

Läraridentiteter i förskoleklass

Berättelser från ett gränsland

Licentiatstudie

Framlagd vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik
vid Göteborgs Universitet

Helena Ackesjö



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehåll

Förord	4
1. Inledning	7
1.1 Utgångspunkter och övergripande syfte	10
1.2 Studiens disposition	11
2. Studiens teoretiska inramning	12
2.1 Identiteter som sociala konstruktioner	12
Tradition och kultur	14
Talhandlingens betydelse för identitetskonstruktionerna	18
2.2 Identiteter i gränslandet mellan förskola och skola	19
Gränser	20
Gränslandet som en mötesplats mellan kulturer?	23
2.3 Sammanfattning av studiens teoretiska ram, samt studiens definition av identiteter	26
2.4 Preciserat syfte	28
3. Tidigare forskning	29
3.1 Tidigare forskning om verksamhet för sexåringar	29
Pedagogisk verksamhet för sexåringar	29
Förskollärare i en förskola i förändring möter nya krav	32
Förskola och skola – ”två främmande världar”?	33
3.2 Tidigare forskning om läraridentiteter	37
Positioneringar för och emot	37
Anpassning	38
Lärares uppfattningar om likheter och skillnader mellan olika lärare	39
3.3 Tidigare forskning om dilemman relaterade till samverkan	40
Reviderade definitioner i nya möten	41
Maktrelationer	42
3.3 Sammanfattning av tidigare forskning	45
4. Metodologi	46
4.1 Studiens metodologiska utgångspunkter	46
Utgångspunkt i berättandet	46
Var konstrueras läraridentiteterna?	47
Gränslandsberättelser	49
4.2 Medverkande och datakonstruktion	49
Medverkande	49
Dialogseminarier	51
Studiens genomförande	52
Egen förförståelse	58
Etik och makt i studien	59
4.3 Analysen av lärarnas berättelser	61
Analysprocess	61
Kvaliteten i forskningsprocessen	63
4.4 Sammanfattning av metoden	67

5. Lärarnas berättelser om inkludering och exkludering	68
5.1 Tema 1: Talet om samhörighet – att bygga bro	70
De öppna dörrarnas praktik	70
Skolförberedelse är anpassning	77
En annorlunda del av en större helhet	81
Sammanfattning av Tema 1	86
5.2 Tema 2: Talet om utanförskap – stängda gränser	87
Vi och Dom – att skapa mening i motstånd	87
Lärare i skolans marginaler	89
En verksamhet i isolering?	94
Förskoleklassen som en sär-skild verksamhet	98
Sammanfattning av Tema 2	105
6. Läraridentiteter i förskoleklass	106
6.1 Talet om inkluderande läraridentiteter	107
Brobyggare och Pendlare	108
Exklusiva Andra	110
6.2 Talet om exkluderade läraridentiteter	111
Gästarbetare	112
Exklusiva Avståndstagare	114
6.3 Avslutande resultatdiskussion	117
Förskoleklassen – en ö?	117
Gränsernas betydelse för identitetskonstruktionerna	119
Gränslandsteoretisk diskussion	121
7. Avslutande reflektioner	122
7.1 Metoddiskussion	122
7.2 Lärarnas processer i studien	125
Från igenkännande till erkännande och kanske motkraft	126
7.3 Det utbildningsvetenskapliga nyhetsvärdet av studien	127
7.4 Fortsatt forskning	129
Sammanfattning	130
Summary	133
Bilaga 1	137
Bilaga 2	138
Referenslista	139

Förord

Nu har jag satt den sista punkten i denna studie, och det känns skönt att kunna lägga arbetet bakom sig. Samtidigt blickar jag framåt, mot nya mål och nya projekt. En etapp är avklarad - men mera kunskaper återstår att erövra!

Det är många som har varit inblandade i den process som en forskningsstudie innebär, och detta förord ägnas åt ett antal personer. Främst vill jag skänka ett stort och varmt tack till min handledare, professor Eva Johansson. Vart än i världen du har befunnit dig har du alltid stått till förfogande via mail, Skype eller telefon. Jag känner mig oerhört ödmjuk inför Eva och hennes skarpa och kritiska blick. När jag nöjd har kommit med en text till Eva har hon alltid hittat fallgropar, vilket har lett till ytterligare omskrivningar. Kontentan är att man aldrig blir klar. Det kan alltid bli bättre. Det är en ära att få ha gått i Evas skola, och jag vet att en examen i den skolan kommer att vara värdefull för mig i framtiden. Eva, jag hoppas verkligen att vi kan hitta någon form av samarbete även framöver!

Min biträdande handledare, docent Per Lindqvist, är också värd ett stort tack. Per har många gånger haft uppgiften att plocka ner mig på jorden efter alldeles för yviga teoretiska utflykter. Per är också den som ständigt frågar ”Vad är egentligen problemet?” Oerhört irriterande. Och nyttigt. Per har varit mitt stöd i vardagen och den som jag ständigt har kunnat sticka in huvudet till för en pratstund. Tack Per för att du har bidragit med din stora kompetens, ditt tålamod och ditt yrkeskunnande! Tack också för den grundliga korrekturläsningen i slutskedet!

Tack även till min kollega, Anette Emilson, för en kritisk granskning av min inledande forskningsplan. Med hjälp av din kritiska blick kom jag in på forskarutbildningen! Du har även varit ett stort stöd i både skrivande och beslutstagande under hela processen. Tack även till professor Sven Persson som förde en kritisk och konstruktiv seminariediskussion omkring mitt avhandlingsarbete någonstans i mitten av processen. Sven har dessutom varit ett gott bollplank under hela den avslutande perioden av avhandlingsarbetet, och aktiv i olika sidoprojekt. Tack för alla konstruktiva och roliga diskussioner Sven!

Som doktorand har det varit viktigt att ha flera likasinnade omkring sig, som möter liknande dilemman, hinder och möjligheter ungefär samtidigt. För mig har detta skyddsnet utgjorts av Barn- och BarndomsKollegiet (BBK) vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Anette Emilson, Lotta

Bjervås, Maria Magnusson och Marianne Dahl; tack för all hjälp och stöttning och för konstruktiva diskussioner omkring mina texter och forskning i stort! Tack även till alla medlemmar i KOLlegiet för Lärares Arbete (KOLA) och till det Värdepedagogiska forskningsfältet i Kalmar, som har bidragit i många av de diskussioner vi haft kring mina texter. Jag vill ödmjukt även tacka alla mina informanter, lärarna som arbetar ute i förskoleklasserna. Utan er entusiasm och välvilja hade det inte blivit någon studie. Jag hoppas att ni fick ut lika mycket av våra många och långa samtal som jag fick! Evigt tack!

Självklart vill jag även visa min tacksamhet till de nära och kära som alltid har ställt upp på mig. Tack Mor och Far samt Svärmor och Svärfar för uppmuntran, glada hejarop och extra barnvaktshjälp när vardagspusslet har kört ihop sig. Tack Robert för att du har hållit ställningarna hemma och genom detta givit mig möjligheten att sträva vidare efter de första småbarnsåren. En gång sa du ”nu Helena är det din tur”. Jag är dig evigt tacksam för de orden, och för att du aldrig låter mig ha dåligt samvete för att jag ibland inte har hunnit med ”mammansaker” som jag har tyckt att jag borde hinna med. Även om vi ibland bara har mötts i ytterdörren för ett skiftbyte; jag på väg hem från Göteborg och du på väg till flygplatsen för ytterligare en resa ut i världen, så har du alltid funnits där med ditt stöd och din eviga tro på mig. Jag är dig evigt tacksam.

Jag vill tillägna denna studie till mina underbara ungar Alfred, vars väg in i skolan jag kunde följa extra nära eftersom han gick i förskoleklassen då studien inleddes, och Alice, som nu när studien avslutas är på väg från förskolan in i förskoleklassen. Alice och Alfred, ni har nog inte riktigt förstått vad er mamma har arbetat med Ni har nog mest uppmärksammat de tillfällen när jag inte har varit med er på hemmaplan. Jag hoppas ändå att min strävan också kan inspirera er i framtiden. Och Alice, nu ska mamma inte åka tåg till ”Göfteborg” mera. På ett tag i alla fall.

Smedby i mars 2010

Helena Ackesjö

”På samma sätt som vi ser vårt ansikte, vår kropp och vår klädsel i spegeln
och intresserar oss för detta, därför att det är vårt,
och är nöjda med detta eller inte,
beroende på om detta svarar eller inte mot vad vi önskar att detta vore;
på samma sätt ser vi i fantasin i en annans medvetande
någon slags tanke om vårt utseende, vårt sätt att vara, våra avsikter, våra handlingar, våra vänner
och så vidare,
och vi påverkas på olika sätt av detta”

(Cooley 1902, sid. 182)

1. Inledning

Föreliggande studie avser att vinna kunskap om konstruktioner av förskoleklasslärares läraridentiteter. Identitetsstudier har varit vanligt förekommande under senare år. Forskare ifrån ett brett spektrum av discipliner har lockats att inleda diskussioner och forskning om identitetskonstruktioner på skilda sätt (Petersson & Robertson, 2003). Dagligen ger vi uttryck för våra identitetsperspektiv, när vi diskuterar oss själva som ”lärare”, ”fotbollsspelare” eller ”förälder”. Därför kan det finnas aspekter av identitetsprocesserna som är värda att belysa utifrån olika sammanhang och perspektiv. En stor del av identitetsforskningen handlar om att helt enkelt förstå hur människan utvecklar en känsla av tillhörighet och självförståelse i relation till andra (Petersson & Robertson, 2003). Liksom Cooley (1902) uttrycker i föreliggande studies inledande citat kanske vi inte kan veta något om vilka vi är förrän vi ser oss själva i andras ögon. Speglingen handlar om hur jag vill bli sedd, hur jag vill bli uppfattad och även hur jag agerar utifrån de reaktioner på min person som jag får från andra.

För mig har sökljuset i forskningsprocessen riktats mot lärare i den svenska förskoleklassen. Anledningen till detta återfinns bland annat i vår nutida skolhistoria. 1990-talets skolreformer är de mest omfattande och snabbast genomförda i den svenska skolhistorien (Lindensjö & Lundgren, 2000). Hela det svenska utbildningssystemet har känt av förändringarnas vindar. Förskolan har fått en egen läroplan (Lpfö 98), och har i och med detta pendlat över från familjepolitiken till utbildningspolitiken. Fritidshemmet har i likhet med förskolan lagts över från Socialtjänstlagen till Skollagen och skrivits in i skolans läroplan (Lpo 94). Förskoleklassen har inrättats som en egen skolform och ingår i skolans läroplan (Lpo 94). Därmed ingår nu förskolan i ett sammanhållet utbildningssystem, vilket kan ses som en historisk förändring (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004).

Det är nu drygt tio år sedan den skolform vi kallar förskoleklass infördes. Införandet av verksamheten föregicks av en politisk diskussion om huruvida regeringen skulle införa obligatorisk skolstart från sex års ålder eller ej. En bakgrund till denna diskussion återfinns vi i beslutet om den flexibla skolstarten, vilket i början av 1990-talet möjliggjorde för sexåringar att börja den obligatoriska skolan. Ungefär samtidigt föddes många barn i Sverige, vilket gjorde att förskolorna blev trångbodda under mitten av 1990-talet. I många kommuner flyttades därför sexårsverksamheten in i tomma lokaler i skolan (Myndigheten för Skolutveckling, 2006).

Den politiska oenigheten i beslutstagandet om en sänkt skolstartsålder gjorde att ett obligatorium för sexåringar slopades. En ny frivillig skolform för sexåringar tillskapades och fogades till skolans läroplan (Lpo94) när denna reviderades 1998. Förskoleklassens uppdrag blev att konstruera en brygga mellan förskola och skola. De två institutionerna skulle tillsammans skapa en ”ny pedagogik” som skulle vara fruktbar för verksamheten i förskoleklassen (Myndigheten för Skolutveckling, 2004). Myndigheten för Skolutveckling (2006) skriver två år senare fram att förskoleklassens verksamhet inte ska vara en skolverksamhet, men det ska inte heller vara en förskoleverksamhet. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och i förskoleklassen ska de förberedas inför skolstarten.

Å andra sidan poängterar Myndigheten för Skolutveckling (2006) att man i förskolorna arbetat på detta sätt sedan lång tid tillbaka. Det har funnits en verksamhet särskilt utformad för sexåringar lika länge som det har funnits daghem, lekskolor och förskolor. Även hemmavarande sexåringar har erbjudits att delta i särskild pedagogisk verksamhet, en verksamhet som har fokuserat på olika former av skolförberedande verksamhet. Sexåringarna har på olika sätt förberetts för sin kommande tid i skolan via olika läs- och skrivgrupper, tvärgrupper och skolförberedelsegrupper, allt tillsammans i syfte att förenkla övergången mellan det som har kallats daghem, förskola, lekskola, dagmamma/familjedaghem eller hemmet och skolan (Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Då det funnits särskild verksamhet för sexåringar under en längre tid, kan man fråga sig vad som blir nytt i förskoleklassen? Myndigheten för Skolutveckling (2006) skriver fram förskoleklassen som något nytt, något unikt. Då det varken ska vara skola eller förskola beskrivs denna skolform som ett ”terra incognita – ett ingenmansland – mitt emellan förskola och skola” (a.a. sid. 9). För mig framstår det som ett problem att en skolform kallas för ett terra incognita och detta har kommit att följa mig under arbetet med studien. Ett ingenmansland är för mig som den bit mark mellan murarna i Berlin på den tid då muren fortfarande fanns; ett stycke mark på vilken ingen bestämmer, ingen regerar och inte heller några lagar finns att följa. Förskoleklassen är ingen sådan verksamhet. Mitt första avstamp när forskningsarbetet inleddes var att undersöka vilka lärarna i förskoleklassen är och vad de gör. Dessa tankar växte fram då jag som före detta lärare i förskoleklass i möte med andra lärare i förskoleklass ofta hamnade i diskussioner omkring verksamhetens mål. Centralt i diskussionerna var lärarnas uppdrag; vad är det egentligen lärare i förskoleklass ska göra? Detta följdes av diskussioner om vad barnen skulle kunna när de lämnar förskoleklassen efter ett läsår. Ovanstående fråga skulle kunna problematiseras i oändlighet.

Nästan alla barn i Sverige går i förskoleklass. År 2007 deltog 96 procent av sexåringarna i verksamheten. Förskoleklassen ses som en viktig övergångsfas i barnens liv, i vilken de ska få möjligheter till ”förberedande men mjuka, lekfulla och lustfyllda möten med skolans krav på färdigheter och kunskaper” (SOU 2008:109, s. 244). I betänkandet ”En hållbar lärarutbildning” (2008:109) beskriver man lärarna i förskoleklassen som något ”mitt emellan” lärare i förskola och skola. Samtidigt poängteras att det finns kunskaper och insikter som lärare i förskoleklass måste ha men som inte ryms inom en traditionell förskolepedagogik. Min fråga blir – vad? Vad är det som lärare i förskoleklass ska ha som ingen annan har? Varifrån kommer detta unika? Vilka läraridentiteter är det som lärare i förskoleklass ska ha, som skiljer sig från lärare i förskola och skola?

Efter att ha genomfört litteratursökningar och gått igenom tidigare forskning om förskoleklassen, stod det klart att verksamheten är undersökt i endast ett fåtal studier. Vissa utvärderingar av och forskning om förskoleklassen (ex. Skolverket, 2004; 2006a; Karlsson, Melander, Prieto & Sahlström, 2006) har visat på en så kallad skolifiering av verksamheten, medan andra studier (som ex. Gannerud & Rönnerman, 2006) menar att verksamheterna i förskola, förskoleklass och skola ter sig relativt likartade, även om förskoleklassens villkor och rutiner påminner mer om skolans verksamhet än om förskolans. Några studier (ex. Thörner 2007; Heikkilä 2006) har påvisat skolmiljöns makt över verksamheten i förskoleklassen. Även samverkansdilemman mellan lärare ur förskola, förskoleklass och skola har studerats (ex. Munkhammar, 2001; Davidsson, 2002; Ackesjö, 2006). Däremot är det mycket sparsamt med forskning som fokuserar lärarna i förskoleklassen. Det saknas kunskap om vilka identiteter lärarna i förskoleklassen konstruerar i verksamheten. Detta forskningsområde behöver belysas. I detta spänningsfält, på denna nya arena där lärarna balanserar mellan två traditionstyngda utbildningskulturer, finner jag det spännande och relevant att placera fokus i forskningen. En ny arena, som ska vara varken förskola eller skola, och där man i direktiv (ex. SOU 2008:109) tydligt skriver att lärarna, och förmodligen då även pedagogiken, ska vara något ”mitemellan”. Hur blir man något som är varken eller? Eller kanske både och? Hur konstruerar man sina läraridentiteter i ett mellanrum? Vad tar man fasta på och vad förkastas, och varför? Studien fokuserar lärarnas identitetskonstruktioner i denna fortfarande relativt nya praktik i gränslandet mellan förskola och skola.

1.1 Utgångspunkter och övergripande syfte

Det övergripande syftet för studien och bidraget till forskning inom området är att vinna kunskap om konstruktionsprocesser; konstruktioner av läraridentiteter i förskoleklassen.

Utgångspunkterna för studien är för det första Myndigheten för Skolutvecklings (2004) direktiv samt lärarutredningens förslag (SOU 2008:109) om att verksamheten i förskoleklassen inte ska vara vare sig förskoleverksamhet eller skolverksamhet. Med detta sagt bör även lärarnas professionella identiteter enligt ovanstående bestå av något som skiljer dem från förskollärare och lärare i skolan. För det andra placeras förskoleklassen i studien i ett gränsland mitt emellan förskola och skola, till skillnad mot Myndigheten för Skolutveckling som använder begreppet ”ingenmansland” för att beskriva förskoleklassens position i utbildningssystemet. Användandet av ”gränsland” där gränserna möter varandra och kanske till och med överlappar varandra på vissa ställen, gör det möjligt att studera lärarnas markeringar för eller emot andra lärare och andra verksamheter på andra sidan gränsen. Studien har möjligheten att vinna kunskap om hur lärarna i gränslandet mellan förskola och skola hanterar mötet mellan olika kulturer, och hur mötet tillsammans med lärarnas egna gränsdragningar, förväntningar och traditioner bidrar till identitetskonstruktionerna. Dörrar och gränser mellan förskola och skola anses av exempelvis Myndigheten för Skolutveckling och Skolverket ha öppnats i och med förskoleklassens tillblivelse som en skolform. Frågan är om dörrarna verkligen är öppna och i så fall hur ”de öppna dörrarnas princip” mellan förskola och skola kan bidra till konstruktioner av förskoleklasslärares identiteter?

För att studera lärares identitetskonstruktioner i gränslandet har samtal i seminarieform förts med lärare i förskoleklass vid flera tillfällen. Samtalen har analyserats med avseende vad lärarna väljer att berätta om sig som lärare, samt hur lärarna väljer att argumentera för sitt arbete i förskoleklass. Studien kan utgöra ytterligare en pusselbit i en strävan att förstå hur lärarna som arbetar i verksamheten konstruerar sina identiteter. Hur talar lärarna om sig, hur beskriver de sig och sin roll i utbildningssystemet och hur markerar de sig i förhållande till andra lärare på skolan? Studien har relevans både för forskning som berör förskoleklassen och för identitetsforskning.

1.2 Studiens disposition

Studien är uppdelad i sju kapitel, och inleds med ett kapitel som belyser studiens utgångspunkter tillsammans med det övergripande syftet.

Kapitel två presenterar studiens teoretiska analysverktyg. Begreppet identitet som en social konstruktion diskuteras i förhållande till lärarnas talhandlingar. Gränslandsbegreppet diskuteras i förhållande till förskola, förskoleklass och skola. Dessutom presenteras ett preciserat syfte.

Kapitel tre är ett bakgrundskapitel som sätter in förskoleklassen i sitt historiska sammanhang. I avsnittet diskuteras dessutom likheter och skillnader mellan förskolans och skolans arbetssätt utifrån tidigare forskning. Vidare presenteras forskning om lärares professionella identiteter samt om möjligheter och dilemman med samverkan och integration mellan olika skolformer.

Kapitel fyra redovisar metodologin som studien bygger på, samt vald metod. Deltagarna och genomförandet av studien redovisas tillsammans med reflektioner över studiens kvalitet. I avsnittet införs även användningen av metaforer som ett metodredskap.

Kapitel fem är ett empirinära resultatkapitel indelat i två samtalsteman, där konstruktionerna av läraridentiteter i förskoleklass beskrivs utifrån lärarnas berättelser.

Kapitel sex redovisar resultatanalys och diskussion av teoriramen.

Kapitel sju avslutar studien med reflektioner över metodval och lärarnas deltagande. Tankar om studiens utbildningsvetenskapliga nyhetsvärde och förslag till fortsatta studier ventileras.

2. Studiens teoretiska inramning

För att rama in studien teoretiskt används olika angreppssätt. Identiteter ses i studien som socialt konstruerade, vilket innebär att fokus i den teoretiska inramningen ligger på att se identiteter som sociala konstruktioner. Detta teoretiska val kopplas till gränslandsteorier, då förskoleklassen placeras i gränslandet mellan förskola och skola. Inledningsvis skrivs definitioner av identitetsbegreppet fram.

2.1 Identiteter som sociala konstruktioner

Sedan ett par decennier har begreppet identitet stått i fokus i flera studier, och då man använt och definierat begreppet på många olika sätt har detta bidragit till att innebörden blivit flertydig. Identitetsbegreppet förekommer i många sammanhang, såsom exempelvis manlig och kvinnlig identitet, etnisk identitet, språklig identitet, företagsidentitet mm. Med en sådan varierad användning blir begreppet svårdefinierbart (Otterup, 2005). Då begreppet kan ges olika innebörder relaterat till olika praktiker ägnas detta avsnitt till att säga något om hur begreppet används i föreliggande studie.

Ordet identitet kommer ifrån latinets *identas*, som betyder ”densamme” (Nationalencyklopedin 1992, s. 342). Identitet handlar då om att höra hemma, såväl personligt och individuellt såsom kollektivt (Otterup, 2005). Ett sätt att se på begreppet identitet är att identifiera personer via nationalitet, etnicitet, klass, kön och andra former av differentiering som kan vara motsägelsefulla och till och med i konflikt med varandra (Hall, 1992). Men räcker dessa definitioner i en studie som fokuserar på lärare och deras professionella identiteter?

Enligt Beijaard, Meijer och Verloop (2004) är identitetskonstruktioner avhängiga den pågående integrationen av individuellt och kollektivt kunskapsbyggande i den praktik man befinner sig i. Identiteter ses som en social konstruktion, inte som ett fixerat attribut. Begreppet identitet ska därför, enligt författarna, inte förstås som ett tillstånd utan som något som är under ständig konstruktion och förändring i en social gemenskap.

Identitetskonstruktioner har även en emotionell och självdefinierande sida. Taylor (1995) menar att ”vår tolkning av oss själva och vår erfarenhet är konstituerande för den vi är” (a.a., s. 100).

Identitet ses då som ett sätt att ge sig själv betydelser, ifrån en plats där man jämför sig med andra. Vi önskar vara på ett visst sätt, i förhållande till andra, till måttstockar. Taylor menar att detta är emotionella processer, och att måttstockarna anger mått på vad individen anser vara ett gott och eftersträvansvärt formande av våra liv. I förhållande till detta goda kan föreställningen om våra identiteter också bestämmas (Taylor, 1995). Med andra ord kan våra identiteter konstrueras i förhållande till ett ramverk av värderingar av vad som antas vara gott (Taylor, 1989):

”My identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determinate from case to case what is good, or valuable, or ought to be done...” (Taylor, 1989, s. 27)

Studien utgår via dessa inledande definitioner ifrån att identiteter är socialt konstruerade, vi kommunicerar och tolkar vår värld och sätter vår egen prägel på världen. I denna tolkning konstruerar vi även våra identiteter. Även Kinnvall (2003) fokuserar på identitetskonstruktionen som en pågående process. Detta innebär att individerna både formar och formas av det omgivande sammanhanget. Då konstruktionismen hävdar att det aldrig går att konstruera endast en identitet baserad på ett antal karaktäristika, talar Kinnvall istället om överlappande identiteter, vilket betonar att individen definierar sig på olika sätt beroende på arena. Detta kan skapa förståelse för hur lärares omgivning är inbäddad i deras sätt att vara och handla samtidigt som deras sätt att vara och handla även är inbäddat i omgivningen och de sociala ramar som förser oss med handlingsmönster, regler och normer. Detta påpekas även av Berger och Luckmann (1966) då de menar att individens identiteter konstrueras som en del av en samhällskultur, då den intersubjektiva kommunikationen tillsammans med ett gemensamt språk och delade referensramar spelar roll för konstruktionen av mening både på ett individuellt plan och på ett samhälleligt plan.

Identiteter beskrivs ofta som två strukturer; å ena sidan självidentitet som beskriver våra föreställningar om vad och vilka vi är och å andra sidan sociala identiteter som hänger samman med bilder av hur andra uppfattar oss och ser på oss. En individ kan konstruera flera identiteter, både självidentiteter och sociala identiteter, vilka kan uppfattas som olika viktiga för individen (Lödén, 2005). Handlingsmönster, normer och regler kan kopplas till identiteter i förhållande till självbild, självuppskattning och självkänsla. Enligt Stier (2003) har dessa begrepp inom viss litteratur blivit synonymt med begreppet identitet. Detta hör samman med att identiteter ses som sociala konstruktioner. Ställningstagandet Stier (2003) gör är att individens självuppfattning

ständigt står i relation till andra. Individens självbild kommer därför att vara beroende av hur andra ser på henne. Även Loseke (2008) utgår ifrån en grundläggande förståelse av att mänskligt socialt liv karaktäriseras av meningsskapande; hur vi tolkar, förstår och upplever våra liv. Meningsskapandet görs socialt och den sociala ordningen, eller hierarkin, ger oss resurserna till meningsskapandet. Den sociala ordningen kopplas då enligt Loseke (2008) till den sociala praktiken. Slutsatsen av detta blir att identiteterna även konstrueras via individens upplevelser och meningsskapande i mötet med andra.

I föreliggande studie, som betraktar läraridentiteter som sociala konstruktioner, bör fokus ligga på möten och relationer mellan människor. I studien blir ”Vi” och ”de Andra” centrala begrepp att studera i lärarnas identitetskonstruktioner, i förhållande till gränslandsperspektivet. Studien vilar på hur lärarna ser på och konstruerar sig själva som lärare i förskoleklass, delvis även utifrån en spegling i andras ögon (jfr. Cooleys citat inledningsvis). Studien knyter dessutom an till Vygotsky’s argument (1978) om att vi inte kan studera människan som en isolerad individ utan koppling till sociala, kulturella och historiska processer inom vilka individerna utvecklas och som också utvecklas av individerna (Wertsch, 1991). Inom förskoleklassens sammanhang blir berättade handlingar centrala i identitetskonstruktionen. Såväl den pedagogiska praktiken som samtals praktik är baser för identitetskonstruktionerna. I dessa konstruktioner hämtas argument ur de historiska och kulturella baser lärarna är och har varit en del av. I det följande diskuteras därför relevansen av förskoleklasslärarnas kulturella och historiska inbäddning för identitetskonstruktionerna.

Tradition och kultur

I en rad tidigare studier (ex. Lortie 1975; Connely & Clandinin, 1998) har man visat att lärares bakgrund inklusive kulturella anknytning har betydelse för såväl konstruktionen av yrkesroller och läraridentiteter som för läranas pedagogiska grundsyn. I sammanhanget kan man tala om ideologier (jfr. undervisningsideologi i Beach 1990; Sharp & Green, 1975). Ideologi definieras i föreliggande studie som en uppsättning av övertygelser och idéer om vad som är grundläggande i undervisning, vilket då innefattar exempelvis värderingsaspekter. Ideologier är en komplex väv av faktorer som är relaterade till varandra, vilken jag inte gör anspråk på att försöka reda ut. Jag tror ändå att man kan säga att kultur och tradition utgör två faktorer i denna väv som ideologin kan utgöra, och därför väljer jag att ägna kommande avsnitt åt att försöka belysa hur kultur och tradition kan finnas inbäddade i identitetskonstruktionerna.

Då förskoleklassen i föreliggande studie har placerats i gränslandet mellan förskola och skola, behöver traditioner och kulturella yttringar problematiseras i förhållande till identitetskonstruktionerna. Bruner (1990), en av de teoretiker som har utvecklat Vygotskys teorier, fokuserar kulturens betydelse för all utveckling. Enligt Bruner (a.a.) är de system som människor använder för interaktion och kommunikation med varandra, djupt rotade i kulturen och i språket. Centralt är att människan inte kan existera i ett tomrum, utan att delta i en omgivande kultur.

Man kan anta att traditioner är starkt knutna till konstruktionen av identiteter. Säljö (2000) resonerar om kulturbegreppet på liknande sätt som Bruner (1990), nämligen att kulturen är en uppsättning kunskaper och värderingar som förvärvas i interaktion. Thomppson (1995) utvecklar detta genom att mena att handlingsmönster och antaganden som gått i arv från det förflutna, kan verka som en vägledning för handlingsmönster och antaganden idag. Det gör att dessa antaganden och handlingsmönster som traditionellt har gått i arv även utgör en del av det som idag ligger till grund för konstruktionerna av våra nuvarande identiteter i den pedagogiska praktiken (a.a.).

Det arv som Thompson (1995) diskuterar, kallar Rolf (1991) och Searle (1997) för institutionella regler. De institutionella reglerna baseras ofta på traditioner och historia, enligt Rolf (1991). Searle (1997) menar att de institutionella reglerna som styr praktikerna ofta är dolda eller tagna för givna. De verksamma i dessa praktiker är ofta omedvetna om dessa regler. Även om reglerna är dolda finns de med i den bakgrund praktikerna handlar utifrån. Trots att reglerna är omedvetna leder de praktikerna till handling (Searle, 1997). Kontinuiteten upprätthålls bland annat genom överföring och/eller reproduktion av reglerna, där tidigare generationer och nutida praktikers regler flätas samman (Rolf, 1991). Giddens (1994) menar även att traditioner kan beskrivas som ett kollektivt minne, vilket erbjuder en slags trygghet för exempelvis lärare. Traditionen är kontextuell och har ett normativt och moraliskt innehåll, vilket gör att den även kan stänga ute personer/lärare som inte bär samma tradition. Genom en kombination av ritualer formuleras ”sanningar” om verksamheten inom traditionen, vilket gör att tid och rum organiseras och är uppboundna av en maktstruktur som skyddar mot oförutsedda händelser. Traditionen blir på detta sätt tolkningsverktyg, som bildar ramar för hur omvärlden ska förstås (Giddens, 1994).

Pedagogiska arenor, varav förskoleklassen är en, kan utifrån Wertschs analys (1991) ses som sociala och historiska objekt. Arenorna förändras med hjälp av såväl de idéer som från början

skapade arenorna som av de idéer som verkar på arenorna idag. De kulturella verktygen (såsom sätt att undervisa och att förhålla sig till verksamhet och barn) är enligt Wertsch (1991) representationer av tidigare lösningar på liknande problem vilka senare generationers lärare har modifierat och applicerat på nya problem. När man ”ärver” eller bär med sig dessa kulturella verktyg i en ny pedagogisk arena kan det vara så att dessa verktyg tas för givna utan djupare reflektioner. Berger och Luckmann (1966) menar att det är därför man kan tala om att ”något sitter i väggarna”, vissa traditioner och handlingar blir accepterade och internaliserade i verksamheten. Lundgren (1983) benämner detta som läroplanskoder. Scott (1995) menar att de regler som institutionerna styrs av, ofta är så starkt etablerade att de tas för givna utan vidare reflektion av praktikerna.

Ovanstående skrivningar om traditioner och historia bör problematiseras med avseende på förskoleklassen. Haug (1992) menar att förskola och skola har två skilda läroplanskoder, vilket är ett resultat av den historiska utvecklingen och av de samlade principerna som styr verksamheten. Dessa koder finns inte ”inbäddade i lärarna”, utan sitter i väggarna i institutionen. Men vilken kultur och historia har förskoleklassen? Finns det koder med idéer och pedagogiska strömningar i förskoleklassens ”väggar”? Sedan länge har pedagogisk verksamhet för sexåringar bedrivits i exempelvis lekskolor och deltidsgupper, men dessa har främst legat inom förskolans arbetsområde. Numera är förskoleklassen placerad inom ramen för den obligatoriska skolan, även om verksamheten är frivillig. I skolan har man av tradition inte arbetat med verksamhet för sexåringar (flexibel skolstart och åldersintegration undantaget). Detta kan göra att det inte per automatik finns någon befäst tradition eller kultur för dessa lärare att falla tillbaka på. Den tradition som erbjuds i en skolintegrerad förskoleklass skulle kunna vara skolans tradition, vilket inte är den tradition förskollärarna är vana vid eftersom de flesta lärare i förskoleklass har förskolebakgrund. Trots att förskoleklassen är organiserad i skolan bör därför ett avsnitt ägnas åt hur tradition och kultur kan definieras utifrån förskoleklasslärarnas perspektiv. Hur kan deras kultur och tradition konstrueras och rekonstrueras på den nya arenan?

För att förstå förskoleklasslärarnas kulturella bas tas utgångspunkt i Moscovicis teorier, som bygger på att kunskaper och sociala föreställningar formas inom och mellan grupper i olika sociala kontexter. Dessa föreställningar är kulturella och historiska, men även föränderliga (Moscovici, 1984). Moscovici (1995) menar även att våra föreställningar är förankrade i ideologiska föreställningssystem och att våra idébildningar formas både av samhällsförhållanden och av individens egna konstruktioner. Kultur definieras som något som skapas när människor

kommer samman, både på frivillig och tvingande basis. Mellan sig utvecklar människor ett specifikt sätt att förhålla sig och utvecklar handlingsregler, gemensamma normer och värderingar. Traditionerna bidrar till att skapa samhörighet inom en grupp, men traditionen ska förstås både historiskt och i samtiden. Tillsammans bevarar och uppfinnar således individerna traditionerna (Moscovici, 1984).

Ovanstående skulle innebära att lärarna är en del av den kulturella bas som är formad i förskolan, och baserad på förskolans kultur och historik. Den kulturella basen är samtidigt föränderlig. När förskollärarna börjar arbeta i skolan, utmanas således gränserna. I föreliggande studie kan detta innebära att den kultur förskollärarna tidigare har varit inbäddade i omdefinieras och omskapas på den nya arenan i skolan. Traditionerna och kulturen som lärarna bär med sig, blir i denna process både utmanade och bevarade samtidigt. Gränserna tänjs således för vad förskolepedagogikens bas kan vara i förskoleklassens praktik. I processen, vid förskoleklasslärares inträde i skolan, förändras troligen gränserna för lärarnas kulturella normer och värderingar.

Således förstår vi att lärare i förskola och skola definierar sina roller som lärare utifrån de föreställningar de har, vilka konstrueras utifrån tidigare erfarenheter. Dessa föreställningar är en del av de historiska och ideologiska sammanhang som läraren verkar och har verkat i. I vissa sammanhang talar man därför om en institutionsideologi, vilken formas av de aktörer som byggt upp institutionerna under en längre tid. Institutionsideologin formar och föreskriver lärarens handlingar och vardagliga verksamhet till viss mån, samt formar och föreskriver det som är ”normalt” och idealt. Denna historiska aspekt innebär även att ideologiska föreställningar kan vara ”tröga” att förändra (Evaldsson 1993; Persson & Tallberg Broman, 2002).

Sammantaget gör detta att lärare i förskoleklass förmodas ha en förskolegrund att utgå ifrån, men att denna kulturella trygghet kan ha rubbats något i och med placeringen i gränslandet mellan förskola och skola. Vi kan anta att identiteterna konstrueras i förhållande till den kulturella bas de normer och värderingar och den tysta kunskap, som lärarna är inbäddade i. Denna bas är dock föränderlig. En del handlingsmönster och regler kan vara samma som i förskolan, medan andra kan vara nya. Trots det torde de erfarenheter som lärarna har med sig spela stor roll för deras identitetskonstruktioner.

Talhandlingens betydelse för identitetskonstruktionerna

Något måste även sägas om vilken roll lärarnas tal om sina handlingar har i identitetskonstruktionerna. Som tidigare nämnts är lärarnas berättade handlingar centrala i identitetskonstruktionen i föreliggande studie. Såväl den pedagogiska praktiken som samtals praktik är baser för identitetskonstruktionerna. I föreliggande studie arrangerades seminariegrupper för att möjliggöra konstruktioner av läraridentiteter via talet om handlingar utifrån utgångspunkten att lärares tal om och erfarenheter av sina identiteter och sin praktik är centralt för vilka värden, normer och idéer som guidar lärarnas handlingar, engagemang och åtaganden (Hargreaves och Dawe, 1990). Analyser av lärares förståelse av sina erfarenheter via berättelser är viktiga för att vi ska kunna skapa förståelse för lärarnas identiteter. Genom analyser av lärares berättelser kan vi vinna kunskaper om vilka karaktäristika lärares identiteter har och hur de konstrueras (Beijaard m.fl., 2004). Föreliggande studie har för avsikt att fördjupa kunskaperna om lärares identitetskonstruktioner och identiteternas markerade innehåll via talet om handlingar och om praktiken. Säljö menar att handlingarna bidrar till konstruktionen av praktiken, och därmed kanske även till identiteterna:

”Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är den grundläggande analysenheten i en sociokulturell tradition: handlingar och praktiker konstituerar varandra” (Säljö 2000, s. 128).

Det som ovanstående skrivs av Säljö (2000) kan komma att få central betydelse i föreliggande studie. Hur lärare konstruerar identiteter i förskoleklassen torde vara beroende av vad lärarna känner att omgivningen kräver och möjliggör. Handlingarnas betydelse i identitetskonstruktionen kommer därför att belysas, genom att analyser gör av *lärarnas tal om sina handlingar* i förskoleklassens verksamhet. Centralt i studien är att lärarna i samtal om sina identiteter konstruerar sina identiteter utifrån en tankeprocess där verksamheten i förskoleklassen är viktig för lärarnas identitetskonstruktion. Lärarna drar naturligt paralleller till ”sitt liv som lärare” i förskoleklassen i berättelserna om sig själva. Identiteterna förhandlas på så sätt fram genom upplevda förväntningar från arbetslaget, lärarna själva, övriga lärare, barn, föräldrar och skolläring osv., men även från den kultur och tradition som de upplever att de ingår i. Likaså är samtalet i sig en viktig bas för konstruktionerna av identiteterna. I samtalet förhandlar och

omförhandlar lärarna sina roller och sina identiteter, i relation till sig själv och till andra lärare och i reflektion över sin och andras praktik.

Liedman (1989) menar att man inte kan sätta en fast gräns mellan ord och handling, eller mellan teori och praktik. Han menar att den praktiska världen omkring oss är ofrånkomligen föremål för våra tolkningar. Varje mänsklig handling innehåller en innebörd eller en mening. Åsikterna vi formulerar och replikerna vi faller är tillika handlingar (a.a.). Lärarna i studien antas på så sätt hämta sina argument om identiteterna från den tradition och kultur de är och har varit en del av men även från de olika gemenskaper som de ingår i, i sin dagliga praktik. Lärarna förvandlar således praktiken och praktisk erfarenhet till talhandlingar, och genom talet om praktiken konstrueras även identiteterna.

Inspiration för detta sätt att koppla identiteter med samtalshandlingar har hämtats från MacLure och Walker (2003) vilka utgår ifrån att läraridentiteter inte är statiska utan ständigt projiceras i handlingar. Detta görs i och med att man agerar i enlighet med de identiteter man påstår sig konstruera (a.a.). Genom talet *om* arenan konstrueras identiteterna samtidigt som talet avspeglar handlingarna på den pedagogiska arenan i förskoleklassen. Detta medför för föreliggande studie att lärarnas identiteter konstrueras genom talet om handlingarna. Paralleller kan här dras till Barker (1999) som menar att identiteter inte kan existera utanför ett sammanhang. Med utgångspunkt i detta är identiteter något som konstrueras i interaktion, vi har/äger inga fixerade identiteter (a.a.). Även seminariegrupperna konstruerar kulturer, inom vilka det blir möjligt att konstruera vissa identiteter framför andra. Inom dessa kulturer konstrueras identiteter som existerar i talhandlingarna inom seminariegrupperna, dvs. identiteterna blir konstruerade i samtalen utifrån speglingar i praktiken. Detta innebär att även samtalskontexten i sig bidrar till konstruktioner av identiteter. (Metodologin omkring talhandlingarna kopplat till lärares identiteter utvecklas vidare i kapitel 4.)

2.2 Identiteter i gränslandet mellan förskola och skola

Studien vilar till stor del på teorier om gränser och gränsland, vilket kopplas till identitetskonstruktionerna. I det följande avsnittet kommer en grund för förståelsen av teorierna att läggas fram, dessutom kommer motiv till varför förskoleklassen kan placeras i gränslandet att presenteras.

Utifrån förskoleklassreformens intentioner (att skapa ”något nytt”, ”något unikt”) kan man ana att det finns skillnader mellan förskola och skola, och att förskoleklassen i och med detta placeras som en brygga mellan dessa verksamheter. I föreliggande studie förstås därför förskoleklassen som ett gränsland mellan förskola och skola, som man kan anta existerar på grunderna av verksamheternas skilda traditioner. En utgångspunkt hämtas ifrån Benwell och Stokoe (2006) som menar att identiteter inte fullskaligt kan förstås utan en förståelse för de gränser som omger den praktik där identiteterna konstrueras (a.a.). För att förstå lärarnas identiteter i förskoleklassen måste vi därför även undersöka identitetskonstruktionernas förhållande till de gränser som omger förskoleklassen, gränser som även finns inbäddade i förskoleklassens verksamhet.

Mellan förskolans och skolans verksamheter finns det tydliga gränsdragningar, varav de olika läroplanerna skulle kunna vara ett exempel. När nya gränser dras och nya arenor växer fram, som exempelvis förskoleklassen, ger detta upphov till revideringar av gamla använda identiteter. Enligt Tuomi-Grön, Engeström och Young (2007) innebär gränsdragningar och gränsöverskridande att man möter något nytt, man går in i ett nytt territorium och möter där något man inte är familjär med. Sökandet efter nya identiteter blir då en bieffekt av gränsdragningarna .

Studien fokuserar på läraridentiteter, det är inte lärarnas personliga eller individuella identiteter som eftersöks. Ur gränslandsperspektiv kan konstruktionen av de kollektiva identiteterna därför härröras till frågor om tillhörighet och gränsdragningar. Petersson (2003) menar att de kollektiva identiteterna kan svara på frågan ”Vilka är vi?” men även ”Vilka är vi inte?”. Annorlunda uttryckt handlar då identiteterna om känslor och uppfattningar av tillhörighet till och avståndstagande från gemenskaper.

Gränser

Det är enligt Newman (2006a) omöjligt att konstruera endast en gränslandsteori, då många olika användningsområden för teorin finns. Mest uppenbart är gränser för geografer som i sitt arbete använder gränser som en visuell linje som separerar. Gränslandsteorier används även av sociologer, politiker, jurister och antropologer, men på skilda sätt och med skilda användningsområden. Oavsett disciplin kan gränserna hjälpa till att avgöra gruppernas natur, medlemskap och känsla av tillhörighet, och hur inkludering och exkludering institutionaliseras. Paralleller dras här till Wenger (1998) som har utvecklat teorier om hur man kan se på människors deltagande i olika sociala praktiker. Wenger presenterar två begrepp som är centrala

för anknytningen eller förbindelsen mellan dessa olika praktiker. *Boundary objects* kan vara dokument och artefakter som är av värde i övergångszonen mellan olika praktiker. *Brokers* är de personer som kan överföra kunskaper och skapa relationer mellan praktikerna samt fungera som mellanhänder. *Brokering* erbjuder därigenom deltagande i de olika praktikerna och kan på så sätt utveckla ett multimedlemskap vilket även kan frambringa ambivalenta känslor.

Vi lever alla i en värld, där gränser är inbäddade i våra liv. Dessa gränser behöver inte innebära staket, murar eller gränser på en karta. Det kan handla om för ögat osynliga gränser vilka ändå starkt inverkar i våra liv. Dessa gränser ger oss riktlinjer för hur vi ska leva och verka (Newman, 2006b). Gränsland finns kring alla gränser men de varierar i intensitet och vilken betydelse de får för personer på båda sidor om gränserna (Newman, 2006a). Gränserna avgör om vi är inkluderade eller exkluderade och markeras olika starkt beroende på hur de gränsmarkerade praktikerna styrs, dvs. majoritetskulturen avgör hur lätt eller svårt dessa gränser kan hanteras och korsas (Newman, 2006b). Gränslandsteorierna medger även att man på ena sidan gränsen kan vara både inkluderad (i "sin" gemenskap) och exkluderad (från gemenskapen på andra sidan gränsen).

Gränslandet kan ses som nätverk, som kan främja kontakt, rörelse och flöde över gränserna (Wenger, 1998). Gränserna i dessa nätverk kan vara elastiska och det finns potential för utomstående att ta sig över gränsen till andra sidan, under förutsättning att individen skaffar sig nödvändiga kunskaper och sätt att kommunicera. Har man svårt att lära sig exempelvis språkbruk eller koder, blir gränsen mindre elastisk menar Wenger (a.a.). Detta skulle kunna jämföras med att man lär sig den tysta kunskapen som finns på exempelvis den nya arbetsplatsen eller skolan. Dessa nätverk reflekterar att gränserna inte alltid är platsspecifika, ex. i bara förskola eller skola. Gränserna flyttas alltså som en del av processen (Rumford, 2006).

