

Möjligheter med förhinder

Den nya lärarutbildningen och förskollärarna

PAULA BERNTSSON

Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Den svenska lärarutbildningen har fått en ny struktur och en stärkt forskningsanknytning. Statens syfte med detta är dels att förbättra de respektive lärarverksamheterna, dels att höja lärarnas status. Den nya strukturen innebär bland annat att de olika lärargrupperna får en delvis gemensam utbildning. Detta förbättrar förutsättningarna för samarbetet lärargrupperna emellan. Den stärkta forskningsanknytningen innebär dels att lärarutbildningen baseras på en egen avgränsad vetenskap; utbildningsvetenskap, dels bättre möjligheter för lärare att forska. Detta är positivt för lärarnas professionalisering. Samtidigt har det riktats kritik mot att den ökade akademiseringen av lärarutbildningen ytterligare ökar klyftan mellan teori och praktik. En stärkt forskningsanknytning kan dock utveckla lärarnas praktik. Det behöver inte vara en motsättning mellan statens intention att den stärkta forskningsanknytningen både ska förbättra lärarverksamheterna och höja lärarnas status. Däremot medför statens tidigare ambivalenta agerande vad gäller förskolan att lärarutbildningens syften delvis blir motsättningsfyllda för förskollärare som arbetar på förskola.*

Sverige har fått en ny lärarutbildning. Det som främst skiljer den nya lärarutbildningen från de tidigare lärarutbildningarna är dess struktur och kraftigt stärkta forskningsanknytning. Den nya strukturen utgörs av tre utbildningsområden: (i) ett *allmänt* utbildningsområde, (ii) ett utbildningsområde med *inriktningar* och (iii) ett utbildningsområde med *specialiseringar*. Den nya lärarutbildningen avser utbildningen till bland annat förskollärare, grundskollärare, gymnasielärare, vuxenutbildare och speciallärare.

Det *allmänna* utbildningsområdet, som utgörs av 60 poäng, är gemensamt för samtliga lärarutbildningar. Inom utbildningsområdet *inriktningar*, som utgör minst 40 poäng, inriktas utbildningen på det område läraren ska arbeta inom. Inom området med *specialiseringar*, som omfattar minst 20 poäng, ska lärarens kunskaper breddas, fördjupas eller kompletteras. De olika lärarutbildningarna varierar mellan 120 och 220 poäng. I den här artikeln är det främst förskollärarutbildningen som fokuseras. Den har utökats från 120 till 140 poäng.

Samtliga lärarutbildningar uppfyller de grundläggande kraven för antagning till forskarutbildning. Avsikten är att öka såväl antalet forskarutbildade bland lärarna som att stärka lärarutbildningens vetenskapliga bas. Staten påtalar också behovet av att lärarutbildningens vetenskapliga bas utgör ett eget avgränsat vetenskapsområde; att alla högskoleutbildningar från och med 1977 vilar på vetenskaplig grund innebär emellertid inte att man också har ett eget kunskaps- och forskningsområde. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop 1999/2000:135) anförs också lärarutbildningarnas avsaknad av ett eget kunskaps- och forskningsområde som ett av skälen till läraryrkets relativt låga status inom såväl universitet och högskolor som i samhället i övrigt.

Lärarutbildningskommittén (LUK) föreslog i sitt betänkande *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) att utbildningsvetenskap skulle bli ett eget vetenskapsområde. Regeringen beslutade dock att inordna utbildningsvetenskap i de redan befintliga områdena. Däremot delade de kommitténs uppfattning att lärarutbildningen inte omfattats av tillräcklig forskningsanknytning. Regeringen ger därför universitetet och högskolorna i uppdrag att satsa mer av sina resurser på forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningarna. Vetenskapsrådet har också fått till uppgift att kontrollera och säkerställa att utbildningsvetenskap tillförs tillräckliga resurser fram till dess att »forskningen blivit så stark att den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning» (Prop 1999/2000:135 s 42).

Att en yrkesgrupps kunskaper grundas på ett eget kunskaps- och forskningsområde är viktigt för yrkesgruppens status. Inte minst är detta viktigt för dess professionella status. En stärkt forskningsanknytning kan också förbättra de olika lärargruppernas verksamheter och vara till gagn för såväl barnen, eleverna och lärarna som samhället i övrigt. Samtidigt har det också riktats kritik mot att yrkesgruppers ökade specialisering och professionalisering kan missgynna avnämarnas intressen. Det har också uppmärksammats att professionalisering kan leda till konflikter såväl mellan yrkesgrupper som inom en och samma yrkesgrupp. Här diskuteras vilken inverkan den stärkta forskningsanknytning, som föreslås i den nya lärarutbildningen, kan tänkas ha i dessa sammanhang.

