



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

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Lärande / Education and Learning*.

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

Ackesjö, H., Persson, S., Lago, L. (2022)

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet.

Utbildning och Lärande / Education and Learning, 16(2): 7-26

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-117457>

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago

ABSTRACT

The preschool class has been subject to several policy reforms, which principals and local education authorities are responsible for implementing and evaluating. The aim of this study is to contribute with knowledge about how principals and local education authorities make meaning of the position and organization of the preschool class in relation to these policy reforms and to the existing practices. The method used in the study is interviews with principals and local education authorities and shows how they reason about and relate to various regulatory, normative, and cultural-cognitive elements of governance. The analysis shows that the principals have arguments for three basic positions for the preschool class: a bridge between preschool and primary school, a knowledge-oriented position, and a socially oriented position. A key argument put forward by the principals is that the preschool class should be integrated into a continuous primary school organisation. The local education authorities, on their part, interpret the new policy as an ongoing qualification and homogenization process, which affects the preschool class's position in the education system.

Keywords: Preschool class, Policy change, Scholarization, Neoinstitutional theory

HELENA ACKESJÖ

*Fil. Dr. & Docent i pedagogik
Institutionen för Pedagogik och Lärande
Linnéuniversitet
E-post: helena.ackesjo@lnu.se*

SVEN PERSSON

*Seniorprofessor i pedagogik
Institutionen för Skolutveckling och Ledarskap
Malmö universitet
E-post: sven.persson@mau.se*

LINA LAGO

*Fil. Dr. & Docent i Pedagogiskt arbete
Institutionen för Tema/Tema Barn
Linköpings universitet
E-post: lina.lago@liu.se*

INLEDNING

Förskoleklassen är en skolform som på relativt kort tid varit föremål för flera genomgripande politiska reformer. Skrivningarna i läroplanen gällande undervisningens syfte och innehåll har förtydligats för att skapa en mer målstyrd undervisning (U2015/191/s), skolpliktsåldern har sänkts och förskoleklassen har omvandlats till en obligatorisk skolform (Regeringens proposition 2017/18:9). Dessutom har ett obligatoriskt kartläggningsarbete av sexåringarnas språkliga och matematiska förmågor inom ramen för åtgärdsгарantin införts (Regeringens proposition 2017/18:195).

På ett nationellt plan har den svenska förskoleklassen länge varit en omdebatterad skolform för sexåringar. Den har ömsom beskrivits som ett dike mellan förskola och grundskola, ömsom som en bro mellan dessa skolformer (Ackesjö, 2014; Lago, 2014). Flera av de utbildningspolitiska reformerna har syftat till att tydliggöra förskoleklassens innehållsliga uppdrag och position i utbildningssystemet i syfte att öka elevernas kunskapsnivåer. Ackesjö och Persson (2019) har karakteriserat förändringarna som en pågående *skolarisering*, det vill säga processer på policynivå som fjärrar förskoleklassen från förskolan och som leder till att förskoleklassen närmar sig grundskolan. Det är skolhuvudmän och rektor som har det lokala ansvaret för att genomföra dessa förändringar.

Förskoleklassen och skolan befinner sig ständigt i ett tillstånd av både förändring och kontinuitet (Ståhlkrantz, 2019). De förändringar som initieras nationellt, exempelvis genom reformer och ny policy, är aldrig neutrala i relation till de traditioner som redan finns etablerad i den lokala praktiken (Lundgren, 1986). Initiativ till förändringar i utbildningssystemet måste alltid förstås i relation till den lokala skolans historia, det vill säga till dess institutionella minne (Adolfsson, 2013). I och med detta kan nya reformer och ny policy betraktas som bekräftelse av tidigare och redan etablerade institutionella traditioner (Hanson, 2001), men också utmaningar därav. Lindensjö och Lundgren (2000) menar dock att ett starkt förändringstryck också kan leda till en slags maktkamp mellan önskvärda förändringar och befintliga institutionella traditioner, vilka kan motverka varandra.

De nationella reformer som syftar till att förändra förskoleklassens utbildning och undervisning har inneburit att rektorer och skolhuvudmän på kommunal nivå har fått i uppdrag att tolka, omsätta och genomföra ny policy för förskoleklassen. Mot bakgrund av det omfattande trycket från policynivån att förändra förskoleklassen är det viktigt att skaffa mer kunskap om de meningsskapande processer som sätts igång då ny policy möter en etablerad organisation och lokala kulturer på skolorna. I hög grad handlar dessa processer om vilken position som förskoleklassen ska ha på skolorna och i det svenska utbildningssystemet och vilken (ny) organisation som i så fall krävs.

SYFTE

Mot bakgrund av de beskrivna politiska reformerna och ny policy för förskoleklassen är syftet att bidra med kunskap om komplexiteten i genomförandet av reformer. För att göra detta intresserar vi oss för hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening om förskoleklassen ur ett institutionellt perspektiv. Analysen riktas mot det meningsskapande som skolhuvudmän och rektorer ger uttryck för då de talar om förskoleklassens nuvarande och framtida position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs.

Syftet bryts ner i följande frågeställningar:

- Vilken *position* beskriver rektorerna att förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet?
- Vilken *organisation* beskriver rektorerna att denna position kräver på den egna skolan?
- Hur vill skolhuvudmännen agera för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassens position?

I artikeln fokuseras hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening om policy – dock är inte styrningsprocessen vårt fokus. Fokus är snarare förskoleklassen position och organisation. *Position* definieras i denna studie som den plats i utbildningssystemet som rektorer och skolhuvudmän tolkar att förskoleklassen ska inta. *Organisation* handlar som den organisering som krävs för att kunna förverkliga idéerna och tolkningarna om förskoleklassens position.

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Bakgrunden till de senaste årens reformtryck gällande förskoleklassen kan förklaras av både internationella och nationella utbildningspolitiska diskurser, och kopplingarna mellan dem. Det utbildningspolitiska samtalet i 2000-talets början har genomsyrats av en innehålls- och resultatorienterad diskurs där ekonomisk utveckling och global konkurrens har blivit signalord. I dessa resonemang betraktas utbildning som avgörande för en nations konkurrenskraft (Ball, 2007). Både förskola, skola och samhället i stort karaktäriseras av decentralisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering, vilket har medfört nya former av reglering i form av exempelvis dokumentation, utvärdering och standardisering av undervisning och bedömning (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006). Här ingår även ett ökat tryck på kvalificering för fortsatt utbildning.

Det ökade trycket på kvalificering identifieras även i utbildningspolitiska reformer riktade mot de yngsta barnen vilka enligt Riddersporre och Persson (2017) har som målsättning att hitta framgångsfaktorer för ett ökat lärande och för att bättre förbereda barnen för fortsatt skolgång. Tidiga insatser förväntas bidra till nationens kunskapsekonomi (Heckman, 2000). Nationella målsättningar som höjda skolresultat sätts därmed i relation till global konkurrens och internationella mätningar (Ball, 2017). Det utbildningspolitiska samtalet relateras alltså till en kunskapsekonomi som betonar att utbildning för de yngsta barnen är en investering i en alltmer konkurrensinriktad utbildning. Idén med den ”kunskapseffektiva skolan” är att investeringar i utbildning på ett mer effektivt sätt ska kvalificera elever till vidare utbildning och arbetsmarknad (Ackesjö & Persson, 2019; Aspelin & Persson, 2010).

