

Skolförberedelse i förskoleklass

Att vara *lärare-i-relation* i gränslandet

HELENA ACKESJÖ

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap
Linnéuniversitetet, Växjö

SVEN PERSSON

Centrum för professionsstudier, Malmö högskola

Sammanfattning: *I föreliggande studie förstås förskoleklassen teoretiskt som ett gränsland mellan förskola och skola, ett gränsland som man kan anta existerar på grund av verksamheternas skilda traditioner och positioner i utbildningssystemet. I detta gränsland skapas och konstrueras en institutionell identitet genom pedagogisk praktik och lärarnas berättelser om denna praktik. Denna studie utgår från hur lärarna talar om sin pedagogiska praktik i dialogseminarier. Lärarna talar om det skolförberedande arbetet i förskoleklassen utifrån två förhållningssätt, dels som en tillvaroorienterad pedagogik och dels som en framtidsorienterad. För att lösa den inbyggda konflikten mellan tillvaro- och framtidsorientering framställer lärarna sig som att vara lärare-i-relation. Att beskriva sig som lärare-i-relation tolkas som en gränsmarkering gentemot andra lärares förhållningssätt och de kunskapsfokuserade verksamheterna i förskola och grundskola.*

I Sverige finns sedan drygt tio år tillbaka en egen skolform för sexåriga barn; förskoleklass. Verksamheten är inte obligatorisk men lyder under skolans läroplan. Lärarna i förskoleklassen är till största del förskollärare som tidigare har arbetat i förskolan. Genom förskoleklassreformen har de bland annat fått uppdraget att föra in förskolans pedagogik i skolan (DS 1997:10). Såväl i den politiska som pedagogiska retoriken framhålls därför att förskoleklassen ska fungera som en slags bro mellan förskola och skola.

Forskningsresultat och utvärderingar visar dock att förskoleklassens verksamhet är på väg att »skolifieras» (Karlsson, Melander, Prieto & Sahlström 2006; Skolverket 2004). I utbildningssystemet är förskoleklassen placerad som en särskild skolform mellan förskola och skola. Det innebär att förskoleklassens lärare måste förhålla sig både till förskoletraditionen och till upp-

draget att förbereda barnen inför skolan. Denna artikel analyserar hur lärarna i förskoleklassen erfar och förhåller sig till detta uppdrag.

Vårt antagande är att förskoleklassen är en skolform i gränslandet mellan förskola och skola och att denna position innebär särskilda överväganden och dilemman för lärarna. I artikeln beskriver vi lärarnas barncentrerade arbete i förskoleklassen som tillvaroorienterat (jfr Berg & Zetterström 1989), samtidigt som förskoleklassens position i utbildningssystemet innebär ett framtidsorienterat krav på förskoleklassen att förbereda och kvalificera barnen inför skolstart. Hur lärarna hanterar dessa olika dimensioner och vilka implikationer detta spänningsfält har för hur de förstår sig själva som professionella, är artikelns fokus.

FÖRSKOLEKLASSEN – »SKOLIFIERAD» ELLER INTE?

För att förstå den kontext lärarna verkar i och för att närmare kunna beskriva vårt problemområde ges här en kort bakgrund till uppkomsten av förskoleklassen som pedagogisk verksamhet och den tidigare forskning som producerats inom fältet.

Förskoleklassens tillblivelse

Förskoleklassen är en arena i utbildningssystemet som konstruerades via en politisk reform 1997. Bakgrunden till beslutet går att spåra till den del av utbildningsdebatten under 1990-talet som rörde huruvida den obligatoriska skolan skulle utökas till tio obligatoriska år eller ej, bland annat via debatten om flexibel skolstart (Persson 2008). Tillkomsten av förskoleklassen kan ses som ett sätt att jämka samman de politiska viljor som var för eller emot en sådan utvidgning. Verksamheten kom att bli en frivillig skolform som en majoritet av sexåringarna deltar i (2007 deltog 96 procent av alla sexåringar i förskoleklassens verksamhet enligt SOU 2008:109) och som är obligatorisk för kommunerna att anordna. Förskoleklassen lyder under skolans läroplan och skapades som en brygga mellan förskola och skola, där de två institutionerna tillsammans skulle skapa en »ny pedagogik».

Verksamheten skulle således inte vara en skolverksamhet, men heller inte ren förskoleverksamhet (Myndigheten för skolutveckling 2004). Centralt var dock att förskoleklassens verksamhet skulle bedrivas utifrån förskolans förhållningssätt till kunskap och lärande. På detta vis skulle förskolepedagogiken utgöra fundamentet för bryggan mellan förskola och skola (Myndigheten för skolutveckling 2006).

Den viktigaste, tydligaste och ofta mest uttalade intentionen med förskoleklassen är att verksamheten ska grundas i lärarnas förskolepedagogiska förhållningssätt, och att denna förskolepedagogik i och med förskoleklassens införande ska färga av sig i skolan (Myndigheten för Skolutveckling 2006). Som exempel skulle det kunna innebära att förskolans ledstjärna »att sätta barnet i centrum» (Emilson 2008) är ett förhållningssätt som skolan ska utveckla. En studie av Ackesjö (2010) påvisar hur förskoleklasslärare problematiserar skillnader i lärares förhållningssätt i förskola, förskoleklass och skola.

Ackesjö (2010) menar att lärare i förskoleklass till stor del har rekryterats från förskolan och beskriver därmed erfarenheter och handlingsmönster därifrån. Exempel på sådana mönster är att sätta barnet snarare än ämnet i centrum. Centralt för lärarnas tal om sitt arbete i förskoleklassen är (i) att de är »närmare barnen», (ii) att de undervisar på »ett annat sätt» i jämförelse med lärares ämnesfokusering i skolan och i förskolan och (iii) att de i undervisningen i förskoleklassen utgår ifrån barnens tankar och frågor (Ackesjö 2010).

»Skolifiering»

Trots att förskoleklassen lyder under skolans läroplan, är verksamheten präglad av förskolans historia (SOU 2008:109). Lärarna har dessutom till övervägande del rekryterats från förskolan. Forskare har pekat på att förskolans tradition styr innehållet i verksamheten (Gannerud & Rönnerman 2006), men också att lärarna i förskoleklassen anammat en pedagogisk praktik hämtad från skolan. Indelningen av dagen i tidsmoduler och skrivna scheman där klockan styr verksamheten är exempel på detta (Karlsson m fl 2006).

Karlsson m fl (2006) påvisar i sina studier att barnen, i och med starten i förskoleklass, kliver in i en värld som i många avseenden är en skolvardag med en betydande ökning av vuxenstyrda aktiviteter, och med ett ökat ansvar för barnen att göra saker på rätt sätt och i rätt ordning. Den ökade »skolifieringen» av verksamheten i förskoleklass har enligt författarna bidragit till att det numera är steget mellan förskola och förskoleklass som utgör skolstarten för barnen.

