

*“Man är inte starkare än
sin svagaste länk”*

En studie om hur åtta rektorer och biträdande rektorer resonerar
om en likvärdig utbildning i förskolan.

Av: Åsa Andersson & Camilla Nygård

Handledare: David Gunnarsson, Lektor i etnologi
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Examensarbete 15 hp
Utbildningsvetenskap | Vårterminen 2020
Förskollärarytbildning med interkulturell profil



Abstract

“One is only as strong as one’s weakest link” – a study of eight principals and assistant principals reasoning about an equal education in preschools

Children have the by law regulated right to an equal education and they also have the right to equivalence in their education. Furthermore, it is also important that their education should lead to equity. Equal, equivalence and equity are different words used in the same context. They stand for somewhat different meanings, but they are used as an important objective of the educational system. Equivalence is a word with a wide meaning and how you define the word might impact your educational practice of equivalence somewhat differently. Although the meaning of equivalence as a concept have differed during the past decades, it is an important part of the school policies in Sweden. This means that although the School law and the Curriculum regulating the Early Childhood Education and Care regards equivalence as an important part of our children’s education, the people implementing the concept might actualize equivalence differently. The purpose of our study is to explore how four principals' and four assistant principals' reasons about their implementation of the equivalent education in preschools from eight different catchment areas. We also wish to study if there are any significant variation in the implementation strategies between the two municipalities (equable in their population) regarding an equal education for the youngest children in the educational system. In our study we used qualitative interviews with prepared questions as a method for gathering our empiric material. After transcribing the interviews, we used specific keywords to search through the material as a preparation for a content analysis of the transcribed interviews. Our theoretical basis used in our results is selected models of implementation strategies, including the aspects that may influence the process of implementation. Our result points to both similarities and variations in our respondents reasoning. We also found that different strategies are used in separate stages of the implementation process. These different strategies also use variations in the distribution of accountability within the chain of implementation participants.

Keywords: Early Childhood Education and Care, ECEC, equity, equivalence, implementation, principal, assistant principal, municipal preschool, equal education

Förord

Snart lider tre år av studier mot sitt slut, och vi kan stolt kalla oss förskollärare. Med många års erfarenhet inom förskolan i ryggen, har denna utbildning gett oss en massa nya kunskaper, insikter och förmågor. Oändligt många tankar och funderingar har väckts hos oss under åren, men just likvärdighetsbegreppet fångade vårt intresse och vi båda tänkte faktiskt skriva en studie på egen hand. Men tänk, så hittade vi varandra på introduktionsföreläsningen för uppsatsskrivandet. Sammanträffandet att vi båda formulerade samma frågeställning fick oss att låta ödet styra, och trots att vi aldrig hade pratat med varandra tidigare, så valde vi att skriva uppsatsen tillsammans. Vårt intresse och nyfikenhet har fått visa vägen, och vi vill tacka varandra för alla intressanta diskussioner och reflektioner längs vägen.

Vi vill också tacka de åtta rektorer och biträdande rektorer som har bidragit med sin dyrbara tid, kloka tankar och kunskap. Utan Er hade denna uppsats aldrig blivit så intressant som den blev. Ett varmt tack vill vi såklart rikta till vår handledare David Gunnarson, som med sitt ödmjuka, kunniga, reflekterande och positiva sätt har fått oss att ta oss igenom både dalar och toppar i vårt arbete med uppsatsen. Slutligen riktar vi ett stort, hjärtligt tack till våra familjer som inte bara har stöttat och uppmuntrat oss, utan också har accepterat att befinna sig längre ner på prioriteringslistan under den här tiden. TACK!

Några ord om arbetsfördelningen: I början av skrivandet delade vi upp fokus efter böckerna var och en av oss hade tillgång till. Pandemin har nämligen inte bara påverkat tillgängligheten av intervjurespondenter, utan även tillgången till böcker med värdefulla teoretiska utgångspunkter. De böcker vi delat upp är Hill & Hupe (2002), Pressman & Waldinsky (1984) som lästs av Åsa och Lundquist (1998) som lästs av Camilla. Efter genomläsning redovisade vi ett sammandrag för varandra av det som varit relevant för vår studie.

Uppsatstexten har vi skrivit gemensamt genom att fokusera på och författa olika delar enskilt, för att sedan läsa, skriva och bearbeta samtlig text i ett kontinuerligt samarbete. Detta arbetssätt har resulterat i att vi båda har skrivit i samtliga delar av uppsatsen, även om en av oss har varit den som har tagit täten i olika stycken. Vi har även haft otaliga reflektioner tillsammans om alla tankar som väckts genom arbetet, vilka har berört uppsatsens samtliga delar.

Innehållsförteckning

1. Inledning och problemområde	1
2. Tidigare forskning	3
2.1 Likvärdig utbildning	3
2.2 Likvärdighet och kvalitet	5
2.3 Kvalitetens betydelse för barns utveckling	6
2.4 Implementering i förskolan	7
3. Teoretiska utgångspunkter	8
3.1 Top-down modell	10
3.2 Horisontell modell	11
3.3 Nätverksmodell	12
4. Syfte och frågeställning	13
5. Metod	13
5.1 Metodreflektion	15
5.2 Forskningsetiska övervägningar	15
5.3 Urval	16
6. Resultat/Analys	17
6.1 Resonemang och arbetssätt kring likvärdighet i förskolan	18
6.1.1 Förståelse	19
6.1.2. Förväntningar	21
6.2 Kompetensen är viktig för den likvärdiga utbildningen	27
6.3 Kollektivet skapar likvärdighet	32
6.4 Förskollärarens roll för en likvärdig utbildning	35
7. Diskussion och slutsatser	39
7.0.1 Kontroll	39
7.0.2 Ansvar	40
7.0.3 Kompetens	41
7.1 Förslag till fortsatt forskning	42
8. Referenslista	44

1. Inledning och problemområde

Enligt förskolans läroplan ska alla barn få en likvärdig utbildning, oavsett hemvist och förutsättningar (Skolverket 2018, s. 6). Detta kan tyckas vara ett tydligt budskap om hur förskolans utbildning ska se ut. För oss två blivande förskollärare framstår uttrycket *en likvärdig utbildning* som något man ofta använder inom förskolan, men vi undrar hur man kan arbeta för att förverkliga den? Skolinspektionen fick 2015 i uppdrag av regeringen att granska svenska förskolor och granskningen skulle innefatta olika aspekter av kvalitet, viktiga utvecklingsområden och framgångsfaktorer (Skolinspektionen 2018, s. 6).

I *Delrapport II – förskolans kvalitet och måluppfyllelse* förklarar de sitt val av granskningsområden som att de ”utgår från alla barns rätt till en likvärdig förskola med hög kvalitet” (Skolinspektionen 2017, s. 5). I en ordsökning i en digital version av slutrapporten (Skolinspektionen 2018) förekommer ordet *likvärdig* (inklusive *likvärdighet*) 41 gånger, ordet *undervisning* 80 gånger, ordet *måluppfyllelse* 47 gånger och ordet *kvalitet* förekommer 313 gånger. Nu var förvisso uppdraget att granska och rapportera om förskolans kvalitet och måluppfyllelse, men man skulle kunna tro att *likvärdig/likvärdighet* som enligt Skolinspektionen själva (se ovan) är en del av detta, borde ha haft en mer framträdande roll i slutrapporteringen.

Skollagen (SFS 2010:800) säger att utbildningen ska vara lika tillgänglig för alla oavsett ”geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden” (1 kap, 8§, SFS 2010:800) och dessutom vara likvärdig ”oavsett var i landet som utbildningen anordnas” (1 kap, 9§, SFS 2010:800). Även förskolans läroplan skriver med hänvisning till Skollagen att utbildningen ska vara likvärdig (Skolverket 2018, s. 6). Dessa styrande dokument är upp till kommunen att tolka och implementera, i förlängningen är det rektor och biträdande rektor som tolkar och implementerar styrdokumentet för sin/sina förskolor. Hur de olika aktörerna i ledningsposition tolkar och väljer att arbeta med implementeringen av styrdokumentet kan tänkas påverka de enskilda förskolornas måluppfyllelse och därigenom även deras kvalitet.

Hur arbetar rektorer inom förskolan för att förverkliga en likvärdig utbildning? Enligt *Läroplan för förskolan Lpfö18* (Skolverket 2018) är det förskollärarens ansvar att förverkliga läroplanens mål och riktlinjer tillsammans med de övriga yrkesverksamma i arbetslaget. Det går tydligt att läsa att ett särskilt ansvar läggs på förskolläraren i relation till hela arbetslaget

(Ibid., ss. 12–19). Skolverket skriver även att rektorn ska ses som en *pedagogisk ledare* och *har ansvaret för förskolans kvalitet och ett särskilt ansvar* för att “planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen systematiskt och kontinuerligt och därmed verka för ökad måluppfyllelse” (Skolverket 2018, s. 19).

En likvärdig utbildning kan inte formars på samma sätt överallt eftersom vi alla, både barn och pedagoger, har olika behov och olika förutsättningar (Skolverket 2018, s. 6). Alltså behöver förverkligandet av detta uppdrag se olika ut i olika förskolor, men hur kan då en pedagogisk ledare resonera om detta arbete? Eftersom rektors ansvar är att agera pedagogisk ledare för sina pedagoger, tänker vi att hen behöver ha en medveten tanke om hur hen ska implementera den likvärdiga utbildningen. Med förskolornas skiftande förutsättningar och behov behöver denna medvetna tanke ändå vara flexibel till sin art. Frågan vi ställer oss är hur kommunernas rektorer och biträdande rektorer arbetar för att förverkliga förskolans uppdrag om en likvärdig utbildning? Följdfrågorna blir för oss; vilka förutsättningar ser olika individuella rektorer och biträdande rektorer som viktiga för detta specifika uppdrag? Vilka förutsättningar arbetar de med att ge oss (som jobbar med barnens likvärdiga utbildning i verksamheterna) för att kunna utföra uppdraget? Hur arbetar rektorer och biträdande rektorer med att implementera uppdraget om en likvärdig utbildning i förskolan?

Om förskolan ska kunna förverkliga en likvärdig utbildning för *alla* barn känns det angeläget att forska om hur det uppdraget kan implementeras. Implementering sker i olika led och det som intresserar oss är ledet direkt ovanför vår egen som förskollärare, nämligen rektors och biträdande rektors implementeringsarbete av förskolans uppdrag att ge alla barn en likvärdig utbildning. Hur förskolans likvärdiga utbildning kan se ut och förutsättningarna för att kunna förverkliga den är inte särskilt beforskat. En likvärdig utbildning för de äldre barnen inom grundskolan är mer studerat än förskolebarnens likvärdiga utbildning, vilken vi därför hoppas kunna bidra till. Vi ser att vår studie av hur man arbetar för att förverkliga en likvärdig utbildning skulle kunna bidra med mer kunskap för samtliga yrkesgrupper i förskolan, vilket i sig skulle kunna leda till att utbildningen kan bli mer likvärdig.

Det faktum att det finns en skollag som reglerar hur barns och elevers utbildning ska formars kan i sig förstås som att allt som står i skollagen är skrivet för att generera en likvärdig utbildning. Begreppet likvärdighet rymmer dock mycket, hur man tolkar begreppet är individuellt och kan tänkas påverka hur man tänker att en likvärdig utbildning bör formges.

Englund & Quennerstedts (2008) forskargrupp har analyserat skolans styrdokument och hur begreppet likvärdighet använts i dessa. Författarna anser att begreppet förutom som ett beskrivande begrepp, även använts som ett värderande och skapande dito, det vill säga att begreppet har haft en *performativ funktion* (Ibid., s. 11). De menar vidare att likvärdighet i egenskap av att vara ett performativt begrepp kan nyttjas av olika sociala krafter med helt skilda avsikter och begreppet har därmed använts för att driva olika politiska agendor genom åren (Ibid., ss. 10–11). Eftersom likvärdighet har använts under en lång tid inom skolvärlden kan det tänkas att det florerar olika tolkningar samtidigt med möjlig påföljd att det påverkar hur förskolors pedagogiska ledare använder det med skilda syften i åtanke.

2. Tidigare forskning

Vi har sökt efter tidigare forskning genom databaserna Söder scholar, ERIC och google scholar. Sökorden vi använt är likvärdighet, likvärdig utbildning, förskolan, equity, ECEC, early childhood education, equality, equal education och preschool education. Det vi uppfattade som relevant för vår studie kommer vi att redogöra för i avsnittet nedan. Vi har valt ut forskning om en likvärdig utbildning inom skolan för att belysa olika uppfattningar om begreppet likvärdighet i skolkontext. Hur begreppet uppfattats har varierat genom olika tider inom skolpolitiken. Vi kommer vidare att redogöra för forskning som visar att kvaliteten i förskolan är viktig för barns utveckling, vilket i en förlängning kan ses som att även likvärdigheten är viktig. Eftersom vår studie fokuserar på hur ett begrepp implementeras i förskolan, fann vi det intressant att undersöka hur implementering i en förskolekontext tidigare har kunnat se ut. Därför har vi valt att redogöra för en undersökning där forskarna har studerat exempel på hur förskolechefer implementerat förskollärarens utökade ansvar som förtydligades i 2010 års revidering av förskolans läroplan.

2.1 Likvärdig utbildning

Även om forskning om begreppets användning i en förskolekontext saknas, finns det forskning som visar hur det har skiftat i betydelse inom den utbildningspolitiska språk-användningen. Professor Tomas Englund och hans forskargrupp har analyserat användningen av begreppet likvärdighet i styrande texter i utbildningspolitiska sammanhang. Den

vetenskapliga bakgrunden till antologins textanalyser anges vara dels läroplansteori, dels lingvistik eller språkanalys (Englund & Quennerstedt 2008, s. 9). I sin antologi presenterar de hur likvärdighet har fått olika innebörder inom skolans diskurs från 1960-talet fram till dagens diskurs om kvalitet i skolan. Under 1970-talet fram till början av 1980-talet har det använts för att beskriva att skolan skulle erbjuda alla skolelever en utbildning som möjliggjorde att de alla kunde nå liknande kunskapsresultat samt för att fostra medborgarna till att anamma gemensamma värden. Den innebörden av begreppet hade avsikten att alla samhällsmedborgare skulle ges "lika möjligheter till samhälleligt deltagande för det egna och det gemensamma bästa" (Olson 2008, s. 79). Under 1980- och 90-talet förgrenade sig likvärdighet till att även innefatta det fria valet av utbildning och därmed fokusera mer på individens egenart (Ibid., ss. 80-81). För att under 1990- och början av 2000-talet mer och mer innebära att alla elever ska uppnå godkända betyg (Bergh 2008, s. 175). Samtidigt som denna förgrening av likvärdighet pågått har begreppet kvalitet vuxit in i utbildningsstyrande texter och vuxit samman med uppnående målen som anges som mätinstrumentet för hur likvärdig utbildningen är (Ibid., s. 180). Sammanfattningsvis har betydelsen av likvärdighet inom utbildning i grova drag förskjutits från att innebära en demokratifostrande grundutbildning till alla, till att även innefatta en individuell valfrihet och vidare till att berikas med uppfattningen att den går att mätas genom hur många som uppnår betyget godkänt. I dagens samhälle används dessa tolkningar av likvärdighet parallellt, vilket gör att enskilda aktörer som tolkar exempelvis styrdokumentens uppdrag om en likvärdig utbildning läser in skilda meningar i hur begreppet ska förverkligas.

