



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Demokrati*.

Citation for the original published paper (version of record):

Ackesjö, H., Bromander, T., Persson, S. (2022)

Förändra praktiken genom imperativ policy? Lärares förutsättningar för arbetet med kartläggning i förskoleklass.

*Utbildning och Demokrati*, 31(1): 51-74

<https://doi.org/10.48059/uod.v31i1.1867>

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-114666>

# Förändra praktiken genom imperativ policy?

Lärares förutsättningar för arbetet med  
kartläggning i förskoleklass

*Helena Ackesjö, Tobias Bromander &  
Sven Persson*

CHANGE THE PRACTICE THROUGH IMPERATIVE POLICY? TEACHERS' CONDITIONS FOR DOING ASSESSMENTS IN PRESCHOOL CLASS. This study examines the conditions given to teachers in preschool class in order to execute the guarantee for early interventions and mandatory assessments of six-year-olds. The reform contributes an imperative policy that is to be interpreted literally to ensure equality. The study involves the analysis of survey responses from 792 teachers in 191 Swedish municipalities. The results reveal three gaps: 1) there is variety in the local preconditions and time spent on the assessments despite the standardization in this imperative policy, 2) the guarantee seems to be integrated into the local institutional culture rather than to be driving change, and 3) the reform seems to have become the teachers' responsibility to implement within existing resources and timeframes. The conclusion is that the reform and its policy lead to large variation when implemented in local practice. Thus, national equality in education is difficult to achieve, even if the policy is imperative.

Keywords: preschool class, imperative policy, assessment, policy actors, guarantee for early interventions.

---

*Helena Ackesjö* är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet. E-post: [helena.ackesjo@lnu.se](mailto:helena.ackesjo@lnu.se)

*Tobias Bromander* är lektor i statsvetenskap vid Linnéuniversitetet. E-post: [tobias.bromander@lnu.se](mailto:tobias.bromander@lnu.se)

*Sven Persson* är seniorprofessor i pedagogik vid Malmö Universitet. E-post: [sven.persson@mau.se](mailto:sven.persson@mau.se)

## Introduktion

Föreliggande artikel syftar till att undersöka hur den politiska reformen ”Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser” (SOU 2016:59), transformeras till en pedagogisk praktik i samband med de obligatoriska kartläggningarna av sexåringarna i förskoleklass. Studien placeras in i en global rörelse inom vilken nationella utbildningssystem söker efter faktorer för skolframgång, en rörelse som påverkar såväl förskola som skola. Detta sökande identifieras inte minst i regeringens och utbildningsdepartementets målsättning att Sverige skall vara en ledande kunskapsnation (Kommittédirektiv 2020:24). Ur ett globalt perspektiv, där såväl marknader som människors liv kan betecknas som transnationella, ökar konkurrens som jämförelser mellan länder. Nationell utbildning kan alltså inte bara förstås i relation till den enskilda statens behov av utbildade medborgare. Snarare fokuseras kunskap och konkurrens på en global arbetsmarknad på vilken svenska elever ska bli attraktiva och även bidra till att Sverige som nation står sig stark i förhållande till andra länder. Detta gör att jämförelser blir en viktig del av utbildning i den globala kontexten (Biesta, 2009). Kunskap och utbildning betonas alltmer som en viktig del i nationens konkurrenskraft, och begrepp som ”kunskapsnation” och ”kunskapssamhälle” förekommer återkommande i debatten. Detta kan betecknas som en global kunskapsekonomi (Želazny 2015). När kunskap görs till ett globalt konkurrensmedel, och nationella utbildningssystem jämförs med andra länders utbildningssystem (i exempelvis PISA-mätningarna), blir det som sker nationellt och lokalt kopplat till det transnationella och globala. Det innebär att utbildningssystem inte längre bara är resultat av nationella beslut och processer, de måste också relateras till globala processer; det som händer i Sverige är sammanlänkat med det som händer i andra länder och – inte minst – i globala samarbetsorganisationer och andra internationella aktörer (Landahl & Lundahl, 2017; Pettersson, Prøitz & Forsberg, 2017). Denna globala rörelse innebär också en förskjutning i vilken kunskap som betonas, från en kunskapsyn där värden som bildning och medborgarskap har varit centrala till att mer och mer betona individuell och mätbar kunskap. Även om kunskapspraktiker, såsom exempelvis förskoleklassen, ofta är komplexa och mångtydiga finns en stark retorik som betonar individuell och mätbar kunskap, inte minst på politisk nivå (Sörlin, 2019).

Globala jämförelser leder till nationellt och lokalt förstärkta kontrollsystem såsom exempelvis inspektioner, ökat antal tester samt nya betygssystem. Därmed bidrar de till att skapa ett narrativ om ett utbildningssystem i kris där förbättring ständigt betonas och där

lösningen är att anpassa de nationella utbildningssystemen ännu mer till den transnationella nivån. På så vis sätts policy i rörelse mellan olika nationella sammanhang (Ackesjö, Persson & Lago, 2022).

För att uppnå målsättningen att Sverige skall vara en ledande kunskapsnation genomförs utbildningsreformer riktade mot de yngsta barnen med syfte att tydligare kvalificera barn för fortsatt skolgång. Idag diskuteras inte bara ökad bedömning av yngre barns förmågor. Det genomförs också utredningar om en tioårig grundskola med avvecklad förskoleklass (SOU 2021:33) och obligatorisk förskoleundervisning för femåringar (SOU 2020:67). En politisk slutsats som dragits är att fler tidiga insatser kan förbättra kunskapsnivån och öka likvärdigheten i den svenska skolan. Motiven bakom de politiska argumenten är att svenska elevers kunskapsresultat i internationella kunskapsmätningar succesivt har sjunkit (Skolverket, 2019a). Dessutom visar resultaten från de nationella proven att en relativt stor andel elever inte når kravnivåerna i svenska och matematik i årskurs 3 (Kommittédirektiv 2015:65). Till detta adderas brister i den svenska skolans likvärdighet (Skolverket, 2019a).

Den svenska förskoleklassen, som inrättades 1998, har varit föremål för flera genomgripande reformer under det senaste decenniet. För det första har förskoleklassen fått ett eget läroplanskapitel med ett förstärkt kvalificerande uppdrag och tydligare krav på målstyrd undervisning. Skolformen har blivit obligatorisk för alla sexåringar att delta i och reformen ”Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser” har implementerats (SOU 2016:59, Prop. 2017/18:195). Den sistnämnda reformen, som också är denna studies fokus, innebär en garanti för tidiga stödinsatser och har gjort det obligatoriskt att kartlägga alla sexåringarnas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande. Reformerna har inneburit att förskoleklassens position i det svenska utbildningslandskapet är under förskjutning, dvs. att skolformen rör sig allt mer mot skolans organisation och struktur och idag inkluderar mer målstyrd ämnesundervisning och bedömning av elevers förmågor än tidigare (Ackesjö, Persson & Lago, 2022). Förskoleklassens förändring kan beskrivas som en process av skolarisering (schoolarisation), där retoriken om skolformen på *policynivå* skjuts allt närmare grundskolans organisation och struktur (Ackesjö & Persson 2019). Det är ett begrepp som inte ska förväxlas med ’skolifiering’ som snarare beskriver hur undervisning går till). Skolariseringen hör nära samman med Biestas (2009) begrepp *learnification*, som han menar synliggör den pågående förskjutningen mot att utbildning och undervisning alltmer kommit att centreras kring lärande och kunskap samt utbildningens utfall och effekter.