I diskussionen fokuseras förskollärarna, men den är till stora delar relevant även för övriga lärargrupper. I de fall beteckningen *lärare* används i artikeln avser det samtliga de lärargrupper som berörs av den nya lärarutbildningen. I andra fall används de respektive lärarbeteckningarna. Att jag valt att inrikta diskussionen på förskollärare beror på att jag menar att den nya lärarutbildningens syfte för förskollärarnas del delvis är ett projekt med förhinder. Förskollärarna arbetar i förskolan i arbetslag med barnskötare. Barnskötarna omfattas inte av den nya lärarutbildningen och har heller inte den förskolepedagogiska utbildning som förskollärare har. Detta problematiserar såväl den höjda status som den stärkta forskningsanknytningen den nya lärarutbildningen är tänkt att främja liksom de fördelar en delvis gemensam utbildning är tänkt att medföra.

DEN NYA LÄRARUTBILDNINGEN SOM PROFESSIONALISERINGSSTRATEGI

Läraryrkesutbildningens stärkta forskningsanknytning är viktig för samtliga berörda lärargrupper status. Vad gäller en yrkesgrupps professionella status har kunskapsbasen avgörande betydelse för huruvida den uppnår en professionsstatus eller ej. I vardagligt tal avser vi med profession vanligtvis yrke i allmänhet. I professionsteoriernas mera avgränsade definition avses däremot enbart:

en yrkesgrupp som har en viss kunskap, som av stat och klienter värderas som nyttig och värdefull. Kunskapen bygger på en vetenskap och utgör grunden för yrkesgruppens anspråk på positioner på arbetsmarknaden och i samhället. (Hellberg 1995 s 91)

Dessa positioner avser bland annat:

en yrkesgrupps kollektiva kontroll över sin vetenskapligt anknutna utbildning och dess kunskapsutveckling samt sin arbetsmarknad och sitt arbete. (Svensson 1995 s 158)

Denna kontroll kräver att yrkesgruppen avgränsat ett eget kunskapsområde. Förskollärares vetenskapliga kunskapsbas har främst utgjorts av pedagogik, och utvecklingspsykologi. Förskolläraryrkesutbildningens vetenskapliga bas har med andra ord grundats på andra yrkesgruppers vetenskapsområden. Förskollärarna har därmed inte heller kunnat kontrollera den kunskapsutveckling som ligger till grund för deras yrkesutövning. Detta skulle enligt propositionen delvis kunna förklara förskolläraryrkets relativt låga status.

Att avgränsa ett eget kunskaps- och forskningsområde är viktigt för yrkesgruppers professionalisering. Därmed kan den nya läraryrkesutbildningen sett i ett professionsteoretiskt perspektiv vara gynnsam för förskollärares professionalisering. Att en yrkesgrupps kunskapsbas är viktig i deras professionaliseringsstrategier innebär däremot inte nödvändigtvis att alla delar av deras kunskapsbas är relevant för deras yrkesutövning. Som Rolf Torstendahl (1989 s 24) påpekar, kan yrkesgrupper också använda sina kunskaper »för andra ändamål än det problemlösande, som kunskapssystemet i sig självt har att göra med». Torstendahl (1989 s 25) fortsätter:

En avgörande fråga, som under senare års diskussioner om professionella har ställts med viss intensitet, är i vilken utsträckning kunskapssystemet verkligen har ett problemlösande syfte, som i sin tur ger prestige och makt åt dem som har denna förmåga. Alternativet är att kunskapen är ett symboliskt värde, som kan framhållas som betydelsefullt inför andra människor, men som inte har någon klar eller nödvändig relation till de professionellas problemlösningsförmåga.

Kajsa Falkner (1995 s 20) som diskuterar forskningens betydelse för lärarna och lärarnas verksamheter menar att:

[f]orskningen kan bidra till att väcka nödvändiga och viktiga frågor kring skolverkligheten och ge åtminstone möjliga svar på dessa

spörsmål, vilket kan utveckla och fördjupa skolverksamheten både till form och innehåll.