Det är markeringsprocessen som avgör hur gränserna hanteras i institutionen, och vilken betydelse detta gränshanterande får för individerna och för "varandet" i gränslandet. Markeringsprocessen är då inte bara själva upprättandet av gränser, utan även den process i vilken gränserna konstrueras och de likheter och skillnader som skapas exempelvis mellan olika grupper. I denna process avgörs inkludering och exkludering samtidigt som gränserna avgör medlemskap och hur man får tillträde. På detta sätt bidrar gränserna till att skapa institutionen, vilket i sin tur möjliggör ett system i vilket man kan utöva kontroll över sin verksamhet. Gränserna kan därför även utgöra den institutionella inramningen (Newman, 2006a).

Översätter vi detta till skolans värld, som förskoleklassen befinner sig i, kan gränserna skapa en markeringsprocess som fokuserar utanförskap och skillnader. Newman (2006b) som har studerat politiska och geografiska gränser, menar att gränser kan vara initierade antingen ovanifrån eller underifrån, översatt till skola och förskoleklass, från skolledningen eller från lärarna själva. Dock framhåller Newman (2003) att maktrelationerna alltid är en nyckelfaktor i en gränsprocess. Makten kan avspegla sig i språket och därmed även i tolkningsföretrådet. På så vis blir samhörighet och utanförskap även skapat genom språket. Omsatt till skolans område kan detta handla om de olika pedagogiska koderna som medvetet eller omedvetet styr de olika pedagogiska praktikerna.

Hur kan då gränslandsteorier länkas till konstruktioner av identiteter? Svaret skulle kunna finnas i att det inte bara handlar om att sätta upp fysiska gränser, det handlar även om en maktkamp vilket skulle kunna beskrivas som konstruktioner av mentala gränser (Ball, 2005). Brah (2002) menar att gränser är maktfulla linjer som simultant är sociala, kulturella och fysiska delningar, vilket är mer än bara en utstakning av ett landskap. Gränserna konstruerar även de Andra. Gränserna skapar zoner där anspråk görs på mitt, ditt och andras. Detta gör att gränserna kan synliggöra både hierarkier och tolkningsföretråden. Enligt Newman (2006b) förutsätter gränserna att man identifierar sig med specifika grupper. Denna identifiering markerar även gränserna, eftersom skillnaderna reflekteras i processen. I denna process är alltid makten en nyckelfaktor (a.a.), eftersom gränserna innebär att klarlägga ett "Vi" som vilar på ställningstaganden om "de Andra". Genom att skapa en distans till "de Andra" stärker vi vår egen grupp. "De Andra" behöver inte vara fienden, det centrala är att de inte rymms inom "Vår" gemenskap (Pettersson, 2003).

Newman (2006a) menar att det ofta är där gränser mellan discipliner överträds, som gränserna uppmärksammas. I de fall reflekterar gränserna erfarna skillnader mellan de som tillhör och de som inte tillhör gruppen innanför eller utanför gränsen. På senare tid har det därför väckts ett intresse för studier där gränser formar identiteter. Öppnade gränser, som i fallet med förskoleklassens implementering i skolan, garanterar inte att liknande identiteter utvecklas i grupperna omkring gränslandet. Newman menar att den etniska tillhörigheten (som i detta fall skulle kunna utgöras av förskollärare) alltid innebär starkare lojalitet, vilket kan innebära att lojaliteten till andra förskollärare kommer att markeras tydligare än lojaliteten till lärarna i den skola man tillhör (a.a.).

Martinez (1994 a, b) påpekar att vardagspraktiken i gränslandet influeras av gränserna som omger denna, och att det finns en relation mellan stängda gränser, spänningar och främlingskap å ena sidan, likaväl som det finns samband mellan öppna gränser, samarbete och integrerade gränsland å andra sidan. Hur gränserna inverkar på och reflekterar verksamheterna, kan vara centralt för att kunna förstå växlingar och mångfalden inom gränslandet (Martinez, 1994 a, b). Gäller detta även förskoleklassen? Då förskoleklassreformen infördes, var intentionen att gränserna mellan förskola och skola skulle öppnas allt mer. Gjordes detta? Och i så fall, vad innebär detta för lärarnas identitetskonstruktioner? Vilken relevans har öppnade eller ännu stängda gränser för lärarna?

I föreliggande studie har förskoleklassen placerats i gränslandet vilket innebär att det finns flera gränser som omger verksamheten; gränsen till förskolan, gränsen till skolan och möjligen även en gräns mot fritidshemmet. Det är därför gränserna inom utbildningssystemet som diskuteras, inte gränser mellan hem och skola, skola och samhälle eller andra möjliga gränser. Mot förskolan finns det en tydlig gräns, då man har skilda läroplaner. Även mot skolan finns en gräns, i och med att förskoleklassens lärare inte ingår i lärarnas arbetstidsavtal och dessutom inte omfattas av skolans mål att uppnå. Till fritidshemmet skulle gränsen kunna vara lite mera flytande, då även fritidshemmet är en frivillig verksamhet som ingår i skolans läroplan men utan mål att uppnå. Däremot har lärare i förskoleklass och fritidshem oftast olika utbildningar, vilket skulle kunna vara ytterligare en gränsmarkering. Dessa exempel på skillnader och gränsmarkeringar kan skapa en förståelse för hur vi kan se på lärarnas konstruktion av sina identiteter i förskoleklassen.

Gränslandet som en mötesplats mellan kulturer?

Begrepp som fronter, gränser och gränsland används i geografisk litteratur, men sådana begrepp kan också användas för att förstå hur våra liv och sociala interaktioner byggs upp. Gränsland existerar runt alla gränser men vilket inflytande dessa gränsland har på de individer som finns runt gränserna och tvärtom, vilket inflytande individerna har på gränslandet, varierar. Gränsländerna kan skapa en mix av grupper, men de kan även skapa distans mellan grupper (Newman, 2003).

Att korsa en geografisk gräns kan vara svårt. Grundläggande är att man har de rätta dokumenterade kvalifikationerna, i geografiska och politiska termer i form av legitimation, pass och ibland även visum (Newman, 2006b). I skolvärlden kan detta relateras till att man har en utbildning som kvalificerar till arbete med barn i den aktuella åldersgruppen. Newman menar

även att ett gränsöverskridande mellan grupper med skilda kulturella eller religiösa grunder är mycket svårare att göra än att ta sig mellan stater i ett land (Newman, 2006b). För förskoleklassen skulle detta kunna innebära att det kan vara svårt för förskollärare att konstruera sina läraridentiteter i en förskoleklass placerad i skolan, eftersom förskolans och skolans ursprung är olika av tradition.

Det är viktigt att hålla i minnet att alla gränsland inte skapar eller tillhandahåller en miljö där det är möjligt att skapa en hybrid mix, vilket innebär att två eller flera kulturer tar och ger av varandra och tillsammans skapar något nytt (Minghi, 1991). Även här hämtas paralleller i politiken. Då gränser har separerat grupper från olika sociala och ekonomiska standarder och sätt att leva eller bedriva verksamhet utifrån skilda kulturella normer räcker det inte alltid med att öppna gränserna för att ett möte ska komma till stånd (Newman, 2006a). Jämför vi ovanstående med skola och förskola, så kan detta belysa den utbildningsreform som bidragit till att förskoleklassen placerats i skolans läroplan. Denna reform innebär, som tidigare sagt, att lärare som tidigare varit verksamma i förskolan nu arbetar i en skolkontext. Den bakomliggande tanken med reformen var att lärare från förskolan och lärare från skolan tillsammans skulle konstruera den mix av kulturer som förskola och skola är uppbyggd av. För studien innebär detta att möjligheten finns att skapa kunskap om hur lärarna i gränslandet mellan förskola och skola hanterar mötet av kulturer; hur mötet tillsammans med lärarnas egna gränsdragningar, förväntningar och traditioner bidrar till identitetskonstruktionerna. Kunskap kan även skapas om hur ”de öppna dörrarnas princip” bidrar till lärarnas identitetskonstruktioner i förskoleklass. Vilka läraridentiteter får möjlighet att konstrueras och hur går detta till?

Individerna som korsat gränsen kan komma att finna sig kulturellt och språkligt exkluderade (Newman, 2006b). I vissa fall kan man enligt Newman (2006b) se att minoriteter skapar egna zoner, där den egna kulturen, religionen och språket spelar en central roll. Inom detta revir bibehåller den segregerade minoriteten sina identiteter. Newman (2006b) menar att det inte är självklart det blir någon mix av kulturerna från båda sidor i ett gränsland. Ibland vill grupperna helt enkelt hellre hålla sig för sig själva i egna zoner. Detta kan handla om regioner med långlivade konflikter eller spänningar mellan grupper som inte kan komma överens. I dessa fall kan öppnade gränser även fortsättningsvis vara fronter för vidare misstänksamhet, i vilket arbetet fortsatt fokuseras på att hålla den egna gruppen intakt och exklusivt skild från andra (Newman, 2006b).

Till gränslandsteorier hör även maktperspektiv, vilket torde spela roll för lärares identitetskonstruktioner. Newman (2006b) och Elias (1994) menar att gränser skapar maktlandskap och hierarkier, och att gränser medverkar till ett skapande av ett Vi och ett Dom, som även inbäddas in i hur individerna ser på sig själva. ”Möten mellan individer sker alltid i ett maktlandskap, där individerna kategoriseras och ges olika positioner med varierande grad av makt över andra människor”, skriver Elmeroth (2008, s. 11). I hela samhället förekommer rangordningar mellan överordnad och underordnad. Dessa hierarkier som byggs upp visar sig i praktiken och bildar då utgångspunkt för våra tolkningar av förhållandet mellan olika individer i en struktur. När en grupp tilldelas och erövrar makt skapas också den gruppens relationer till andra grupper, och den hierarkiska ordningen innebär därför möjligheter för vissa och begränsningar för andra. I dessa möjligheter ligger även makten över dagordningen, och de frågor som finns med på denna styrs av och influeras av de behov som den överordnade gruppen har. I en ojämn maktfördelning tilldelas därför även olika grupper olika handlingsutrymme (Elmeroth, 2008).

Eftersom förskoleklassen är placerad i skolan skulle detta kunna innebära att skolans kulturer och traditioner är de som styr institutionen. Men det kan även finnas gråzoner. Olika lärare tilldelas och erövrar olika handlingsutrymmen beroende på sina uppdrag i skolan. Att förskoleklassen är en frivillig skolform kan ha betydelse för vilket handlingsutrymme och vilken makt lärarna får och tar, något som även kan bäddas in i konstruktionen av läraridentiteterna.

Frågan är om det finns övergångszoner i gränslandet som kan bidra till konstruktioner av läraridentiteter i förskoleklassen och vilka de i så fall är. Lärarna kan ha bevarat sina förskolläraridentiteter, men den sociala (re-)konstruktionen skulle kunna innebära att lärare som förut varit exkluderade från skolan, genom att träda in i gränslandet istället konstruerar identiteter som präglas av ”den andra sidan” gränsen. Ett annat alternativ är att de fortfarande markerar sig som förskollärare. Ett tredje alternativ skulle kunna vara att de har kommit att anta ”egna” identiteter som varken kan liknas vid identiteter som förskollärare eller lärare i skolan.

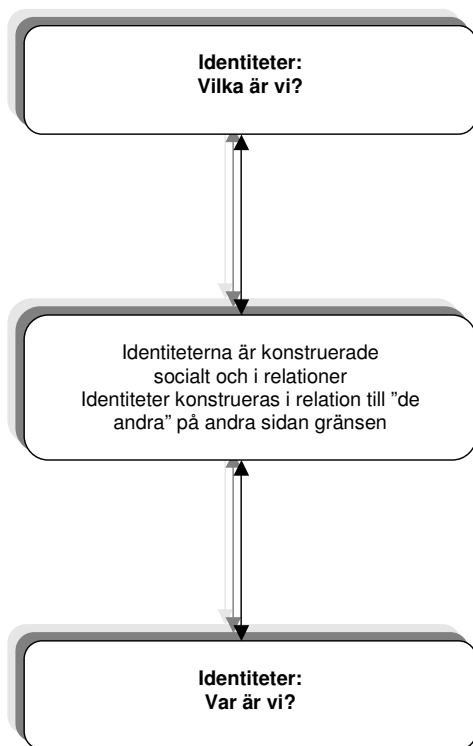
2.3 Sammanfattning av studiens teoretiska ram, samt studiens definition av identiteter

Här görs nu en syntes av teoriramen. Utgångspunkten för föreliggande studie är att jag ser lärares identiteter som en social konstruktion dvs. något som inte är statiskt utan förändras i bland annat relationerna till barn och andra lärare samt till kontexten. Identitetskonstruktionerna ses också som en meningsskapande process, i vilken lärarnas erfarenheter utgör en stor faktor. I denna meningsskapande process har även självdefinition en avgörande roll; identiteterna konstrueras i relation till andra, som då kan ses som måttstockar. Därför utgörs processen också av en kulturkamp. Identitetskonstruktionerna har att göra med hur vi ser på oss själva, och hur vi blir avbildade i andras ögon.

Grupper identifierar sig genom aktiva inkluderings- och exkluderingsstrategier, och i dessa strategier utnyttjar de symboler som den aktuella kulturen tillhandahåller. Här utgör även maktrelationer ett centralt fokus. Studiens syn på identitetskonstruktion gör att det blir fördelaktigt att även anta ett gränslandsperspektiv, där markeringar gentemot Vi och Dom får stort utrymme och inom vilket vi konstruerar våra identiteter via gränsmarkeringar. Hur dessa gränser bäddas in i konstruktionerna av lärarnas identiteter är även beroende av den makt över handlingsutrymme och tolkningsutrymme som lärarna upplever i gränslandet mellan förskola och skola. Ett gränslandsperspektiv medger även att den kultur och tradition som lärarna är inbäddade i utgör en del av identitetskonstruktionerna. Lärarna har sin kulturella bas i förskolan samtidigt som denna bas kan omförhandlas och förändras i förskoleklassens och i skolans kontext.

Jag menar också att talhandlingar och identiteter är nära förknippade. I studien förvandlar lärarna sin praktiska erfarenhet till talhandlingar, och analysen fokuseras på lärarnas tal om både sig själva och sina handlingar i förskoleklassen. Via lärarnas meningsskapande berättelser och reflektioner i samtalskontexten, konstrueras identiteterna både i samtalsgrupperna och i talets relation till praktiken. Föreliggande studie avser att belysa konstruktionen av identiteterna.

Följande bild har för avsikt att tydliggöra studiens definition av identitetsbegreppet utifrån de valda teoretiska perspektiven:



Figur 1: Studiens definition av begreppet identitet

Bilden belyser att relationerna är centrala i identitetskonstruktionerna, vi konstruerar våra identiteter i relationerna till andra i vår närhet. Dessa relationer avser då både kollegiala relationer i den pedagogiska praktiken, men även relationerna i samtalskontexten. Bilden framhåller även att identiteterna konstrueras i förhållande till de andra på andra sidan gränsen, vilket innebär att makt, inkludering och exkludering blir centralt. I dessa markeringar av ett Vi och de Andra kan identitetskonstruktionerna utgöras av markeringar både mot förskolan och mot skolan; således en problematisering av *Var är vi?*

Ställningstagandet att identitetskonstruktionen är en process innebär att studien vilar på ett fundament där det inte finns några fasta läraridentiteter. Identiteterna motsvarar därför inte egenskaper utan är istället yttringar av pågående processer. Identiteterna i studien relateras till var lärarna befinner sig, i gränslandet mellan förskola och skola.

2.4 Preciserat syfte

Utifrån den redovisade teorigenomgången preciseras nu syftet för studien. Utifrån huvudsyftet som tidigare presenterats, att vinna kunskap om konstruktionsprocesser och i detta fall konstruktioner av lärares identiteter i förskoleklass, formuleras följande forskningsfrågor:

- Vilka identiteter konstruerar lärare i förskoleklass?
- Hur markeras dessa läraridentiteter?
- Vilket innehåll markeras i identitetskonstruktionerna?

Syftet med dessa frågeställningar är att vinna kunskap om vilka lärarna i förskoleklassen är, hur identitetskonstruktionerna går till, hur dessa identiteter argumenteras och markeras och vilket innehåll som kan upptäckas inom dessa identiteter.

3. Tidigare forskning

Det är sparsamt med forskning om förskoleklassen och dess lärare. Föreliggande kapitel avser därför att belysa dels den forskning som finns om förskoleklassen, dels forskning som kan relateras till konstruktioner av lärares identiteter samt till lärares arbete i förhållande till gränslandsdilemman. Inledningsvis görs ett sammandrag utifrån tidigare forskning om förskoleklassens framväxt.

3.1 Tidigare forskning om verksamhet för sexåringar

”På sätt och vis är förskoleklassen ett ingenmansland. Ett stycke mark som ingen ännu riktigt har gjort anspråk på” skriver Myndigheten för Skolutveckling (2006, s. 9). Verksamheten utgör det första steget i uppfyllandet av läroplanens mål, men står samtidigt utanför det obligatoriska skolsystemet. I förskoleklassen ska två kulturer, eller som Myndigheten för Skolutveckling uttrycker det, ”två främmande världar” mötas och smälta samman. Verksamheterna ska befruktas och yrkesgrupperna ska sammanstråla. Hinder och barriärer ska rivas, yrkesstatus ska utjämnas och förståelsen för kollegors arbete och kompetenser ska öka (a.a., s. 7). Förskoleklassen skrivs fram som en mötesplats för kulturer samtidigt som den framställs som en arena utanför både förskola och skola. Följande kapitelavsnitt vill ge en beskrivning av hur man tidigare har bedrivit pedagogisk verksamhet för sexåringar, samt ge en bild av framväxten av vår nutida förskoleklass, vilket kan ge en förståelse för lärares identitetskonstruktioner.

Pedagogisk verksamhet för sexåringar

Åldershomogen och skolförberedande verksamhet för de äldre barnen i förskolan är långt ifrån en ny pedagogisk tanke. Den första statliga utredningen om barnomsorgen genomfördes av 1938 års befolkningskommission, och utredningen fastställde begreppen daghem för heldagsomsorg och lekskola för omsorg under kortare tid (SOU 1972:26). På 1940-talet öppnades de första lekskolorna i Sverige och man ansåg att det var positivt för barnens utveckling och fostran att de fick delta i en pedagogisk verksamhet några timmar per dag (Martin Korpi, 2006). Under 1950-talet byggdes lekskolorna ut och barnantalet i verksamheten ökade stadigt (Henschen, 1990). Lekskolorna tog, i slutet av 1960-talet, emot 70 procent av sexåringarna och 30 procent av femåringarna. Barnstugeutredningen föreslog att man på kort sikt skulle utöka verksamheten så att alla sexåringar skulle få del av densamma. (SOU 1972:26).

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) föreslog att arbete i syskongrupper skulle implementeras i förskolan. Det innebar att de tidigare åldershomogena barngrupperna, dvs. bland annat lekskolorna där de äldre förskolebarnen (5-6-åringar) ingick i en egen grupp, omvandlades till syskongrupper med barn i alla åldrar (a.a.). Detta gjorde att förskolan organiserade åldersblandade syskongrupper för barn 1-6 år från 1970-talet och ett par decennier framåt (Garpelin & Kallberg, 2008). För att möta de äldre barnens behov, bildades ofta tvärgrupper inom syskongrupperna. En vanlig sådan tvärgrupp samlade sexåringarna, vilket gjorde att man återigen arbetade med åldershomogena sexårsgrupper parallellt med syskongrupperna (Socialstyrelsen, 1981).

Under 1970-talet beskrivs därmed arbetet med förskolebarn som ett uppdelat ansvar mellan olika förskollärare. Socialstyrelsen menade att de förskollärare som arbetade med de yngsta barnen tillhandahöll ett ”socialt omhändertagande” i daghemmet, medan de förskollärare som arbetade med de äldre förskolebarnen erbjöd en pedagogisk verksamhet i lekskolan (Socialstyrelsen, 1981). Således kan man tänka sig att förskollärare har ”olika rötter” i förskolans tradition beroende på vilken åldersgrupp man avsåg att arbeta med. Här skapas en bild av att det fanns två olika förskollärare, eller en förskollärargrupp som utvecklades mot två olika professionella verksamheter. Den ena verksamheten avsåg att pedagogiskt förbereda de äldre barnen för skolan, medan den andra verksamheten erbjöd omsorg för de yngre barnen i förskolan. Det gör att det förr, liksom idag, fanns skillnader mellan de förskollärare och de förskoleverksamheter som riktade sig mot de olika åldersgrupperna i förskolan.

Med barnstugeutredningen betonades barnomsorgens pedagogiska uppgift. Verksamhetens mål var inte längre bara att ge omsorg åt barnen under den tid föräldrarna arbetade. Verksamheten skulle från och med nu även vara pedagogisk. Barnstugeutredningen hade även en ambition att förena verksamhetsformerna daghem och lekskola (Tallberg Broman, 1995). Sammanstrålningen mellan daghemmen och lekskolan skulle bidra till att samma målsättning och arbetssätt skulle gälla för alla barn oavsett i vilken verksamhet de befann sig i. Det som tidigare kallats lekskola fick benämningen deltidsgrupp och begreppet förskola infördes som ett samlingsnamn för både daghemmet och deltidsgruppen (Socialstyrelsen, 1981). Förskolan skulle bedrivas som heltids- eller deltidsförskola och de pedagogiska ambitionerna skulle inte skilja verksamheterna åt (Martin Korpi, 2006). Det innebär att man redan på 1970-talet hade ambitioner om att skapa likhet och samstämmighet mellan olika pedagogiska verksamheter.

Morsing Berglund (1994) beskriver att Sverige sedan 1975 har allmän förskola för sexåringar, vilket innebär att kommunen är skyldiga att bereda plats åt alla barn i förskolan under minst 525 timmar det år de fyller sex år. Ett tidigt motiv till att sammanföra sexåringarna i åldershomogena grupper var att verksamheten i deltidsggruppen skulle förbereda barnen för övergången till skolan. De barn som skulle bilda en klass i skolår ett fördes samman. Ytterligare ett motiv var att förbereda barnen för skolan som arbetsform. Barnen skulle bli vana vid den förmedlingspedagogiska arbetsform man ansåg fanns i skolan. Förutom att arbeta utifrån ett traditionellt Fröbelinspirerat förskolepedagogiskt arbetssätt skulle man i sexårsgruppen anlägga en positiv grundsyn gentemot skolan, samt väcka barnens lust att lära och deras nyfikenhet (Morsing Berglund, 1994). Förskollärarna i daghemmen och i deltidsggrupperna såg enligt Morsing Berglund (1982) delvis olika på sina skolförberedande uppdrag i arbetet med sexåringarna. I en intervjustudie från 1982 beskriver Morsing Berglund att deltidsggruppernas förskollärare ansåg att de arbetade mera med att förmedla kunskap och arbeta ”skollikt” än vad förskollärarna i daghemmen gjorde. De skolförberedande aktiviteterna man genomförde var i stort sett lika, men de olika förskollärargrupperna närmade sig uppgiften på olika sätt (Morsing Berglund, 1982).

Sexåringarna kom åter i sökljuset under 1990-talet. Hösten 1990 föreslår regeringen ett införande av flexibel skolstart, vilket skulle innebära ett första steg mot skolstart vid sex års ålder. Intresset blev inte så stort, endast en liten andel av föräldrarna valde att låta sina sexåringar börja skolan. Hösten 1996 omfattade förskolan fortfarande praktiskt taget alla sexåringar, förutom de 8% som valde att istället börja skolan som sexåringar. Förskoleverksamheten för sexåringar organiserades fortfarande på olika sätt; i daghem, deltidsggrupper eller i grupper med sexåringar som lokal- eller verksamhetsintegrerats med skola och fritidshem (Prop.1997/98:6).

En tydlig önskan om integration mellan förskola och skola aviserades första gången i regeringsförklaringen i mars 1996 (SOU 1997:157). I propositionen skrivs ambitionen att integrera förskola, skola och skolbarnsomsorg för att höja kvalitén på skolans första viktiga år fram (Prop. 1997/98:6). Genom att låta sexårsverksamheten bedrivs som en egen verksamhet i det obligatoriska skolsystemet, skulle förutsättningarna för en integration av förskola och skola öka. Dessutom skulle förskolepedagogiken på ett medvetet sätt föras in i skolsystemet. Verksamheten för sexåringarna skulle inarbetas i läroplanen för skolväsendet, och denna skolform skulle benämnas förskoleklass. (Utbildningsdepartementet, 2007a). Införandet av verksamheten föregicks dessutom av en politisk diskussion om huruvida regeringen skulle införa obligatorisk skolstart från sex års ålder eller inte. Den politiska oenigheten i beslutstagandet om

en sänkt skolstartsalder gjorde att ett obligatorium för sexåringar slopades (Myndigheten för Skolutveckling, 2004).

Förskoleklassen är alltså en skolform som avknoppats från förskolan, och den är frivillig för alla sexåringar. Olika typer av personal (lärare, förskollärare, fritidspedagoger) samarbetar i förskoleklassen, och verksamheten ska präglas av förskolans barnsyn och kultur (Kärrby & Lundström, 2004). Samtidigt ska verksamheten i förskoleklassen influeras av både skola och förskola, lärarna ska tillsammans bygga ”en ny pedagogik”. Förskoleklassens verksamhet ska inte vara skolverksamhet, men det ska inte heller vara förskoleverksamhet. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och i förskoleklassen ska barnen förberedas inför skolstarten (Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Således följer arbetet med sexåringarna idag pedagogiska ambitioner som implementerades för ett halvt sekel sedan, där grundtanken är att de äldsta barnen i förskolan ska förberedas inför kommande skolgång. Vi kan utifrån tidigare forskning förstå att lärare i förskolan kommer från två olika delar av förskoletraditionens rotsystem. Förskollärare som arbetar med sexåringar och förskollärare som arbetar med de yngre barnen i förskolan har genom tiderna varit delvis ”separerade” och kanske har de genom detta arbetat fram skilda kulturer och förhållningssätt i sina praktiker. Trots att sexårsverksamheten traditionellt (och många gånger även fortfarande) har setts som en del av förskolan, så har sexårsverksamheten stått ”vid sidan av” förskolan som en ”annan” typ av verksamhet än den för de yngsta barnen i förskolan.

Förskollärare i en förskola i förändring möter nya krav

Förskolan befinner sig under det första decenniet av 2000-talet i en brytningstid mellan sina gamla traditioner och samhällets nya krav (Skolverket, 2004). Förskolereformen syftade till att förändra förskolan i flera avseenden, men även till att bibehålla och utveckla förskolans särart. Exempel på förändringar är att förskolan i dag är målstyrd, och att arbetet i förskolan ska läggas upp på en individanpassad basis istället för på basis av gruppen (a.a.). Genom införandet av läroplanen Lpfö 98 har förskolan blivit en del av utbildningssystemet. Det pedagogiska uppdraget i förskolan har förtydligats och verksamheten har fått preciserade nationella mål. Detta medför att förskolan har ställts inför nya pedagogiska utmaningar (Utbildningsdepartementet, 2007b).

Förskolan ska ses som en arena där barnen ska få utvecklas till individer för framtiden, vilket innebär att förskolan ska ansvara för barnen här och nu, samtidigt som förskolan ska förbereda

barnen för kommande skolgång. Således verkar förskolan både i ett kort och i ett långt perspektiv. Förskolans uppdrag länkas samman med skolans uppdrag, och de krav och förväntningar som finns på skolbarn börjar även gälla förskolebarnen. Förberedelser för förskoleklass och skola är ett sådant krav (Markström, 2007).

Här framkommer bilder av en förskola i förändring. Individerna, dvs. barnet, är i fokus i dagens förskola. Förskollärarna ställs inför nya utmaningar, både i verksamheten på förskolan och i förskoleklassverksamheten i skolan. Tidigare forskning antyder att förskolans uppdrag är att förbereda barnen inför starten i förskoleklass och skola (ex. Morsing Berglund, 1994). I och med detta kanske man kan hävda att ett skolförberedande fokus har förskjutits från de äldre förskolebarnen i lekscolor och deltidsförskolor, till en ”förskoleklassförberedelse” av fyra- och femåringarna i förskolan. Förskolan har förändrats under de senaste decennierna, från att ha fokuserat omsorg och omhändertagande till att idag värna om barnens rättigheter till att leka, lära, utvecklas och växa som individer. I förslaget till den nya läroplanen för förskolan (Skolverket, 2009) poängteras ytterligare att lärandet i förskolan ska utgå från ”skollika” ämnesblock. Kanske kan därmed sägas att förskolan kan tänkas få en inramning som liknar skolans. Flera forskare (ex. Halldén, 2007) lyfter å andra sidan fram risken med att allt för starkt och möjligen ensidigt betona små barns lärandeprocesser i arbetet i förskolan, då omsorgen riskerar att komma i skymundan.

Med utgångspunkt i tidigare forskning kan vi förstå den nutida förskolans uppdrag som att vägleda och stötta barnen i sitt eget lärande och utveckling. I detta arbete är såväl barnens egna aktiviteter i leken som de vuxnas omsorgsgivande och vägledande viktiga beståndsdelar.

Förskola och skola – ”två främmande världar”?

Myndigheten för Skolutveckling (2006) skriver fram förskola och skola som ”två främmande världar” (s. 7). Vad är det för skillnad i lärares förhållningssätt och arbete i förskolan och i skolan? Finns det sådana skillnader som går att beskriva och förstå? För att kunna se förskoleklassen som en mötesplats för förskolans och skolans kultur, måste något skrivas om den forskning som skriver fram skillnader och likheter mellan de olika pedagogiska praktikerna. Ofta målas dikotomiserade bilder av förskola och skola upp, som kanske inte alltid gynnar ambitionerna om en integration av verksamheterna. Vår nutida förskola och skola är institutioner i ständig förändring, vilket påverkar hur lärarna ser på sina uppdrag i de olika verksamheterna.

En studie som har fått stor genomslagskraft inom pedagogisk forskning är Dahlberg och Lenz Taguchis studie från 1994, vilken behandlar visionen om en mötesplats mellan skola och förskola. Författarna menar att förskola, fritidshem och skola från början har samma samhällsuppdrag, nämligen att uppfostra och undervisa barn. Det är samhället som sedan givit de olika verksamheterna olika mandat att utföra sina uppdrag, därför har verksamheterna utvecklats åt delvis skilda håll. De skillnader i mandat som förskola och skola har fått, har resulterat i att verksamheterna har utvecklat skilda makt- och styrkeförhållanden gentemot varandra. Ur detta utvecklas även skilda pedagogiska traditioner. Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi innebär det att nya styrdokument som presenteras tolkas olika beroende på vilken bakgrund lärarna i verksamheten har. Hur man ska realisera läroplansmålen blir beroende av tradition och historik, men även av vilken makt- och statusposition man har i utbildningssystemet. Författarna menar att genom tradition har skolan betonat kunskapsutvecklingen hos barnet medan förskolan betonar omsorgen och barnets sociala och emotionella utveckling. Förskolans tankar om barnet som natur skiljer sig mot skolans uppfattningar om barnet som kunskaps- och kulturåterskapare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). I skolan tenderar man att skilja på omsorg och undervisning (Enö, 2005). Liknande resultat återfinns även i Gannerud och Rönnermans studie (2006) samt i Davidssons studie (2002). Gannerud och Rönnerman menar att förskolläraarnas positioneringar mot skolan kan förstås utifrån skillnader i makt och styrka mellan de olika institutionerna, men även utifrån genusaspekter. Förskolan har en stark anknytning till ett kvinnligt genus och skolan till ett manligt genus (Gannerud & Rönnerman, 2006). Davidsson (2002) framhåller även att förskola och skola har skilda "historiska läroplaner" som utvecklats olika genom tiderna. De olika verksamheterna avspeglar dessa historiska traditioner, enligt Davidsson (a.a.).

I Germetens studie (2002) av sexåringarnas skolstart i Norge görs ett försök att beskriva skillnader i lärarnas uppfattning om vad som skiljer förskola och skola åt. Studien visar att det finns fler upplevda skillnader mellan förskola och skola än det finns upplevda likheter. Både grundskollärare och förskollärare i hennes studie uppgav att kännetecknet för förskola är lek och för skola undervisning. Dessa begrepp är alltså i Germetens analys exkluderade från varandra. Germeten menar att förskole- och skoltraditionen kan ses ur skilda socialiserings- och läroplansperspektiv. De pedagogiska traditionerna kan enligt Germeten avläsas i det statliga styrningssystemet. Det som kännetecknar arbetet i förskolan är fri lek, rutinsituationer och vuxenstyrda aktiviteter, där fri lek sätts främst. I skolan däremot är det viktigaste innehållet fackkunskap. Kunskapen tillhör därmed skolan och leken förskolan (Germeten, 2002).

Liknande resultat återfinns i Vallberg Roths studie (2002), där lärare och förskollärare i intervjuerna ständigt betonar olikheterna mellan verksamheterna. Dessa olikheter beskrivs som dikotomier mellan verksamheterna. Exempel som ges är bland andra fritt respektive styrt arbetssätt, lek respektive lektioner, livskunskap respektive ämneskunskap osv. Det finns dock en tendens till att beskriva mönster som överlappande och integrerade mellan de olika verksamheterna. Sammantaget ser författaren dock läroplanerna för förskola och skola som relativt artegna, där förskolan har grundläggande livskunskap som övergripande kunskapsfält medan skolan har basämneskunskap som fokus under de första åren i skolan. Även styrningen av innehållet i förskola och skola uppfattades vara olika. I förskolan styrs innehållet främst av de vuxna men efter barnens behov, efter vad som upplevs lustfyllt och roligt för barnen. I skolan är det läro- och kursplaner som styr i större grad (Vallberg Roth, 2002).

Grundtanken med förskoleklassen är att lärarna ska länka samman det bästa från förskolans och skolans olika traditioner. I grunden handlar det om att skapa en pedagogisk praxis utifrån två olika läroplaner till att bli en ”ny pedagogik” eller en ”övergångspedagogik” (Haug, 1991, s. 29). Haug (1991) problematiserar vad ”det bästa” från de båda traditionerna skulle kunna vara. Förslag ges på att det bästa från förskolans tradition skulle kunna vara att man slår vakt om barnens egna fria aktiviteter, medan det bästa från skolans tradition skulle kunna vara att skolan har ett systematiskt arbetssätt med strukturerade lärtillfällen. I det norska fyraåriga experimentet med sexåringar som ingick i ett integrationsprojekt med skolan, framgick det att man inte lyckades åstadkomma den sammansmältning med det bästa från respektive verksamhet som man önskat. Det blev snarare så att förskollärarna som arbetade med sexåringarna försökte efterlikna grundskollärarens arbetssätt (Haug, 1991). Liknande resultat återfanns i Skolverkets utvärdering av förskoleklassen från 2000, som visade att förskoleklassen hade svårt att hävda sin verksamhet i de skolanpassade miljöerna som de var hänvisade till. Skolverket menade att just skolmiljön och förskoleklassens placering i klassrum kunde vara en förklaring till varför verksamheten i förskoleklassen utvecklats till att bli alltmer skollik med en stor grad av vuxenstyrda aktiviteter, schemaläggning och uppläggning av dagen i lektioner och raster. Man såg även att ”förskolelika” kännetecknen som lek och skapande aktiviteter inte integrerades i verksamhet, utan organiserades som separata lektionsliknande aktiviteter (Skolverket, 2000).

Med en ny läroplan för förskolan, och positionsförskjutningen från familjepolitik till utbildningspolitik, kan vi tänka oss en viss förändring av de positioner som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) omtalar som grunden för förskolans och skolans status- och maktförhållanden.

Frågan är om det med enkelhet går att skilja på vilka fokus de olika verksamheterna i den nutida förskolan och skolan har. Exempelvis menar Gannerud och Rönnerman (2006) att läroplanen för förskolan håller begreppet lärande centralt, tillsammans med synen på det aktiva och kunskapssökande barnet. Dessutom framhålls vikten av omsorg och nära relationer mellan lärare och elev alltmer i skolans undervisning (Skolverket, 2005).

Det finns forskningsresultat som talar emot uppdelningen av pedagogisk praxis i förskola och skola. Som exempel kan nämnas Kärrby och Lundgrens studie från 2004, som framhåller att den politiska diskursen runt integrationen av förskola och skola har förändrats under 1990-talet. En ny syn på barn, kunskap och lärande har börjat växa fram. Betydelsen av den kulturella och den sociala miljön för lärande och kunskapsbildning i både förskola och skola har börjat diskuteras. Genom beslutet att låta förskolan bli en del av utbildningsväsendet blev förskolan etablerad som ett viktigt första steg i utbildningssystemet. Ur ett ideologiskt perspektiv menar då författarna att förskola och skola har skiftat från särart till likhet. Istället för att se den pedagogiska integrationen mellan förskoleklass och skola som en förening av två skilda traditioner och kulturer, kan man istället lyfta fram det som är grundläggande och gemensamt för barnen i verksamheterna. Här menar Kärrby och Lundgren att läroplanen LpO 94 är formulerad på ett sätt som kan spåras tillbaka till förskolans kultur. Nuvarande kursplaner är formulerade på ett mer övergripande sätt, som liknar förskolans strävansmål. Lek, skapande och barnens eget utforskande av omvärlden är moment som förts in i Lpo 94, och som av tradition har kännetecknat förskolans verksamhet (Kärrby och Lundgren, 2004).

Sammanfattningsvis finns det uppfattningar om skillnader i förskolans och skolans förhållningssätt till barn, till verksamhet och till styrning av tiden i verksamheten. Men i tidigare studier och utvärderingar kan man trots skillnaderna se att det också finns likheter mellan förskola och skola, och att de olika verksamheterna närmar sig varandra. Förskoleklassen är en central del i detta kulturella närmande. Kanske är det en föråldrad bild av förskola och skola som ligger till grund för metaforen om de olika verksamheterna som två främmande världar. Skillnaderna mellan förskola och skola kanske inte är så stora att man längre kan tala om ”två främmande världar”.

3.2 Tidigare forskning om läraridentiteter

Från att ha genomlyst forskning om de pedagogiska verksamheterna i förskola och skola, beskrivs i kommande avsnitt tidigare forskning som har fokuserat hur lärare argumenterar för sina läraridentiteter. Avsnittet är indelat i tre teman; positioneringar för och emot, anpassning samt lärares upplevelser av likheter och skillnader mellan olika lärare.

Positioneringar för och emot

I föreliggande text tas utgångspunkt i att lärare i förskoleklass befinner sig i ett för dem nytt sammanhang (i skolan), och att detta sammanhang spelar roll för de identiteter som konstrueras (jfr. figur 1 i avsnitt 2.3). Paralleller kan dras till Biesta (1999) som försöker vända på begreppen från att fråga *who am I?* till att istället fråga *where am I?* Med detta menar han att identiteter som konstrueras är inbäddade i sammanhang och att man därför inte kan svara på frågan *who am I* utan att fundera över vart individen är placerad. Biesta betonar vikten av social interaktion för konstruktionen av identiteter, och menar att sammanhanget och interaktionen avgör lärares identiteter. Föreliggande forskningsgenomgång fokuseras därför på studier där lärare i interaktion konstruerar kontextbundna läraridentiteter.

En studie som kan likna föreliggande undersökning har som syfte att undersöka förskollärares konstruktion av sig själva som professionella (Enö, 2005). Genom samtal i forskningscirkel och dialogkonferenser har Enö skapat mötesplatser för reflekterande samtal kring verksamheten och professionen. Fokus ligger på hur förskolepersonal talar om sig själva. I resultaten får Enö (2005) fram att förskolepersonalen har en gemensam upplevelse av att förskolans fält ligger längst ner i utbildningssystemets hierarki. De upplever en marginalisering och de känner sig maktlösa i utbildningssystemet där andra utövar makt över dem. Underordningen kan även kopplas till att förskolepersonalen har lägst löner samt arbetar med de yngsta barnen. Dessutom är flertalet av de anställda kvinnor. Genom alla dessa aspekter menar förskollärarna att de bemöts av allmänheten och beskrivs i media ur ett underordnande perspektiv. Det professionella subjektsskapandet blir inbäddat i alla dessa processer.

Förskollärarna positionerar sig främst emot skolan och framhåller förskolans pedagogiska traditioner när de talar om varför de valde just förskolan som arbetsfält (Enö, 2005). Denna positionering emot skolan är något som Enö menar är ett resultat av de maktrelationer som finns

mellan skola och förskola. Dessa positioner rekonstrueras och vidmakthålls dessutom, vilket ytterligare stärker förskolans respektive skolans särart. När förskollärarna i undersökningen hävdar förskolans särart, handlar det om att skapa respekt och hävda sig inför andra. Centralt är att förskollärarna konstruerar sitt professionella subjekt genom att hela tiden vara medvetna om hur omvärlden ser på dem, och positionera sig emot det *man inte är*. Detta gör att Enö frågar sig om lärare i förskolan är en marginaliserad grupp som begränsas i sin identitetsutveckling, eller om de är en grupp med en etablerad makt stark nog att sätta spår i omgivningen.

Enös studie kan relateras till MacLure (1993) som i en undersökning av 69 grundskollärare har sett att lärarna använder sin identitet för att förklara och rättfärdiga eller försvara sitt arbete inför andra, och även för att förstå eller ge mening åt sig själv i relation till andra. Identiteten blir på detta sätt ett argument. Argumentativa identiteter innebär att lärarna i sin kamp i skolvärlden använder sin läraridentitet för att förklara *vad de inte är*. De beskrev sig själv utifrån en måttstock. Det visar sig utifrån dessa studier att lärare kategoriserar och organiserar sin omgivning och sig själva i förhållande till skillnader och likheter med andra. Kampen om identitet handlar om en kamp om olikheter eller specifika drag i relation till andra (jfr. MacLure, 1993 och även Enö, 2005).

Lärarnas argumentationer i MacLures studie (1993) visade sig vara av mycket skiftande karaktär. De var osäkra på sina läraridentiteter och osäkra på om läraryrket verkligen är en yrkesväg att göra karriär på. Slutsatsen är enligt MacLure att lärares identiteter är mycket mindre stabila än vad forskningen vill påskina. Lärare använder sin identitet för att förklara sina handlingar, för att hitta stabilitet i det man gör och för att rättfärdiga sig själv inför andra. Därför menar MacLure att identiteter som fenomen handlar om att argumentera mot något snarare än att beskriva sig enligt något (MacLure, 1993).

Anpassning

Till forskning som belyser lärarnas positionering för eller emot andra lärarkategorier, kan man även foga forskning som beskriver lärares anpassning. Havung (2000) beskriver hur manliga förskollärare anpassar sig till rådande kvinnlig ordning i förskolan. Havung har intervjuat och videoobserverat manliga förskollärare i mat- och leksituationer, och visar i studien att förskolekulturen är könsmärkt som en kvinnlig kultur. De manliga förskollärarnas inträde i förskolan kan sägas ifrågasätta förskolläraren som en kvinnlig yrkesidentitet, även om studien

visar att mannen slutligen ändå anpassar sig till den rådande kvinnliga ordningen i förskolan. Även Baumeister och Muraven (1996) framhåller anpassning som ett centralt begrepp i beskrivningen av identitetskonstruktioner. Författarna menar i sin studie att individer konstruerar sina identiteter genom anpassning till de olika kontexter som man ingår i, vilka kan vara färgade av skilda sociala, kulturella och historiska aspekter. Samhället och kulturen utgör en ram inom vilken identitetskonstruktionerna sker, men genom att individerna både gör egna val och anpassar sig till den kontext man befinner sig i, konstrueras olika identiteter. Eftersom samhället ständigt skiftar och förändras, så förändras även identiteterna.

Positioneringar för eller emot andra och även anpassning till kontext eller rådande ordning, kan även knytas samman till hur man blir sedd av andra. Howarth (2002) har i en studie om identitetsskapande bland invandrade ungdomar i England beskrivit hur deras identiteter skapas via andra. Howarth menar att hur vi ser på oss själva och hur vi konstruerar oss själva är beroende av hur andra ser på oss (jfr. Cooley, 1902). Identiteter konstrueras alltid genom och emot andras representationer och konstruktioner av oss själva, menar Howarth (2002). Denna process innebär även att vi ständigt omförhandlar våra identiteter, vilket då blir en del av konstruktionen. Därför måste man enligt Howarth (2002) fråga sig: *Identity in Whose Eyes?*

Lärares uppfattningar om likheter och skillnader mellan olika lärare

Det finns även studier som har fokuserat på att studera lärares uppfattningar om skillnader mellan olika pedagogiska verksamheter, där lärarna använder sina egna normer och ideologier för att förklara och rättfärdiga sin lärarroll. Orlenius (1999) framhåller, utifrån sin intervjustudie av förskollärare, att lärarna ofta betonar skillnader mellan verksamheterna. Förskollärares bilder av grundskollärare är ofta präglade av brister och negativa föreställningar samtidigt som förskolan framstod som föredömlig. Davidsson (2002) menar att föreställningar som dessa kan ha sin grund i förskolans och skolans institutionella och kulturella traditioner vilka då utgår ifrån en tankar om skillnader mellan de olika verksamheterna. Ovanstående kan jämföras med en studie av Cohen (2008) som via lärares berättelser har försökt fånga grundskollärares identiteter. Lärarna beskrev sig själva genom att jämföra sig med andra lärare och andra institutionella praktiker. Samtalen mellan lärarna blev den plats där identiteterna förhandlades. Andra lärare inom institutionen tillsammans med materiella villkor och yttre ramar bidrog till att lärarna i studien ständigt konstruerade och rekonstruerade sina identiteter.