En förklaring som framhålls till de sjunkande resultaten är att elevernas socioekonomiska uppväxtvillkor har fått en ökad betydelse för skolresultaten. Särskilt påtagligt är att barn från socialt och ekonomiskt utsatta uppväxtförhållanden riskerar att inte nå samma skolresultat som sina kamrater. Skillnaden i kunskapsresultat är, utifrån bland annat socioekonomisk bakgrund och kön, fortsatt stora mellan olika elevgrupper. Nära 15 procent av eleverna som avslutar årskurs 9 saknar behörighet till gymnasieskolans nationella program (SOU 2021:33). Att få gå i skola är inte bara en mänsklig rättighet och en självklar del av ett demokratiskt samhälle. I en tid när den liberala demokratin utpekas som hotad (Kommittédirektiv 2018:53; Wästberg 2021) identifieras skola och utbildning som en av de viktigaste nycklarna för en positiv samhällsförändring (Englund 2018; Kulturdepartementet 2018). Beträktat ur både ett samhällsekonomiskt och ett demokratiskt perspektiv är det därför av största vikt att barn och elever får utbildningsrelaterat stöd i så tidig ålder som möjligt. En skolgång med hög måluppfyllelse motverkar utanförskap och lägger grunden för ett inkluderande liv i samhället (Kommittédirektiv 2020:24). Det finns även utmaningar. Det starka samhällsekonomiska perspektivet på utbildningsresan i kombination med en marknadsanpassad skola kan skapa en ännu större utslagning och segregering bland elever. Det är i ljuset av detta som reformer för tidiga insatser skall betraktas.

### Studiens problemområde

Den centrala frågan inom utbildningspolitiken är hur det kan ”säkerställas” att elever har de kunskaper och förmågor som krävs för att de ska vara kvalificerade för nästa nivå och fortsatt skolgång. Här beskrivs den obligatoriska kartläggningen som ingår i Läsa, skriva, räkna-reformen som ett nödvändigt verktyg för att skapa en likvärdig utbildning (Persson, Ackesjö & Lago 2022). Målet med reformen är inte att säkerställa att alla elever lär sig grundläggande matematik eller att de lär sig läsa och skriva redan i förskoleklass. Snarare ska det säkerställas att alla elever som behöver stöd identifieras tidigt och garanteras detta stöd (SOU 2016:59). I utredningen bakom reformen betonas vikten tidiga insatser, vilka anses vara både billigare och mer effektiva än senare (Prop. 2017/18:18). Tidiga insatser betraktas som en universell lösning för att förhindra skolmisslyckanden och möjliggöra för en social rörlighet i samhället.

Argumentet för tidiga insatser får också stöd från ekonomiska riskberäkningar om hur mycket ett samhälle förlorar på att vänta med sina insatser tills barnen blir äldre (Heckman 2000). Även om

de ekonomiska argumenten många gånger står i förgrunden är det inte enbart samhällsekonomin som gynnas av skolframgång. Även demokratin som helhet utvecklas positivt genom att människorna i ett samhälle har en hög utbildningsnivå (Gustavsson 2000; Ikonen 2019). John Deweys tidiga antagande om den positiva relationen mellan utbildning och demokrati är därmed fortfarande relevant och applicerbar även på moderna skolpolitiska reformer (Dewey 1916).

Rationaliteten bakom reformen är alltså tudelad. Dels fokuseras elevernas rätt till en likvärdig utbildning, tidiga insatser och individuellt stöd. Dels förväntas lärarna få bättre verktyg att anpassa undervisningen till alla elevers faktiska kunskapsnivåer och behov. En relevant fråga blir då hur denna reform implementeras i skolorna och blir till pedagogisk praktik. Syftet med studien är att generera kunskap om de förutsättningar som krävs för att omsätta och verkställa en imperativ policyreform i utbildningen av de yngre barnen. De forskningsfrågor som ställs är:

- Vilka förutsättningar ges till lärare för att genomföra kartläggningen av elevers matematiska och språkliga förmågor i förskoleklassen?
- Vad krävs för att lärare i förskoleklassen ska förändra sin undervisning utifrån kartläggningens resultat?

## Att förändra genom reformer

För den svenska skolan har de två senaste decennierna inneburit en intensiv reformperiod vilket har ställt stora krav och förhoppningar på både lärarna som ska genomföra förändringarna men också på rektorernas förmåga att implementera ny styrning (Adolfsson & Sundberg 2018). Statens reglering ramar in verksamheten samtidigt som den begränsar och styr den. En förutsättning för statens styrning av den lokala praktiken är att det finns en mottagare av reformer och ny policy. Här är rektorer viktiga verkställare då de måste växla över statens styrningsbudskap till lärarnas skolutvecklingsarbete på lokal nivå. Samtidigt har de stort friutrymme gällande hur förändringsarbetet på den lokala skolan ska genomföras (Jarl 2013; Novak 2014) samt organisera den verksamhet lärarna ska genomföra (Johansson & Nihlfors 2013). Rektor ansvarar för att verksamheten riktas mot nationella mål och för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till dessa, och befinner sig på så vis i frontlinjen för det politiska systemet (Novak 2014). Rektor blir statens garant på lokal nivå för att ta emot och tolka reformer och ny policy, samt initiera och driva lokal utveckling.

Däremot tar politiska beslutsfattare sällan hänsyn till komplexiteten i skolornas arbete med att omsätta policy, eller det faktum att lärare och rektorer tvingas balansera och hantera det konstanta flödet av policy (Ball 1997). Detta innebär att rektorer behöver göra överväganden i hur ett implementeringsarbete skall organiseras och genomföras. För att en reform skall kunna få en positiv effekt krävs att förändringsarbetet får ta tid. Det krävs också att exempelvis skolledningen på förhand presenterar väl underbyggda analyser av dess förtjänster (OECD 2010). På vilket sätt lärare approcherar en politisk reform och omsätter policy har att göra med flera olika faktorer; dels hur väl insatta de är i det problem som reformen adresserar, dels vilka resurser och begränsningar som finns i det lokala arbetet med reformen. Det krävs alltså att olika aktörer på olika nivåer samordnar sitt agerande och sina handlingar för att åstadkomma den förändring en reform med tillhörande policy vill uppnå (Hill 2012). Lennart Lundqvist (1992) fokuserar på aktörernas roll och implementeringens främsta utmaningar utifrån de dimensionerna *kan*, *vill* och *förstår*. Översatt till en skolkontext handlar det för det första om att ha rätt förutsättningar för att kunna genomföra arbetsuppgifterna, för det andra en vilja till att förändra i enlighet med statsmakternas intentioner och för det tredje att ha kunskap om reformens innehåll och målsättning för att kunna omsätta och verkställa den på ett förtjänstfullt sätt (Lundqvist 1992). Med andra ord är förankringen hos lärarna en mycket viktig del av arbetet med en ny reform.