Vi kan identifiera att de globala policyidéerna om kunskapseffektivitet, standardisering och ambitioner om höjda skolresultat som har varit aktuella under 2010-talet har bildat utgångspunkter för den nuvarande reformeringen av förskoleklassen. Idéerna har tagit form i nya läroplanstexter, sänkt skolstartsålder och införandet av obligatoriska kartläggningar och tidiga insatser (Ackesjö & Persson, 2019; 2020) vilka har krävt förändringar av den lokala praktiken. Tillsammans placerar dessa reformer in förskoleklassen i en tydlig skolariseringsprocess. Denna process har ett gemensamt fokus; tidiga insatser redan från skolstartsålder för framtida ökade kunskapsresultat (Ackesjö & Persson, 2019). Skolariseringen hör samman med kvalificering och är, enligt Biesta (2009), förknippad med ekonomiska argument och den roll utbildning spelar i att förbereda barn och unga för framtida utbildning och arbetsliv. För förskoleklassens del har skolariseringen och det ökade

fokuset på kvalificering inneburit mer målstyrd undervisning, mindre barncentrerad verksamhet och ökad grad av kartläggning av elevernas förmågor (Ackesjö, Persson & Lago, 2022).

Rektor och skolhuvudmän som policyaktörer

Rektors ansvar och funktion är beskrivet i skollagen (SFS 2010:800). Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn beslutar om hur skolan ska organiseras och fördelar resurser efter elevernas olika förutsättningar och behov. Sammantaget kan man beskriva rektorns ledningsarbete som att det befinner sig i ett spänningsfält mellan att förvalta utbildningen, legitimera arbetet och att vara en pedagogisk ledare. Huvudmannen bestämmer hur skolan ska arbeta, ser till att skolan har de resurser som krävs och ska hela tiden arbeta för att skolan ska bli bättre. Det är huvudmannen som ansvarar för att alla elever ska nå målen. Huvudmannen ska också se till att utbildningen följer de bestämmelser som finns. Samtidigt som rektorer och skolhuvudmän kan betraktas som viktiga delar i verkställandet av reformer och policy har de ändå ett stort friutrymme gällande hur förändringsarbetet på den lokala skolan ska genomföras. Rektors friutrymme bekräftas av Skolverkets kartläggning (2018) av huvudmäns arbete med skolans lokala organisation. I kartläggningen betonar skolcheferna vikten av att det finns ett tydligt ramverk för aktörerna i organisationen att förhålla sig till med tydliga mål, tydlig roll och ansvarsfördelning, tydliga förväntningar samt tydligt beskrivna och förankrade infrastrukturer och processer. Inom denna struktur finns dock ett stort friutrymme, och det systematiska kvalitetsarbetet beskrivs som grunden för kreativiteten, tilliten till professionen och ansvarstagandet i organisationen. De flesta huvudmän arbetar för att skapa en gemensam förståelse för organisationens uppdrag baserat på såväl nationella mål som på pedagogiska visioner (Skolverket, 2018).

Rektorer och skolhuvudmän förväntas implementera flera olika (ibland motsägelsefulla) riktlinjer och styrdokument som är planerade och skrivna av andra – och stå ansvariga för att de följs (Ball, Maguire & Braun, 2012). Policyskrivare tar sällan hänsyn till komplexiteten i implementering och omsättning av policy på skolorna, eller det faktum att policyaktörerna tvingas balansera och hantera det konstanta flödet av ny policy vilket leder till att policyaktörerna måste göra vissa ställningstaganden när de navigerar och prioriterar bland riktlinjerna. Men, det är inte bara förändringar i utbildningspolitiken som påverkar utbildningens genomförande och organisering. Rektorer och skolhuvudmän får också ta hänsyn till hur skolan påverkas av sociala, politiska och kulturella förändringar, vilka kan utmana lokalt förankrade idéer om hur utbildning och undervisning ska bedrivas (Höstfält, Sundberg & Wahlström, 2018).

Hur policy omsätts lokalt beror dels på hur policyaktörerna förstår sitt uppdrag, dels på de rådande förutsättningar och etablerade kulturer som finns i den lokala praktiken. Detta innebär även att reformer och ny policy aldrig implementeras på samma sätt på olika skolor, då kultur, tradition, lokala villkor och förutsättningar för undervisning och läraruppdrag varierar (Ball m.fl., 2012). Höstfält, Sundberg Wahlström (2018) menar att det inte behöver innebära att ny policy, till exempel förändringar i läroplanen, direkt kommer att kunna omsättas och implementeras på lokal nivå. Varje förändring är kopplad till beslutsfattande och idéer på lokal institutionell nivå och innefattar frågor som rör undervisningens innehåll och organisering.

Med utgångspunkt i policyformuleringar om rektors pedagogiska ledarskap diskuterar Ståhlkrantz (2019) i sin avhandling hur rektor kan förhålla sig till de meningserbjudanden som ny policy innebär. Hon pekar på att rektorn ska förhålla sig till alla de meningserbjudanden som står till buds,

från till exempel statliga myndigheter, forskare och internationella organisationer. Dessa meningserbudanden förändras dessutom över tid och kan vara motstridiga. Som en konsekvens befinner sig rektorn i sitt pedagogiska ledningsarbete i ett spänningsfält av motstridig mening. Det uppstår då svårigheter för rektorerna att tolka ny policy och bedöma hur den ska genomföras utifrån de lokala förutsättningar som de får ta hänsyn till.

Sammanfattningsvis identifierar vi utifrån tidigare forskning att skolhuvudmän och rektorer, i enlighet med skollagen, har centrala positioner och ansvar att driva utveckling och förändring i förskoleklassens utbildning och undervisning. På så vis befinner de sig i frontlinjen för det politiska systemet, eftersom de blir statens garant för att ny policy för förskoleklassen genomförs på lokal nivå. De ska tolka ny policy, värdera vilka förändringar som behöver göras lokalt och initiera förändringsarbete. Därmed hamnar de i ett korsdrag mellan ny nationell policy och en lokalt förankrad institutionell kultur i skola och förskoleklass. För att kunna tolka och omsätta ny policy krävs att skolhuvudmän och rektorer beaktar och tar hänsyn till flera aspekter i en meningsskapande process: de normer och värden som förmedlas i policy, de regler och formella beslut som ny policy innebär samt egna övertygelser och skolans institutionellt förankrade kultur. Därmed blir deras meningsskapande viktigt att studera.

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT - MENINGSSKAPANDE PROCESSER UR ETT NYINSTITUTIONELLT PERSPEKTIV

Meningsskapande är ett centralt begrepp i denna artikel och har i pedagogisk forskning tolkats ur flera perspektiv. Meningsskapande processer och individers lärande har bland annat tolkats ur ett konstruktionistiskt perspektiv (Larochelle, Bednarz & Garrison 1998), socio-kulturellt perspektiv (Säljö, 2005) och ur ett pragmatiskt perspektiv (Öhman, 2008). Vårt intresse riktas emellertid mot att förstå skolhuvudmäns och rektorers meningsskapande ur ett institutionellt perspektiv, i enlighet med Scotts (2008; 2014) definition av en institution. Det innebär att vi analyserar skolhuvudmäns och rektorers meningsskapande utifrån de regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva element som de ger uttryck för i talet om förskoleklassens position i utbildningssystemet och den (nya) organisation som krävs.