Det verkar finnas ett behov för förskollärare att konstruera sig i förhållande till egna föreställningar om skolan; en skola som ofta framställs som styrande, normativ och reglerande (ex. Hultman, 2001; Orlenius, 1999; Davidsson, 2000). Dock menar Gannerud och Rönnerman i sin studie (2006) att förskolan framstår som minst lika styrande, normativ och reglerande som skolan. Författarna menar att verksamheterna i förskola, förskoleklass och skola ter sig tämligen lika, om man skalar bort rutinerna kring mat och hygien i förskolan. Samtliga verksamheter bygger på lärarledda samlingar med större grupper och vidhängande efterföljande enskilt arbete eller arbete i mindre grupp. I förskola och förskoleklass benämns aktiviteterna inte sällan med lek, och i skolan med arbete. Även en studie av Karlsson m.fl. (2006) visar tecken på detta. De har visat att verksamheten i förskolan har förändrats mot en ökad skolifiering. I högre utsträckning än tidigare avkrävs barnen i förskolan idag att göra ”rätt” saker och att göra på ”rätt sätt” vilket kan leda till att formellt målinriktat och styrt arbete kan leda till att maktstrukturer mellan lärare och barn förstärks redan i förskolan.

Gannerud och Rönnerman (2006) menar även att det faktum att förskolans lärare söker positionera sig gentemot skolans lärare kan förstås via skillnader i makt och styrka mellan institutionerna. Dessa skillnader kan relateras till klass- och genusaspekter samt tradition och historia. Förskolan som institution bygger på kvinnligt genus, vård och omsorg. Skolan är av en patriarkalisk tradition, med lärande och prestation som fokus.

Avsnittet ovan visar sammanfattningsvis att forskningen ofta fokuserar på och utgår ifrån *upplevda* skillnader och likheter mellan förskola, förskoleklass och skola. Lärarna i ovanstående studier gör en poäng av att definiera vad de inte är, och vad de inte gör och genom detta jämföra sig med andra lärare. Dessa upplevda skillnader, eller egenvalda gränsmarkeringar samt positioneringar för eller emot något, torde bli inbäddade både i den praktik som bedrivs i förskoleklassen samt i de läraridentiteter som konstrueras.

3.3 Tidigare forskning om dilemman relaterade till samverkan

I tidigare avsnitt har forskning om förskoleklassens framväxt och identitetskonstruktioner beskrivits och relaterats till föreliggande studie. I följande avsnitt beskrivs avslutningsvis forskning som fokuserar på möjligheter, hinder och dilemman som kan uppstå i mötet mellan olika kulturer via samverkan och integration. Avsnittet är indelat i två teman; reviderade definitioner i nya möten samt maktrelationer.

Reviderade definitioner i nya möten

De styrande direktiven poängterar att lärarna ur förskola och skola ska skapa något gemensamt, samtidigt som de betonar att förskoleklassen ska vara en egen skolform, något nytt. Här kan det finnas en svårighet i att definiera sig själv då man är osäker på uppdraget, vilket några studier visar. Thörner (2007) menar att det finns en dubbelhet i detta budskap. Skolan ska lära sig av förskolans sätt att arbeta tematiskt och förskolan ska ta till sig av skolans sätt att synliggöra lärandet. Thörner (2007) menar att reformen i vissa delar trots intentionen egentligen inte poängterar att lärarna ska skapa en ny verksamhet för sexåringarna, utan att förskola och skola istället ska lära sig av varandra med förskoleklassen som förebild. Munkhammar (2001) menar att resultatet i hennes studie visar att lärarna hamnat i korsdrag mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, vilket enligt Munkhammar innebär att pedagogerna själva ofta får bära ansvaret för att statliga reformer införs och förverkligas, utan att det ges möjlighet till pedagogiska diskussioner runt förutsättningarna. Resultatet av studien visar att realisering av mål är problematiskt och komplext. Munkhammar menar att det inte är förvånande att Skolverket i en utvärdering av förskoleklasserna påtalar en stor avsaknad av kunskap om reformens intentioner och kunskaper om läroplanens innehåll samt innebörd.

Studier har visat att lärare i samverkansprojekt antar olika strategier för att utveckla sin egen lärarroll och definition. Samverkan och integration är studerat av bland andra Hansen (1999), som har följt två arbetslag med lärare och fritidspedagoger på två olika skolor. Hon har i sin analys sett att fritidspedagoger och lärare är bärare av skilda yrkeskulturer. Dessa skilda kulturer tar sig uttryck i exempelvis olika perspektiv på kompetens och status i yrket. Lärarna anser att de ska arbeta med barns lärande inom olika ämnen, medan fritidspedagogerna hävdar att deras uppgift är att ge omsorg, hjälp och stöd. Hansens resultat visar att lärare och fritidspedagoger har skilda interaktionsmodeller. Fritidspedagoger agerar i samspel med varandra, medan lärare agerar en i taget. När så en lärare och en fritidspedagog ska arbeta tillsammans i en integrerad verksamhet väljer fritidspedagogerna att tyst acceptera lärarnas interaktionsmodell och börja agera som en lärare.

Gustafsson (2003) studerar mötet mellan skolan och förskoleklassen, och får i sin avhandling liknande resultat då han har beskrivit hur lärarna förhandlar, tolkar och genomför den nya läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94). Resultatet han kom fram till var att lärarna från skolan och lärarna från förskoleklassen i integrationen fann egna regioner som de mutade in.

I dessa ”revir” kunde lärarna verka ostört, och på det sättet bevara sina egna traditioner. Det utvecklades även mellanregioner där ingen av personalkategorierna hade tolkningsföreträde, där alla kunde vara lika delaktiga. Exempel på regioner där lärarna var trygga, var klassrummen. Förskolläraernas och fritidspedagogernas trygga regioner utgjordes av köket, lekrummet och målrummet. De mellanregioner som utvecklades var exempelvis verksamhetsområden som elevens val, temaarbete, bild och musik. I dessa mellanregioner fick arbetet till stor del drag av barnsomsorgens kultur, med kollektiva lärandesituationer, omsorg, frihet och mindre grad av vuxenstyrning.

Ackesjös magisteruppsats (2006) antyder liknande tendenser. Lärarna i förskoleklassen satte genom hela det första verksamhetsåret centralt att bevara sin särart. Lärarna i förskoleklassen ville inte samverka med lärarna i skolans år 1 och 2, för att på något sätt skydda barnen från skolans värld. Dessutom fördes en kamp om vilka lärare eller vilken verksamhet (skola eller förskoleklass) som skulle få mandat att introducera alfabetet för barnen. Resultatet blev att lärarna i förskoleklassen, istället för att utveckla en ”ny pedagogik” tillsammans med lärarna i skolan, stängde sin dörr för samverkan och, för att använda Hargreaves (1998) termer, balkaniserade sig.

Maktrelationer

Det finns även forskning som beskriver olika dilemman i samverkan som kan härröras till maktperspektiv. Calander (1999) har i sin avhandling studerat mötet mellan fritidspedagoger och lärare i arbetslag, ett möte som inte blev till på allas villkor med avseende på makt, status och osynliga förgivettaganden. Fritidspedagogerna drevs enligt Calander mot att använda sig av lärarnas kulturella verktyg i sitt arbete. Miljön och kulturen var tagen för given av lärarna i skolan, vilket gjorde att det enligt Calander blev svårt för fritidspedagogerna att arbeta fram motkrafter till denna utveckling. Calander menar att det var faktorer som ideologier, traditioner, retorik och skilda avtal som gjorde det svårt för fritidspedagogerna att arbeta på det fria sätt de var vana vid på fritidshemmen. Den harmoni som till slut uppstod i ett av arbetslagen innebar att fritidspedagogerna underordnade sig skolans kultur och arbetade utifrån ett skolpedagogiskt perspektiv (Calander, 1999). Även Gustafsson (2003) kommer i sin studie fram till att skolans lärare har intagit ett kulturellt tolkningsföreträde gentemot förskollärare och fritidspedagoger i skolans praktik, medan Haglund (2004) i en studie av fritidspedagogers och lärares arbete med samlingar i skolan menar att det finns vissa områden inom vilka fritidspedagogerna inte helt underkastar sig skolans traditionella normer. Exempel på detta är fritidspedagogernas kunskaper

om utveckling av och arbete med barns sociala kompetenser. Haglund visade att dessa kompetenser var ”unika” för fritidspedagogerna, och ett område som lärare i skolan gärna ville integrera i undervisningen. Ovanstående studier kan beskriva när lärare inte antas ha klart definierad kontroll eller definierade positioner för att utveckla professionella identiteter som lärare. Ovan kan skolans kulturella överlägsenhet beskrivas som en relativt stark maktfaktor. Siljehag (2007) kallar detta för en dequalificeringsprocess, vilket kan förklaras med att man går ifrån sina värderingar och förhandlar bort aspekter av de läraridentiteter som man en gång hade konstruerat i ett annat sammanhang.

Det finns även studier genomförda som påvisar den fysiska miljöns makt på den verksamhet som bedrivs och på lärarna. Thörner (2007) har inom ramen för en magisteruppsats studerat de pedagogiska rum förskoleklassen befinner sig i, och konstaterat att rummen konstituerar makt över den pedagogiska verksamhet som försiggår i rummet. Rummen utformas enligt den pedagogiska tradition som råder. Exempel på detta är enligt Thörner att det i rummen kan återfinnas whiteboardtavla, bänkar och stolar alternativt leksaker och öppna ytor, vilket då kommunicerar vilken tradition som råder. I förskoleklasserna ser de pedagogiska rummen olika ut på olika skolor, men genomgående är att användningen av rummen präglas av skolans tradition. Thörner (2007) menar att leken och skoluppgifterna konkurrerar med varandra, i den lärarstyrda förskoleklassen. Aktiviteterna bestäms av dagens planering, där dagen är uppdelad i förutbestämda aktiviteter i en viss ordning. Enligt Thörner (2007) befäster detta värderingen av att i förskoleklassen är skolans aktiviteter viktigare än förskolans. Även här blir skolans kulturella överlägsenhet en stark maktfaktor på lärarna och på verksamheten.

Liknande resultat återfinns i Heikkiläs avhandling (2006) där hon beskriver att kroppens plats i rummet manifesteras olika beroende på skolform. I förskolan finns det ofta många olika mindre rum för barnen att välja mellan, medan det i skolan oftast bara finns ett rum, vilket då enligt Heikkilä innebär en ökad individualisering av verksamheten i skolan. Även Persson och Wiklund (2008) menar att något händer med förskoleklassens verksamhet när den flyttas in i skolans lokaler. En faktor är miljön. Barnen förutsätts anpassa sig till en skolkod när de får minimalt utrymme för lek och rörelse. En miljö med bygglek, dockvrå och rollek signalerar att det inte är en ”riktig” skola menar Persson och Wiklund (2008), då det inte motsvarar förväntningarna för hur ett klassrum ska se ut, men denna miljö är svår att få till i ett klassrum. Barnens möte med dessa olika pedagogiska rum och koder kan förvirra kodtydningen för barnen. En annan faktor

som påverkar är synen på tiden, då förskoleklassens verksamhet styrs av klockan på ett annat sätt än förskolans enligt Persson och Wiklund (2008).

Thörner (2007) uttrycker även att sexåringen formas genom de aktiviteter som betonas som viktiga i förskoleklassen, vilket skulle kunna kopplas till kulturell makt och underordning. Att spela spel kallas av lärare och barn för matematik i förskoleklassen, leken blir kallad idrott. Barnen som har knäckt ”skolkoden” känner att skolarbetet värderas högt och att de är i skolan för att leva upp till de krav som ställs på dem. Istället för att rita eller bygga tar sexåringarna gärna fram skolarbete även under den fria leken. Även de vuxna agerar på för barnen nya sätt jämfört med i förskolan. De deltar inte längre i barnens fria aktiviteter som i förskolan, utan interagerar främst med barnen under de styrda aktiviteterna (Thörner, 2007). Den forskning som beskrivs ovan fokuserar på barnen och på miljön, men den torde även kunna omsättas till lärarna. Lärarnas identitetskonstruktioner i förskoleklassen borde vara inbäddad i den miljö de verkar inom.

Forskning av t.ex. Fast (2007) visar att områden som läs-, skriv- och matematisk utveckling behandlas mycket olika i förskola, förskoleklass och skola, och till viss del tas barnens erfarenheter inte tillvara i de olika skolformerna. Ett exempel på detta är att förskollärare i förskoleklass inte anser att de har kunskap nog att bedriva en god undervisning inom läs- och skrivområdet även om de har arbetat med dessa uppgifter under en lång tid i förskolan (a.a.). Kan detta ha att göra med att lärare i förskoleklass träder in i ett nytt sammanhang, och att de där inte antas ha denna didaktiska kompetens? Ovanstående kan liknas vid den ”kamp om bokstäverna” som Ackesjö (2006) belyser i en magisteruppsats där integration mellan förskoleklass och skola studeras. Lärare i skolan ansåg att de var de enda som hade mandat att lära barnen att läsa och skriva. Förskoleklassens lärare förutsattes inte arbeta med dessa områden. Deras uppdrag skulle istället vara rim, ramsor och skapande verksamhet. Detta trots att man före integrationen av förskoleklass och skola hade haft stora läs- och skrivprojekt i förskoleklassen, vilket hade förberett barnen inför kommande skolstart.

Summerande kan sägas att makt och kontroll i samverkan och integration är en faktor att ta hänsyn till i identitetskonstruktionerna. Lärares identitetskonstruktioner kan antas vara inbäddade i och relaterade till majoritetskulturerna på skolorna. Detta skulle kunna belysas genom lärarnas tal om verksamheten och om samverkan med andra lärare på skolorna. Maktens påverkan gäller även den fysiska miljön. Att förskoleklassen ska drivas som en pedagogisk verksamhet vilande på

förskolans traditioner i skolans lokaler, bidrar till konstruktionerna av både lärare och verksamhet i förskoleklass.

3.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning visar att lärare i förskoleklass befinner sig i ett möte mellan två olika kulturer. Detta är ingen ny företeelse, då verksamheten för sexåringar har legat ”mitt emellan” förskola och skola under i ett halvt sekel. Dock har inte verksamheten för sexåringar varit lika explicit utformad som den är idag, som en del av skolan. Deltidsgrupperna och lekskolorna hade förvisso egna avgränsade lokaler, men var ofta belägna på en avdelning på förskolan eller i ett hus i närheten av skolan.

Lärare i förskola och förskoleklass har historiskt växt fram ur olika lärarkategorier; förskollärare i daghem och förskollärare i lekskola/deltidsgrupp. Dessa ”olika” men ändå lika förskollärare har olika rötter i det förskolepedagogiska historieträdet. Att verksamheten för sexåringar ligger mitt emellan förskola och skola gör det möjligt och även fördelaktigt att använda gränslandsteorierna som en teoretisk ram. I mötet mellan förskola och skola blir makt och kontroll centrala faktorer i den professionella utvecklingen. Centralt i tidigare forskning är att läraridentiteter kan användas för att förklara eller rättfärdiga arbetet i den pedagogiska praktiken, vilket kan relateras till förskoleklassens placering i gränslandet mellan förskola och skola. I detta gränsland ska lärare i förskoleklassen enligt förskoleklassreformen tillsammans med lärarna i skolan skapa en ny pedagogik som ska vara funktionell i förskoleklassen. Resultaten av detta har, enligt viss tidigare forskning, blivit att lärarna i förskoleklassen i stället mutar in egna revir eller regioner där de kan bevara sin särart och verka ostört (Gustafsson, 2003) eller enligt annan forskning att förskoleklassen tagit över skolans arbetssätt och ”skolifierats” (Karlsson m.fl. 2006).

Sammantaget visar tidigare forskning att lärare som arbetar i förskoleklass verkar finna svårigheter i att ge sig själv en definition som ”lärare i förskoleklass” (ex. Fast, 2007). Förskoleklassen ska vara en del av skolan, men denna integration verkar enligt tidigare forskning vara svårt att organisera i realiteten. Det gör att skillnader mellan förskoleklass och skola istället kan förstärkas. Samverkansdilemman blir också inbäddade i identitetskonstruktionen, på så sätt att de kan inverka hur arbetet i förskoleklassen bedrivs. Denna process, eller gränslandsproblematik, borde sammantaget finnas inbäddat i förskoleklasslärarnas identitetskonstruktioner.

4. Metodologi

Empiri till föreliggande studie har konstruerats via dialogseminarier. Jag har träffat 14 lärare i tre grupper vid återkommande tillfällen för att diskutera vad det innebär att vara lärare i förskoleklass. I samtalen har lärarna fått reflektera över sig själva som lärare via tal och skrift, samt genom att diskutera egna och andras lärarerfarenheter. I föreliggande kapitel är avsikten att ge läsaren en inblick i studiens metodologi samt i hur undersökningen har genomförts. Vidare kommer jag att beskriva metoden som använts, studiens analysmodell, genomförandets dilemman samt etiska aspekter på undersökningen. Inledningsvis diskuteras den metodologi som studien vilar på.

4.1 Studiens metodologiska utgångspunkter

Följande avsnitt avser att förklara studiens metodologi dvs. de grundantaganden studien utgår ifrån för att på bästa sätt kunna belysa forskningsfrågan. Avsnittet tar sin utgångspunkt i forskningsteorier om berättande, men belyser även dess kopplingar till handling, sammanhang och erfarenheter, allt i relation till identitetskonstruktion.

Utgångspunkt i berättandet

Studien tar sin utgångspunkt i lärarnas berättelser om sitt arbete i förskoleklass och om de professionella sammanhang de ingår i. Enligt Clandinin har det skapats ett ökat intresse att berätta och att höra historier om andras liv och meningsskapande (Clandinin, 2006). Människan konstruerar, presenterar och delar erfarenheter genom sina berättelser. De avslöjar en hel del om värden och vanor i en given kultur eller gemenskap. Berättelserna förändras över tid och säger något om hur människan uppfattar världen, skapar mening, samt vad och hur människan tänker (Engel, 2005). Ord är inte objektiva. Ord har ingen mening i sig, utan skapas i en social gemenskap genom någon slags kulturell överenskommelse (Elmeroth, 2008). Hur får berättelserna sin form? Bruner (1990) menar att alla berättelser har sin utgångspunkt i det ursprungliga ”storytelling” vilket har vuxit fram genom historien, och kan härledas till berättelser som över generationsgränserna berättades exempelvis framför brasan i stugan mörka kvällar.

Studien utgår ifrån att människan framställer sig själv och omvärlden i de berättelser hon skapar tillsammans med andra. Att definiera praktiken och praktisk erfarenhet till språk är en handling,

som tar form i berättandet. Om man strävar efter att förstå den pedagogiska praktiken innebär det att man undersöker kulturen, individen och/eller språket enligt Skott (2004).

Cohen (2008) menar att forskning om läraridentiteter ofta utgår ifrån lärares berättelser som en nyckel för att förstå identitetskonstruktioner, vilket kan kopplas till Bruner (1990) som anser att människan är argumentativ till sin natur. Människan är en berättande varelse, och hon nöjer sig inte med att avbilda och registrera omvärlden som en neutral observatör. Istället vill hon övertyga, förklara och förmedla sina kunskaper och avsikter och genom detta skapa engagemang (a.a.). Berättelser är alltid närvarande omkring oss och uppenbarar sig som historiska redogörelser. Att studera berättelser innebär att synliggöra människors meningsskapande processer, för att förstå innebörden av den mening som skapas. Språket konstituerar världen och ger denna mening. Elbaz-Luwisch (2005) talar om lärares berättande som en praktik genom vilken identiteter konstrueras och formas. Paralleller dras här till Polkinghorne (1991) som menar att självförståelse skapas både genom berättelserna och genom själva berättandeprocessen som utgår utifrån lärarnas erfarenheter. Därför reflekterar berättelserna inte endast läraridentiteterna, utan skapar dem samtidigt (a.a.). Det innebär att identitetskonstruktionerna sker i samtalen, där berättelserna kommer till liv. Seminariegruppen blir en berättarpraktik, inom vilken identiteterna får möjlighet att konstrueras. Denna process beskrivs i det följande.

Var konstrueras läraridentiteterna?

Konstrueras läraridentiteterna i förskoleklassen eller i seminariegrupperna? Studiens utgångspunkt är, som tidigare sagt, att lärarnas identiteter konstrueras och rekonstrueras i seminariegrupperna i reflektionen med andra lärare. Stoffet för reflektionerna och identitetskonstruktionerna hämtas ifrån den pedagogiska praktiken. Det innebär att det skapas en koppling mellan berättarpraktiken och den pedagogiska praktiken, och i denna skärningspunkt konstrueras läraridentiteterna.

Lärarna i seminariegrupperna kan beskrivas som de *brokers* som Wenger (1998) beskriver i teorin om communities in practice. Lärarna som är deltagare och medlemmar i ett kollektiv, förskoleklassen, kan som brokers skapa förbindelser till ett annat kollektiv, forskningsmiljön i seminariegrupperna. Det är i seminariegrupperna identitetskonstruktionerna sker och kommuniceras mot bakgrund av lärarnas berättelser av arbetet i förskoleklassen. Genom sin roll som lärare i förskoleklass och som deltagare i seminarierna kan lärarna föra med sig insikter och

erfarenheter från sin yrkesverksamhet till seminariegrupperna. Värt att notera är att det inte per automatik kan talas om en överföring av kunskaper. Säljö (2003) problematiserar dilemmat med transferbegreppet, och menar att begreppet är svårfångat och vagt. Eftersom föreliggande studie fokuserar på erfarenheter, upplevelser och tankeprocesser, så kan vi enligt Säljös resonemang (2003) tala om att lärarna bär med sig erfarenheter på individuell och kollektiv nivå in i forskningsprocessen i seminariegrupperna. Utifrån Säljös (2003) kritik handlar det inte om att lärarna överför sina erfarenheter in i seminariegrupperna, utan istället om att de i inträdet till det nya sammanhanget (seminariegruppen) hanterar erfarenheterna, problematiserar dem och reflekterar över dem både individuellt och kollektivt. Det gör att identiteterna konstrueras och rekonstrueras i berättarpraktiken.

Lärarnas berättelser bör även analyseras i relation till den arena lärarna befinner sig i i vardagen, dvs. förskoleklassen, för att kunna rama in och placera identiteterna i en kontext. Detta skapar ett dilemma i föreliggande studie, eftersom inga observationer av förskoleklassen har genomförts. Det gör att lärarnas berättelser om den pedagogiska praktiken får stor plats i analysen av identitetskonstruktionerna. Sammantaget innebär det att identiteterna analyseras och konstrueras i förhållande både till seminariegrupperna och till talet om den pedagogiska praktiken. Detta tillvägagångssätt kan problematiseras utifrån Somers och Gibson (1994), som menar att alla identiteter måste analyseras i sitt sammanhang eftersom de inte existerar utanför. I föreliggande studie konstrueras identiteterna i reflektion och diskussioner i seminariegrupperna. Enligt Somers och Gibson (1994) skulle därför inte identiteterna finnas kvar när lärarna lämnar rummet efter seminariernas avslut. Jag vill dock mena att även om identiteterna föds via berättelserna i seminarierna, och i analysen av berättelserna, så har de sin hemhörighet och grogrund i den pedagogiska praktiken. Det är ifrån förskoleklassens arena lärarna hämtar stoff och erfarenheter för att bygga sina berättelser och för att kunna belysa olika identitetskonstruktioner.

Sammanfattningsvis ses identiteterna i studien som konstruktioner. Genom interaktion i seminariegrupperna konstruerar lärarna sina erfarenheter och upplevelser i seminariet. I samtal med varandra skapas distans för reflektion genom att de får tillgång till andra lärares perspektiv. I studien görs kopplingar mellan identiteter, kontext och handling. Hur lärarna väljer att beskriva och argumentera för sina handlingar i förskoleklassen blir därför centralt i studien. Lärarnas identiteter konstrueras genom talet om handlingar och talet om förskoleklassen i vid bemärkelse.

Gränslandsberättelser

Till metodologin om berättelser, handling och erfarenheter i förhållande till varandra läggs även gränslandet som ytterligare en faktor att ta hänsyn till. Denna teoretiska utgångspunkt väcker frågor om livet i gränslandet. Idag har ett intresse väckts för hur gränser är socialt konstruerade, hur de hanteras och vilka avtryck dessa gränser sätter på våra dagliga liv (Newman, 2006b). Om vi verkligen vill förstå vilken effekt gränser har på individer måste vi lyssna på individernas berättelser, menar Newman (2006a). Det är i kommunikation som gränserna kommer till liv. Berättelserna reflekterar skillnader i upplevelser och i den mening gränserna utgör för individen, och påminner oss om att vi är olika och att vi är placerade/situerade i skilda territorium (Alvarez, 1995). Detta blir särskilt tydligt då gränser tas bort eller öppnas (som mellan förskola och skola) och då individerna kan få en känsla av att de befinner sig på en gränslös plats. Oavsett om gränserna är öppna eller slutna kan de uppfattas som både möjligheter och hotfulla platser, även om ingen fysisk vägg eller mur finns. Genom berättelserna tydliggörs dessa gränser som behöver korsas på daglig basis eller som man undviker att korsa i de fall individen inte känner tillhörighet till ”andra sidan” (Newman, 2006a).

Newman (a.a.) menar att det är en utmaning för gränslandsteoretiker att samla dessa berättelser och få ihop dem till en bild där olika typer av interaktion och gränser blir förstådda, oavsett om gränserna är visuella eller inte. Tillsammans kan berättelserna i föreliggande studie bilda en förståelse för hur identitet konstrueras i gränslandet. Lärarnas berättelser hjälper oss även att förstå uppfattningarna om skillnader och likheter både mellan lärare och verksamheter, och vilken betydelse detta har för det dagliga professionella livet för individerna.

4.2 Medverkande och datakonstruktion

I följande avsnitt beskrivs inledningsvis deltagarna i studien och urvalet av dessa. Vidare beskrivs dialogseminarierna som metod och avslutningsvis hur dialogseminarierna genomfördes inom ramen för studien.

Medverkande

De lärare i förskoleklass som medverkade i studien har tillfrågats och fått ge sitt samtycke till att delta (Bilaga 1). Lärarna som deltog i studien arbetar eller har arbetat i förskoleklass. Dels

tillfrågades en grupp lärare som deltagit i en fristående kurs som behandlar förskoleklassens pedagogiska praktik om de ville delta i studien efter kursens avslut, dels tillfrågades lärare via mailutskick till samtliga rektorer på skolor som har förskoleklasser inom ett län i Sydsverige. Rektorerna vidarebefordrade min förfrågan till de lärare som arbetade i förskoleklass på dessa skolor. Cirka 30 lärare svarade jakande på erbjudandet, vilket ledde till att ett urval fick göras. Tre seminariegrupper planerades och fem lärare skulle ingå i varje grupp. Först-till-kvarn-principen kom att gälla, dvs. de 15 lärare som först tackade ja till att delta i studien erbjöds plats i dessa seminariegrupper. 14 lärare kom till slut att delta i studien då en av lärarna valde att inte fullfölja sitt deltagande. Samtliga var kvinnor.

Lärarna bidrog med sina berättelser från förskoleklassens arena i form av diskussioner i dialogseminarier som togs upp via Mp3-spelare och nedtecknades som fältanteckningar. Studien har influerats av ett arbetssätt som innebar dels att respondenternas utsagor gav upphov till nya frågor som följdes, dels att samtalet styrdes av de samtalsteman som initialt satts upp:

- Läraridentiteter i förskoleklassen, i samverkan med förskolan och skola
- Läraridentiteter i förskoleklassen, som ett gränsland mellan förskola och skola
- Läraridentiteter i förskoleklassen, i förhållande till styrande direktiv

Dessa samtalsteman valdes av mig med avseende på de gränslandsbegrepp som ligger till grund för studien, utifrån tankar om att samtal omkring kontexten, samverkan och styrande direktiv kan skapa berättelser som kan markera och konstruera läraridentiteter ur ett gränslandsperspektiv. Avsikten var att dessa teman skulle utgöra utgångspunkter för samtalen under de tre träffarna som planerades. Utifrån temana hade lärarna möjligheter att reflektera vidare, lyfta fram egna erfarenheter och verbalisera möjligheter och dilemman. Grupperna bestod av 4-6 deltagande lärare. Varje grupp träffades vid tre tillfällen, cirka två timmar varje tillfälle. Totalt skapade detta ca 18 timmars ljudinspelade samtal.

Grupp N bestod av fem förskollärare och en fritidspedagog. Tre av lärarna arbetar idag i förskoleklass, tre lärare har arbetat och kommer att arbeta i förskoleklass längre fram enligt denna skolas rotationssystem där lärare i förskoleklass följer barnen in i skolan för att sedan vända tillbaka till förskoleklassen. I gruppen representerades tre olika förskoleklasser. Lärarna i gruppen hade erfarenhet från ett par år till tio års arbete i förskoleklass, och har givits namnen *Nilla*, *Nathalie*, *Ninni*, *Nora*, *Nina* och *Nadja*.

Grupp L bestod av fyra förskollärare, alla med lång erfarenhet av att arbeta i förskola och deltidsgrupp med sexåringar. Lärarna i gruppen hade samtliga börjat arbeta med sexåringar under 1980- eller 90-talen, vilket gör att de hade mellan 10-20 års erfarenhet av arbete med denna åldersgrupp. Samtliga har arbetat i förskoleklass sedan starten för drygt tio år sedan, och arbetar fortfarande i förskoleklass. I gruppen var tre olika förskoleklasser representerade. Lärarna har givits namnen *Lena, Laila, Linda och Louise*.

Grupp R bestod av fyra förskollärare som alla har arbetat länge i förskolan med sexåringar i förskoleklass och i deltidsförskola. Tre av de fyra lärarna har arbetat i förskoleklass sedan verksamhetens start för drygt 10 år sedan. I gruppen fanns två förskoleklasser representerade, och lärarna har givits namnen *Rosmarie, Rosita, Regina och Rut*.

Genom resten av metod-, resultat- och diskussionskapitlen kommer samtliga i studien medverkande deltagare att kallas *lärare* oberoende av deras grundutbildning till förskollärare eller fritidspedagoger.

Dialogseminarier

Data för studien har konstruerats med inspiration av så kallade dialogseminarier. Detta val gjordes med avseende på värdet av att i grupp berätta om sina erfarenheter som lärare. Beijard m.fl. (2004) menar att lärare, genom att berätta för varandra, engageras i vad som skulle kunna kallas för narrativt teoretiserande, vilket gör att lärare och forskare lättare kan upptäcka och resonera kring läraridentiteter. Målet med seminarierna var att lärarna i grupperna skulle mötas vid flera tillfällen för att de tillsammans skulle få en chans att fördjupa diskussionerna i uppföljande samtal. Genom dessa samtal kan ett erfarenhetsutbyte ske vilket kan skapa ny kunskap om lärarprofessionen.

Dialogseminariemetoden utvecklades av Göranzon, Hammarén och Ennals (2006) vid Kungliga Tekniska Högskolan som ett sätt att hitta ett språk för att artikulera och överföra så kallad tyst erfarenhetsbaserad kunskap. I dialogseminariet ligger fokus både på textproduktion och på reflektion. Kort går metoden ut på att deltagarna i grupperna får skriva ner tankar utifrån på förhand givna impulstexter, för att sedan läsa sina texter högt. Den lästa texten kommenteras och diskuteras sedan av övriga deltagare. Arbetssättet är kollektivt och pågår över tid.

Kommunikationen i gruppen utvecklas via exempel tagna ut verksamheten, både egna och andras, i kombination med reflektioner från hela gruppen (Göranzon m.fl., 2006).

Studiens genomförande

Deltagande lärare fick välja om de ville delta i grupper med lärare från andra skolor eller om de ville vara i samma grupp med kollegor från samma skola. Det var endast tre lärare som uttryckte en vilja av att delta i samma grupp som sina nära kollegor och dessa fick tillsammans med ytterligare en lärare bilda en grupp. Grupperna fick sedan välja om vi skulle ses på min arbetsplats (Högskolan) eller om jag skulle besöka dem på deras skolor. Två grupper valde att träffas och genomföra seminarierna på Högskolan. Den tredje gruppen valde att träffas omväxlande på deltagarnas respektive skolor, vilket gav mig ett tillfälle att besöka lärarna i relation till deras praktik. Grupperna träffades vid tre tillfällen i cirka två timmar per tillfälle. Detta innebar nio seminarieträffar totalt vilket betyder ca 18 timmar. Seminarierna i varje grupp genomfördes med cirka 2-3 veckors mellanrum.

Metoden som dialogseminarierna utgår ifrån är ett ramverk. Meningen är att deltagarna ska få lära sig av egna och andras erfarenheter, väcka minnen till liv samt tolka och omtolka sina erfarenheter i dialog med andra (el Gaidi, 2007). Nedan beskrivs den arbetsgång som valdes för föreliggande studie.

Samtal 1 utgick ifrån det första temat, ”Läraryrket i förskoleklassen, i samverkan med förskola och skola” (Bilaga 2). Uppdraget lärarna fick i ett utskickat brev löd:

Inför samtal 1: Till detta tillfälle vill jag att ni tar med er ett dagboksblad som beskriver en dag i er förskoleklass! Vad gör ni? Vad händer i verksamheten? Vad är planerat? Vad är oplanerat? Skriv ner och ta med er texten till den första träffen!

Metoden med dagboksblad är använd av bland andra Gannerud och Rönnerman (2006). De bakomliggande tankarna med att lärarna inledningsvis skulle skriva ett dagboksblad var flera. Dels kan dessa ”tidsdokument” verka för att tydliggöra lärarnas handlingar under en dag, vilket kan vara en igångsättare för diskussioner om sin lärarroll. Dels kan de texter som lärarna skriver i dagboksbladet synliggöra hur olika villkor och olika viljor spelar mot varandra på förskoleklassens

arena. Ett dagboksblad kan bli en beskrivning av lärares erfarenheter och identiteter i förskoleklassen. Ambitionen med dagboksbladen var att fånga mångfalden i beskrivningarna av lärarna och deras arbete i förskoleklass. Arbetet med dagboksbladen var inte att belysa exempelvis endast uppdragsperspektivet, dvs. vilken roll lärare i förskoleklass *bör* ha utifrån uppdraget. Inte heller var ambitionen att fånga vad lärarna *bör* göra i den pedagogiska praktiken, utan vad de kommunicerar att de gör och vilka reflektioner detta arbete genererar i efterkommande gemensamma diskussioner och tolkningar. Intressant med dagboksbladen är att de både kan belysa vilket innehåll lärarna beskriver och vad de väljer att inte beskriva.

Deltagarna fick under seminarieträffen läsa sina dagboksblad för varandra samt diskutera omkring dessa. Kommunikationen i grupperna togs upp via Mp3-spelare för att sedan skrivas ut. Jag sammanfattade deltagarnas reflektioner omkring det egna och andra lärares dagboksblad till protokoll som mejlades ut till samtliga deltagare i gruppen. Diskussionerna i de tre grupperna var ganska likartade och sammanfattande innehöll de tre seminariegruppernas protokoll nedanstående punkter:

Ur reflektionsprotokollen efter seminarie 1:

- Skillnader mellan verksamheterna i förskoleklass och skola; olika villkor, olika upplägg av aktiviteter, barncentrering respektive ämnescentrering osv.
- Vad gör lärare i förskoleklass som inga andra lärare gör?
- Kritiska reflektioner kring den egna professionen
- Samverkan hur, när och med vem?
- Att föra in förskolepedagogiken i skolan; hur och när?
- Skolförberedande arbete, vad är det?
- Vem/vad avgör innehållet i förskoleklassens verksamhet?
- Vad är centralt i förskoleklassens verksamhet?
- Talar man olika språk i förskola/förskoleklass/skola?
- Förskoleklasslärares upplevda flexibilitet och elasticitet

Figur 2. Sammanfattning av reflektionsprotokollen efter första seminariet

Reflektionsprotokollen utgjorde impulstexten till träff nummer två.

Samtal 2 utgick ifrån det andra temat "Läraridentiteter i förskoleklassen, som ett gränsland mellan förskola och skola" (Bilaga 2). Uppdraget lärarna fick via mail i anslutning till reflektionsprotokollet från föregående träff löd:

Inför samtal 2: Utifrån dessa anteckningar – som är era egna ord – och tillsammans med det ni skrev i era dagboksblad ska ni vid nästa tillfälle **presentera en metaforisk bild** som kan beskriva eller representera dig i din verksamhet i förskoleklass. En metaforisk bild är en bild på "något annat" som kan hjälpa till att förklara och belysa ett fenomen. Tanken med att använda metaforer som beskrivning är att detta kan synliggöra er som lärare, väcka "otänkta" tankar till liv eller verbalisera tänkta men tysta tankar. Bilden blir då en representation som kan förklara hur ni ser på livet som lärare i förskoleklass. Bilden kan vara ett foto, ett tidningsurklipp eller en bild som du ritat själv. Ta med bilden tillsammans med en text som tolkar bilden och förklarar ditt bildval. När vi ses nästa gång, så delger ni varandra era tankar genom att presentera text och bild, precis som vid förra tillfället.

Metaforiska beskrivningar som metod har använts i utbildningsvetenskaplig forskning av bland andra Pramling (2006), Lindqvist och Nordäng (2007) samt Granath (2008), som ett sätt att förstå och utveckla kommunikation omkring lärande och lärare. Metaforik innebär att med en bild belysa ett fenomen (Stolt, 2003). Metaforer utgör representationer av någonting (Brown, 1978), och kan även ses om en jämförelse. Metaforer kan ge ord åt känslor som kan vara svåra att uttrycka verbalt, samtidigt som de även kan få oss att tänka på en företeelse på ett nytt sätt (Sellstedt, 1998). Metaforer användes i studien med den bakomliggande tanken om att våra val av metaforer har ett samband med hur vi upplever omvärlden. Metaforer kan i ett enda ord beskriva det som annars skulle kunna behöva långa omskrivningar för att berätta (Granath, 2008).

Varje deltagare hade en eller flera bilder med sig som kunde belysa dem som lärare i förskoleklassen. Lärarna skulle även skriva en text som skulle kopplas till deras metaforiska beskrivningar och även förklara bilderna. Detta gjordes i syfte att tydliggöra bilderna. Bilder och texter presenterades individuellt i gruppen och övriga lärare kommenterade. Kommunikationen i grupperna togs upp via Mp3-spelare för att sedan skrivas ut. Jag sammanfattade deltagarnas reflektioner omkring de egna och de andra lärarnas metaforer tillsammans med deras tolkningar till ett protokoll, som via mail skickades ut till samtliga deltagare i gruppen. Sammanfattningsvis behandlades följande punkter:

Ur reflektionsprotokollen efter seminarie 2:

- Kortfattade återgivelse av lärarnas metaforiska beskrivningar
- Diskussioner kring frågor om vem som skapar dessa bilder av bläckfiskar, spindlar i nätet, hönsammor, kameleont, ekar...
- Reflektioner kring hur lärarna tänkte när de valde sina bilder och vad bilderna beror på eller är tecken på
- Diskussioner kring att vara till lags, att ta för stort ansvar ex. i samverkan med skolan
- Att sätta barnen i centrum, att vara flexibel i sitt arbete
- Att ha höga krav på sig själv, och att prioritera sin tid
- Diskussioner kring att metaforerna skapas i sociala relationer vilka skiftar i villkor och karaktär, vilket gör att även beskrivningarna skiftar
- Frågor som "Är detta relevanta bilder? Hur blir verksamheten med en hönsamma som lärare? Vem avgör lärarens profession?" diskuterades i relation till samverkansdilemman och samverkansmöjligheter.

Figur 3. Sammanfattning av reflektionsprotokollen efter andra seminariet

Reflektionsprotokollen utgjorde impulstexten till nästa träff.

Samtal 3 utgick ifrån det tredje temat, "Lärarydentifier i förskoleklassen, i förhållande till styrande direktiv" (Bilaga 2). Uppdraget lärarna fick via mail i anslutning till reflektionsprotokollet från föregående träff lød:

Inför samtal 3: Er uppgift till nästa tillfälle är att läsa igenom denna text samt fundera över mina frågor i texten. Läs även definitionerna av metaforerna. Fundera på om dessa metaforer stämmer eller inte stämmer med er verksamhet. Hur stämmer de? Hur stämmer de inte? I vilka avseenden? Hur ser ni på er själva utifrån dessa bilder? Är det rimligt att fånga era lärarydentifier på detta sätt? Eller går de att fånga alls? Varför inte i så fall? Finns det andra metaforer? Osv...
Skriv samman en text med dina reflektioner som du tar upp i gruppen vid nästa tillfälle.

Till samtal 3 var uppgivet att samtliga lärare skulle ha läst impulstexten utifrån de metaforer som presenterats i gruppen vid det förra tillfället, och skrivit samman en reflekterande text omkring de metaforer som presenterats i förhållande till vad förskoleklassen har för uppdrag. Texterna presenterades individuellt i gruppen och övriga lärare lyssnade och kommenterade. Kommunikationen i grupperna togs upp via Mp3-spelare för att sedan skrivas ut. Även detta sista

reflektionsprotokoll skickades ut till samtliga deltagare via mail, och likt diskussionerna i seminarium 1 så var innehållet i seminarium 3 ganska likartade i de tre grupperna. Sammanfattningsvis behandlades följande punkter:

Ur reflektionsprotokollen efter seminarie 3:

- Lärarna granskar sig kritiskt i relation till sina egna texter och till tidigare reflektionsprotokoll
- Diskussioner förs om styrningen av och villkoren för förskoleklassen
- Reflektioner kring förskoleklassen som ett obligatoriskt skolår förs
- Lärarna uttrycker vilja att vara en del av arbetslagen på skolan
- Begrepp som osynlighet, delaktighet, jämlikhet och acceptans blir centrala
- Anpassning till skolans villkor diskuteras i relation till att lärarna vill bevara förskoleklassens unikheter, frivillighet, flexibilitet och barncentrering

Figur 4. Sammanfattning av reflektionsprotokollen efter tredje seminariet

Efter samtal 3 analyserades och kategoriserades hela materialet grovt och schematiskt utifrån de samtalsteman som seminarieserien hade behandlat, och mejlades tillbaka till samtliga deltagande lärare som ett första resultatutkast. Omfattningen på texten var cirka 50 sidor. Lärarna fick då möjlighet att ytterligare kommentera och reflektera över materialet, och granska det som skrivits. Det var viktigt för mig att deltagarna fick möjlighet att kommentera om de kände igen sig i de uttalanden och analyser som gjordes inledningsvis i texterna, för att jag skulle kunna få respons på om de upplevde att jag gjorde våld på deras tankar och reflektioner. Ingen av lärarna valde att kommentera. Sammanlagt producerades 18 timmar inspelade samtal, 48 sidor reflektionsprotokoll (12 p. Times New Roman), tillsammans med lärarnas egna metaforiska (fysiska) bilder och skriftliga reflektioner som lämnades in till studien. Samtalens ordagranna transkriberingar (10p courier) och utgjorde ca 150 sidor.

Värt att notera är arbetsgången med de protokoll som mejlades tillbaka efter varje träff. Dessa utgjorde impulstexten till nästa träff, men det var också viktigt att få deltagarnas syn på om jag uppfattat dem rätt. Dessa protokoll kommenterades ofta av lärarna, på ett bejakande sätt. Vid några tillfällen uttryckte lärarna att deras tankar blev ”tydliga” när de kunde läsas nedskrivna. Andra lärare beskrev att de använde protokollen som underlag för samtal med exempelvis rektor. Protokollen innehöll endast nedteckningar från samtalen, inga analyser eller teorikopplingar. Denna åtskillnad gjordes för att inte ”styra” lärarna i deras impulstexter. Istället förde jag egna

fältanteckningar vid sidan om protokollen där analyser och kopplingar gjordes, kopplingar som jag vid tillfälle kunde föra in i samtalen vid behov.