Thörners (2007) studie stödjer sådana antaganden. Hon konstaterar att de pedagogiska rum sexåringarna befinner sig i utformas i linje med skolans pedagogiska tradition. Sådana signaler sänds ut genom att det i rummen återfinns exempelvis whiteboardtavla, bänkar och stolar alternativt leksaker och öppna ytor. Thörner menar att leken och skoluppgifterna visserligen konkurrerar med varandra i den lärarstyrda förskoleklassen, men att det är skolans värderingar som styr den pedagogiska praktiken. Till exempel planeras aktiviteterna i förskoleklassen efter en modell som kan hänföras till skolans lektionsuppdelning, där dagen är uppdelad i förutbestämda aktiviteter i en viss ordning.

Även Skolverket (2000, 2001) har i sina utvärderingar av förskoleklassen påvisat att arbetet organiseras efter en struktur som liknar skolans. Lek och skapande verksamhet tenderar att bli schemalagda och organiserade som separata aktiviteter i förskoleklassen snarare än att utgöra integrerade delar i en helhet. Leken används ofta som en utfyllnad mellan arbetspassen eller något som barnen kan ägna sig åt när de strukturerade aktiviteterna är avslutade.

Verksamheten i förskoleklassen verkar därmed präglas av en ökad vuxenstyrning jämfört med förskolans verksamhet, och det finns tendenser till en mer ämnesinriktad kunskapssyn och organisering av verksamheten i förhållande till vad man kan kalla för en mer sammanhållen barninriktad organisering och kunskapssyn (Skolverket 2000). Således verkar organisationen och

vuxenstyrningen av verksamheten samt synen på lekens placering och ändamål ha betydelse för det vi kallar för skolifieringen av förskoleklassen.

Detta stöds av Simeonsdotter Svensson (2009) som i sin avhandling summerar ett antal dilemman med lärarstyrd undervisning i förskoleklassen efter att ha studerat förskoleklassen utifrån ett barnperspektiv. Ett dilemma kan vara att barnen tidigt i skolgången blir medvetna om att moment ska göras på »rätt sätt». Ett annat dilemma kan vara att en stor del av aktiviteterna implicerar att barnen måste vara stilla och tysta. I Simeonsdotter Svenssons studie (2009) uttryckte barnen detta som en stor svårighet. Studien visar även att det ligger en svårighet för lärarna att finna balans mellan lek och lärande i aktiviteterna. Lek och lärande konstitueras ofta som två disparata moment.

Flertalet av landets förskoleklasser är placerade i skolans lokaler, och det finns studier som visar hur den fysiskt påverkar den verksamhet som erbjuds barnen i förskoleklassen. Skolverket (2000) har i sin utvärdering av förskoleklassen noterat att bristen på förskoleklassen ändamålsenliga lokaler kan bli ett hinder i integrationen mellan förskola och skola. Oftast befinner sig förskoleklasserna i traditionella klassrum, som inte är lämpade för traditionell förskoleverksamhet. Skolmatsalen är inte anpassad för sexåringarna och på skolorna finns det inte alltid utrymme för den lek, skapande verksamhet och rekreation som är väsentliga delar av sexåringarnas utveckling.

Heikkiläs (2006) och Thörners (2007) studier visar på liknande resultat. Heikkilä (2006) menar att en faktor som påverkar förskoleklassens verksamhet är den traditionella klassrumsmiljön. Sexåringarna förutsätts anpassa sig till en skolmiljö där de får minimalt utrymme för lek och rörelse. En pedagogisk miljö som baseras på förskoletraditioner, med flera olika avgränsade miljöer att leka i, är svår att åstadkomma i ett klassrum. Thörner (2007) konstaterar att klassrummen därför konstituerar makt över den pedagogiska verksamhet som pågår i förskoleklassen, eftersom den fysiska miljön i skolan villkorar vilken verksamhet som är möjlig att genomföra.

Den påstådda skolifieringen av förskoleklassen problematiseras dock av Gannerud och Rönnerman (2006), vilka har genomfört en jämförande intervju- och observationsstudie av lärare och deras verksamhet i förskola, förskoleklass och skola. De tre verksamheterna beskrivs av respektive yrkesgrupp på ett likartat sätt. Observationer visar också, om man inte tar hänsyn till rutinerna kring hygien och mat, att verksamheten i förskola, förskoleklass och skola är tämligen lika.

Alla verksamheter har till exempel lärarledda samlingar med uppföljande aktiviteter där barnen uppmanas arbeta enskilt eller i grupp. Skillnaden är att i förskola och förskoleklass kallas aktiviteterna ofta för lek, medan de i skolan kallas för skolarbete. Dock finns det enligt Gannerud och Rönnerman (2006) skillnader i de beskrivningar som görs av de olika verksamheterna. Förskolan beskrivs i kategorier som fri och demokratisk medan skolans verksamhet beskrivs som normativ och auktoritär.

Gannerud och Rönnerman anser dock att beskrivningen av förskola och förskoleklass som skolifierad inte knyter an till dagens skola, istället reproduceras myten om gårdagens skola. De menar även att man ofta glömmer bort att förskoleklassen har en tradition som vilar på lekskolans och barnträdgår-

dens historia. En av uppgifterna i båda dessa verksamheter var just att skolförbereda barnen.

Ovan redovisade forskning tyder på att det finns en diskrepans mellan politiska ambitioner och pedagogisk praktik och organisering. Skolifieringen, som den beskrivs ovan (ökning av vuxenstyrda aktiviteter, att barnen ska »göra rätt», att lek och lärande separeras snarare än integreras osv), skulle kunna ha sin förklaringsgrund i att organisationen av förskoleklassen och av den pedagogiska praktiken i förskoleklassen har varit svår att åstadkomma på ett sätt där förskolepedagogiken får fritt spelrum.

Traditioner i möte

I Myndigheten för skolutvecklings (2006) beskrivningar av traditionsmöten ligger implicit en föreställning om att skolans och förskolans traditioner är något som skiljer sig åt och ska mötas i förskoleklassen. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994), beskriver visionen om en mötesplats mellan skola och förskola. Samhället har 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. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar att skolan av tradition har 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). Gannerud och Rönnerman (2006) menar att förskollärarens 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. Davidsson (2002) och Vallberg Roth (2002) betonar även att förskola och skola har skilda »historiska läroplaner» som utvecklats olika genom tiderna. De olika verksamheterna avspeglar dessa historiska traditioner.

Vi tolkar detta som att förskoleklassen därmed kan placeras i ett gränsland mellan förskola och skola, där kulturer och traditioner bör mötas och befrukta varandra. För att förstå och analysera de dilemman och möjligheter som finns inbyggda i en verksamhet som befinner sig i gränslandet och ska harmonisera och verka i ett spänningsfält mellan olika kulturer och traditioner använder vi gränslandsteorier.