Med meningsskapande avser vi i denna artikel hur skolhuvudmän och rektorer i en institution (förskoleklassen) och i en viss historisk situation (i relation till nya utbildningsreformer) gör sin verklighet begriplig. De använder då sina tidigare erfarenheter för att skapa mening i den nya situationen och resonerar om strategier för förändring av förskoleklassens position och vilken organisation som krävs i den lokala kontexten för att kunna förverkliga visionerna om denna position. För att kunna analysera meningsskapande behöver vi därför förstå den lokala kontext som utbildningsreformer och ny policy hamnar i – vi kallar det för reformers *jordmån*. En reforms jordmån betecknar den lokala skolans och förskoleklassens förankrade värderingar och traditioner som nationella reformer ska odlas i. Genom sina argument om förskoleklassens position i utbildningssystemet uttrycker rektorer och skolhuvudmän den mening och förståelse för såväl förskoleklassens förändrade uppdrag som dess institutionella minne, vilken formats under förskoleklassens relativt korta tradition. En analys av meningsskapande ur ett institutionellt

perspektiv kan därmed hjälpa oss att förstå förskoleklassens position och den (nya) organisation som krävs.

Nyinstitutionell teori fokuserar frågor om institutionell förändring, anpassning och legitimering inom och mellan sociala organisationer som till exempel skolor i relation till omgivande samhälle (Scott, 2008). För att förstå hur institutioner och sociala organisationer byggs upp betonar Scott (2008) tre olika institutionella element vilka skapar stabilitet och mening i det sociala livet. Scott definierar en institution på följande vis: "Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life" (2014, s. 56). Dessa element utgör grunden för en institutionell ordning, vilken skapar stabilitet i en organisation men också villkor för förändring. De är meningsbärande och meningsskapande i förhållande till både externt och internt tryck på vad som ska förändras och bevaras. De legitimerar olika hållningar och ställningstaganden om förskoleklassens position, till exempel då olika policyreformer ska omsättas.

Det *regulativa* elementet betonar regler och lagar, övervakning och inspektioner med mera som ger institutionen dess lagliga legitimitet (Scott, 2008). Alla institutioner styrs av formaliserade regelverk som individerna måste hålla sig till (Scott, 2014) som exempelvis skollag, läroplan och andra föreskrivna standards. Dessa är obligatoriska att följa och de utgörs av formella statliga direktiv. Regulativa element både begränsar och möjliggör specifika handlingar inom institutionen (Scott, 2008) och kan betraktas som formaliserad kontroll av institutionen (Scott, 2014). Regulativa element betonar därför vad som utifrån yttre styrning *ska* göras.

Det *normativa* elementet handlar om de normer som ligger till grund för hur arbetet bör utföras inom institutionen (Scott, 2008; 2014), sociala konventioner och förväntningar på aktörerna att agera på ett visst sätt. Här ingår både värden och normer. Enligt Scott (2014) definieras värden som vad som är önskvärt medan normer specificerar hur saker och ting ska göras. Det handlar alltså om mer eller mindre uttalade värden och normer för vad som anses vara rätt att göra på en viss plats och i en viss situation utifrån föreställningar om vilka mål som bör eftersträvas och vad som är legitimt att göra för att nå dessa mål (Scott, 2014). Det normativa elementet handlar alltså om den önskvärda riktning som en verksamhet ska ta. Normativa element betonar därför vad som skolhuvudmän och rektorer och utifrån institutionella traditioner och normer *förväntas* göras.

Det *kulturellt-kognitiva* elementet är mer komplext. Jämfört med det normativa elementet är det kulturellt-kognitiva elementet relaterad till föreställningar och kulturella ramar som ger aktörerna orientering och mening (Scott, 2008). Det handlar om delade och gemensamma föreställningar om institutionen och dess verksamhet. Mening skapas i mötet med ny policy men det kulturellt-kognitiva elementet betonar också meningsskapande inom institutionen. Interaktion mellan skolans ledning och lärare underhåller, bevarar och utvecklar institutionens kognitiva-kulturella element när de möter nya meningserbudanden i form av ny policy (Scott, 2014). Kulturellt-kognitiva element betonar vad som utifrån egna övertygelser *borde* göras.

Elementen bidrar enligt Scott (2014) på ett både ömsesidigt och förstärkande vis till ett slags socialt ramverk som både skapar styrka och motståndskraft mot förändringar. De olika elementen kan också förändras över tid. En regel kan fungera som en norm som efter hand utvecklas till argument och motiv för förändring. Det kulturellt-kognitiva elementet handlar om hur aktörerna tolkar sin verklighet och konstruerar denna utifrån tankefigurer och kulturella tolkningar som är integrerade

i en helhet, i vårt fall om förskoleklassens position i utbildningssystemet. Reglerna kan ifrågasättas och motarbetas innan de har blivit självklara och integrerade i den institutionella lokala kulturen. Det normativa elementet och dess villkor är ofta något som tas för givet men kan också reflekteras över och ifrågasättas om och när de synliggörs (Scott, 2014).

Inom institutioner samverkar ofta alla elementen samtidigt, men ett element kan vara starkare än något annat för att upprätthålla och stötta den sociala ordningen. Samtidigt kan de olika elementen också motivera olika val och handlingar (Scott, 2014) och skapa möjligheter för olika aktörer att ta olika beslut (Strang & Sine, 2002) vilket kan leda till förvirring, oreda och konflikter – men även institutionell förändring (Scott, 2014).

METOD OCH ANALYS

Studien är en del av ett större longitudinellt och policyetnografiskt forskningsprojekt¹. När projektet inleddes gjordes 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. På så vis involveras både små och stora skolor, landsorts- och stadsskolor samt skolor med hög andel nyanlända barn i projektet. I projektet ingår samtliga förskoleklasser och dess lärare, rektorer och skolhuvudmän i sex skolor i fem kommuner geografiskt spridda över Sverige. I en av kommunerna finns skolorna i två olika stadsdelar. Tillsammans bidrar detta till ett varierat utsnitt vilket kan generera nyanserade bilder av vilka konsekvenser nya reformer och policy får för förskoleklassen.

En förutsättning för statens styrning av den lokala praktiken är att det finns en mottagare av reformer och ny policy. Här är skolhuvudmän och rektorer viktiga aktörer i att omsätta den politiska nivåns viljeinriktning på lokal nivå. I föreliggande studie representeras huvudmannen av tjänstemän på förvaltningsnivå. Dessa tjänstemän intervjuas då de av respektive förvaltning pekats ut som den eller en av de personer som har det övergripande ansvaret för förskoleklassfrågor. I studien analyseras intervjuer med 10 respondenter (tjänstemän på förvaltningsnivå, 5 biträdande rektorer och 1 rektor) från de fem kommunerna och två stadsdelarna. Tyvärr valde tjänstemännen på två av kommunerna/stadsdelarna att inte delta i intervju, vilket skapar ett bortfall i studien. Det innebär att det är två nivåer i skolorganisationen som studeras; övergripande på förvaltningsnivå och lokalt på skolnivå.

Att både skolhuvudmän och rektorer/biträdande rektorer ingår i studien beror på att de har olika uppdrag. Enligt skollagen (2010:800) ansvarar huvudmannen för att utbildningen genomförs i enlighet med de nationella mål som riksdag och regering fastställt för verksamheten samt utifrån detta utforma verksamheterna efter lokala behov och förutsättningar. Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig skolpersonal har rektor enligt läroplanen det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Varje skola valde om rektor eller biträdande rektor skulle delta i intervjun. I de flesta fall blev det biträdande rektor som deltog då denna hade ett utpekat ansvar för förskoleklassen på skolan. Även om rektor har det övergripande ansvaret för skolans verksamhet ser vi inga svårigheter i att det var de biträdande rektorerna som deltog i denna studie, då det var dessa som hade det distribuerade ansvaret, det pedagogiska ledarskapet och kunskapen om förskoleklassen. I det följande benämner vi både rektorer och biträdande rektorer som *rektor*. De intervjuade tjänstemännen på förvaltningsnivå betraktas i

studien som representanter för skolhuvudman, och benämns i det följande därför som *skolhuvudmän*.