Quennerstedt (2006) undersöker med en diskursteoretisk ansats kommunens del i utbildningspolitiken med fokus på kommunens ansvar för skolan och en likvärdig utbildning. Undersökningen utförs på riksstyrande skolpolitiska texter, kommunstyrande texter och intervjuer med kommunpolitiker. Författaren menar att likvärdighet haft en ganska marginaliserad roll inom skolpolitiken fram till 1990-talet då diskussionen om likvärdighet fick en central roll inom skolpolitiken och därigenom även i de styrande dokumenten (Ibid., s. 69). En konsekvens av att skolans styrning decentraliserats är att kommunen, som styrs partipolitiskt, tillämpar sin tolkning av vad en likvärdig utbildning är när de strukturerar kommunens olika utbildningar (Ibid., ss. 211–212). Även om kommunpolitiker inte lägger sig i detaljer av hur utbildningen ska styras så är det de som beslutar om förutsättningar i form av ekonomiska resurser eller satsningar (Quennerstedt 2006, s. 169) vilket kan ge betydande konsekvenser för hur likvärdig utbildningen blir i slutändan. Som vi ovan visat är likvärdighet

ett brett begrepp som använts med olika konsekvenser som följd inom skolpolitiken. Den breda förståelsen av begreppet gör det till ett något diffust begrepp att använda som ett verksamhetsmål.

2.2 Likvärdighet och kvalitet

Likvärdighet kopplas ofta samman med kvalitet vilket till exempel Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen 2018) visar. Därför har det blivit intressant för oss att titta närmare på forskning om kvalitet i förskolan. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) skriver om kvalitet i förskolan och kopplar samman kvalitet med just likvärdighet. Författarna menar att med tanke på dagens mångkulturella samhälle och förskola, måste en likvärdig utbildning kunna erbjudas (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2009, s.30).

Forskarna har genomfört åtta delstudier på 38 förskolor i Göteborg, där de genom olika metoder har studerat lärmiljöerna. Benämningen lärmiljö innefattar enligt forskarna den psykiska, fysiska, pedagogiska, emotionella och sociala miljö i vilka barnen i förskolan befinner sig. I de olika delstudierna har forskarna till exempel använt kvalitativa metoder såsom observationer och intervjuer, för att kunna fånga upp barns lärande inom olika ämnen. När det gäller förskolornas pedagogiska kvalitet har de studerat detta genom externa utvärderingar och lärarnas självvärderingar enligt ECERS, The Early Childhood Environment Rating Scale (Sheridan 2009, s. 57). ECERS är kvantitativa, systematiska observationsmetoder som används som verktyg för att utvärdera och utveckla förskolans kvalitet i många länder. Resultaten av utvärderingarna visade på betydande variationer i kvaliteten på de olika förskolorna (Ibid., s. 78). Den kvalitet som refereras till i studien innefattar de aspekter av lärmiljön som tas upp ovan, vilket gör att man skulle kunna dra slutsatsen att det är just dessa aspekter som kvalitet i förskolans utbildning handlar om.

Utifrån forskarnas slutsatser angående kvaliteten i förskolan kan vi se att likvärdighet och kvalitet har en nära relation till varandra, precis som också Skolinspektionens rapport visade. Vi får dessutom en utvidgad förståelse för att kvalitet inom förskolan innefattar flertalet villkor som sammantaget kan sägas ge en bra sådan.

2.3 Kvalitetens betydelse för barns utveckling

Enligt ovanstående forskning kan vi se att likvärdighet i förskolan är förknippad med kvalitet. Därför blir det av intresse att se om förskolors kvalitet kan ha någon betydelse för barns utveckling. Krieg, Curtis, Hall & Westenberg har i sin studie från södra Australien granskat åtta olika förskolor och följt hur barnen utvecklades fram till att de började skolan, eftersom de ville se hur kvaliteten på förskolorna påverkade barnens förutsättningar för lärande (Krieg, Curtis, Hall & Westenberg 2015, s. 120). Forskarna var särskilt intresserade av de missgynnade barnen, och hur en högkvalitativ förskolevistelse skulle kunna påverka deras förutsättningar i skolan. Inför studien tog man därför fram information om de socioekonomiska förutsättningarna som barnen kom ifrån, genom förskolans bokföringar samt genom enkäter till föräldrarna. I nästa steg studerades kvaliteten på förskolorna med hjälp av systemet ECERS-R, vilket innefattar sju delar av förskolorna som till exempel miljö och möblering, personalvård och språkutvecklande aktiviteter (Ibid., ss. 122-123). Barnens lärande dokumenterades genom två enkäter gällande barnens kognitiva, emotionella och sociala utveckling, vilka besvarades av föräldrar och lärare på förskolor och skolor. För att kunna se hur barnen utvecklades besvarades enkäterna vid två tillfällen, när barnen var fyra år samt under barnens första skolår (Ibid. s. 123).

Resultaten visade att kvaliteten var högre på de förskolor där det fanns fler utbildade pedagoger. De dagliga aktiviteterna som erbjöds på förskolan hade betydelse för hur barnen utvecklades. Fler dagliga aktiviteter erbjöds på de förskolor där det fanns en högre procent utbildad personal. På förskolor med utbildad personal fann de dessutom att pedagoger engagerade sig i vad barnen gjorde genom att ställa frågor, följa upp och utmana. Med andra ord bedrevs undervisning, vilken uteblev på de förskolor som inte hade utbildad personal (Krieg et al. 2015, s. 128). Vidare visade studien att de barn som kom från bra hemförhållanden, utvecklades mer än de missgynnade barnen fram till första året i skolan. Däremot såg man en lika stor utveckling hos de missgynnade barn som hade en hög vistelse-tid på förskolan. Resultaten visade sammanfattningsvis att barn från olika slags hemförhållanden fick samma positiva effekt i sin utveckling av att gå på högkvalitativa förskolor. Undersökningen visade även att missgynnade barn hade mindre fördel av att gå i förskolor med låg kvalitet än övriga barn i studien. Därmed drar forskarna slutsatsen att kvaliteten på förskolorna inte har lika stor betydelse för utvecklingen hos de mindre missgynnade barnen, som den har för de barn som är mer missgynnade (Krieg et al. 2015, ss. 128-130).

Ovanstående studie tyder på att förskolans kompensatoriska uppdrag kan göra skillnad för missgynnade barn, vilket vi har med oss när vi undersöker likvärdighetsuppdraget vidare.

2.4 Implementering i förskolan

Som vi tidigare lyft fram är vi intresserade av hur rektorer och biträdande rektorer implementerar en likvärdig utbildning i förskolan. Därför har vi funnit det av intresse att läsa om hur implementering i förskolan kan gå till. Förskollärarens ansvar betonades i samband med den revidering som gjordes av Läroplanen för förskolan 2010. Eriksson, Svensson och Beach gjorde 2015 en studie av hur förskolechefer och arbetslag omsatte den nya förskollärollen. De utgick från en enkät som ingått i en annan studie från 2013 för att välja ut fyra förskolor i fyra olika kommuner, som verkade skilja sig åt i sina tolkningar, organiseringar och metoder för att implementera förskollärarnas utvidgade ansvar (Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 64). Med en etnografisk ansats genomfördes sedan observationer, fältsamtal och intervjuer. Materialet från fältstudierna analyserades tillsammans med kommunala och förskolespecifika policydokument (Ibid., ss. 64-65). Det visade sig inledningsvis att man i två av kommunerna hade fått direktiv från förvaltningen om hur ansvaret skulle fördelas mellan förskollärare och arbetslag. I de två andra kommunerna låg det istället hos dåtidens förskolechef, respektive förskolechefgruppen att tolka och skapa ramar för hur förskollärarnas utvidgade ansvar skulle se ut i praktiken. Resultatet visade att tre av förskolecheferna hade valt att införa en hierarkisk organisation där vissa förskollärare tilldelats mer ansvar. På den fjärde förskolan valde förskolechefen att ge ökat pedagogiskt ansvar till samtliga förskollärare, då denna förskola ansåg sig vilja stå för en mer platt organisation. På två av förskolorna visade resultatet emellertid att förskolechefernas visioner och arbetssituationer blev avgörande för hur organisationen av förskollärarnas ansvar blev, trots att dessa lösningar gick emot rekommendationerna från förvaltningen (Ibid., ss. 65-67). Detta faktum finner vi intressant. Ser det ut på liknande sätt med implementeringen av likvärdighet inom förskolans utbildning? Är det hur den enskilda rektorn eller biträdande rektorn tolkar och organiserar för likvärdighet som blir avgörande för hur implementeringen sker? Vi kanske kan få se om våra respondenter verkar ha någon autonomi i förverkligandet av den, samt hur de tänker om sina åtgärder och handlingar kopplat till den. Ovanstående forskningsartikel visade även att olika strategier användes i olika kommuner, samt även inom kommunen av olika förskolechefer.

3. Teoretiska utgångspunkter

Implementering är beroende av ledaren som implementerar, vilket gör att om vi valt att analysera vår empiri med hjälp av ledarskapsteorier skulle vi möjligen upptäckt andra aspekter än vi upptäckt med hjälp av de teorier vi valt. Vad man som ledare väljer att fokusera på i implementeringen av något specifikt kan ha att göra med vilken ledarskapsstrategi man väljer att använda sig av. Det kan även tänkas vara så att en ledare som leder flera förskolor använder olika strategier beroende på vilka pedagoger hen ska leda. Ytterligare alternativ skulle kunna vara att analysera diskursen i styrdokument kontra respondenternas resonemang diskursteoretiskt. Diskursen vi använder formar hur vi uppfattar vår omvärld och en sådan undersökning skulle kunna ge ett bidrag till kunskapen om hur likvärdighet förstås och används av pedagogiska ledare inom förskolan. Med hjälp av implementeringsteorier kan vi istället nå en förståelse för vilka förutsättningar våra respondenter anser viktiga för implementeringsprocessen och vilken del pedagogen i verksamheten kan tänkas ha i implementeringen av en likvärdig utbildning.

Vårt val att undersöka implementeringen av förskolans likvärdiga utbildning ledde till att vi valt att studera några av de implementeringsteorier som finns. Vi ämnar använda våra presenterade teorier som ett verktyg i vår analys av våra respondenters intervjuvar. Ett verktyg som används för att upptäcka mönster i resonemangen våra rektorer och biträdande rektorer för om hur de möjliggör en likvärdig utbildning i förskolan. Inom implementeringsteorierna behandlas dels olika implementeringsmodeller för att förtydliga implementeringskedjans konstruktion och beslutens arbetsgång. Dels behandlas också olika aspekter och faktorer som kan tänkas påverka implementeringsarbetet.

”Implementering betyder genomföra, realisera, förverkliga, verkställa, iverksätta. Implementering syftar på det som pågår mellan beslut och resultat” (Vedung 2016, s. 13). Det som ska implementeras kan enligt Vedung (Ibid., s. 22) vara ett uppdrag och i vår undersökning är implementeringsobjektet den av Utbildningsdepartementet formulerade svenska skollagen (SFS 2010:800). En implementering sker i en lång kedja som ofta startar i en problemupptäckt (Ibid., s. 19) och sedan leder till olika steg där implementeringen är ett av stegen. Implementering kan i sig delas in i olika steg (Ibid., s. 25).

En aspekt av implementeringsprocessen att titta närmare på är hur själva målet är formulerat. Vedung (2016) menar att otydliga mål kan både hämma och främja en implementering. Det förstnämnda sker då implementeringens genomförare inte får en tillräckligt klar bild av vad de styrande har för avsikter. Detta kan leda till att aktörerna i processen gör sina egna tolkningar och därefter agerar i det spelrum som finns när avgränsningarna inte är tydliga. Följande kan detta i ett nästa led innebära att slutresultatet spretar åt många olika håll (Vedung 2016, s. 65). Men precis som ovan nämnts kan otydligheten även fungera som en främjande faktor för implementeringens utfall, och används enligt Vedung till och med som politisk strategi för just detta ändamål. Även om det kan verka motsägelsefullt, kan denna typ av abstrakta och diffusa språk i implementeringens startskede enligt Vedung leda till skarpsynta, situationsanpassade genomföranden i slutskedet när olika aktörer får göra sina egna avvägningar (Ibid., s. 70). Enligt Vedung kan med andra ord ett diffust språk i ett mål påverka implementeringen både positivt och negativt. Författaren lyfter även Lundquists tre aspekter som påverkar implementeringsarbetet för individen: *förstå, vilja, kunna* (Lundquist 1987 se Vedung, 2016, s. 83). *Förstår* individen innebörden av uppdraget, *vill* hen genomföra uppdraget och till sist *kan/förmår* hen genomföra uppdraget (i betydelsen har hen resurser att genomföra uppdraget) (Ibid., s. 83). Med diffusa formuleringar i styrdokumentet är dessa tre aspekter nödvändiga att fundera på. Vi ser likvärdighet i förskolans utbildning som ett diffust begrepp, med många möjliga tolkningar och frågan är vilka effekter en vag målformulering får för implementeringen av en likvärdig förskola.

När ett beslut eller uppdrag ska implementeras är det alltid någon som hålls ansvarig för förverkligandet. Lundquist (1998) redogör för tre olika ansvarighetsmodeller i samband med organisationers handlingar. *Hierarkiansvarighetslinjen* går ut på att de som sitter i toppen är ansvariga, modellen kräver “klara befälslinjer och klart avgränsade ansvarsområden” (Lundquist 1998, s. 70). Modellen fungerar bara om toppen kan kontrollera och spåra alla led i kedjan. En annan kallas *kollektivansvarighetslinjen*, författaren förklarar att i denna finns det två val, antingen är hela kollektivet ansvarigt tillsammans eller så är alla inblandade i kollektivet individuellt ansvariga. Faran författaren tar upp är att “[a]llas ansvar tenderar att bli ingens ansvar”, det finns ingen som kan sägas vara ytterst ansvarig, vilket kan fungera i ett väldigt litet kollektiv, men ju fler aktörer desto svårare blir det att förstå vem som ansvarar för organisationens handlingar (Ibid., s. 71). Den tredje modellen kallar författaren *personansvarighetslinjen*, i vilken individen har ansvaret. Den här modellen går endast att använda om tre parametrar är medräknade: effekten har orsakats av individens

handlingar/brist på handlingar (kausaldelen), hen har haft moralisk insikt i handlingen (insiktsdelen) och hens val av åtgärder beror inte på okunnighet eller tvång (autonomidelen) (Lundquist 1998, s. 71). De här modellerna över ansvarighet kan tänkas ge upphov till olika typer av ledarskap. Tänker man att vi alla är gemensamt ansvariga för att implementera en likvärdig utbildning, en kollektivansvarighet, eller tänker man att jag är ansvarig för att implementera uppdraget? Eller läggs ansvaret i en hierarkisk implementeringskedja, där den ytterst ansvarige är allra högst upp och vem tänker man i så fall att toppen är?