FÖRSKOLEKLASSEN I GRÄNSLANDET MELLAN FÖRSKOLA OCH SKOLA

I föreliggande studie förstås förskoleklassen teoretiskt som ett gränsland mellan förskola och skola, ett gränsland man kan anta existerar på grunderna av verksamheternas skilda traditioner och positioner i utbildningssystemet. En utgångspunkt för vår intervjustudie hämtas ifrån Benwell och Stokoe (2006) vilka menar att yrkesroller och praktiker inte fullskaligt kan förstås utan att

man analyserar de gränser som omger praktiken. För att förstå lärarnas berättelser och roller i förskoleklassen måste vi således även undersöka förhållandet till de gränser som omger förskoleklassen. Gränserna kan hjälpa till att avgöra olika gruppers natur, medlemskap och känsla av tillhörighet, och hur inkludering och exkludering institutionaliseras.

Vi lever alla i en värld där gränser finns 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 påverkar våra liv. Dessa gränser ger oss riktlinjer för hur vi ska leva och verka (Newman 2006b). Mellan förskolans och skolans verksamheter finns det tydliga gränsdragningar, varav de olika läroplanerna är ett belysande exempel. När nya gränser dras och nya arenor växer fram, som i fallet med förskoleklassen, bidrar det till att gemenskaper och praktiker måste revideras och omvärderas. Något nytt konstrueras i förhållande till de nya gränserna, i gränslandet.

Gränsland finns runt alla gränser men de varierar i intensitet och hur de påverkar personer på båda sidor om gränserna (Newman 2006a). Gränserna markeras olika starkt beroende på hur dessa gränsmarkerade praktiker styrs, det vill säga majoritetskulturen avgör hur lätt eller svårt dessa gränser kan hanteras och korsas (Newman 2006b). Det är markeringsprocessen som avgör hur gränserna hanteras i institutionerna, och vilka effekter detta får.

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 medlemskap och hur man får tillträde till olika gemenskaper. 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).

Förskoleklassen har i den här artikeln 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. Således är det 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 om båda institutionerna är frivilliga. Även mot skolan finns en gräns, till exempel att förskoleklassens lärare inte ingår i lärarnas arbetstidsavtal och att förskoleklassen inte omfattas av skolans uppnåendemål. Analys av gränsmarkeringar kan skapa förståelse för hur vardagspraktiken och skolförberedandet i förskoleklassen påverkas av att lärarna befinner sig i ett gränsland och hur denna position reflekteras i lärarnas berättelser. Lärarnas erfarenheter och deras berättelser kan förmodligen även variera i sin uppbyggnad beroende på hur öppna eller slutna gränserna är, och hur separerade förskola, förskoleklass och skola är på olika enheter.

ETT RELATIONELLT PERSPEKTIV

Utifrån gränslandsteorier och gränsmarkeringar avser vi att analysera och teoretiskt belysa lärarnas berättelser och beskrivningar av sitt arbete som det särskiljande eller unika för förskoleklassen. Lärarna i förskoleklassen betonar att deras relationer till barnen är det som skiljer dem från lärare i förskola och grundskola. Tidigare forskning (t ex Ackesjö 2010) framhåller också att det finns något i förskoleklasslärares berättelser om deras förhållningssätt till barnen, som kan förstås ur ett relationellt perspektiv.

De teoretiska utgångspunkterna finner vi framför allt i Bubers (1993, 1994, 1995) ontologiska antaganden om relationer och mellanmänniska möten, men också i Biestas (2004) forskning. Biesta menar att all undervisning sker i mellanrummet mellan lärare och elev, och att undervisningen konstitueras via interaktioner och relationer. Det relationella perspektiv som Biesta föreslår ska inte förväxlas med överföring av kunskaper från lärare till elev, undervisningen består stället av interaktion, relation och delaktighet (Biesta 2004).

Buber (1993) menar att undervisning innebär att läraren visar vägen för barnen, så att de ser möjligheterna. Mellan omvärlden och barnen står läraren, vilket gör att relationer mellan barn och lärare är den ontologiska grunden för all undervisning och utbildning. Den pedagogiska relationen är undervisningens fundament och den yta på vilken lärande sker. Denna relation karaktäriseras av ömsesidighet, vilket enligt Buber innebär att Jag blir till Jag i relation till Andra.

I en enligt Buber (1993) god undervisningssituation, som präglas av ömsesidighet och en strävan att nå fram till den andre, kan det ske ett möte mellan ett Jag och ett Du. Dessa tillfällen av (ensidig) omfattning är sällsynta, speciella, dramatiska och direkt märkbara för de inblandade. Det vanligaste är därför att sociala möten präglas av att ett Jag möter ett Det. Buber framhåller att Jag och Det-relationer är nödvändiga och att läraren ständigt befinner sig i sociala situationer som kräver en Jag och Det-relation. En pedagogisk relation finns dessutom alltid i en specifik utbildningskontext. Det är sammanhanget som styr mötena mellan lärare och barn. I denna artikel är förskoleklassen den kontext som utgör »det sociala».

Gemensamt för Buber och Biesta är att de framhåller ett relationellt perspektiv på undervisning. Som vi tolkar det har emellertid perspektiven lite olika fokus. För Buber är relationer grunden för mänskligt växande. Det är inget man skapar; relationer är skapade i samma ögonblick som du blir människa. Denna hållning till mellanmänniska möten ger en ontologisk dimension till vad som kan inträffa i mötet mellan lärare och barn. För Biesta är relationer det mellanrum (the gap) som gör det möjligt att mejsla fram alternativa diskurser till en alltmer marknadfierad och teknokratisk syn på utbildningens mål och syfte.

Relationen mellan gränslandsteorier och relationella teorier

I artikeln presenteras utdrag från lärarnas berättelser om sitt arbete. I dessa utdrag är deras markeringar av gränser centrala. Genom lärarnas berättelser framstår förskoleklassen som något som är placerat mitt emellan förskolans

och skolans institutioner vilket också argumenteras för av lärarna i synen på aspekter som kunskap, lärande och undervisning. I de gränsmarkeringar lärarna gör i sina berättelser om sitt arbete i förskoleklassen framkommer aspekter av det relationella perspektivet tydligt.

Det sätt lärarna argumenterar för förskoleklassen på verkar bottna i sättet att förhålla sig till barnen. Det verkar som att relationen med barnen är ett sätt lärarna markerar de institutionella gränserna på. Att se sig som *lärare-i-relation* blir därmed en gränsmarkering för att betona andra värden än vad lärarna i förskoleklassen föreställer sig att de andra skolformernas lärare omfattar. Kombinationen av dessa två teoretiska perspektiv ger oss därför möjligheter att skapa kunskap dels om lärarnas gränsmarkerade processer och dels om innehållet i dessa processer.

