verktyg för legitimering av förskoleklassen *inför andra*. Här kommer frågor om status och legitimitet i kollegors/andra lärarkategoriers, rektors och föräldrars ögon in i resonemanget. Det förtroende som lärarna upplever att

de har fått genom den reviderade läroplanstexten handlar om omgivningens betraktelser av undervisningen och skolformen.

Inledningsvis handlar lärarnas resonemang alltså inte om att rekontextualisera den specifika praktiken eller att tolka, omsätta och använda läroplanstexten i undervisningen (jfr. Ball m.fl., 2012). Snarare speglar resonemanget att läroplanstexten innebär att lärarna fått ett förtroende och en bekräftelse på en undervisningsverksamhet som redan bedrivs. Här framkommer att mötet mellan ny policy och befintlig praktik inledningsvis handlar om att texten får funktionen att synliggöra ett arbete som tidigare varit osynligt.

Ett tydligare uppdrag

Lärarnas resonemang om ett erkännande av professionen är intimt sammankopplat med diskussioner om innehållet i undervisningen. Lärarna på samtliga skolor beskriver hur läroplanstexten innebär ett tydligare undervisningsuppdrag. Läroplanstexten uppfattas därmed som något som, utöver att ge lärarna jurisdiktion och förtroende, också kan hjälpa dem att fokusera på visst innehåll:

Anna: Nu får vi ett tydligare definierat urval av arbetsområden, vad vi ska arbeta med, vilket också ger oss legitimitet och en likvärdighet i alla förskoleklasser.

Bodil: Jamen, jag tycker att det är bra att vi får ett sånt här dokument, det tycker jag. Och att det står vad som åligger oss att ”det här ska barnen ha med sig”. Det tycker jag är bra att det finns nerskrivet, både bra oss och för eleverna givetvis - men även för föräldrar och utåt sett. Nu kan jag visa att ”det här är faktiskt det jobbet jag ska göra”... Att det är en *läroplan* det tror jag är bra.

Lärarna uttrycker att det definierade urvalet av arbetsområden, vad de ska arbeta med, också skulle kunna bidra till likvärdighet i alla förskoleklasser. Det lärarna uttrycker är att läroplanstexten kan ha en legitimerande funktion, den ger dem trovärdighet i samhället och i utbildningssystemet (Abbott, 1988). Genom de nya läroplanstexterna får lärarna redskap att ta kontroll över sitt verksamhetsområde i relation till andra yrkesgrupper och även redskap att formulera innehållsligt fokus inom sina undervisningsområden. Därmed erkänns lärarna som professionella experter (Friedson, 1999) på förskoleklassundervisning inom de specifika kunskapsområden som förskoleklassen ska fokusera.

Lärarna uppfattar läroplanstexten som att den ger dem ett ökat professionellt ansvar. De verkar alltså ställa sig positiva till denna ökade kravbild. Bodil antyder att policyn kan bidra till förtydligad fördelning av ansvar mellan förskoleklass och grundskola, eftersom lärarna i grundskolan nu på förhand vet vad eleverna lär sig i förskoleklassen.

Att vara en del av det samlade skolsystemet

Att läroplanstexten innebär ett förtroende för förskoleklassen som skolform kommer även till uttryck på andra sätt, vilket kan kopplas till skolornas kontextuella villkor (Ball m.fl., 2012). Kommunen som A-skolan tillhör har sedan några år tillbaka givit samtliga förskoleklasslärare ett arbetstidsavtal som innebär minskad tid i och ansvar för fritidshemsverksamheten. I praktiken innebär detta eftermiddagarna ägnas åt planering och möten med övriga lärare i förskoleklass och övriga lågstadiet. Lärarna på A-skolan upplever att detta har bidragit till att de har fått en tydligare läraridentitet, vilket gör att de kan fokusera enbart på sin undervisning i förskoleklassen.

Införandet av den reviderade läroplanen 2016 har inneburit ytterligare förändringar i det arbete som sker efter skoldagens slut. Bland annat har skolledningen planerat in återkommande möten mellan förskoleklasslärarna och SVA-lärare, speciallärare och kurator, som tillsammans ska stötta förskoleklasslärarna i undervisningen. Anna berättar:

Anna: Och då känns det verkligen som att det blir en helhet. För det ska inte komma som en överraskning i ettan att ”oj vi har de här barnen med dessa särskilda behov” utan det följs upp redan nu [i förskoleklassen] och det är faktiskt någon som har koll och som återkopplar, testar och ser hur utvecklingen går. Det känns faktiskt som att någon bryr sig.