Däremot, menar Falkner (1995 s 21), att om forskningens syfte är att stärka lärarens professionella expertroll så kan det tänkas innebära:

att lärarnas arbete blir beroende av utbildningsforskningen för att uppnå en expertstatus, utan att problematisera den vetenskapliga kunskapens relevans för arbetet i skolan.

Detta är ingen önskvärd effekt av en stärkt forskningsanknytning. En kritik som under flera år riktats mot såväl förskolläro- som andra lärarutbildningar är att de inte tillräckligt utbildar för den verklighet som är de blivande lärarnas arbetsfält. Man menar att teori och praktik skiljer sig för mycket åt (SOU 1999:63 s 115 f). I förskolläraernas fackliga tidningar har det också i insändare framhållits farhågor för att en ökad akademisering av lärarutbildningarna fjärrar utbildningen allt mer från praktiken. Man har istället önskat mer praktik i utbildningen. Även i propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop 1999/2000:135 s 18) nämns denna kritik:

Av kritiken mot de befintliga lärarutbildningarna framgår att studenterna inte ser ett klart samband mellan sina studier och sin framtida yrkesroll.

I propositionen påtalas såväl vikten av sambandet mellan teori och praktik som den relevans forskningen ska ha för lärargruppernas verksamheter.

FORSKNINGSANKNYTNINGENS PRAKTISKA RELEVANS

Som tidigare påpekats framhålls i såväl Lärarutbildningskommitténs betänkande som i regeringens proposition (Prop 1999/2000:135) att lärarutbildningens relativt låga status delvis kan förklaras av dess svaga forskningsanknytning. Det är dock inte enbart för att stärka lärarnas status som lärarutbildningens vetenskapliga bas enligt regeringen behöver stärkas. Främst refererar skälen till att stärka lärarutbildningens vetenskapliga bas till att de respektive lärargruppernas verksamheter kräver detta:

Mot bakgrund av lärarnas förändrade pedagogiska uppdrag och behovet av att utveckla lärarrollen är det angeläget att stärka forskningen och forskarutbildningen på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område. Dagens skola ställer delvis nya och högre krav på lärarna och deras förmåga att analysera och utveckla ett tänkande om skolarbetets innehåll och uppläggning. (Prop 1999/2000:135 s 36)

Vidare:

Ett viktigt skäl till att stärka forskningen och forskarutbildningen är att öka och bredda kunskaperna kring lärande och pedagogiskt arbete så att läraryrket kan utvecklas. Därigenom kan skolan på ett

bättre sätt möta det förändrade pedagogiska uppdraget. (Prop 1999/2000:135 s 36)

I Lärarutbildningskommitténs betänkande betonas nödvändigheten att knyta ihop teori och praktik. Denna inställning genomsyrar även regeringens proposition, där man också framhåller att den föreslagna forskningsanknytningen ska ha »direkt relevans för lärarnas yrkesutövning» (Prop 1999/2000:135 s 42). Innan jag går närmare in på detta vidare vill jag knyta an till Andrew Abbotts (1988) analys av den rationella kunskapsmodellen. Abbott menar att de professionella i sin yrkespraktik använder sig av processerna *diagnosis*, *inference* och *treatment*. Dessa tre processer baseras på de professionellas »abstrakta» kunskaper. Läkaren ställer till exempel diagnos utifrån det Abbott benämner *colligation* och *classification*. Vid *colligation* samlar läkaren information om patienten utifrån de kunskaper han har angående vilken information som är relevant för en diagnos. Vid *classification* klassificeras patientens problem utifrån den abstrakta kunskap läkaren har om hur sjukdomar standardiseras.

Inference (tolkning) innebär att läkaren utifrån diagnosen drar slutsatser angående vilken behandling som är bäst lämpad för patienten. Vid beslut om behandling använder sig läkaren också av sin kunskap om olika behandlingsalternativ och dess förväntade resultat. Även *treatment*, själva behandlingen, grundar sig på läkarens abstrakta kunskaper. Abbott menar att dessa abstrakta kunskaper är nödvändiga för att de professionella ska kunna utföra ett bra arbete. I hans rationella kunskapsmodell är de abstrakta kunskaperna grunden för de professionellas rationella yrkesutövning.