Nedan följer teorier om tre implementeringsmodeller, som vi sedan kommer att använda för att analysera rektorernas svar på våra frågor. Även ovanstående resonemang om implementeringens mer allmänna egenskaper kommer att användas i vår analys.

3.1 Top-down modell

Vedung (2016) beskriver implementeringsprocessen med orden vertikal och horisontell styrning. Den vertikala processen rör sig från toppen och ner mot botten medan den horisontella startar i toppen och förgrenar sig horisontellt till olika aktörer som kan implementera särskilda specificeringar. Inom skolpolitiken används en vertikal modell som författaren kallar för *sektoriell politik* (Ibid., s. 31). En modell av implementering som går från toppen och ned till botten, men som även medger horisontella inslag. Inom den sektoriella politiken har de individuella sektorerna i kedjan viss autonomi att utforma specificeringar för hur besluten ska realiseras, dessa specificeringar implementeras genom horisontella steg i kedjan (Ibid., s. 31). Modellen innebär inom skolpolitiken att varje enskild kommun ges en självbestämmanderätt över hur man implementerar skolpolitiska beslut på det sätt som är mest relevant för deras lokala, i vårt fall, förskolors behov eller förutsättningar. Staten beslutar något som går över till lägre steg i kedjan att implementera, men i de lägre stegen kan även en vertikal arbetsprocess användas i implementeringen. Den typ av politik där toppen av kedjan beslutar något och beslutet färdas genom flera steg vertikalt innan det till slut når botten kallas för *top-down* modell. Hill & Hupe (2002, s. 43) menar att man i *top-down* ser implementering som en komplex process där ett beslut taget på politisk nivå går igenom flera olika steg som involverar många olika aktörer. Pressman och Waldinsky menar vidare att ju längre implementeringskedjan är, desto mer komplicerad blir implementeringen. Detta på grund av det faktum att det blir fler tillfällen där orsak och verkan har en betydande roll för implementeringens fortsatta utfall (Pressman & Waldinsky 1984, s. xxiv).

Hertting (2018) drar liknelser mellan implementeringskedjan och viskningsleken, i vilken deltagarna står på rad och en viskar något i örat på den nästkommande och så vidare. Redan när ordet har viskats av några få personer har det med största sannolikhet ändrats till ett annat ord. På detta sätt kan alltså en lång implementeringskedja resultera i ett förskjutet mål (Hertting 2018, s. 203).

Många forskare menar enligt Hertting (2018) att implementeringen bär på ett dilemma som handlar om just den långa implementeringskedjans påverkan på det ursprungliga målet. Det faktum att det krävs rätt kapacitet för att genomföra ett politiskt projekt, står i konflikt med att kunna kontrollera hur det explicit genomförs. För att kunna lösa ett samhällsproblem krävs flertalet olika kompetenser och resurser som oftast är fördelade på många olika instanser. Men för att kunna ha full kontroll över processen skulle det istället krävas att endast ett fåtal instanser var inblandade. Vidare menar Hertting att utifrån detta blir den perfekta implementeringen i det närmaste ouppnåelig, eftersom kontroll av och tillit till de som utför implementeringen står i konflikt med varandra (Hertting 2018, s. 215). I en implementering av politiska beslut behövs många olika funktioner och instanser för att kunna genomföra den. Medan den optimala implementeringen istället skulle vara ett så kort och direkt genomförande som möjligt med få aktörer inblandade (Ibid., ss. 203-205). Det borde då innebära att det behövs någon form av garant för att kontrollera processen i en lång implementeringskedja.

3.2 Horisontell modell

När det gäller särskilt utvalda problemområden kan *integrerad politik* användas i syfte att implementera något. Vedung (2016) menar att när ett beslut tas om en *sakinriktad policy* (exempelvis likabehandling) ska implementeringen av denna inkorporeras i alla redan befintliga uppdrag (Ibid., s. 33). Det gör att implementeringen blir en horisontell styrning (som nämnts ovan), då samtliga steg i implementeringskedjan ska ha med policyn i alla sina uppdrag. Diskrimineringslagen (SFS 2008: 567) är skriven för att ingen ska bli diskriminerad oavsett om man platsar inom samhällets norm för normalitet, eller inte. Det är med andra ord en *sakinriktad policy*. Denna lag ska gälla i hela det svenska samhället, vilket innebär att den behöver implementeras överallt i samhället, i alla lägen. Det innebär vidare att implementeringen inte endast kan ske i en lodrät top-down kedja, utan att den även behöver implementeras i en horisontell kedja. Medan vårt fokus, en likvärdig utbildning endast implementeras inom utbildningssektorn, behöver likabehandling implementeras inom

utbildning, arbetsmarknad, socialtjänst och så vidare, horisontellt i samhället. I detta fall handlar det alltså om ett beslut som tas i toppen av kedjan och sedan implementeras horisontellt i alla verksamhetsdelar i alla skikt. Vedung förklarar den här modellen som en där ramarna är givna av toppen och sedan integreras i alla uppdrag och av alla aktörer i alla led (Vedung 2016, s. 34). Om vi då undersöker ett steg i implementeringskedjan kan den här modellen möjligen även användas inom specifika sektorer som ska implementera en policy horisontellt inom sin egen sektor.

3.3 Nätverksmodell

Förskolans kollegiala lärande organiseras ofta genom nätverk, där pedagoger reflekterar tillsammans över specifika områden vilka kan handla om arbetsätt eller arbetsverktyg, om lärandeteorier eller specifika lärandemål. Detta arbetsätt kan ses som en *nätverksstyrning* (Vedung 2016, ss. 38–41, samt Torfing 2005, s. 306). Denna modell av implementering är av horisontell art och grundar sig på ett ömsesidigt resursberoende mellan jämställda aktörer. Genom nätverk och samverkan finner aktörerna en lösning på till exempel ett samhällsproblem, där samtliga genom att utbyta resurser, vinner på de åtgärder som genomförs. Medlemmarna i nätverket är självstyrande och kan fatta beslut om en gemensam policy som i sin tur grundar sig på resursutbyten som diskuterats fram (Vedung 2016, ss. 39–40). Hertting framhåller att även om forskning har visat att det finns problem med långa implementeringskedjor som rymmer många aktörer, visar litteraturen att implementering i Sverige och andra länder ändå oftast innefattar många led. Han vittnar om att det tvärtom är ett regelbundet önskemål att flera myndigheter och organisationer ska samverka för att bättre implementera de politiska målen (Hertting 2018, s. 206). Används nätverkande som en medveten strategi av rektorer och biträdande i implementeringsarbetet av en likvärdig utbildning i förskolan? I vår undersökning vill vi ta reda på vilka strategier som används för att implementera en likvärdig utbildning i förskolan, och med hjälp av ovanstående beskrivning kan vi analysera på vilket sätt nätverksstrategier återfinns i vårt empiriska material. Vi kommer även att undersöka hur andra strategier som tillhör den horisontella modellen samt top-down modellen kan urskiljas i underlaget.

4. Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur mellanleden rektorer och biträdande rektorer i två, sett till invånarantal, jämnstora kommuner resonerar om en likvärdig utbildning och sin del i implementeringen av densamma. Genom att intervjua fyra biträdande rektorer och fyra rektorer i två olika kommuner vill vi undersöka om det finns likheter och skillnader i deras implementeringsarbete. För att få svar på vår forskningsfråga har vi valt att dela upp den i fyra delfrågor.

- Hur resonerar rektorer och biträdande rektorer om begreppet likvärdig utbildning?
- Hur organiserar/arbetar rektorer och biträdande rektorer för att sträva mot en likvärdig utbildning?
- Vilka faktorer lyfter rektorer och biträdande rektorer som viktiga förutsättningar för en likvärdig utbildning?
- Kan vi se några skillnader i hur rektorer och biträdande rektorer tolkar och arbetar för likvärdighet i de båda kommunerna?

5. Metod

För att undersöka hur rektorer och biträdande rektorer inom förskolan upplever att de förverkligar likvärdighet i förskolans utbildning, har vi valt att utföra kvalitativa intervjuer. Enligt Patel och Davidsson är den kvalitativa intervjun ett lämpligt tillvägagångssätt när man vill utforska människors tolkningar och upplevelser av något. Detta eftersom man till skillnad från den kvantitativa intervjuformen, inte arbetar med färdiga svarsalternativ. Vidare menar författarna att forskaren inte på förhand kan veta hur människor tänker om något, varför ett kvantitativt tillvägagångssätt skulle vara svårt att använda för att undersöka människors uppfattningar (Patel & Davidsson 2011, s. 82). Metoden vi valt anser vi ger vår studie god validitet, vi har valt en metod som kan generera svar på det vi ämnar undersöka, nämligen människors resonemang och uppfattningar om något (Ibid., s. 129). Reliabilitet (tillförlitlighet) i en kvalitativ studie handlar enligt Patel & Davidsson om att metoden som valts utförs på ett likvärdigt sätt i all insamling av empiri (Ibid., ss. 131-132). Vi har genom att använda samma frågor försökt säkerställa hög reliabilitet. Eftersom vi valt att undersöka uppfattningar och resonemang handlar reliabiliteten mer om hur vi lyckats fånga olikheter i respondenternas svar och hur vi använder dem i vår analys (Patel & Davidsson 2011, s. 134).

Vår ambition är inte att undersöka hur alla förskolor kan tänkas tolka och förverkliga likvärdighet. Vi förstår att vår undersökning kommer att vara för kort för att få fram någon form av generaliserbar statistik. Undersökningen kommer endast kunna visa ett fåtal individuella uppfattningar.

Intervjuerna har vi delat upp mellan oss genom att vi båda har intervjuat två rektorer och två biträdande rektorer inom varsin kommun. Intervjuerna är utförda via telefonsamtal, videosamtal och genom fysiska möten och alla intervjuer utom en är inspelade med hjälp av mobilens ljudinspelningsfunktion. Den intervju som inte blev inspelad antecknades för hand, vilket innebär att inte exakt alla ord som sades blev nedtecknade i stunden, utan skrevs in direkt efter intervjun. Detta handlade endast om småord som inte har någon inverkan på betydelsen av det som sagts. Vi har transkriberat våra egna intervjuer, för att även kunna föra in intryck vi fått. Sedan har vi delat intervjuerna med varandra för att vi båda skulle kunna analysera helheten av alla åtta intervjuer.

I analysarbetet av de transkriberade intervjuerna har vi använt oss av innehållsanalytisk metod, en metod som Boréus & Kohl (2018, s. 51) anser vara lämplig att använda för att finna mönster i sitt forskningsmaterial. Vi har tillsammans identifierat kodord, *kodningsenheter* (Ibid., s. 59) som vi sedan gjort ordsökningar på. Kodorden (se Bilaga 3) är sådana vi identifierat som vanligt förekommande efter genomläsningar av transkriberingarna. Kodorden har vi använt för att hitta sammanhangen de använts i för att kunna analysera hur vi kan relatera dessa sammanhang till implementeringsmodellerna. Boréus & Kohl (2018, s. 80) skriver om problemen som uppstår med validiteten när man använder sig av dataprogram för att analysera innehållet i sitt material. Författarna menar att ett dataprogram söker orden utan att ta hänsyn till sammanhangen de ingår i och att det därför kan vara bättre att använda människors tolkningar av dessa sammanhang. Vi har därför använt oss av sökverktyget som finns tillgängligt i Word för att själva kunna vara aktiva i analysarbetet. Även om vi delat upp ordsökningen mellan oss så har vi diskuterat sökningsresultaten gemensamt för att inte missförstå sammanhangen orden hittats i. Det är nämligen givet att den som gjort intervjun har intryck kopplat till exempelvis respondentens tonläge eller tvekan som ger en vidare bild av ordens innehållsliga sammanhang. Vi har även delat resultaten av sökningarna med varandra i syfte att vi båda skulle få en likvärdig förståelse över innehållet.

5.1 Metodreflektion

Vi har utfört en del intervjuer i fysiska möten med respondenten, andra har vi valt, av respekt för regeringens anmodan om social distansering som blev aktuell under den period vi utförde intervjuerna, att utföra via telefon- eller videosamtal. Syftet i att använda sig av kvalitativa intervjuer är enligt Trost (2010, s. 97) att ta in hela intervjurespondentens svar, kroppslig kommunikation såväl som verbal kommunikation. Det är först när intervjuaren tolkar alla dessa intryck i situationen, som intervjun kan leda till en fördjupad förståelse för vad respondenten uttrycker. I en telefonintervju där intervjuaren och respondenten inte ser varandra finns därför naturliga begränsningar, men om intervjuaren lyssnar in tonfall, pauser och självkorrigeringar kan hen ändå få en ganska bred förståelse över vad som sägs och inte sägs. Vi medger att vi är nybörjare i den kvalitativa intervjumetoden och att en erfaren intervjuare kanske fått andra svar än de vi fick. Vi medger även att ämnet vi valt att undersöka bjuder in till eftertanke och begrundande, vilket gav intervjuerna en reflexiv karaktär.

Med tidsramen vi haft till vårt förfogande hade det möjligen gått att genomföra en större ordsökning med hjälp av någon form av dataprogram som kunde addera synonymer. Vi valde dock att dela upp orden vi skulle söka på och fokusera på några av de ord vi ansåg kunde ge oss den förståelsen vi sökte. En annan metod kunde ha varit att söka alla ord parallellt med varandra. Det parallella arbetssättet hade möjligen kunnat påverka bådas förståelse om sammanhangen de fanns i, vilket hade kunnat leda till en annan förståelse och diskussion om våra sökresultat. Vårt val gav oss emellertid chansen att söka flera ord i syfte att nå en djupare förståelse om helheten, om vi båda sökt på alla kodord hade vi varit tvungna att söka på färre ord och därigenom kanske fått en ytligare förståelse för innehållet.