Det kvalitativa urvalet samt bortfallet på huvudmannanivå gör att resultaten inte kan betraktas generaliserbara eller heltäckande. Dock ser vi ett värde i att kvalitativa analyser av det slag som presenteras i denna artikel kan skapa så kallad kontextlikhet (jfr Braun & Clarke, 2013). Resultaten kan alltså, trots urvalets begränsningar, ha relevans för andra liknande kontexter och studien utgör på så vis ett bidrag till förståelsen av den komplexa relationen mellan policy och praktik. Respondenterna fick intervjufrågorna skickade till sig i förväg. Frågorna fokuserade tre teman:

- Den obligatoriska förskoleklassen
- Förskoleklassens läroplanskapitel och hur detta har implementerats
- En likvärdig förskoleklass, hur likvärdighet definieras i respektive kommun samt hur man skapar en likvärdig förskoleklass på kommunal nivå

Utifrån dessa teman genomfördes semistrukturerade intervjuer där informanterna ombads beskriva och reflektera över hur de arbetat med eller planerade att arbeta med dessa områden. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Samtliga transkriptioner lästes i sin helhet flera gånger innan analysprocessen påbörjades.

Analysprocess

Burch (2007) har gjort en omfattande genomgång av hur institutionell teori har använts i utbildningsforskning. Slutsatsen är att forskningsfrågor och teoretiska begrepp som bidrar till ett analytiskt perspektiv framför allt har använts för att förklara kontinuitet i utbildningsinstitutionerna, men att det har varit svårare att förklara (önskvärd) förändring. Burch (2007) och andra forskare inom fältet (ex. Ball m.fl., 2012) förordar därför ett bottom-up-perspektiv som positionerar aktörerna som förändringsagenter. Detta innebär att man inte kan förutsätta att praktiken förändras av ny policy, snarare krävs fler studier som fokuserar hur policyaktörerna, i vårt fall rektorer och skolhuvudmän, argumenterar och resonerar när de tar emot och skapar mening i ny policy.

För att bidra med kunskap om komplexiteten i genomförandet av reformer analyseras därför det meningsskapande som skolhuvudmän och rektorer ger uttryck för då de talar om förskoleklassens nuvarande och framtida position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs. Meningsskapandet förstås som en process för att göra den egna verkligheten begriplig, vilket framträder i resonemang och ställningstaganden. Analysen av meningsskapandet om förskoleklassen har gjorts utifrån ett institutionellt perspektiv med fokus på de normativa, regulativa och kulturellt-kognitiva element som ger mening och stabilitet åt institutionen. Meningsskapandet bildar en utgångspunkt för att förstå förskoleklassens position i mötet mellan nationell policy och lokal kultur och den (nya) organisation som krävs.

Efter de första genomläsningarna markerades därför de utsagor och formuleringar som uttrycker respondenternas grundläggande antaganden om förskoleklassens nutida och framtida position. Dessutom identifierades uttryck om rektorernas ställningstaganden om vad som organisatoriskt bör förändras (t.ex. ”jag vill att ...”, ”jag menar att ...”, ”jag kommer att ...”). Därefter identifierades hur dessa ställningstaganden relaterades till förskoleklassens lokala kontext genom att uttryck som ”hos

oss”, ”på vår skola”, ”här” markerades. Därefter gjordes en deduktiv spårning till de olika elementen där variationerna i utsagorna lyftes. Detta innebar att analysarbetet karaktäriserades av att urskilja både likheter och skillnader mellan de olika elementens innebörder i intervjupersonernas berättelser.

RESULTAT

Resultatet inleds med att besvara frågan om vilken *position* rektorerna vill att förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet. Av speciellt intresse är hur de förhåller sig till den lokala skolans förutsättningar och historia (jordmånen) för förskoleklassen. Därefter besvaras den andra frågan om vilken *organisation* som rektorerna vill se på den egna skolan för att kunna förverkliga sina visioner om förskoleklassens position. Den tredje frågan, som besvaras genom huvudmännens resonemang och ställningstaganden, tar upp hur de tolkar och vill agera för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassens position.

Förskoleklassens position och den lokala jordmånen

Reformer och ny policy får olika konsekvenser eftersom policy tas emot i relation till varierande lokala villkor (jfr. Ball m.fl., 2012). Förändringar i utbildningssystemet måste därför alltid förstås i relation till skolans historia (Adolfsson, 2013) och etablerade institutionella traditioner (Hanson, 2001). Därför blir det viktigt att identifiera inte bara respondenternas meningsskapande om förskoleklassens position utan också den jordmån som ny policy landar i. Som vi ska se i följande resultatredovisning, identifieras tre sätt på vilka respondenterna skapar mening om förskoleklassens position i utbildningssystemet: a) förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola, b) förskoleklassen som närmare positionerad grundskolans kunskapsorientering samt c) förskoleklassen som närmare positionerad förskolans pedagogik. I det följande beskrivs hur respondenterna på olika vis lutar de sig mot institutionens regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva element i sitt meningsskapande.

Förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola

Respondenterna skapar här mening i förskoleklassens roll som en brygga mellan förskola och skola. I F-skolan uttryckte sig rektor på följande sätt:

Jag tycker inte att förskoleklassen ska vara skola utan den ska vara den här bryggan mellan förskola och skola. ... vi är otroligt nöjda med verksamheten i förskoleklassen och gillar man en pedagogik som är en blandning mellan förskola och skola så är det här optimalt. (F-skolan)

Här positioneras förskoleklassen som en brygga eller bro mellan förskola och grundskola. Rektor på F-skolan är ansvarig för flera förskoleklasser och menar att lärarna har olika hållningar till undervisningens innehåll och form. Hen betonar att det är en balansgång och att det är lätt att det tippas över, antingen mot förskola eller mot grundskola. Det finns starka kognitivt-kulturella element i resonemanget. Rektor på F-skolan ger uttryck för den egna övertygelsen om förskoleklassens position och vad förskoleklassen *borde vara* utifrån de delade och gemensamma föreställningar om institutionen och dess verksamhet som finns på skolan. Resonemanget byggs upp av ställningstaganden om vad förskoleklassen ska vara och vad den inte ska vara: ”Jag tycker inte att

förskoleklassen ska vara skola utan den ska vara den här bryggan mellan förskola och skola” och preferenser som uttrycks som att ”om man gillar” och ”vi är otroligt nöjda”.

Att positionera förskoleklassen som en brygga mellan förskola och skola uppfattas av flera respondenter som önskvärt. De framhåller att styrkan med att förskoleklassen fungerar som en brygga mellan förskola och skola är att förskoleklassen kan påverka undervisningen i årskurs 1–3 så att eleverna får en kontinuitet. Det måste hänga ihop, vilket uttrycks följande sätt av rektor på A-skolan:

Förskoleklassen kan inte frigöras från årskurs 1–3... Jag vill *inte* se glappet mellan förskoleklass och årskurs 1. (A-skolan)

Rektor på A-skolan uttrycker en farhåga i att förskoleklassen positioneras som en isolerad ö i utbildningssystemet. Det verkar finnas ett glapp mellan förskoleklass och årskurs 1 som kan överbryggas med hjälp av förskoleklassens mittemellan-position, vilket är tankar som delas av flera av respondenterna. Vi kan också urskilja två riktningar i respondenternas tankar om förskoleklassens position som en brygga; den ena riktningen uttrycker en övertygelse om att förskoleklassen ska positioneras närmare grundskolan medan den andra riktningen vill se förskoleklassen positionerad närmare förskolan.