STUDIENS METOD OCH UPPLÄGGNING

Den empiri den här artikeln grundar sig på har konstruerats via samtal med 14 verksamma och före detta verksamma lärare i förskoleklass. I form av så kallade dialogseminarier (Göranzon, Hammarén & Ennals 2006) har lärarna, i tre grupper, träffats vid tre tillfällen vardera för att samtala kring sitt professionella liv och arbete. Grupperna kallas i texten för N-gruppen, R-gruppen och L-gruppen. Dialogseminarierna har följt i förväg planerade procedurer och tre teman har legat till grund för seminarierna:

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

Deltagarna har läst texter, skrivit egna texter och fört dialoger i gruppen. Meningen är att procedurerna ska underlätta lärandet av egna och andras erfarenheter, väcka minnen till liv samt stödja lärarna då de ska tolka och omtolka sina erfarenheter i dialog med andra. Fokus har legat på att få till stånd en process där lärarna stimuleras att artikulera begrepp för ett yrkesutövande och ett kunnande som kan betraktas som komplext och svårt att begreppsliggöra. Metoden valdes för att den tidigare visat sig fungera i avsikt att begreppsliggöra praktiskt yrkeskunnande, det vill säga i avsikt att försöka artikulera det till synes oartikulerade (se t ex Hammarén 1999, Perby 1995).

Efter varje seminarium mejlades ett protokoll tillbaka till gruppens medlemmar, ett protokoll som kort sammanfattade diskussionerna. Protokollet var ett sätt för lärarna att verifiera att de hade uppfattats rätt, men de utgjorde även impulstexten till nästa träff. Protokollen innehöll endast nedteckningar från samtalen, inga analyser eller teorikopplingar. Denna åtskillnad gjordes för att inte »styra» lärarna i skrivandet av sina egna texter. Istället fördes egna fältanteckningar vid sidan om protokollet, där analyser och kopplingar gjordes, kopplingar som kunde berika samtalen vid behov.

Genom att träffas i grupperna vid flera tillfällen fanns det möjlighet att följa upp det som tidigare sagts, en förmån som både forskarna och lärarna använde sig av i studien. I flera fall kom lärarna tillbaka och hade funderat vidare på det som diskuterats vid föregående seminarium.

Forskarens roll i seminarierna blev, som Kvale (1997) uttrycker det, att vara medresenär. Som medresenär kan man sitta tyst och ta del av lärarnas reflekterande och diskuterande, men även bidra med egna reflektioner och delge nya perspektiv som ger upphov till nya frågor tillbaka till lärarna. Därför betraktades forskarens roll i studien som »aktivt-passiv». Passiv i den bemärkelsen att deltagarnas egna diskussioner prioriterades. Aktiv i den bemärkelsen att olika frågor ställdes kontinuerligt i samtalen, som kunde utmana deltagarna att tänka och reflektera lite till om det som presenterats. Frågorna var av klargörande, utvecklande, utmanande och kritiskt granskande karaktär. Under seminariernas gång började även deltagarna att utmana och ifrågasätta varandra, vilket gjorde forskarens roll som passiv lyssnare mer tydlig.

Analysprocessen

Samtalen från samtliga nio seminarieträffar transkriberades. Dessutom samlades deltagarnas egna texter in som underlag för analys. Empirin som konstruerades i dialogseminarierna blev därmed omfattande (c:a 18 timmars inspelat ljudmaterial, c:a 150 sidor transkriberade samtal samt 48 sidor reflektionsprotokoll och utöver detta deltagarnas egna texter). Empirin har delats in i olika teman som använts i olika artiklar och studier, och denna artikel om lärarnas berättelser om det skolförberedande arbetet i nära relation med barnen utgör ett tema.

Analysen av lärarnas berättelser har pågått i över ett års tid och varit en process som har antagit en abduktiv modell, med ständiga pendlingar mellan empiri och teori. Utöver gränslandsteorierna ansågs det inom detta tema nödvändigt att analysera lärarnas berättelser även utifrån teorier som kunde förklara berättelserna om närhet och relationer med barnen. I analysarbetet pågick därför ständiga pendlingar mellan empiri och teori, för att kunna hitta förklaringar och kopplingar dem emellan.

Resultatet bygger på lärarnas gemensamma diskussioner och individuella reflektioner, och utgörs även av lärarnas egna »borrningar» i sina berättelser. Det är berättelser om skolförberedelse som ett arbete i relation till och med barnen i förskoleklass, som har analyserats och återgivits i denna artikel. Citaten som presenteras har som syfte att tydliggöra och beskriva lärarnas argumentationer för sitt arbete, för att läsaren ska kunna skapa sig en bild av grunden för våra analyser.

RESULTAT: SKOLFÖRBEREDELSE I SPÄNNINGSFÄLTET MELLAN TILLVARO- OCH FRAMTIDSORIENTERING

Vi har tidigare konstaterat att förskoleklassen i och med sin placering i utbildningssystemet befinner sig i ett spänningsfält mellan tillvaro- och framtidsorientering. Förskolans barncentrerade förhållningssätt i stunden och nuet ska harmoniseras med uppgiften att förbereda barnen inför kommande skolgång i ett kort perspektiv och att bli aktiva samhällsmedborgare i ett långt perspektiv. I det följande kommer detta spänningsfält att beskrivas utifrån lärarnas berättelser.

Att vara lärare-i-relation

I lärarnas berättelser är relationsskapande till barnen ett centralt tema. Barnen får en central roll, och lärarna menar att de kan påverka och styra innehållet i verksamheten. I nedanstående utdrag diskuterar Regina och Rosita i R-gruppen undervisningen i förskoleklassen och jämför den med undervisningen i skolan:

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.

Rosita: Ja, absolut.

Regina: 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 [betonar 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.

Helena: Kan det gå till överdrift?

Rosita: Ja, det kan det helt säkert.

Regina: Ibland får man ju stoppa så man får med någonting. Visst kan man vara lite för hänsynsfull och tänka att nu får barnen styra... Ja, kanske man är det ibland. Om det inte är vissa saker som man bara måste göra idag, för att sen ska vi göra det och det... Då måste man vara lite mera tydlig och bestämd. Att nu är det så.

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.

Att vara flexibel och lyssna på barnen istället för att strikt följa en i förväg planerad verksamhet syns vara indikatorer på vad lärarna menar vara en god

pedagogik. Det som är gemensamt för lärarnas berättelser är att barnens intressen här-och-nu måste sättas i förgrunden. Lärarna gör detta via relationen till barnen och vi benämner detta som en strävan efter att vara lärare-i-relation.

Vi menar att lärare-i-relation är lärarnas svar på utmaningen att vara både tillvaro- och framtidsorienterad i förskoleklassen. Det är en socialt orienterad relation i förhållande till barnen som lärarna strävar efter att upprätthålla, vilken motiveras av ett särskiljande; kunskapsfokuseringen i skolverksamheten. Att konstruera sig som lärare-i-relation blir en del av den markeringsprocess i vilken lärarna upprättar en gräns mellan förskoleklass och skola.