Målet med vald metod, att lyssna på och ta del av lärares berättelser om sig själva som lärare i förskoleklass, var att respektfullt lyssna på lärarna och ge dem en röst. Samtalen kan synliggöra och verbalisera maktrelationer som finns synliga eller dolda på skolorna. I samtalen med varandra kan lärarna bygga relationer, och i dessa processer kan kraft skapas och frigöras. För att utgå ifrån Haug (1984) var målet att gå bakom det som var för givet taget och ”tränga bakom harmonierna”. Detta skulle kunna innebära att få tag på ”det vanliga” och vardagliga och även få syn på ”de vita fläckarna”, det som ses som självklart vid en första anblick. Haug anser att för att få tag på det vardagliga och banala så måste man lyfta fram det konkreta och all dagliga (a.a.). Verktyg i denna process har varit att använda lärarnas egna erfarenheter, deras skriftliga berättelser och reflektioner samt deras kritiska gruppreflektioner. Genom samtalet kunde vi, jag och lärarna tillsammans, ges möjligheter att verbalisera det för givet tagna och utmana det samt vara kritiska och ifrågasättande till berättelserna. Tillsammans kunde vi synliggöra ”lärare i förskoleklass”, och genom samtalen kunde lärarna få syn på sig själva och även ifrågasätta sig själva och sin egen profession. Självklart uppstod det dilemman i samtalen. Exempelvis finns det i gruppdiskussioner en tendens att förstora eller förminska dilemman och möjligheter, vilket även kom till ytan i dessa samtal. En sådan tendens uppstod tidigt i seminarieserien, då lärarna tenderade att mycket tydligt stryka under sin underordnade placering i skolorna. Denna underordning var dock inte lika tydlig för alla lärare, och när en lärare framhöll sina möjligheter och i vissa fall även överordning på sin skola, så kunde även övriga lärare ”lyfta blicken” och se mer än endast hinder och underordning. Dessa processer menar jag stärker valet av gruppsamtal som metod; genom gemensamma reflektioner kan lärarna få syn på sig själva och sin roll i de möjligheter och dilemman de möter i sin vardagliga praktik.

Genom att träffas i grupperna vid flera tillfällen fanns det möjlighet att följa upp det som tidigare sagts, en förmån som både jag och lärarna använde oss av. I flera fall kom lärarna tillbaka och hade funderat vidare på det som diskuterats vid föregående seminarium. Min roll i seminarierna var att, som Kvale (1997) uttrycker det, vara en medresenär. Som medresenär lärde jag mig mycket genom att sitta tyst och ta del av lärarnas reflekterande och diskuterande, men jag kunde även bidra med egna reflektioner och nya perspektiv som gav upphov till nya frågor tillbaka till lärarna. Därför kan min roll betraktas som ”aktivt-passiv”. Passiv i den bemärkelsen att jag var inställd på att vara återhållsam och istället prioritera deltagarnas diskussioner. Aktiv i den

bemärkelsen att jag ständigt stod redo att ställa olika frågor som kunde utmana deltagarna att tänka och reflektera lite till om det som presenterats. Frågor har ställts både till gruppen som helhet och till enskilda deltagare, och har varit av klargörande, utvecklande, utmanande och kritiskt granskande karaktär, som *Utveckla! Hur menar du då? Berätta...! Ge exempel!* Under seminariernas gång började även deltagarna att utmana och ifrågasätta varandra, vilket gjorde min roll som passiv lyssnare mer tydlig.

Arbetsmetoden har självklart nackdelar. Modellen är konstruerad så att samtalen ska vara öppna och utan gränser. Inför varje samtal fanns ett tema som jag försökte hålla i fokus. Men i analysen av empirin kan jag se att jag i vissa fall skulle ha styrt samtalen ännu mer. Ett exempel är att lärarna under i stort sett alla seminarier diskuterade sina roller i relation till skolan och dess lärare, medan färre eller inga diskussioner alls fördes kring relationen med förskolan och dess lärare. Att inte denna diskussion fick så stor plats saknas självklart i resultatbeskrivningarna. Min ambition var att inte styra lärarna i deras reflektioner, utan låta konstruktionerna och berättelserna ”ha sin gång”. Men den fria arbetsgången kan också vara ett dilemma. Å andra sidan kan frånvaron av relationer till förskolan i samtalen säga oss någonting om såväl verksamheten som om lärarna. Samtalsgrupper skapar en diskurs, där vissa saker blir möjliga att säga, och där vissa saker även konstrueras som ”sanningar”. Andra saker ges inte möjlighet att diskuteras, eller kan helt enkelt inte diskuteras inom diskursen.

Egen förförståelse

Ett dilemma inom all forskning är de förgivettaganden som vi alltid bär med oss in i en studie. Föreliggande studie utgår ifrån ett personligt intresse då jag tidigare arbetat som lärare i förskoleklass, men även ifrån ett intresse av att försöka vinna kunskap som ska vara till gagn för andra lärare. Erfarenheten har betydelse för en forskares förståelse, och för den tolkning som ges (Ödman, 2004). Förutom att begrepp, regler, rutiner och verksamhetens innehåll är känt för mig, innebär denna erfarenhet att jag har ett inifrån-perspektiv. Denna förförståelse kan bidra till att forskningen och forskaren ges legitimitet (Gannerud & Rönnerman, 2006), men erfarenheten kan också vara hindrande och göra det svårare att distansera sig och se mönster.

I studien kan min förförståelse komma att spela roll för analysen. Mina förgivettaganden hör samman med den bakgrund jag har tillsammans med den erfarenhet av arbete i förskoleklass jag bär på. Jag är i min grundprofession utbildad till fritidspedagog och har arbetat på fritidshem i

skolsamverkan under flera år. Även som fritidspedagog hamnar man, om inte i ett gränsland, så ändå i en gråzon inom skolans område. För att använda Skolverkets uttryck (2001) så ”spelar fritidspedagogerna på bortaplan”. Efter en tid i skola/fritidshem sökte jag och fick en tjänst som lärare i förskoleklass. Självklart spelar mina erfarenheter som lärare i förskoleklass en stor roll i hur jag ser på lärare i förskoleklass och hur jag ser på det material föreliggande studie genererar.

Hammersley och Atkinson (1983) diskuterar en forskares behov av reflexivitet. Reflexiviteten innebär att forskaren bör avslöja och blotta sig själv i forskningsprocessen för att förstå sin egen del av och inflytning i materialet. Forskaren bör hålla sig själv under ljuset snarare än att försöka eliminera påverkans effekten - vilket är omöjligt (Hammersley & Atkinson, 1983). Forskaren är själv ett forskningsinstrument och bör vara mycket medveten om hur urval, perception, och bakgrund formar forskningen. Som forskare kan man aldrig radera sina tidigare erfarenheter. Det är också så att man som forskare ofta väljer att fördjupa sig i ett ämne som man har ett personligt intresse och engagemang för. Därför är man även ofta påläst inom området före forskningens start. Dessa kunskaper kan vi aldrig ta bort, men vi kan liksom Hammersley och Atkinson (1983) menar försöka minska påverkans effekten på studien. Jag har i resultatanalyserna försökt ”låta empirin tala” med avseende på identiteter. Jag har också upplevt att teorikopplingarna jag gjort i analyserna har varit ett sätt att distansera mig. Dessutom har analysprocessen pågått i cirka 1,5 år, en tid som har ökat distansen mellan mig, lärarna och empirin. Mitt intresse för förskoleklassens verksamhet, dess lärare och barn har gjort att jag i studien har försökt fördjupa mina kunskaper på flera områden samtidigt utanför ramen för studien, för att få en större förståelse för lärarnas berättelser. Jag hoppas därmed att mina tidigare erfarenheter inte har låst mig i forskningsprocessen, utan snarare hjälpt mig att öppna sinnen för hur olika lärare kan uppfatta sina identiteter i skolan.

Etik och makt i studien

Något om etik och makt i studien måste diskuteras. Jag har genom arbetet med studien följt Vetenskapsrådets etiska regler och information om dessa ingick i det inledande brevet samtliga lärare fick (Bilaga 1). *Informationskravet* har i studien inneburit att lärarna har blivit informerade om syftet med studien, om att deltagandet är frivilligt och att de kan välja att avbryta sin medverkan utan att vidare ange orsaker. *Samtyckeskravet* innebar att deltagarna då de anmälde sitt intresse till att delta i studien fick en blankett som de efter ytterligare muntlig information fick skriva under, och på detta sätt även gav sitt samtycke till att deras samtal spelades in och att innehållet skulle

analyseras och användas i studien. *Konfidentialitetskravet* har i studien inneburit att seminariegrupperna har givits fingerade namn, inga verkliga namn på lärarna har använts i skrivna texter. Dessutom har listorna med grupp fördelningarna, deltagarnas samtyckesblanketter och färdiga texter och audiomaterial förvarats på skilda platser.

Genom att använda sig av en metod där deltagarna är aktiva i innehållsfokuseringen, kan man även transformera maktpositionen mellan deltagarna och forskaren (O'Kane, 2002). Haudrup Christensen (2004) menar att makten inte enbart finns i våra positioner som "lärare" eller "forskare", utan att makten görs i de sociala relationerna. Makten finns på så sätt överallt. Genom att initiera till dialog i grupperna får deltagarna möjlighet att känna att de får delta och komma med sin erfarenhet runt ämnen som berör dem. Genom formen för studien kan man anta att deltagarna känner en viss grad av kontroll i samtalen. Dessutom har lärarna själva anmält sitt intresse till att delta i studien, vilket visar på att de har ett intresse av att ventilera sina erfarenheter tillsammans med andra lärare. Vid flera tillfällen har lärarna även uttryckt en "befrielse" bottnad i att "någon" äntligen tagit sig tid till att lyssna på dem. Haudrup Christensen (2004) drar upp riktlinjer för hur en etiskt bra datakonstruktion måste genomföras. Forskningsfrågorna måste vara relevanta för deltagarna, inte bara för forskaren. Ämnena måste vara förståeliga för deltagarna vilket jag vill tro att de är för deltagarna i studien. Jag vill mena att lärarna i föreliggande studie är väl medvetna om varför studien genomförs, och de tycker även att det är bra att forskning genomförs i och omkring förskoleklassen. Lärarna uttalar att de vill att deras röster ska höras. Jag vill mena att utifrån de signaler jag fått från lärare i förskoleklass ligger det ett stort intresse hos lärarna att forskningen tar sig an förskoleklassens gränsland och undersöker detta.

Avslutningsvis kan man problematisera konfidentialiteten i relation till gruppsamtal. Inom gruppen vet alla deltagare vad de andra har sagt, vilket gör att lärarnas utsagor aldrig kan bli strikt konfidentiella. Vi har inom grupperna inte avtalat något konfidentialitetskrav som skulle gälla när man lämnade rummet för samtalen, vilket kan ses som en brist. Denna diskussion kom heller aldrig upp som en fråga av lärarna själva, och här borde självklart jag ha fört detta på tal. Rektorer på de aktuella skolorna hade vetskap om att deras lärare deltog i studien, och en del av rektorerna har skjutit till extra arbetstid till träffarna. Detta faktum diskuterades heller inte av lärarna som ett etiskt dilemma utan istället som en praktisk förutsättning. Vad som *inte* blev sagt på träffarna, ex. om arbetsvillkor, om rektorer eller om andra personer i ledningsfunktioner på skolorna, vet jag självklart ingenting om. Men min uppfattning är att gruppsamtalen fördes

ganska otvunget och att lärarna berättade det de ville berätta utan att känna sig otillfreds varken av gruppernas sammansättning eller av rektorernas vetskap om träffarna. Efterhand som seminarier serien fortlöpte blev tvärtom känslan av välbefinnande i gruppen framträdande. Kanske berodde detta på att grupperna träffades vid flera tillfällen, vilket kan bidra till att hämningar släpper.

4.3 Analysen av lärarnas berättelser

Föreliggande avsnitt har för avsikt att beskriva arbetsgången i analysförfarandet. Materialet analyserades utifrån teorigrunden och utifrån lärarnas utsagor. Analysprocessen har varit en process som har pågått över ett års tid, och denna process har inte varit linjär utan mer av en sick-sack-modell.

Analysprocess

Analysprocessen har pågått i fyra omgångar, vilka kommer att redovisas i det följande.

Första analysen

Efter avslutade dialogseminarier under våren 2008 lyssnades samtliga inspelade samtal igenom och valda delar transkriberades. Det som inte transkriberades var exempelvis lärarnas ”runtomkring-tal” om aktuella händelser i barngruppen (som exempelvis att man den dagen hade haft föräldramöte eller att ljuskopparna i värmeljusjakten hade vägts), vilket föll utanför studiens omedelbara syfte. Empirin analyserades grovt och sammanfattande utifrån de temaområden som behandlats i seminarierna; 1) Läraridentiteter i förskoleklassen, i samverkan med förskola och skola, 2) Läraridentiteter i förskoleklassen, som ett gränsland mellan förskola och skola samt 3) Läraridentiteter i förskoleklassen, i förhållande till styrande direktiv. Detta gjordes för att få syn på innehållet i det som lärarna berättade. Den första analysen som skrevs fram var en inventering av lärarnas metaforiska beskrivningar. Analysen mailades tillbaka till deltagarna i seminariegrupperna för att de skulle ha möjlighet att komma med invändningar och kommentarer på det resultat som mejlats fram. Ingen av seminariedeltagarna valde att kommentera materialet.

Andra analysen

Under 2008-2009 re-analyserades materialet för att få ett större teoretiskt djup. Lärarnas berättelser utifrån den första analysen kategoriserades inom olika teman för att tydliggöra lärarnas

argument för och markeringar av sina läraridentiteter. Det fanns sju återkommande diskussionsteman som framstod som centrala i alla tre seminariegrupperna; *deltagande/icke deltagande lärare, acceptans, makt, olika språk, barnsyn och kunskapssyn, olika beskrivningar av förskoleklassens pedagogiska praktik (ex. skolförberedelse och undervisning) samt perspektiv på utbildningspolitik och arbetsvillkor*. Vissa justeringar gjordes längs vägen; som exempel implementerades gränslandsteorierna i teoriavsnitten och handlingarnas betydelse för identitetskonstruktionerna fokuserades ytterligare. Denna andra analys hade två uppgifter; dels att analysera lärarnas muntliga och skriftliga berättelser och dels att teoriförankra resultatet ytterligare. Analysen behandlades och diskuterades vid skilda handledningstillfällen och seminarietillfällen i forskningskollegier.

Tredje analysen

Under våren 2009 genomfördes den tredje analysen, för att ytterligare teoretiskt förstå och anknyta konstruktionen av läraridentiteterna i förhållande till gränslandsteorierna. Denna analysprocess startade i ytterligare en genomlysning av ljudmaterialet. Under det knappa år som passerat från dialogseminariernas genomförande hade studiens teoriram utvecklats, vilket föranledde ännu en genomlysning för att se att inga teoretiskt relevanta detaljer i empirin hade uteslutits vid den första genomlysningen. Vid denna genomlysning skrevs alla samtal ut ordagrant. I den tredje analysomgången kom maktperspektivet att bli centralt, vilket gjorde att studiens teoriram fick kompletteras ytterligare.

Den tredje analysen hjälpte dessutom till att begränsa den rikliga empirin. Tre frågeställningar framstod som centrala; Vilka läraridentiteter konstruerar lärare i förskoleklass? Hur markeras dessa läraridentiteter? Vilket innehåll markeras i identitetskonstruktionerna/i dessa processer? Utifrån dessa frågor och i relation till de sju temana som tidigare skrivits fram, som samtliga på olika sätt beskriver och hjälper till att konstruera identiteter, gjordes ett urval vilket fokuserade på hur lärarna argumenterar för sig själva i relation till andra lärare och andra verksamheter på andra sidan gränserna, dvs. gränslandsteorierna fokuserades i analyserna. I det transkriberade materialet arbetade jag med olika färgpennor samt med sax, för att kunna särskilja och kategorisera berättelserna. Utgångspunkten för sammanställningen av resultatet har varit de samtal vi har haft i seminariegrupperna, medan lärarnas egna texter och metaforiska bilder har tjänat som förstärkare av det talade språket. Genom bilder och texter har lärarna förstärkt sina tankar och funderingar, och i vissa fall även borrar djupare i frågeställningar eller exemplifierat med utdrag ur sin egen

praktik. Tillsammans har alla tre verktygen som använts i dialogseminarierna (samtal, skrivna texter och metaforiska bilder) kompletterat varandra.

Det fokuserade studieobjektet i den tredje analysen blev *läraridentiteterna i relation till något annat*. Centralt i lärarnas berättelser framstod makt och villkor; på vems villkor arbetar lärarna i förskoleklassen? Hur ser deras arena ut i skolan, och vilka normer styr? Avslutningsvis kom två teman att stå som centrala i lärarnas identitetskonstruktioner, och dessa beskrivs i resultatet. ”Talet om samhörighet” och ”Talet om utanförskap” är teman som kan ses som två komplement till varandra. Inom dessa teman återstod nu att mejlsa fram hur lärares identiteter konstrueras och vilket innehåll identiteterna har.

Att dessa två teman valdes beror på samspelet mellan teori och empiri. Med hjälp av gränslandsteorierna kan jag tydliggöra och beskriva hur lärarnas identiteter konstrueras med avseende på exempelvis inkludering och exkludering. Dessutom kan teoriramen inom dessa teman möjliggöra beskrivningar av lärarnas gränsöverskridanden och gränsmarkeringar. Mina sökningar i empirin och mitt empiriska urval har därför gjorts i samspel mellan empiri och teori. Urvalet föregicks av en filtrering av all empiri. Teorierna var det filter som jag efter hand la över empirin och som också möjliggjorde vad jag kunde se. De övriga temana är på intet sätt oviktiga. Det finns all anledning att återvända till den empirin inför kommande studier.

Fjärde analysen

Hösten 2009 skulle arbetet med studien avslutas och studiens samtliga delar lästes igenom. Vid läsning av resultatet framkom då en skevhet i analysen; det fanns något mer i lärarnas berättelser som lyste igenom men som inte riktigt kom upp till ytan i beskrivningarna av resultatet. Det blev tydligt att lärarnas berättelser och deras identitetskonstruktioner inte bara kunde härledas till talet om samhörighet eller utanförskap; läraridentiteterna som konstruerades i samtalen kunde även härledas till något annat, något eget i sig, en ”annanhet”. En fjärde genomgång och re-analys blev nödvändig. Åter fick en teoretisk förankring och en omstrukturerad av ett slutligt resultat göras, vilket tydliggjorde denna konstruktionsprocess.

Kvaliteten i forskningsprocessen

I det följande diskuteras Larssons (2005) kvalitetsindikatorer i förhållande till föreliggande studie. Larsson lyfter i sin artikel fram tre områden inom vilka kvalitet i forskningsstudier kan diskuteras;

Kvaliteter i framställningarna i sin helhet, Kvaliteter i resultaten samt Validitetskriterier, vilka kommer att diskuteras i det följande.

Med avseende på *Kvaliteter i framställningarna i sin helhet* menar Larsson (2005) inledningsvis att man bör tydliggöra sin perspektivmedvetenhet, att egen förförståelse lyfts fram explicit för att göra utgångspunkterna för tolkningarna tydliga. Jag har i studien klargjort min egen yrkeserfarenhet som lärare i förskoleklass, och de för- och nackdelar det för med sig att ha egna bilder av den verksamhet man studerar. Jag har även i beskrivningarna av analys- och tolkningsprocesserna försökt belysa den sick-sack-väg arbetet tog, vilket delvis var ett resultat av att mina tidiga tolkningar visade sig vara för analytiskt obearbetade och behövde tydligare analytiskt fokus. Detta, menar jag kan även vara ett intryck av att jag reviderade min egen förförståelse. Med perspektivmedvetenheten följer även enligt Larsson (2005) ett krav att tydligt synliggöra de antaganden som ligger till grund för studien. Jag har tidigt i studien redovisat de teoretiska antaganden som ligger till grund, både för studiens teoretiska bas och för dess datakonstruktion.

Det bör även enligt Larsson (2005) finnas en intern logik i studien, dvs. en harmoni mellan forskningsfrågor, datakonstruktion och analysteknik. Det centrala här är att forskningsfrågorna styr metodval och analys. Jag vill mena att den interna logiken finns i föreliggande studie. Frågeställningarna går i linje både med metodval och med analysprocess. Den svårighet som däremot har funnits har varit att urskilja lärares identiteter i talet om deras ”görande”. Före datakonstruktionen inleddes, ägnades tid till att problematisera olika metoder som kunde vara lämpliga för studien. Varken observation, enkätstudier eller intervjuundersökningar ansågs vara tillräckliga för sig, medan däremot gruppsamtal ansågs lämpligt. Självklart kunde flera metoder ha kombinerats (ex. samtal och klassrumsobservationer), men det var ett val som föll bort efterhand. Jag anser i efterhand att studien utgörs av det system som Larsson (2005) beskriver, där forskningsfrågor, teoretiska grundantaganden, metod och resultat tillsammans utgör en helhet. I resultatanalys och diskussion återkommer inslag av teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning, som lyfter fram och bidrar till den kunskap som har konstruerats.

Enligt Larssons (2005) kriterier måste forskningsintresset vägas mot kravet på skydd för de individer som deltar i studien. Deltagarna i studien skyddas genom att inga namn på lärare eller skolor nämns. Namnen på lärarna är fingerade. Försök har gjorts att utelämna detaljer (ex. specifika namn på skilda aktiviteter eller byggnader) som skulle kunna göra att lärarna eller skolorna urskiljs. Dessa utelämnade detaljer gör dock inte så att helheten av resultatet förvrängs.

Den ”vetenskapliga hederligheten” jag har försökt att anamma har inneburit att slutsatser har prövats och omprövats. Slutsatserna har förankrats i den empiri som har lyfts fram i materialet, och ingenting har förändrats eller förskjutits av mig i efterhand. Det dilemma som kvarstår är att deltagarna inom grupperna kan identifiera varandras berättelser, ett dilemma som har diskuterats tidigare i texten.

Med avseende på *Kvaliteter i resultaten* menar Larsson (2005) att uppmärksamhet särskilt måste fästas på hur innehållet gestaltas och vilken innebördsrikedom studien uppvisar. Jag har i studien försökt att ge så rika beskrivningar som möjligt för att tydliggöra resultaten, och ge läsaren möjlighet att kritiskt värdera och omsätta delar av resultatet till sin egen vardag. Via en rik beskrivning av empirin blir även tolkningarna mer preciserade och fler nyanser framhävs, menar Larsson (2005).

Å andra sidan är ett kvalitetskriterium också att resultatet ska ha en god struktur och med detta följer att reduceringar måste göras för att ge läsaren en överskådlighet. Största möjliga enkelhet är normen, menar Larsson (2005) vilket även kan stå i kontrast till innebördsrikedomen. Jag har i studien dock försökt att ge resultatet en god struktur, genom att dela in empirin i två olika teman som beskrivs ingående med rika empiriska tillskott. Här lutar jag mig mot Larsson (2005) som skriver att det räcker inte med en riklig beskrivning, det måste även klarläggas vad som är centralt och vad som inte är det. I föreliggande studie som bygger på gränslandsteorier ses två temana som centrala, och därför har de valts ut före andra teman. Försök har även gjorts att tydliggöra den röda tråden som datakonstruktion och analysprocess har utgjort, dvs. hur data har konstruerats på ett böljande sätt via seminariegrupperna och hur analysprocessens sick-sack-väg har gått. Här är alla led i arbetsprocessen redovisade.

I resultaten bör en studie av god kvalité även redovisa sitt teoritillskott, enligt Larsson (2005). Detta ha gjorts i och med att teori och tidigare forskning återkopplas i resultatanalys och diskussion. Försök görs här att uppmärksamma och diskutera resultaten i relation till andra studier, redovisa vilket kunskapsgap som har blivit fyllt. I diskussionen påvisas även kunskapsfillskottet som studien konstruerat med avseende på förskoleklassens verksamhet och dess lärare.

Med avseende på *Validitetskriterier* menar Larsson (2005) att argumentationen av resultaten blir viktig i interaktionen med läsaren, de får en nyckelroll vad det gäller att slå fast vad som är giltig

kunskap. Kriteriet är därmed avhängigt om de påståenden och argument som jag lägger fram håller i prövningen mot andra alternativa argument. I försöket att ge studien en innebördsrikedom tillsammans med en reducering till det som är mest centralt i förhållande till mina forskningsfrågor, har denna fråga om argumentation av resultat och alternativa tolkningar hållits levande genom arbetet med studien. Försök har gjorts att göra analyserna så enkla som möjligt för att analysprocessen ska bli ”genomskinlig” och förståelig. Å andra sidan finns det alltid möjligheter till andra tolkningar, beroende på de egna erfarenheter som läsaren bär med sig vid läsningen.

Ytterligare en del av validitetskriteriet hänger enligt Larsson (2005) samman med argumentationen av resultatet. I studien måste det finnas en god empirisk förankring, dvs. en överensstämmelse mellan verkligheten och tolkningen. I studien har jag använt mig av tre olika sätt att närma mig lärares identiteter; samtal, lärarnas skrivna texter samt metaforiska bilder. Jag vill mena att samstämmigheten mellan de olika teknikerna var god. De olika teknikerna kompletterade varandra och djupare innebörder av lärares identiteter kunde nås via lärarnas reflektioner omkring de olika artefakter de bär med sig in i samtalen, vilket ger ytterligare trovärdighet åt tolkningarna. Empirin har analyserats vid flera olika tillfällen, samtidigt som teori har tillförts och justerats. Det har gjort att olika och nya tolkningar har kommit till ytan. Dessutom har svagheter med studien också kommit fram, såsom bristen på berättade kopplingar till förskolan.

Larsson (2005) talar även om ett heuristiskt värde, att studien i sin helhet ska ge ny kunskap och att analysen ska resultera i ett nytt sätt att se på verkligheten. Lyckas man med detta, att studien som helhet skapar en bild som kan förmedlas till sin publik, så blir generaliserbarheten större. Jag vill mena att studien bidrar till att belysa läraridentiteter i förskoleklass. Även om läsarna kan finna en igenkänning i delar av materialet kan jag dock inte säkra en generalisering av resultaten, eftersom de lärare som deltar i studien representerar en så liten andel av rikets alla lärare i förskoleklass.

En studie måste även ha en bra samstämmighet mellan helheten och delarna, vilket Larsson (2005) kallar för konsistens. En text som har en hög kvalitet är en text där alla delar tillsammans utgör en helhet, och där så få motsägelser som möjligt återfinns. Finns det delar i resultatet som inte överensstämmer med tolkningarna så kan tvivel om analyserna resas, menar Larsson (2005) och jämför med metaforen om ett pussel. Varje bit i pusslet måste stämma för att bilden ska

framträda. Jag menar att studien i sin helhet torde ha en god konsistens. Resultatet utgörs av två skilda kapitel, som vid en första anblick kan sägas strida mot varandra. Samtidigt verkar dessa teman (talet om samhörighet och talet om utanförskap) sida vid sida och utgör en splittrad verklighet som blir belyst. Studiens två delar utgör ändå en helhet, även om den är komplex.

Det slutliga kriteriet som Larsson (2005) lyfter fram, det pragmatiska kriteriet, är kanske det som är svårast att förhålla sig till. I vilken utsträckning kan föreliggande studie ha ett värde för praktiken? Har jag lyckats förmedla mina resultat på ett sådant sätt att praktikerna kan dra nytta av den, och i så fall på vilket sätt? Detta kan jag inte uttala mig om i dagsläget, även om förhoppningen är att både lärare, blivande lärare samt skolledare kommer att dra nytta av studien och kunna använda resultaten som exempelvis diskussionsunderlag på sina skolor. Larsson (2005) definierar kriteriet med att kvaliteten i analysen är avhängigt om studien kan resultera i ökad kunskap om innehållet i studien. Jag vill, med hänseende på hur lite forskning det finns om förskoleklassens lärare, mena att detta kriterium är uppfyllt då ny kunskap, dvs. nya sätt att se läraridentiteter i förskoleklass, har presenterats.

4.4 Sammanfattning av metoden

14 lärare har deltagit i studien, och empiri har konstruerats genom dialogseminarier där lärare bidragit med sina berättelser om erfarenheter, upplevelser och tankar om sig själva som lärare i förskoleklass. Lärarna har tillsammans och enskilt reflekterat i tal och skrift utifrån dagboksblad, reflektionstexter och egna metaforiska beskrivningar. Efter seminarierna har all empiri analyserats, och alla utsagor (verbala och skriftliga) har behandlats som alternativa konstruktioner av lärarnas erfarenheter. Fokus i studien har varit att belysa det unika i utbildningssystemet, dvs. lärare i förskoleklass. Ansträngningar har gjorts för att stärka kvaliteten i studien på flera olika sätt. Resultatet är framskrivet så beskrivande som möjligt för att möjligheten till trovärdighet, igenkännande och även reliabilitet ska öka.

5. Lärarnas berättelser om inkludering och exkludering

Föreliggande kapitel avser att presentera **vilka identiteter lärarna i förskoleklass konstruerar, vilket innehåll som markeras i dessa identiteter och hur detta går till**. Fokus ligger på att belysa hur lärarna presenterar sig själva och den variation av argument för olika läraridentiteter som deras markeringar konstruerar. Empirin som presenteras i kapitlet har sin grund i den identitetskonstruktion som sker i lärarnas meningsskapande och i förklarandet av sina handlingar. Det betyder att de sätt lärarna beskriver att de handlar i förskoleklassen används som grund för att förstå deras identitetskonstruktion, tillsammans med deras markeringar för och emot andra lärare och andra verksamheter. Beskrivningarna utgör även olika sätt lärarna ser på sig själva, upplever sig och ser på sina handlingar i förskoleklassen.

I figur 5 beskrivs de läraridentiteter som inledningsvis träder fram ur lärarnas berättelser. Kapitlet bygger på återgivelser av lärarnas berättelser, metaforiska beskrivningar och skrivna reflektioner, för att ge läsaren en god bild av lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av livet som lärare i gränslandet. Det empiriska materialet är indelat i två centrala samtalsteman. Dessa kan ses som kompletterande teman utifrån ett teoretiskt ställningstagande i gränslandsteorierna:

Samtalsteman	Berättat innehåll, dvs. hur identiteterna konstrueras och vilket innehåll som markeras	Identiteter som konstrueras
<i>Talet om samhörighet och inneslutning Att bygga bro</i>	De öppna dörrarnas praktik Skolförberedelse är anpassning En annorlunda del av en större helhet	Inkluderande identiteter
<i>Talet om utanförskap och uteslutning Stängda gränser</i>	Vi och Dom - att skapa mening i motstånd Lärare i skolans marginaler En verksamhet i isolering? Förskoleklassen som en sär-skild verksamhet	Exkluderade identiteter

Figur 5. Bild av de läraridentiteter som konstrueras i lärarnas berättelser och hur dessa markeras

Lärarnas berättelser beskrivs utifrån två teman; ”Talet om samhörighet - Att bygga bro” vilket innehåller berättelser som markerar lärarnas inkluderande identiteter och ”Talet om utanförskap – Stängda gränser” vilket innehåller berättelser som markerar lärarnas exkluderade identiteter. I presentationerna av lärarnas beskrivningar har fokus varit att studera hur lärarna argumenterar för sig själva som lärare i förskoleklass och för sin verksamhet samt hur de markerar sig emot andra lärare och andra verksamheter. Inspirationen till denna presentation har hämtats ifrån

gränslandsteorier (ex. Newman 2006 a, b), för att kunna belysa hur lärarnas argument och markeringar för sig själva och mot andra lärare tillsammans med deras föreställningar och möjlighetsutrymmen kan bidra till identitetskonstruktionerna. Fokus i den empiriska tolkningen relativt gränslandsteorierna ligger på hur lärarna argumenterar för sig själva i relation till andra lärare och andra verksamheter på andra sidan gränserna.

Tolkningen av figur 5 och relationen mellan det berättade innehållet och de identiteter som konstrueras, ska ses relativt studiens teoretiska inramning. Identitetskonstruktionen ses i studien som en process, och genom detta menar jag att läraridentiteterna konstrueras inom samtalstemana; temana utgörs av lärarnas konstruktioner av betydelsystem och markeringar inom vilka lärarna argumenterar för och konstruerar identiteterna. I ljuset av detta konstrueras identiteterna via ”talet om” olika aspekter av lärarnas liv i förskoleklass, exempelvis att pendla mellan kulturer eller att vara isolerad mellan förskola och skola.

Uppmärksamma läsare märker att fördelningen av citat mellan grupperna skiljer sig åt. Förklaringen till detta är att citaten är valda för att illustrera olika aspekter av identitetskonstruktionerna. Samtliga uttalanden som lyfts fram i resultatkapitlet berättar något för oss om vilka läraridentiteter som konstrueras och även vilka identiteter som har möjlighet att konstrueras, oberoende av vilken seminariegrupp lärarna tillhörde. Citaten valdes för att beskriva diskussionerna kring dessa aspekter, och diskussionerna fördes med varierande omfattning i de olika grupperna. För att tydliggöra lärarnas berättelser används lärarnas berättade innehåll (mittenkolumnen i figur 5) som underrubriker i resultatkapitlen.

5.1 Tema 1: Talet om samhörighet - Att bygga bro

Inom detta tema poängterar lärarna inledningsvis uppgiften att följa reformens anda och bygga en bro mellan förskola och skola. I talet om verksamheten i förskoleklassen beskriver lärarna sig själva metaforiskt som brobyggare i den meningen att de vill koppla förskolans traditioner med skolans utifrån reformens mål. Samtalstemat fokuserar därför på talet om förskoleklassens verksamhet och dess koppling till skolans verksamhet, och i dessa berättelser konstruerar lärarna inkluderande identiteter.

De öppna dörrarnas praktik

En bakomliggande tanke med att förskoleklassen ska bygga en bro mellan förskola och skola, är att förskolepedagogiken ska kunna färga av sig i skolans verksamhet. Intentionen med detta är att genom att skolan tar del av och inför förskolepedagogiska inslag, som till exempel fri lek och barncentrerat lärande i verksamheten, så kommer barnen att möta samma typ av pedagogiska föresatser i både förskola, förskoleklass och skola. Louise beskriver hur de arbetar på sin skola. Genom att arbeta med öppna dörrar mellan förskoleklass och skola, och med gemensamma temaområden i blandade smågrupper, verkar Louise mena att möjligheten finns för förskolepedagogiken att färga av sig i skolan:

Louise: Vi har alltid varit på god väg men aldrig kommit liksom ända fram... eller jo... Vi har kommit fram till att en del av sexåringarna har gått in i år ett när det passar, och de har kunnat sitta där inne och jobba med lite eget arbete. Men åt andra hållet, att de i år ett kommer tillbaka till förskoleklassen... Ja det händer ibland. Men inte planerat och kontinuerligt... Mycket beror på de lärare som man har arbetat med. Och sen får man ju inte glömma bort att många sexåringar är otroligt sugna på bokstäver och siffror. Och det kanske de är sugna på ett tag och sen är det borta. Eller det vilar lite och så står det still.

Laila: Ett år hade vi det så att barnen kunde gå emellan och tjuvlära av varandra, men det är vi milsvida ifrån nu.

Louise: Sen gör vi vissa saker helt ihop också. Nu jobbar vi med året... och då jobbar vi liksom tillsammans med den ettan. Och nu ska vi gestalta sagor, också tillsammans. Och då blandar vi barnen i smågrupper.

Laila: Ligger ni fysiskt nära varandra?

Louise: Ja det gör vi.

Laila: För vi har ju våra [ettor] på andra sidan skolan.

Linda: Och ni har planeringstid tillsammans med lärarna?

Louise: Ja det är inte mycket, men jag tjuvar till mig lite varje morgon. Men mycket händer i korridoren. Det är då man kommer på idéerna.

Linda: Men då måste man ligga nära varandra...

(L-gruppen, seminarium 1)

Det verkar ligga nära till hands för lärarna att likna sig vid brobyggare, vars uppgift är att försöka binda samman förskolan med skolan via förskoleklassen. Nilla skriver i sin metaforiska reflektion:

Framför allt ser jag mig som en brobyggare. Det är mycket kontakter i det här jobbet, och det är viktigt att bygga upp relationer och förtroende. Broar ska byggas för barnen, föräldrarna och för andra lärare. Att bygga broar och skapa möjligheter för barnens utveckling är också viktigt, broar till barnens kunskapsutveckling. Skapa bra övergångar är en annan viktig del.

(Nillas text till metaforisk beskrivning, seminarium 2)

I talet om att bygga förskoleklassen som en bro mellan förskola och skola ser lärarna fördelar med att förskoleklassen finns i skolan. Natalie resonerar omkring bronns funktion och verkar mena att både lärare och barn skulle kunna gå emellan förskoleklassens och skolans verksamheter för att berika varandra och varandras verksamheter. Läraren i exempelvis år ett skulle kunna arbeta med de tidiga barnens läs- och skrivutveckling redan i förskoleklassen, men det skulle också kunna innebära att barnen i år ett kan gå tillbaka till förskoleklassens verksamhet under några timmar i veckan. Det skulle kunna ge en mixad pedagogik. Natalie utvecklar detta resonemang metaforiskt i sina skriftliga reflektioner:

Bron tror jag är de möjligheter vi ger barnen. De olika verksamheterna ligger nära varandra och för många barn behövs det inte så mycket broar. Några simmar över själva medan andra skulle stå och vänta om det istället fanns en färja. Bron ger möjligheter att komma framåt när man vill och när man har möjlighet att pröva hur långt man vågar gå. Det går att vända. Man kan söka kunskap när man är mogen och nyfiken. Bron ger möjligheter för alla, både vuxna och barn att nyttja varandras kompetenser. Det är enkelt när det finns en bro.

(Natalies reflektionsprotokoll till seminarium 3)

Natalies metaforiska reflektioner vill säga något om de möjligheter som kan uppenbaras om man lyckas arbeta fram en samverkan mellan förskoleklass och skola där bron fyller en underlättande och frivillig funktion för barnen. Tyngdpunkten på frivilligheten ligger i de begrepp hon väljer att använda; ”simma över själva”, ”vända tillbaka” och ”stå och vänta” exempelvis. Detta kan tyda på att förskoleklasslärarens roll är att se till att förutsättningar och trygghet ges barnen, så att barnen själva kan ta beslut om hur, när och vart de ska gå härnäst. I ett sådant arbete argumenteras det för att lärarens roll är att stå mitt emellan förskola och skola, med en fot i ”varje land”. I talet om att arbeta med öppna dörrar kan inkluderade läraridentiteter konstrueras, där lärarna i förskoleklassen blir en del av skolgemenskapen och där deras kompetenser uppskattas och tas tillvara. Detta kan även kopplas till talet om samverkan i skolan.

Lärarna presenterar fler exempel på samverkansformer, där förskoleklassens och skolans lärare möter varandra i den dagliga verksamheten. Lärarna i N-gruppen diskuterar hur samverkan kan se ut när man blandar barn från förskoleklassen och år ett:

Nina: Nora, vi kan ju tillägga lite vad vi gör för sorts samverkan mellan förskoleklass och ettan. För det vi gör i alla tre spåren är att vi har gemensam idrott varje vecka, och då delar vi halva år ett och halva förskoleklassen. Då följer en pedagog med till idrotten ihop med en idrottslärare. Då får man en halvklass kvar som man kan arbeta med.

Nina: Och då ger vi ju också barnen i ettan flera halvklasstimmar. Förskoleklassen har bara en timmas idrott i veckan, men ettorna har två timmar. Så den andra idrotten de har gör de likadant med år två.

Nora: Så det får en halvklasstimme där också.

Nina: Skolan har satsat på att ha små gruppstimmar så långt upp som möjligt för att satsa på läs och skrivinlärning.

(N-gruppen, seminarium 1)

N-gruppen tar i beskrivningarna om olika sätt att samverka företrädevis upp former för och organisatoriska aspekter av verksamheten, vilka även kan ge skolan vinster som exempelvis flera halvklasstimmar. Samverkan med skolan bidrar, på den skola Nora, Ninni, Nina och Nadja arbetar på, förmodligen inte bara till att klasserna delas och blandas, utan även till att stödja skolans verksamhet. Men det finns även samverkansformer där förskoleklassens barn ses som de stora vinnarna. Natalie och Nilla i N-gruppen arbetar på en landsortsskola där man på grund av till exempel gemensam skolskjuts för ett par år sedan införde samlad skoldag. Nilla berättar ifrån sitt dagboksblad:

Nilla: Vi har ju samlad skoldag... F-2. Så vi har ju lite schema... Lite hållpunkter har vi ju.

Natalie: Det som styr är start- och stopptider. Mattider, gympa eftersom vi delar sporthall.

Nilla: Det här arbetade vi fram på en arbetslagsutbildning.

Natalie: Men man kände ändå att ”oj måste vi hamna i ett schema?”. Man tyckte ju inte om den tanken från början.

(N-gruppen, seminarium 1)

Trots att Nilla och Natalie till en början inte tyckte om idén om att förskoleklassen skulle behöva ha ett styrande schema, så kan de idag efter några års arbete ändå se fördelarna med att arbeta med samlad skoldag:

Nilla: Absolut. Och det kan jag väl tycka att vi har ett lugnare tempo i det här.

Natalie: Och vi har ju möjlighet till längre lekpass, på det sättet att vi...

Nilla: Ja det har vi ju. Absolut.

Nora: Och man har andra möjligheter att få in det här att byta barn.

(N-gruppen, seminarium 1)

I organisationen med en samlad skoldag verkar lärarna i förskoleklassen se sig själva som inkluderade i lärararbetslaget, vilket gör att de också får möjlighet att inkluderas i skolans organisation som ”lärare i skolan”. I diskussionen om samlad skoldag börjar lärarna i N-gruppen jämföra sina olika sätt att organisera verksamheten i förskoleklassen. Nilla och Natalie har i och med samlad skoldag på sin skola längre dagar i förskoleklassen. I N-gruppen lyfter lärarna också fram aspekter av samverkan som skulle kunna utvecklas, som i följande dialog:

Nina: Man önskar att man kunde jobba mer tajt förskoleklass-ettan, lärare, förskollärare, fritidspedagog...

Nora: Ja och likadant med de barnen som behöver t.ex. mer motorik, att de kunde komma tillbaka till förskoleklassen och vara med där lite oftare...

Natalie: Fast det har vi ju lyckats med också till exempel med skrivdansen som vi jobbar med, då plockar vi ihop barnen och så bjuder vi in...

Nilla: Ja och vi integrerar gymnastiken och gör olika grupper...

Nina: När vi jobbar med Bornholmsmodellen i förskoleklassen, för det gör väl i stort sett alla förskoleklasser i kommunen, då plockar vi också in elever från ettan som behöver få lite repetition inom något av dessa moment...

Natalie: Och även att vi skickar vidare de som behöver det...

(N-gruppen, seminarium 1)

I dialogerna ovan blir det synligt att samverkan ser olika ut på olika skolor, och att lärarna i samverkan tar på sig en mängd varierande uppdrag. Det blir också synligt att man på flera sätt skulle vilja utveckla samverkan med skolan, om förutsättningar gavs till detta. I dessa beskrivningar om samtalstemat ”att bygga bro” blir det även tydligt att lärarna i förskoleklass via de öppna dörrarnas praktik ser sig som pendlare mellan de olika kulturerna och kan se fördelarna med att pendla mellan olika klasser och i olika verksamheter tillsammans med olika barngrupper under en skoldag.¹ Genom detta sätt att beskriva sig som ”pendlare”, att de blandar grupper och arbetar med sina specialistkompetenser (t.ex. under gymnastiken, med Bornholmsmodellen eller skrivdans) beskriver lärarna att de är en lärarkategori som har möjlighet att föra in nya kompetenser i skolan. Genom talet om samverkan och om att bidra med sina kompetenser, men även om att detta ges plats i skolan, konstrueras inkluderande läraridentiteter.

¹ ”Att pendla” ska i studien ses som att pendla mellan förskolans och skolans kulturer. Väldigt få av lärarna diskuterar samverkan med förskolan, fokus i lärarnas arbete verkar istället ligga i att samverka med skolan och skolans lärare. Att pendla mellan kulturerna menar jag därför innebär att man som lärare i förskoleklass pendlar mellan skolans traditioner och kulturer och förskolans traditioner och kulturer; dvs. den kulturella bas med de meningsbärande system och tolkningar som lärare i förskoleklass bär med sig genom sin bakgrund och utbildning som lärare i förskola. Med detta menar jag att pendlingen sker mellan kulturerna som återfinns i förskoleklass och skola, och i och med det finns också ett grundantagande att det är förskolans kultur som är rådande i förskoleklassen. Pendlingen avser alltså inte en fysisk pendling mellan förskolans, förskoleklassens och skolans verksamheter. ”Att bygga bro” kan således betyda att det är förskoleklassen som är bron mellan förskola och skola; att det är förskoleklassen som är den smältdegel mitt emellan förskola och skola där en sammanblandning av de olika traditionerna har möjlighet att ske.

Även om samverkan och deltagande i skolgemenskapen verkar uppskattas av lärarna i förskoleklassen, så känner de en viss tveksamhet inför en del av de aktiviteter de planerar för barnen. De menar att de i vissa fall tar in moment i förskoleklassens verksamhet som de inte egentligen vill ska vara en del av förskoleklassen. Nadja beskriver hur hon reflekterar över och kritiserar sina egna val, och hur detta kan leda till en otydlighet i uppdraget:

Helena: Vad har förskoleklassen för mål? Vad är det för roll ni som lärare ska ha i förskoleklassen? Gentemot barnen?

Nora: Vi ska ju följa läroplanens mål.

Nilla: vara en sluss in mot skolan...

Ninni: ...göra dem förberedda och redo inför skolan.

Nadja: Fast jag känner så här att jag skulle kunna tänka mig att inte ha stenciler och det som vi använder oss rätt så mycket av. Jo, kanske den gången barnet frågar efter det själv, men inte plockar fram det och säger att "nu ska vi göra det här". Men den gången de frågar så kan jag plocka fram. För då är de mer motiverade! Det skulle vara intressant att se hur...

Nora: Ja men de måste ju ändå göra det i ettan...