Förskoleklassen som mer kunskapsorienterad

Rektor på E-skolan beskriver, med utgångspunkt i positioneringen av förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola, att kunskapsuppdraget ska vara i förgrunden. Förskoleklassen ska kvalificera och socialisera eleverna till framtida krav:

Jag tycker att man ska ha ett lärande på gång. De betyder inte att de behöver sitta ner med papper och penna och vara stilla. Men jag tycker att det ska vara ett lärande och att ta tillvara på deras nyfikenhet och lust att lära när de går i förskoleklass. Man ska ju ändå slussas in i skolan som har sin struktur. Då är det här året ett sätt att komma in i skolans värld och sättas in i vad det innebär att sitta stilla, stå i matkön, att påbörja lärandet där. (E-skolan)

Samma rektor berättar utförligt om hur hen har förändrat den lokala jordmånen för uppdraget och refererar till förskoleklassens historia på skolan. Tidigare arbetade enbart förskollärare och fritidspedagoger i förskoleklass, vilket verkar ha skapat en stark lekkultur:

Den kulturen som rådde då och det var en stark kultur. I den här kulturen var det ett tydligt och starkt fokus på barns sociala utveckling, man hade mycket fri lek, och det ska man i och för sig ha men det kanske inte var så medvetet. ... Och då var det så att förskoleklassen lade mer tonvikt på det sociala än på själva lärandet som har med det att göra som vi kallar kunskaper. (E-skolan)

Genom att förändra personalsammansättningen (från förskollärare till grundskollärare) förändrades den lek- och omsorgskultur som rektor menade utgjorde ett hinder för förskoleklassens kunskapsuppdrag. Detta har lett till en förändring i både förskoleklassens undervisning och dess positionering:

Man har ett helt annat fokus på lärandet nu, man arbetar med kartläggning av elevernas språkliga och matematiska förmåga, man har ”gräsmattor” [ett

kartläggningsmaterial] så när vi har måluppfyllelsemöten eller konferenser om elevernas utveckling så har man analyserat elevernas språkliga utveckling och matematiska förmåga. (E-skolan)

E-skolan utgör ett tydligt exempel på hur rektor agerar för att förändra förskoleklassens position i den riktning som hen är övertygad om är den rätta. Det egna meningsskapandet baserar rektor E mot såväl regulativa element, det vill säga vad man enligt uppdraget *ska göra* (slussas in i skolan) medan hen avvisar mer kulturellt-kognitiva element. Rektor motiverar sin ståndpunkt utifrån läroplanen och positionerar förskoleklassen närmare grundskolan.

Förskoleklassen som mer socialt orienterad

Andra respondenter betonar dock att förskoleklassens uppdrag ska baseras på förskolepedagogiken. Rektor på A-skolan har arbetat för att det ska vara förskollärare som undervisar i förskoleklassen. Det kulturellt-kognitiva argument som formuleras för att lyfta fram förskollärarna som den lämpligaste lärarkategorin är att förskolepedagogiken är mer individorienterad än skolans och därmed mer i linje med vad förskoleklassen *borde* vara:

Förskolepedagogiken är så viktig att föra in i skolan, för den kan ge alla barnen en chans att lyckas. Där funkar inte skolans pedagogik alla gånger, där alla förväntas göra samma sak samtidigt och på samma nivå. Förskolepedagogiken bygger på individanpassning, och det är mer individualiserat i förskoleklassen. Mer sånt behövs i skolan. (A-skolan)

Sexåringarna kommer till förskoleklassen med olika förutsättningar och behov. Biträdande rektor på B-skolan, som arbetar på en mångkulturell skola med 30–40 olika språk, menar att ”det är ett tufft uppdrag att få ihop en ny grupp med nya barn”. Argumentet är att förskoleklassen ska positioneras som en arena för social inskolning:

Det viktigaste i förskoleklassens uppdrag är att få ihop gruppen. Att arbeta med värdegrundsfrågor. Att arbeta med det sociala. Jag brukar säga att det är fokus fram till höstlovet. (B-skolan).

Till skillnad från rektorn på E-skolan, som tar ställning för en mer kunskapsorienterat positionerad förskoleklass, så menar rektor på B-skolan att förskoleklassen, i alla fall till en början, ska positioneras som socialt orienterad. Det ligger nära till hands att relatera denna övertygelse till den lokala jordmånen för förskoleklassen, då speciellt till den etniskt heterogena elevsammansättningen som rektor på B-skolan ansvarar för. Men vi finner också att respondenter med ansvar för mer etniskt homogena elevsammansättningar använder samma kulturellt-kognitiva argument för en socialt orienterat positionerad förskoleklass. Som exempel framhåller C-skolans rektor sin övertygelse om att förskoleklassen ska lära barnen att ”gå i skolan”, och betonar den sociala aspekten:

Det jag tänker är att det blir väldigt viktigt att hålla kvar i det här sociala, att det är viktigt. I förskoleklass ska barnen lära sig att gå i skolan och då är trygghet väldigt viktigt. (Rektor, C-skolan)

Precis som flera andra respondenter betonar rektorn på C-skolan vikten av att ha rätt personalgrupp. De som är övertygade om att förskoleklassen ska vara mer socialt orienterad, baserad på lek och därmed positioneras närmare förskolans tradition poängterar att det behövs förskollärare. De

kulturellt-kognitiva argumenten för denna ståndpunkt om vad förskoleklassen *borde vara* baseras ofta på brister i kompetens hos lärarna i grundskolan. Så här uttrycker rektor i C-skolan sig:

Jag tycker ändå att det är viktigt att ha kvar förskollärarna i förskoleklass, för lärarna har inte riktigt samma med sig om lek och barns utveckling i den åldern. (Rektor, C-skolan)

Det verkar alltså finnas aspekter viktiga i förskoleklassen som är unika i förskollärarnas kompetens, såsom fokus på lek, barns åldersrelaterade utveckling och trygghetsskapande arbete. Detta betonar rektorerna som viktigt att värna om.

Sammanfattningsvis har vi identifierat tre grundläggande positioner för förskoleklassen som rektorerna argumenterar för: en brygga mellan förskola och grundskola, en kunskapsorienterad position och en socialt orienterad position. Dessa positioner utesluter inte varandra. Rektorerna som argumenterar för att förskoleklassen ska vara en brygga mellan förskola och grundskola kan också mena att förskoleklassens mer sociala och individanpassade orientering borde få mer inflytande över grundskolans mer kunskapsorienterade undervisning. Samma gäller för de som vill se en mer kunskapsorienterad position för förskoleklassen, dessa kan också mena att förskoleklassen ska ha sociala inslag.