I dialogen framgår att lärarna i förskoleklassen positionerar sig gentemot skolans lärare genom att de framhåller skolans mer strikta hållning till barnens intressen, i motsats till det egna mer flexibla förhållningssättet. Genom att betona olikheter gentemot skolans verksamhet förstärks också den egna professionella identiteten i gränslandet mellan förskola och skola.

Förskoleklassen som en kollektiv berättelse speglas i lärarnas utsagor och skapar en gemensam kunskaps- och värdebas för identitetskonstruktioner (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Den sociala gemenskap som dessa berättelser skapar är en del av förskoleklassens diskursiva praktik och de individuella berättelserna belyser genom sina olika exempel förskoleklassens positionering i gränslandet. Tillvaroorienteringen blir på så sätt en aspekt av det professionella identitetsskapandet genom att lärarna positionerar sig mot vad de uppfattar vara grundskolläraernas instrumentellt rationella verksamhet.

Lärarnas positionering är emellertid, som Otterup (2005) beskriver det, under ständig förändring och förhandling. Reginas uttalande: »Ibland får man ju stoppa så man får med någonting» inleder en pågående reservation mot den egna tillvaroorienterade diskursen. Hon relaterar sig därmed till en pedagogisk skoldiskurs som är målrational och bygger på planering och genomförande.

Vi tolkar det som att lärarna i förskoleklassen strävar efter att vara lärare-i-relation, och att de betonar dialog och samtal med barnen som pedagogiska ideal. Buber (1995) menar att det finns tre element i ett äkta samtal. Det första är att personerna tilltalar varandra i sanning och att det finns en gemenskap i samtalet. Det andra är att samtalet karaktäriseras av oförbehållsamhet, vilket innebär att deltagarna i samtalet ärligt kan ge uttryck för dem själva. Det tredje är att samtalet är fritt från sken, vilket innebär att deltagarna talar till punkt utan att bry sig om huruvida samtalet kan te sig för utomstående.

Vi kan naturligtvis inte uttala oss om lärarna syftar på samtal och dialog i Bubers mening. Det som är intressant är däremot att de poängterar närhet till barnen och dialogen som kärnan i deras pedagogiska förhållningssätt. Aspelin (2005) menar att man på spaning efter äkta samtal i skolan utifrån Bubers definition lätt kan bli nedslagen, då de flesta samtal som sker i klassrummen kan karaktäriseras som lärarledda monologer.

För Buber är inte dialog och kommunikation samma sak. Dialog är en samvaro mellan två olika individer, som kittet mellan Jag och Du. Dialog behöver enligt Buber därför inte heller vara verbal, utan kan också utgöras av tysthet och stillhet. Aspelin (2005) läser ut en epistemologi ur Bubers verk *Jag*

och *Du* (1994). Tilltron till barnen som lärande subjekt är en förutsättning för samtal och dialog och den tilltro och det utrymme lärarna berättar om lägger grunden till en flexibel oförutsägbarhet i verksamheten.

I det följande kommer vi att fördjupa och ge innehåll åt begreppet lärare-i-relation med utgångspunkt i lärarnas tal om förskoleklassens tillvaro- och framtidsorienterade verksamhet. Båda dessa inriktningar uttrycker en hållning till hur lärarna på bästa sätt kan förbereda barnen inför skolstarten. Inledningsvis är det den tillvaroorienterade verksamheten som beskrivs.

Skolförberedelse som en tillvaroorienterad verksamhet

Som tidigare nämnts, har förskoleklassen ett uppdrag att skolförbereda barnen. Lärarna hävdar att det finns en stor frihet i deras professionella arbete och de framhåller återkommande att barnen och deras behov styr vad som händer i förskoleklassen (se det inledande dialogutdraget). Verksamheten ska enligt lärarna gå ut på att barnen har roligt, att de fostras till sociala varelser och att grunden för barnens trygghet läggs i förskoleklassen.

I denna tillvaroorienterade och skolförberedande verksamhet fungerar läraren som ett »bollplank», mot vilket barnen bollar sina idéer och frågor. I talet om den skolförberedande undervisningen hävdar lärarna att om dialog och samtal är ett ideal för den pedagogiska verksamheten så får det till följd att lärarna måste vara flexibla och lyssnande:

Rosmarie: Jag tycker att det är så spännande att du har bestämt hur du ska starta upp det, men sen vet du aldrig var du hamnar någonstans. Det tycker jag är spännande!

Rosita: Det blir så spännande samtal! Helt plötsligt börjar de prata om att en pappa har åkt fast för fortkörning och vad polisen sa och vad pappan sa. Och det är jätteroligt, sådana saker. Det är som Rosmarie säger, man vet aldrig, man vet inte hur dagen ska bli! Det är det som är tjusningen!

Rosmarie: Nej, jag har planerat upp men det är inte alls säkert att jag får göra det jag har tänkt.

Även om lärarna berättar att de planerar sin verksamhet både veckovis och månadsvis, menar de att barnens egna intressen ofta får dem att lägga sina planeringar åt sidan. Det verkar vara ett medvetet förhållningssätt lärarna har, att ständigt lämna luckor för barnen och vara öppen för deras förslag. Det är lockande att tillskriva den tillvaroorienterade verksamheten i förskoleklassen en dimension av avsiktlig och målmedveten »mellanrumsundervisning» (jfr Biesta 2004).

Men även om lärarna strävar efter detta förhållningssätt, ger de även i sina berättelser om relationer, flexibilitet och närhet till barnen uttryck för att verksamheten kan bli oförutsägbar och osäker; man vet aldrig var man kommer att hamna i undervisningen. Lärarna i förskoleklassen planerar sin undervisning utifrån de ämnen som är utgångspunkt i skolan (se det inledande dialogutdraget) men de framhåller ständigt att barnens intresse ska få styra innehållet. Detta ställer stora krav på lyhördhet och följsamhet gentemot barnen, men kräver också flexibilitet och acceptering av osäkerhet om kunskapsobjektet i den pedagogiska relationen.

Flexibilitet och lyhördhet gentemot barnens intressen framhålls som starka markörer för den tillvaroorienterade verksamheten i förskoleklassen. Det verkar också skapa arbetslust och en känsla av oförutsägbarhet. Den tillvaroorienterade verksamheten karakteriseras alltså av några ledord: flexibilitet, lyhördhet, situationsanpassning och kommunikation. Lärarna menar att man måste utgå från barnens intresse och att det är i relationer till barnen som det är möjligt för läraren att utröna vad som är viktigt för dem i en specifik situation.