Abbotts analys avser professioner men är delvis relevant också för förskollärares arbete. Förskollärare använder sig av den rationella kunskapsmodellens tre processer i sitt arbete. De fattar beslut om hur de på bästa sätt ska kunna utveckla varje enskilt barn utifrån dess behov och förutsättningar och i enlighet med de mål som finns för förskoleverksamheten. För detta ändamål samlar de information om varje enskilt barn. Med hjälp av bland annat utvecklingspsykologiska teorier och teorier om sociala villkor använder de sig av *colligation* och *classification* för att diagnostisera. Utifrån diagnosen och pedagogiska och metodiska kunskaper fattar de beslut om behandling och genomför denna. Också i förskollärares arbete är abstrakta, vetenskapligt grundade kunskaper viktiga. Genom forskning kan dessa kunskaper utvecklas ytterligare.

Även praktikgrundade kunskaper, t ex färdighets- och förtrogenhetskunskaper, är viktiga för en bra förskoleverksamhet. Från den didaktiska forskningen ser vi att även dessa kunskaper kan utvecklas genom forskning. Jan Bengtsson (1998) diskuterar till exempel hur detta är fallet med den reflektion som är viktig i lärares arbete. Thorbjörn Johansson och Thomas Kroksmark (1998) argumenterar för behovet av att lärares didaktiska intuition studeras mer vetenskapligt. De betonar också den betydelse den didaktiska intuitionen har för lärares kompetens.

Det finns fler exempel på hur forskningsanknytning kan förbättra de respektive lärargruppernas verksamheter. Vad gäller barns lärande kan bland annat

Ingrid Pramling Samuelssons forskning (t ex Pramling Samuelsson 1986, 1988, 1999) ge värdefulla kunskaper som utvecklar lärares kompetens. Ett annat intressant bidrag, som forskningsanknytningen kan bidra med, är att den vetenskapliga metoden i sig med fördel kan tillämpas i lärarnas arbete (t ex Kullberg 1998). Det värde forskningen kan bidra med i detta hänseende framhålls också i *En förnyad lärarutbildning* (Prop 1999/2000:135).

Syftet med lärarutbildningens stärkta forskningsanknytning är således dels att höja lärarnas status men framförallt att gagna lärarverksamheterna. I Lärarförbundets tidskrift *Pedagogiska Magasinet* ägnas ett nummer (1/1999) åt temat »Forskning och verklighet» där olika forskare får komma till tals angående forskning för lärare. Samtliga av dem betonar hur viktigt det är att lärares forskning knyts till praktiken. De framhåller också möjligheterna för detta.

För att forskningsanknytningen ska gynna lärarverksamheterna krävs dock också att dess värde förankras bland de yrkesverksamma lärarna. Här finns vissa problem:

Att sprida skolforskning till praktiken kan kanske tyckas enkelt. Men det har visat sig att detta företag lätt blir som att sprida agnar för vinden. Ingen bryr sig. Den forskning som bedrivs har ofta en begränsad giltighet i en specifik praktisk verksamhet. Dessutom finns det få etablerade marknadsplatser för möten mellan forskare och praktiker. (Robertson Hörberg & Hultman 1999:28)

Samma erfarenheter av lärares skepsis gentemot forskning har Annika Andrae Thelin (1999) som vid Högskolan i Kalmar ansvarat för ett projekt angående lärarutbildares, skolledares och lärares forskningsanvändning. Lena Fejan Ljunghill (chefredaktör för *Pedagogiska Magasinet*) påpekar angående skolverksamhetens forskningsanknytning att:

[t]idigare var en stor del av resurserna till forskningen knutna till gamla skolöverstyrelsen. Det innebar också att forskningen delvis kom att ikläda sig rollen att rättfärdiga fattade beslut. (Fejan Ljunghill 1999 s 21)

Detta anförs också av Mats Ekholm (1999) som ett skäl till lärares kritiska inställning gentemot pedagogisk forskning. Om det bland lärarna råder skepsis gentemot forskning kan en starkt forskningsanknytning tänkas leda till splittring inom lärarkåren.

FORSKNING, YRKESDIFFERENTIERING OCH KÖN

Yrkeskårer är inte homogena yrkesgrupper. Thomas Brante (1989) diskuterar hur skilda objektiva och materiella villkor skapar olika förutsättningar och förmåner för medlemmarna hos en och samma profession. Brante menar därför att det är lämpligt att skilja mellan olika professionstyper; »fria professioner», »akademiska professioner», »kapitalets professioner», »statens professioner» och möjligtvis den »politiska professionen». Lärarkåren kan

närmast jämföras med det Brante benämner statens professioner, det vill säga man arbetar i offentliga serviceorgan och under statliga riktlinjer och lagar.