Rektorerna verkar främst skapa mening utifrån normativa och kulturellt-kognitiva element och ofta baserat på att det finns eller har funnits problem i förskoleklassens position på den egna skolan, den egna jordmånen, som behöver lösas. Detta kan förstås utifrån rektorernas uppdrag. Enligt Scott (2014) tenderar normativa och kulturellt-kognitiva element att betonas mer ju närmare praktiken man befinner sig. Ett sådant problem som visar sig vara gemensamt för respondenterna handlar om att förskoleklassen riskerar att bli en isolerad ö. Oavsett om man vill se en mer socialt orienterad eller en mer kunskapsorienterad förskoleklass så brottas rektorerna med problemet att förskoleklassen är en ettårig skolform. Detta för oss vidare till vilken organisation rektorerna beskriver krävs för att förverkliga visionerna om förskoleklassens position.

Förskoleklassens framtida organisation - ett integrerat lågstadium

Som framgår i tidigare resultatavsnitt så framhåller rektorerna tre grundläggande positioner för förskoleklassen. I relation till detta blir det intressant att närmare studera vilka ställningstaganden de gör i förhållande till förskoleklassens nuvarande och framtida organisation. Här blir det också av intresse att identifiera vilka problem som, utifrån deras perspektiv, behöver lösas.

Det finns en relativ samstämmighet bland respondenterna om att förskoleklassens position som en skolform för sexåringar medför en rad organisatoriska problem. Trots att flera av respondenterna verkar måna om att bevara förskoleklassen som en skolform på egna villkor, så berättar de om organisatoriska problem med exempelvis att förskoleklassen riskerar att bli ett "ettårsprojekt":

...jag ser också ett problem med att de lever ett ettårsliv och mycket av de som lärarna gör i förskoleklassen vill jag ha in i skolan. /---/ Jag känner inte att de goda krafterna som barnen har fått med sig ... vi har svårt att hitta ett bra sätt för övergången till skolan och årskurs 1 (F-skolan).

Rektorn för F-skolan uttrycker att förskoleklassen skapar ett organisatoriskt problem genom att den är ettårig. Skolan har haft svårt att utveckla bra vägar för barnens övergång och då förskoleklassen är organisatoriskt isolerad verkar lärarnas olika sätt att bedriva undervisning riskera att skapa ett glapp mellan skolformerna. Ett liknande argument framförs på A-skolan, som i samma ordalag betonade vikten av förskoleklassens position som en brygga:

Jag tänker att vi måste betrakta hela F-3 som ett lågstadium. Det följer även lärarutbildningens intentioner. Förskoleklassen kan inte frigöras från årskurs 1–3. (A-skolan).

Här lutar rektor på A-skolan även sina argument mot regulativa element, det vill säga vad man utifrån styrning ”måste” göra, i detta fall lärarutbildningens struktur. Istället för en organisatoriskt isolerad förskoleklass vill rektorn se en annan organisation, ett sammanhållet och integrerat lågstadium där förskoleklassen ingår. Detta motiv får stöd i den kompetens som lärarutbildningen ger lärarna.

Samtidigt uppenbaras risker med detta för dem som utifrån normativa element grundade i vad förskoleklassen utifrån tradition *förväntas* vara, vill se en socialt orienterad position för förskoleklassen eller för dem som menar att förskoleklassen ska vara en mix mellan förskolans och grundskolans undervisningstraditioner. Rektor på F-skolan, som just framhåller det positiva med denna mix, resonerar på följande sätt om vilken organisation som behövs:

Vi har ett ettårsprojekt och sedan nästa ettårsprojekt. Man kan ju göra en rullning, är det fyra förskollärare så kan en av dem följa med barnen i ettan och en stanna kvar. Det är också en tanke men då får man tänka på helheten – för jag vill inte att det ska bli skola, jag vill inte att förskoleklassen ska bli årskurs 1. Det tror jag inte på. (Rektor, F-skolan).

Rektor på F-skolan resonerar utifrån ett tydligt jag-perspektiv och med starka kulturellt-kognitiva element som framhäver den egna övertygelsen. Hen överväger konsekvenserna av att förskoleklassen integreras med skolans lågstadium och uttrycker farhågor om att den riskerar ”att bli skola”, vilket går emot det egna meningsskapandet om vad förskoleklassen ska bidra med. En lösning på problemet är att låta förskollärarna i förskoleklassen följa med barnen till lågstadiet genom att göra en ”rullning”¹. Det finns dock regulativa element som hindrar denna förändring och som rektorerna därför behöver förhålla sig till; förskollärarna har inte behörighet att undervisa i lågstadiet.

Rektor på B-skolan för ett liknande resonemang. Hen ser potentialen i förskoleklassens sätt att bedriva undervisning och vill se en större kontinuitet i barnens skolgång, men framhåller samtidigt att det finns såväl organisatoriska som kulturella hinder:

Det vore bra om förskollärarna kunde följa med till ettan för att fortsätta arbetet från förskoleklassen. Mycket av det som görs i förskoleklassen rinner tyvärr ut i sanden i ettan. Grundskollärarna tar inte alltid vid där förskoleklassen slutar. Det är också ett

¹ Det vill säga att förskoleklasslärarna arbetar med samma barngrupp först ett år i förskoleklass och sedan ett år i årskurs 1 innan återgång till att ta emot en ny förskoleklass.

stort hopp mellan F-1 i kraven. Det hade varit bra att väva samman F-1 mera, genom att exempelvis använda samma lärare. (B-skolan)

Här antyds att det finns ett glapp mellan förskoleklassens och grundskolans undervisning och att grundskollärarna inte alltid utgår från de erfarenheter som barnen fått i förskoleklassen. Det är alltså inte bara ett organisatoriskt problem utan också ett kulturellt problem, det verkar vara svårt att skapa kontinuitet genom att exempelvis ta vid där förskoleklassundervisningen slutar.

Rektor på E-skolan, som distanserar sig från den socialt orienterade förskoleklassen och vill se en tydligare kunskapsorientering, har förändrat de organisatoriska förutsättningarna för förskoleklassens lärare att integreras med grundskolan. Lärarna i de tre förskoleklasser som finns på skolan har grundlärarexamen, de har lika mycket planeringstid som grundskollärarna, de är med på alla studiedagar för grundskolan och de behöver inte undervisa på fritidshemmet:

Och det är ju intressant, man säger ju att förskoleklassen ska vara en brygga mellan förskola och skola men genom denna organisation, och det har ju förutsättningarna tvingat fram, så har ju vägen mellan förskoleklass och skola blivit kortare (E-skolan).

På E-skolan har vissa organisatoriska förutsättningar skapats för ett integrerat lågstadium. Rektor återkommer till att den tidigare kulturen i förskoleklassen, som vidmakthölls av förskollärarna, var mer socialt- och lekorienterad. För rektor E ställs inte de regulativa elementen i motsättning till den egna övertygelsen om förskoleklassens position på skolan. Istället använder rektor E det som "tvingats fram" för att förändra förskoleklassens position på den egna skolan. Då hen kunde förändra personalsituationen genom att anställa grundlärare, förändrades också förskoleklassens position på skolan; den hamnade närmare grundskolan.

Sammanfattningsvis menar respondenterna att de vill verka för att förskoleklassen organisatoriskt ska integreras i lågstadiet, även om de uttrycker det på olika sätt. F-skolans rektor är tydlig i sina ambitioner om att förskoleklassen ska positioneras närmare grundskolan och har därmed skapat en organisation som har "förkortat" vägen mellan förskola och skola. Rektor på F-skolan uttrycker sig mer försiktigt. Även denna rektor till se ett mer samlat lågstadium för att minimera risken att förskoleklassen blir ett ettårsprojekt, men vill samtidigt inte att förskoleklassen görs "till skola". En organisatorisk integrering av förskoleklassen i lågstadiet är, menar de, en hållbar lösning på grundproblemet – nämligen att förskoleklassen är ett ettårsprojekt som riskerar att bli en isolerad skolform. Det är emellertid inte enbart ett organisatoriskt problem; i högsta grad är det en fråga om olika undervisningskulturer i de olika skolformerna. Förskola och grundskola är, menar de, bärare av olika undervisningstraditioner med normativa element som de använder för att betona hur undervisning bör bedrivas. Respondenterna verkar utgå från att de olika lärarkategorierna är bärare av dessa traditioner; förskollärare tillskrivs verka för en mer socialt orienterad position och grundskollärarna för en mer kunskapsorienterad position. Förskoleklassens uppdrag att brygga över dessa skolformer är därför ett komplext uppdrag med organisatoriska och kulturella implikationer.