Aspelin (2005) tolkar Bubers tankar om undervisning i skolan på liknande sätt som lärarna i förskoleklassen ger uttryck för. Buber menar, i Aspelins tolkning, att barnen måste finna en viss relevans och ett intresse för det som ska läras, för att lära på ett meningsfullt sätt. Man kan aldrig tala om att »jag lär mig» eller att »läraren lär barnen», istället är lärandet en process som sker i en relation. Således lär barnen i relation, i relation till andra och till omvärlden.

Närhet och distans i relation

En annan seminariegrupp diskuterade förskoleklasslärarnas flexibilitet och lyhördhet i förhållande till skolans lärare på liknande sätt. Här framkommer hur det relationella perspektivet blir en tydlig gränsmarkör gentemot lärarna i grundskolan.

Natalie: Vi är närmare barnen. Vi har mer socialt samspel, man spelar spel och man sitter och leker och gör saker med dem som lärarna inte kommer åt. Alltså man kommer barnen närmare, och att man kan nyttja det.

Nilla: Det gör man säkert!

Ninni: Absolut.

En relationistisk diskurs innebär att lärarna måste förhålla sig till både närhet och distans. Lärarna framhåller att de är närmare barnen men det är inget samspel som är villkorlös, det är inga jämbördiga parter som samspelar. Lärarna menar att de har ett socialt samspel som de »nyttjar» för pedagogiska syften. Här är det lärarna som styr och använder det sociala samspellet med barnen som en del av den pedagogiska verksamheten.

Centralt är dock att lärarna vill vara nära barnen, det vill säga att deras relation till barnen ska präglas av närhet till deras livsvärld. Buber (1993) använder begreppet omfattning för detta närmande, och menar att det centrala i begreppet är att lärarna få en inblick i barnets hela föreställningsvärld, och även att läraren görs delaktig i denna. Aspelin (2005) tolkar detta som att utan närheten till barnet kan aldrig läraren förstå barnets situation och kan då inte heller inse vad barnet behöver för att kunna gå vidare i sin utveckling.

Lärarna beskriver sig vid ett flertal tillfällen som ständigt närvarande; en bläckfisk, en spindel i nätet, en stabil klippa som står mitt i verksamheten och mitt i barngruppen. I detta arbete verkar det ingå att aldrig lämna barnen, inte ens för att gå på rast, vilket framkommer i flera av samtalen i seminarierna. Detta tal om att ständigt finnas till hands för barnen verkar innebära att agera som en spindel-i-nätet och ständigt vara till hands för barnen. L-gruppen diskuterar:

Louise: Även om jag har barnen runtomkring mig så kan jag sitta och jobba med mitt, alltså de är ju självgående och jag har dem ju här men »jag sitter här nu och skriver», och förbereder för i morgon.

Lena: Ja... så är det ju.

Louise: Det är som en hemmamiljö nästan, som en enda stor familj!

L-gruppens samtal ovan tyder på en hållning som innefattar både närhet till och en viss distans mellan lärare och barn. Louise är fysiskt närvarande för barnen men ändå distanserad genom att planera inför morgondagen. Distansen är, enligt Buber, nödvändig för en lärare som vill omfatta barnen. Det centrala här är att läraren alltid är en närvarande och tillgänglig person för barnen. Genom att finnas till för barnen i distans, menar lärarna i förskoleklassen att en del av den trygghet skapas som barnen behöver när de börjar skolan.

Att ständigt finnas till hands för barnen är en gränsmarkör mot att vara lärare i skola. Exemplet nedan tas från N-gruppen, som för en diskussion om skillnader mellan olika lärare och markerar närheten till barnen som en skillnad mellan dem själva och skolans lärare:

Nora: De är så inlåsta i sina klassrum och när barnen går ut på rast så finns det rastvakter, så de bryr sig inte om att gå ut och titta på sina elever, hur de betar sig ute på rasten!

Natalie: Nej så är det inte hos oss!

Nora: Vi är ju alltid med våra barn!

Helena: Har ni fikapauser?

Nora: Nej inte ens det har vi ju, det har vi också tappat på vägen.

Nina: Vi fikar på stående fot i barngruppen.

Nora: Fast vi har börjat diskutera det här nu. Man tycker att: »Herre gud ska vi inte ens få ta en kopp kaffe och snacka lite skit?». Men nej.

Ninni: Men vi var inne på att skicka ut dom på rast.

Nora: Ja vi var det, vi var inne på att skicka ut barnen när det finns andra rastvakter då. Fast det bär emot alltså!

I ovanstående utdrag gör lärarna en tydlig gränsmarkering gentemot vad de uppfattar är skolans brist på kontakt med barnen. Med utgångspunkt i kritik av skolans organisering i lektioner och raster, och därmed en kritik av lärarnas frånvaro i barnens värld, framhålls den egna ständiga närheten som ett ideal. Denna gränslandspositionering – vi är inte som dem på andra sidan gränsen – får sin näring i en kollektiv berättelse om den egna uniciteten och särskiljandet, om vad som skiljer lärarna i förskoleklassen från lärarna i skolan.

Läraren som vägvisare

Den tillvaroorienterade synens mest framträdande drag är just osäkerhet, att inte veta och därmed att inte alltid kunna planera för det oförutsägbara. Lärarna framställer sig därför mera som pedagogiska vägvisare, de vet riktningen men det är barnen som till stor del bestämmer routen. Lärarna i förskoleklassen poängterar att barn lär sig hela tiden, även i situationer då

inget lärande verkar ske, till exempel i leken. Det som lärarna framhäver som mest centralt i verksamheten är barnens egen drivkraft och den lärande leken:

Rosita: Barnen lär sig hela tiden och genom lek... Barnen lär sig ju hela tiden utan att de tänker på det. De lär sig för att de tycker att det är roligt. Och jag tror på det här sättet att arbeta därför att vi väcker lusten till bokstäverna. För att vi väcker lusten till lärande och till barnens egen drivkraft för det är det som är grunden till att lära sig läsa sedan. Barnens egen drivkraft.

Rositas reproducerar här förskolans traditionella diskurs om relationen mellan lek och lärande. Lek kan i uttalandet förstås som en särskiljande verksamhet, i vilken barnet »lär sig själv». Samtidigt använder hon även skolans diskurs om bokstäver i ett sammanhang som utgår från barnets egen drivkraft att lära sig. Hon framhäver det som finns inneboende hos barnet. Barnet är i så måtto »natur» (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi 1994).

I denna berättelse blir läraren roll naturligtvis en annan än om det är läraren som ska lära barnet. Pedagogen, Rosita, ser sig snarare som en vägvisare, en inspiratör som »väcker lusten till lärande». Rosita relaterar sig därmed till en lång tradition i förskolan, vilken, i Frøbels anda, ser barnet som en blomsterplanta som läraren vårdar och berikar med näring. Lärarna poängterar dock att detta inte får ses utan riktning. Det är lusten att lära sig bokstäver som ska väckas.