5.2 Forskningsetiska övervägningar

Trygghet är en viktig del av att gå med på att vara med i en undersökning. De som medverkar bör få information om vad undersökningen handlar om, för att kunna ta ställning till om hen *vill* medverka. Den främsta trygghetsfaktorn är dock att inte kunna bli utpekad av okända människor efteråt, så för oss är våra respondenters anonymitet viktig. Respondenterna fick ett informerat samtycke innan intervjun där information om studiens syfte, hur intervjun skulle utföras, om den skulle spelas in och att respondenten kunde neka till medverkan eller dra tillbaka sitt medgivande till deltagande stod skrivet. Vi använde oss av Vetenskapsrådets

principer angående informationskrav för deltagande i intervjustudier (Vetenskapsrådet 2002, ss. 7–10) och Södertörn Högskolas mall för informerat samtycke när vi författade vårt samtycke (se Bilaga 2). Förutom det som nämnts ovan skrev vi även in hur vi ämnade skydda de medverkandes identiteter, hens personliga integritet (Ibid., s. 12). Vi som forskat har efter bästa förmåga anonymiserat våra respondenter i analysen för att de inte ska kunna identifieras av läsaren. När vårt arbete granskats och godkänts kommer alla inspelningar att raderas. Vi klargjorde även i samtycket att insamlat material skulle användas av oss som gjorde undersökningen och enbart i denna undersökning (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Vi gav därtill respondenterna valalternativet att kunna neka inspelning av intervjun, eftersom en som medverkar i en undersökning av den art vi utfört behöver ha inflytande över intervjus villkor (Ibid., s. 10). Vi tänkte oss att respondenten inte skulle behöva tveka av den enda anledningen att hen inte ville bli inspelad. Vi ville ge en trygg start och ett gott samarbete som förhoppningsvis kunde leda till ett öppet klimat i intervjusituationen. De krav vi tagit upp ovan är även i linje med GDPR, The General Data Protection Regulation (Datainspektionen.se).

När vi reflekterat gemensamt över vårt material har vi inte använt tilltalsnamn om våra respondenter, det innebär att det endast är den som intervjuat som vet vem som har medverkat i den aktuella intervjun. Citaten vi använder är anonymiserade genom att vi tagit bort namn och neutraliserat personliga pronomen. Vi har även skrivit om talspråk till skriftspråklig form för att maskera eventuella identifierbara talspråkliga favorituttryck och vi har kursiverat betonade ord. Vi har ibland förkortat citat för att maskera identifierbart talspråk, det är markerat med [...] i citaten. Detta har vi försökt göra så varsamt som möjligt för att inte helt utplåna personligheten bakom orden. Det känns viktigt för oss att den som citeras ska ha möjligheten att känna igen sitt uttalande om hen läser det. För oss är det angeläget att det framgår att våra respondenter är riktiga människor som delat med sig av sina personliga och professionella tankar om ett brett och engagerande ämne.

5.3 Urval

Vi ville i ett inledande skede av vår studie egentligen undersöka implementeringsarbetet mellan förskolenämnd och rektorer samt mellan rektorer och pedagoger, det vill säga två steg i implementeringskedjan. Men på grund av rådande pandemi (Covid-19) och examensarbetets tidsbegränsning var det svårt att nå högre ämbetsmän än rektorer för att be dem finna tid till

våra intervjuer. Vi valde därför att begränsa oss till intervjuer med rektorer och biträdande rektorer. Rektorerna och de biträdande rektorerna vi intervjuat arbetar inte i samma förskoleområden. Detta var ett medvetet val av oss för att försöka få en spridning av svaren. En utgångspunkt vi hade i våra förberedande reflektioner var att individer inom samma förskoleområde/rektorsområde antagligen hade snarlika resonemang eftersom de med största sannolikhet arbetade efter samma implementeringsmodell. Det behöver naturligtvis inte vara sant och med vårt resultat i åtanke är nog sannolikheten större att de inte implementerar på samma sätt, men vi bedömde att sannolikheten för detta var stor i startskedet av vår undersökning. Vi valde även att använda oss av två kommuner, med jämförbart invånarantal, för att undersöka om det finns kommunala skillnader specifikt i implementeringen av den likvärdiga utbildningen. Urvalet av individer har fallit på de som haft tid och ett intresse av att medverka.

Vi har intervjuat två rektorer och två biträdande rektorer i två olika kommuner. I vårt resultat benämns dessa som kommun A respektive kommun B.

Våra intervjurespondenter är dessutom kodade som följer:

Rektorer 1-2 (R1-2) och Biträdande rektorer 1-2 (Br1-2) arbetar inom kommun A, i olika förskoleområden.

Rektorer 3-4 (R3-4) och Biträdande rektorer 3-4 (Br3-4) arbetar inom kommun B, i olika förskoleområden.

6. Resultat/Analys

När vi analyserade vårt material upptäckte vi att många resonemang liknade varandra till innehåll, även om uttrycken skilde sig åt. När en individ talade om diskussionsforum talade en annan om nätverk medan en tredje talade om PUG (Pedagogisk Utvecklings Grupp). Vad alla dessa tre begrepp har gemensamt är att de beskriver olika sammanhang där det kollegiala lärandet står i centrum. För att förklara vårt val av rubriker i nedanstående text, är det den typen av sammanhang i respondenternas resonemang som inspirerat till dem. Vi börjar vår redogörelse med att analysera de resonemang våra respondenter för om hur en likvärdig utbildning bör se ut och hur de arbetar för att möjliggöra den i sina förskolor. Därefter kommer vi att redogöra för de faktorer som av respondenterna lyfts som viktiga för

implementeringen av den likvärdiga utbildningen. En av faktorerna som återkom i svaren var att pedagogernas kompetens påverkar möjligheterna för dem att förstå sitt uppdrag i relation till att möjliggöra barnens likvärdiga utbildning. En aspekt i respondenternas implementeringsarbete som blev intressant för oss var därför hur de uttryckte att kompetenshöjande insatser gick till. Återigen fann vi både likheter och skillnader i hur de resonerade. Något vi fann att många använder sig av är det kollektiva lärandet och kollektivet visade sig vara närvarande i implementeringsarbetet på flera sätt. Trots kollektivets betydelse fann vi dock andra mönster i resonemangen om ansvar. I viss mån verkar ansvaret vara av delad karaktär, en kollektiv ansvarighetslinje och samtidigt av en personlig och en hierarkisk karaktär. Flera av respondenterna lyfte förskollärarens särskilda ansvar i relation till arbetslagets, men de resonerade lite olika även om detta. Vi kommer därför avsluta vår redogörelse med att diskutera förskollärarens roll och hur den kan tänkas relatera till implementeringen av den likvärdiga utbildningen.

Nedan följer vår analys av biträdande rektorers och rektorers resonemang, tillsammans med våra tankar om sambanden mellan dessa och de implementeringsmodeller vi beskrivit ovan.

6.1 Resonemang och arbetssätt kring likvärdighet i förskolan

Med hänvisning till Lundquist beskriver Vedung (2016, s. 83) hur implementeringen av ett uppdrag kan påverkas av de tre faktorerna *förstå*, *vilja* och *kunna*. Hur man som rektor eller biträdande rektor *förstår* likvärdighet borde därför påverka hur man implementerar en likvärdig utbildning. För att undersöka om det kan finnas något samband mellan ens förståelse av likvärdighet och ens implementering av en likvärdig utbildning ska vi nedan redovisa vad vi fann i vår empiri. Vi kommer att utreda hur rektorer och biträdande rektorer resonerar om likvärdighet i ett försök att få syn på någon typ av mönster eller kopplingar mellan tolkningen av begreppet och hur man organiserar och strukturerar implementeringsarbetet. Vi utgår ifrån att våra respondenter har en medveten tanke och vi vill förstå vad den medvetna tanken är och hur den styr vad de fokuserar på i sin roll som pedagogisk ledare.

6.1.1 Förståelse

Vår första ämnesfråga handlade om hur förskolans likvärdiga utbildning *bör* se ut och vi kunde skönja två olika spår i våra respondenters svar på den frågan. Det ena spåret var att våra respondenter framhöll vad den likvärdiga utbildningen skulle kunna innebära eller vara för barnen.

Det viktiga är ju kompetensen egentligen hos pedagogerna för att skapa *likvärdighet* [...] men det är extra viktigt när vi har områden som är socioekonomiskt *utsatta* så krävs det ännu mer av pedagogerna som arbetar just där, tänker jag, för att det handlar ju om det här kompensatoriska, att vi faktiskt, att alla barn ska få, samma förutsättningar till utbildning och undervisning. (Br4)

Den kompensatoriska aspekt av likvärdighet som biträdande rektorn i citatet ovan pratar om handlar om att barnen i socioekonomiskt utsatta områden ska få tillgång till samma möjligheter som barnen i socioekonomiskt välmående områden. Respondenterna i vår undersökning arbetar i båda typer av områden och även i blandade områden. Vi kan inte se något mönster i hur respondenterna resonerar om hur den likvärdiga utbildningen bör se ut utifrån vilka typer av områden respondenterna arbetar inom. Vi har i avsnittet om tidigare forskning redogjort för den australienska studie av Krieg, Curtis, Hall & Westenberg, där resultatet visade att samtliga barn, oavsett socioekonomisk bakgrund drar positiv nytta av att gå i förskolan. Däremot visade studien att en förskola av låg kvalitet kan ge mer negativa effekter på barn från utsatta områden, än på barn som kommer från mer välbärgade områden. Utifrån resultatet i studien drar vi slutsatsen att det blir ännu mer angeläget att se till att förskolan är av god kvalitet i socioekonomiskt utsatta områden, något som även Br4 lyfter fram. Vidare redogjorde Krieg, Curtis, Hall & Westenberg för ett samband mellan en hög andel utbildade pedagoger och en hög frekvens på erbjudandet av aktiviteter för barnen. Forskarna beskrev dessutom hur utbildade pedagoger var mer benägna att engagera sig i vad barnen gjorde och utmana dem vidare. Vad Br4 uttrycker ovan är att kompetensen hos pedagogerna påverkar deras *förståelse* av uppdraget och i förlängningen även hur de *kan* utföra uppdraget, två aspekter Vedung (2016, s. 83) anser påverka implementeringen. Vi kan med andra ord se ett liknande resonemang i den australienska studien, som det hos vår respondent, även om forskarna lyfter utbildning och Br4 i sin tur pratar om kompetens. Vårt

resultat kommer att visa att kompetens och utbildning inte alltid ses som likställda med varandra.

Det går även att tänka sig att likadana grundförutsättningar genom likvärdiga dokument skulle kunna leda till bättre möjligheter att förverkliga en likvärdig utbildning. Det andra spåret i hur våra respondenter svarade var att man som pedagogisk ledare genast tänker på de organisatoriska eller strukturella förutsättningarna för den likvärdiga utbildningen. Genom att använda sig av likvärdiga dokument kan man nå målet. Vi kommer att återkomma till dokument, mallar och planer senare i vår analys.

Jag tänker att den behöver styras av likvärdiga dokument,
det tänker jag är viktigt. (Br2)

Br2 uttrycker ovan hur en likadan struktur skulle kunna fungera som en garant för att uppdraget förverkligas. De likvärdiga dokumenten kan då kallas för ett kontrollerande steg i kedjan. Det ger aktörerna ovanför möjlighet att kontrollera att implementeringsmålet inte förskjuts allt för mycket som Hertting (2018, s. 215) resonerade om. Det går även att tänka sig att det är tvärtom vad Br2 uttrycker ovan. R3 arbetar i ett område där varje förskola har individuella verksamhetsmål i sitt systematiska kvalitetsarbete. Hen har arbetat för att individualisera arbetet i sina två förskolor i syfte att göra barnens utbildning likvärdig. Hen uttrycker samtidigt en förståelse av begreppet som är i linje med det första citatet, att alla barn ska få individuellt anpassade förutsättningar.

Det är svårt, beror på, det är ju själva grejen, att det är
förutsättningarna som måste styra insatserna. [...] Alla barn
ska få utvecklas till sitt bästa jag. (R3)

R3 anpassar det kontrollerande steget efter varje förskolas behov och det *situationsanpassade* (Vedung 2016, s. 70) steget väver ihop kontrollen med pedagogernas *förståelse* av uppdraget och deras möjligheter att *kunna* utföra det (Vedung 2016). Man kan utgå från att alla förskolor har individuella förutsättningar, eftersom barn och pedagoger alla är individer och påverkar varandra och verksamheten. Men det behöver inte betyda att varje förskola behöver ha individuella dokument att arbeta utifrån, vilket blir en till variant av ovanstående resonemang om att kontrollera, ha förståelse för och att kunna implementera något. Citatet nedan är från

en rektor vars förskoleområde har en gemensam verksamhetsplan med individuella mål, gemensamma övergripande mål och gemensamma kompetenssatsningar som en strategi för att barnens utbildning ska bli likvärdig.

Jag tänker att den ska se olika ut, just för att det är olika barn, det är olika barngrupper. Vi har olika förutsättningar på olika förskolor, vi har olika pedagoger på olika förskolor, så jag tänker inte [...] att det ska va *lika*, utan att det ska va *olika* och att vi ska kompensera på olika sätt för att det ska bli likvärdigt. (R4)

Respondenternas uttalanden tyder på att de har en medveten tanke om hur likvärdighet ska kunna implementeras, de flesta uttrycker att alla barn är olika och behöver få möjligheter anpassade efter individen. Utifrån sin förståelse gör de avvägningar som leder till olika tillvägagångssätt. Den risk som Vedung (2016, s. 65) tar upp med ett spretande resultat till följd av att diffusa mål tolkas olika, verkar när vi analyserat svaren vara en av poängerna med att implementera den likvärdiga utbildningen, det är först när det spretar som den kan *bli* likvärdig.

Alla förskolor behöver inte se likadana ut, det kommer de aldrig att göra, men vi ska ha en bas och ramar som är tydliga, runt oss. (R1)

R1 uttrycker ovan (i linje med R3 och R4) vad som kan ses som ett sorts *situationsanpassat* genomförande (Vedung 2016, s. 70). Utifrån en gemensam bas situationsanpassas arbetet eftersom förskolorna har olika förutsättningar. Det skulle kunna innebära att de diffusa formuleringarna i skollag och läroplan främjar förutsättningarna att förverkliga uppdraget de beskriver.

6.1.2. Förväntningar

Vilka förutsättningar som framstår som viktiga att lyfta fram och utveckla vidare kan tänkas visa sig i hur de förväntar sig att pedagogerna arbetar med likvärdigheten i barnens utbildning. R1 uttrycker en förståelse av likvärdighet som en förutsättning för jämlikhet, att alla oavsett bakgrund kan välja yrkesinriktning kan ses som en jämlik fördelning i samhället. R1 berättar att de arbetar med en gemensam processmall i sitt förskoleområde. Hen lägger stor vikt vid

processmallen och processkrivande i pedagogernas dagliga systematiska kvalitetsarbete. Pedagogerna fyller i sina reflektioner kontinuerligt för att dokumentera och analysera verksamheten, både förskollärare och barnskötare ska dokumentera i mallen, men förskolläraren ska driva arbetet med den.