I: Som ni pratar om det nu får ju förskoleklassen en oerhört viktig funktion?

Agneta: Det har vi alltid haft!

Anna: Ja, sen har vi ju väldigt bra förutsättningar, med bra planeringstid. Det är ju först nu vi har fått sitta med på de gemensamma lärarträffarna F-3. Innan har vi ju inte varit med eftersom vi har fått täcka upp på fritids. Vi ska sitta med lärarna i ettan och diskutera till exempel matten och svenskan.

Ovanstående diskussion visar hur styrdokument med formulerade mål och krav uppfattas bidra till att ökad tydlighet i ansvar och arbetsuppgifter skapas på enskilda skolor. Citaten belyser också att lärarna i förskoleklassen på A-skolan har fått en organisation som jämställer dem med lärarna i grundskolan. Eftersom dessa lärare inte arbetar på eller behöver ta ansvar för fritidshemmets verksamhet, skapas möjligheter och utrymme för samarbete med andra lärare och funktioner på skolan – vilket i sin tur bidrar till att förskoleklassens praktik synliggörs och blir viktig. Exemplet visar därmed hur policy ”görs” i en lokal praktik. Läroplanstextens innehåll blir ett verktyg för att skapa nya förutsättningar och villkor för verksamheten, dvs. det sker en rekontextualisering av policy (Ball m.fl., 2012). Genom denna process legitimeras även förskoleklassen och dess lärare.

Lärarnas arbete under eftermiddagarna på A-skolan har förändrats sedan läroplanskapitlet infördes. Nya möten med nya lärarkategorier har tillkommit – för att eleverna ska ges en bra start i skolan. På så sätt blir förskoleklasserna på A-skolan också en (viktig) del av ett större sammanhang; det samlade skolsystemet.

2. Förändring till vad det ska bli

Vid sidan av att lärarna uttrycker att den nya läroplanstexten ger dem förtroende, exklusivitet och legitimitet framkommer också hur policyn stör, berör och möjliggör. Agneta på A-skolan resonerar:

Agneta: Så här känner jag spontant. Det som är tydliggjort är det faktum att det nu finns ett eget kapitel [för förskoleklass, kap 3]. Men innehållet är inte nytt. Innehållet fanns redan innan. /---/ Det är inte så att det har tillkommit en massa nya saker. Utan det är precis så här vi gör, men nu måste vi rannsaka oss själva mer.

Här framkommer hur lärarna börjar reflektera över hur undervisningspraktiken kan förändras i mötet med ny policy. Den nya policyn möter en befintlig praktik med redan etablerade ramar och villkor. Att läroplanstexten är tydliggörande är lärarna överens om, men de menar också att den nya läroplanstexten kräver att de resonerar mera kring på vilket sätt praktikens innehåll och form behöver förändras, man behöver rannsaka sig själv.

Citatet visar hur Agneta tolkar och förhåller sig till policy och den egna praktiken genom att hon rekontextualiserar policy till praktik. Agneta tolkar läroplanstexten som att den i stort bekräftar den befintliga praktiken i förskoleklassen men att den också kommer att medverka till förändring av arbetet i

förskoleklassen (Ball m.fl., 2012). Agnetas rekontextualisering av läroplanstexten innebär att hon tolkar policy, anpassar den till sin egen praktik, för att sedan kunna skapa utrymme för förändring av undervisningen.

Mot en målstyrd praktik

Att läroplanens utformning med syfte, centralt innehåll och förmågor som eleverna ska utveckla, kommer att påverka praktiken är något som flera av lärarna uttrycker. De upplever en förskjutning mot en mer målstyrd praktik:

Anna: Alltså vi har ju fått skala en hel del... /.../ nu är det så tydliga mål att man inte längre ”bara” kan vandra omkring och ”bara uppleva”. Nu är det mycket tydligare vad vi ska göra. Där tycker jag att vi har fått skala bort mycket.

Bodil: Vi har ju mål som vi sätter upp för barnen och pratar inför barnen som man kanske inte har gjort förut, för det har ju inte funnits mål på det sättet. Även om vi har haft mål för vår verksamhet så har ju inte vi tydliggjort det på samma sätt för barnen som man kanske gör nu.

Britta: Man blir ju mer tydlig i vad dom ska klara av och på vilket sätt och försöker förklara för dom varför man tränar vissa saker, vad det går ut på och så.