Rosita befinner sig som pedagog därmed i gränslandet mellan tillvaro- och framtidsorientering och konstruerar en läraridentitet som ständigt balanserar mellan dessa båda diskurser. Det innebär att Rosita i detta uttalande närmar sig att vara en »broker» (Wenger 1998), som balanserar mellan de olika gemenskaperna i skolan. Denna »brokering» innebär även att lärarna samtidigt måste kunna handskas med osäkerhet, utan att förlora den vägvisande funktionen.

Sammanfattningsvis kan utläsas att lärarna i förskoleklassen berättar om förskoleklassen som ett gränsland mellan en traditionell förskolediskurs med ledord som *barnet i centrum*, *närhet*, *flexibilitet* och *dialog*, och en skoldiskurs som de karakteriserar som planerad, inrutad, distanserad och ämnesorienterad.

Lärarna framhåller att kärnan i det pedagogiska arbetet ligger i att placera barnen, deras tidigare erfarenheter och behov i centrum av verksamheten och undervisningen. I detta gör de gränsmarkeringar gentemot såväl förskola som grundskola. Villkoren för att barnen ska vara lärande subjekt är att lärarna förmår hantera de utmaningar (och den oförutsägbarhet) som ett tillvaroorienterat förhållningssätt innebär.

Grunden till detta ligger i att föra en dialog och lyssna på barnen. De ser sig som lärare-i-relation och berättar om sig själva som vägvisare, en professionell identitetskonstruktion med rötter i förskolans historia. Tillvaroorienteringen tolkas här som en ontologisk hållning, en strävan att vara lärare-i-relation, belyst genom Bubers filosofi.

Skolförberedelse som en framtidsorienterad verksamhet

I förskoleklassen är ett av målen att lärarna ska förbereda barnen inför en ny skolform. Barnen ska skaffa sig kompetenser från en verksamhet som de ska kunna använda i en annan verksamhet. Detta kallar vi för framtidsorienterad riktning. I detta framtidsorienterade skolförberedande arbete menar lärarna att de utgår från varje barns behov och »möter barnet där det står», vilket skulle underlätta övergången mellan förskola och skola.

Skolförberedelse sker emellertid inte främst, enligt lärarna, i vuxenstyrda undervisningssituationer utan i friare barnstyrd verksamhet, som anpassas efter den situation som uppstår. Att skolförbereda blir därför en trygghetsskapande social praktik som är något annat än undervisning. N-gruppen resonerar:

Helena: Detta med att förskoleklassen ska vara skolförberedande, på vilket sätt är den det hos er?

Ninni: Mycket är att de ska bli trygga med att vara på skolan...

Nora: Miljön ja.

Ninni: Miljön, rasterna, gymnastiken...

Nora: Och de skrivna och oskrivna reglerna i skolans miljö så att säga.

Ninni: Bara att gå till matsalen och äta mat, gymnastiken och klä om till det..

Nilla: Ja mycket sånt förbereder vi ju...

Natalie: När det finns fler vuxna, för det finns det ju inte sen när de börjar i ettan. Och då har de liksom haft med sig vuxenuppbäckning, 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 bekväma och trygga i den nya miljön och så.

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

Det skolförberedande framtidsorienterade arbetet i förskoleklassen verkar således gå ut på att få barnen att känna sig trygga på skolans mark, att de lär sig de oskrivna reglerna som gäller på skolan. De ska veta hur man äter i matsalen och kunna ta hand om sina saker efter idrottslektionen. I talet om det vi kallar framtidsorienterat arbete framhåller lärarna dessutom att grupprocesserna är viktiga och att mycket av tiden i förskoleklassen går åt till att få samman gruppen. Lena, Laila och Louise i L-gruppen uttrycker på liknande sätt som N-gruppen att förskoleklassen kan ses som en enda lång inskolning:

Laila: 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: 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 sådant där. Under hela det året. Det är ju jättebra. Kunna fixa 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.

Den framtidsorienterade verksamheten (dvs skolförberedelsen) innebär enligt lärarna att de försöker stärka gruppen och gemenskapen i förskoleklassen. Lärarna ser som sin uppgift att skolförbereda barnen så att den mottagande läraren kan ta över en färdiginskolad grupp sjuåringar och starta undervisningen direkt. Genom att arbeta med gruppprocesser förbereder lärarna barnen inför de krav som ställs i skolan.

I citatet nedan beskrivs förskoleklassen som mindre kunskapsorienterad och som en mer social plats än förskolan:

Helena: Vad gör ni då som de 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.

Lena gör här (överraskande) uttalanden om förskolans verksamhet som individ- och kunskapsorienterad, vilket hon menar skiljer sig från förskoleklassens sociala och grupporienterade inriktning. Lena markerar tydligt att förskoleklassen är ett institutionellt gränsland som har andra kvaliteter än förskolan.

Liknande resultat återfinns i en studie av förskoleklasslärares professionella identiteter (Ackesjö 2010), där förskoleklasslärarna beskriver sig som »något annat», något exklusivt, och att de arbetar i en verksamhet som varken kan karaktäriseras som förskoleverksamhet eller skolverksamhet. Kanske kan denna »annanhet» förklaras som ett motstånd till de nya krav som ställs på den idag målstyrda förskolverksamheten, där arbetet ska läggas upp på en individanpassad basis istället för på basis av gruppen (se t ex Skolverket 2004).

Markström (2007) skriver att förskolan ska förbereda barnen för kommande skolgång. Således verkar förskolan både i ett kort och i ett långt perspektiv. Förskolans uppdrag länkas nu än mer samman med skolans uppdrag, och de krav och förväntningar som finns på skolbarn börjar även gälla förskolebarnen (Markström 2007). I ljuset av detta verkar det vara centralt för lärarna i förskoleklassen att ta spjörn mot kunskapsfokuseringen i både förskola och

skola, och istället framhålla förskoleklassen som en »oas» för grupporienterat lekbaserat lärande utan formella krav.

Bilden av förskoleklassen som en plats att vila i byggs upp i samtliga dessa uttalanden. Lena, och tidigare även Laila, beskriver förskoleklassen som en oas mellan den mer kunskapsorienterade verksamheten i förskola och skola. Förskoleklassen konstrueras som en plats där barnen (i positiv mening) bara »får vara», där »barnen lär genom lek utan att de tänker på det» och där »de ska tycka att det bara är kul».

I den framtidsorienterade verksamheten verkar ett centralt uppdrag vara att ge barnen trygghet så att de kan klara sig i skolan. Framtidsorientering tycks innebära att barnen ska förse med så mycket självkänsla och trygghet, att de kan klara sig på egna ben i skolans, får man förmoda, svårare värld. Dessa uttalanden tyder på att lärarnas vill skapa en emotionell närhet till barnen (jfr Emilson & Folkesson 2006). R-gruppen resonerar kring denna närhet och trygghet:

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... 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: Och det syns inte?

Rosita: Nej, det syns inte.