Ja men min vision det är egentligen att varje barn i kommunen [...] ska kunna välja precis vad dom vill jobba med i framtiden. Vad det än är. Det spelar ingen roll. Det värdesätter jag inte. Men det är mer att du ska vilja det. Du ska kunna bli bibliotekarie, vårdbiträde, advokat, läkare, barnskötare, lärare. Du ska ha hela spannet, men du ska inte bara göra nånting bara för att det är det enda du vet om, det yrket. Världen blir så snäv då. Så att bara att du vill det och då ska du kunna ha förutsättningar. Så att våran uppgift det är nånstans att vi ska vidga världen för våra barn. (R1)

Medan även R4 uttrycker en förståelse som kan tyda på en jämlikhetstanke kombinerad med en kompensatorisk förståelse. Hen uttrycker även svårigheten i att begreppet kan tolkas olika av olika aktörer som ska förverkliga den i verksamheten. R4 arbetar med en gemensam lokal verksamhetsplan (lvp) där pedagogerna systematiskt fyller i *resultat*, *analys* och *utvärdering*. Ett annat dokument används därtill för att få underlag till lvp'n. Underlaget har fyra steg för att kunna analysera och utvärdera det som dokumenteras, vilka är *planera*, *utföra*, *följa upp* och *förbättra*. Ovanstående systematiska arbete utförs gemensamt av alla yrkeskategorier.

Jag förväntar mig att det är en aspekt man har med *sig* när man planerar undervisningen, att man tänker på de individer man har och hur man ska kunna anpassa undervisningen utifrån de barnen. [...] sen skulle det ju kunna vara *önskvärt* om man tänker att det ska bli likvärdigt mellan avdelningar på en och *samma* förskola men också mellan förskolor, men jag tänker att det är också svårt [...] det är lite utopiskt tror jag och tänka att vi kan få det så. (R4)

Mönstren vi ser i förväntningarna på pedagogerna R1 och R4 uttrycker ovan, är att de båda rektorerna har en likartad grundsyn på likvärdighet. De väljer dock att implementera likvärdighet genom att ge pedagogerna olika organisatoriska förutsättningar. Medan R1

betonar förskollärarens ansvar som en något hierarkisk ansvarsordning, en *top-down* modell (Hill & Hupe 2002) väljer R4 att i den här delen av arbetet fördela ansvaret horisontellt över alla yrkeskategorier, som kan kopplas till Vedungs *integrerade politik* (Vedung 2016, s. 33). De använder sig av liknande kontrollverktyg för att dokumentera och analysera verksamheten, men användningen av dem organiseras på olika sätt.

Att leda kan handla om något annat än att organisera och strukturera. Pedagogiskt ledarskap handlar kanske även om att skapa förutsättningar av andra slag för sina pedagoger. Tre av de biträdande rektorerna vi intervjuat lyfte hur viktigt det är att höja pedagogernas professionella självkänsla eller att bekräfta deras insatser. Pedagoger som förstår sitt värde, vill gå till jobbet och får tillgång till personalstödande insatser när de behöver det, lyfts i flera olika sammanhang av dessa tre respondenter. Br4 uttrycker att hen förväntar sig att pedagogerna vill vara på sitt jobb och fortsätter med att reflektera över sitt ansvar i det sammanhanget och den tänkta följderna. (Följande citat är förkortat med mer än identifierbara uttryck, för att få med allt som uttrycks i sammanhanget).

Vi brukar ju prata om att tända barns stjärnögon. [...] sen jag har kommit in i den *här* rollen när jag jobbar liksom mot medarbetarna istället så tänker jag att vi behöver också tända *pedagogers* stjärnögon. Ja, för jag tycker det är *viktigt*, att vi faktiskt *vill* vara på jobbet och förstår vad är det vi gör när vi *är* på jobbet [...] har vi den starten att vi *vill* så tänker jag att då kommer också den här känslan av sammanhang att jag är betydelsefull här på det här jobbet jag är här för att utveckla tillsammans med mina kollegor och skapa de bästa förutsättningarna för de här barnen och kunna möta de här vårdnadshavarna på ett professionellt sätt. (Br4)

Br4 resonerar om att barnens utbildning behöver vara positiv och utvecklande och att en grund för det är att pedagogerna som ansvarar för den utbildningen behöver få veta att de gör ett bra jobb. Att tända pedagogernas stjärnögon genom att som pedagogisk ledare stärka deras professionella självkänsla kan användas som ett verktyg i implementeringsarbetet. Utifrån Lundquists tre aspekter (*vilja, kunna, förstå*) som möjliggör en implementering, skulle man kunna säga att strategin att tända pedagogernas stjärnögon, handlar om att få dem att *vilja*, men även om de andra två aspekterna som påverkar implementeringen (Vedung 2016, s. 83).

Att få känna att man kan något och känna att man är betydelsefull, borde också få pedagoger att känna en lust att utföra sitt uppdrag.

6.1.3. Organisation

I kommun A berättar respondenterna att de nyligen har omstrukturerat ledningen i syfte att öka likvärdigheten. Ledningsorganisationen har bantats från cirka 40 förskolechefer till 12 rektorer och ett antal biträdande rektorer. Tanken från kommunens sida var att den autonomi som förskolecheferna hade över att leda arbetet på förskolorna, innebar 40 olika sätt att se på alla förskolans delar. Med det nya systemet finns det istället 12 olika sätt, vilket enligt kommunens eget resonemang borde leda till en större likvärdighet i kommunen.

Verksamhetschefen styr över rektorerna, vilka sedan styr biträdande rektorer, som i sin tur styr pedagogerna på förskolan. Återigen en *top-down* implementering (Hill & Hupe 2002) med hierarkisk ansvarsfördelning (Lundquist 1998, s. 70). Br1 uttrycker omorganisationen som ett medel att nå målet en likvärdig utbildning när hen beskriver hur kedjan kortats ner.

Och att vi också ska bli team är ju också nånstans om man tänker att rektorernas chef organiserar och styr och leder 12 rektorer som då styr, organiserar och leder biträdande rektorer. Så på det viset blir det likvärdigt. (Br1)

Implementeringen i kommun A sker genom en hierarkiskt ordnad ansvarighetskedja där den ovanför leder den som är under. Den ansvarighetslinjen går igen i respondenternas implementeringsarbete i förskolorna i kommun A. Biträdande rektors roll är att vara mer verksamhetsnära och ha större möjligheter att leda det pedagogiska arbetet i ett nära samarbete med pedagogerna. Ansvar är klart avgränsat efter yrkesroll såsom Lundquist (1998, s. 70) menar är en förutsättning för att denna modell ska kunna fungera. I kommun B uttrycker respondenterna en annan strategi. Där är rektorsgrupperna ordnade på olika sätt i olika förskoleområden där en del arbetar i triader med en rektor och två biträdande rektorer eller två rektorer och en biträdande rektor. I båda triadmodellerna har biträdande rektor ett mer verksamhetsnära arbete och avstämningsmöten med rektor kontinuerligt, i den modellen är rektor ytterst ansvarig för verksamhetens måluppfyllelse. Andra områden har många rektorer och få biträdande rektorer, vilket ger en mer platt organisation. Rektorerna träffas i ledningsgruppen och arbetar tillsammans med alla ledningsfrågor. Det förskoleområde där denna modell praktiseras är spritt över en stor yta med långa avstånd mellan förskolorna, vilket kanske spelar in i valet av ledningsorganisation. Kommun B

verkar ha en strategi av horisontell modell där ansvaret delas av fler, i stil med Lundquists (1998, s.71) kollektivansvarighetslinje, vilket tyder på en mer kollektiv tanke om implementeringen av förskolans uppdrag. Även i kommun B uttrycker respondenterna att deras ledningsstrategi ska leda till en mer likvärdig utbildning.

6.1.4. Garant

Ledningsgruppens organisation uttrycker en strukturell förutsättning för en likvärdig utbildning, en sorts förutsättning för att *kunna* implementera (Vedung 2016, s. 83). En annan sorts förutsättning för att *kunna* implementera är att kontrollera att skiktet under utför det man *vill* implementera, vilket vi kan återknyta till Herttings (2018, s. 203) dilemma med långa implementeringskedjor och hur målet riskerar att urvattnas när det färdas genom implementeringskedjan. Rektorer behöver med andra ord någon form av kontrollverktyg för att kunna försäkra sig om att förskolorna arbetar efter beslutade mål och riktlinjer. Vi återvänder därför till strukturen och implementeringen som sker med hjälp av planer och mallar. Det systematiska kvalitetsarbetet används i förskolan för att dokumentera, analysera, utvärdera och vidareutveckla utbildningen och undervisningen. Oavsett om man som rektor eller biträdande rektor väljer att ha individuella dokumentationsunderlag i varje förskola eller om man väljer att använda samma underlag i hela området, är syftet våra respondenter uttrycker att det ska leda till ett mer likvärdigt arbete. För att samtliga pedagoger ska arbeta med samma mål eller delmål behövs någon form av samordning. R3 berättar om vad hen ser som sitt ansvar för att förverkliga den likvärdiga utbildningen. Hen uttrycker att det är viktigt att alla i personalgruppen ska förstå vad det är de ska arbeta med. Hen har även arbetat mycket med att revidera underlagen för den pedagogiska dokumentationen i sina två förskolor.

Jag är inte med barnen, men jag kan skapa förutsättningar för reflektion. Vad behöver vi veta för att det ska bli bättre med barnen? Det behövs tydlig struktur, så alla vet vad vi ska göra och hur vi ska göra, det får vi ofta veta genom pedagogisk dokumentation. (R3)

Även Br3 har arbetat mycket med att revidera förskolans olika underlag. Hen uttrycker vid flera tillfällen att det endast är genom att lyfta likvärdighet som vi kan få en tydligare bild av vad den innebär för oss och då behövs bra verktyg som är anpassade till den individuella

förskolan och även den individuella avdelningen. De har dessutom nyligen infört ett årshjul där fyra olika fokusmål är inplanerade under läsåret.

Vi har reviderat våran likabehandlingsplan, det tänker jag också är ett jätteviktigt verktyg för att få fatt i likvärdighet och också [...] vi har dels reviderat den, och sen har vi också börjat jobba med den, gå igenom bit för bit. Hur kan vi tänka här? Vad är det vi ska titta på? Och också att vi har det med oss varje reflektion och har en mall som vi reflekterar utifrån. Och skriver ner. Det är ju också ett väldigt viktigt verktyg för att få fatt i likvärdighet tänker jag. (Br3)

R2 talar om ett dokument som kallas för arbetsplan som används för att systematisera kvalitetsarbetet i förskolorna, vilket kan liknas vid årshjulet i stycket ovan. I arbetsplanen går pedagoger på de olika förskolorna tillsammans med ledningen in och utvärderar kontinuerligt enligt ett visst system.

Ja den utvärderar vi, olika områden olika kvartal kan man väl säga. De gemensamma målen som är baserade på ett nuläge alltså vad vi har fått uppfattat kring verksamheterna under den tidigare perioden. Utifrån det har vi ju skapat oss ett nuläge, och utifrån det så sätter vi nya mål kopplat till läroplanen eller förvaltningsmål eller kommunala mål. (R2)

Alla våra respondenter lyfter dessa typer av dokumentationsunderlag som viktiga verktyg för att förverkliga likvärdigheten i barnens utbildning. I avsnittet om tidigare forskning tog vi upp Sheridan & Pramling Samuelssons (2009) kopplingar mellan målstyrning, utvärdering och utveckling av verksamheten och kvalitet, samt hur författarna kopplar ihop kvalitet och likvärdighet. Om dokumentationsunderlagen används för att säkra att alla aktörer i kedjan följer de mål som ledningen tar fram går det att se på implementeringen som en typ av top-down modell (Hill & Hupe 2002, s. 43) eller som Vedung (2016, s. 31) kallar sektoriell politik i båda kommunerna. Med de kontrollerande verktygen går det även att dra paralleller till en hierarkisk ansvarighetslinje där verktygen säkrar de *befällslinjer* som finns i implementeringskedjan (Lundquist 1998, s. 70). Det viktigaste styrande och kontrollerande verktyget är nog ändå läroplanen som alla andra planer och dokumentationsunderlag utgår från.

Ja och jag tänker också att just så här, komma tillbaka till läroplanen. Om vi jobbar med läroplanen och vi följer läroplanen då borde det bli mer likvärdigt, sen kanske vi arbetar på olika sätt, alltså *huret* kan se olika ut, men att det är det vi fokuserar på (Paus) Mm, så det är ju egentligen tillbaka till den. Tillbaka till läroplanen. (R4)

Ovan har vi analyserat vår empiri i relation till förståelse, förväntningar, organisation och garant av/för likvärdighet och de olika implementeringsmodellerna i våra teoretiska utgångspunkter. Vi har kopplat modellerna till ansvarighetsmodeller och hur de hänger ihop med de olika implementeringsmodellerna. Vi har även använt oss av de tre aspekter av implementering som kan sammanfattas med orden *förstå*, *vilja* och *kunna*. Vi ser att olika implementeringsmodeller används som strategi av kommunerna, men även att enskilda delar av implementeringskedjan kan tänkas ha en egen implementeringsstrategi. Utifrån ovanstående resonemang som våra respondenter för om likvärdighet tolkar vi det som att olika individer använder olika ledningsstrategier.

6.2 Kompetensen är viktig för den likvärdiga utbildningen

När vi går igenom vårt intervjumaterial kan vi se att sju av åtta respondenter menar att kompetensen är viktig, vilket detta avsnitt kommer att handla om. Eftersom några av våra frågor innehöll ordet kompetens kommer vi att redogöra för sambandet mellan frågor och svar i dessa avseenden. Vidare kommer vi att redogöra för hur våra respondenter resonerar om kompetens och hur den kan höjas, samt hur kompetenshöjande insatser kopplas till ekonomisk resursfördelning.

Då tre av våra frågor innehåller ordet kompetens har svaren också handlat om denna. Fråga fem (se Bilaga 1, fråga 5) behandlade kompetensen hos pedagogerna och betydelsen för deras arbete med likvärdighet. Av de sex respondenterna som tyckte att kompetensen var betydelsefull för den likvärdiga utbildningen, menade fem av dem att det dessutom var viktigt att kontinuerligt arbeta kompetensutvecklande. För att höja kompetensen menar respondenterna att man bör arbeta med det kollegiala lärandet genom att anordna olika nätverksträffar och diskussionstillfällen för att pedagogerna ska kunna dela med sig av sina kunskaper.