Förskoleklassens bidrag till ökad måluppfyllelse

Hur agerar skolhuvudmännen för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassen? Skolhuvudmännen har ett övergripande ansvar att tolka och omsätta policy på en lokal nivå och de beskriver hur policyförändringarna bidrar till att högre krav ställs på skolformen. Skolhuvudmännens meningsskapande handlar i högre grad än rektorernas om ökad

måluppfyllelse; policyförändringarna verkar bidra med möjligheter att betrakta förskoleklassen som en skolform som kan bidra mer till att öka måluppfyllelsen:

Jag tänker att det här är en chans för oss att skruva, alltså, vi har ganska låg måluppfyllelse i kommunen, och nu jobbar vi i förskola och grundskola ganska mycket och försöker att identifiera vilka områden det är vi inte lyckas i... Men förskoleklassen har varit ett litet dike där och det tänker vi att vi behöver jobba mer med. Vad behöver vi göra i förskoleklassen för att eleverna ska lyckas bättre i årskurs ett till exempel? (Huvudman, D-kommunen)

Huvudmännen poängterar förskoleklassens kvalificerande funktion. Tidigare har förskoleklassen betraktats som "ett dike", men nya reformer verkar ha givit huvudmännen verktyg att inkludera förskoleklassen i den gemensamma strävan för ökad måluppfyllelse. Måluppfyllelse och kvalificering är hänvisningar till formaliserade regelverk och därmed bidrar det regulativa trycket till huvudmännens ställningstaganden för förändring. I B-kommunen poängteras att kartläggning av eleverna är ett sätt att utvärdera kvaliteten i verksamheten:

Prio 1 är ökad måluppfyllelse. Vi har en läs- och skrivplan och en matematikplan, där vi screenar alla elever i förskoleklassen. /---/ Alla barn i alla förskoleklasser kartläggs under hösten. Då kan vi direkt se vilka förskoleklasser som behöver arbeta vidare med olika saker. Vi kan identifiera klasser som är excellenta... Att utvärdera elevernas kunskaper är ett sätt att utvärdera kvaliteten på verksamheten. /---/ Men det här med kartläggning och bedömning kan vara svårt. Förskoleklasslärarna är inte vana vid insyn. (Huvudman, B-kommunen)

I intervjuerna identifieras att nya reformer och policy bidrar till ett externt regulativt tryck – i flera fall välkommet. Uttalandena vittnar på så sätt om ett möte mellan regulativa, och normativa element. Det regulativa trycket går i linje med såväl lokala satsningar i form av läs-, skriv- och matematikplaner det vill säga huvudmannens normativa förväntningar på förskoleklassens funktion, såväl som på huvudmannarepresentanternas egna övertygelser om vad förskoleklassen *borde* ha för funktion. Det blir tydligt att förändringsprocesser sätts igång, både med fokus på innehåll och organisatoriska villkor:

Och självklart då att vi ska jobba för att följa de styrdokument vi har och att undervisningen ska vara av så hög kvalitet så att elevernas kunskapsutveckling blir bra från förskoleklass och uppåt. Och min egen förhoppning är att vi ska kunna se på våra resultat att alla elever får 25 timmar i förskoleklass. (Huvudman, C-kommunen)

Precis som rektorerna framhåller huvudmännen att olika lärarkategorier är bärare av olika undervisningstraditioner. Men för att B-kommunen ska leva upp till det externa regulativa och normativa tryck med element som kvalificering, ökat kunskapsfokus och ämnesdjup har man nu, trots tidigare beslut, börjat diskutera att endast anställa grundskollärare i förskoleklass:

Sedan lång tid tillbaka finns ett beslut i kommunen om att det endast är förskollärare som ska arbeta i förskoleklassen. Kommunen hade tidigt en idé om detta. Men jag tror att vi framöver kommer att välja att anställa fler och fler grundskollärare/tidigare lärare i förskoleklass. Nu blir det en tydlig glidning mot skolan. Men som det ser ut nu kan vi inte släppa alla förskollärare och endast anställa legitimerade

grundskollärare/tidigarelärare både i fritidshem och grundskola. Genom att sluta anställa förskollärare i förskoleklass så vinner man ett tydligare kunskapsfokus och ämnesdjup (Huvudman, B-kommunen).

Sammanfattningsvis beskriver huvudmännen i vår studie en homogeniseringsprocess – reformer och ny policy sätter ett externt regulativt tryck på dem att förändra förskoleklassens organisation och position i utbildningssystemet. Till skillnad från rektorerna är denna grupp mindre ambivalent i förhållande till vad regulativa element får för konsekvenser för förskoleklassens position. Åter vill vi argumentera att detta kan förstås utifrån aktörernas olika uppdrag. Skolhuvudmännen befinner sig längre från praktiken vilket, i linje med Scott (2014), kan förklara att de i högre grad är upptagna med vad de ska göra utifrån regulativa element. Samtliga huvudmän poängterar att ny policy och reformer stärker förskoleklassens kunskapsorientering för ökad måluppfyllelse vilket indikerar en tydlig positionsförskjutning mot skolan.

DISKUSSION

Resultatet visar att de politiska reformer som förskoleklassen varit föremål för påverkar hur rektorer och skolhuvudmän skapar mening i dess position i utbildningssystemet. Reformerna har starka regulativa inslag, och har motiverats utifrån att förskoleklassen behöver bidra till elevers måluppfyllelse och bättre kvalificera dem för kommande utbildning. Skolhuvudmän och rektorer har ansvaret för att implementera policy på lokal nivå (Ball, Maguire & Braun, 2012; SFS 2010:800) och syftet med denna studie är därför att bidra med kunskap om hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening i förskoleklassens position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs för att förverkliga idéerna om denna position.

En av utgångspunkterna för studien är att ny policy, som ett nytt läroplansavsnitt, är ett starkt regulativt element som kan förändra förskoleklassens position. Ur detta perspektiv blir förändring något som görs utifrån formella statliga direktiv. Resultatet visar dock att rektorer och skolhuvudmän argumenterar utifrån sina egna övertygelser och att de i hög utsträckning använder kulturellt-kognitiva element för att motivera vilken position förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet. Regulativa element legitimerar snarare de egna övertygelserna. Därmed skapas variationer i hur förskoleklassen positioneras och även lösningsförslagen på förskoleklassens framtida organisation.

Förskoleklassens tre positioner

Rektorerna centrerar sina argument om ny policy till frågor om förskoleklassens organisation och villkor. Analysen identifierar att de argumenterar för tre grundläggande positioner för förskoleklassen: som en brygga mellan förskola och grundskola, en mer kunskapsorienterad position och en mer socialt orienterad position.