Nadja: Ja, men ibland nu så går vi ju igenom siffror och vi går igenom bokstäver och så med dom. Men jag skulle vilja att det inte var vi vuxna som bestämde det utan barnen. Den dagen barnen frågar efter det, så plockar jag fram det. Och då blir de andra nyfikna runt om. Och då blir de mera motiverade. Tror jag. Men jag kanske har helt fel. Så känner jag. Och jag pratade med lärarna i ettan om det och de höll med...

(N-gruppen, seminarium 1)

Senare i dialogen utvecklar lärarna denna tvekan över hur de själva organiserar upp arbetet, och hur de ska arbeta för att skolförbereda barnen på bästa sätt. Nadja, Nora, Ninni och Nilla beskriver i sina berättelser en upplevelse av att de har fört in moment som arbetsblad i förskoleklassen, med en bakomliggande tanke om att det är detta arbetssätt som barnen kommer att möta i år ett. Detta skulle då kunna vara ett sätt att förbereda barnen för skolan. Samtidigt verkar de tveka över vad som kan antas vara deras uppgift som lärare i förskoleklass. De verkar känna att det ligger ett "måste" i att föra in exempelvis stenciler i verksamheten, fast de egentligen skulle ha velat arbeta på något annat sätt. Dialogen fortsätter:

Nora: Men lärarna i ettan tycker inte att vi ska arbeta med bokstäver. Helst.

Nadja: Men att vi servar barnen när de frågar efter det?

Helena: Tycker inte lärarna att ni ska arbeta någonting med detta?

Nora: Vi har en flicka som har läst sedan hon var fyra år, och hon läser flytande. Med vissa lärare har vi haft ett utbyte att barnen i förskoleklassen som kan läsa dom kan gå med och jobba lite i ettan. De får vara med på vissa stunder där inne. Så har vi gjort i två omgångar. Men den här flickan, hur ska vi ge henne utmaningar? Detta året har vi inget sådant utbyte med ettan. Då sa läraren att om hon går in i ettan nu, vad ska hon göra sen då när hon börjar ettan, när vi har bokstavspresentationer? Men vi håller ju på nu i förskoleklassen, att vi leker med bokstäverna på olika sätt. Men när dom [i skolan] går

igenom bokstäverna... när de går igenom O - så smakar de på ost. Varje år! Vem ska göra vad? Det är ju synd att barnen ska få göra allt två gånger. Den här flickan läser sagor för klasskamraterna och hon får dem intresserade för hon läser med flyt och inlevelse, hon har ju hela registret...

/---/

Nora: Det sa denna lärare rätt ut faktiskt, att ”vi måste se att hon har lärt sig rätt”.

Nilla: Neeej...?!

(N-gruppen, seminarium 1)

I dialogen framstår ett definitionsdilemma om vem som ska göra vad och i vilken verksamhet, ett dilemma som även kan ha inflytande över hur man organiserar samverkan mellan förskoleklassen och år ett. Även om Nora har ambitioner om att integrera barn och verksamheter utifrån barnens behov, så upplever hon motstånd mot skolans sätt att arbeta. Nora ger uttryck för en viss anpassning till skolan, när hon backar tillbaka och låter läraren styra vad hon ska arbeta med och hur hon ska arbeta i förskoleklassen. I seminariegruppen verkar lärarna reflektera över hur de ska arbeta utan att ”trampa skolans lärare på tårna”, samtidigt som de inte vill vara underordnade skolan. Här utmanas den inkludering som förskoleklasslärarna verkar sträva efter. I talet om samhörighet och samverkan, börjar lärarna reflektera över aspekter av undervisningen där de ”går över gränsen” till skolans arbete, eller tvärtom; där de önskar att de fick gå över gränsen. Som motbild till Noras dilemman lyfter Natalie och Nilla även fram exempel på när övergången och samverkan fungerar så att barnen utmanas i egen takt via öppna dörrar mellan verksamheterna:

Natalie: Fast vi har också pratat om detta med bokstäverna med vår lärare. Och vi har jobbat med detta i flera år på ett bra sätt. Det är ju lite olika beroende på vilken lärare det är i ettan och deras syn på vad som händer när de börjar i ettan. Men det har ju inte varit så att någon har sagt att ”nähä, ni får inte jobba med bokstäver”. Det har de [lärarna i skolan] mera uppmuntrat tycker jag. Hos oss.

Nora: Men de gör inte om allting sen då?

Nilla: Det har varit lite olika.

Natalie: Vi har låtit alla komma in i omgångar, kanske 4-5 barn i taget. [förskoleklassbarnen går in i år ett]

Nilla: Alla får prova på att gå in i ettan i alla fall en gång.

Natalie: Sen återkommer det då att vi erbjuder, blir man sedan sugen och vill så får barnen fortsätta att gå in. Sen återkommer det då att vi erbjuder barnen, blir man sugen och gärna vill gå in så ”idag är det OK, och är det någon som är sugen idag?” och ibland får man nästan dra lott. Man klarar ju inte av att ta emot alla på en gång. Och andra kanske bara går en gång.

Nora: Men då är ju det samverkan på hög nivå tycker jag!

Natalie: Ja det tycker vi! Och sen är det ju de barnen då som kanske har gått in i ettan varje vecka de har ju kommit långt. Det är där vi har lite olika syn på dem när de sedan börjar ettan. Då kanske läraren [i skolan] kräver lite mer. Men då är det inte säkert att lärarna kräver att de barnen ska börja om när de kommer till ettan.

Nilla: Nej de kanske bara checkar av vad de kan och tycker de att det är bra så låter de barnen gå vidare... Då blir det ju inte lika mycket att göra om. De som inte har varit inne [i ettan] alls får ju jobba mer med bokstäverna. När de kommer till ettan sen.

Natalie: För det gäller att göra detta lite snyggt tycker jag så dom inte känner helt plötsligt att när jag var duktig i förskoleklassen så duger det inte när jag kommer till ettan. Det måste vara på ett snyggt sätt och en mjuk övergång.

(N-gruppen, seminarium 1)

Dialogen ovan verkar visa att det trots goda samverkansintentioner från både lärarna i förskoleklass och skola kan vara svårt att hitta rätt nivå på det skolförberedande arbetet. Det kan handla om att arbetslagen inte har diskuterat fram vad som är respektive lärares uppdrag före terminsstart. I dialogen ovan kan skönjas en kamp om bokstäverna mellan lärarna i förskoleklass och skola. Vem ska ha mandat att lära barnen bokstäverna? Medan lärarna i förskoleklassen menar att sexåringarna lär sig genom att "tjuvlära" av äldre barn och genom att nyfiken ta del av det som sker i skolan på barnets egna villkor, så menar lärarna i skolan, enligt förskoleklasslärarna, att lärandet måste ske på rätt sätt och detta sätt ska inte utmanas av barnen "före sin tid". Bokstäverna verkar vara skolans uppdrag, inte förskoleklassens. Här verkar det uppenbara sig ett dilemma som ligger bortom samverkansintentioner och goda viljor från alla lärares sidor, och kanske handlar detta om en kamp om rätten att definiera vad som är förskoleklasslärarnas uppgift. Det finns även andra dilemman i samverkan mellan förskoleklass och skola. I följande dialog utvecklar Regina, Rosmarie och Rosita problematiska aspekter av öppna dörrar och av förskoleklassens inkludering i skolan, nämligen tidsbristen:

Rut: Och det här med samverkan med skolan, det har blivit mindre och mindre under de sista åren. Och vad det beror på vet jag egentligen inte... men mycket beror det nog på att vi känner att vi hellre ville samverka tillsammans med den andra förskoleklassen. Och då fokuserade vi på det, för att tar inte vi initiativet till samverkan med skolan så blir det ingenting.

Rosita: Jag tycker att det är tvärtom hos oss! Lärarna vill för mycket!

Regina: Vi får nästan dämpa ner det istället.

Rosita: Liksom "vi hinner inte det nu", och de bara "jo det gör vi, det gör vi!" och så där va. Vi har ju varsin klass att samverka med, och vi kanske inte jobbar så mycket mellan förskoleklasserna. Men lärarna är väldigt på hugget och det ska vara både det ena och det andra. Så vi nästan känner...

Regina: Vi får dämpa ner det.

Rosita: Vi hinner inte!

Regina: Nej vi får hävda tidsbrist. Och barnen måste också kunna klara av allt det här.

Helena: Och det kanske är det som gör att ni känner er jagade av er egen skugga...?

Alla: Ja... mm...

Rosita: Det är nog vanligare att samverkan inte fungerar på skolorna.

(R-gruppen, seminarium 2)

I dialogen framkommer det att lärarna i skolan verkar uppskatta samverkansarbetet och inkluderingen av förskoleklassen och vill ha mera av den varan, något som förskoleklassens lärare menar att de inte hinner med. Bristen på planeringstid är ett återkommande samtalsområde i seminarierna, och i lärarnas beskrivningar av sin roll i förskoleklass framstår denna brist som central i samverkansdilemman.

Genom talet om de öppna dörrarnas praktik argumenterar lärarna för att de är delaktiga i skolans praktik, att de arbetar både i förskoleklass och i skola och på det sättet även bidrar med sina kompetenser i skolan. De inkluderande läraridentiteterna konstrueras genom markeringar av möjligheter i samverkan i olika temaområden med skolans lärare, markeringar av att både lärare och barn kan "gå över gränserna" för olika verksamheter och markeringar av delaktighet i arbetslagen.

Skolförberedelse är anpassning

En del av det arbete som lärarna beskriver i samtalen om samverkan med skolan, innebär också beskrivningar av en anpassning till skolan och jämförelser mellan verksamheten i förskoleklass och skola. Återkommande i lärarnas berättelser är att förskoleklassen är placerad mitt emellan förskola och skola för att ge barnen en mjuk inskolning, vilket på sikt skapar trygghet för barnen. När förskoleklassens skolförberedande verksamhet beskrivs av lärarna förstärker det bilden av att bygga bro mellan förskola och skola. Att förskoleklassen ska ses som ett års inskolning är de flesta lärarna eniga om, och det centrala i denna inskolning verkar inte vara att barnen ska anpassas eller disciplineras till formellt lärande i skolbänken. Istället framhåller lärarna glädje, trygghet och social utveckling som centrala fokus i skolförberedandet. L-gruppen resonerar:

Laila: Och jag tycker att de ska tycka att det är kul att bara vara. Har vi glada barn som tycker att det är roligt så kommer det andra av sig självt.

Louise: Och i alla fall för oss som tar upp barn som inte är i närheten av skolan, så egentligen är förskoleklassen ett års lång inskolning, att få ihop dom, att vara på en skolgård, att känna sig trygga, vara på en stor skola, se stora barn, kunna gå i matsalen, hålla i tallriken. Bara sånt där. Under hela det året det är ju jättebra.... Kunna fixa i duschen, var är mina kläder, vart har jag lagt handduken.

Lena: Och det sociala, att kunna vara i en grupp och ta hänsyn.

Louise: Ja det tycker jag med och det märker man ju. Och sen när de kommer till år ett kan de lägga det åt sidan och koncentrera sig mer på vad säger hon där framme och vad ska jag göra här... Då har de landat. För i början... du vet vi har ju inte ens staket runt skolgården och en del föräldrar är ju jätteoroliga. Då det är ett års lång inskolning, och att göra barnen trygga här. Det är helt underbart att se sexåringarna bli trygga! Som

häromdagen, undrade jag vart Kalle tog vägen. Ja han gick in i sexan sa en kompis. Jaha, undrade jag, vad gör han där. Så jag gick in i sexan och kollade och sa; Kalle sitter du här, vad gör du? Han svarar ”schh.. jag hjälper dom med matten lite!” Då sitter han där i en bänk tillsammans med en stor sexa! Jag berättade det för mamma och hon sa ”Men vad bra, han kan väl inte räkna mer än upp till 14?” Och en dag försvann två tjejer, de hade gått in till fyrorna i syslöjden.

Laila: Men vad härligt, att det är så tillåtande av de vuxna...

Lena: Men vad roligt att höra, för då är det det här spåret alltså som i praktiken fungerar.

Linda: Men vad härligt med detta öppna klimat!

Louise: Ja det fungerar! Fast till hösten är allt borta, då ska allt göras om...

(L-gruppen, seminarium 1)

Lärarna framhåller inskolningen och lärarnas arbete i förskoleklassen som något som kan underlätta för barnen i den fortsatta skolgången. Lärarna i samtliga seminariegrupper beskriver liknande bilder av vad det skolförberedande arbetet i förskoleklassen innebär, och vad som är centralt i förskoleklassens verksamhet. R-gruppen beskriver detta arbete genom att visa på dess konsekvenser:

Regina: Det är ju alla de här bitarna runtomkring, som gör att barnen blir så väldigt vana vid det här så att de när skolan startar till hösten så är allt detta klart för dom. Det blir så enkelt för dom. OCH – det blir enkelt för lärarna också. Det är mycket dom slipper att ta tag i, som man fick göra förr.

Rosita: Nu får ju vi ta det... som skolan fick ta förut.

Rosmarie: Det säger lärarna ju också, det är så mycket som är färdigt nu.

(R-gruppen, seminarium 1)

Det skolförberedande arbetet som lärarna i förskoleklassen fokuserar på handlar om att få barnen att bli självständiga, att lära dem färdigheter som kan hjälpa dem att klara sig själva längre fram under skoltiden. I argumentationen blir en gräns mellan skolans lärare och förskoleklassens lärare synlig; enligt lärarnas berättelser är det inte skolans uppdrag att lära barnen knyta skorna, däremot blir det förskoleklassens ansvar att anpassa barnen till en fortsatt skolgång. Det blir tydligt i dessa ovan beskrivna dialoger att lärarna i förskoleklass inte definierar det skolförberedande arbetet på så vis att det handlar om att förbereda barnen för det barnen kommer att möta senare i utbildningssystemet; att sitta stilla och lyssna på läraren, att behärska koderna i en klassrumssituation osv. Lärarna beskriver i samtalen omfattande arbeten med matteprojekt och språkövningar i förskoleklassen, men dessa benämns inte av lärarna som skolförberedande. Kanske kan detta vara en fråga om hur man definierar begreppet. För dessa lärare beskrivs skolförberedelse som att skapa trygghet, för flera än barnen. Rosita och Rosmarie fortsätter beskrivningen:

Helena: Man pratar ju mycket om att förskoleklassen ska vara skolförberedande och att man ska lägga grunden för kunskaperna. Men det är ingen av er som ser det som ett skolförberedande arbete, detta med mattesagor, veckans bokstav och språklekar... Utan det är detta att skola in barnen i skolan, och det tycker jag är jättespännande att se hur vi definierar begreppen helt olika. För det är inte, alltså matte och språk är inte viktigt om man inte klarar av att vara i miljön?

Rosita: Nej men alltså grunden för kunskap ligger ju i tryggheten, är du inte trygg så kan du inte lära dig någonting. Det är DET vi jobbar med. Och det är det jag tror att skolan behöver få upp ögonen för.

Helena: Det syns inte?

Rosita: Nej, det syns inte.

Helena: Men om barnen kan läsa när de börjar ettan så syns det menar du?

Rosmarie: Ja, och det frågar de alltid "hur många är det som läser?" vid överlämningen.

(R-gruppen, seminarium 1)

Även här blir, enligt lärarna i förskoleklassen, en skillnad markerad mellan verksamheterna; denna gång i definitionen av vad som är centralt i verksamheterna. Lärarna beskriver att skolförberedelse både är en fråga om att skapa trygghet hos barnen, men också en trygghet hos de mottagande lärarna, vilket förstärker bilden av förskoleklassläraren som en brobyggare; en anpassning verkar krävas för att knyta samman verksamheterna. Förskoleklasslärarna verkar lägga ner ett stort arbete på att underlätta för skolans lärare så att mycket redan är färdigt när barnen börjar skolan, som t.ex. knytning av skor och att lära sig rutinerna i matsalen och på skolgården. N-gruppen resonerar:

Natalie: Det finns fler vuxna, för det finns det ju inte sen när de börjar i ettan. Och då har de liksom haft med sig vuxenuppbackning, de som faktiskt har behövt.

Ninni: Så att de känner sig hemma här...

Nora: Man kan pusha på dom och man har kunnat ge dom ett helt år till att bli bekväm och trygga i den nya miljön och så.

Nilla: Och det är mycket de ska lära sig klara själva när de kommer till ettan.

Nora: Och det här med att alla ska ha en individuell utvecklingsplan. Det vi tittar på mycket är att alla ska kunna knyta skorna till exempel. För lärarna kommer ju inte att ha tid att knyta 20 skor sen. Och toalettbesök, för det är inte så många barn som klarar när de kommer från förskolan. Men det brukar gå snabbt när de lär sig. För när de kommer till oss känner de sig inte lika trygga med oss som de gjorde med förskolans personal. Och likadant så är det ju inte inne på avdelningen nu utan de sitter liksom i en större hall där det går andra och "om jag skriker färdigt här vem hör mig då? Eller kommer någon annan förbi?" och sånt där. Det blir den osäkerheten så det är därför man vill skynda på att lära sig tror jag.

(N-gruppen, seminarium 1)

Genom talet om skolförberedelse som en anpassning till skolan argumenterar lärarna för att de är inkluderande på så sätt att de knyter samman förskola och skola i förskoleklassen, som då blir en del av en större helhet. De inkluderande läraridentiteterna konstrueras genom lärarnas

markeringar av att förskoleklassens arbete med att skolförbereda barnen även innefattar att lärarna skolförbereder barnen för att underlätta för de lärare i skolan som ska ta emot barnen. Att lärarna verkar fokusera på att skolförberedelsen ska centreras omkring trygghetsskapande arbete, skapar en bild av att lärarna vill skapa en smidig övergång för barnen, för att underlätta för den fortsatta skolgången.

Lärarna i R-gruppen utvecklar resonemanget vid sitt sista seminarium, när de har funderat vidare på vad skolförberedelse innebär för dem själva och för andra lärare på skolan:

Rosita: Jag tror att det är en allmän syn, åtminstone bland grundskollärarna, att det är ett förberedelseår till skolan, där barnen ska formas i en viss form... förhoppningsvis så passar alla in i den formen, men det gör de ju inte.

Helena: Men är inte förskoleklassen jätteviktigt då?

Rosita: Ja det är jätteviktigt. Men frågan är om vi gör rätt? Har vi kompetens? Gör vi rätt saker?

Helena: Får ni de frågorna?

Rosita: Nej, det får jag inte...

Regina: Inte direkt.

Rosita: Men det är mycket sedan efteråt vad vi skulle ha gjort.

Regina: Och vad vi inte har gjort.

/---/

Regina: Men det handlar också lite ibland som att det ska bli bekvämt för lärarna som tar emot dem.

Rosita: Jo, det är det jag menar! Det ska vara så smärtfritt som möjligt för läraren...

(R-gruppen, seminarium 3)

Rosita och Regina verkar vid seminarium 3 ha funderat vidare över sin roll som lärare i förskoleklass, och vad deras insatser i lärarrollen har för betydelse för andra lärare och för barnen. Plötsligt ger de en annan bild av förskoleklassen, en bild som lyfter fram att det skolförberedande arbetet med barnen handlar om att underlätta för andra, göra övergången smärtfri för både lärare och barn, och att anpassa detta arbete så att barnen passar in i skolans ram. I detta arbete verkar förskoleklassen bli en instans som barnen bara passerar, och en bild av lärare som är "något annat", andra typer av lärare än de som "brukar" finnas i skolan, växer fram. Hur denna "annanhet" kan gestaltas beskrivs i det följande.

En annorlunda del av en större helhet

Lärarna markerar i samtalen att förskoleklassen ska ses som något speciellt, något mitt emellan förskola och skola men ändå inkluderat som en del av en större helhet. Även om lärarna vill ingå i skolans gemenskap så verkar de vilja att gränserna mellan de olika verksamheterna ska vara tydliga. Lena beskriver vad skillnaden mellan förskoleklass och skola skulle kunna vara:

Lena: Vi jobbar med språket men inte med bokstavsinläring. Det kanske är miljön runtomkring som ska locka fram det här självmant, med bokstäverna. Barnen ska få en bra övergång, med möjlighet till lek. Vi vill inte bli uppstyrda med lektioner som bryter av. Utan att man fortsätter se leken som en viktig bit, att leken är lärande och att det ska finnas möjlighet till undersökande verksamhet. Och att det ska finnas tid både för oss och barnen att bara få sitta och reflektera och bara få vara. Det är viktigt även för en sexåring. (L-gruppen, seminarium 3)

”Annanheten” beskrivs här i att leken är central i förskoleklassen tillsammans med att man inte vill bli styrd av scheman som i skolan. I lärarnas berättelser kan man se beskrivningar av likheter mellan arbetet i skolan och arbetet i förskoleklassen; i förskoleklassen precis som i skolan talar lärarna i flera fall om att man arbetar med olika ämnesblock (ex. matematik, svenska och idrott även om det benämns på andra sätt) och att man i vissa fall följer scheman och har raster. Detta kan innebära att en del av skolans kultur även har blivit inbäddad i förskoleklassen i någon mån och att förskoleklassens lärare har anpassat sig till skolans kultur. Rosita, Regina och Rosmarie lyfter fram anpassning av språket och styrningen av tiden som exempel, när de jämför sig med lärare i förskola och skola:

Helena: Om ni skulle göra en reklamfolder, och beskriva kärnan av ert yrke, vad skulle ni skriva då? Vilka är ni då?

Regina: Jösses...

Rosita: I förskoleklassen?

Regina: Vad vi jobbar med i förskoleklassen menar du? Först måste man ju tala om vad det är man jobbar med. Vilka som arbetar där, vilka tider och vad man gör... vilka teman vi har.

Helena: Hur skulle samma reklamfolder se ut för en lärare i ettan? Skulle den kunna säga samma sak?

Rosita: Fast lärarna har ju andra benämningar. Vi har inte riktigt samma språk. Vi har ju olika språk fast vi kanske menar samma saker. Så är det ju. Jag menar samlingen kan du ju nästan se som en lektion men vi säger inte lektion. Vi gör inte det.

Regina: Fast däremot säger vi att vi ska ha lektion när vi ska gå till Anna [läraren i år ett], det är ju lite intressant!

Rosita: Ja precis! Då är det till skolan vi ska, och då säger vi lektion...

Helena: Och ämnen och så?

Rosita: Vi säger inte att vi ska ha gympalektion utan ”vi ska ha gymna”. Eller musiklektion säger vi inte heller utan vi säger bara att ”nu ska vi ha musik”.

Helena: Är det en sak som förenar er istället med förskolan?

Rosita: Ja, det är det nog, det är nog vår tradition.

Regina: Fast med vissa saker känner jag nog att vi ligger liksom mitt emellan. Inte förskola och inte skola... i vissa benämningar. Ibland säger vi ju idrott till exempel. Så vi ligger någonstans... Vi hör språken från båda håller så att säga.

Helena: Har ni multimedlemskap? Om man befinner sig i ett gränsland så kan man få multimedlemskap till alla länder som gränsar till gränslandet. Är det lite så?

Rosita: Ja det är nog lite så.

Helena: Det hörs att det smyger in, men att ni ändå inte har gemensamt språk i alla fall. Och det kanske är så att ni inte riktigt vill ha det heller?

Rosita och Rosmarie: Nej.

Regina: Men det blir på något sätt oundvikligt, eftersom vi pratar ju med lärarna i skolan, vi har ju samverkan och vi har ju planering tillsammans. Man kan inte undvika att inte ha samma språk, det är svårt att hålla på att ”nu ska vi bara ha förskolans formspråk här” utan det... ja, efter så många år är det lätt att det blir så.

Alla: Mm.

Regina: Vi är väl glada att vi inte har blivit mer... Vi har ju jobbat så här i så många år och har ändå inte blivit - tycker vi - helt förskolade... Fast det kanske vi är! Nej men att det inte har blivit mer tydligt. Att vi inte har övergett förskolan helt.

Rosita: Men det man känner är att man hela tiden har tider att passa. Det vet jag när jag började att jag tyckte att det var skitjobbigt. Och så skulle man äta så tidigt, 10.55. Vi kan aldrig gå någonstans, för vi har hela tiden tider att passa. Det tycker jag är...

Helena: Men det är en anpassning till skolan?

Rosita: Ja, det är något vi har tvingats in i på något vis, där har förskolan större frihet naturligtvis. Men vi har hela tiden tider att passa.

Regina: Ja, det var en chock när jag började på skolan.

(R-gruppen, seminarium 1)

I berättelsen syns såväl lärarnas anpassning till som deras motstånd mot skolan, och att lärarna ser sig som ”något annat”, en annorlunda del av en större helhet. Lärarna lyfter fram skillnader i språk, men de visar även motstånd mot det som de uppfattar som kulturen och organisationen i skolan. Lärarna uttrycker att de är glada att de inte är ”helt förskolade”, eller måhända en oro över att de inte riktigt kan definiera om de är förskolade eller inte. I dessa uttalanden tycks lärarna vilja markera att det inte är skolverksamhet i förskoleklassen, förskoleklassen står för något annat än skolan och förskolan. Lärarens roll är enligt deras beskrivningar att brygga över verksamheterna genom att göra ”samma saker” som andra lärare i skolan, *men på andra sätt*. Här växer en bild fram av förskoleklassen som en del av men samtidigt en särskild övergångszon i skolan.

I talet om samverkan med skolan framstår en upplevd brist på tid som ett återkommande tema i diskussionerna. Kanske är det tidsbristen som gör att flera av lärarna i de olika

seminariegrupperna metaforiskt beskriver sig som ”bläckfiskar”, som trots alla sina åtta armar har svårt att få tiden att räcka till. I de metaforiska texterna som lärarna skriver och presenterar framkommer en bild av att lärarna planerar i korridoren på ”stulen tid”, dricker kaffe på stående fot i barngruppen, skär frukt samtidigt som man tar emot föräldrar och svarar i telefonen och så vidare. Detta skulle kunna kopplas till en brist på tid men även till en organisation av arbetet som inte är anpassad för samverkan:

Helena: Hur mycket planeringstid har ni?

Rosita: Det är inte mycket det... Enskild planering har vi två timmar i veckan. Men då har vi lagt den så att vi går hem tidigare faktiskt.

Regina: Och hade vi inte lagt den så, så hade vi inte fått den. Så det är därför! För det jagas hela tiden om tider.

Helena: Men när planerar ni tillsammans?

Rosita: I flygande fläng på måndagar.

Rosmarie: Ja det ska ju vara på måndagar. Men nu har det haltat sedan ett år tillbaka, för vi får ingen avlösning. Så ibland får vi planering och ibland inte.

Rosita: Ibland får vi avlösning och ibland inte. En brukar komma, men hon är ensam så hon kan inte ta allt själv.

Regina: Det kanske blir en halvtimme om vi har tur. Och jag kan känna så här att det är samma orosmoment varje måndag, att man inte vet om det blir någon planering eller inte.

Rosita: Nu sitter vi och skrattar nästan...

Regina: Ja, vi har haft det uppe och rektor har lovat att det ska lösas, men det kommer aldrig någon lösning på det och nu har det hållit på så länge. Så vi känner liksom att vi inte värderas särskilt högt, och det är inte så konstigt efter ett helt år.

Helena: Ni planerar i korridoren och dricker kaffe på stående fot i barngruppen, och är överallt. Skär frukt samtidigt som man tar emot föräldrar, samtidigt som man kopierar... Känner ni igen det?

Rosmarie: Ja, det var därför jag gick in i väggen i höstas.

Regina: Jag upplever att det har blivit sämre under dessa tio åren. Vi hade mer planeringstid när vi startade upp förskoleklassen. Jag vet att jag hade planeringstid infälld en eftermiddag när jag kunde fixa saker... Men poff!

Rosita: Ja, så hade jag det också.

Regina: Nu är allt det borta! Så det har blivit sämre!

(R-gruppen seminarium 1)

Bristen på tillräckligt med planeringstid uttrycks som central i lärarnas berättelser tillsammans med bristen på en gemenskap att mötas i. I denna beskrivning krackelerar bilden av de inkluderande förskoleklasslärarna något. Skillnaderna mellan att vara lärare i förskoleklass och i skola kan vara att det är lättare för exempelvis rektorer att prioritera planeringstid för lärarna i skolan än i en frivillig verksamhet som förskoleklass, vilket gör att förskoleklasslärarna framstår som ”något annat” än lärarna i skolan. I dialogen ovan blir andras makt över förskoleklassen synlig. Lärarna i förskoleklass uppfattar att andra lärares behov verkar gå före

förskoleklasslärarnas. Ibland får lärarna avlösning för planering, men ofta inte. Dessa påpekade brister kan även ha effekt på möjligheter till samverkan mellan förskoleklass och skola:

Helena: Är det ytterligare en skillnad [mellan er och lärarna], den barnfria tiden?

Rosita: Ja det är det.

Regina: Det härjar vi rätt mycket om egentligen, den barnfria tiden. Man känner sig som en gnällspik, men det är sant. När det är så mycket som man skulle kunna göra tillsammans så är det synd att vi får så lite tid, det faller på det.

Rosita: Ja, det faller på det.

Regina: Och nu har vi börjat protestera mot det, förut gjorde vi jobbet ändå...

Rosita: Då jobbade vi ju nästan ihjäl oss.

Regina: Men nu har vi börjat protestera, det kan ju inte få vara så här. Det är inte viljan som saknas, det är tiden.

(R-gruppen, seminarium 1)

Det som har hänt på denna skola är att Regina, Rosmarie och Rosita har börjat säga nej till samverkan med lärarna på skolan, eftersom de anser att de inte får de förutsättningar som behövs för att kunna arbeta på ett bra sätt. Planeringstid och barnfri tid ses som två dilemman som måste hanteras för att få en god samverkan att komma till stånd.

Men det finns även beskrivningar av när samverkan fungerar tillfredsställande. I samverkan med övriga lärare i arbetslaget delar man på arbetsuppgifterna och arbetar i team för att komplettera varandra. I denna komplettering uttrycker lärarna i förskoleklassen att de står för något annat än vad förskola och skola gör. Rosita och Regina som arbetar på samma skola resonerar om hur de anser att de och förskoleklassen bidrar till skolutveckling genom att komplettera med sina kompetenser:

Helena: Vad blir er roll i den här samverkan och de här planeringarna? Vad är det ni gör i samverkan?

Rosita: Ja... vi gör väl samma saker.

Regina: Fast ändå inte...? Jag tror faktiskt att vi har mer förskoletänk när vi planerar. Nu jobbar vi med matematik och med vikt, och det var ju intressant idag när läraren i ettan sa att "jag tror att det är viktigt med praktiskt arbete". Och det är ju det som... vi har ju inte lagt något fokus på några papper som ska skrivas utan vi jobbar mycket praktiskt och vi ser ju hur barnen tycker att det är jättekul. Så jag tror ändå att vi har mer det tänket.

(R-gruppen, seminarium 1)

Lärarna lyfter här fram exempel på hur de menar att de bidrar till samverkan utifrån sin förskolekultur. Att arbeta utifrån "förskoletänket" verkar innebära att arbeta mera praktiskt och mindre teoretiskt, och utan (pappers-)produkter som slutligt mål. Rosita och Regina beskriver att de arbetar på ett annat sätt när de utgår ifrån "förskoletänket", och de upptäcker också i samtalet

att de har varit med och förändrat sättet att arbeta i skolan och i och med detta kanske även har låtit förskolepedagogiken färga av sig i skolan:

Rosita: Och det har inte jag tänkt på men nu när du säger det... Det har ju vi fört in i skolan! För som förut med veckans bokstav, då hade man saker som man visade upp också. Men nu har ju vi fört in det att dramatisera bokstaven som en saga eller en berättelse, och det har ju lärarna anammat likadant. Så det är ju egentligen vi som fört in det!

Regina: Ja. Fast vi tänker inte på det...

Rosita: Nej precis men det har dom faktiskt anammat! Det tycker jag är kull!

Helena: Det kan ju vara så att man inte känner det själv... jag tror ju att förskolepedagogiken har kommit in längre i skolan är vad man kan tro. Och skillnaden mellan förskoleklassen och ettan kanske inte är så stor. Inte på vad man gör, men kanske på hur man gör det.

Regina: Ja, för om man tänker på det som nu när vi jobbar med matte. Vi jobbar med vikt och någon av lärarna med volym och längd. Var och en jobbar ju på sitt sätt. Det är ingen som bestämmer hur vi ska göra. Och vi förskollärare jobbar ju på VÅRT sätt. Det har blivit en självklarhet att det är så.

Helena: Men de [skolans lärare] kanske influeras av er?

Regina: Ja kanske...

Rosita: Ja mer än man tror, tror jag.

(R-gruppen, seminarium 1)

Det verkar för lärarna vara viktigt att de i samverkan med skolan tillför ett annat sätt att tänka och arbeta på. Lärarna poängterar om igen i sina berättelser att de arbetar med ungefär samma saker som i skolan fast på "ett annat sätt".

Sammanfattning av Tema 1: Talet om samhörighet – att bygga bro

Dialogerna inom temat kan beskriva lärarnas uppfattning om att de har förändrat skolans arbetssätt och skolans lärare, genom att förskoleklassen och förskollärarna integrerades i skolan. Detta kan delvis vara på grund av att förskoleklassläraren är inkluderad och utgör en del av arbetslaget på daglig basis. Något som har blivit görligt genom att förskollärarna i förskoleklassen tog steget in i skolan och integrerade sin verksamhet i förskoleklassen med skolans verksamhet genom olika samverkansinsatser. I sina beskrivningar av det skolförberedande arbetet i förskoleklassen ser lärarna sig som en del av skolan som helhet. I talet om att skola in barnen i skolan, är trygghet och social gemenskap viktigt. Lärarna i förskoleklassen vill i sitt arbete skapa trygghet hos barnen, så att de som sjuåringar kan gå direkt in i skolans undervisningspraktik. De beskriver även att en uppgift kan vara att anpassa barnen till skolans koder, och i detta arbete måste även förskoleklassen anpassas till skolan. Det inkluderande anpassningsarbetet kan kopplas till brobygget, då lärarna argumenterar för att deras skolförberedande arbete är en del av en större helhet, barnens fortsatta skolgång.

I arbetet med att föra samman verksamheterna via en bro blir samverkan en central aspekt, vilket förstärker bilden av de inkluderande identiteterna. Lärarna ger här en bild av att de är företrädare för förskolans tradition och kultur, och att de via förskoleklassen har möjlighet att föra in denna i skolans praktik. Att de antyder sig vara företrädare för förskolan, kan även förklara varför lärarna inte diskuterar förskolans praktik eller förskolans förskollärare med någon större omfattning. De ser sig som en del av den, även om de arbetar i skolan. Men trots inkluderingen verkar lärarna i förskoleklassen även vilja framhålla och markera att förskoleklassen är ”något annat” än förskola och skola; även om lärarna konstruerar inkluderande läraridentiteter så argumenterar de för skillnader mellan de olika lärarna och verksamheterna. Det finns saker som skolans lärare gör som aldrig skulle förekomma i förskoleklassen. Det verkar således finnas gränser för förskoleklasslärarnas inkludering i och anpassning till skolan.

5.3 Tema 2: Talet om utanförskap – stängda gränser

Om det första temat kan ses som tämligen normativt och kanske till och med förutsägbart, så innehåller tema två mer spänningar och ambivalens. Inom det andra temat presenterar lärarna sin verksamhet och sig själva i förskoleklass på ett motsatt vis. Tankar om att följa förskoleklassreformens anda verkar inom detta tema parallellt med vikten av att bevara förskoleklassens särart. Inom temat skapas tydliga markeringar mot lärare i förskola, skola och fritidshem, och här förändras även bilden av att förskoleklassens lärare är en del av förskolans kultur. Lärarna uttrycker en vilja att framhålla förskoleklassens unika placering mellan förskola och skola genom att ta avstånd ifrån de omgivande verksamheterna. Detta gör att temat kan ses som en kompletterande motpol eller ett parallellt tema till det förra. I de markeringar lärarna gör mot andra lärarkategorier, är deras tal om upplevelser av ”livet i gränslandet” centralt. I tema två blir olika former av exkluderade läraridentiteter centrala.

Vi och Dom – att skapa mening i motstånd

För att kunna bygga en bro mellan förskola och skola anser lärarna att lärarna i både förskoleklass och skola behöver hjälpas åt. Det kan inte vara bara förskoleklasslärarnas arbete att anpassa sig efter skolan, även skolans lärare måste hjälpa till. Rut delar med sig av sina tankar:

Helena: Om man ser förskoleklassen som en bro mellan förskolan och skola... om förskoleklassen ska binda samman förskola och skola, vad består då den här bron av?

Rut: Och vill vi bygga den där bron? Det är det också som jag... ibland så slår det emot... om jag ska bygga en bro, inte skulle jag vilja bygga en bro till någon som jag inte vill möta? Nej det vill jag inte. Varför ska jag i förskoleklassen bekosta hela bygget? Varför kan inte skolan också hjälpa till med byggmaterial? Varför ska jag hugga sten i stenbrottet tills ryggen blöder? Dom kan väl hugga sin sten på den sidan så kan vi mötas någonstans på mitten.

Helena: Men innebär det att vi för ner skolan i förskoleklassen istället? Frågan är ju om den här bron ska vara enkelriktad eller dubbelriktad?

Rut: Ja. Det är en bra fråga.

Helena: Om uppdraget är att ni ska föra in förskolepedagogiken i skolan, då kanske det är förskoleklassen som ska bygga bron, även om det vore önskvärt att man byggde från båda håll.

Rut: Men om jag ska vilja släppa... nu sätter jag dit en bomspärr också! Om jag ska öppna bomspärren och släppa förskoleklassbarnen över bron, så får de faktiskt ta emot barnen på ett bra sätt för annars kommer jag faktiskt att slå igen den bommen!

Helena: Du är en brovakt då?

Rut: Ja! Nej men alltså... jag tycker att dom också måste anpassa sig lite.

Helena: Handlar det om att man kanske inte tycker om hur skolan idag ser ut? Den undervisningen som bedrivs i skolan?

Rut: Ja det är lite så kan jag känna.

Helena: Upplever ni att ni har mandat att ställa er på bron och säga ”stopp, nu saktar vi ner lite”?

Rosita: Ja det tycker jag. Jag tycker nog att man kan säga stopp.

Helena: Det kanske är ert uppdrag också att se till att barnen skolas in och möter skolan, men inte för fort?

Alla: Mmm.

(R-gruppen, seminarium 2)

Det verkar som att lärarnas uttryck av motstånd till skolans lärare förstärks i samtalen och i erfarenhetsutbytet med de andra lärarna. Lärarna blir mer och mer involverade i dialogen ovan. Från att tidigare ha suttit ganska tyst markerar Rut till slut tydligt sin ståndpunkt, och börjar diskutera om att nyttja spärrar på bron. På så sätt kan man säga att Rut skapar mening i sitt motstånd till skolan. Detta motstånd blir även en del i identitetskonstruktionen. Linda är inne på samma tankegångar som Rut, och uttrycker dessutom en känsla av att förskoleklassens och skolans kulturer krockar för mycket för att en sammansmältning ska kunna ske. Linda markerar sin syn på skillnader mellan olika lärares olika pedagogik:

Linda: Vi har i vårt arbetslag börjat diskutera väldigt mycket det här med ”skolförberedande”. Vi är inte säkra på att vi vill förbereda barnen för den skolan som finns. Jag har inte alls lust att förbereda dom för den! Jag tänker mig att förskollärare tycker att de har en bra pedagogik, de tror på det sättet de lär barnen på. Och så kommer de till en skola som arbetar väldigt traditionsbundet och känner herre gud jobbar de fortfarande på detta sättet. Det är ju jättesvårt, vi kör på vårt sätt i förskoleklassen för att vi tror på det här och så lämnar vi över dem till en skola som inte tar emot dem på rätt sätt. Och det är ju hela meningen med förskoleklassreformen, att förskolepedagogiken skulle in i skolan.

(L-gruppen, seminarium 1)

Lärarnas markeringar av att det finns ett vi och ett dom förstärks även i lärarnas berättelser om dilemman med att bygga en bro mellan förskola och skola. Lärarna verkar uppleva att det inte finns plats för dem i skolan, och att detta osynliggör förskoleklassen. Genom att bli osynliggjord eller exkluderad, blir man inte heller accepterad vilket kan leda till ytterligare känslor av exkludering. Ur detta konstrueras ett utanförskap som även flätas in i identitetskonstruktionerna. Ninni och Rosmarie skriver:

Som verksamheten [förskola, förskoleklass och skola] ser ut i vårt område är det likt tre öar. Ibland tycker jag till och med att det känns som tre olika planeter...

(Ninni reflektionsprotokoll till seminarium 3)

På skolan ser man inte vårt arbete som något viktigt. Det är en känsla man får. Att vår verksamhet är självstyrande och isolerad från de andra på skolan är ett faktum. /---/ Vill vi leva isolerade på vår ö eller vill vi bygga en bro? Ingen vill vara isolerad och känna att

man inte tillhör någonstans. Det hänger inte bara på oss om det ska byggas en bro. Vi måste enas om hur vi ska bygga. De är här det behövs riktlinjer.
(Rosmaries avslutande reflektioner, seminarium 3)

Är skillnaden mellan förskoleklass och skola så stora att det vore bättre utan ett brobygge? Det är flera av lärarna som ger uttryck för delvis liknande tankar, att både de och de sexåriga barnen är i vägen på skolan:

Rosmarie: Fast jag tycker också att det känns som att skolan tycker att de här sexåringarna är i vägen. Känns det som. Man vill inte befatta sig med dem. Dörrarna ska vara stängda emellan, barnen låter för mycket. Fritidspedagogerna vill inte arbeta med dem. ”Vi kan inte rim och ramsor” säger dom.
(R-gruppen, seminarium 1)

Rosita: Men jag skulle önska att man hade mera samsyn kring barnen. Att man inte bara upptäcker att ”nu ska de börja skolan” och då först... Först när barnen börjar skolan blir de accepterade av lärarna.
Regina: Det känner vi hela tiden, att sexåringarna är mest till besvär.
(R-gruppen, seminarium 2)

Rosmarie fortsätter dessa tankar i sin avslutande reflektionstext:

Samtliga pedagoger vill ha bekräftelse på att man gör ett bra arbete. Vi vill att man ser vårt arbete och framförallt de barn vi arbetar med. Känslan av att barnen bara är i vägen och inte räknas förrän de har blivit skolbarn känns frustrerande.
(Rosmaries avslutande reflektioner, seminarium 3)

Citaten ovan ger uttryck för att lärarna upplever sig som exkluderade; att lärarna och barnen i förskoleklassen finns på skolan men inte görs till en del av skolkommunen. I talet om denna vidom-märkning markerar de ett upplevt motstånd från skolan och dess lärare. Lärarna i förskoleklass upplever sig som placerade i skolans marginaler, vilket diskuteras i det följande.

Lärare i skolans marginaler

Hur kommer det sig att lärarna beskriver sig som exkluderade? En orsak kan enligt lärarnas berättelser vara att de olika lärarkategorierna (lärare, förskollärare och fritidspedagoger) följer olika arbetstidsavtal. Detta gör att lärarna i förskoleklass kan uppleva att de utesluts från flera viktiga gemenskaper i skolan, vilket kan försvåra bygget av en bro mellan förskola och skola och i förlängningen kan förstärka känslan av särart och marginalisering. En sådan uteslutning bidrar till

lärarnas upplevelser av exkludering vilket även bidrar till deras identitetskonstruktioner som exkluderade.

En gemenskap som lärarna i förskoleklass känner sig uteslutna ifrån är kafferasterna, som organiseras olika på olika skolor. L-gruppen diskuterar denna upplevda uteslutning, en diskussion som tar sin utgångspunkt i tillträdet till fikarummet:

Linda: Fika... vi träffar inte lärarna. Vi har inga ordnade former för fika tillsammans med andra lärare. Om vi hinner gå till personalrummet är det ofta när de andra lärarna har lektion. Men oftast dricker man kaffe på stående fot i barngruppen. Om man nu ska jämföras... alltså vi är i skolan och då ska man väl ändå jämföras lite...

Laila: Det är ju det att vi måste gå iväg till ett annat hus.

Lena: Ja och det kan vi väl, om vi är principfasta så skulle vi göra det. Det är vi själva som slarvar.

Linda: Fast då har ni ju inte... kafferasten är det informella mötet när man pratar med dom andra lärarna.

Laila: Men då måste man ju gå den tiden som de också går.

Linda: ja.

Laila: För det kanske är mitt i våran verksamhet, det är ju så många gånger eftersom vi inte har "rast" för barnen utan dom har fullt ös.

Lena: Ja det går i ett i ett... det gör det ju.

(L-gruppen, seminarium 1)

Dialogen kan belysa att lärarna i förskoleklassen kan känna sig uteslutna från lärarkollegiet på grund av att de inte har möjlighet att delta i de informella mötena som sker i personalrummet på rasterna. Detta är delvis även beroende på att lärarna i förskoleklassen väljer att planera upp sin verksamhet och dagsrytm i förskoleklassen delvis annorlunda än vad lärarna i skolan gör. Då försakar lärarna hellre sitt kaffe. En del förskoleklasser har inte raster införda på dagordningen, vilket gör att dessa pauser tillsammans med andra lärare uteblir. Denna exkludering ifrån kafferasterna har därför två bottnar; dels vill lärarna inte införa raster och styrande scheman i förskoleklassen, och dels anser man att man inte har tid att lägga på att gå ifrån barngruppen. Exkluderingen bottnar därmed i professionella ställningstaganden. Ett stort dilemma för lärarna verkar vara att de inte självklart får möjlighet att delta i konferenser och arbetslagsplaneringar som andra lärare i skolan. Konferenserna uttrycks av förskoleklasslärarna som viktiga, då de är forum där de kan markera och profilera sig och sin verksamhet. Att inte få delta kan ge konsekvenser för verksamheten menar lärarna i L-gruppen, när de lyssnar till Lenas metaforiska text. Lena beskriver att hon känner sig bortglömd:

Helena: Vad är det som händer när ni blir bortglömda? Du skriver att mellan varven blir ni bortglömda...