## Teoretiska utgångspunkter

Studien hämtar sina teoretiska perspektiv från läroplansforskningen och specifikt från det läroplansteoretiska fält som beskriver policy som något som görs och omsätts socialt av olika aktörer. Policy är inget som passivt implementeras i skolor, snarare arbetar sig ny policy in genom dynamiska processer av tolkning, mediering, förhandling och översättning, via många olika lager i utbildningssystemet (Priestley, Phillippou, Alvunger & Soini, 2021). Följande teoretiska utgångspunkter skapar basen för studiens deskriptiva kvantitativa analys.

Olika former av policyer är i varierande grad öppna för tolkning och översättning i lokala skolkontexter. Ofta är policytexter formulerade så att de erbjuder olika tolkningar i läsningen, vilket innebär att de inte är helt ”färdiga” innan de har tolkats och omsatts i den pedagogiska praktiken (Ball, Maguire & Braun 2012). Policyn görs komplett tillsammans med de olika professionella i den lokala tolkningen av texten (Penney 2013). I forskning görs en skillnad mellan

‘exhortative policies’ och ‘imperative policies’ (Ball, Maguire, Annette Braun & Hoskins 2011a, s 612). *Exhortativa* policyer uppmanar till kreativa översättningar och tillämpningar, de ska betraktas som processer snarare än produkter och de möjliggör aktiva, kreativa aktörer. Den nu gällande läroplanen för grundskolan är ett sådant exempel, där staten föreskriver riktlinjer för vad undervisningen ska innehålla medan lärarna själva avgör hur undervisningen ska genomföras genom exempelvis kollegiala samtal. Den *imperativa* policyn är mer tvingande och disciplinär och ska tolkas ordagrant av aktörerna på ett redan förutbestämt sätt. Den nya praktik som skapas blir en produkt av det som föreskrivs i policyn, snarare än en process (Ball m.fl. 2011a). Exempel på tvingande policyer är sådana som handlar om att höja elevers kunskapsnivåer. Sådan policy tenderar att göra både lärare och elever till konsumenter av policy snarare än producenter. Dock finns alltid utrymme för viss påverkan från aktörerna (Ball, Maguire, Braun & Hoskins 2011b; Priestley m.fl., 2021). I den vardagliga skolpraktiken finns inte bara följsamhet utan också motstånd baserat på aktörernas egna krav och önskningar. Aktörerna i den lokala kontexten påverkar alltid hur policy tolkas och omsätts till praktik. Aktörerna kan exempelvis uppleva att vissa kärnvärden och gränser för uppdraget kan behövas ta i försvar. Även de mest föreskrivande imperativa policyerna medger något slags utrymme för tolkningar och motstånd och de filtreras allt genom lärarnas professionella kunskaper och tidigare erfarenheter (Priestley m.fl., 2021).

I studien lutar vi oss mot beskrivningen av policy som inte enbart politisk retorik, utan även något som bidrar med terminologi, tolkningsredskap, handlingsnormer och (nya) premisser för utbildning (Lund & Sundberg 2012) samt instrument för förändring. Utifrån denna definition har lärare ett särskilt ansvar att utifrån statens, huvudmannens och rektors ambitioner och intentioner omsätta policy (Ball m.fl. 2012). När det gäller en imperativ policy blir lärarna skyldiga att följa de föreskrivna nationella anvisningarna. På sätt och vis kan de inte påverka policyn, utan måste acceptera de standarder och rutiner som skolan sätter upp för arbetet. Detta till trots är lärarnas agerande och omsättning av policy direkt relaterade till skolans tolkning av policyns riktlinjer (Ball m.fl. 2011b) och till den vikt huvudman och rektor väljer att lägga på arbetet. Av särskilt intresse för denna studie är de förutsättningar som rektor och huvudman ger till lärarna i förskoleklassen att sätta åtgärdsgarantin i spel och specifikt att genomföra den obligatoriska kartläggningen.



## Kartläggningen i förskoleklass – ett exempel på imperativ policy

Kartläggningen av sexåringarnas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande i förskoleklassen, som är en obligatorisk del av åtgärdsgarantin, kan definieras som en imperativ policy, då den är tvingande och disciplinär (jfr Ball m.fl. 2011a) och ska tolkas ordagrant av aktörerna på ett av staten redan förutbestämt sätt. Materialet är standardiserat och genomförandet av de aktiviteter som ingår är detaljerat föreskrivna i lärarmanualer (Hitta språket och Hitta matematiken, Skolverket 2019 b & c), där det beskrivs vad läraren *ska* göra:

Varje aktivitet beskrivs i ett eget dokument. Där visas vad aktiviteten avser att kartlägga (observationspunkter), vilket material som behövs, hur aktiviteten ska genomföras samt vad läraren behöver uppmärksamma... Observationspunkterna tydliggör vad läraren ska uppmärksamma under aktiviteten (Skolverket 2019c, s. 5).

Utifrån detta teoretiska ställningstagande blir kartläggningsarbetet framför allt en produkt i linje med statens önskemål, inte en process där lärare och elever aktivt och kreativt kan välja ta sig an utmaningen på olika sätt och fokusera olika innehåll. Kartläggningarna som ska genomföras fokuserar på två domäner; barns språkliga medvetenhet och förmåga till matematiskt tänkande. Varje domän är uppdelad i fyra moduler med olika fokus, och varje modul ska bedömas utifrån tre eller fyra aspekter. Sammanlagt skall 30 aspekter kartläggas. Till sin hjälp har lärarna standardiserade manualer samt en handledning där utförliga instruktioner om hur aktiviteterna ska förberedas och genomföras, vilket material som ska användas och hur resultatet ska analyseras och dokumenteras (se Skolverket 2019 b & c). Dock är lärarna fria att välja i vilken ordning aktiviteterna ska genomföras. Syftet med denna standardisering är att den ska garantera ett visst mått av nationell likvärdighet i genomförande och bedömning.

## Studiens genomförande

Data till studien har samlats in via en nationell digital enkät där intresset har riktats mot förskoleklasslärares erfarenheter av 1) planering och förberedelser inför kartläggningsarbetet, 2) genomförandet av kartläggningsarbetet och 3) vad som eventuellt förändras i undervisningen utifrån kartläggningens resultat. Enkätverktyget gör det möjligt att statistiskt beskriva lärarnas erfarenheter genom en

kvantitativ metod med surveydata och även dra generella slutsatser om dess resultat. Många respondenter kan delta och data kan jämföras och generaliseras (Bryman 1997).