Det är ju jätteviktigt att bli *påfylld*. Och jag tänker också att där är det ju jätteviktigt på *min* förskola att vi *har* tvärgrupper, vi har diskussionstillfällen, kompetensutveckling *här*, att *vi* åtminstone kan dela med oss av vår kunskap och erfarenhet, det är ju *jätteviktigt*. (Br3)

Utifrån underlaget från intervjuerna är det tydligt att det kollegiala lärandet är en återkommande strategi hos våra respondenter för att öka kompetensen, såsom ovanstående citat ger exempel på. Man kan tolka det som att det finns en tydligt medveten tanke om att kompetensen är viktig för den likvärdiga utbildningen, och därmed vill de gärna arbeta för att höja denna. Kompetens nämns även i samband med ekonomiska resurser vid flera tillfällen i intervjuerna. I kommun A fördelas ekonomiska resurser enligt statistik från Statistiska centralbyrån, där man tittar på hur förskolans upptagningsområde ser ut socioekonomiskt. Det här är ett sätt för kommunen att försöka implementera en mer likvärdig utbildning i förskolan genom att jämna ut de olika förutsättningar som barn har.

Hur resursfördelningen fördelas det är SCB, statistiska centralbyrån, som den 15 oktober på individnivå i varje familj utifrån SALSA hette det ju förut, var ju föräldrars utbildningsbakgrund, hur många år man hade varit i Sverige. Det är fem olika parametrar, du kan söka på Salsa så får du fram alla dom. Det är det som styr hur resursfördelningen blir. (R2)

I kommun A fördelas alltså ekonomiska resurser baserat på ett underlag som visar hur det socioekonomiska läget ser ut i det aktuella upptagningsområdet. Resurserna fördelas med hjälp av ett så kallat strukturbidrag som är ämnat att kompensera för socioekonomiska skillnader i kommunen. Vårt resultat visar att de två rektorer vi har intervjuat i kommun A, har valt att försöka uppnå en likvärdig utbildning på olika sätt med hjälp av dessa ekonomiska resurser.

Sen har vi SALSA bidraget, ett strukturbidrag som ger oss lite mer pengar per barn varje månad. För de pengarna har vi anställt två utvecklingsledare, 50% förskollärare och 50% utvecklingsledare, en på varje förskola som säkerställer så

att utbildningen drivs framåt på båda förskolorna. De hjälper till att kompetensen höjs hela tiden och är förebilder till sina kolleger. På detta sätt sker det kollegiala lärandet kontinuerligt och detta i sin tur ökar kvaliteten på utbildningen och undervisningen som barnen får vara med

om. (R1)

R1 har valt att försöka höja kompetensen bland pedagogerna genom att anställa två utvecklingsledare, vilka har ett mer övergripande ansvar att driva utbildningen på hela förskolan. Utvecklingsledarna är i grunden utbildade förskollärare, vilka vanligtvis har ansvar över sin avdelning och sitt arbetslag. Men här utvidgas alltså ansvaret till att stötta och hjälpa alla arbetslag på förskolan. R1 menar att utvecklingsledarna genom sitt nära ledarskap bäddar för att det kollegiala lärandet kan ske kontinuerligt och på så sätt leda till högre kompetens, vilket i sin tur ökar kvaliteten på förskolans utbildning. Vi ser det som att rektorn delegerar ansvaret för implementeringen av en likvärdig utbildning på utvecklingsledarna. Man skulle vidare kunna påstå att detta sätt att delegera ansvar på är vad Lundquist kallar för *personansvarighetslinjen* (Lundquist 1998, s. 71), där en individ helt enkelt får ansvar för implementeringen. Däremot kan detta enligt Lundquist endast göras såtillvida personen har haft moralisk förståelse för uppgiften, om effekten har orsakats av hans handlingar eller icke utförda handlingar samt att den ansvariga individen har haft autonomi över det åtgärdande arbetet (Ibid., s. 71). Gällande utvecklingsledarna som implementeringsaktörer skulle man kunna säga att dessa har förståelse för uppdraget eftersom rektorn torde informera om visionen med deras uppdrag. Vidare skulle man rimligen kunna se en effekt av dessa personers handlingar, då det ska generera ökade kunskaper hos pedagogerna på förskolan. Driver de till exempel arbetet med undervisning framåt, kan effekter av detta synas i form av pedagogernas vägledande arbete tillsammans med barnen. Effekten borde alltså bli en viss typ av handlingar i den dagliga utbildningen på förskolan. Vidare har utvecklingsledarna autonomi i uppdraget och därmed innehar de friheten att utföra det på ett subjektivt lämpligt sätt, eftersom de som individer besitter kunskapen och viljan för att förverkliga en likvärdig utbildning. R1 väljer alltså att använda ekonomiska resurser som ska verka för en mer likvärdig utbildning, på så sätt att hen delegerar ut uppgiften till två utvecklingsledare. Eftersom de ekonomiska resurserna får användas på det sätt som en rektor finner mest lämpligt, kan det variera i kommunen. Och i vårt material kunde vi som ovan påpekats, upptäcka ännu en strategi för att skapa likvärdighet med hjälp av ekonomiska resurser.

Eftersom vi får extra pengar för att stärka för dom barnen som har
det svårast så är det ju att stärka med personal som har god
kompetens. Men jag tror ju också på en biträdande rektor på varje
förskola för att kunna stötta upp också. (R2)

R2 har valt en annan strategi för att med hjälp av strukturbidraget arbeta mot en likvärdig utbildning, vilket är att satsa på att anställa en biträdande rektor för varje förskola. I övriga kommunen kan i vissa fall en biträdande rektor ha ansvar för två förskolor, men R2 har alltså valt att ha en på varje förskola. I intervjun poängterar hen att ett nära pedagogiskt ledarskap är nödvändigt för dessa förskolor som ligger i det *mest utsatta området* i hela kommunen. Rektorn menar vidare att det svenska språket och kompetensen hos pedagogerna gör att de behöver ett nära pedagogiskt ledarskap, vilket blir funktionen för de biträdande rektorerna. Man skulle kunna se det som att R2 väljer att delegera uppgiften att kompensera för pedagogernas bristande kompetenser till den biträdande rektorn. Hen nämner inte att en biträdande ska se till att höja kompetensen hos pedagogerna, men man skulle kunna tolka det som att *stötta upp* (se citat ovan) är ett uttryck för detta. I bägge fall ser man till att det finns ett nära pedagogiskt ledarskap som kan lyfta kompetensen hos pedagogerna, som i sin tur ska leda till en mer likvärdig utbildning i förskolan. Däremot tänker vi att en biträdande rektor inte kan vara lika närvarande i verksamheten eftersom hen är ockuperad av andra sysslor som tillhör uppdraget. En utvecklingsledare som dessutom själv arbetar som förskollärare på samma förskola, får en helt annan insyn i den dagliga utbildningen och har möjlighet att följa upp hur den nya kompetensen förvaltas av pedagogerna. Kommun B har ett annat system gällande kompetenshöjande insatser, där varje förskoleområde har en utvecklingsledare, som i detta fall istället kallas för PU, pedagogisk utvecklare. Systemet är inte beroende av ekonomiska extrainsatta resurser, och kan därför inte ses som en utjämnande strategi inom kommunen. Här kan vi istället se en skillnad mellan kommunerna, vilket skulle kunna tolkas som att det inte borde kunna blir likvärdigt dem emellan. Men det är inte riktigt så enkelt, för precis som en av våra respondenter har varit inne på så *får förutsättningarna styra insatserna*. Eftersom vi inte känner till alla fakta vad gäller exempelvis personalens kompetenser, kan vi inte heller med säkerhet säga att en PU på varje förskola är ett kompensatoriskt sätt för kommun B att höja kompetensen, i förhållande till kommun A. Det skulle med andra ord handla om en kompensatorisk resursfördelning mellan kommuner, vilket denna undersökning inte går in på. Dock har vi under vår undersökning kunnat skönja att Kommun A har fler

utbildade förskollärare, vilket skulle kunna ligga som underlag till strategin med en PU på varje förskola.

Kompetens kopplat till en likvärdig utbildning är för övrigt inte ett självklart begrepp enligt en av våra respondenter. R4 som resonerar om detta, betonar att kompetens inte är synonymt med pedagogernas utbildning. Vidare menar R4 att en förskollärarytbildning inte är en garanti för en viss kompetens hos pedagogen.

Men det finns också såna som är utbildade som arbetar efter läroplanen och som förstår barns utveckling *bättre* än vissa andra förskollärare... så, så det är inte alltid knutet till vad man har för utbildning. (R4)

Denna rektor ser alltså inte utbildning som likvärdig med kompetens hos pedagogerna. Däremot poängterar även denna respondent att det kollegiala lärandet är en funktionell lösning för att höja kompetensen hos pedagogerna på förskolan. En betydande del av våra respondenter menar alltså att kompetensen är viktig för den likvärdiga utbildningen. En biträdande rektor menar att hen kan se tydliga konsekvenser av en bristande kompetens.

Vi har ju personer i våra verksamheter som har en otrolig kompetens, och som förstår det här uppdraget till fullo, medans vi också har personer i våra verksamheter som faktiskt *inte* har den kompetensen, och då kan man också se tydligt, hur, vilken tanke man har med sin verksamhet, och förståelsen av hur viktig man *är* som pedagog i den här verksamheten. (BR4)

Även om respondenten inte tydligt uttrycker vad som utmärker en bra eller dålig verksamhet, så menar hen att det blir skillnad på verksamheten, det vill säga utbildningen, om pedagogen har kompetens eller inte. Kompetensen har med andra ord enligt denna biträdande rektors vittnesmål en betydelse för kvaliteten på utbildningen, vilket också torde betyda att den har en betydelse för likvärdigheten. Citaten ovan visar att kompetensen bland pedagoger varierar mellan olika förskolor och därav drar vi slutsatsen att även likvärdigheten varierar. Detta skulle kunna tolkas som att implementeringen av en likvärdig utbildning i förskolan får ett negativt utfall. Utifrån teorierna om implementering skulle det hypotetiskt negativa utfallet av

implementeringsprocessen bero på bristande kunskap hos den sista aktören i kedjan, pedagogen. I slutskedet av denna process har de politiker som implementerat likvärdighet i förskolans utbildning tappat kontrollen över den för länge sedan. Idéns grundare har ingen möjlighet att rätta till den förskjutning som nu skett, eftersom hen eller dem inte vet om den. Men här kan kedjans näst sista aktör gå in, nämligen den biträdande rektorn, och korrigera implementeringen. En sådan korrigering som används av våra respondenter är det kollegiala lärandet och andra former av kompetensutvecklande insatser.

I detta avsnitt har vi redogjort för hur våra respondenter resonerar om kompetens och dess betydelse för likvärdigheten. Vi har visat att flertalet respondenter pratar om det kollegiala lärandet som verktyg för att höja kompetensen bland pedagogerna, samt att ekonomiska resurser används på olika sätt i det kompetenshöjande arbetet. De olika sätt vilka man använder för att höja kompetensen på, har vi speglat mot teorier om implementering. Vidare har vi redogjort för en respondents resonemang om att kompetens inte alltid behöver vara likställt med den utbildning pedagogen har i ryggsäcken.

6.3 Kollektivet skapar likvärdighet

Vi kommer nedan att analysera respondenternas resonemang om samverkan i relation till de implementeringsmodeller det kan tänkas tillhöra. Även ansvarsfördelning behandlas och hur det framgår att ansvarsfördelningen behöver kunna anpassas efter ansvarsområde. Avsnittet behandlar hur våra respondenter i egenskap av pedagogisk ledare organiserar sina pedagoger för att *kunna* implementera likvärdigheten. Våra intervjuade ledare pratar alla mycket om *vi* och *tillsammans* i olika varianter i arbetet med att förverkliga uppdraget. För att förenkla för läsaren väljer vi att använda ordet *samverkan* i våra analysdiskussioner nedan. Olika typer av samverkan används för att sprida och utveckla pedagogernas kompetenser. Samverkan används för att säkra att områdets eller förskolans kompetens blir mer likvärdig. Det används även som ett verktyg för att arbeta fram gemensamma mål och riktlinjer gällande förskolans uppdrag, både av ledningsgrupperna och för de pedagoger som har ansvaret att leda inom varje förskola. En av de intervjuade rektorerna uttrycker vikten av samverkan väldigt tydligt när hen ombeds ge exempel på hur hen arbetar för att henoms personal ska kunna erbjuda barnen en likvärdig utbildning

Man är inte starkare än sin svagaste länk [...]

Alla i personalgruppen är viktiga (R3)

Citatet speglar vad alla våra respondenter uttrycker nämligen att det är *tillsammans* förskolan kan förverkliga uppdraget som uttrycks i skollagen och i läroplanen. Ett arbetssätt som i sig pekar mot en horisontell implementeringsmodell. Oavsett vilken strategi man har i kommunen för styrande insatser verkar det som att implementeringen i *huret* handlar om en form av nätverksmodell enligt Vedungs (2016, s. 38-40) och Torfings (2005, s. 306) förklaring. Som pedagogisk ledare ingår man i många olika grupperingar. Rektorer tillsammans med biträdande rektorer är del av en ledningsgrupp, som bland annat reflekterar om förskoleområdets olika mål och uppdrag. På frågan hur ledningsgruppen kan arbeta med att analysera och utvärdera resurs- eller kompetensbehov i kommunen svarar Br2:

Vi tar upp det i våran ledningsgrupp med rektor och biträdande. Vi är ju en rektor och två biträdande, så där tar vi ju upp olika frågor, hur vi ska se till så att det blir likvärdigt i verksamheten i den här enheten. (Br2)

Br2 arbetar i kommun A som vi tidigare visat verkar använda en *top-down* modell (Hill & Hupe 2002, s. 43). Samtidigt kan vi i analysen av intervjuerna finna att man även verkar använda sig av nätverksmodellen. Kan det vara så att för att kunna säkra befälslinjen inom hierarkiansvarighetslinjen (Lundquist, 1998, ss. 70-71) behöver man blanda de olika modellerna efter vilken del av implementeringsarbetet det handlar om? Vilket i sig pekar mot den politik som Vedung (2016, s. 31) menar används inom den svenska skolpolitiken, *sektoriell politik*. Alla inblandade led i implementerings kedjan har då viss autonomi i utformningen av arbetet. R4 i kommun B har en ledningsgrupp med nio aktörer till följd av den plattare strukturen och frågan är om det i det här sammanhanget kan ses som en hindrande faktor. Syftet med reflektionerna tillsammans med sina ledningskollegor kan nämligen bli lite för fokuserat på att lösa strukturella eller ekonomiska mål och riktlinjer enligt R4.