Lena: Alltså egentligen mår vi ganska bra då för då kan man styra sig själv då va! Men sen kan det komma krav till exempel ”ni ska ha mera samverkan!” Jaha... men kan ni ordna förutsättningarna för oss? Men då är det inte roligt längre, då får vi aldrig svar på och hjälp med det eller hur löser vi det då. Och ska vi vara med på möten som vi ska då måste vi ha någon som kommer in i stället. Dom där bitarna... Det skriker vi om och då kan jag känna att vi är bortglömda, vi ska bara fixa ändå, och ordna, och styra, och ställa och fixa egna vikarier...

Laila: Eller så kommer de inte ihåg att vi ska vara med på en studiedag. ”Javisst ja förskoleklassen... jaha... jamen ni är ju lärare också jaha...”

Lena: Ja ”ni borde ju vara med på detta, ni skulle ju vara med i dom här pedagogiska diskussionerna om förskoleklassen”. Jaha, skulle vi? Se då till att vi är det då då!

Laila: Det måste ju komma någon [och byta av]. Vi kan ju inte bara gå?

Louise: Och lägga barnen på hyllan?

Laila: Så är det ju mycket.

Laila: Det är ju petitesser. Men det är ändå sånt som kommer att svida i längden...

Linda: Men det är dom här småsakerna som egentligen är dom viktiga.

(L-gruppen, seminarium 2)

Diskussionen fortsätter vid nästa seminarieträff med L-gruppen. Centralt i diskussionen blir att göra sin röst hörd och att lärarna markerar ett behov av att finnas med för att profilera sig och sin verksamhet. Syns man inte så finns man inte, verkar Linda mena:

Linda: Vi är inte med på arbetslagskonferenserna, vi får inte in det schematekniskt. Vi har inte tillräckligt med personal på fritids och då kan vi inte gå ifrån. Vi träffar bara de andra lärarna några gånger per termin. Det gör ju också att vi inte kan göra vår röst hörd när det gäller olika aktiviteter tillsammans med andra klasser. När de sitter där på sina ae²-konferenser så sitter de ju och bestämmer ”Ja och sen ska vi ha friluftsdag”, och sen Oops! Då har de glömt bort oss. Å så kan dom säga så här ”Jamen ni är ju bara på förmiddagen, och tänker vi lägga den här på eftermiddagen”. Men hade jag varit där hade jag krävt att dom hade lagt den på förmiddagen! För det kände jag när jag var med på ae att då drev man igenom. Under de här tio åren har jag känt att man hela tiden får strida.

Helena: Det är en kamp?

Linda: Ja en kamp. För att visa att ”vi vill också vara med!” Nu har det börjat lägga sig, men jag har stridit mycket. Och därför skriver jag här att man måste vara med på konferenserna.

(L-gruppen, seminarium 3)

I seminarierna kan man se hur lärarna börjar fundera mer och mer över denna organisatoriska uteslutning från olika gemenskaper. Den visar sig spela stor roll för lärarnas identitetskonstruktioner och meningsskapande i förskoleklassen. För att kunna bli ”en lärare på skolan” verkar man vara tvungen att få tillträde till vissa positioner. Lärarna argumenterar för att om man inte deltar i olika gemenskaper så konstrueras man som osynlig. I skolan kan det beskrivas som att få tillträde till att fika med sina kollegor, att få tillträde till en plats i arbetsrummet, att få tillträde till en stol på arbetslagskonferensen:

² ae står för ”arbetsenhet”, ae-konferens är en typ av arbetslagskonferens där lärare från olika klasser träffas för planering och diskussioner omkring arbetet i skolan.

Helena: Har ni inga arbetsrum heller?

Regina: Vi har ett rum med fyra datorer och det ska räcka till hela skolan. Och där kan vi inte sitta.

Rosmarie: Och så är det alltid upptaget när man vill sitta där.

Regina: Vi är enormt trångbodda.

(R-gruppen, seminarium 2)

Så länge man inte får tillträde till vissa positioner eller regioner verkar man inte heller kunna konstruera sig som "lärare i skolan". Att inte få möjlighet att delta kan ge både sociala och pedagogiska effekter. De pedagogiska effekterna kan vara att brobygget kompliceras genom att lärare från olika kulturer inte får möjlighet att ta del av varandras arbete och pedagogik. En av de sociala effekterna kan vara en känsla av att värderas lågt i relation till skolans lärare. I talet om uteslutning markeras känslor av utanförskap, och rimligen borde upplevelserna av utanförskap finnas inbäddade i konstruktionen av exkluderade identiteter.

Lärarna i förskoleklassen anser att de utför samma arbete som lärarna i skolan och att de borde ha samma förutsättningar för detta. Olikheter i arbetets villkor gör att lärarna uttrycker känslor av utanförskap och marginalisering, och känslor av att de varken hör hemma i förskola eller skola, utan är utelämnade till sig själva. Via en förlorad delaktighet uttrycker lärarna även att de saknar acceptans från andra lärare i skolan. Lärarna ser det som ett dilemma att de inte känner sig accepterade på skolans mark och de beskriver en kamp där de ständigt måste profilera och hävda sig för att kunna kvalificera sig i lärarkollegiet. Återigen återkommer lärarna till markörer av att inte "vara på riktigt" på grund av att förskoleklassen inte är en obligatorisk skolform:

Louise: Och det är fortfarande i flera situationer vi får ändå visa "Hallå! Vi är här också, vi finns här". Det sitter ju inte i ryggmärgen på folk. Så även om man är accepterad så får man fortfarande...

Linda: Men vi är inte med för vi är inget obligatorium.

Louise: Nej!

Lena: Jag tror att innan vi är ett obligatorium så kan vi aldrig bli fullt ut accepterade, det går inte.

Louise: Nej jag känner också det!

Linda: Därför att "där kan man liksom komma och gå lite som man vill" ungefär i förskoleklassen. Men skolan, "det är liksom på riktigt och där måste barnen vara". Jag tror att det är jättesvårt att få den där i alla fall hundra procentiga respekten så länge det inte är en obligatorisk skolform. Vilket jag tror att det kommer att bli. Det tror jag.

(L-gruppen, seminarium 3)

Men det finns också tillfällen där lärarna känner att de blir accepterade och lyssnade på, när de ges möjligheter att delta i det övriga lärarkollegiet. Louise beskriver att på hennes skola deltar hon

i arbetslagskonferenserna för lärarna, och att detta deltagande ger henne möjlighet att markera sin läraridentitet:

Helena: Men ni känner er inte accepterade?

Lena: Nej...

Louise: Jo det tycker jag att jag är. Nu tycker jag att jag är det.

Linda: Det beror på vilket sammanhang.

Lena: Alltså accepterade... ?

Louise: När jag är med på ae-konferenser, för det är jag... När jag får se vad de ska ta upp på ae, för det är ju lärarnas tid då ju. Då kan det vara så att jag känner att "jamen det här gäller ju mig jättemycket" eller oss...

Helena: Blir du kallad [till konferenserna]?

Louise: Ja det blir jag. Det har jag sett till att jag blir.

Linda: Vem går in istället för dig då?

Louise: Då klarar dom sig utan... På onsdagar är vi gott om folk och då är det två fritidspedagoger kvar [i barngruppen]. Visst blir de [fritidspedagogerna] lidande, men det funkar. När jag är med på ae så är det ingen som tittar eller ifrågasätter "varför är hon där?". Det känner jag. Men det har ju tagit tid. Det har tagit jättelång tid.

Helena: Så det handlar om att komma in och att visa sig?

Alla: Mmm.

Louise: Ja.

Linda: Precis. Man får hela tiden profilera sig.

Louise: Sen har jag hela tiden arbetat med lite nytänkande lärare i mitt arbetslag. Och det har ju spridit sig. De andra har sett att vi gör saker ihop, förskoleklass och ettor.

(L-gruppen, seminarium 3)

Å andra sidan lyfter några andra lärare fram att de, trots att de deltar i arbetslagskonferenser, ändå känner att de inte visas respekt, inte heller från ledningen. N-gruppen beskriver situationer av ojämlikhet och uttrycker känslor av marginalisering. Men å andra sidan resonerar de även över sin egen roll i denna process, att de inte själva verkar ta den plats de borde, och i och med de själva placerar sig i någon slags "hjälploshet":

Nora: Jag känner inte att lärarna ser allt vi gör. Just med den skolförberedande biten.

Nina: Men hur tydliga är vi då? Talar vi om vad vi gör?

Ninni: För så känner jag det ibland på arbetslagskonferenser, när vi planerar upp mål och hur vi arbetar och så. Men vår verksamhet kommer ju liksom inte med riktigt där. Och jag tror att mycket ligger i att vi inte tar den platsen. Vi är inte så duktiga att ta utrymme. Och bre på vad vi kan. Vårt utrymme är inte så stort därför att vi säger inte heller ifrån.

Natalie: Nej, man försvinner i mängden... och en del lärare har inget behov av att veta vad vi gör heller. Fast jag tycker att alla måste veta... vad händer högre upp och vad händer längre ner, och man måste ha lite inblick i varandras uppgifter. Men där kan jag känna att dom känner liksom inget behov av det.

Nina: När vi har arbetsplatsträffar ett par gånger per termin då sitter vi ju med alla. Från förskoleklass, fritidshem och ända upp till högstadiet. Och det har ju diskuterats fram och tillbaka.

Nora: Ja alla sitter med där, men det är bara det att när det gäller något som är fritids så släpper rektorn iväg alla andra lärare för att det här är bara fritidspunkten. Så då får lärarna gå för den punkten ligger sist. För det gäller inte de andra lärarna.

Ninni: Men när dom pratar högstadiet så får vi sitta kvar.

Nora: Men när dom pratar målen i högstadiet och betygskriterier då ska vi sitta och lyssna.

Helena: Men det kanske inte heller är unikt...?

Nora: Nej, men det är sjukt! Och man bara accepterar!

(N-gruppen, seminarium 1)

Sammanfattningsvis menar lärarna att mer jämlika arbetsvillkor i lärarkollegiet kan bidra till den acceptans av förskoleklassen och dess lärare som de uttrycker att de saknar. Jämlikheten uttrycks av lärarna som lika möjligheter att få delta på kafferaster, planering och konferenser. Kanske kan bristen på upplevd jämlikhet vara ett bidrag till att lärarna markerar att de är marginaliserade i skolan, vilket även har betydelse för vilka de blir i den dagliga verksamheten och vilka identiteter som konstrueras. Men det finns andra möjliga orsaker till att lärarna uttrycker att de är marginaliserade. Isoleringen av förskoleklassen diskuteras i det följande.

En verksamhet i isolering?

Att inte få möjlighet att delta i övriga lärares gemenskap verkar medverka till att lärarna i förskoleklass även upplever att de blir isolerade på skolorna. Lena beskriver sig metaforiskt som en ”gubbe i månen”, som kommer fram på vår och höst, men som övrig tid på året finns på skuggsidan av skolan. Lena skriver i sin text:

Jag trevar i mörker. Men när vi/jag väl är med och räknas, bringas en del ljus. Andra vet att vi finns ”där ute någonstans”. En hel del nytta gör vi, även om vi finns lite på ”skuggsidan”. Mellan varven blir vi bortglömda, likafullt finns vi där hela tiden. Det snurrar faktiskt på rätt rejält. En ”gubbe” eller ”joker” i året mellan förskola och grundskola.

(Lenas metaforiska beskrivning till seminarium 2)

Utdraget ut detta reflektionsprotokoll kan påvisa hur dolda eller bortglömda lärarna i förskoleklass kan känna sig, då de befinner sig mitt emellan två kulturer och två traditioner. Vikten av att få synas och att få delta poängteras dessutom återkommande i seminarierna. Å andra sidan verkar dock lärarna i förskoleklassen även ha funnit positiva faktorer med att vara på ”skuggsidan”. Lenas text fortsätter:

Men det är roligt också, att vara ”Gubben i månen” eller ”Gubben i lådan”. Det betyder att man inte har samma förpliktelser, med mätbar kunskapsinläring. Därmed inte sagt att

vi inte gör nytta. Vi står för ett mer lustfyllt lärande. Sen är det ju det där med, att en del får huvudvärk när det är fullmåne - kanske är det mest rektorer det gäller, vad vet jag. Ännu fler tror jag dock blir glada och lyckliga när det är fullmåne, när vi/jag är närvarande – inte minst sexåringarna!

(Lenas metaforiska beskrivning till seminarium 2)

Lena ger uttryck för ett arbete på ”skuggsidan”, att arbeta i det fördolda bidrar till att lärarna kan organisera verksamheten efter sina egna och barnens intressen. Texten avslutas:

Dessutom har ju månen så många ansikten – full, ny, nedan, och alla stadier däremellan. Så är ju vår verksamhet också, så skiftande utseende. Egentligen mår vi ganska bra av att vara på skuggsidan.

(Lenas metaforiska beskrivning till seminarium 2)

Att vara på skuggsidan, bortglömd och/eller att vara isolerad från övriga lärare och verksamheter på skolan argumenteras därigenom både positivt och negativt av Lena. Det negativa uttrycks i att inte känna delaktighet eller jämlikhet med övriga lärare på skolan, då man inte kan delta i de officiella eller inofficiella gemenskaper som erbjuds andra lärare. Det som uttrycks positivt med isoleringen verkar vara att lärarna känner en stor frihet i att själva få planera upp sin verksamhet utan insyn och krav från andra:

Linda: Vi hänger i luften. Vi är inte förskola och inte skola, men vad är vi då? Ja, vi är förskoleklass och vi går här lite i vår egna lilla värld, och det är rätt så behagligt!

Lena: Ja det är ju det!

Linda: Alltså, många gånger är det rätt så behagligt!

Lena: Man är sin egen kung!

(L-gruppen, seminarium 2)

Det finns alltså fördelar med att arbeta i en dold verksamhet, men även nackdelar förs fram. Att vara fysiskt isolerad i en byggnad på gården exempelvis, innebär att man aldrig blir sedd, uppmärksammas och lärarna argumenterar i följande diskussion kring ytterligare faktorer som bidrar till marginaliseringen. Rut beskriver organisationen av den förskoleklass hon arbetar i som att hon metaforiskt befinner sig på en ö:

Helena: Men hur fungerar det att arbeta isolerad från skolan?

Rut: Vi är ju verkligen en egen lite ö ute hos oss. Det är säkert bara fem meter till den andra skolbyggnaden, men vi har ju verkligen inget samarbete över huvud taget med någon annan. Vi är ju bara med oss.

Rosita: Jasså?

Rut: Både i förskoleklassen och på fritids, vi har ju ingen... vi är som en egen liten ö, en egen liten verksamhet mitt i alltihopa! Fast vi ligger på skolgården.

Rosita: Hur kan det komma sig att ni inte har någon samverkan? Vi åläggs ju det!

Rut: Ja det har vi också påpekat, både för våra lärare och framför allt för vår rektor. Och... nej. Han har inte prioriterat det.
(R-gruppen, seminarium 2)

Lokalernas utformning och förskoleklassens placering i skolan verkar spela stor roll för hur lärarna argumenterar kring sin delaktighet. Flera av lärarna kan känna igen sig i beskrivningarna av en förskoleklass där lärarna kan arbeta i stort sett hur man vill utan insyn, men inte alla. Louise känner inte igen sig i denna beskrivning, eftersom hon och hennes förskoleklass är lokalintegrerad på ett annat sätt i skolan. Dialogen fortsätter:

Helena: Känner ni andra igen er i detta också?

Louise: Jag är lite tveksam... Jag är ju mitt i lokalerna. Jag har klasserna runtomkring, nära mig.

Lena: Ja och jag känner inte att jag är så mycket spindelnät i år direkt. Särskilt nu. Vi har ju lokalmässigt hamnat så att vi har blivit ännu mera isolerade kan man ju säga.

Helena: Så det handlar om lokalerna, hur förskoleklassen är placerad? Om man har en förskoleklass i mitten och en etta och en två på varsin sida?

Lena: Ja. Så lokalen har stor betydelse för hur det blir.

Louise: Och då säger rektorn att "Nu får vi inte hänga upp oss på lokalerna!"

Alla: Åhh...

Lena: Ja det är så...

Helena: Så det är yttre förutsättningar och resurser som styr mer? Du skulle ha varit någon annan om er förskoleklass hade legat tajt vägg i vägg med andra verksamheter?

Lena: Ja det tycker jag nog att det skulle.

Laila: Det skulle nog automatiskt bli skillnad med våran vilja, det skulle vara lättare att samla... Vi ser ju inte ens ettorna numera, de är i andra sidan huset så vi träffar ju inte ens dem.

Lena: Ja, vi har träffats en gång under en hel termin. Det är ju ingen samverkan.

Louise: Men hade ni legat närmre så hade det kanske gått...

Laila: Ja barnen hade sett varandra. Och de älskar ju sina faddrar. De tycker ju att det är så kul, det här faddersystemet. Vi hejar på dem i matsalen... Men som det nu är så ser de inte ens varandra. Vi har treor och sexor omkring oss...

(L-gruppen, seminarium 2)

Dialogen ovan pekar på att den fysiska placeringen av förskoleklassen kan påverka möten mellan olika lärare och barn. Vid en bra lokalintegrering med andra klasser underlättas samverkan och den skolförberedande verksamheten tycks lärarna mena. I det här fallet är det inte lärarnas ambitioner det är fel på, utan det är de organisatoriska eller geografiska förutsättningarna som brister. Därigenom är även organisationen och placeringen av verksamheten inflätat i vilka möjligheter lärarna får till delaktighet och jämlikhet på skolorna, och sålunda vilka läraridentiteter som får möjlighet att växa fram i detta arbete.

Rut har beskrivit hur man på hennes skola har placerat förskoleklassen i ett hus på gården. Visserligen är det bara ett par meter till skolbyggnaden, med denna placering och den isolering det innebär för verksamheten uttrycks ändå negativt i förhållande till lärarnas möjligheter till delaktighet i skolan. Rosita och Regina funderar mycket över hur det kommer att bli med de dagliga kontakterna mellan förskoleklass och skola, nu när man inför kommande läsår har byggt ett nytt hus på skolgården till förskoleklassen. Att inte ha en daglig kontakt med andra lärare uttrycks som ett dilemma i den pedagogiska verksamheten. Men isoleringen av förskoleklassen och marginaliseringen av dess lärare kan även ta sig andra uttryck. Rut beskriver hur kontakten med omvärlden hanterades i hennes förskoleklass i huset på gården under det första året:

Rut: Vi hade walkie-talkies första året i förskoleklassen. En kollega tog med sina söners walkie-talkies. För vi hade ingen telefon ute hos oss för det var för dyrt att dra ut till oss i vårt hus.

Helena: Hade ni det så i ett helt år?

Rut: Ja, vi hade en gammal dålig mobiltelefon med kontantkort...

(R-gruppen, seminarium 2)

Att skolans ledning inte satsar pengar på en telefonledning uppfattar läraren som ett sätt att markera dem som placerade ”på andra sidan gränsen”. Lärarnas argument om hur förskoleklassens fysiska placering kan isolera förskoleklassen och dess lärare, kan ses som att lärarna själva uttrycker tvivel på uppdraget att bygga en bro mellan förskola och skola. De går tillbaka och funderar över sitt uppdrag i detta arbete och över funktionen med bron och med förskoleklassen. L-gruppen resonerar vid sitt sista seminarium:

Helena: Myndigheten för skolutveckling skriver om förskoleklassen som en bro mellan förskola och skola, och detta skrivs fram som ”Drömmarnas bro”. Vems dröm? Vad tror ni att man drömmer om?

Linda: Men vill vi vara en bro? Där är en verksamhet och där är en verksamhet...

Lena: Då är det ju inte lustigt att man trillar emellan!

Linda: Vi är inget speciellt, vi är bara en bro?

Lena: Bara något som binder ihop?

Linda: En transportsträcka?

Laila: Då är det klart att vi inte behöver lägga nåt krut där då.

Linda: Nej, då kan vi ju ha våran frihet.

Louise: Så i efterhand kan man ju... När man införde förskoleklassen skulle den ju varit obligatorisk från början. Det var ju så konstigt...

Helena: Kan det vara ett dilemma att förskoleklassen ska bygga på förskolans tradition men ligger i skolan och i skolans läroplan? Hela det konceptet kan ju göra att det blir komplicerat...

Laila: Ja, det är ett litet år som dom blir utslängda där. Alltså förskolan, förhoppningsvis följs dom åt upp där, sen blir det ett år [hos oss], sen tappar man allt där och går in i nästa. Det blir bara slussning.

Lena: Ja.

Helena: Men då är det ju ganska lätt att man beskriver uppdraget som att man ger barnen ett års inskolning och att de får känna på skolmiljön... Är det ert uppdrag?

Linda: Nej det tycker inte jag! För herregud, då behöver vi ju ingen utbildning tycker jag. Ska man bara slussa vidare... Vaktmästaren skulle ju kunna gå runt och visa lokalerna! Nej men ärligt talat. Man får ju ingen stor respekt om man tänker på det sättet. Jag tycker att det är väldigt viktigt att man ser det här året som ett väldigt, väldigt viktigt år... och ett steg. Jag menar, livet är ju hela tiden steg... och det här är ju lika viktigt.

Laila: Det blir så lösryckt tycker jag när man inte går in och får jobba i skolan fortsättningsvis med, utan man är för sig själv och inte har koppling åt varken det ena eller det andra hållet... nu har vi ju ingen kontakt tycker jag.

(L-gruppen, seminarium 3)

Att undvika att bli isolerad från lärarkollegiet på skolan uttrycks av lärarna som fundamentalt för att förskoleklassen ska kunna konstruera sin tillhörighet till skolan. Samtidigt vill lärarna gärna bibehålla sin särskilda verksamhet och framstå som "något annat" i förhållande till framförallt skolans verksamhet. Å andra sidan uttrycker lärarna istället känslor av att vara både isolerade och marginaliserade, bortglömda och "inga speciella" när de ser tillbaka på och beskriver hur verksamheten och lärarna i förskoleklass hanteras på skolorna. Denna marginalisering och uteslutning kan ses som en markör för de exkluderade läraridentiteter som konstrueras i förskoleklassen.

Förskoleklassen som en sär-skild verksamhet

Lärarna verkar också vilja utmana den beskrivna marginaliseringen, och i stället vända detta till en möjlighet att hävda sig själva som något annat, något sär-skilt, än övriga lärare på skolan. Lärarna belyser sig själva i sitt arbete genom att spegla sig mot andra. Flera jämförelser görs med verksamheten i förskola, skola och på fritidshem, då förskoleklasslärarna vill förklara vilka de *inte* är. Lena har till exempel beskrivit i sin text om Gubben i månen att lärarna i förskoleklassen står för ett mer lustfyllt lärande. I kontrast mot förskolan anser lärarna i förskoleklass i flera fall att de, till skillnad från lärare i förskola och skola, fokuserar barnens sociala utveckling. Dock finns markeringar från exempelvis Linda att även förskoleklassens lärare börjar arbeta mera kunskapsinriktat. I L-gruppen jämför sig lärarna med förskolans lärare och verksamhet, och markerar skillnader:

Helena: Men vad gör ni då [i förskoleklassen] som de [förskollärarna] inte gör i förskolan?

Lena: Vi jobbar mycket med att få barnen att bli en gruppmedlem, tycker jag, som jag kanske tycker att förskolan inte gör. De tittar mer på det enskilda barnet och dokumenterar. Åtminstone vi hos oss fokuserar mera på samarbete och på att få ihop dom att klara gruppgemenskapen och tänker på det här med instruktioner och kunna

klara en klassrumssituation sen då. Vi vet också att detta tar mycket av lektionstiden längre fram i skolan om man inte klarar detta. Och att bli empatisk och försöka få den biten med i konflikter och så. Vi jobbar mer med den sociala biten tycker jag för de [i förskolan] är så fokuserade på kunskapsinläring. Och det känns som att det har blivit lite tvärtom, det borde kanske ha varit att vi skulle gå in mer på lärandebiten... Men det har blivit mycket att vara en social varelse, att träna uthållighet... visserligen ska det komma in kunskaper att det kommer in lite bokstäver och så... Men det känns som att kraven, att kraven är högre på barnen i förskolan tycker jag.

Linda: Jag känner att vi har nog börjat tänka lite annorlunda... lite mer kunskapsinriktat.

Lena: Vi tycker mer och mer att det brister, för varje år som går så får vi mindre sociala varelsor till oss om jag säger så, dom är mera egon. Och då måste jag ju ta dom bitarna som jag tycker att de inte fick med sig. Jag måste ju komplettera det de inte fick eller hade förmåga att ta till sig tidigare. Då måste jag ju fylla på i den fickan det jag tycker fattas.

Helena: Då blir förskoleklassen som ett litet andhål då, som en liten oas?

Laila: Ja...

Lena: Det bara lyfts kunskap i förskolan, det är som att det har blivit dålig status att säga att man har en omsorg.

(L-gruppen, seminarium 2)

Här är det individens lärande och den sociala fostran som markeras som en skillnad. L-gruppen beskriver förskoleklassen som ett andningshål mitt emellan förskola och skola. Däremot håller inte Linda med om att det inte fokuseras lärande i förskoleklassen, vilket bidrar till komplexiteten i beskrivningen av verksamheten i gränslandet. I speglingen mot lärare i skolan anser lärarna att de i förskoleklassen är mer anpassade till barnens behov. Flexibilitet men även lyhördhet i verksamheten är faktorer som lärarna markerar som skillnader jämfört med skolans lärare, som ses som fyrkantiga och konservativa. N-gruppen resonerar kring styrningen över förskoleklassens verksamhet, och verkar vara överens om att verksamheten är ”något annat”:

Helena: Vem avgör det ni gör i förskoleklassen, överlag?

Nina: Jag tycker att vi får bestämma rätt mycket själva ...

Nora: Ja. Vi planerar ju upp utifrån strävansmålen, hur vi vill jobba. Då gör vi ju en grovplanering för höstterminen och en för vårterminen, och sen gör vi veckoplaneringar i det sen.

Nadja: Och de framlyfta målen vi har speciellt på skolan, vi har ju tre, dom har vi ju med.

Nina: Men sen spelar det ju ingen roll vilken metod vi använder för att ta oss dit. Vi kan ju själva välja om vi vill arbeta Montessoriinriktat eller mer Reggio Emiliainspirerat... Så det kan ju se olika ut.

Helena: Men det finns ingen annan styrning eller påverkansfaktor?

Natalie: Ja... föräldrar och barn kan man väl känna... Barnens intressen och det dom kommer upp med.

Nora: Ja!

Natalie: Det vill man ju nappa på.

Nora: Och tycker barnen att någonting är jättetråkigt så försöker man hitta andra sätt att nå målen.

Natalie: För det som är intressant och populärt bland barnen ena året skiljer sig till nästa år. Så man måste vara lyhörd för barnen. Det tror jag skiljer oss från skolan också. De är mer så att ”det här brukar vi göra”.

Nilla: Ja, det är mer fyrkantigt.

Nina: Ja det är det.

Natalie: Men om man inte aktar sig så kan man hamna där själv också. Man får ju tänka sig för!

Nina: Ja vi är ju väldigt flexibla, på det sättet. Vi kan ju ändra på oss.

Natalie: Ja och så känner jag att vi har möjligheter till det. Vi är närmare barnen. Vi har mer socialt samspel, man spelar spel och man sitter och leker och gör saker med dom som lärarna inte kommer åt. Alltså man kommer barnen närmare, och att man kan nyttja det.

Nilla: Det gör man säkert!

Ninni: Absolut.

(N-gruppen, seminarium 1)

När lärarna markerar sig mot andra lärargrupper, gör de detta genom att lyfta fram sin särart, som exempelvis flexibiliteten i arbetet och närheten till barnen, sådant som de menar särskiljer dem från andra lärare. Detta markeras i deras identitetskonstruktioner, även om de skiljer ut sig från andra lärare så höjer de upp sig och sin profession samtidigt. Det finns något i förskoleklassens verksamhet som man inte vill släppa taget om, något särskilt och exklusivt. Det blir tydligt när R-gruppens lärare, som arbetar i olika förskoleklasser men på samma skola, diskuterar höstens omorganisation:

Regina: Men nu ska vi ju flytta till nya lokaler, det ser vi fram emot.

Rosita: Vi ska flytta till en ny byggnad tillsammans med femårsgrupperna. Och de förskollärarna som arbetar i förskolan vill jättegärna upp, och jobba med sexåringarna. Så de vill ju ha någon typ av rotationssystem. Men har ju inte vi varit öppna för det förslaget. För vi känner att vi har jobbat upp den här verksamheten och jobbat här...

/---/

Rosita: Men det jag skulle komma till är ju att dom förskollärarna vill ju gärna upp då...

Helena: Ja, det är klart dom vill...

Rosita: Ja det är klart dom vill, men dom vet ju inte vilket otroligt jobb det har varit och hur många år det har tagit för oss att komma hit!

Rosmarie: Nej just det...

Rosita: Det är klart att det är lätt för dom att säga att de jättegärna vill jobba och jättegärna vill upp i förskoleklassen, visst. Men så enkelt är det inte. För den verksamheten vi har, den har vi byggt upp. Och det är klart, vi är rädda att släppa det här nu. Och jag känner att jag har så ont i nacke och axlar och jag vill inte jobba med mindre barn. Visst kanske med femåringar men inte med ett och tvååringar. Det orkar inte min kropp, jobba med mindre barn. Så därför har man ju fastnat i detta att man inte vill släppa sexåringarna.

Regina: Och jag tänker så här att det är inte så lätt för dom som har jobbat med femåringarna att komma in bara ett år och jobba i förskoleklassen. Det tar ju sin lilla tid att bygga upp något.

(R-gruppen, seminarium 1)

Att ha sin tjänst i förskoleklassen verkar vara förenat med ”guldkant”. Enligt lärarnas argumentationer vill förskollärarna i femårsgruppen komma *upp*, vilket kan markera den statusmässiga position som lärarna i förskoleklass markerar gentemot förskolans lärare. I dialogen ovan kan identitetskonstruktionen kopplas till att lärarna i förskoleklass markerar en viss äganderätt över förskoleklassen, och ett mandat i att avgöra beslut som berör verksamheten.

Regina och Rosita i dialogen ovan markerar sin makt över verksamheten. De menar att de har byggt upp en verksamhet där det krävs specifika kunskaper, och denna verksamhet vill de inte släppa ifrån sig. Markeringarna mot förskollärarna i förskolans femårsgrupper är ett tydligt innehåll i identitetskonstruktionerna. I dialogen växer förskoleklassen fram som en verksamhet som behöver skyddas, och bilden förstärks av att det inte är vem som helst som kan komma och arbeta med sexåringar.

Det verkar vara centralt för lärarna i förskoleklass att markera att de varken är lärare i skola eller förskola och att deras verksamhet har andra mål och syften är verksamheterna i förskola och skola. Skillnader mot lärare i skola och förskola markeras på olika sätt av lärarna. Man argumenterar för att förskoleklassen arbetar med barnen på ett sätt som inte förskola och skola gör, och att pedagogiken i förskoleklass är den mest framgångsrika. På detta sätt konstruerar man förskoleklassen och dess lärare som sär-skilda³. I denna sär-skildhet markerar lärarna barncentreringen som central. I talet om innehållet i förskoleklassen vill lärarna framhålla sin verksamhet som ”något annat” än verksamheten i framför allt skolan men även förskolan. Tidigare har lärarna presenterat att man kan se förskoleklassen som en oas, eller andningshål, mellan den förmodade kunskapsorienteringen i förskola och skola. De vill markera det lärande som sker i förskoleklassen med utgångspunkt tagen i förskolepedagogiken. I detta arbete ses barnen som viktiga resurser i verksamhetens uppbyggnad:

Regina: Vad mycket man planerar upp som inte blir av.

Alla: Ja.

Regina: Och det beror ju mycket på vad som händer i barngruppen, när man sitter där inför barnen. Då kan det ju dyka upp någonting som gör att man spinner vidare på en helt annan tråd än vad man hade tänkt.

Rosita: Mm.

Regina: Det är ju rätt så intressant. Och det är ju lika viktigt det, som att man följer sin planering.

³ Begreppet sär-skild måste kommenteras. Användandet av detta begrepp (med bindestreck) avser förstärka att lärarna skiljer sig ifrån ”de Andra”, de markerar sig själva som något annat, de särskiljer sig, möjligen även avskiljer sig från andra. Därför används begreppet med bindestreck (sär-skild), för att inte sammanblandas med begreppet ”särskild”, dvs. speciell. Att vara speciell diskuteras i studien genom begreppet ”annanhet”.

Rosita: Ja, absolut.

/---/

Helena: Hur mycket är barnen med och styr verksamheten?

Regina: Ja, de styr på det sätt att de kan förändra samlingen.

Rosita: Ja, samlingen, det kan bli något helt annat. Det beror helt på vad som har hänt.

(R-gruppen, seminarium 1)

Dialogen kan vara en del av det barncentrerade perspektiv som lärarna menar att de utgår ifrån; att se varje barn och deras behov och att låta barnens intressen styra verksamheten. Rosita och Regina tycks mena att barnens centrala placering i förskoleklassens verksamhet kan vara en av de stora skillnaderna mellan deras arbetssätt och lärarnas i skolan:

Helena: OK, man lägger ett schema, och det ser ju jättebra ut. Men vad händer emellan alla moment? Vad är det man gör som inte syns? Och kanske också, vad kan vara skillnaden mellan er och lärare i skolan? Nu ska ni ju ändå ha en planerad verksamhet, och det har man ju i förskolan också... men nu ska det ju ändå vara en slags skillnad. Och jag vet inte vad skillnaden kan vara...?

Rosita: Du menar om man jämför med skolan?

Helena: Ja, till exempel?

Regina: Men tänk så här va, att skolan har sitt schema, ”nu ska vi jobba med svenska här”. Och så tänker vi också, att ”idag är det onsdag, då är det svenska som jag lägger, mycket språk”. Fast vi jobbar ju med språket varje dag, men vi säger att jag har lite mer fokus på det den dagen. Och då säger vi att den här tiden ska jag ägna mig åt språket. Och då händer det som hände mig idag, att innan jag var färdig så hade jag jobbat med matematik istället. Vi har ju den friheten! Att kunna välja.

Rosita: Ja och det är ju svenska det med. Det är ju så mycket kommunikation där... Ja och sen beror det ju på vad som poppar upp i ungarnas huvuden. Rätt som det är så är det en död katt som de har sett, eller en ekorre som sprang över vägen, alltså det kan ju vändas. Det är det som är spänningen i jobbet tycker jag, du vet aldrig, du tror när du kommer dit med ditt lilla block att det här och det här ska jag göra nu, men du har inte en aning om vad som kommer att hända. Det är tjusningen tycker jag.

Regina: Vi kan tillåta oss att följa det då.

Rosita: Det kanske inte lärarna i skolan kan på samma sätt. Det tror jag är en stor skillnad. Vi har lite mer chans att vara flexibla.

(R-gruppen, seminarium 1)

Det verkar som att den barncentrerade pedagogiken lärarna ger uttryck för i dialogen kan vara det som enligt dem gör att förskoleklassen blir en annan verksamhet, något sär-skilt i förhållande till förskola och skola. Även om man kan se att lärarna i R-gruppen antyder att de har tagit över en del av skolans ”schema-kultur” i verksamheten, så menar de ändå att det finns utrymme för barnen att förändra innehållet. På så sätt markerar man flexibiliteten som det egna och unika.

Lärarna poängterar även nackdelar med friheten och flexibiliteten, och menar att detta kan skapa dilemman. Friheten kan också enligt lärarna göra att verksamheten blir otydlig. Detta kan visa sig

i att det kan vara svårt att förklara för utomstående vad verksamheten består av. Samtidigt verkar det vara viktigt för lärarna att poängtera att det finns en gräns mellan förskoleklass och skola. För att utmana lärarna i L-gruppen ombads de att beskriva sitt uppdrag för en ny granne, och Lena och Louise beskriver:

Helena: Om du pratar med ett par nya grannar som precis har köpt huset jämte ert, och dom frågar "Vad gör du?" "Jag jobbar i förskoleklass" säger du då och de frågar "Vad gör man då?". Vad säger du då?

Lena: Ja, servicebitarna berättar man inte om!

Alla: Nej!

Lena: Nej det gör man ju inte!

Helena: Nej? Då är det en annan bild?

Alla: Ja!

Louise: Ja precis!

Helena: Och den kommer inte fram här när du beskriver...

Louise: Nej.

Lena: Man berättar nog om det som man hade planerat i samlingen och lite däromkring... På nåt vis. Att vi tränar motorik, vi försöker stimulera språkutvecklingen...

Linda: Alltså, då sätter man igång lärarrollen.

Lena: Då berättar man dom bitarna.

Linda: Då tar man fram sin professionalitet vad det gäller. Det tror jag. Inte berättar man att man knyter skor...

(L-gruppen, seminarium 2)

Dialogen ovan visar att lärarna kan ha svårt att förklara sitt arbete för utomstående. I sådana kontakter väljer man att tala om sin "professionalitet" och markerar att den handlar om arbetet med barnens lärande. Samtidigt verkar lärarna vara noga med att man i förskoleklassen inte vill eller ska arbeta med formellt lärande av skolämnen. Louise berättar om ett möte med en förälder vars barn skulle börja i förskoleklassen:

Louise: Föräldrarna är i det stora hela mycket nöjda med att det är ett års inskolning i skolan. Det blev bekräftat när vi hade inskrivning helt nyligen och flera frågade "Vad gör ni här? Vad innebär en förskoleklass?" Och så här. Och sen när jag berättar att det är ett års inskolning till skolan och det här med gymnasalen och matsalen och skolgården, korridorerna och klassrummen... Då tänker dom "ja, va bra att dom får leka sig in i skolans värld".

(L-gruppen, seminarium 3)

Det kan ytterst bli en fråga om definitioner av verksamheten och vad som ska ingå, och det kanske även är en fråga om professionella ställningstaganden av värderingar och normer. Linda berättar om hur ovan beskrivna otydlighet kan te sig i verksamheten:

Linda: Ett av våra barn frågade, när vi höll på med Bornholm ”Varför heter det språklekar när man inte leker?”

Louise: Neej...?!

Linda: Jo! Men det är ju lite så, vi försöker ju...

Linda: Ja... Men ändå tycker man ju att man leker lite. Det är ju en mall men man försöker ju göra det lite roligt. Det är ju lek med språk.

Louise: Jag tog upp det på ett föräldramöte precis innan de började i förskoleklassen, alltså förklarade mattelek och språklek för det återkommer ju på veckobladet osv. Och vad det kan innebära så att de vet vad vi gör. Ibland får man förtydliga för barnen att ”det här är ju en lek fast vi leker med matten eller språket”. Så nu vet de om vad det innebär när man använder det ordet. Och jag tycker att det är skönt att använda ett ord, för då vet man...

Lena: Ja, man vill ju inte säga svenska, liksom så va. Då det blir för präktigt.

Louise: Ja precis va.

Helena: Men är det svenska då?

Lena: Ja... det är det nog. Det tycker jag väl egentligen...

Linda: Det är ju förberedande...

Louise: Ja det är ju förberedande för läs och skriv.

(L-gruppen, seminarium 1)

Dialogen ovan kan ses som ett uttryck för att lärarna vill markera skillnader mellan verksamheterna i förskoleklass och skola. Bara det faktum att man kallar aktiviteten för ”språklek” är en markering för att det är ”något annat”. De anser att de arbetar med förberedande läs- och skrivutveckling, men de undviker att kalla det för svenskundervisning eftersom det skulle markera en samhörighet med skolan. Frågan är då vad det är som markeras som centralt i denna sär-skilda verksamhet? I R-gruppen funderar lärarna:

H: Vad är det då som är viktigt i det ni gör? Vad är det som är viktigt i ert jobb?

Rosita: Att det blir bra för barnen. Att barnen ska ha det bra. Att de ska tycka att det är kul att gå till förskoleklassen.

Rosmarie: Och det gör de ju! De tycker ju att det är kul.

(R-gruppen, seminarium 1)

Lärarna i förskoleklassen markerar sig som sär-skilda, genom att beskriva sin verksamhet med andra begrepp och definitioner än vad man gör i andra verksamheter. Att framställa sig som ”något annat” skapar mening och tillhörighet inom den egna gruppen. I detta meningsskapande skaffar lärarna sig argument att markera och förklara sin egen verksamhet.

Sammanfattning av Tema 2: Talet om utanförskap – stängda gränser

Inom detta tema konstruerar lärarna identiteter genom att spegla sig mot andra och ta ställning för vad de inte gör och vilka de inte är. Det finns positiva förtecken med att vara lärare i förskoleklass, lärarna markerar ett territorium, en äganderätt över förskoleklassen då inte vem som helst kan komma ”upp” och arbeta med sexåringar. Deras berättelser bidrar till att de markerar sig som något annat i förhållande till andra lärare. Dessutom uttrycker lärarna en autonomi och flexibilitet i sitt arbete, då de beskriver att de kan styra sin verksamhet utan insyn och kontroll av andra.

Å andra sidan beskriver lärarna även många negativa förtecken med att vara lärare i förskoleklass. De ser sig som i viss mån uteslutna ur övriga lärares sociala plattformar, såsom kafferaster och möten. Samtidigt utmärker sig lärarna i förskoleklass som ”något annat” i förhållande till andra lärare. Både lärarna och verksamheten konstrueras tämligen isolerat vid sidan om eller mitt emellan förskola och skola. Förskoleklassen som en övergångszon, som ska göra barnens övergång från förskola till skola smidig, blir konstruerad på ett annat sätt inom detta tema. Förskoleklassen konstrueras av lärarna som en isolerad ö där lärarna verkar utan insyn.

Temat kan exemplifiera hur de tre olika verksamheterna (förskola, förskoleklass och skola) existerar sida vid sida, utan speciellt mycket inblandning i varandras verksamheter. Förskoleklassens verksamhet uppfattas inom detta tema ha svårt att tränga in och färga av sig i skolans verksamhet, men också att skolans och förskolans verksamheter inte ges tillträde i förskoleklassen. Till skillnad från i det förra temat menar lärarna att de stannar kvar och arbetar inom sina domäner; inom temat beskrivs inte längre hur barn eller lärare går över gränserna. Förskoleklassen existerar istället isolerat mitt emellan förskola och skola, som något barnen bara passerar på sin väg till skolan. Gränserna mellan verksamheterna verkar mer eller mindre stängda. Inom dessa gränser, i gränslandet, konstrueras lärarnas identiteter som något mitt emellan, något ”annat” och ”något sär-skilt” i speglingen mot andra lärare.

6. Läraridentiteter i förskoleklass

Molander och Terum (2008) menar att identitetskonstruktioner innebär orienteringsarbete. Hansbøl och Krejsler (2004) menar att professionaliseringen är en kulturkamp om mål, innehåll och självförståelse, och om hur verksamheterna ska styras. Det handlar således om en kamp om definition (a.a.). Identitetsarbetet som lärarna i förskoleklassen belyser i sina berättelser kan förstås som en kvalificeringsprocess. För lärarna i förskoleklass handlar arbetet med självpresentation och reproduktion av förskoleklassens verksamhet om att profilera sig och att kvalificera sig i relation till andra lärare.

Följande kapitelavsnitt ämnar analysera vilka identiteter som konstrueras i berättelserna inom de presenterade samtalsteman, hur identiteterna markeras och vilket innehåll som markeras. Figur 5 (sid. 68) har nedan i figur 6 reviderats något, för att ge utrymme för de olika identiteter som konstrueras i lärarnas berättelser av inkluderande och exkluderade läraridentiteter:

Samtalsteman	Berättat innehåll, dvs. hur identiteterna konstrueras och vilket innehåll som markeras	Identiteter som konstrueras
<i>Talet om samhörighet och inneslutning</i> <i>Att bygga bro</i>	De öppna dörrarnas praktik Skolförberedelse är anpassning	<i>Inkluderande identiteter:</i> Brobyggare & Pendlare
	En annorlunda del av en större helhet	Exklusiva Andra
<i>Talet om utanförskap och uteslutning</i> <i>Stängda gränser</i>	Vi och Dom - att skapa mening i motstånd Lärare i skolans marginaler Upplevd och fysisk isolering	<i>Exkluderade identiteter:</i> Gästarbetare
	Förskoleklassen som en sär-skild verksamhet	Exklusiva Avståndstagare

Figur 6. Reviderad bild av de läraridentiteter som konstrueras i lärarnas berättelser och hur dessa markeras

Det som tydligare har markerats i denna reviderade bild (figur 6), är den ”annanhet” som lärarna ger uttryck för i sina berättelser. Inom Tema 1 – Talet om samhörighet och inneslutning, fokuseras inkluderande läraridentiteter genom lärarnas berättelser om delaktighet och inflytande i skolgemenskapen. Inom Tema 2 – Talet om utanförskap och uteslutning, fokuseras exkluderade läraridentiteter genom lärarnas berättelser om upplevt utanförskap och isolering. Både inkluderingen och exkluderingen bidrar till konstruktioner av olika aspekter av läraridentiteter. Ett empiriskt fynd var att i båda dessa teman blir lärarnas beskrivningar av sin ”annanhet” och sär-skildhet centralt. Detta visar sig i att de inkluderande identiteterna indikerar både

gränsöverskridanden men också exklusivitet, en markering av att lärarna i förskoleklassen anser att de trots inkluderingen i skolan ändå är något annat än övriga lärare i skolan. Det visar sig även i att de exkluderade läraridentiteterna indikerar utanförskap och marginalisering men även en exklusivitet, då lärarna markerar ett eget avståndstagande mot både förskolan och skolan.