För att kunna generalisera den data som konstrueras krävs att urvalet är representativt (Denscombe 2018). Då det inte finns något samlat register på de lärare som arbetar i Sveriges förskoleklasser användes Skolverkets databas för Sveriges skolor som grund för respondenturval. Ur databasen valdes samtliga grundskolor som hade minst en förskoleklass läsåret 2019/2020 som mottagare av vår enkät.

Nackdelen med att använda Skolverkets databas är att den består av egenrapporterade uppgifter. Databasen innehöll stora mängder felaktigheter vilket försvårade möjligheten att komma i direkt kontakt med skolor och lärare. Eftersom det saknas nationell information om vilka lärare som arbetar i vilka skolformer fick enkäten skickas till rektor på respektive skola, alternativt till kommunal förvaltning, som i sin tur ombads förmedla enkäten till förskoleklasslärarna. Detta skedde precis under inledningen av den globala Covid19-pandemin. Fokus på Sveriges skolor riktades mot att hantera den kris som uppstod, vilket sannolikt påverkade deras möjligheter och intresse att fylla i vår enkät. Rektorer agerade ibland som grindvakter som stoppade vår enkätförfrågan innan den hade nått lärarna. Samtliga dessa aspekter påverkade sannolikt svarsfrekvensen.

Det finns även andra brister med att använda enkät som datainsamlingsmetod. För det första skulle det kunna vara så den grupp lärare som i grunden är positiva till reformen har högre svarsfrekvens än den grupp som är negativ. Resultaten skulle då kunna färgas av denna bias. Det omvända kan också gälla och det finns inga möjligheter att kontrollera för detta. För det andra kan det finnas en diskrepans mellan frågeställarnas intentioner och respondenternas förståelse av enkätfrågorna. Ett exempel kan vara om respondenterna likställer verksamhetsutveckling på gruppnivå med ett mer individualiserat stöd för enskilda elever. Genom provenkäter har ambitionen varit att minimera denna risk, men att fullt ut hävda att missförstånd inte kan föreligga går inte. För det tredje finns det svårigheter med en publik enkät. I syfte att nå ännu fler lärare spred vi även enkätlänken i ett antal slutna Facebookgrupper för förskoleklasslärare. En svårighet är att säkerställa att rätt personer deltar i studien samt att respondenter endast deltar en gång. Vi kan inte se några tecken på detta i våra analyser, men det kan inte uteslutas. Trots utmaningarna utgör respondenterna en god representativitet av Sveriges kommuner. Sammanlagt är 191 kommuner representerade bland de 792 svarande lärarna.

## Studiens empiriska material

Enkäten utvecklades och distribuerades genom programmet *Survey & Report*. Av sammanlagt 21 frågor fanns sju multiple choice-frågor. En övervägande majoritet av frågorna hade fasta svarsalternativ vilket underlättar för respondenterna (Bryman 2018; Denscombe 2018; Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen 2018). Fyra frågor var öppna med möjlighet för respondenterna att utveckla sina tidigare angivna svar. I en så kallad matrisfråga ombads respondenterna att ta ställning till elva påståenden om arbetet med att omsätta och verkställa reformen. Enkätens frågor mejslades fram genom konkretisering av forskningsprojektets frågeställningar samt kunskaper från tidigare forskning om implementering av politiska reformer. Enkäten bestod av både retrospektiva och framåtsyftande frågor. Datainsamlingen pågick under drygt fyra månader (januari–juni 2020) och totalt skickades fem påminnelser ut. Ingen av enkätens obligatoriska frågor har ett internt bortfall som överstiger 3%.

Studien ingår i projektet Förskoleklassen i en brytningstid (finansierat av Vetenskapsrådet 2018–2021, Ackesjö, dnr. 2017-03592) och är i sin helhet etikprövat. Enkätfrågorna efterfrågar inga personuppgifter som är att betrakta som känsliga ur ett forsknings-etiskt hänseende. Dock är det viktigt ur ett etiskt perspektiv att be respondenterna om samtycke innan deltagande (jfr Denscombe 2018; Vetenskapsrådet 2017). De respondenter som har fyllt i enkäten och skickat in sina svar har samtyckt till att delta i studien. Respondenterna ombads att ange den kommun som skolan var belägen i för att vi skulle kunna säkerställa en bred geografisk representation. Flertalet kommuner har små skolor varpå närmare uppgifter än kommunens namn skulle kunna innebära att en identifiering av enskilda respondenter är möjligt. Inga resultat redovisas på kommunnivå.

Kodnyckel, personuppgifter och datamaterial har lagrats på universitetets server och gjorts tillgängligt för projektets forskare genom lösenordskyddade datorer. Den digitala enkätundersökningens råmaterial lagras digitalt och lösenordskyddat i verktyget *Survey & Report*. Hantering av projektets forskningsdata har skett i enlighet med universitetets riktlinjer för datahantering samt GDPR-förordningen.

## Analys

För att illustrera de förutsättningar lärarna har i arbetet med kartläggningsmaterialet, och vad som krävs för en förändring av undervisningspraktiken ska ske, används frekvenstabeller och bivariata

sambandsanalyser (se ex. Bryman 1997; Djurfeldt m. fl. 2018). Vid fyra av enkätens frågor gavs möjlighet att med fritextsvar ge en beskrivande bild av det arbete som genomförts på respektive skola. Dessa svar presenteras dock inte i denna artikel. I de fall omkodade variabler redovisas finns ursprungliga svarsalternativ angivna i respektive tabell. I ett första steg är det viktigt att redovisa den bild som lärarna ger av sitt arbete med kartläggningsmaterialet. Det resultat som presenteras i artikeln bygger således på deskriptiva kvantitativa analyser (Jones & Goldring 2022) genomförda i SPSS av de förutsättningar som ges till lärare för att omsätta och verkställa ny (imperativ) policy, och vad som krävs för att förändringar av undervisningen ska ske.

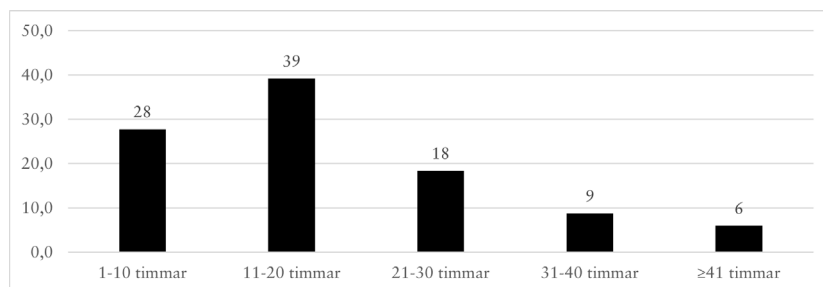
## Resultat

I följande avsnitt presenteras fyra teman som tillsammans svarar på forskningsfrågan om vilka förutsättningar som ges till lärare för att genomföra kartläggningen: *Tid och resurser*, *Kompetensutveckling*, *Stöd från ledningen* samt *Verktyg att förändra*.