Vi träffas en gång i veckan, men då är det ju *alla*, alla frågor och de här mer pedagogiska frågorna eller att leda pedagogiskt de hamnar *ofta...* sist, så, det är en önskan jag och *fler* i gruppen har att vi ska kunna få mer såna

diskussioner, för hur ska vi kunna *leda* det pedagogiska arbetet om vi *själva* inte har pedagogiska diskussioner? (R4)

Även om ansvaret för det pedagogiska ledarskapet accepteras som ett särskilt ansvar tilldelat rektorer och biträdande rektorer, ses samverkan som ett nödvändigt verktyg i det ansvaret. Det blir tydligt av vår empiri att personalstyrkan, inklusive ledning, ses som ett *vi*.

Respondenterna ger uttryck för att om *vi* ska kunna förverkliga en likvärdig utbildning behöver *vi* arbeta *tillsammans*.

Ingen av våra respondenter tror att det skulle kunna gå att *garantera* att alla barn får en likvärdig utbildning, däremot bör förskolan sträva mot att erbjuda det. R1 uttrycker att om vi ska kunna sträva mot detta behövs dock en förståelse för uppdraget, man behöver äga det:

Där ser jag det som en jätteviktig roll för mig som rektor och även som närmsta chef biträdande rektor, att vi måste göra det tydligt. För om man kanske inte riktigt äger sitt uppdrag, då måste vi göra det tydligt tillsammans. Det här förväntas av dig. Så får vi ta fram våra styrdokument och så får vi titta på det (R1)

R1 ser det som sitt och biträdande rektors ansvar att se till att pedagogernas uppdrag är tydligt för dem själva. Det gör ledningsgruppen *tillsammans* upp riktlinjer för, genom tidigare nämnda dokumentationsunderlag som i sin tur bygger på Läroplanens mål, som åter i sin tur bygger på Skollagen. I implementeringskedjan av likvärdighet visar empirin att olika modeller används i olika steg av kedjan. Ansvaret kan ses som fördelat efter Lundquists olika ansvarighetslinjer i olika steg av kedjan. Samtidigt som man använder en typ av *kollektiv* delning av ansvaret använder man även en *hierarkisk* delning och individen i arbetet bör även se sig som *personligt* ansvarig att hen utför sitt uppdrag genom att äga det som R1 uttrycker ovan.

Vi har visat att det blir tydligt att nätverksmodellen används i implementeringen av förskolans olika uppdrag. Våra respondenter uttrycker att samverkan med hjälp av olika nätverk ger en möjlighet till att reflektera tillsammans om vad, hur och varför ett uppdrag ska förverkligas. Det ger tillika möjligheter att lyssna in olika aktörers uppfattningar och erfarenheter, vilket möjligen kan leda till ett mer flexibelt förhållningssätt. Det flexibla förhållningssättet ger

möjligheter till en mer situationsanpassad implementering. Även om kommunen på ledningsnivå har en *top-down* organisation, används nätverksmodellen i steget under ledningen. Precis som vi tidigare visat används olika modeller i olika steg, men det verkar som att i steget nedanför ledningen används nätverksmodellen i högre grad än i själva ledningen. Kanske behövs de olika modellerna för att *kunna* (Vedung 2016, s. 83) förverkliga den likvärdiga utbildningen i verkligheten hela vägen. Flexibilitet skulle kunna ses som något nödvändigt när förutsättningarna ser olika ut och tillika är föränderliga.

Även om våra respondenter ser kollektivet som en styrka i implementeringen av en likvärdig utbildning, lyfter en övervägande del att en yrkesroll har en något större uppgift. Nedan kommer vi att titta närmare på hur våra respondenter ser på förskollärarens ansvar i implementeringskedjan.

6.4 Förskollärarens roll för en likvärdig utbildning

I resultatet nedan behandlar vi en något mer hierarkisk fördelning av ansvar och därmed även en implementeringsmodell som är mer vertikal till sin art. Även en hierarkisk fördelning kan göras på olika sätt. De båda kommunerna verkar skilja sig något i hur detaljstyrt förskollärarens implementeringsarbete är, vilket visar sig i deras resonemang om förskollärarens ansvar.

Enligt *top-down* modellen (Hill & Hupe 2002, s. 43), implementeras en idé från politisk nivå, för att sedan gå igenom flera led, där olika aktörer har betydelse för hur processen fortsätter. Vilken aktör finner vi då längst ner i implementeringskedjan som utförare av uppdraget i vår studie? Enligt våra resultat lägger en övervägande del av våra respondenter ett särskilt ansvar för implementeringen av en likvärdig utbildning på förskolläraren. I linje med hur förskolans läroplan betonar förskollärarens ansvar, har även respondenterna betonat förskollärarens särskilda uppdrag att styra och ge drivkraft till processen som driver barnens undervisning framåt.

Sen så jobbar alla i processmallar, processskrivning, både förskollärare och barnskötare, men det är förskollärarens uppdrag att driva den. (R1)

R1 poängterar att det tillhör förskollärarens uppdrag att vara drivande i arbetet med processmallen. Br1 menar att förskolläraren ska gå in och titta i processmallen inför arbetslagsmöten för att kunna ge respons på det som barnskötarna har skrivit ner angående en genomförd aktivitet. Förskolläraren ska enligt honom reflektera på egen hand först för att sedan kunna hjälpa sina kollegor med hur skrivandet i processmallen bör se ut, och hur man utifrån det dokumenterade arbetet kan planera vidare inför nästa undervisningstillfälle. Vidare lyfter Br1 fram förskollärarens roll som ledare i arbetslaget som ska generera en slags garanti för att undervisning ges till barnen.

Du ska styra, leda och organisera. För att barnen ska ha rätt, barnen har rätt till att hamna i bra sammanhang, och det ska inte spela någon roll vilken vuxen som man möter, utan förskolan som institution är på det viset. (Br1)

Citatet visar att Br1 ser det som att barnen ska hamna i en likvärdig undervisning oavsett vilken pedagog som utför den. Och eftersom förskollärarna har det ansvaret var de än jobbar, borde det bli likvärdigt på alla förskolor. Även om inte alla rektorer och biträdande rektorer berättar mer ingående om att förskolläraren har ett ansvar för att leda arbetslaget, så uttrycker de att antalet förskollärare på en förskola har en påverkan på likvärdigheten och kvaliteten.

Där är, tänker jag, att det handlar jättemycket om rekryteringen [...] alltså att vi har en gemensam rekrytering till kommunen och att vi erbjuder bara förskollärare platser på de förskolor där vi har färre förskollärare. Så det är ju ingenting som jag gör i mitt dagliga liksom jobb, utan det är ju mer ett beslut man har fattat i kommunen just för att det ska bli utspritt. För vi har förskolor där vi har 80% förskollärare och förskolor där vi har 27% förskollärare och det rimmar ganska illa med en likvärdig förskola. (R4)

Det förefaller alltså som att förskolläraren värderas högt när man pratar om en likvärdig utbildning i förskolan. En rektor menar att de förskolor som söker till Skolverkets särskilda satsningar för en mer likvärdig förskola, bland annat ofta utmärker sig med ett lågt antal förskollärare. Vi tolkar rektorns påstående som att bristen på förskollärare också visar på en låg kvalitet på förskolan i fråga. Utifrån samtliga ovanstående citat verkar det som att rektorer

och biträdande rektorer ser förskollärarna som nyckelspelare i implementeringen av en likvärdig utbildning i förskolan. Man skulle kunna se detta ansvarsläggande på en viss yrkesgrupp som en *top-down* modell av implementering, där likvärdigheten lämnas över mellan olika instanser som till slut hamnar hos rektorn och den biträdande rektorn, som i sin tur lämnar över själva förverkligandet av implementeringen till förskollärarna. Det verkar utifrån några av respondenternas uttalanden som att en förskollärare kan se till att ett arbetslag arbetar för en likvärdig utbildning genom sitt sätt att leda och organisera för undervisning. Som vi tidigare har tagit upp finns det ett inbyggt dilemma i implementeringsprocessen där kontroll och kompetens står i motsats till varandra. Politikerna har inte kunskap nog för att arbeta med en likvärdig utbildning ute på fältet, på förskolorna tillsammans med barnen. Därför måste de lämna över uppdraget till andra som kan delegera det vidare för att det sedermera ska hamna hos förskolläraren som borde vara den mest kompetenta för att arbeta med en likvärdig utbildning för barnen. Men stämmer förskollärarens sätt att tolka och arbeta mot en likvärdig utbildning överens med det som politikerna hade tänkt sig? Eller kanske är det så att politikerna inte kan tänka sig hur det ska göras, eftersom de inte besitter den kunskapen, utan de vet bara hur resultatet bör se ut, det vill säga att förskolans utbildning ska vara likvärdig. Vi är inte ute efter att bedöma om utfallet av implementeringen har lyckats eller inte, utan ovanstående resonemang är ett sätt att reflektera om processen för att förstå den bättre.

Man skulle utifrån Vedung kunna säga att implementeringen av en likvärdig utbildning i förskolan förefaller handla om en *sektoriell politik* (Vedung 2016, s. 31). Såsom vi tidigare beskrivit, innefattar den olika led där varje aktör har stor frihet gällande hur uppdraget ska utföras. Rektorn har sitt sätt att se på likvärdighet och tänker att om det finns en förskollärare som leder varje arbetslag, blir det sannolikt en mer likvärdig utbildning, medan förskolläraren i sin tur har en tanke när hen försöker realisera den likvärdiga utbildningen. I analysen av vårt material fann vi skillnader i hur de olika respondenterna resonerar om förskollärarens roll. För även om sju av åtta respondenter lyfter förskolläraren som viktig för likvärdigheten, varierar svaren i hur ingående de pratar om uppdraget som denna har. Tre av respondenterna går in och beskriver hur förskolläraren ska driva det systematiska kvalitetsarbetet gällande undervisningen genom att ha ett särskilt ansvar över att planera och reflektera utifrån den dokumentation som görs av samtliga i arbetslaget. Här visar två rektorer och en biträdande rektor på en mer specifik bild av hur förskollärarens ansvar bör visa sig i det praktiska arbetet. Vi har tillika tre andra respondenter som poängterar att förskolläraren är viktig för en

likvärdig utbildning, men utan att gå in på en mer specificerad bild av hur förskollärares ansvar ska utövas.

Utifrån ovanstående resonemang kan det alltså finnas en skillnad i hur man delegerar ansvaret för en likvärdig utbildning till förskollärarna. Tre av respondenterna i kommun A skulle man kunna påstå har ett mer detaljstyrt ledarskap vad gäller att implementera likvärdigheten i utbildningen. Detta skulle kunna tolkas som att respondenterna vill behålla kontrollen över implementeringens utförande, vilket man skulle kunna säga att de besitter tillräcklig kunskap för att göra, med tanke på deras egen tidigare erfarenhet som förskollärare. Hertting menar att implementeringskedjan nödvändigtvis blir lång för att man på politisk nivå inte har den rätta kunskapen för att införa en idé på gräsrotsnivå, men att det här finns ett dilemma i att behålla kontrollen över implementeringen och att tillhandahålla den rätta kunskapen (Hertting 2018, s. 215). Vi skulle kunna säga oss se ett slutskede av implementeringskedjan, i vilket man lyckas ha både kontroll och den rätta kunskapen. På den näst sista stationen av implementeringens resa stiger alltså rektor eller biträdande rektor på, med rätt kunskap för att köra tåget till slutstationen. Men istället för att köra tåget själv, väljer däremot hen att istället ge exakta instruktioner till förskolläraren om var och hur tåget ska köras. På detta sätt har alltså rektorn eller biträdande rektorn insyn och kontroll över hur implementeringen av den likvärdiga utbildningen utförs, även om pedagogerna har autonomi på ett ännu mer detaljerat plan.

I detta avsnitt har vi redovisat hur våra respondenter lyfter förskollärares ansvar för den likvärdiga utbildningen. Det visar sig att några väljer att poängtera hur förskolläraren specifikt ska driva undervisningen framåt, medan andra pekar på ett mer övergripande ansvar i arbetslaget. Vi har analyserat respondenternas olika sätt att delegera ansvar till förskolläraren mot Herttings resonemang om kontroll i implementeringskedjan. Utifrån våra respondenters svar är förskollärares roll viktig för den likvärdiga utbildningen. Det verkar som att antalet förskollärare säger något om kvaliteten på förskolorna, då en respondent lyfter att ett lågt förskolläraryantal ofta utmärker de förskolor som söker särskilt stöd från skolverket.

7. Diskussion och slutsatser

I vår undersökning av hur en likvärdig utbildning kan implementeras i förskolan, har vi funnit att det är både lika och olika inom kommunerna och mellan kommunerna. Man använder sig av olika verktyg i form av organisation och struktur i olika steg av kedjan. Det verkar som att implementeringsstrategin går att situationsanpassa för att försöka nå önskat resultat. Det borde vara en ganska svår uppgift för toppen av kedjan att ha en fullgod bild av vilka förutsättningar som behövs i andra änden av den långa kedjan, vilket innebär att anpassningar längs med kedjan borde verka främjande för målen. De diffusa formuleringarna om en likvärdig utbildning i styrdokument verkar i detta sammanhang möjliggöra det som Vedung (2016, s. 70) kallar för situationsanpassade lösningar i högre grad än precisa formuleringar skulle göra. Om likvärdighet ska kunna anpassas efter varje barn i varje förskola kanske det behöver vara diffusa formuleringar som styr. Hur skulle annars en formulering som ska innefatta alla individer den ska gälla kunna se ut, om inte diffus? Något Br3 betonade flera gånger intervjun och som vi tar fasta på i vår slutsats "Vad är det för *mig*? Vad är det för *dig*? Och så enas vi om nånting, liksom" (Br3). Det kanske måste få vara så att varje förskola behöver resonera fram vad en likvärdig utbildning innebär för just den förskolan.

7.0.1 Kontroll

En markant skillnad vår empiri visar mellan de båda kommunerna är hur ledningsgrupperna organiserats och hur ansvarsfördelningen mellan pedagoger struktureras. Men den grundläggande idén är, enligt respondenterna, hos båda kommunerna att organisationen och strukturen ska leda till en likvärdig utbildning. Verktygen som används som en sorts garant för att nå målen är ganska lika. Vissa förskolor använder sig av gemensamma mål medan andra använder individuella mål. Det gemensamma för båda kommunerna är dock att det systematiska arbetet behöver någon form av pedagogisk dokumentation och att det arbetet används för att säkra att förskolan arbetar med uppdraget att möjliggöra en likvärdig utbildning. De flesta av respondenterna uttrycker att de har en medveten tanke om vad en likvärdig utbildning är och vad den ska leda till. Deras resonemang visar även att de har uppfattningen att förverkligandet behöver vara flexibelt och kunna anpassas till de förutsättningar som råder på den aktuella förskolan eller området.