Undervisningen verkar genom den nya läroplanstexten bli mer fokuserad och riktad mot på förhand definierade mål. Anna beskriver detta som att man kan ”inte längre bara kan uppleva”. Att förskoleklassen har blivit målstyrd kan innebära en förskjutning mot en mer akademisk och skolförberedande position (Ackesjö & Persson, 2016) med syftet att förbereda barnen för fortsatt skolgång. Detta är också något som lärarna på C-skolan noterar. De diskuterar hur formerna för undervisningen verkar ha förändrats som en konsekvens av denna förskjutning:

Catrin: Nu är vi sämre på att ta hand om barnens tankar och impulser...man är redan så färdigplanerad och vet vart man är på väg så man har inte samma...att man inte tar in utifrån barnen på samma sätt riktigt. Utan det blir utifrån läroplanen istället.

Camilla: Ja... Att man inte känner att man har den mängden med tid, utan det är mer att man känner att man måste få in den grejen och den grejen och så... kanske att man minskar på sidospåren liksom.

Cristina: Och lek är väl en sak som man stryper. Den bra leken som de håller på med, och som man egentligen skulle kunna utveckla och utmana om det fanns plats och möjlighet.

I lärarnas tidigare diskussion var det tydligt att de gärna använder det nya läroplanskapitlet som verktyg för legitimering av sin undervisningsverksamhet. Samtidigt uttrycker de att läroplanstexten blir styrande för vilket innehåll som "måste" hinnas med och att det är mycket innehåll som ska rymmas i förskoleklassundervisningen. Lärarna ger uttryck för att det kan innebära en potentiell stofffrängsel i förhållande till den tid som barnen vistas i förskoleklassen. Det handlar både om tiden per dag, som i detta exempel, men också om att eleverna endast finns i förskoleklassundervisningen under ett skolår (jfr Lago, 2014).

Risken för stofffrängsel

Stofffrängseln belyser hur mötet mellan policy (det omfattande innehållet) och praktiken (de relativt få timmarna i förskoleklass) skapar ett dilemma i förändringsarbetet:

Cristina: Om man tittar i läroplanen så ser man ju allt vad man ska göra i förskoleklassen, och då tänker jag att hm... Hinner vi med det på 525 timmar?

Som ett sätt att hantera detta dilemma har skolledningarna på A-skolan och B-skolan tagit beslutet att förlänga undervisningstiden i förskoleklassen. På A-skolan handlar det endast om en kort stund på morgonen, men på B-skolan om en dryg timme varje eftermiddag:

Anna: Vi har faktiskt fått igenom att vi ska få längre tid till nästa år. Vi börjar lite tidigare på morgonen. Sen blev det kanske inte så mycket som vi hade velat för att vi skulle känna oss helt nöjda... För det jag känner är att det är leken som kommer i kläm.

Bodil: Jag kan tycka att det känns lite bra för man vet att man har en timme på eftermiddagen också. Då kan man välja lite. Nu har vi inte gjort jättemycket av en sådan förändring /.../ Men man har den där friheten, man vet att om alla barn är kvar då kan man ju lägga arbete med loggboken eller man kan ha matte på sista passet istället för att man har det på morgonen.

Argumenten som lärarna använder för ökad undervisningstid är att förskoleklassundervisningen ska omfatta det centrala innehållet i läroplanen utan att viktiga aktiviteter såsom lek behöver få mindre utrymme. Känslan av att *inte hinna med* kan därför förstås som ett potentiellt hot mot en barncentrerad verksamhet med lek. Förutom det innehåll som anges i läroplanen finns en förskoleklasspedagogisk tradition eller ideologi som professionen i förskoleklassen vill värna om (jfr Friedson, 1999). ”För det jag känner är att det är leken som kommer i kläm” som Anna uttrycker saken.

Lärarna ger här uttryck för att de måste definiera om sin undervisning till innehåll och form – vilket också kräver en slags revidering av de egna föreställningarna om undervisningspraktiken. I deras berättelser framträder hur den befintliga praktiken börjar förändras i relation till den nya läroplanstexten. De utmanar sina redan etablerade tillvägagångssätt och normer för undervisningen och börjar tänka på nya sätt (Czarniawska, 2005; Powell & DiMaggio, 1991). Policy görs av lärarna utifrån nya organisatoriska förutsättningar och villkor i den lokala praktiken (Ball m.fl., 2012).

Vi kan även se att lärarna ger uttryck för en förskjutning av förskoleklassens position i utbildningssystemet. De hänvisar till en tydligare målstyrning och en viss begränsning i vad förskoleklassstiden ska ägnas åt. Lärarna framhåller att barnens egna initiativ och lek riskerar att få mindre plats till förmån för ett mer vuxenstyrt och fördefinierat innehåll. Vi tolkar detta som en förskjutning mot en mer skolorienterad position i utbildningssystemet och från en mer barnorienterad förskoletradition. Dock verkar det som att lärarna, trots en positiv inställning till ökade krav på förskoleklassundervisningen, uttrycker en lojalitet till och gärna vill försvara de värden som genom åren har varit centrala i förskoleklassen.