### Tid och resurser

Lärarna ombads att uppskatta hur många timmar de totalt hade lagt ned på *förarbete* innan kartläggningsarbetet påbörjades. Förarbetet kunde exempelvis handla om inläsning, planering eller andra sorters förberedelser. I diagram 1 framgår att två tredjedelar (67%) av samtliga respondenter uppgav att de lagt ned 1–20 arbetstimmar på förberedelser. Resterande tredjedel (33%) uppgav att de lagt ned mer än 20 timmar:

Diagram 1: Lärarnas uppskattning av tid ägnad åt förarbete (inläsning, förberedelser, planering) innan påbörjat kartläggningsarbete (andel i procent). n=787.

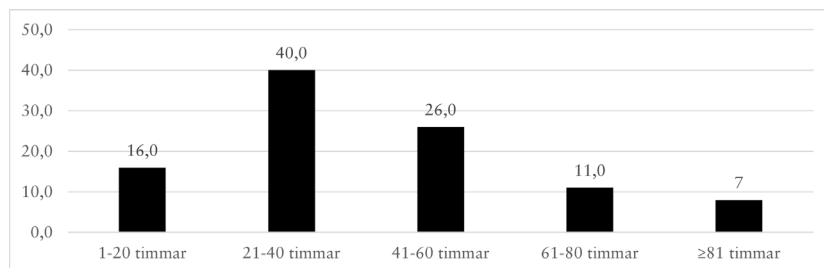


Vid en första anblick kan det tyckas vara relativt lite tid som majoriteten har ägnat åt förberedelser för en tämligen genomgripande reform

med högt satta politiska ambitioner. Det är också intressant att notera att variationen i antalet nedlagda timmar är stor. Även om majoriteten har spenderat ca 20 timmar åt förberedelser finns även respondenter som uppger att de har använt 1–10 timmar eller mer än 40 timmar.

Respondenterna ombads också uppskatta hur många timmar de hade lagt ned på *genomförandet* av kartläggningen i sin förskoleklass (diagram 2):

Diagram 2: Lärarnas uppskattning av tid ägnad åt kartläggning (andel i procent). n=777.



Sammanlagt uppger 56% att de arbetat upp till 40 timmar med att kartlägga eleverna. Majoriteten av lärarna har alltså spenderat förhållandevis lite tid på både förberedelse och genomförande av kartlägningsarbetet, vilket kan problematiseras. Har man 20 elever i klassen har i genomsnitt två timmar per elev lagts ner på att kartlägga 30 aspekter av varje elevs individuella kunskapsutveckling inom två ämnesområden. Detta kan å ena sidan upplevas som en begränsad mängd tid för att hinna identifiera och analysera varje elevs enskilda kunskapsläge. Två timmar/elev är å andra sidan rimligt enligt statens beräkningar (jfr regeringens proposition 2017/18:18).

Planering och genomförande av denna nya imperativa policy verkar alltså vid en första anblick inte ha upptagit särskilt mycket lärartid. Men även här är det intressant att notera variationen i lärarnas svar. Även om majoriteten av lärarna uppger att de har spenderat upp till 40 timmar med kartlägningsarbetet så återfinns även respondenter som uppger att de har spenderat över 100 timmar. Variationen beror sannolikt på hur kartläggningarna genomförs (exempelvis enskilt eller i grupp) men kan också ha andra förklaringar, som exempelvis storlek på klassen och/eller antal lärare i klassen.

För att kunna omsätta en reform är det av vikt att lärarna ges förutsättningar för att kunna uppnå de mål som beslutsfattarna önskar (jfr Hill 2012). Studiens resultat visar dock att viktiga förutsättningar för att kunna ta sig an det nya obligatoriska uppdraget med att kartlägga sexåringarna i flera avseenden verkar saknas. 83% av

respondenterna anger att ”kartlägningsarbetet har tagit för mycket tid från mina andra arbetsuppgifter”. Denna upplevelse skulle kunna förklaras av den relativt begränsade förberedsetid som många respondenter uppgett (1–20 timmar). Möjligen har skolorna inte varit tillräckligt väl förberedda för uppgiften. Svaren indikerar att lärarna har fått förbereda och genomföra denna reform på egen hand utifrån redan befintliga resurser. Detta skulle också kunna förklara att lärarna har lagt ner förhållandevis lite tid på planering och genomförande, eftersom de helt enkelt har fått använda den tid de normalt har till förfogande för planering och undervisning.

### Kompetensutveckling

En andra aspekt, som är en förutsättning för att kunna omsätta och verkställa en reform, är att aktörerna har god kunskap om reformens avsikter, målsättning och önskvärda resultat (jfr OECD 2010). I relation till förberedelser är därför frågan om kompetensutveckling intressant. På frågan om vilka kompetensutvecklingsinsatser de har fått ta del för att få redskap att omsätta och verkställa reformen anger 73 % av respondenterna att de inte fick ta del av någon kompetensutvecklingsinsats alls innan kartlägningsarbetet påbörjades. Av de som uppger att de har fått kompetensutveckling anger majoriteten (se tabell 1) att kommunernas olika lärarnätverk och det egna arbetslaget ha utgjort arenor för kompetensutveckling. Noterbart är att skolornas ledning och eventuella förstelärare riktade mot förskoleklass endast i ett fåtal fall har ansvarat för fortbildning av personalen:

Tabell 1: Kompetensutvecklings- och fortbildningsinsatser lärarna fick del av innan kartlägningsarbetet påbörjades (andel i procent) Notering: flervalfråga. Möjlighet för respondenten att ange flera svar.

	Utbildnings- företag	Skol- ledningen	Kommu- nens förste- lärare	Nätverk i kommu- nen	Diskussio- ner inom arbetslaget
Ja	8	5	8	44	57
Nej	92	95	91	56	42
Summa procent	100	100	99	100	100
Totalt antal	787	787	787	787	787

Att 57% av respondenterna anger att de framför allt har hänvisats till diskussioner inom arbetslaget gällande tolkning av reformens intentioner och policyns genomförande skulle kunna innebära att ett stort ansvar läggs på lärarna att kompetensutveckla sig själva. Detta resultat skulle även kunna förklara det antal timmar lärarna har lagt ner till förberedelser, de har fått använda den tid de redan har avsatt till arbetslagsträffar. Att så många respondenter uppger att de inte erhållit några extra kompetensutvecklingsinsatser kan försvåra arbetet med policyns genomförande. Man kan anta att en lärare som har stort förtroende för reformens intentioner, och som är väl insatt i dess bakgrund och målbild, sannolikt tar sig an uppgiften på ett annat sätt än den kollega som saknar denna kunskap.

### Lärarnas inställning och rektors stöd

En förutsättning för att omsätta en reform är engagemang och vilja (Lundqvist 1992). Ett sätt att fånga upp lärarnas inställning till reformen som helhet var att be dem ta ställning till påståendet ”jag ser ett stort värde av kartläggningsarbetet för kvalitén i vår verksamhet”. Totalt 73% av respondenterna instämde helt eller delvis i påståendet. Vid en första anblick är alltså en hög andel respondenter positivt inställda till kartläggningarna. Närstuderar vi svaren framkommer dock en mer komplicerad bild. För det första är det endast 30% som instämmer helt i påståendet att de ser ett stort värde i att kartlägga eleverna. För det andra tog drygt var fjärde lärare (27%) helt eller delvis avstånd från påståendet.