Den stärkta forskningsanknytning som regeringen förespråkar medför att den akademiska professionstypen inom lärarkåren ökar. Som Brante framhåller kan det uppstå spänningar mellan de olika professionstyperna inom en och samma profession. Vad gäller de två vanligast förekommande professionstyperna, statens professioner och kapitalets professioner är det till exempel inte ovanligt att kapitalets professioner åtnjuter högre status än statens (t ex lönemässigt). Det är heller inte ovanligt att det uppstår glapp mellan forskare och yrkespraktiker inom en och samma profession. Vad gäller sjuksköterskornas professionalisering påpekar Aant Elzinga (1989 s 136):

Endast en liten del av sjuksköterskekåren deltar aktivt i denna strävan att ställa professionell utbildning på vetenskaplig grund och att beträda vägen för en självständig forskning. ... Liksom på andra områden innebär detta att det lätt uppstår ett glapp mellan dem som utvecklar de forskningsmässiga kunskaperna och dem som arbetar med det praktiska vårdarbetet. Förvetenskapligandet av vårdkunskaper får olika innebörd för olika aktörer, och de som själva är indragna i forskning eller forskarutbildning har en dubbellojalitet. Dels måste de relatera sin gärning till den ursprungliga semiprofessionens praktik, dels ingår de i kraft av den nya akademiska disciplinen i en annan typ av profession, den akademiska. Ett resultat blir spänningar som yttrar sig på olika nivåer.

Flera av forskarna i *Pedagogiska Magasinet*s temanummer om forskning framhåller det motstånd som lärare hyser gentemot forskning:

Det verkar också finnas ett visst motstånd till forskning i skolan – omedvetet eller medvetet. Forskning är inget man direkt tänker på och det är inte något som lockar. (Robertson Hörberg & Hultman 1999 s 28)

En starkt forskningsanknytning och en kunskapsbas som grundar sig på en egen avgränsad vetenskap är dock viktig för lärarnas professionella status. Det ger såväl en egen vetenskaplig kunskapsbas som skapar karriärvägar. Med tanke på att flera av lärargrupperna är kvinnodominerade är detta också positivt för jämställdheten.

På arbetsmarknaden råder i många fall skillnader mellan kvinnor och mäns yrkesstatus, såväl med avseende på professionell status som löner. Inte sällan förklaras detta av att arbetsmarknaden är könssegregerad. Kvinnorna arbetar inom andra yrken och sektorer än män (horisontell könssegregering) och de återfinns oftare på de lägre nivåerna inom ett yrke (vertikal könssegregering). Även inom en och samma yrkesgrupp förekommer könssegregering med följd att kvinnor ofta hamnar inom de arbetsområden som har lägst status. Detta sker oavsett vilken status yrkesgruppen har. Torgerdur Einarsdottirs (1997) studie visar att inom läkarprofessionen återfinns fler manliga läkare inom medicinens högstatusspecialister medan fler kvinnliga läkare arbetar inom de medicinska lågstatusområdena. Bland servitörer hamnar de manliga ser-

vitörerna oftare på de arbetsplatser som ger högst status (Hirdman 1998). Vad gäller lärargrupperna har yrkesutövningen lägre status ju lägre ålder på barnen man arbetar med och desto lägre åldern på barnen är desto fler kvinnor finns där och tvärtom.

Könssegregeringen inom läraryrkena innebär att männen dominerar bland universitetslektorerna. Än mer manlig dominans råder bland professorerna. Ett av syftena med att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning är att öka antalet disputerade och forskarstuderande lärare. Detta skapar nya karriärmöjligheter inom läraryrket. En akademisk karriär kan ses som en möjlighet för lärare att höja sin status. Relaterat till den vertikala könssegregering som råder på arbetsmarknaden kan det vara möjligt att fler manliga än kvinnliga lärare gör forskarkarriär. Vad gäller lärare sammanfattar Liselotte Jakobsen och Jan Karlsson (1993 s 10 f):

Ser vi specifikt på gruppen lärare, så består lågstadielärarna till 99 procent av kvinnor; denna andel sjunker dock stadigt ju högre i nivåerna vi kommer. I högskolans forskarutbildning är kvinnorna i minoritet (medan de alltså utgör flertalet av de examinerade från grundutbildningen). 1988 var bara drygt 20 procent av de färdiga doktorerna kvinnor. När vi kommer upp till kategorin professorer, så utgörs den till endast 5 procent av kvinnor. Det genomgående mönstret är alltså att ju högre upp i hierarkierna inom utbildning och forskning vi går, desto mindre andel kvinnor finns det.