Något måste även sägas om lärarnas tal om förskolan. Inom det första temat kunde man ana en liering med förskolan, att lärarna i förskoleklass beskrev sig som företrädare för förskolans kultur i skolan. De beskrev hur deras kulturella bas fortfarande fanns kvar i förskolans traditioner och att denna bas ligger som grund för deras arbete i förskoleklassen. Detta blev dock inte diskuterat i någon större omfattning, kanske antogs det implicit att utgångspunkter för förskoleklasslärarnas arbete hämtas ifrån förskolan. Inom det andra temat blir lärarnas reflektioner om och markeringar mot förskolan ett centralt resultat. Lärarna markerar sig emot förskolans kunskapskultur och ser förskoleklassen som ”något annat”. Det är intressant att se att lärarna främst fokuserar på sin placering i skolan i sina reflektioner om lärarrollen i förskoleklass. Kanske kan detta ha sin förklaring i att det är i skolans kontext de är verksamma. Lärarna har många års erfarenhet av arbete i förskoleklass i skolan och det har blivit deras naturliga hemvist och den kontext de jämför sig med.

6.1 Talet om inkluderande läraridentiteter

Lärarna presenterar sig metaforiskt i flera fall som brobyggare eller pendlare, vilket kan ses som uttryck för gränsöverskridande ambitioner. Inkluderingen i skolgemenskapen konstrueras via lärarnas tal om samverkan med skolan och deltagande i lärarkollektivet. De talar även om att skapa trygghet för sexåringarna genom att blanda olika kulturer och pedagogiker, låta barnen få prova på och uppleva så mycket som möjligt under sitt förskoleklassår samt genom att försöka föra in förskolans pedagogik i skolans verksamhet. Lärarna markerar i sina beskrivningar att de är en del av en större helhet, de är inneslutna i både förskolans och skolans traditioner och kulturer, och att det kan beskrivas som att de pendlar fram och tillbaka mellan kulturerna för att tillgodose barnens behov.

I lärarnas berättelser om inkludering återfanns åtminstone tre innehållsmarkörer:

- Lärarna markerar att *dörrarna mellan förskola och skola* ses som öppna och tillåtande, och i denna öppenhet blir förskoleklassen en övergångszon som barnen passerar. Uppdraget som lärarna i förskoleklassen argumenterar för är att underlätta övergången mellan

förskola och skola, både för barnen och för de mottagande lärarna. Lärarna ser sig som pendlare mellan båda kulturerna, och att de i arbetet berikas av att flera olika kompetenser kommer samman.

- Argumenten för en sådan pendling bygger ofta på att lärarna i förskoleklass bör *anpassa sig till skolans kultur*, för att kunna arbeta i båda ”länderna”, även om lärarna beskriver att de är en del av en större helhet.
- Lärarna markerar sig som en *annorlunda* del av en större helhet, ett annorlunda inslag i skolgemenskapen. Att vara lärare i förskoleklass verkar för lärarna i studien även delvis innebära att man är ”något annat” i relation till lärare i skolan.

Sammantaget konstruerar lärarna i Tema 1 läraridentiteter som kännetecknas av talet om samverkan. Inkluderande läraridentiteter indikerar att gemenskap och medlemskap är centralt i lärarnas berättelser. För att kunna vara en brobyggare, krävs det att lärarna är delaktiga i den verksamhet som bedrivs i samverkan. Wenger (1998) menar att en av identitetskonstruktionens kärnor handlar om just deltagande. Identiteter handlar om en känsla av att vara i världen⁴, och att identiteterna därför definieras socialt. Roller och positioner bekräftas genom upplevelser av att de är deltagande, något som lärarna i sina argument och dialoger visar prov på inom detta tema. Inom temat kan lärarnas konstruktioner av inkluderande identiteter ses som en frukt av en vilja och en strävan att delta centralt i samverkan. Lärarna i förskoleklassen konstruerar sig som medlemmar av både förskolans/förskoleklassens och skolans kulturer, vilket gör att de har möjlighet att pendla däremellan. Lärarna konstruerar med andra ord inkluderande läraridentiteter på olika sätt, vilket kommer att diskuteras i det följande.

Brobyggare och Pendlare

I det följande kommer dessa brobyggare och pendlare att analyseras och diskuteras som inkluderande identiteter, genom den beskrivna samhörigheten i skolgemenskapen. Detta görs tillsammans med de innehållsmarkörer som återfunnits i lärarnas berättelser och beskrivningar av sitt arbete som brobyggare och pendlare. I lärarnas resonemang kan man se förskola, förskoleklass och skola som skilda kulturella praktiker, där lärarna i förskoleklass har tillträde till alla tre kulturerna genom sin placering i skolan och sin historiska tillhörighet i förskolan. Utifrån

⁴ Wenger (1998) skriver att ”The experience of identity in practice is a way of being in the world” (sid. 151). Wenger likställer inte ”experience” med självbild eller reflektiv erfarenhet, utan talar om delaktighet och att man är engagerad och aktiv i praktiken. Wenger (1998) fortsätter: ”Who we are lies in the way we live day to day, not just in what we think or say about ourselves...” (a.a. sid. 151). Utifrån detta menar jag att förskoleklasslärarnas inkluderande identiteter som brobyggare konstrueras genom deras (aktiva) deltagande i praktiken.

detta perspektiv skulle man kunna mena att lärarna i förskoleklass agerar brokers (Wenger, 1998) mellan åtminstone förskoleklass och skola. Lärarna i förskoleklass (och i skola) skulle då utifrån Wengers teori kunna vara de som kan skapa relationer mellan dessa olika kulturella praktiker.

Via viljan att delta centralt i samverkan med skolan beskriver lärarna även att de har fått anpassa sig till skolan. I talet om inkludering i skolan blir den kvalificeringsprocess och det orienteringsarbete, som Molander och Terum (2008) beskriver, synligt i lärarnas tal om anpassning till skolan. Lärarna ger uttryck för att de måste revidera sina föreställningar om sig själva och om sitt arbete i anpassningen till skolan. Detta kommer till uttryck exempelvis i talet om att de tar in moment och artefakter (som stenciler) i förskoleklassen, ”fast de egentligen inte vill”⁵. Sådana tillfällen ger anledning att ifrågasätta inkluderingen. Det finns även uttalanden som tyder på det omvända; när lärarna i förskoleklass menar att de kan arbeta utökat och mer intensivt med exempelvis barns läs- och skrivutveckling, men känner att sådana initiativ blir ifrågasatta av skolans lärare därför att ”läsa och skriva ska barnen lära sig i skolår 1”⁶. Ser man lärarnas anpassning ur ett professionaliseringsperspektiv (se ex. Abbot, 1988) kan det handla om att lärarna förhandlar bort centrala delar av sina egna normer, vilket ex. talet om raster och scheman i förskoleklassen kan belysa⁷. I vissa fall kanske lärarnas kvalificeringsprocess har blivit en dequalificeringsprocess, därför att de gör saker och tar in aspekter i sin verksamhet som de egentligen inte vill ska vara närvarande. Men de verkar göra det för att de tror att det förväntas av dem.

Konstruktionen av de inkluderande identiteterna kan därför ses som ett sätt för lärarna i förskoleklassen att anpassa sig till det uppdrag de har fått, och även som ett sätt att markera att lärarna i förskoleklass står med fötterna i två kulturer. Som brobyggare ska de hjälpa till att organisatoriskt bygga en bro mellan förskola och skola för att underlätta barnens övergång mellan verksamheterna⁸. Lärarna menar att de följer med barnen på deras resa över bron genom att ge barnen möjligheter till trygghet i inskolningen i skolan. I detta arbete ser lärarna sig själva som redskap som arbetar för barnens bästa. Genom det gränsöverskridande och inkluderande arbetet beskriver även lärarna att de konstruerar förskoleklassen, bron, som en övergångszon.

⁵ Se sid.74

⁶ Se sid. 74

⁷ Se sid. 72

⁸ Se sid. 81

Exklusiva Andra

Lärarna verkar uttrycka en vilja till inkludering, men även ett motstånd mot inkludering. I detta motstånd markeras en vilja att belysa sin ”annanhet”, vilket då ger ytterligare en byggsten till lärarnas identitetskonstruktion i gränslandet mellan förskola och skola, och till en konstruktion av inkluderande men exklusiva läraridentiteter. Samtidigt som de ser sig själva som inkluderade i skolan innehåller beskrivningen av inkluderingen även gränsmarkeringar mot skolan. Det framstår som viktigt att beskriva sig som ”något annat”. Ett exempel är att man beskriver att man undervisar barnen inom läs och skriv på ett ”annorlunda” och mera lekfullt sätt⁹. De menar att i samverkan med skolans lärare arbetar de ”med samma saker fast på ett annat sätt”; att de bygger sin verksamhet i förskoleklassen på mycket fri lek vilket kan förstärka lärarnas uttryck av att vara ”något annat” än övriga lärare i skolan. Lärarna vill framhålla att de arbetar med skolämnen utifrån sin kulturella bas hämtad från förskolan. Här verkar de vilja poängtera att det är praktiskt arbete som framhålls i förskoleklassen, och inte arbete med ”papper och penna”. Ett annat exempel är att lärarna beskriver att de ”talar ett annat språk”, vilket visar sig i att man benämner delar av undervisningen på andra sätt än vad lärare i skolan förmodas göra¹⁰. Samlingen i förskoleklassen ses som en lektion, men man vill inte kalla det för en lektion. Även om lärarna poängterar att de befinner sig mitt emellan förskolans och skolans språk och kulturer, så vill de ändå framhålla att de hellre använder förskolans formspråk i det dagliga arbetet. Genom detta tar de även avstånd från skolan.

Även om lärarna i sina beskrivningar antyder att de har anpassat sig till skolans kultur och arbetssätt, så verkar de samtidigt uttrycka en vilja att gränserna mellan de olika verksamheterna ska vara tydliga. Förskoleklassens verksamhet beskrivs som en slags mötesplats eller övergångszon. Därigenom står förskoleklasslärarna i en zon inom eller mellan förskolans och skolans kulturer, där de beskriver att de kryssar fram och tillbaka. Gränserna verkar vara tämligen överlappade. Att lärarna markerar sin verksamhet så tydligt mot både förskola och skola kan vara en argumentation för att förskoleklassen är ”något annat” i förhållande till skolan, vilket även kan ha sitt ursprung i upplevelser och känslor av att vara i ett gränsland.

⁹ Se sid. 84

¹⁰ Se sid. 81

6.2 Talet om exkluderade läraridentiteter

I seminarierna växer samtalstemat ”Talet om utanförskap – Stängda gränser”, fram parallellt med temat om att bygga en bro. Centralt i temat är att de två omgivande kulturerna (förskola och skola) inte endast ses som värdefulla resurser i förskoleklasslärarnas arbete, utan också som måttstockar som de jämför sig emot och distanserar sig ifrån. Skillnaden mot det förra temat är att här är inte längre talet om handlingarna det centrala, utan fokus läggs på upplevelser av uteslutning och isolering. Lärarna markerar sin särart, de klarlägger ett ”Vi” i förhållande till ”de Andra”. Detta uttrycks i att de tar ställning till vad de inte är och vad de inte gör, och istället lyfter fram skillnader, sin egen unikheter och äganderätt över förskoleklassen, i relation till att vara en ”lärare i skolans marginaler”¹¹. I temat är lärarnas upplevelser av att arbeta i ett gränsländ centralt. Gränserna som omger förskoleklassen används som redskap för lärarna när de beskriver sig själva i förhållande till andra genom att lyfta fram likheter och skillnader.

Lärarnas sätt att presentera sig som avvikande på skolan genom exempelvis bristande möjligheter till deltagande, kan ses som uttryck för exkluderade identiteter. Dessa identiteter konstrueras via förskoleklasslärarnas upplevelser av bristande eller förnekade deltagande och uteslutning på exempelvis arbetslagskonferenser och studiedagar, eller i fikarummet. I analysen av samtalstemat framstår lärarna som gästarbetare, då de i min tolkning av lärarnas berättelser ses som något som avviker på skolan och som är uteslutna ur gemenskapen. Förskoleklasslärarna finns med i skolan, men deltar varken i samma arbetstidsavtal eller i andra grupp-gemenskaper som övriga lärare på grund av flera orsaker.

I lärarnas berättelser om exkludering återfanns åtminstone tre innehållsmarkörer:

- Lärarna markerar inom de exkluderade identiteterna en ojämlikhet och uteslutning, då de upplever att de inte bereds möjlighet att delta i viktiga gemenskaper. Lärarna diskuterar bristande delaktighet i skolan vilket bidrar till de exkluderade identiteterna, då lärarna verkar uppleva sig som *lärare i skolans marginaler*, vilket i sin tur kan leda till känslor av att vara bortglömd och inte synas på skolorna.
- Syns man inte blir man heller inte accepterad som en skolform verkar lärarna mena, vilket kan leda till att förskoleklassen och dess lärare markerar upplevelser av att de blir *isolerade* mitt emellan förskola och skola.

¹¹ Se sid. 89

- Men lärarna skiljer sig också från övriga lärare genom att markera sin *annanhet*, genom att markera att de arbetar på annorlunda sätt och att de fokuserar skilda saker i de olika verksamheterna. Lärarna markerar att det krävs en särskild kompetens, vilket gör att de uttrycker en äganderätt över verksamheten. Det är inte ”vem som helst” som kan arbeta i förskoleklassen, eftersom det är en *sär-skild* verksamhet.

De exkluderade identiteterna som konstrueras kräver sin problematisering. Att lärarna tillskriver sig själva ett främlingskap i relation till främst skolan, behöver inte bara ha att göra med det fysiska avståndet till verksamheterna. I lärarnas berättelser är även det upplevda avståndet centralt. Enligt Stier (2003) skapas ett främlingskap i den upplevda graden av olikhet mellan människorna. I reflektioner som exempelvis ”Gubben i månen”¹² presenterar lärarna sig själva som om de arbetar på skuggsidan dolda för andra. Argumenten för detta är lärarnas uttryck för känslor av ett nekat tillträde till de gemenskaper (raster, konferenser och lokaler) som behövs för att kunna arbeta fram en pedagogisk samverkan. Känslan av att inte räknas till lärarkollegiet i skolan kan grunda sig i att de tror att ingen vet vad de gör i förskoleklassen, att de är lokalmässigt isolerade och att de inte får tillträde till de gemenskaper som krävs för att bli en av övriga lärare på skolan, vilket gör att det går att dra paralleller till en gästarbetare. Lärarna menar sig inte vara delaktiga i den sociala gemenskapen och deras deltagande är i och med detta perifert. Inom detta tema blir det förnekade deltagandet centralt, vilket gör att gästarbetarna verkar och lever något vid sidan om majoriteten av lärarna i skolan. Detta bidrar även till bilden av förskoleklassen som en ö mitt emellan förskola och skola. Lärarna konstruerar exkluderade läraridentiteter på olika sätt, vilket kommer att diskuteras i det följande.

Gästarbetare

Som gästarbetare är man tillfälligt arbetande på en främmande ort. Att vara gästarbetare kan även i vissa länder innebära att man inte har samma rättigheter eller möjligheter som övriga förvärvsarbetande i landet. Att lärarna argumenterar för identiteter som kan liknas vid gästarbetare innebär inte att lärarna i förskoleklass är rättslösa eller att de arbetar under något slags existensminimum. Däremot kan det belysa deras upplevelser av att inte ha samma möjligheter till delaktighet, inflytande och villkor som övriga lärare på skolan¹³. Detta gör att

¹² Se sid. 94

¹³ Se sid. 91

lärarna i förskoleklassen uttrycker känslor av utanförskap och ”avknoppning” från den sociala gemenskapen i skolan, vilket markeras genom gränsdragningar mellan vi och dom.

Det skulle kunna betyda att lärarna i förskoleklass anser att det är skolans kultur som dominerar, förskoleklassens verksamhet är ett undantag, och lärarna i förskoleklassen är gästarbetare i denna dominerande kultur. Detta resonemang för oss tillbaka till teorier om gränser. Det kan innebära att det är gränserna mellan skola och förskoleklass som stödjer konstruktioner av utanförskap och exkludering. Kanske har gränserna en större inverkan på lärarnas identiteter än vad de skilda verksamheternas pedagogiska fokus har? Newman (2006b) menar att det är gränserna som avgör hur vi upplever inkludering eller exkludering, men också att det är majoritetskulturen som avgör hur lätt eller svårt dessa gränser kan hanteras och korsas. Man kan tolka det som att lärarna i förskoleklassen upplever gränserna mellan förskoleklass och skola som ett stort hinder, och kanske även som ett resultat av skolkulturens dominans.

Att lärarna i föreliggande studie beskrivs som gästarbetare kommer inte bara från lärarnas berättelser av att de utesluts på skolorna, utan även från lärarnas beskrivna känslor av uppgivenhet. Kanske kan man säga att lärarnas trygghet rubbas i och med att de utesluts från de viktiga plattformarna, och lite tillspetsat kan man säga att lärarna i förskoleklass ”lever i exil” på sin egen arbetsplats då de ständigt bekräftas i sin egen osynlighet på grund av det förnekade deltagandet. Den upplevda bristen på jämlikhet och likvärdighet kan ha sin grund i de villkor som lärarna i förskoleklass ges för att utföra sitt arbete. Ett sätt som denna ojämlikhet visar sig på för lärarna i förskoleklassen, verkar vara att de inte tilldelas möjligheten till att ta kaffepaus tillsammans med de andra lärarna. Nordänger (2002) menar i sin studie av lärares raster att det är mycket sällan rasterna handlar om att ta paus, om att prata om förtroliga saker och privatliv. Istället handlar rasterna i dagens skola om att avsluta lektionen och förbereda nästa lektion, och att diskutera och planera med andra lärare och att uträtta ickefärdiga ärenden. Så är det troligen för alla lärare i skolan. Det lärarna i förskoleklassen efterlyser är inte pausen i den mjuka soffan, det goda kaffet och ostsmörgåsen. De efterlyser snarare *möjligheten* till att ta paus och att få möta andra lärare i, måhända, informella pedagogiska samtal, möjligheten till informella möten som kan bidra till en större kollegial samhörighetskänsla och delaktighet i skolans totala arbete.

Den uppgivenhet som lärarna beskriver via talet om exkludering skulle kunna förklaras med termen ”uppgivenhetens logik” som Bunar (2009) använder sig av. Uppgivenhetens logik innebär enligt Bunar att de professionella tolkar sin ”klen” position utifrån maktperspektiv, och implicit

kan detta handla om förväntningarnas makt (a.a.). På skolan förväntas inte en ”frivillig förskoleverksamhet” ha något större inflytande i kollegiet, och därför kan det också vara svårt att hävda eller kräva sin rätt. Det finns också en social förlust eller uppgivenhet som lärarna markerar i talet om exkludering och brist på acceptans. Lärarna verkar mena att deras arena – förskoleklassen – inte verkar räknas som en ”riktig” undervisningsarena. Någon lärare diskuterar förskoleklassens uppdrag, att det är en kombination av lärande och av inskolning i skolans lokaler, skolgården och i skolans rutiner. Trots det verkar lärarna mena att den undervisning de bedriver inte anses som viktig, eller ”rätt” av andra lärare. Om förskoleklassens uppdrag bara är att skola in barnen, ”skulle ju lika gärna vaktmästaren kunna visa barnen lokalerna”¹⁴ menar en lärare lite sarkastiskt men med en allvarlig underton.

Orienteringsarbetet för lärarna i förskoleklass kanske inte kan anses som klart. Förskoleklassen är en ung skolform, och det tar många år innan verksamheten har satt sig och lärarna har intagit sina positioner. Lärarens uttalanden säger dock en del om den kvalificeringsprocess som lärarna är en del av, och även om hur de konstruerar känslor av förlust och motstånd när de speglar sig själva i ljuset av andras uppfattningar om och exkludering av dem.

Exklusiva Avståndstagare

Resultatet har belyst tillfällen där förskoleklassens lärare känner sig underordnade, uteslutna och marginaliserade, att de inte har möjlighet att ingå i skolkulturen på grund av organisatoriska och arbetsmässiga villkor. Intressant är dock att lärarna i förskoleklassen även verkar använda denna uteslutning i eget syfte; att verksamheten osynliggörs kan skapa fördelar. Lärarna markerar i flera fall att de själva tar avstånd från både förskola och skola. Att arbeta på ”månens baksida” och att välja att inte visa vad man gör där, gör att lärarna även – i avsaknad av mål att uppnå i förskoleklassen – kan sköta sig mycket själva och har möjlighet att dölja det de gör¹⁵. Detta skapar avståndstagande läraridentiteter. Skillnaden mellan de Exklusiva Andra som presenterats i tidigare avsnitt och de Exklusiva Avståndstagarna bör förtydligas. Konstruktionen av de Exklusiva Andra som tidigare presenterats har sin grund i lärarnas berättelser av delaktighet och samverkan med skolan. Lärarna menar att de, som förskollärare i förskoleklass, står för något unikt, något annat, som de via sin funktion som ”brokers” mellan kulturerna i förskola och skola kan delge skolan och dess lärare och färga av på undervisningen i skolan. Konstruktionen av de Exklusiva Avståndstagarna grundar sig istället i lärarnas känslor av uppgivenhet och

¹⁴ Se sid. 98

¹⁵ Se sid. 95

avståndstagande från skolan, dess lärare, dess undervisning och dess kultur. Lärarna i förskoleklass vill inte vara en del av skolans undervisningskultur, vilket visar sig i att de tar avstånd mot densamma och hellre arbetar isolerat mellan förskola och skola där de själva kan definiera vad som ska ingå i verksamheten.

De exkluderade identiteterna konstrueras därför inte bara genom lärarnas berättelser av ett perifert deltagande i lärarkollegiet, att de inte får möjlighet att delta i skolgemenskapen på lika villkor som lärarna i skolan. De uteslutna läraridentiteterna konstrueras även genom att lärarna markerar upplevelser av en ”annanhet” jämfört med förskola och skola och därigenom även markerar ett avståndstagande mot andra verksamheter. Genom att distansera sig från andra lärare markerar lärarna sin egen gruppemenskap, genom att de definierar bort de egenskaper som de inte vill inkludera i sin egen krets (Petersson, 2003). Exempel på detta är att de inte vill bli ”förskolade”, flera av lärarna i studien menar att de inte vill ha scheman eller raster i sin verksamhet. Inom samtalstemat blir därför gränsmarkeringar en viktig beståndsdel i identitetskonstruktionen.

Lärarna hävdar sin ”annanhet” i att de menar att de har en unik och barncentrerad verksamhet som mer fokuserar på glädje och trygghet till skillnad från förskolans och skolans fokusering på lärande. Praktiken, förskoleklassen, utgörs av ett landskap omringat av gränser mot förskola och skola, där båda dessa omgivande kulturer är aktiva agenter. Detta syns i uttalanden som att förskoleklassens verksamhet fokuserar på gruppen medan förskola och skola fokuserar på individen, att lärare i skolan är ”mer fyrkantiga och gör som de alltid brukar göra”¹⁶ medan förskoleklassens lärare menar att de anammar ett barncentrerat arbetssätt och att lärarna i förskoleklassen känner att de hänger i luften mellan de två kulturerna.

En annan intressant dialog som är värd att lyfta fram är lärarnas tal om att både förskola och skola är kunskapsorienterade, och att lärarna i förskoleklassen till skillnad mot lärarna i förskola och skola verkar arbeta för att förskoleklassens verksamhet *inte* ska vara kunskapsorienterad¹⁷. Lärarna vill istället framhålla att de står för något annat, en social oas som ska komplettera barnen med bitar som de har missat i förskolan och som barnen behöver i skolan. Här markerar lärarna sin annanhet och sitt avståndstagande mot omgivande verksamheter. Lärarna i förskoleklass menar att de står för ”något annat” och i talet om detta framkommer bilden av förskoleklassen som en ö eller en oas befriad från den kunskapsfokusering som de menar finns i förskola och

¹⁶ Se sid. 100

¹⁷ Se sid. 99

skola. Å andra sidan finns det uttalanden som påvisar paradoxen i förskoleklasslärarnas orienteringsarbete. En av lärarna gör en exposé över hur man presenterar sig som lärare i förskoleklass för en nyinflyttad granne¹⁸. Trots att diskussionen har föregåtts av att lärarna har lyft fram skillnader mellan dem och lärarna i skolan, och trots att lärarna i denna dialog vill utmejsla att de är något annat än de andra lärarna i skolan, så görs här en helomvändning. ”Då berättar man ju inte att man knyter skor...” menar denna lärare och lyfter istället fram en annan lärarroll i sin beskrivning. I samtal med andra ”utomstående” personer markerar man sig som en ”lärare”, trots att man i andra tillfällen är noga med att poängtera att man inte arbetar med traditionell ”skolundervisning”.

Avståndstagandet blir också tydligt i talet om skolförberedelse och berättelserna om att skolans kultur dominerar. Lärarna berättar att det inte känns bra att skolförbereda barnen för en skola ”som tar emot barnen på fel sätt”¹⁹. Bunar (2009) beskriver detta ställningstagande som en aspekt av uppgivenhetens logik, vilken härrör från att barnen kommer att få det svårt ”på andra sidan”. Barnen har det bättre i förskoleklassen, efter som lärarna arbetar utifrån ”rätt pedagogik”. Uttalandet kan även ses som ett brott i skapandet av sin egen biografi men även som ett tecken på uppgivenhet; den lärare som gör detta uttalande verkar mena att förskoleklassen arbetar utifrån ett bra pedagogiskt arbetssätt som utvecklar barnen, medan skolan arbetar på ett sämre pedagogiskt sätt. Detta kan kopplas till Taylor (1989) som menar att våra identiteter konstrueras i förhållande till ett ramverk av värderingar av vad som antas vara gott. Förskoleklasslärarna väljer att positionera sig i vad de anser är ett gott/bra sätt att undervisa.

De avståndstagande identiteterna konstrueras på flera olika sätt. Intressant är att koppla resonemanget till den kvalificeringsprocess som Molander och Terum (2008) beskriver. I flera fall har lärarna omtalat sin lärarroll som något som måste anpassas för att passa in i en större helhet. Lärarna verkar mena att det är ”något annat” att vara lärare i förskoleklass, om man till exempel jämför med att vara lärare i förskolan. Som lärare i förskoleklass menar de att man tillför något till skolan; kanske nya metoder, kanske ett annat sätt att se på kunskap eller en annan barnsyn. Man arbetar med ett ”förskoletänk”. Möjligen är det här vi ser att lärarna delvis ger uttryck för en annan undervisningsideologi; som bygger på normer och värderingar om verksamhet och undervisning som de menar att de inte delar med övriga lärare på skolan. Detta sätt att skilja ut sig, att göra sig exklusiv, leder även till att de fokuserar en äganderätt över förskoleklassen; deras

¹⁸ Se sid. 103

¹⁹ Se sid. 88

annanhet gör att inte ”vem som helst” kan arbeta i förskoleklassen ²⁰. Denna process kan analyseras utifrån ytterligare en dimension i Bunars (2009) begrepp uppgivenhetens logik, vilken går ut på att lärarna här lyfter fram sin egen kompetens. När de professionella har inträtt i en uppgivenhet, kan denna logik omformas till att man istället avskärmar sig och lyfter fram sin egen förträfflighet i förhållande till andra (a.a.). Möjligen kan lärarnas framlyftande av sin förträfflighet vara tecken på att lärarna önskar att höja eller förändra positionen eller statusen på sin profession, att vara lärare i förskoleklass.

6.3 Avslutande resultatdiskussion

Studien tog sin utgångspunkt dels i Myndigheten för Skolutvecklings (2004) direktiv, dels i lärarutredningens förslag (SOU 2008:109) om att verksamheten i förskoleklassen inte ska vara vare sig förskoleverksamhet eller skolverksamhet. Dessa utgångspunkter medger att lärarnas profession bör bestå av något som skiljer dem från förskollärare och lärare i skolan. Förskoleklassen har i studien placerats i ett *gränsland* mitt emellan förskola och skola, till skillnad mot Myndigheten för Skolutveckling (2004) som använder begreppet ”ingenmansland” för att beskriva förskoleklassens position i utbildningssystemet. Placeringen av förskoleklassen i gränslandet har i studien visat att gränserna inte bara möter varandra utan kanske till och med överlappar varandra på vissa ställen. Gränslandsteorier har gjort det möjligt att studera lärarnas markeringar för eller emot andra lärare på andra sidan gränsen.

Förskoleklassen – en ö?

Att lärarna i förskoleklass delvis ingår i en utbildningsgemenskap med förskollärare på ena sidan gränsen och en läroplansgemenskap med skolans lärare på andra sidan gränsen blir tydligt i studien. Lärarnas berättelser beskriver att de upplever både inkludering och exkludering i skolans gemenskap, men även att de både inkluderar och exkluderar sig själva i förskolans gemenskap. Lärarna framhåller också det unika med att vara lärare i förskoleklass, vilket de gör genom att placera sig i mitten av båda gemenskaperna och där bevaka sin egen position. Dessa exklusiva eller unika identiteter återfinns både där lärarna upplever sig som inkluderade i skolgemenskapen och där de upplever att de blir exkluderade i skolgemenskapen. Kanske kan man påstå att de exklusiva och avståndstagande unika läraridentiteterna kan ses som lärarnas sätt att själva skilja ut sig och peka på sin annanhet.

²⁰ Se sid. 100

Denna exklusivitet och unika annanhet skulle kunna vara ett resultat av skillnader i utbildningsbakgrund mellan yrkesgrupperna. Gannerud och Rönnerman (2006) menar att förskolans försök att positionera sig emot skolan har sin grund i skillnader i makt och styrka mellan institutionerna. Skolan ses som en traditionell patriarkalisk institution med lärande och prestation i fokus medan förskolan är kvinnligt kodad med betoning på omsorg och fri lek (a.a.). Lärarna i förskoleklassen tillskriver sin verksamhet som mycket lik förskolans, med ett tillvaroorienterat och situationsanpassat (Berg & Zetterström, 1989) arbetssätt, även om de samtidigt markerar avstånd mot förskolan. De menar att de anpassar sitt arbetssätt till barnens intressen och nyfikenhet, vilket tidvis även kan innebära att lärarnas egna planer för verksamheten sätts åt sidan. Barnens centrala position och lärarnas sätt att markera sig emot skolan och förskolan, bidrar till att man kan se förskoleklassen som en ö eller en oas mellan förskola och skola. I denna oas tillskriver sig lärarna ett främlingskap gentemot både förskola och skola. Det blir en oas där lärarna menar att barnen har stort inflytande på verksamhetens innehåll.

Det är intressant att problematisera att lärarna i ganska liten grad reflekterat kring eller markerar sig mot förskolan jämfört med reflektioner och markeringar mot skolan. Varför markerar de sig så tydligt mot skolan? Finns det skillnader mellan att vara förskollärare i förskolan och i förskoleklass med avseende på hur de jämför sig mot skolans lärare? Eller menar lärarna i förskoleklassen underförstått och implicit att de faktiskt deltar i förskolans gemenskap? En intressant reflektion är att de lärare som deltar i studien kan liknas vid sina föregångare i både daghemmet och i deltidförskolan, med avseende på det skolförberedande arbetet. Liknelsen med lärarna i daghemmet är att lärarna i förskoleklassen verkar arbeta med barnens intresse och delaktighet i centrum. Paralleller kan dras till tankarna om det kompetenta barnet och barnet som natur (jfr. Halldén, 2007; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Lärarna verkar arbeta för att sätta barnens intressen och nyfikenhet i centrum, och vill inte styra verksamheten för mycket utan barnens inflytande.

Men likheter kan även dras till förskollärarna i deltidsgруппerna och i lekskolan, som positionerade sig som ”något annat” mitt emellan förskola och skola (Morsing Berglund, 1982). Det gör att en liknande form av övergångszon som den deltidsgруппen representerade nu rekonstrueras i förskoleklassen. Dock verkar inte deltagande lärare i föreliggande studie mena att de arbetar med lika ”skollika” arbetsmetoder som förskollärarna i deltidsgруппerna gjorde. Övergångszonen eller ”annanheten” som lever kvar från tiden med deltidförskola förstärks av att lärarna i förskoleklassen uttrycker en äganderätt över verksamheten och en stängning mot

eventuella förskollärare som vill *upp* och arbeta i förskoleklassen. Således kan man fortfarande ana, utifrån lärarnas berättelser, att de två rötterna finns kvar från förskolans historiska träd; de rötter som konstruerar förskollärare som ska arbeta i förskolan och de rötter som konstruerar lärare som ska arbeta med sexåringar.

Analysen som frammanar de exklusiva läraridentiteterna kan jämföras med Gustafssons studie (2003). Gustafsson såg att lärare i förskoleklassen mutade in vissa egna regioner inom den integrerade verksamheten i skolan, ex, målrummet eller köket. Föreliggande studie bygger visserligen inte på observationer av verksamheten. Utifrån lärarnas argument kan dock hypoteser göras om att lärarna i förskoleklassen i vissa fall mutar in och flyttar *bela* sin region till en självstyrande ö. På denna självstyrande ö vill de bevara sin unikheter som ”lärare i förskoleklass”. Kanske kan man betrakta förskoleklassen som en idyll – som en oas där läraren ständigt är närvarande och där barnen får vila mellan kunskapsorienteringen i förskolan och skolan. Lärarnas berättelser vittnar om att de inte släpper taget om varken barnen eller om verksamheten, varken för fika eller rast. För vems skull? Oasen kan ses som en skyddszon för barnen men även för lärarna. Där kan ingen nå dem och där kan de dölja, bevara och utveckla sin profession och sin verksamhet.

Gränsernas betydelse för identitetskonstruktionerna

Hur var det då med gränserna mellan förskola, förskoleklass och skola? Vilka implikationer ger ett större utrymme (dvs. flyttade gränser, i detta fall mellan förskola och skola) för utvecklingen av medlemskap och konstruktionen av identiteter? Walters (2004) menar att öppnade gränser bidrar till större sårbarhet då de sociala utrymmena blir större. Det är lockande att säga att nya gränser har dragits. Istället för att enbart inkludera förskoleklassen i skolan, skulle man kunna säga att i vissa fall (som inom det andra temat) har nya gränser dragits mellan förskoleklass och skola. Balibar (2002) menar att även interiören innanför gränserna förändras i en process av ”re-bordering”. Tidigare utvärderingar av förskoleklassen (ex. Skolverket 2004, 2006) visar på denna förändringsprocess, något har hänt med förskoleklassens pedagogiska praktik. På vissa ställen har den blivit ”skolifierad” och på andra ställen ter sig verksamheten som i en ”traditionell” förskola isolerad från skolan. I föreliggande studie beskriver lärarna att de befinner sig i både förskolans och skolans traditioner, och att pendlingen däremellan medger att de kan konstruera sig som något som skiljer sig från lärare i både förskola och skola. Detta kan vara ett tecken på att

”interiören” i förskoleklassen, dvs. förskoleklassens kultur och praktik, ständigt förändras i och med nya gränsdraganden.

Tilly (2000) har introducerat begreppet beständig ojämlikhet, vilket fokuserar på hur skillnader mellan grupper av individer skapas och vidmakthålls under historiska perioder. Kanske är det på detta sätt man kan se lärarna i förskoleklass i relation till lärare i skola och förskola. I föreliggande studie finns bilder av att förskoleklasslärares ambitioner krockar med den verklighet de möter i skolorna. Tilly (2000) utvecklar flera begrepp som kan användas i föreliggande studie. Ett sådant är möjlighetsansamling, vilket visar sig i när en grupp vinner tillträde till en resurs eller position som kan monopoliseras i syfte att förstärka gruppens position. Detta tycker jag mig se i lärarnas tal om att de har en äganderätt över förskoleklassen. Det är just de och inga andra som ska arbeta i förskoleklassen. Tilly (2000) menar också att det är just i dessa processer, när man vill erövra positioner eller resurser, som ojämlikheten och exkluderingen från makt och inflytande skapas. Kan det vara så att förskoleklasslärarna i sina ambitioner att stärka sin grupps positioner på skolan, utesluter sig själva från skolan genom att stänga gränserna och tillträdet till förskoleklassen?

Tilly (2000) fortsätter att diskutera ojämlikheten genom att använda begreppen efterlikning och anpassning. Tilly menar här att underordnade grupper själva blir en del av den ojämlikhetsstruktur som skapar deras egen underordning. Kan man tolka Tilly som att förskoleklasslärarna paradoxalt nog skapar sin egen uteslutning, ojämlikhet och underordning genom att anpassa sig till skolans normer och arbetssätt? Efterlikning beskriver Tilly (2000) som den process där utestängningspraktikerna (eller här: exkluderingen) reproduceras av just de grupper som själva marginaliseras. Efterlikning kan därför tolkas som en implicit acceptans av den rådande maktstrukturen. Ett exempel är när förskoleklasslärarna menar att de använder sig av undervisningsmetoder som de egentligen inte tror på eller vill använda i förskoleklassen. Trots detta accepteras det av förskoleklasslärarna genom en anpassning till skolans kultur. Tilly (2000) menar därför att anpassning och efterlikning är processer i vilka de underordnade är aktiva aktörer som förstärker maktstrukturen och även multiplicerar dess effekter.

I flera av berättelserna verkar lärarna i förskoleklassen vilja avskärma sig ifrån skolan. Newman (a.a.) menar att ’good fences makes good neighbours’ (2006b s. 181) och det är kanske just detta som har hänt. Gränserna mellan Oss och Dem påverkar oss mer än vi tror. Föreliggande studie vill försiktigt påvisa att öppnade gränser mellan förskola och skola måhända har givit nya gränser.

Gränslandsteoretisk diskussion

I genomgången av resultaten ser jag att det inte räcker med att beskriva läraridentiteterna som inneslutna eller uteslutna. Gränslandsteorier framhåller att gränser mellan verksamheter avgör om man är inkluderad eller exkluderad, och att dessa gränser överträds på olika sätt av olika grupper. Teorierna framhåller även att gränsöverträdanden och gränsmarkeringar avgör identitetskonstruktionerna. Det gäller dock att inte fastna i en bild där gränslandsteorierna leder tanken till en dikotomi där identiteter befästs och antas befinna sig på olika sidor av gränsen. Analysen av resultaten visar att lärares identiteter i förskoleklass är komplexa. Gråzoner i gränslandet har blivit synliggjorda, vilket beskrivs i lärarnas tal om att vara unika, exklusiva och ”något annat” både i talet om inneslutning och om uteslutning.

Det finns i lärarnas utsagor en gråzon, där de genom sitt tal om arbetet i förskoleklassen varken är inneslutna eller uteslutna, där de istället skiljer ut sig som något som avviker, som är något annat. Detta kan inte direkt härledas till talet om inkludering och exkludering. Teorigrunden för studien kan därför diskuteras då gränserna visar sig vara elastiska i fallet med förskoleklassens lärare. Resultatet ska förstås på så sätt att lärarna kan konstruera samtliga dessa identiteter i talet om den dagliga praktiken, men att de antar olika uttryck vid olika tillfällen. Gränserna mellan de identiteter som presenterats, *Inkluderande identiteter; brobyggare och pendlare samt Exklusiva Andra* och *Exkluderade identiteter; Gästarbetare och Exklusiva Anståndstagare*, är därför elastiska, skiftande och flexibla.

Resultatet vill därför visa att även om utgångspunkter tas i gränslandsteorier, så innebär detta inte att det bara finns två alternativa identitetskategorier vilka bygger på inkludering eller exkludering. I föreliggande studie visar resultatet att gränserna mellan förskola, förskoleklass och skola inte är fasta och rigida, och heller inte helt avgörande för inkludering eller exkludering. Resultatet visar även att deltagarna i gränslandet arbetar för att flytta gränserna, tänja ut dem och för att överlappa gränserna. Detta gör att gränserna förändras och även att deltagarna i gränslandet förändras i takt med att gränserna omdefinierar landskapet. Detta ställningstagande tydliggör att en teori öppnar för olika förståelser; de exklusiva identiteterna verkar överträda gränsen och vara etablerade ”på båda sidor”.

7. Avslutande reflektioner

Identitetspolitik eller identitetsforskning kan ses som ett sätt att ta vara på olika gruppers skilda intressen, möjligheter och erfarenheter. Till viss del kan sådan identitetsforskning resultera i kunskapsbilder som överbetonar och essentialiserar skillnader, kanske på bekostnad av förståelse för vilka processer som ligger bakom dessa skillnader (de los Reyes & Mulinari, 2005). Författarna menar att när man gör underordning till en identitet, så försvårar detta gränsöverskridandet och bidrar till social splittring mera än till mobilisering och förändring. Vidare menar de los Reyes och Mulinari (a.a.) att kontrasterande identiteter som bygger på skillnader och Vi-Dom-situationer, har en negativ påverkan på sökandet efter produktiva lösningar och dialoger för förbättring. Här finns en fara för social splittring och separatism (a.a.). Föreliggande studie kan placeras i den forskning som bygger på skillnader och gränsdragningar. I lärarnas berättelser finns beskrivningar av denna sociala splittring mellan olika lärarkategorier och möjligen även beskrivningar av politiska eller historiska bakgrundsfaktorer. Men jag vill ändå mena att studier som denna behövs för att synliggöra lärarnas berättade ställningstagande, meningsskapande och erfarenheter. Jag anser att detta synliggörande i sin tur kan mobilisera kraft till diskussioner, dialoger och även förändringar. Jag tror att man måste rikta uppmärksamhet mot de former för ojämlikhet och de maktstrukturer som råder i skolan, eftersom denna sociala ojämlikhet tycks hindra, i detta fall förskoleklasslärarna, från ett fullvärdigt medlemskap i skolan som institution. Ett sätt att belysa detta är att låta lärarna beskriva de skillnader som de upplever. I detta sista kapitel kommer därför metodval, lärarnas processer och förslag på vidare forskning presenteras.

7.1 Metoddiskussion

Elbaz-Luwisch (2005) lyfter fram dilemman som rör narrativ forskning om lärare. Den narrativa forskningstraditionen verkar ha lätt att suddas ut gränserna mellan forskaren och forskningssubjektet, dvs. lärarna, vilket reser flera dilemman. Forskning som använder sig av lärares berättelser har enligt Elbaz-Luwisch lätt att glorifiera praktiken lärarna ingår i och kan därmed även riskera att inte vara tillräckligt kritisk. Detta kan vara ett led i att forskaren arbetar så nära lärarna i förtroliga situationer, i vilka lärarna delar med sig av personliga berättelser, vilket även kan resa etiska dilemman. Dessutom, menar Elbaz-Luwisch, går forskare ibland in för mycket för att leva sig in i lärarnas liv, att de glömmar att de också är en del av den historia som berättas.

Jag har genom hela forskningsprocessen försökt förhålla mig till detta, både genom att försöka ställa mig utanför lärarnas ”kollektiv” i seminariegrupperna, men även genom att inte ”känna in” för mycket av det sagda även om detta är svårt. Studien fokuserar på att undersöka konstruktioner och identiteter, och detta har jag gjort genom att lyssna, observera, ställa frågor, dela erfarenheter, skriva och tolka. Med detta sagt menar jag att jag självklart var en del av seminarieträffarna, och en del av konstruktionen av vad som har varit möjligt att diskutera eller inte diskutera, det kan jag aldrig ta bort. Min position som forskare har betydelse för vad jag ser i mitt material och vad deltagarna väljer att dela med sig av. Den position lärarna var i, att de var glada för att ”någon äntligen lyssnade på dem” och att jag skulle ge dem en röst, är också av betydelse för det material som konstrueras. Lärarna uttryckte även att det var en fördel att jag hade erfarenhet av arbete i förskoleklass, och att de upplevde att jag ”förstod dem” och deras berättelser. Men det får också betydelse för vad som är möjligt och inte möjligt att tala om på seminarierna.

Vid seminarietillfällena försökte jag därför förhålla mig till detta, genom att inte avbryta för mycket eller lägga mig i gruppens diskussioner för mycket. Grupperna fick istället gott om egen samtalstid att styra över. Just denna öppenhet i diskussionerna kan också vara studiens dilemma. Samtalen i grupperna har utvecklats åt olika håll under studiens genomförande, eftersom ambitionerna var att inte styra diskussionerna för mycket. I efterhand ser jag detta som en brist med metoden. Som exempel kan nämnas att studien kunde ha vunnit på en fördjupad diskussion om lärarnas förhållande till förskolans kultur, tradition och inbäddning i förskoleklass och skola, inte minst med tanke på den gränslandsteoretiska ramen. Denna diskussion finns med, men inte i någon fördjupad form. En reflektion kan vara att lärarna i förskoleklassen inte ansåg att förskolan behövde fokuseras i diskussionerna, eftersom de har lämnat den kontexten. Men även om de inte tog upp förskolan som en större del av diskussionen kunde jag som moderator i samtalen ha fokuserat detta ämne med större djup. Kontentan blir att öppenheten i metoden har medfört att vissa aspekter inte diskuterades, eller fick möjlighet att diskuteras. Detta gör att min användning av metoden kan ha begränsat empirin. Å andra sidan fångades många andra aspekter av identitetskonstruktionerna in som har fått en stor del i resultatanalysen, vilket gör att relevanta bilder av förskoleklasslärarnas identiteter ändå framkommer.