För att ytterligare problematisera lärarnas inställning till kartläggningarna görs en korstabell över de två påståendena ”jag ser ett stort värde av kartläggningsarbetet för kvalitén i vår verksamhet” och ”jag har fått tillräckligt med stöd från rektor/skolledningen inför och under kartläggningsarbetet”. I tabell 2 framkommer att det stöd som lärarna upplever att de fått av rektor och skolledning har betydelse för deras inställning till att kartlägga eleverna:

Tabell 2: Sambandet mellan upplevt stöd och värdet av att kartlägga (andel i procent). Kendall's tau-b 0,179. Statistisk signifikans  $p < 0,01$ .

	Stora vinster	Instämmer helt eller delvis	Tar helt eller delvis avstånd	Antal
Har fått stöd				
Instämmer helt eller delvis		57	36	398
Tar helt eller delvis avstånd		43	64	374
Summa		100	100	772

Bland de lärare som uppger att de ser stora vinster med kartläggningarna uppger 57% att de också har fått stöd av rektor och skolledning inför och under kartläggningsarbetet. Bland de som helt eller delvis tar avstånd från påståendet uppger 64% att de upplever att de *inte* har fått tillräckligt med stöd av rektor och skolledning inför och under kartläggningsarbetet. Resultatet är tydligt: att få stöd från rektor och skolledning är centralt för att en reform skall legitimeras i lärarlagen och för att lärarna ska se ett värde i reformen. Stöd kan alltså få stor betydelse för hur medarbetarna tar sig an statens budskap. Att varannan lärare upplever att de saknar stöd från skolledningen i arbetet med att omsätta och verkställa en ny och omfattande reform är därför både anmärkningsvärt och oroväckande.

Endast 35% av respondenterna uppger att de anser att skolan är väl förberedd för kartläggningsarbetet. En förklaring till denna låga andel skulle kunna vara avsaknaden av stöd från rektor och skolledning. I tabell 3 framträder att det finns ett samband mellan upplevelse av stöd och uppfattningen om huruvida skolan upplevs vara väl förberedd på kartläggningsarbetet:

Tabell 3: Sambandet mellan upplevt stöd och huruvida skolan är väl förberedd för det nya uppdraget. Kendall's tau-b 0,4. Statistisk signifikans  $p < 0,01$ .

Skolan är väl förberedd	Instämmer helt eller delvis	Tar helt eller delvis avstånd	Antal
Fått stöd	66	24	397
Instämmer helt eller delvis	34	76	377
<b>Summa</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>774</b>

Förenklat kan tabell 3 sammanfattas med att lärare som upplever att de har fått stöd från rektor och skolledning (66%) också anser att skolan varit väl förberedd för att verkställa reformen. Tvärtom gäller bland de lärare som tar helt eller delvis avstånd från påståendet. Bland dessa upplever 76% att de har fått bristande stöd inför och under kartläggningsarbetet.

För den enskilde läraren i förskoleklass utgör kartläggningsarbetet förmodligen en av de mest prioriterade arbetsuppgifterna under höstterminen (Ackesjö 2021). För en rektor utgör reformen bara en i raden av många prioriterade frågor i skolan. Resultaten skulle kunna illustrera den reformtätthet (jfr Adolfsson & Sundberg 2018) som skolan befinner sig i, där rektorer förväntas prioritera mellan en mängd olika och ibland motstridiga statliga uppdrag. Dock är det genom stöd, intresse och engagemang för lärares arbete som rektor visar att den



verksamhet man bedriver är viktig. Svaren i vår enkätstudie visar att 49% av lärarna anser sig ha fått *för lite* stöd. Detta skulle också kunna förklara varför en del av lärarna inte heller ser värdet av den kartläggning som ska genomföras.

## Verktyg att förändra

Syftet med reformen är att bidra med verktyg till att identifiera de elever som är i behov av stöd samt dels skyndsamt sätta in tidiga insatser, dels förändra och förbättra sin undervisning utifrån kartläggningens resultat. I tabell 4 presenteras fyra påståenden som tillsammans fångar och illustrerar lärarnas omdömen av i vilken utsträckning kartläggningarna är verksamt för att uppnå dessa syften:

Tabell 4: Kartläggningsmaterialets betydelse för verksamhetsutveckling (andel i procent).

Påstående	Instämmer helt eller delvis	Tar helt eller delvis avstånd	Antal
Kartläggningsmaterialet har givit oss bättre verktyg än tidigare för att identifiera barn i behov av särskilt stöd eller extra anpassningar	62	38	779
Kartläggningsmaterialet har givit oss bättre verktyg än tidigare för att identifiera barn i behov av extra utmaningar	61	39	777
Kartläggningsmaterialet bidrar till att vi får bättre underlag att förbereda eleverna inför skolans fortsatta krav	72	28	776
Kartläggningsmaterialet ger oss på skolan stöd till att förbättra undervisningen i förskoleklass för alla barn	70	30	778

Det finns flera intressanta reflektioner som kan göras utifrån tabell 4. För det första kan noteras att en majoritet av respondenterna anger att kartläggningsmaterialet är ett bra verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd eller extra anpassningar (62%) och i behov

av extra utmaningar (61%). Dessutom upplever lärarna att de har fått ett bra stöd i att förbättra undervisningen (70 %) och förbereda eleverna för skolans krav (72%).

Vänder vi på siffrorna kan vi ändå se att en stor grupp lärare är kritiska. Fler än en tredjedel av alla respondenter, 38 respektive 39%, tar helt eller delvis avstånd från påståendet att kartläggningsmaterialet har givit dem bättre verktyg för att identifiera barn i behov av särskilt stöd, extra anpassningar och/eller extra utmaningar. Detta stämmer väl överens med svaren på den tidigare frågan, där 36% av respondenterna menar att de inte ser några vinster i att genomföra kartläggningar av sexåringarna. 30% av respondenterna tar också helt eller delvis avstånd från att kartläggningen skulle bidra till stöd i att förbättra undervisningen för alla barn. Sammantaget kan man alltså säga att även om många lärare upplever att kartläggningsarbetet ger ett bra stöd till verksamhetsutveckling så är det samtidigt cirka en tredjedel av lärarna som *inte* upplever att kartläggningen har bidragit med detta stöd. Återigen är variationen stor.

Ett av syftena med reformen är att ge lärarna verktyg att förändra undervisningen så att den bättre kan anpassas till varje elevs behov. Resultaten indikerar att kartläggningarna bidrar till att identifiera elevernas behov, vilket därmed legitimerar reformen. Men hur förändras undervisningen utifrån kartläggningarnas resultat?