Organisatoriskt framhåller rektorerna problematiken med förskoleklassen som ett ettårsprojekt och beroende på egna övertygelser lutar sig rektorerna på olika sätt mot regulativa och normativa element för att förändra organisationen på sina skolor mot ett mer sammanhållet och integrerat lågstadium. Samtidigt menar de att olika lärarkategorier kan ses som medierande aktörer av olika undervisningskulturer, och vilka lärare (förskollärare eller grundskollärare) som ska undervisa förskoleklassen beror på om man baserar sina argument på normativa element eller regulativa

element - det vill säga om förskoleklassen ska ha en socialt orienterad eller kunskapsorienterad position. Här identifieras dock en ambivalens. För de som framhåller vikten av en mer socialt orienterad förskoleklass med förskollärare som primär lärarkategori framstår en ökad kunskapsorientering och ett närmande till skolans undervisningstradition som ett dilemma. De vill inte att förskoleklassen "ska bli skola", samtidigt som de resonerar om fördelarna med ett sammanhållet och integrerat lågstadium.

När rektorerna argumenterar för förskoleklassens position har det Scott (2008) kallar för kulturellt-kognitiva elementet, det vill säga den personliga övertygelser, stor betydelse oavsett om rektor i övrigt framhåller regulativa eller normativa argument. Hur man skapar mening om förskoleklassens nuvarande och framtida position är alltså i hög grad avhängigt den egna övertygelsen som blir avgörande för hur man förhåller sig till förskoleklassens förändrade uppdrag och tradition när de legitimerar sina övertygelser. Noterbart är att läroplanen, som ett regulativt element, kan användas både för att argumentera för en socialt orienterad och för en kunskapsorienterad förskoleklass. Tolkningsbarheten i framför allt de normativa element som finns i läroplanen och andra styrdokument lämnar med andra ord stort utrymme för den enskilde skollära personliga övertygelser.

Skolhuvudmännen, som har ett mer övergripande ansvarsområde och perspektiv, använder i högre grad regulativa element i sin argumentation för en förskjutning av förskoleklassens position, vilka de relaterar till styrdokument och politiska beslut. De tolkar ny policy som en pågående kvalificerings- och homogeneringsprocess, vilken påverkar förskoleklassens position i utbildningssystemet som helhet. De ser att en ökad kunskapsorientering för de yngsta barnen i skolsystemet förväntas leda till ökad måluppfyllelse som ytterligare kvalificerar eleverna till grundskolans krav. Reformers och policyers externa regulativa tryck ger dem därmed verktyg att förändra förskoleklassens position i utbildningssystemet lokalt. En sådan förändring är beslut om vem som ska arbeta i förskoleklassen. De använder därmed andra motiv än rektorerna när de skapar mening om vad som är möjligheter och hinder för en ökad måluppfyllelse för förskoleklassen.

Dåtid, nutid och framtid

Resultaten indikerar att det finns ett spänningsförhållande mellan argument för att förskoleklassen ska positioneras som en socialt orienterad skolform och argument om ökad kunskapsorientering. De kulturellt-kognitiva argumenten från båda dessa positioner utgår från en övertygelse om förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola men konsekvenserna av denna position leder respondenterna till olika slutsatser om förskoleklassens potential och framtid beroende på om de i sina ställningstaganden främst framhåller normativa eller regulativa element. Skolhuvudmännen argumenterar framför allt utifrån regulativa element av styrning när de betonar att ökad kunskapsorientering och måluppfyllelse är den övergripande målsättningen. Detta skapar ett tryck på dem att verka för att förskoleklassen i högre grad ska kvalificera eleverna inför grundskolans kunskapskrav. Rektorerna argumenterar framför allt utifrån normativa element om lokala villkor och organisation där de framhåller vikten av kontinuitet och sammanhållen utbildning.

Tolkningsbarheten som finns i läroplanen och andra styrdokument lämnar också stort utrymme för studiens policyaktörer att relatera förskoleklassens position till den egna lokala skolkontexten, det vi här kallar för jordmån. Denna tolkningsbarhet gör att respondenterna förhåller läroplanen till olika

element när den ska omsättas i praktik, vilket i sin tur gör att de positionerar förskoleklassen olika. Det innebär att de i sina ställningstaganden om hur de ska agera för att förverkliga sina visioner om förskoleklassen, utgår från den lokala kontextens *dåtid, nutid och framtid*. De frågar de resonerar kring är vilken position förskoleklassen har på skolan idag, hur förutsättningarna har varit historiskt och vilken position man vill att förskoleklassen ska ha i framtiden. Framtidsperspektivet handlar om förskoleklassens potential, vad det ska bli, snarare än vad det är idag. Det är möjligt att denna pendling mellan tidsperioder görs för att skapa mening i de förändringar som gjorts och utgör motiv för kommande handlingar.

Sammantaget visar resultaten att det finns en betydande komplexitet i transformeringen av policy till den lokala nivå som ska genomföra de intentioner som policy ger uttryck för. Skolhuvudmän och rektorer skapar olika mening då de tolkar policy. Deras ställningstaganden om förskoleklassens framtida position vilar på en tolkning av den lokala kontextens jordmån. Därmed bidrar denna studie med kunskap om förhållandet mellan politiska nivåns intentioner och betydelsen av den lokala nivåns kontext och aktörers meningsskapande.

REFERENSER

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolisation 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, H., & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven: en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Ackesjö, H., Persson, S., & Lago, L. (2022). *Utbildning för barn i skolstartsålder*. Gleerups.
- Adolfsson, C.-H. (2013). *Kunskapsfrågan: en läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Aspelin, J., & Persson, S. (2010). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3 uppl.). Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Biesta, G. (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. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299792>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Djelic, M. L., & Sahlin-Andersson, K. (red.) (2006). *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation*. Cambridge University Press.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661. <https://doi.org/10.1177%2F00131610121969451>
- Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Höstfält, G., Sundberg, D., & Wahlström, N. (2018). The recontextualisation of policy messages: the local authority as a policy actor. I N. Wahlström & D. Sundberg (Red.), *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching* (s. 67-82). Routledge.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det": om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J.W. (Red.) (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan: om grundskolans organisation och ledning*. Liber Utbildningsförlaget.
- Regeringens proposition 2017/18:195. Läsa, skriva, räkna: en garanti för tidiga stödinsatser

- Regeringens proposition 2017/18:9. Skolstart vid sex års ålder.
- Riddersporre, B., & Persson, S. (2017). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (2 uppl.). Natur & kultur.
- Scott, W. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and Society*, 37(5), 427-442. <https://doi.org/10.1007/s11186-008-9067-z>
- Scott, W. (2014). *Institutions and organizations: ideas, interests and identities* (4 uppl.). SAGE Publications.
- Strang, D., & Sine, W.D. (2002). Interorganizational institutions. I J. A. C. Baum (Red.), *The Blackwell Companion Organizations* (s. 497-519). Blackwell.
- SFS 2010:800. Skollag.
- Skolverket (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att utveckla den lokala styrningen av skolan*. PM, Dnr. 2018:301.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. [Doktorsavhandling: Linneuniversitetet].
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- U2015/191/s. *Uppdrag till Statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m.m.* Utbildningsdepartementet.
- Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & demokrati*, 17(3), 25-46. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.889>

¹ Projektet finansieras av Vetenskapsrådet (Ackesjö, Dnr. 2017-03592) 2018-2021.

Vol 16, nr 2 2022

Utbildning & Lärande

Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker

Jan Håkansson

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago

One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

Anna Johansson

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

Emma Oljans

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

Susanne Gustavsson & Mia Berglund