Vid transkriberingen av texterna från seminarierna och i anteckningarna valde jag att inte använda de riktiga namnen på deltagarna för att distansera mig från respondenterna och göra tolkningarna om möjligt mer utmanande och kritiska. Dessutom gör tiden sitt, ju längre tid det går från

träffarna i seminariegrupperna, desto svagare blir de känslomässiga banden mellan mig och deltagarna, vilket gör att jag i mina analyser idag kan förhålla mig mer kritisk till deras berättelser än vad som var möjligt vid tidpunkten för seminarierna. Jag har genom processen försökt bära med mig vetskapen om att jag måste inlemma deltagarnas alla erfarenheter i studien. Detta innebär att jag genom processen har försökt att vara öppen för att låta resultatet gå alla rimliga vägar, även de oväntade.

Är dialogseminariemetoden lämplig att använda i en studie om läraridentiteter? Fördelen med metoden är att man träffas i mindre grupper vid flera tillfällen. Diskussionerna blir personliga och man får möjligheter att borra vidare inom vissa ämnen vid följande tillfälle. I studien bygger de teoretiska perspektiven på att identiteter konstrueras i sociala relationer. Med utgångspunkt tagen i detta kan metoden med dialogseminarier vara lämplig. Men det finns även andra sätt som kan användas, som exempelvis videoobservationer. Nu, efter studiens slut, har tankar väckts om att observera exempelvis personalrum eller personalkonferenserna på skolorna, för att se förskoleklasslärares förhandlande av deltagande eller ickedeltagande. Lärares identitetskonstruktioner hade även kunnat observeras i arbetslagsträffar på skolorna. Det finns självklart aspekter av läraridentiteterna som föreliggande studie inte har fångat.

De teoretiska perspektiven har också betydelse för hur studiens resultat har skrivs fram. Att jag utgick ifrån gränslandsteorierna, har med självklarhet stor betydelse för resultatet. Anledningen till nyttjandet av gränslandet, både som metaforik och dess teoretiska bas, är att resultatet tydliggörs; metaforiken gör att läsaren (förhoppningsvis) skapar bilder av hur det kan vara att vara förskoleklasslärare. Dessutom medger teorierna att flera möjliga bilder kan målas upp, och kan ställas i förhållande till varandra. Teorierna medger även att lärares gränsöverskridanden blir synliga i deras berättelser. Även här hade andra val kunnat göras. En diskursanalys av lärares berättelser kanske ligger som det närmaste alternativet. Ett annat teoretiskt dilemma är hur pass styrande teorierna var för mig som forskare och hur styrande metaforiken var för de deltagande lärarna eftersom vi i seminarierna vid vissa tillfällen utgick ifrån Myndigheten för Skolutvecklings skrivande om förskoleklassen som en bro implicit mellan två länder. Vad blir då möjligt att säga och inte säga? Kan det vara annat än svart och vitt, ont och gott? Hade en lärare kunnat opponera sig mot övriga lärares utsagor om exempelvis uteslutning och ge blomstrande beskrivningar av sin arbetssituation? Här har jag inga svar. Jag hoppas dock att läsaren ser att det lyfts fram alternativa berättelser från lärarna. Alla lärare är inte missnöjda med allting inom sin profession. Det finns aspekter av yrket som lärarna menar fungerar mindre bra och aspekter som

de menar fungerar alldeles utmärkt och där lärarna är alldeles tillfreds, och dessa aspekter finns även inbäddade i identitetskonstruktionerna. Det är dessa samtliga aspekter och denna process som jag hoppas att teorierna och metoden synliggör för läsaren genom samtalsutdragen och analysen av dessa. Det är också förhoppningen att läsaren uppfattar att de identitetskonstruktioner som presenterats kan verka alla tillsammans, sida vid sida, antingen samtidigt eller var för sig. Här finns inga fasta gränser, identitetskonstruktionerna är elastiska och överlappande.

7.2 Lärarnas processer i studien

Lärarna som erbjöds att delta i studien var alla snabba med att meddela att de ville delta. Våra samtal bokades in lång tid i förväg, och samtliga deltagande lärare verkade vara noga med att infinna sig på bestämd tid och plats för samtalen. Vid flera tillfällen gav lärarna uttryck som beskrev hur skönt och viktigt det var att få träffas och ”prata av sig”:

”Det är det som är så härligt när man sitter så här och pratar, för det finns så många lösningar och det finns så många idéer och ibland blir man ju så trångsynt. Och det är det jag kan tycka är lite synd då att... för så här skulle man behöva sitta även med sitt arbetslag och diskutera, för att hitta andra vägar och lösningar och så...”

(N-gruppen, seminarium 1)

Ovanstående citat kommer från Nora redan vid den första träffen, men liknande uttalanden finns i alla grupperna. Det verkar som att lärarna i förskoleklass har ett djupt behov av att få träffas, prata med varandra, jämföra lösningar, hantera dilemman tillsammans och fundera över svårigheter och glädjeämnen. Andra berättelser bottnade i att det äntligen var så skönt att någon lyssnade på dem, lärarna var måna om att deras röster skulle få höras och att deras arbete i förskoleklassen ”äntligen” skulle komma till ytan och problematiseras så att förändringar kan ske. Självklart var det ett underbart utgångsläge för mig som forskare, att ha en grupp villiga lärare som gärna satt och diskuterade arbete och lärarroll med mig i flera timmar på eftermiddagarna. Trots att de kanske till och med hade arbetat från kl. 06.00 på morgonen. Men samtidigt är det till viss del ganska sorgliga uttalanden som lärarna gör, och de kan ses som exkluderande uttryck från lärare i skolans marginaler. Kanske är detta ett tecken på det utanförskap på skolorna som lyser igenom i resultatet? Lärarna i förskoleklass saknar ofta just dessa diskussionsplattformar, och kanske såg lärarna seminarierna som en chans att få ”tala av sig”.

Från igenkännande till erkännande och kanske motkraft

Igenkännande, erkännande och motkraft är begrepp som används av Siljehag (2007), och som kan ha sin plats även i denna diskussion. I forskningsprocessen kändes det som att igenkännandet av sin yrkesroll och kanske även sina läraridentiteter kom före erkännandet av brister, möjligheter och dilemman och även sin egen roll i dessa processer. Lärarna verkade ha ett stort behov av att lyfta fram anekdoter från sitt arbete, som de sedan diskuterade och analyserade tillsammans. Igenom dessa berättelser och reflekterande kommentarer till varandra så växte ett igenkännande fram. ”Ja så har vi det också!” eller ”Jag vet hur det är” blev vanliga kommentarer tillsammans med ”...men vi har löst det på det här sättet!” På så vis verkade även lärarna stärka varandra i samtalen, ge varandra skjuts framåt och lyfta varandra när det bitvis kändes jobbigt. För samtalen innehöll inte bara positiva sidor. Vid flera tillfällen gav lärarna uttryck för att de hade det mycket tufft på sitt arbete, att de inte kände att de orkade längre och att de ville gå ner i tjänstgöringsgrad. Trots att de egentligen älskade sitt arbete. Även i dessa diskussioner upplever jag att lärarna fick stöttning av varandra, att de kunde hjälpa varandra att se möjligheter i sina rutiner och att kanske tänka på andra och nya sätt omkring hur man arbetar. Genom dessa diskussioner växte en form av erkännande fram. Lärarna uttryckte ofta att de kände sig som bläckfiskar, att de skulle och ville hinna med så mycket som möjligt under en dag på arbetet. Samtidigt kom de fram till att detta är helt omöjligt och att det bara slutar med att man bränner ut sig själv. Ofta bottnade dessa diskussioner i faktorer som manligt-kvinnligt och olika former av mammaroller och så kallad curling. Genom dessa reflektioner verkade lärarna se sig själva i ett annat ljus, de uttryckte att de fick aha-upplevelser och till och med att de gick hem till sina skolor och förändrade saker. Någon lärare, som tidigare inte bara servat sina egna förskoleklassbarn utan även alla andra barn, föräldrar och lärare i hela arbetslaget (hon såg det som sin ”uppgift”) gick efter ett seminarium tillbaka till sin skola, uppfylld av motkraft, och förändrade sitt förhållningssätt till sitt eget arbete. Ivrigt påhejad av sina kollegor.

Lärarna har verkat vara stolta över det arbete och de diskussioner som vi har bedrivit tillsammans på seminarierna. På detta vis har igenkännandet bidragit till vissa erkännanden, eller i alla fall synvänder, och ibland även till former av motkraft. De har skrivit reflektioner och anteckningar och sparat i mappar. De har diskuterat varandras texter. De har vid flera tillfällen även tagit med sig skriftliga protokoll och diskuterat vissa aspekter med sina rektorer. Genom dessa reflektioner tror jag att våra samtal även har bidragit till en del verksamhetsutveckling på de deltagande lärarnas skolor. Men för detta har jag givetvis inte några belägg.

7.3 Det utbildningsvetenskapliga nyhetsvärdet av studien

Vad kan jag egentligen uttala mig om? Vad är nytt med denna studie som inte tidigare har blivit belyst? Att bedriva forskning på det vis som jag har gjort kan liknas vid att belysa och beskriva detaljer av en större helhet. Liknelser kan dras till att sy ett lapptäcke. Jag vill (som i tidigare kapitel) nämna att dessa resultat i sin helhet kanske inte kan sägas gälla lärare i alla förskoleklasser i hela landet. Dock finns det några aspekter som jag vill peka ut som jag känner säkerhet i att uttala mig om i förhållande till tidigare studier, vilket kan ha implikationer för lärarna i den pedagogiska praktiken i förskoleklassen och även ha relevans för identitetsforskningen.

Den underordning som förskollärare kan känna i relation till andra lärarkategorier har tidigare belysts av bland annat Enö (2005) och forskning har även belyst fritidspedagogernas underordning (Gustafsson, 2003; Calander, 1999 m.fl.). Förskoleklassens lärare med fokus på deras verksamhet har tidigare beskrivits av exempelvis Gannerud och Rönnerman (2006) samt Karlsson m.fl. (2006). Däremot har, mig veterligen, ingen studie tidigare påvisat lärarnas identitetskonstruktioner i förskoleklassen.

Många lärare i förskoleklass vittnar om att det har varit svårt och mödosamt att arbeta sig in i skolan. De menar att förskoleklassen är klämd mellan förskola och skola. Det tycks också råda en förvirring om vad verksamheten i förskoleklassen ska innehålla enligt Fast (2007). Förändringar i lärarprofessionen innebär förändringar i lärarnas identiteter (Cohen, 2008). Föreliggande studie har visat den kvalificeringsprocess lärarna i förskoleklass genomgår och vilket orienteringsarbete det innebär att förhandla fram sitt deltagande och sina professionaliseringsstrategier i en ny kontext. Lärarna har markerat hur de strävar efter att arbeta med öppna dörrar mellan förskoleklass och skola, vilket även innebär att de till viss mån måste anpassa sig till skolans sätt att arbeta. Lärarna har även markerat upplevelser av isolering och uteslutning, vilket påverkar deras ambitioner till samverkan och anpassning. Dessutom markerar lärarna med både stolthet och till viss mån med uppgivenhet att såväl lärare som verksamheten i förskoleklassen är ”något annat”, något unikt, som är placerat mitt emellan förskola och skola. Detta orienterings- och kvalificeringsarbete är processer som tar tid och som kan liknas vid hårt marknadsförande arbete.

Tidigare forskning som har behandlat förskoleklassens lärare har ofta ställt lärarna i relation till andra verksamheter eller studerat lärarna i integrationsprojekt med skola och/eller fritidshem. Det som skiljer föreliggande studie ifrån dessa är att den enbart fokuserar lärarna i förskoleklass, i

de olika sammanhang som dessa lärare kan verka inom. Studien har belyst hur lärare konstruerar sina identiteter både i samverkan med skolan och isolerat från skolan. Studien har även lyft fram innehållsmarkeringarna, dvs. innehållet i hur dessa identiteter konstrueras. Dessutom har studien teoretiskt placerats i gränslandet mellan förskola och skola, vilket är en politisk diskurs som är relativt outnyttjad i utbildningsvetenskaplig forskning. Via denna teoriram har lärarnas markeringsprocesser och gränsöverskridande argument blivit synliga, och vi har fått ny kunskap om upplevelser och berättelser som tillsammans skapar grund till lärarnas markeringar och identitetskonstruktioner.

Jag vill med föreliggande studie bidra med en beskrivning av förskoleklassens lärare ur ett nytt perspektiv. Gränslandsteorierna ger oss möjlighet att förstå lärarnas identitetskonstruktioner på ett annat sätt än tidigare. Studien beskriver att lärarna konstruerar sina identiteter via talet om inkludering och/eller exkludering på skolorna. Men studien har även visat att lärarna i förskoleklass har en egen kraft i sig själva, när de beskriver att de sluter sig samman och skapar något eget mitt emellan förskola och skola. Denna annanhet menar lärarna att de använder för att avgränsa och särskilja sig från andra lärare, för att förklara och legitimera att förskoleklassen är något annat, något särskilt. Stängningarna mot andra lärare och andra verksamheter medför även till viss del att de utesluter sig själva från skolgemenskapen, tvärt emot förskoleklassreformens intentioner. Studien har också visat att gränslandsteorierna inte kan användas som en uppdelning eller sortering av lärare, som i detta fall. Det finns alltid en gråzon, vilket förskoleklasslärarnas ”annanhet” vittnar om. Lärarnas markeringar av sin annanhet återfinns på båda sidor om gränsen, både inom de inkluderande läraridentiteterna och inom de exkluderade. Det är inte alltid antingen-eller. Det kan också vara både-och. Att fördjupa insikten i vad denna annanhet består av, är en central fråga i beskrivningar av identitetskonstruktioner, en fråga som föreliggande studie försöker besvara.

Lärarna har även beskrivit att förskoleklassens placering mellan förskola och skola innebär svårigheter för dem. Skilda arbetstidsavtal och andra organisatoriska dilemman gör det svårt för förskoleklassen att vara den bro mellan förskola och skola som var intentionen med reformen. Att arbeta i en skolform (skolan) utifrån traditioner och organisatoriska villkor hämtade i en annan skolform (förskolan) är enligt lärarna svårt. Bara detta faktum kan leda till en uteslutning eller ett särskiljande. För lärarna i förskoleklassen, och för att verksamheten ska knytas samman med den röda tråden som ska löpa mellan förskola och skola, verkar den nuvarande organisationen av förskoleklassen vara ett stort hinder.

7.4 Fortsatt forskning

Det behövs forskning om förskoleklassen som pedagogisk verksamhet. Föreliggande studie har givit oss en bild av en mycket större helhet. Det som väcker frågor hos mig är dels hur barnen upplever förskoleklassen. Vilket innehåll erfar barnen i förskoleklassens verksamhet? Det vore spännande att se om även de, liksom lärarna, lyfter fram den barncentrerade verksamheten med mycket fri lek och nyfiken utforskande. Eller har barnen läst av skolkoden och ”börjat skolan”?

Med denna studies resultat för ögonen är det även värt att studera barnens övergång mellan förskoleklass och skola. Hur upplever barnen denna övergång? Har barnen i förskoleklass redan blivit inskolade i skolans rutiner, eller vad upplever barnen för skillnader mellan verksamheterna i samband med att de ska börja i skolor ett? Dessutom borde bilderna av övergången se olika ut beroende på om förskoleklassen är placerad mitt i skolans lokaler, eller om den är placerad som en isolerad ö mitt emellan förskola och skola. Vilka skillnader kan man se i barns erfarenheter av övergången till skolan utifrån dessa urval?

Likaväl finns det ett kunskapsvärde i att studera hur relationen mellan förskola och förskoleklass är. Studien har visat hur lärarna i förskoleklassen delvis markerar skillnader och distans mellan förskola och förskoleklass. Har ett nytt dike skapats mellan dessa verksamheter? Ligger förskoleklassen så nära skolan, att det är övergången mellan förskola och förskoleklass som utgör det stora steget för barnen? Och hur hanterar lärarna gränsen mellan förskolan och förskoleklassen? Och hur gör barnen denna övergång?

Ett fjärde spännande undersökningsområde är att studera barnens lärande i förskoleklass. Vad anser barnen att de lär? Hur lär de? Återigen kan man göra kopplingar till föreliggande studie och lyfta fram lärarnas narrativ och spegla dem mot barnens berättelser.

Lärarydentiteter i förskoleklass – berättelser från ett gränsland

Sammanfattning av licentiatstudie

Helena Ackesjö, Göteborgs Universitet 2010

Föreliggande studie studerar konstruktioner av förskoleklasslärares identiteter. För drygt tio år sedan infördes förskoleklassen som en skolform med uppdraget att konstruera en brygga mellan förskola och skola. I detta spänningsfält, på denna nya arena där lärare balanserar mellan två utbildningskulturer, placeras fokus i forskningen. Vilka lärarydentiteter konstruerar lärare i förskoleklass? Hur markeras dessa identiteter och vilket innehåll markeras?

Den teoretiska inramningen baseras på identiteter som sociala konstruktioner. Identitetskonstruktionerna är avhängiga den pågående integrationen av individuellt och kollektivt kunskapsbyggande i den praktik man befinner sig i. Begreppet identitet ska inte förstås som ett tillstånd utan som något som är under ständig konstruktion och förändring i en social gemenskap. Den kultur och tradition som lärarna är en del av finns också inbäddade i identitetskonstruktionerna. Lärare i förskoleklass har ofta en gemensam kulturbas hämtad i förskolan, vars gränser kan utmanas då lärarna börjar arbeta i förskoleklass.

Studien vilar även på teorier om gränser och gränsland, vilket kopplas till identitetskonstruktionerna. Denna teoretiska utgångspunkt medger att identiteter inte helt kan förstås utan att man förstår de gränser som omger den praktik där identiteterna konstrueras. För att förstå lärarnas identiteter i förskoleklassen måste vi därför även undersöka förhållandet till de gränser som omger förskoleklassen, gränser som även finns inbäddade i förskoleklassens verksamhet. Att belysa gränserna kan hjälpa till att avgöra identiteter, medlemskap och känsla av tillhörighet, och hur inkludering och exkludering institutionaliseras. Till gränslandsteorier hör även maktperspektiv. Gränser skapar maktlandskap och hierarkier, och gränser medverkar till ett skapande av ett Vi och ett Dom, som även inbäddas in i hur individerna ser på sig själva.

I studien analyseras konstruktioner av lärarydentiteter via lärares reflektioner, tal om och erfarenheter av sina identiteter och om sin praktik. Empiri till studien har konstruerats via dialogseminarier. Totalt deltar 14 lärare indelade i tre grupper. Grupperna har träffats vid tre återkommande seminarier för att diskutera vad det innebär att vara lärare i förskoleklass. I samtalen har lärarna återkommande fått reflektera över sig själva som lärare via tal och skrift,

samt genom att diskutera egna och andras lärarerfarenheter. Metodologin om berättelser kopplas även till gränslandsteorierna. Det är i kommunikation som gränserna kommer till liv och identiteter konstrueras.

Studiens resultat beskriver vilka identiteter förskoleklasslärarna konstruerar, vilket innehåll som markeras i dessa identiteter och hur detta går till. Lärarnas berättelser beskrivs utifrån två teman, och i presentationerna av lärarnas beskrivningar ligger fokus på att vinna kunskap om hur lärarna argumenterar för sig själva som lärare i förskoleklass, för sin verksamhet samt hur de markerar sig emot andra lärare och andra verksamheter.

Inom det första temat, *Talet om sambörighet - Att bygga bro*, betonar lärarna inledningsvis uppgiften att följa reformens anda och bygga en bro mellan förskola och skola. Lärarna beskriver att de utgör en del av arbetslaget på daglig basis och att de tillför nya kompetenser till skolan. Lärarna ger i temat en bild av att de i skolan är företrädare för förskolans tradition och kultur, och lärarnas berättelser konstruerar olika former av *inkluderande identiteter*.

Parallellt med inkluderingen verkar lärarna i förskoleklassen även vilja framhålla och markera att förskoleklassen är ”något annat” än förskola och skola. Även om lärarna konstruerar inkluderande läraridentiteter så argumenterar de för skillnader mellan olika lärare och verksamheter. Det verkar således finnas gränser för förskoleklassens inkludering i och anpassning till skolan. Förskoleklassens verksamhet beskrivs som en slags mötesplats eller övergångszon inom eller mellan förskolans och skolans kulturer, där lärarna beskriver att de kryssar fram och tillbaka.

Inom det andra temat, *Talet om utanförskap – Stängda gränser*, presenterar lärarna sin verksamhet och sig själva i förskoleklass på ett motsatt vis. Inom temat skapas tydliga markeringar mot lärare i förskola, skola och fritidshem. Lärarna uttrycker inom temat istället en vilja att framhålla förskoleklassens unika placering mellan förskola och skola genom att ta avstånd ifrån de omgivande verksamheterna. I tema två konstrueras därför olika former av *exkluderade läraridentiteter*. Det finns positiva förtecken med att vara lärare i förskoleklass, lärarna markerar ett territorium, en äganderätt över förskoleklassen då inte vem som helst kan komma ”upp” och arbeta med sexåringar, och de beskriver att de kan styra sin verksamhet utan insyn och kontroll av andra. Å andra sidan beskriver lärarna även många negativa förtecken med att vara lärare i förskoleklass. De ser sig som i viss mån uteslutna ur övriga lärares gemenskaper såsom

kafferaster och möten. Förskoleklassen konstrueras av lärarna inom detta tema som en isolerad ö där lärarna verkar utan insyn. Förskoleklassen existerar isolerat, och som något barnen bara passerar på sin väg mot skolan. Gränserna mellan verksamheterna verkar mer eller mindre stängda, och lärarna beskriver sig som lärare i skolans marginaler.

Ett resultat som diskuteras i studien är att i båda temana blir lärarnas beskrivningar av sin ”annanhet” och sär-skildhet centralt. Detta visar sig i att de inkluderande identiteterna indikerar både gränsöverskridanden men också *exklusivitet*, en markering av att lärarna i förskoleklassen anser att de trots inkluderingen i skolan ändå är något annat än övriga lärare i skolan. Resultatet påvisar en paradox i identitetsarbetet; en vilja till inkludering i skolan, men även ett motstånd mot inkluderingen. I detta motstånd markeras en vilja att belysa sin ”annanhet”. Detta visar sig i att lärarna är noga med att poängtera att man inte arbetar med traditionell ”skolundervisning” och lärarna berättar att de undervisar barnen på ett ”annorlunda” och mera lekfullt sätt. Det framstår som viktigt att beskriva sig som *exklusiva Andra*.

Exklusiviteten visar sig även i att de exkluderade läraridentiteterna indikerar utanförskap och marginalisering men även en exklusivitet, då lärarna konstruerar sig som *exklusiva Avståndstagare* i markeringar mot både förskolan och skolan. När lärarna distanserar sig från andra lärare markerar de sin egen gruppgemenskap, genom att de definierar bort de egenskaper som de inte vill inkludera i sin egen krets. Ett exempel på detta är att de hävdar sitt avståndstagande i att de har en unik och barncentrerad verksamhet som mer fokuserar på glädje och trygghet till skillnad från vad de menar är förskolans och skolans fokusering på lärande.

Analysen av resultaten visar att läraridentiteterna i förskoleklass är komplexa. Resultatet ska förstås på så sätt att lärarna kan konstruera samtliga dessa identiteter i talet om den dagliga praktiken, men att de olika identiteterna kommer till uttryck vid olika tillfällen. Gränserna mellan de identiteter som presenterats är därför elastiska, skiftande och flexibla. Inte heller gränserna mellan förskola, förskoleklass och skola är fasta och rigida eller något som avgör inkludering eller exkludering. Analyserna visar att deltagarna i gränslandet på olika sätt flyttar gränserna, tänjer ut dem och överlappar gränserna. Detta gör att gränserna förändras och även att läraridentiteterna i gränslandet förändras i takt med att gränserna omdefinierar landskapet. Lärarnas berättelser och markeringar av gränserna mot förskola och skola, gör att en bild av förskoleklassen som en ö eller en oas mellan förskola och skola växer fram. Oasen kan tolkas som en skyddszon för lärarna, där de kan konstruera, rekonstruera och bevara sin profession och sina exklusiva identiteter.

Teacher Identities in Preschool Class – Stories from a borderland

Summary of Licentiate Study

Helena Ackesjö, University of Gothenburg 2010

The present study describes constructions of preschool class teachers' professional identities. Nearly ten years ago preschool class was introduced as a type of school with the mission of building a bridge between preschool and school. It is in this tension, in this new arena where teachers balance between two educational cultures, the focus of my research is placed. What professional identities do the teachers in preschool class construct? How are these identities indicated and what content is highlighted?

The theoretical framework is based on identities as social constructions. The identity constructions are dependent on the ongoing integration of individual and collective knowledge-building in the practice one finds oneself in. The concept identity should not be construed as a state of being, but as something that is under steady construction and change in a social community. The culture and tradition that teachers are a part of are also embedded in the identity constructions. Teachers in preschool class have often a common cultural base from preschool, and when preschool teachers start to work in the preschool class in school, the cultural borders become stretched.

The study also rests upon theories of borders and borderlands, which are linked to the identity constructions. This theoretical basis admits that identities cannot be totally understood, without understanding the borders that surround the practice where the identities are constructed. In order to understand teachers' identities in preschool class, we must therefore also investigate the relationship to the boundaries that surround preschool class, borders that are also embedded in the preschool class activity. To illuminate the borders it can help to determine the identities, membership and sense of belonging, and how inclusion and exclusion are institutionalized. The power perspective is also a part of borderland theories. Borders create a power landscape and hierarchies, and borders contribute to the creation of Us and Them, which are also embedded in how individuals look upon themselves.

Constructions of professional identities are analyzed through teachers' reflections, talk about and experiences of their identities and of their practice. The empirical study has been designed through dialogue seminars. In total 14 teachers divided into three groups participated, and the

groups have met in three regular seminars to discuss what it means to be a teacher in preschool class. In the conversations teachers have recurrently been able to reflect over themselves as teachers through talking and writing, together with discussing their own and others' teaching experiences. The methodology on stories is also linked to the borderland theories. It is through communication that the borders come to life and identities are constructed.

Results of the study describe what identities preschool class teachers construct, what content is noted in these identities and how the content takes shape. The teachers' stories are based on two themes, and in the presentations of the teachers' descriptions the focus is on gaining knowledge on how the teachers portray themselves as teachers in preschool class and how they describe their activity, and how they distinguish themselves from other teachers and other activities.

The first theme, *Talk about affinity – To build a bridge*, stresses initially the teachers' task to follow the reform's idea and build a bridge between preschool and school. The teachers describe that they are part of a team on a daily basis and that they bring new skills to the school. In the theme the teachers give a picture of themselves as representatives of the preschool's tradition and culture in the school, and the teachers' narratives construct various forms of *inclusive identities*.

Parallel with the inclusion, the teachers in preschool class also seem to want to emphasize and highlight that preschool class is "something other" than preschool and school. Even if the teachers construct inclusive teacher identities, they state the differences between different teachers and activities. It seems therefore there are borders for preschool class to be included in and suitable for school. The preschool class classroom is described as a type of meeting place or threshold zone within or between the preschool's and the school's cultures, where teachers relate they cross back and forth.

In the second theme, *Talk about alienation – Closed borders*, the teachers present their professional activity and themselves in preschool class in the opposite way. In the theme clear definitions of the teachers in preschool, school and leisure time centre are created. The teachers express in the theme instead a desire to emphasize preschool class' unique placement between preschool and school by taking distance from the surrounding activities. In the second theme therefore different forms of *exclusive teacher identities* are constructed. There are positive overtones about being a teacher in preschool class; the teachers select a territory, a possession over the preschool class where not everyone can get up and work with six-year-olds, and they describe that they can steer their own activities without observation and control from others. On the other hand, the teachers

describe also many negative overtones of being a teacher in preschool class. They see themselves as somewhat excluded from other teachers' social platforms, such as coffee breaks and meetings. Preschool class is constructed by the teachers as an isolated island in this theme where the teachers seem to lack contact. Preschool class exists as isolated, as something that children only go through on their way to school. The borders between the activities seem more or less closed, and the teachers describe themselves as teachers in the school's margins.

One result discussed in this study is that in the two themes the teachers' descriptions of their "otherness" and specialness become central. This is shown in the inclusive identities indicating both border-crossing and *exclusivity*, a sign that the teachers in preschool class mean that despite their inclusion in school they are still something other than teachers in school. The result reveals a paradox in the identity construction process, a desire for inclusion in school, but also a resistance towards inclusion. In this resistance is a desire to emphasize their "otherness." This is proven when the teachers are careful to point out that they do not work with traditional "school learning" and the teachers describe how they teach the children in a "different" and more playful way. It seems important to describe themselves as *exclusive Others*.

The exclusivity is also reflected in the exclusive teacher identities indicating alienation and marginalization, but also exclusivity, where the teachers construct themselves as *exclusive Distancers* in their statements against both pre-school and school. When the teachers distance themselves from other teachers, they mark their own community group, by defining the characteristics that they do not want to include in their own circle. One example of this is when they maintain their disassociation because they have a unique and child-centered activity with more focus on harmony and security in contrast to what they mean is the preschool and school focus on learning.

The analysis of the results shows that the teachers' professional identities in preschool class are complex. The result should be understood such that the teachers can construct all these identities in speech about their daily practice, but that the different identities are expressed differently on different occasions. The borders between the identities are therefore presented as elastic, shifting and flexible. Neither are the borders between preschool, preschool class and school fixed and rigid or anything that includes or excludes. The analysis shows that the participants in the borderland move borders, stretch them and overlap them in different ways. That means that the

borders change and also the teacher identities in the borderland change as the borders re-define the landscape.

The teachers' stories and marking of the borders with preschool and school, cause to emerge a picture of the preschool class as an island or an oasis between preschool and school. The oasis can also be seen as a protection zone for the children and teachers, where the teachers can construct, develop and preserve their profession and their exclusive identities.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Du som är lärare i förskoleklass:

Vill du vara med i en studie som behandlar vad det innebär att vara lärare i förskoleklass?

Inom ramen för min forskarutbildning kommer jag att genomföra en studie inom området förskoleklassens pedagogiska praktik. Jag är intresserad av vad det innebär att vara lärare i förskoleklass, och hur detta arbete ser ut. Förskoleklassen är ett utbildningsområde som är relativt obeforskat, vilket gör att forskning inom området är viktigt. Syftet är i korthet att vinna mera kunskap om förskoleklassen och dess lärare, och i detta arbete önskar jag Din hjälp.

Min önskan är att träffa Er i smågrupper och få ta del av Era samtal och berättelser om arbetet i förskoleklassen, för att eventuellt kunna använda detta material till en del av min undersökning. Rent praktiskt innebär detta att vi träffas vid tre tillfällen och samtalar om Er läraridentitet i förskoleklass. Under dessa samtal kommer olika teman att tas upp. Träffarna kan ses som en vidareutveckling av Din lärarroll. Utifrån önskemålen i gruppen kan träffarna förläggas på [redacted] eller ute på Era enheter, på dag- eller kvällstid.

I min undersökning följer jag Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att deltagandet är helt frivilligt, Du kan ångra dig och gå ur projektet när som helst. Du blir oidentifierad i undersökningen, och Du kommer inte att kunna identifieras genom dina berättelser. Ditt godkännande innebär att du vill delta i studien och att jag får använda materialet till min studie och till undervisning och konferenser. Det analyserade materialet kommer att publiceras i studien och i artiklar. Självfallet kommer Ni att få ta del av det publicerade resultatet!

Vid frågor angående undersökningen är Du självklart välkommen att höra av dig till mig eller till min handledare docent Eva Johansson vid Göteborgs Universitet.

Helena Ackesjö
Tel. [redacted]
helena.ackesjo@ped.gu.se

Eva Johansson
Tel. [redacted]
eva.johansson@ped.gu.se

Ort och datum: _____

_____ **Ja**, jag deltar gärna i undersökningen beskriven enligt ovan

Namn: _____

Adress: _____ Ort: _____

Tel: _____ Mailadress: _____

Lärarnas uppdrag inför varje träff

Träffarna i seminariegrupperna är indelade efter olika samtalsteman. Dessa teman utgör startpunkten i diskussionerna vid träffarna:

1. Läraridentiteter i förskoleklassen, i samverkan med förskola och skola
2. Läraridentiteter i förskoleklassen, som ett gränsland mellan förskola och skola
3. Läraridentiteter i förskoleklassen, i förhållande till styrande direktiv

Inför samtal 1:

Till detta tillfälle vill jag att ni tar med er ett dagboksblad som beskriver en dag i er förskoleklass! Vad gör ni? Vad händer i verksamheten? Vad är planerat? Vad är oplanerat? Skriv ner och ta med er texten till den första träffen!

Inför samtal 2:

Utifrån dessa anteckningar – som är era egna ord – och tillsammans med det ni skrev i era dagboksblad ska ni vid nästa tillfälle **presentera en metaforisk bild** som kan beskriva eller representera dig i din verksamhet i förskoleklass. En metaforisk bild är en bild på ”något annat” som kan hjälpa till att förklara och belysa ett fenomen.

Tanken med att använda metaforer som beskrivning är att detta kan synliggöra er som lärare, väcka ”otänkta” tankar till liv eller verbalisera tänkta men tysta tankar. Bilden blir då en representation som kan förklara hur ni ser på livet som lärare i förskoleklass.

Bilden kan vara ett foto, ett tidningsurklipp eller en bild som du ritar själv. Ta med bilden **tillsammans med en text som tolkar bilden och förklarar ditt bildval**. När vi ses nästa gång, så delger ni varandra era tankar genom att presentera text och bild, precis som vid förra tillfället.

Inför samtal 3:

Er uppgift till nästa tillfälle är att läsa igenom denna text samt fundera över mina frågor i texten. Läs även definitionerna av metaforerna.

Fundera på om dessa metaforer stämmer eller inte stämmer med er verksamhet. Hur stämmer de? Hur stämmer de inte? I vilka avseenden? Hur ser ni på er själva utifrån dessa bilder? Är det rimligt att fånga era läraridentiteter på detta sätt? Eller går de att fånga alls? Varför inte i så fall? Finns det andra metaforer? Osv...

Skriv samman en text med dina reflektioner som du tar upp i gruppen vid nästa tillfälle.

Referenser

- Abbot, A. (1988). *The system of professions – an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ackesjö, H. (2006). *Det är ju ingenting vi bett om... En studie av en integrationsprocess mellan förskoleklass och skola, med fokus på personal i förändring*. Magisteruppsats i pedagogik. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Alvarez, R.R. (1995). The Mexican-US border: The making of an anthropology of borderlands. *Annual Review of Anthropology* 24, 447-470.
- Balibar, E. (2002). *Politics and the Other Scene*. London: Verso.
- Ball, A. (2005). Writing in the Margins: Exploring the Borderland in the Work of Janet Frame and Jane Campion. *eSharp*, issue 5.
- Barker, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press.
- Baumeister, R.F. & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 405-416.
- Beach, D. (1990). *Policymaking: a study of the problems of curriculum development in contemporary teacher education*. (Report – department of education and educational research 1990:02). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beijaard, B., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berg, L-E. & Zetterström, L. (1989). *Öppen förskola – lärarika möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Biesta, G. (1999). Where Are You? Where Am I? Education, Identity and the Question of Location. I Säfström, C.A. (Red) *Identity* (s. 21-46). Lund: Studentlitteratur.
- Brah, A. (2002). *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. (2. uppl.) London: Routledge.
- Brown, R.H. (1978). *A Poetic for Sociology – Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA, London: Harvard University Press.
- Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K.E. & Wersäll, B.L. (2007). *Lärarkretsens många ansikten*. Stockholm: Runa Förlag.

- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education* 27, 44-54.
- Cohen, J. (2008). "That's not treating you as professional": teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 79-93.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. NY: Schribner's.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Rapport nr. 8. Borås: Högskolan i Borås.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg studies in educational sciences, 174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet. Kristiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Stockholm: Liber.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices. Storytelling och Possibility*. Connecticut: IAP.
- el Gaidi, K. (2007). *Lärares yrkeskunnsande. Bildning och reflekterade erfarenheter. Fallstudie på KTH*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.
- Elias, N. (1994). *The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems*. London: Sage.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Göteborg studies in educational sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. In S. Greene & D. Hogan (Eds) *Researching Children's Experience* (s. 199-216). London: Sage.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. (Malmö studies in educational sciences, 19). Malmö: Malmö Högskola.

- Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, dispute and social order everyday life in two Swedish after-school centers*. (Linköping studies in arts and science, 93). Linköping: Linköpings Universitet.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education, 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. (Göteborg studies in educational sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner. *Journal of research in teacher education* 1, 63-84.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning?* (Studies in educational sciences, 50). Stockholm: HLS Förlag
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-Traditional Society. In U. Beck; A. Giddens & S. Lash (Eds) *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order* (s. 56-109). Stanford: Stanford University Press.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder*. (Göteborg studies in educational sciences, 263). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik*. (Göteborg studies in educational sciences, 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göranzon, B. Hammarén, M. & Ennals, R. (2006). *Dialogue, skill and tacit knowledge*. West Sussex: Wiley och Sons Ltd.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Göteborg studies in educational sciences, 224). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall; D. Held & A. McGrew (Eds) *Modernity and its futures* (s. 273-325). Cambridge: Polity Press.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hansbøl, G. & Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i ett markedsamfund. I L. Moos; J. Krejsler & P. Fibæk Laursen (Red) *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere och mellemledere* (s. 19-58). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg studies in educational sciences, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haudrup Christensen, P. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children and Society* 18, 165-176.
- Haug, F. (1984). Minnesarbete – om en socialvetenskaplig metod i kvinnogrupper. *Kritisk Psykologi* 3, 4-29.
- Haug, P. (1991). *6-åringane – barnehage eller skule?* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-years olds (1986-1990) and the subsequent reform* Stockholm: HLS Förlag.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning, En studie av manliga förskolelärare i förskoleverksamhet*. (Studia Psychologica Et Paedagogica, 145). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Henschen H. M. (1990). *Barn i stan : från sekelskifte till nittiotal*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. (Uppsala studies in education, 110). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Howarth, C. (2002). Identity in Whose Eyes? The Role of Representations in Identity Construction. In *Journal of the Therapy of Social Behaviour*, 32(2), 145-162.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M., Melander, H., Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kinnvall, C. (2003). Identitetsstudier – en översikt. I B. Petersson och A. Robertson (Red) *Identitetsstudier i praktiken* (s. 11-34). Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. & Lundström, M. (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9(3), 189-204.
- Larsson, S. (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16-35.
- Liedman, S-E. (1989). Ideologier. I Liedman SE & Nilsson, I. (red) *Om ideologi och ideologianalys. Uppsatser och texter*. Göteborg: Inst. för idé- och lärdoms historia. Göteborgs Universitet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2007). Lost in translation? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1(3), 177-193.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher; A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Loseke, D.R. (2008). *Thinking about Social Problems. An Introduction to Constructionist Perspectives*. London och New Brunswick: Aldine Transaction.

Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.

Lödén, H. (2005). "Jag är på papperet svensk, men..." *Kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnasister i Sverige*. (Karlstad University Studies 2005:36). Karlstad: Karlstad Universitet.

MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an ongoing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal* 19(4), 311-322.

MacLure, M. & Walker, B. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.

Markström, A-M. (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.

Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Martinez, O. (1994a). The dynamics of border interaction: new approaches to border analysis. I C. Schofield (Red) *Global boundaries 1: World boundaries* (1-15). London och NY: Routledge.

Martinez, O. (1994b). *Border people: life and society in U.S. – Mexico borderlands*. Tuscon, AZ: University of Arizona Press.

Minghi, J. (1991). From conflict to harmony in border landscapes. In D. Rumley & J.V. Minghi (Red) *The geography of border landscapes* (s. 15-30). London: Routledge.

Molander, S. & Terum L.I. (2008). *Profesjonstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Morsing Berglund, B. (1982). *Skolförberedelse i daghem och deltidsgrupp*. Rapporter från Högskolan i Växjö, serie 2, beteendevetenskap. Växjö: Högskolan i Växjö.

Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans pedagogiska program för sexåringar*. (Studia psychological et paedagogica, 116). Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, R. & Moscovici, S. (Eds.) *Social representations* (s. 3-70). Cambridge: Cambridge.

Moscovici, S. (1995). Från kollektiva till sociala representationer: en kort historik. I I. Cahaib och B. Orfali (Red.) *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. (s. 9-13). Göteborg: Daidalos.

Munkhammar, I-M. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar*. Doktorsavhandling, Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Myndigheten för Skolutveckling (2004). *Rapportering av regeringsuppdrag "Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem – Att bygga broar*. Slutrapport 2004-01-21, Dnr. 2003:171.

Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.

Nationalencyklopedin (1992)

Newman, D. (2003). Barriers or bridges? On borders, fences and walls. *Tikkun Magazine* 18, 54-58.

Newman, D. (2006a). The line that continue to separate us: borders in our "borderless" world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161.

Newman, D. (2006b). Borders and Bordering. Towards an Interdisciplinary Dialogue. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 171-186.

Nordängers, U.K. (2002). *Lärares raster – innehåll i mellanrum*. (Studia Psychologica Et Paedagogica, 164). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.

O'Kane, C. (2002). Development of participatory techniques. In P. Christensen & A. James (Eds.) *Research with children. Perspectives and Practices* (136-159). London och NY: Routledge Falmer.

Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox: yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. (Göteborg studies in education, 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Otterup, T. (2005.) *Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 2). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb". Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.

Persson, A. & Wiklund, L. (2008). *Hur långt är ett äppelskal? Tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm: Liber.

Petersson, B. (2003). Intervjubaserade studier av kollektiva identiteter. I B. Petersson & A. Robertson (Red.) *Identitetsstudier i praktiken* (35-52). Stockholm: Liber.

Petersson, B. & Robertson, A. (2003). *Identitetsstudier i praktiken*. Stockholm. Liber.

Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and Self-Concept *Journal of Narrative and Life History*, 1(2-3), 135-153.

Pramling, N. (2006). *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. (Göteborg studies in education, 238). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Proposition 1997/98:6 *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*.

Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.

Rumford, C. (2006). Borders and Rebordering. In G. Delanty (Ed) *Europe and Asia Beyond East and West: Towards a New Cosmopolitanism* (s. 181-193). London: Routledge.

Scott, W.R. (1995). Introduction: Institutional theory and organizations. In R. Scott & S. Christensen (Eds) *The institutional constructions of organizations* (s. xi-xxii). Thousand Oaks: Sage Publ. Inc.

Searle, J.R. (1997). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.

Sellstedt, B. (1998). Modeller som metaforer. I Jennergren, P. (Red) *Studier i kostnadsanalys* (s. 91-118). Stockholm: Ekonomiska Forskningsinstitutet vid Handelshögskolan, EFI.

Sharp, R. & Green, A. (1975). *Education and social control – A study in progressive primary education*. The Open University.

Siljehag, E. (2007) *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms Universitet.

Skolverket (2000). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem*. Skolverkets delrapport nr. 2. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport nr. 201. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Skolverkets rapport nr. 239. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevers resultat*. Skolverkets rapport nr. 273. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport nr. 288. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S. Stockholm: Skolverket.

Skott, C. (2004). Berättelsens betydelse. I C. Skott (Red) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s. 9-11). Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen (1981). *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Arbetsplan för förskolan. Stockholm: Liber förlag.

Somers, M. & Gibson, G. (1994). Reclaiming the Epistemological Other: Narrative and the Social Constitution of Identity. In C. Calhoun (Ed.) *Social Theory and the Politics of Identity* (s. 37-99). Oxford/Cambridge: Blackwell.

SOU 1972:26 *Förskolan del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Liber Förlag.

SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan* Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.

- Stier, J. (2003). *Identitet: människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stolt, C.M. (2003). Vetenskapens språk räcker inte. *Läkartidningen*, 100(51-52), 4308-4311.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2003). From Transfer to Boundary-crossing. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (s. 311-322). UK: Emerald/Earli.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap. Politisk-filosofiska texter i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Thompson, JB. (1995). *The media and modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*. Projekt rapport från Institutionen för pedagogik, 1:2007. Borås: Högskolan i Borås.
- Tilly, C. (2000). *Beständig ojämlikhet*. Lund: Arkiv.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2007). From Transfer to Boundary-Crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (1-18). UK: Emerald/Earli.
- Utbildningsdepartementet (1997a). *Samverkan för utveckling - Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen* (Ds 1997:10). Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet (2007b). *En ny lärarutbildning*. (Dir. 2007:103). Stockholm: Regeringskansliet.
- Vallberg Roth, AC. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria* Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.S. (1978.) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walters, W. (2004). Secure Borders, Safe Haven, Domopolitics. *Citizen Studies*, 8(3), 237-260.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ödman, J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-94). Lund: Studentlitteratur.