Diskussion och slutsatser

Vi har i denna artikel konstaterat att förskoleklassen befinner sig i en brytningstid. Tidigare forskning har definierat förskoleklassen som att den befinner sig i ett gränsland mellan två traditionstyngda skolformer: förskola och grundskola. Nu har nya nationella mål med förskoleklassen formulerats i en läroplanstext. Denna text tolkas och möter en befintlig pedagogisk praktik som utformats av aktörer på olika nivåer, här intresserar vi oss för lärarna i förskoleklassen. Vår utgångspunkt är att när en ny läroplanstext konfronteras med lärarnas tankar och tolkningar av sitt uppdrag, så sker parallella processer av rekontextualisering, dvs. en samtidig anpassning till och förändring av den befintliga pedagogiska praktiken. I denna artikel ställer vi oss frågor om

hur lärare förhåller sig till de nya skrivningarna i läroplanen och vilka förändringsprocesser som sätts igång.

Erkännandets dynamik

Lärarna tolkar den nya läroplanstexten och förhåller sig till den som en helhet. De ger uttryck för att de har fått ett erkännande i termer av samhälleligt förtroende för den undervisning de bedriver och för deras professionella expertis. Det är genom denna erkännandets dynamik som lärarna tolkar och gör policy. Erkännandet sätter igång dynamiska processer av att bevara och förvalta kärnan i förskoleklassens tradition samtidigt som lärarna talar om de förändringar som måste göras för att uppfylla de statliga intentionerna. I görandet av ny policy accentueras de värden i den befintliga praktiken som blir viktiga att värna samtidigt som lärarna uttrycker ett behov av att förskjuta förskoleklassens position i utbildningssystemet och förändra förskoleklassens undervisning. Den nya läroplanstexten tas emot både som en bekräftelse på förskoleklassens styrkor men bidrar också till behov av och möjlighet till förändring. Det är i detta spänningsfält mellan att värna och att förändra som erkännandets dynamik uppstår.

Vikten av att få samhällets förtroende för den verksamhet man verkar inom är central i lärarnas berättelser. Ett statligt erkännande av den professionella expertisen är särskilt viktigt för välfärdsprofessioner som lärare, sjuksköterskor. Freidsons (1999) definition av vad som karaktäriserar en profession framhåller aspekter som statens politik, professionens egen organisation, dominerande ideologier och själva innehållet i den professionella kunskapen som viktiga för att en yrkesgrupp ska kunna kalla sig för en profession. I linje med denna definition så "erkänns" förskoleklassens lärare då de nu har fått statens och samhällets förtroende. Lärarna menar att de nya formuleringarna i läroplanen erkänner lärarnas kompetens och att den uttrycker ett förtroende för att lärarna har de kunskaper som krävs för att förändra praktiken.

Men det är inte bara den professionella expertisen som erkänns. Lärarna uppfattar också att läroplanen innebär ett erkännande av förskoleklassen som en viktig skolform. Så har inte verksamheten uppfattats tidigare, det har varit ett ingenmansland och en landningsbana i det svenska utbildningslandskapet. Förskoleklassen har ständigt varit ifrågasatt och nu blir den erkänd. Det får stor betydelse för lärarnas hållning till läroplanen. De uppfattar läroplanstexten som en legitimering och ett synliggörande av förskoleklassens verksamhet.

Erkännandet av profession och skolform är i förskoleklasslärares utsagor en fråga om nationellt eller statligt erkännande men detta blir i sin tur ett potentiellt erkännande på lokal nivå. Förskoleklasslärarna kopplar den nya läroplanstexten till relationer till lokala aktörer som andra lärare på skolan, föräldrar och lokal förvaltning. Resultatet visar att ”görandet” av policy sker i och förhålls till den lokala nivån likväl som på nationell nivå. ”Görandet” av policy måste därför förstås som sammanlänkade processer hela vägen från nationell styrning ner till skol- och klassrumsnivå vilket visar på komplexiteten i detta (jfr. Ball m.fl., 2012).