Trots lärarnas överlag positiva inställning till kartläggningsmaterialet (se tabell 4) visar tabell 5 att det är relativt få skolor som anger att de genomför några större förändringar utifrån de resultat kartläggningarna visar. Var tredje lärare (33%) uppger att de inte planerar att göra några förändringar i förskoleklassundervisningens innehåll och mer än hälften av lärarna (56%) uppger att de inte planerar att göra några förändringar i förskoleklassundervisningens organisation:

Tabell 5: Skolornas förändringsarbete utifrån kartläggningens resultat (andel i procent).

Hur ser ert förändringsarbete ut utifrån kartläggningens resultat?	Större förändringar	Mindre förändringar	Inga förändringar	Antal
Vi planerar att göra förändringar i förskoleklassundervisningens innehåll	8	59	33	763
Vi planerar att göra förändringar i förskoleklassundervisningens organisation	7	37	56	748

Svaren väcker frågor med tanke på att reformens syfte. Rimligen borde erfarenheter och resultat från analyserna efter kartläggningarna leda till förändringar i undervisningens organisation och innehåll. En analys skulle kunna vara att lärarna, som över lag trots allt är positiva till kartläggningarna, integrerar kartläggningsarbetet i sin etablerade undervisning - utan att förändra den. Detta skulle kunna innebära att analysernas resultat, tvärtemot reformens intentioner, trots allt inte kommer eleverna till gagn.

## Diskussion

Låt oss börja med att kort sammanfatta några av de viktigaste resultaten. Analysen visar att en av utmaningarna för skolorna är att säkerställa att lärare faktiskt ges de förutsättningar för att kunna uppnå statens intentioner. Resultatet visar att 73 % av lärarna inte har fått kompetensutveckling i uppdraget som ska genomföras utan snarare blivit lämnade åt egna tolkningar av uppdraget. 75 % av respondenterna uppger dessutom att de inte fått några extra resurser i kartläggningsarbetet. Om vi tillåts förenkla något så verkar reformen ha resulterat i lärarna förväntas göra fler arbetsuppgifter, men utifrån samma resurser som tidigare. Risken är att reformen därmed har bidragit till att öka lärarnas arbetsbelastning än bidragit till att förändra undervisningspraktiken.

Resultaten visar också vikten av att få stöd från skolledningen när nya arbetssätt ska införas. Lärare och rektorer är lika viktiga policyaktörer (jfr Ball m.fl. 2012), men i enkätsvaren indikeras att lärarna hade önskat mer handlingskraft från skolledningen. Att som rektor leda och stödja personalen i arbetet med att verkställa nya statliga reformer för att reformen skall kunna uppnå sitt fulla syfte bör inte underskattas. Rektor är statens garant för att reformer implementeras och för att den lokala praktiken utvecklas (jfr Ball 1997). Därmed är det bekymmersamt att inte lärarna får det stöd som verkar behövas i arbetet med reformen.

I grund och botten verkar många av lärarna positiva till kartläggningsarbetet. Den positiva inställningen utmanas dock av bristande förutsättningar samt brist på kunskap bland lärarna om reformens mål. Detta verkar vara de stora utmaningarna.

## Glappen mellan de politiska intentionerna och de praktiska förutsättningarna

I analysen identifieras flera intressanta glapp som involverar lärarnas förutsättningar men också deras värderingar och intressen. Glappen verkar uppstå då reformens intentioner och policy möter den lokala praktiken och de förutsättningar lärarna har för arbetet.

Ett glapp som identifieras är den stora variation av tid som framkommer i resultatet. Trots standardiseringen i denna imperativa policy varierar tidsåtgången i både förberedelser och genomförande stort. Sannolikt bör detta bidra till en lika stor variation i bredd, djup och kvalitet när det gäller genomförande snarare än till den likvärdighet som är statens ambition. Det är rimligt att tro att en lärare som har 20 timmar till genomförande gör ett annorlunda arbete än den som har 100 timmar till sitt förfogande till samma uppdrag. Ett intressant resultat är alltså relationen mellan den imperativa och tvingande policyn och den stora variation som ändå framträder i praktiken. Här indikeras det som Ball m.fl. (2012, s 19) beskriver: 'Policy creates context, but context precedes policy'. Omsatt till föreliggande studie innebär detta att även om policyn är imperativ så leder den till variationer när den omsätts och verkställs i den lokala praktiken. Det finns alltså inte någon linjär relation mellan policy och praktik, förhållandet dem emellan är snarare komplext. Genomförande av policy, oavsett om den är imperativ eller exhortativ, görs alltid i relation till den lokala praktiken och i relation till de lokala resurser som finns, och genom det sätt policyn har "silats" genom de olika lagren i utbildningssystemet (Priestley m.fl., 2021).

Ett annat glapp som framkommer är att kartläggningsarbetet framför allt verkar integreras i den lokala institutionella kulturen (Lina Lago, Sven Persson & Helena Ackesjö 2020) snarare än leda till och driva förändringar. Om bristen på förändring beror på att tid och resurser saknas eller om det beror på att förskoleklassens kultur är hårt försvarad av professionen kan inte denna studie svara på. Dock kan vi konstatera att reformen inte har bidragit till den typ av förändring av undervisningen som var statens intentioner – snarare verkar undervisningen bedrivas som tidigare. En risk skulle kunna vara att kartläggningen framför allt används för att kontrollera om eleverna har de kunskaper som krävs innan man sedan fortsätter med ordinarie undervisning (Persson, Ackesjö & Lago, 2022), i stället för att bidra till utgångspunkter för förändring och förbättring av undervisningen – något som står i motsats till den politiska intentionen med den imperativa policyn som snarare syftar till att förändra undervisningen och fokusera ökad kvalitet och måluppfyllelse (Ball m.fl., 2011a).

Kanske kan det föreligga orimliga förväntningar på de lärare som skall utföra uppdraget. Att inom en ordinarie verksamhet, som redan är fullplanerad, både kartlägga och verksamhetsutveckla kanske inte är realistiskt under det enda läsår som eleverna finns i förskoleklassen. Den ettåriga cykeln som förskoleklassen utgör begränsar rimligen möjligheterna till förändringar av praktiken.

Ett tredje glapp som identifieras relaterat till ovanstående är lärarnas inställning till den obligatoriska kartläggningen. Här indikeras en splittring i lärarkåren. Det är ungefär lika många lärare som ser ett stort värde i kartläggningarna som helt tar avstånd till detsamma. Detta skulle kunna förklaras av brist på samordning mellan aktörerna (jfr Hill 2012) och de olika lager som ny policy tas emot och tolkas på (Priestley m.fl., 2021). För att policy ska omsättas och verkställas framgångsrikt krävs att reformen är väl förankrad hos samtliga inblandade både i termer av förberedelser, förutsättningar och kunskap. Lärarna har fått ett nytt uppdrag som är obligatoriskt att genomföra, men enkätsvaren visar att kompetensutveckling, tid och förutsättningar för uppdraget ofta saknas. Reformen verkar ha hamnat i lärarnas knä att genomföras utifrån redan befintliga tidsramar och resurser. Detta kan förklara en negativ inställning till uppdraget.