Även om arbetet behöver kunna anpassas behövs samtidigt någon form av kontrollerande verktyg. Att ha kontroll kan i det sammanhanget låta som någonting positivt, men man kan också se det som ett missgynnsamt förhållningssätt som bygger på en sorts misstro. Hertting menar att kontroll och tillit står i konflikt till varandra i implementeringsprocessen (2018, s. 215). Då skulle det med andra ord kunna förefalla som om våra tre respondenter i kommun A inte litar tillräckligt mycket på förskollärarna för att ge dem autonomi att utöva en likvärdig utbildning, eftersom man specificerar hur förskolläraren ska arbeta med undervisning. I kontrast till hur dessa tre respondenter väljer att styra, har vi de övriga respondenterna som man skulle kunna påstå har tillräckligt mycket tillit till sina förskollärare för att lämna över implementeringen till dem. Eller så kan vi välja att se det som att respondenterna helt enkelt inte besitter den rätta kunskapen för att kunna ha kontroll över implementeringsprocessen, vilket gör att de inte har något annat val. Den slutsatsen blir dock något tveksam eftersom alla våra respondenter utom en har lång erfarenhet av att arbeta "på golvet" som förskollärare, och de flesta rektorerna har även erfarenhet av den biträdande rektorsrollen. Det borde därför handla om olika implementeringsstrategiska val i detta fall.

7.0.2 Ansvar

Vi förstår genom våra analyser hur det blir ett främjande verktyg att använda sig av olika ansvarighetslinjer för att säkerställa att individer arbetar för att nå målen. Ansvaret för vissa implementeringssteg behöver av nödvändighet delas av kollektivet. *Kollektivansvarighetslinjen* kanske leder till en känsla av samhörighet, men faran är att den tenderar att samtidigt fördela ansvaret så tunt att ingen i slutändan tar på sig det. Vi kan se att den kollektiva ansvarighetslinjen verkar användas i sådana delar där det behövs flera tänkare som gemensamt arbetar med övergripande mål. Även om våra respondenter uttrycker ett *vi* i väldigt många sammanhang, uttrycker de även att det i de flesta stegen behövs en mer individbaserad ansvarsfördelning. Kollektivet används istället mer till att sprida kunskap. De flesta av våra respondenter uttrycker att en likvärdig utbildning bland annat handlar om att det inte ska spela någon roll för barnet vilken pedagog som leder just hans utbildning. Vilket innebär att kollektivet bestående av pedagoger behöver ges förutsättningar att sprida kompetenserna som finns inom gruppen.

Samtidigt kan det kollektiva lärandet ge bekräftelsen som kan tänkas komma för den som delar med sig av sin kunskap. Tre av våra fyra intervjuade biträdande rektorer och en av de

fyra rektorerna delger, på flera ställen under våra intervjuer, sina tankar om hur viktigt det är att pedagogen känner sig betydelsefull och viktig. De biträdande rektorernas roll är i båda kommunerna att vara mer verksamhetsnära än rektorerna, vilket kanske medger att de fokuserar på andra aspekter av implementeringen än rektorerna gör. Mönstret som framgick i våra intervjuer är att de biträdande rektorerna fokuserar mer på pedagogernas *vilja* att utföra sitt uppdrag, medan tre av rektorerna fokuserar mer på att pedagogerna ska *kunna* arbeta med de uppställda målen. Detta är förstås en något generaliserad uppfattning eftersom alla åtta respondenter resonerade om fler av de tre aspekterna Vedung (2016, s. 83) lyfter som viktiga för implementeringen: *förstå*, *vilja* och *kunna*. Det är förvisso möjligt att våra andra respondenter tycker det är viktigt att pedagogerna vill vara på jobbet, men faktum är att de inte lyfte detta som en aspekt av förverkligandet av barnens likvärdiga utbildning.

7.0.3 Kompetens

De flesta av våra respondenter lyfter kompetensen hos pedagogerna som viktig. Här poängteras i analysen att vi har ställt frågor om kompetens, vilket skulle kunna påverka svaren på dessa. Återkommande bland respondenterna är att man försöker höja kompetensen hos pedagogerna genom att arbeta med det kollektiva lärandet, vilket har berörts ovan. Det strukturtillägg som baseras på statistiska uträkningar för att kompensera förskolor med många barn i socioekonomiskt utsatta levnadssituationer finns i båda kommunerna. Respondenterna i kommun B nämnde tillägget i förbigående som en del av den allmänna ekonomin, medan flera respondenter i kommun A uttryckte en medveten strategi för hur den delen av ekonomin användes. Vårt resultat visade att rektorerna inom kommun A valt att använda sig av strukturtillägget på olika sätt. Vi drar slutsatsen att målet är detsamma, nämligen att tillstå med ett nära pedagogiskt ledarskap för att på så sätt höja kompetensen hos pedagogerna. I kommun A använde en rektor det strukturtillägget till att anställa utvecklingsledare på två av sina förskolor. Motsvarigheten till den yrkesrollen hittar vi även i kommun B, men där har istället varje förskoleområde en pedagogisk utvecklare, vilket visar att metoderna inte är likvärdiga mellan kommunerna. Det är emellertid inte så lätt att dra slutsatser, eftersom förutsättningarna kan skilja på många olika sätt i de olika kommunerna. De faktorer som skiljer kommunerna åt gällande kompetens är att respondenterna uttrycker att kommun A har större andel utbildade förskollärare än kommun B, vilket skulle kunna vara en av förklaringarna till de olika tillvägagångssätten gällande den pedagogiska utvecklingsledaren. Det är dock inte en slutsats som går att befästa utan att ha ett större underlag än vi har i vår

studie. Slutsatsen vi kan dra av våra respondenters resonemang är att den pedagogiska utvecklingsledaren används för att höja kompetensen och därigenom öka likvärdigheten inom och mellan förskolor i deras arbete med att förverkliga läroplanens uppdrag.

Under arbetets gång har vi fått många frågor från studiekamrater och arbetskollegor om vi kommer att kunna förklara och förtydliga vad en likvärdig utbildning egentligen innebär. Det undersökningen har lärt oss är att det inte är enklare att förtydliga begreppet nu än innan vi startade vår studie. Förskolans likvärdiga utbildning måste förbli diffus eftersom det är nödvändigt att varje förskola och varje pedagog definierar begreppet för sig själv, om de ska kunna komma underfund med hur de vill arbeta med att förverkliga den. Likvärdighet är starkt förbundet med filosofiska funderingar om vad som blir likvärdigt i förhållande till ens människo- eller barnsyn. Därför känns det angeläget att betona att vad den likvärdiga utbildningen ska innebära behöver reflekteras fram i varje arbetslag där ute i verkligheten.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

Medan vi sökte forskning om en likvärdig utbildning i förskolan, läste vi även en mängd styrande dokument och forskningsöversikter. Ett spår ur allt vi läst som vi inte följde var hur implementeringskedjan ser ut i toppskiktet. Vi fann intressanta spår av olika implementeringsstrategier allra högst upp i regeringens uppdrag till Skolverket. Läroplaner, statsbidrag/skolsatsningar kommer båda från Skolverket på uppdrag av staten. Läroplanerna har en klart styrande funktion. Medan bidragen har en kompetenshöjande funktion, i syfte att styra genom kompetenssatsningar. Syftet med de dubbla uppdragen skulle kunna vara en garant för den likvärdiga utbildningen. Tanken som slår oss är att det tyder på att implementeringen från toppen sker på två olika sätt och det vore intressant att undersöka om det är en medveten strategi eller om det finns någon annan anledning.

Ett annat spår vi inte kunde följa är den intressanta olikheten att våra biträdande rektorer i högre grad lyfte vikten av pedagogernas professionella självkänsla än våra rektorer gjorde. Vad beror detta på undrar vi, då vi inte fann något mönster som kunde samla in alla fem som lyfte den aspekten. Vi tänker att det kan vara en aspekt av implementeringsstrategierna som just de individerna använder sig av. Det kan även ha att göra med något helt annat, att verka för att ens personalstyrka mår bra, vill jobba och mår bra när de jobbar verkar vara en ganska hållbar ledningsstrategi, så det kanske handlar om ledarskapsmodeller i det fallet.

En annan fundering utanför vårt fokus vi fann intressant var hur förskollärarytbildningar kan tänkas förbereda blivande förskollärare inför deras del i implementeringen av den likvärdiga utbildningen. Kompetens kom fram som en viktig förutsättning för hur enskilda pedagoger förstår och *äger* uppdraget och eftersom detta ansvar är inskrivet i läroplanen kanske alla förskollärarytbildningar har inkorporerat det i sina kursplaner. Bryderiet för oss handlar om på vilket sätt olika utbildningsinstanser har inkorporerat detta. Hur förberedda blir egentligen landets förskollärare inför sin yrkesutövning och hur gör man med de som redan arbetat i många år inom förskolan? Ytterligare en följdfråga är alltså vilka förutsättningar ger rektorer och kommuner sina "gamla" förskollärare att kunna utföra sitt ledningsuppdrag?

8. Referenslista

Bergh, A., (2008) Från likvärdighet till kvalitet. I Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (red.) *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

Boréus, K. & Kohl, S (2018) Innehållsanalys. I Boréus, K & Bergström, G. (red.) *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (red.) (2008). *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

Eriksson, A., Svensson, A-K., & Beach, D. (2018). *Reformimplementering i förskolepraktik - ett exempel på hur förskollärares ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag*. Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik Vol. 4, No. 2.

Hertting, N. (2018) Implementering: Perspektiv och mekanismer. I Dahlström, Carl (red.) *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem*. Sjätte upplagan Lund: Studentlitteratur

Hill, M. & Hupe, P. (2002). *Implementing Public Policy*. London, Thousand Oaks, New Delhi. SAGE Publications.

Krieg, S., Curtis, D., Hall, L. & Westenberg, L. (2015). *Access, quality and equity in early childhood education and care: A South Australian study*. Australian Journal of Education Vol. 59(2) 119–132

Lundquist, Lennart (1998) *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur

Olson, M. (2008) Från samhörighet till särart. I Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (red.) *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

Patel, R. & Davidson, B., 2019. *Forskningsmetodikens grunder*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pressman, Jeffrey L. & Wildavsky, Aaron B. (1974). *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all : this being a saga of the Economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. 1. paperback ed. Berkeley: University of California P.

Quennerstedt, A. (2006) *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Universitetsbiblioteket

I Sheridan, S.; Pramling Samuelsson I.; Johansson, E. (red) (2009), *Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*, Göteborg: Göteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis

Sheridan, S. (2009). Förskolornas pedagogiska kvalitet. I Sheridan, S.; Pramling Samuelsson I.; Johansson, E. (red), *Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*, Göteborg: Göteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis

Skolverket, 2018. *Lpfö18 - Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Torfining, J. (2005) Governance network theory: towards a second generation. *European Political Science*. Vol. 4(3), ss. 305-315.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. Uppl., Lund: Studentlitteratur

Vedung, Evert (2016). *Implementering i politik och förvaltning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Otryckta källor:

Lagar:

SFS 2008:567. Diskrimineringslagen.

SFS 2010:800. Skollagen.

Webbsidor:

Datainspektionen.se

<https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/grundläggande-principer/> (Besökt 2020-04-09)

Skolinspektionen. (2017) *Delrapport II: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse.*

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>

Skolinspektionen. (2018) *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse.*

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>

Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, u.o.: Vetenskapsrådet.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Besökt 2020-04-09)

Ljudinspelningar och transkriberingar av:

Intervju med Rektor 1

Intervju med Rektor 2

Intervju med Rektor 3

Intervju med Rektor 4

Intervju med Biträdande rektor 1

Intervju med Biträdande rektor 2

Intervju med Biträdande rektor 3

Intervju med Biträdande rektor 4

Bilaga 1

Intervju om likvärdig utbildning i förskolan med rektor eller biträdande rektor

Intervju om likvärdighet. Rektor eller verksamhetsansvarig.

1. Hur länge har du arbetat som rektor/biträdande?
2. Vilken bakgrund har du inom förskola och/eller skola?
3. Hur tänker du dig att en likvärdig utbildning inom förskolan bör se ut?
4. Ge exempel på hur du arbetar för att personal i förskolan ska kunna ge barnen en likvärdig utbildning?
5. Upplever du något samband mellan pedagogernas kompetens och deras arbete med likvärdighet?
6. Hur upplever du att fördelningen av tillgängliga kompetenser ser ut?
7. Används någon form av analys av resursbehov/kompetensbehov för att kunna fördela resurser/kompetenser likvärdigt mellan förskolorna inom kommunen?
8. Vilka förväntningar har du på din/dina förskolas/förskolors arbete med att uppnå en likvärdighet i barnens utbildning? (Om vi får tillfälle att intervjua styrande på olika nivå vill vi komma åt om deras visioner eller förväntningar ser olika ut.)
9. Går det att garantera en likvärdig utbildning? Beskriv?
10. Hur mycket tungt väger undersökningar/utvärderingar gjorda av Skolinspektionen i ditt ledningsarbete?
11. Hur ser du på sambandet mellan likvärdighet och kvalitet i undervisningen?
(Skolinspektionen, Skolverket, Vetenskapsrådet)
12. Har du några uppslag till hur förskolans likvärdiga utbildning skulle kunna mätas, analyseras och utvärderas?
13. Tänker du att statsbidrag/skolsatsningar kan bidra till att uppnå en likvärdig utbildning för barnen?
14. Har din ändrade yrkesroll förändrat din syn på hur en likvärdig utbildning kan förverkligas? (från fskl-biträdande rektor elr fskl-biträdande-rektor)

Bilaga 2

X-ort 3/4–2020

Information om intervju-undersökning om hur rektorer uppfattar och reglerar likvärdighet i förskolebarnens utbildning.

Vi är studenter på den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur likvärdighet uppfattas och regleras inom förskolans utbildning, utifrån ett ledningsperspektiv.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja intervjua dig i början av vecka 16. Jag skulle då helst vilja dokumentera intervjun genom att göra en ljudinspelning. Jag önskar spela in intervjun för att kunna fokusera helt på intervjun och senare kunna transkribera det som sägs så ordagrant som möjligt. Inspelningen kommer endast att användas i syfte att inte missa något som sägs och kommer att raderas när uppsatsen är klar. Om du inte vill bli inspelad är jag beredd att endast anteckna intervjun.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att den intervjuade personens identitet eller arbetsplats inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Bilaga 3

Sökordslista

× Kollegialt lärande sökord: kollegi

APT

Föreläsningar

Workshop

× Nätverk

× Forum

× Arbetslag

Reflektion

× Samverkan

× Grupp - avgränsning: vuxna deltagare, ~~strykning: barngrupp~~

PUG

× Tillsammans, ~~strykning: tillsammans i samband med barn och barngrupp~~

Förskollärarens roll för en likvärdig utbildning

X Fskl

X Förskollärare, sök efter förskoll

X Ansvar

Roll

Påverkan? Faktorer

× Kvalitet (pga olika stavning: kvalit)

× Kompetens

× Likvärdighet