Mot en mer styrd undervisning i förskoleklassen

Vi har tidigare beskrivit förskoleklassen som en skolform som är klämd mellan två andra traditionstyngda skolformer: förskola och grundskola. Förskoleklassen har också varit ifrågasatt som skolform och det har riktats politiska krav på att istället ha en obligatorisk skolstart vid sex års ålder. Ett sökande efter en institutionell identitet har karakteriserat förskoleklassen. Lärarna har försökt att balansera mellan en förskoleorienterad och en grundskoleorienterad verksamhet. Förskolans betoning av att utgå från barnens egen verksamhet, lek och intressen ska balanseras mot grundskolans krav på färdigt innehåll och kunskapskrav för barnen. Lärarna välkomnar att den nya läroplanen innebär en tydligare målstyrning med fokus på ämnesinnehåll men uttrycker samtidigt att det innebär ett dilemma. Läroplanen synliggör deras undervisning och gör det lättare för dem att bli erkända av de andra lärarna. Uttryckt på ett annat sätt; förskoleklassen förskjuter sin position i utbildningsväsendet i riktning mot grundskolan och förskoleklassens lärare ser det som ett erkännande av förskoleklassens verksamhet, men de inser också att det får konsekvenser för deras balansakt mellan förskola och grundskola. Förskoleklassen ses alltmer som en plats för kvalificering till grundskolan.

Policy enactment – en komplex process

Att tolka och begripliggöra ny policy i relation till den egna praktiken är en komplex process snarare än en linjär sådan (jfr Baldwin, 2013). Policy tolkas, omtolkas och transformeras (jfr Ball m.fl., 2012) till ny pedagogisk praktik. Men inte heller detta sker på ett linjärt sätt. Lärarna resonerar kring vad läroplanens intentioner kan innebära samtidigt som de förhåller sig till de grundläggande värden som de tycker finns i förskoleklassens korta men intensiva tradition. Resultaten visar att en policyprocess innebär att föreställningar om den egna praktiken rubbas, positioner förskjuts och konflikter

mellan olika pedagogiska förhållningssätt kan uppstå. På detta sätt blir den nya läroplanstexten något som på en gång stärker, stör, berör och möjliggör genom en sammanvävning av förtroende och förändring.

Referenser

- Abbot, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ackesjö, Helena (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. (Lic.-avh.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, Helena (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Diss.) Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2010). Skolförberedelse i förskoleklass, att vara lärare-i-relation i gränslandet, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 142-163.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2016). The educational positioning of the preschool-class at the border between social education and academic demands. An issue of continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 82-196.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2017). Förskoleklassen bortom bron. Innehåll, mål och mening i undervisningen. I Anne Lillvist & Jenny Wilder (red.) *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och grundskola* (s. 79-98). Lund: Studentlitteratur.
- Baldwin, Richard (2013). *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg. & Braun, Annette (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge.
- Blase, Joseph & Björk, Lars (2010). The micropolitics of educational change and reform. Cracking open the black box. I Andy Hargreaves m.fl. (red.) *The second international handbook of educational change, Springer International Handbooks of Education* (s. 237-258). Dordrecht: Springer.
- Czarniawska, Barbara (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.

- Freidson, Eliot (1999). Theory of professionalism: method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1), 117-129.
- Garpelin, Anders, Kallberg, Pernilla, Ekström, Kenneth & Sandberg, Gunilla (2010). How to organize transitions between units in preschool. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4(1), 4-11.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (2006). *Förskoleklassen. Ett tionde skolår?.* Stockholm: Liber.
- Kärby, Gunni & Lundström, Marita (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(3), 189-204.
- Lago, Lina (2014). "Mellanklass kan man kalla det". *Om tid och meningskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett.* (Diss.) Linköping: Linköpings Universitet.
- Löfdahl, Annica & Folke-Fichtelius, Maria (2015). Preschool's new suit. Care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260-272.
- Munkhammar, Ingmarie (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar.* (Diss.) Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Nudzor, Hope Pius (2009). Re-conceptualising the paradox in policy implementation. A post-modernist conceptual approach. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(4), 501-513.
- Powell, Walter W. & DiMaggio, Paul J. (Red.) (1991). *The new institutionalism in organizational analysis.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Sandberg, Gunilla (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande.* (Diss.) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2014). *Förskoleklassen. Uppdrag, innehåll och kvalitet.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr11.* Stockholm: Skolverket.
- Taylor, Sandra, Rizvi, Fazal, Lingard, Bob, & Henry, Miriam (1997). *Educational Policy and the Politics of Change.* London: Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wilkinson, Sue (2011). Analysing focus group data. I David Silverman (Red.) *Qualitative research. Issues of theory, method and practice* (s. 168-184). London: SAGE.