## Konklusioner

Utifrån ovan beskrivna glapp framträder viktiga frågor om vem som egentligen äger förändringsprocessen. Alla reformer bygger på att de har en mottagare, någon som kan tolka och översätta policy till lokal praktik. Men om mellanleden saknas, om ingen tydligt växlar över statens styrningsbudskap till den lokala praktiken och sätter igång ett förändringsarbete, kan ny policy, oavsett om den är imperativ eller exhortativ, svårtligen förändra praktiken. Därmed valideras resultat från tidigare studier inom projektet (se exempelvis Lago, Ackesjö & Persson 2018; Ackesjö, 2021): reformer och ny policy får och ges olika mening i förhållande till de olika förutsättningar som skapas på lokal nivå.

Resultaten identifierar stora variationer i lärares förutsättningar att genomföra arbetet, vilket i sin tur skapar variationer i de förändringar som har möjlighet att äga rum. Reformerna och ny policy tar sig olika uttryck på statlig, kommunal, lokal skolnivå och klassrumsnivå och resultatet visar hur det också skiljer sig mellan olika kommuner, skolor och lärare. Samma reform skapar därmed olika konsekvenser då det lokala reformarbetet också sker både i linje med, men också i motstånd mot, de olika reformernas interna och externa tryck. Även

en imperativ policy landar i en kontext där den tolkas och omsätts på olika vis och där resultaten tolkas utifrån dess kontextuella villkor.

Dagens utbildningspolitiska diskussion om exempelvis en avvecklad förskoleklass, en tioårig grundskola och obligatorisk förskoleundervisning för femåringar, bottnar i argument om att fler tidiga insatser förväntas förbättra kunskapsnivån och öka likvärdigheten i den svenska skolan. Föreliggande studie visar dock att likvärdig undervisning är svår att uppnå, även om policyn är imperativ och tvingande. Det saknas därmed ännu exempel på hur ökade kunskapsnivåer och likvärdig undervisning skulle kunna nås genom imperativa reformer och tidiga insatser. En försiktig slutsats är att det krävs andra och mer långsiktiga förändringar och insatser för att öka undervisningens kvalitet och elevernas målpupfyllelse.

## Referenser

- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2019): The schoolarisation of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5(2), 127–136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ackesjö, Helena; Persson, Sven & Lago, Lina (2022): *Utbildning för barn i skolstartsålder*. Malmö: Gleerups (in press).
- Ackesjö, Helena (2021): Early assessments in the Swedish preschool class – coexisting logics. *Ceptra-Striben* 2021(27), 38–49.
- Adolfsson, Carl-Henrik & Sundberg, Daniel (2018): Att forskningsbasera den svenska skolan – policyinitiativ under 25 år. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 23(1-2), 39–63.
- Ball, Stephen J. (1997): Policy sociology and critical social research: a personal view of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal* 23(3), 257–274. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Annette & Hoskins, Kate (2011a): Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Annette & Hoskins, Kate (2011b): Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>

- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012): *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.06>
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 33–46.
- Bryman, Alan (1997): *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2018): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, Martyn (2018): *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Djurfeldt, Göran; Larsson, Rolf & Stjärnhagen, Ola (2018): *Statistisk verktyglåda 1: Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2018): Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 27(1), 115–135.
- Gustavsson, Bernt (2000): Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 9(1), 73–86.
- Heckman, James J. (2000): *Invest in the Very Young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Hill, Michael J. (2012): *The Public Policy Process*. New York: Pearson. <https://doi.org/10.4324/9781315832937>
- Ikonen, Kia (2019): *Utbildningens inverkan på demokratin. En undersökning om sambandet mellan utbildningsnivå och graden av liberal demokrati*. Åbo: Åbo Akademi.
- Jarl, Maria (2013): Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige* 18(3–4), 197–215.
- Johansson, Olof & Nihlfors, Elisabet (2013): *Rektor – En stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS förlag.
- Jones, Julie S. & Goldring, John (2022): *Exploratory and Descriptive Statistics*. London: Sage.
- Kommittédirektiv 2018:53. *Demokratin 100 år – Samling för en stark demokrati*. Stockholm: Kulturdepartementet.

- Kommittédirektiv 2015:65. *En läsa-skriva-räkna-garanti*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kommittédirektiv 2020:24. *En tioårig grundskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kulturdepartementet (2018): *Strategi för en stark demokrati – Främja, förankra, försvara*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Lago, Lina; Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2018): Erkännandets dynamik – förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare* 2018(1), 7–25. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1>
- Lago, Lina; Persson, Sven & Ackesjö, Helena (2020): Förskoleklassens institutionella kulturer. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 29(1), 85–108. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1138>
- Landahl, Joakim & Lundahl, Christian (2017): Internationell och jämförande pedagogik. I Joakim Landahl & Christian Lundahl red., *Bortom PISA*, s 9–38. Stockholm: Natur & kultur.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012): Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 5–14. <https://doi.org/10.48059/uod.v21i2.968>
- Lundquist, Lennart (1992): *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Novak, Judit (2014): Anpassningarnas för(e)ställning: Om Skolinspektionens tillsyn som en scen för förändring. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 23(1), 127–143. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i1.1013>
- OECD (2010): *Att genomföra reformer. Strukturella prioriteringar i kristider*. Paris: OECD.
- Penney, Dawn (2013): From policy to pedagogy: prudence and precariousness; actors and artefacts. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4(2), 189–197. <https://doi.org/10.1080/18377122.2013.808154>
- Persson, Sven; Ackesjö, Helena & Lago, Lina (2022): Mantrat om tidiga insatser i utbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige* (ahead of print).
- Pettersson, Daniel; Prøitz, Tine S. & Forsberg, Eva (2017): From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of Education Policy*, 32(6), 721–744.
- Priestley, Mark; Alvunger, Daniel; Philippou, Stavroula & Soini, Tiina (red.) (2021): *Curriculum Making in Europe: Policy and*



- Practice Within and Across Diverse Contexts*. United Kingdom: Emerald Publishing
- Regeringens proposition 2017/18:18. *Läsa, skriva, räkna – En garanti för tidiga stödinsatser*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna – En garanti för tidiga stödinsatser*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2019a): *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Internationella studier 487. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2019b): *Hitta Språket – Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Dnr: 2019:567. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019c): *Hitta matematiken – Nationellt kartläggningsmaterial i matematiskt tänkande i förskoleklass*. Dnr: 2019:568. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2016:59: *På goda grunder – En åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2020:67: *Förskola för alla barn – För bättre språkutveckling i svenska*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2021:33: *En tioårig grundskola – införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sörlin, Sverker (2019): *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wästberg, Olle (2021): *Den hotade demokratin: Så kan den räddas i populismens tid*. Stockholm: Ekerlids Förlag.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Żelazny, Rafal (2015): Information society and knowledge economy: Essence and key relationships. *Journal of Economics & Management*, 20(2), 5–22.

Copyright Ackesjö, Bromander & Persson 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.