Detta har också uppmärksammats av staten och olika åtgärder har vidtagits för att bland annat öka andelen kvinnliga doktorander, professorer (t ex Prop 1999/2000:24).

Den vertikala könssegregeringen kan förklaras på olika sätt. Det är inte avsikten att diskutera detta här, men jag vill nämna att vad gäller kvinnor och forskning anförs ofta att kvinnors familjeansvar ger dem sämre möjligheter än män att satsa på en forskarkarriär. Så kan sannolikt vara fallet. Samtidigt finner Einarsdottir (1997) i sin studie om läkarprofessionen att familjeförhållanden inte inverkar på huruvida kvinnliga läkare är disputerade eller ej. Andra menar att kvinnor missgynnas i forskningssammanhang på grund av att männen särbehandlas positivt av de män som ofta dominerar på ledande poster (t ex Wold & Wennerås 1997). Hur det blir för lärarnas del återstår att se.

Med anledning av den tidigare nämnda statushierarki som råder inom läraryrket, liksom hur denna sammanfaller med könsfördelningen i de respektive lärargrupperna, kan den stärkta forskningsanknytningen dock tänkas resultera i olika status för de olika lärargrupperna och då till de kvinnodominerade lärargruppernas nackdel. En intressant aspekt av diskussionerna kring den nya lärarutbildningen är också att de farhågor som framförts i hög grad fokuserat på huruvida ämneslärare ska få en sämre kunskapsbas när de måste dela en allmän kunskapsbas med förskollärare. Jag har inte sett någon diskussion där det framkommit oro för att förskollärarnas kunskapsbas ska försämrats för att de ska ha samma allmänna kunskapsbas som ämneslärarna. Denna kommentar ska inte uppfattas som att så är fallet utan kommentaren syftar enbart till att exemplifiera statushierarkin mellan lärargrupperna. Trots

dessa statushierarkier kan den stärkta forskningsanknytningen höja samtliga lärargrupper status. Den stärkta forskningsanknytningen är inte bara positiv för lärarnas statu, den kan också främja de respektive lärargruppernas verksamheter. Förhoppningsvis kan båda dessa förhållanden gynnas utan att inverka negativt på varandra. Dock återstår vissa problem vad gäller förskoleverksamheten.

LÄRARUTBILDNINGENS SYFTEN: ETT PROJEKT MED FÖRHINDER?

Som tidigare påpekats är en av professionaliseringens nackdelar den splittring mellan yrkesgrupper som den kan ge upphov till. Det är heller inte ovanligt att en yrkesgrupps professionalisering medför att arbetsuppgifterna för en annan yrkesgrupp inom samma arbetsområde förändras och blir mer rutinartade. Detta kan skapa ogynnsamma spänningar mellan yrkesgrupperna. Gun-Britt Trydegård (1990) diskuterar de problem professionalisering medför i vårdplaneringsgrupper där olika yrkesgrupper ska samarbeta. Den ökade specialiseringen och de respektive yrkesgruppernas olika utbildning, kunskapsområde, professionella mål skapar konflikter mellan yrkesgrupperna. Inte minst underblåses dessa av att de olika yrkesgrupperna inte är säkra på sin egen och de andras yrkesroller och kunskaper.

Splittringen av arbetsuppgifter kan också tänkas medföra sämre förutsättningar för helhetsperspektivet vad gäller klienterna (Wærness 1983, Trydegård 1990). För att begränsa dessa problem menar bland andra Gun-Britt Trydegård (1990) att det är viktigt att alla yrkesgrupper inom ett arbetsområde har en gemensam kunskapsbas. Detta är också ett av syftena med den föreslagna lärarutbildningen. Det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng ska vara gemensamt för alla lärargrupperna. Som skäl för detta anger regeringen att det ger goda möjligheter att tillgodose förändringar i efterfrågan inom de olika lärargrupperna. Inte minst påtalar man också vikten av en gemensam kunskapsbas med tanke på det samarbete mellan lärargrupperna som förespråkas.

På förskolan arbetar förskollärare och barnskötare i arbetslag. Barnskötarna omfattas inte av den nya lärarutbildningen och kommer inte att dela den kunskap som det allmänna utbildningsområdet ger. Detta medför att statens intentioner med lärarnas gemensamma kunskapsbas inte kommer att omfatta arbetslaget i förskolan, vilket kan tänkas leda till just splittring och ogynnsamma spänningar mellan de båda yrkeskårerna och att klyftan dem emellan ökar.

Förskollärares och barnskötarens olika utbildningar har under lång tid skapat motsättningar (framförallt mellan deras respektive fackliga organisationer). Senast var det läroplanen för förskolan, *Lpfö 98*, som gav upphov till hetsiga strider (se t ex tidskriften *Förskolläraren* 1998 nr 4). Eftersom förskollärare men inte barnskötare är förskolepedagogiskt utbildade föreslog Barnomsorg- och skolkommittén i sitt betänkande *Att erövra omvärlden – Förslag till läroplan för förskolan* (SOU 1997:157) att förskollärarna skulle ansvara för verkställandet av det pedagogiska uppdrag som läroplanen

föreskriver. Barnskötarnas fackliga organisation SKAF reagerade kraftigt och regeringen beslöt att arbetslaget, dvs både förskollärare och barnskötare, skulle ansvara för det pedagogiska uppdragets genomförande. Därmed förhindras risken att arbetsuppgifter uppdelas på olika yrkesgrupper.

Samtidigt kan kvaliteten på det pedagogiska uppdraget tänkas missgynnas av att det också utförs av icke förskolepedagogiskt utbildad personal. Därmed framstår Skolverkets beslut, utifrån ett pedagogiskt perspektiv, som motsägelselfullt. Förskollärarnas pedagogiska kunskaper har i fackliga professionaliseringsstrategier använts för att gynna förskollärarnas egenintressen, men den pedagogiska kunskapen har också betydelse för förskoleverksamheten. Staten har också i tidigare styrdokument, t ex *Pedagogiskt program för förskolan* från 1987 och *Barnomsorgen* i Socialtjänstlagen från 1995, framhållit att de anser det önskvärt och viktigt att förskolepersonalen har en pedagogisk högskoleutbildning.

Skolverkets beslut om arbetslagets ansvar för den pedagogiska verksamheten får också konsekvenser för intentionerna med den nya lärarutbildningen. Förskollärarna som arbetar på förskola får inte samma förutsättningar som lärargrupperna i skolan vad gäller samarbetet kring den pedagogiska verksamheten. Eftersom Skolverket beslutat att inte göra någon åtskillnad i de respektive yrkesgruppernas ansvarsområden, kan det också tänkas att förskollärare som arbetar på förskola får svårare att förverkliga de pedagogiska kunskaper lärarutbildningen givit dem men som barnskötarna saknar. Detta kan också tänkas motverka lärarutbildningens syfte att minska glappet mellan teori och praktik.

Ytterligare en effekt av Skolverkets beslut är att förskollärares utbildning undervärderas. Som nämnts är professionsbegreppet ett relationsbegrepp; vad gäller yrkesgruppens relation till staten gäller det att få staten att erkänna yrkesgruppens kunskaper och arbete som viktigt och värdefullt. Än mer viktigt är detta för välfärdsprofessionerna där »staten samtidigt uppfyller rollerna att vara konsument (beställare, anställare), legitimerande instans och reglerare av lön och status för dem» (Brante 1987 s 149). Om regeringen anser att även yrkesgrupper som saknar de förskolepedagogiska och metodiska kunskaper som förskollärarytbildningen ger, kan ombesörja förskolans pedagogiska uppdrag misskrediteras såväl förskollärarytbildningen som förskollärarnas professionalisering. Deras specifika utbildning och kunskaper nedvärderas och osynliggörs (Berntsson 2000).

Beslutet att även låta icke pedagogiskt utbildad personal ansvara för den pedagogiska verksamheten i förskolan får också konsekvenser för det statushöjande syfte som den stärkta forskningsanknytningen är tänkt att bidra till. Som tidigare också framhållits är en egen avgränsad vetenskapligt grundad kunskapsbas viktig för en yrkesgrupps professionalisering. Med den nya lärarutbildningen får lärarna ett eget avgränsat vetenskapligt kunskapsområde; utbildningsvetenskap. Detta befrämjar lärarnas professionalisering. Däremot kan det diskuteras i vilken utsträckning en stärkt forskningsanknytning och ett eget avgränsat vetenskapligt baserat kunskapsområde befrämjar förskollärarnas professionalisering när förskolans pedagogiska uppdrag enligt Skolverkets beslut inte kräver någon förskolepedagogisk utbildning.

Relaterat till en professionsteoretisk diskussion kan man säga att den nya lärarutbildningens stärkta forskningsanknytning ger förskollärarna ökad möjlighet att kontrollera kunskapsutvecklingen inom sitt verksamhetsområde men att deras kunskapsbas varken blir erkänd eller ger dem yrkesmonopol. Däremot ger en stärkt forskningsanknytning många andra fördelar för såväl förskollärarna som deras verksamhet.

Att en yrkesgrupp använder sin kunskapsbas för egna intressen, till exempel i professionaliseringsstrategier eller andra statushöjande strategier betyder inte att deras kunskapsbas inte också samtidigt kan vara till gagn för deras verksamhet. Det behöver inte finnas något oförenligt i statens intentioner att den nya lärarutbildningen samtidigt ska förbättra lärarverksamheterna och höja lärarnas status, tvärtom. Däremot framstår lärarutbildningens syften som något motsägelsefulla vad gäller förskollärarna. De fördelar den nya lärarutbildningen är tänkt att medföra framstår inte som självklara vad gäller förskollärare som arbetar i förskolan.

LITTERATUR

- Abbott, A. 1988: *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andrae Thelin, A. 1999: Forskning och vardag går hand i hand. *Pedagogiska Magasinet*, 1, 41–45.
- Bengtsson, J. 1998: Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (red): *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, P. 2000: Att osynliggöra kvinnors yrkeskompetens: Om staten och förskollärarna. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 6(2), 113–124.
- Brante, T. 1987: Sociologiska föreställningar om professioner. I U. Bergryd (red): *Den sociologiska fantasin*. Simrishamn: Rabén & Sjögren.
- Brante, T. 1989: Professioners identitet och samhällsliga villkor. I S. Selander (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsdottir, T. 1997: *Läkaryrket i förändring: En studie av den medicinska professionens heterogenisering och könsdifferentiering*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Ekholm, M. 1999: »Konsten att fånga omvärlden». *Pedagogiska Magasinet*, 1/1999, 24–27.
- Elzinga, A. 1989: Kunskapsanalys och klassanalys: Med fokus på omvårdnadsforskning. I S. Selander (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkner, K. 1995: *Lärarprofessionalitet och skolverklighet. En diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Fejan Ljunghill, L. 1999: Utländska och inhemska röster om pedagogisk forskning. *Pedagogiska Magasinet*, 1/1999, 16–21.
- Hellberg, I. 1995: Det professionella tjänstesamhället. I L.G. Svensson & P. Orban (red): *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. 1998: *Med kluven tunga: LO och genusordningen*. Stockholm: Atlas.
- Jakobsen, L. & Karlsson, J.C. 1993: Inledning. I L. Jakobsen & J.C. Karlsson (red): *Jämställdhetsforskning: Sökljus på Sverige som jämställdhetens förlovade land*. (Forskningsrapport 93:5) Karlstad: Högskolan i Karlstad.

- Johansson, T. & Kroksmark, T. 1996: Lärares intuition: Didaktisk intuition. I C. Brusling & G. Strömquist (red): *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. 1996: Att lära av forskares fältarbete. I B. Lendahls & U. Runesson (red): *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Pedagogiska Magasinet* nr 1 1999. Stockholm: Lärarförbundet.
- Pedagogiskt program för förskolan*. 1987. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Råd 1987:3.
- Pramling, I. 1986: *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. 1988: *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens skrivelse 1999/2000:24. *Jämställdhetspolitiken inför 2000-talet*. Stockholm: Näringsdepartementet.
- Robertson Hörberg, C. & Hultman, G. 1999: Läraren som den nytänkande förändraren. *Pedagogiska Magasinet*, 1/1999, 28–33.
- Sarfatti-Larson, M. 1977: *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- SOU 1972:27. *Förskolan, del I*. (Barnstugeutredningen). Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Torstendahl, R. 1989: Professionalisering, stat och kunskapsbas: Förutsättningar för en teoribildning. I S. Selander (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L.G. 1995: Utbildning, skola och lärare. I L.G. Svensson & P. Orban (red): *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Trydegård, G-B. 1990: *Medaljens baksida*. Örebro: Högskolan i Örebro, Institutionen för socialt arbete.
- Wærness, K. 1983: *Kvinnor och omsorgsarbete: Ett kvinnoperspektiv på människovård och professionalisering*. Stockholm: Prisma.
- Wold, A. & Wennerås, C. 1997: Commentary: Nepotism and sexism in peer. *Nature*, 22, 341–343.