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

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

Grupperna diskuterar väldigt likartat om skolförberedelsen. Lärarna i R-gruppen ovan, drar en skarp gräns mellan förskoleklass och skola. Trots att R-gruppen talar om mattesagor, språklekar och veckans bokstav som en del av verksamheten, karaktäriseras inte detta som skolförberedande arbete. Det är barnens trygghet som är i fokus som den viktiga kunskapen som barnen ska ha med sig vid skolstarten.

Här blir både gränsdragningen mellan skolformerna och lärarnas balansgång på gränsen tydlig. Genom att barnens trygghet i skolan grundas i förskolan, och genom att barnen förbereds för och bekantas med skolkoden, kan barnen lämnas över till skolan som »skolförberedda». Det är således inte ämneskunskaper som står i fokus i förskoleklassens framtidsorienterade skolförberedande arbete.

Trots att lärarna beskriver ett ingående arbete med matematikteman och läs- och skrivarbete med barnen, framhävs inte detta i talet om skolförberedelse. Istället menar Rosita att trygghet är grunden för barnens lärande och en förutsättning om barnen ska klara sig i skolan. Rosmarie instämmer och gör

en gränsmarkering då hon infogar att skolan inte frågar om barnen är trygga, lärarna är mer intresserade av om barnen kan läsa eller inte.

Sammanfattningsvis menar vi att lärarna beskriver det framtidsorienterade skolförberedande arbetet utifrån deras position i gränslandet mellan förskola och skola. Lärarna balanserar och positionerar sig mellan dessa två institutioner, och berättar om sig som något mitt emellan, som »något annat», där relationer och trygghetsskapande ses som det centrala i skolförberedelsen.

KONKLUSIONER

Förskoleklassen beskrivs ofta som en bro mellan förskola och skola, men för dem som arbetar där kan den nog ibland kännas som en lina att balansera på. (Myndigheten för skolutveckling 2006 s 59)

Citatet belyser det som vi i denna artikel menar är utmärkande för förskoleklassen; nämligen att befinna sig i ett gränsland där lärarna balanserar på en lina mellan förskola och grundskola. Just detta visar lärarnas beskrivningar av sig själva och sin skolförberedande verksamhet i denna studie. Lärarna ger uttryck för en ambivalent hållning till både förskola och skola och markerar gränserna mellan dem själva och de andra lärarna.

Förskoleklassen har vuxit fram i ett hierarkiskt utbildningssystem som en institution mellan förskola och skola. I detta gränsland skapas och konstrueras en institutionell identitet genom pedagogisk praktik och lärarnas berättelser om denna praktik. Den institutionella identiteten konstrueras i talet om vad man är och gör och vad man inte är och inte bör göra. Lärarna i studien markerar att de inte är som de andra lärarna, de som finns på andra sidan gränserna.

I berättelserna tillskrivs förskola och skola ett pedagogiskt förhållningssätt och en syn på barns lärande, trygghet och sociala gemenskap som lärarna i förskoleklassen kan positionera sig gentemot. Genom att beskriva verksamheten i förskola och skola som individ- och kunskapsinriktad, ges det utrymme för lärarna i förskoleklassen att beskriva sig själva som grupp- och socialt inriktade.

Förskoleklassen ska vara skolförberedande, och enligt Skolverket (2006) ska verksamheten i förskoleklassen betraktas som undervisning precis som i skolan. Grunden för verksamheten ska baseras på förskoleklassens »speciella pedagogik» med mycket fri lek (Skolverket 2006 s 48). Hur hanterar lärarna detta uppdrag?

Vår tolkning är att lärarna förhåller sig till detta mångtydiga uppdrag genom att se sig som lärare-i-relation. Vi har beskrivit hur relationen mellan lärare och barn utgör en bärande föreställning om det skolförberedande arbetet i förskoleklassen. I artikeln visar vi hur relationerna till barnen framhålls som (institutionellt) identitetsskapande för lärarna och som det professionella uppdragets kärna i förskoleklassen. Att beskriva sig som lärare-i-relation blir samtidigt en gränsmarkering gentemot lärarna i förskola och grundskola.

Vi har beskrivit att lärarna ser det skolförberedande arbetet i förskoleklassen utifrån två former, dels som en tillvaroorienterad dels som en framtidsorienterad pedagogik. För att lösa den inbyggda konflikten mellan tillvaro- och framtidsorientering framställer lärarna sig som att vara lärare-i-relation. Det finns en önskan och strävan efter att upprätta relationer som baseras på ömsesidighet.

Lärarna strävar efter en (ontologisk) närhet till barnen, samtidigt som det sociala sammanhanget styr relationens inriktning. Fokus i lärarnas arbete i förskoleklassen ligger enligt lärarnas utsagor på mötet med barnen, i relationen mellan lärare och barn. Dessa möten är emellertid alltid oförutsägbara och omedelbara. Möjligheten att ingå i en buberiansk Jag-Du-relation finns dock alltid. Det är mötet, eller med Biestas (2004) ord, mellanrummet, som lärarna framhåller som uppdragets kärna. Detta har också en ontologisk innebörd. I detta möte blir även lärarna till.

Lärarnas berättelser om att vara ständigt närvarande, att vara i dialog med barnen och utgå från deras erfarenheter och önskningar, är en markering av gränser och skillnader gentemot de andra skolformerna, men berättelserna utgör också fundamentet för att beskriva sig som lärare-i-relation. Genom att läraren beskrivs som alltid närvarande (även på distans) och i relation med barnen skapas en institutionell berättelse som fungerar som ett kitt mellan lärarna.

Förskoleklassens position i utbildningssystemet innebär emellertid att uppdraget blir utpräglat framtidsorienterat i det att lärarna ser verksamheten som en ständig inskolning till skolan. Dessa positioner och formuleringar understryker gränslandsdilemman för förskoleklassen. Gränslandet mellan förskola och skola upprätthålls genom att lärarna avvisar formell vuxenstyrd undervisning och placerar sig i mellanrummet, i gränslandet, mellan förskolans och skolans kunskapsorientering.

ABSTRACT

Helena Ackesjö & Sven Persson: Preparation for school in preschool class – being a teacher-in-relation in the borderland. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 15, No. 2/3, pp. 142–163.

In the present study the preschool class is understood theoretically as a borderland between preschool and school, a borderland that one can assume exists because of the differing traditions of these institutions and their positions in the educational system. In this borderland an institutional identity is created and constructed through pedagogical practice and the teacher's narratives about this practice. This study proceeds from the way teachers talk about their work in dialogue seminars. Teachers talking about the work of preparing children for school in the preschool class reflect two attitudes: (i) an existence-oriented pedagogy and (ii) a future-oriented pedagogy. To solve the inherent conflict between these two orientations, the teachers present themselves as teachers-in-relation, which is interpreted as a way of marking a boundary vis-à-vis other teachers' attitudes and the knowledge-focused activities in preschool and compulsory school.

Keywords: Preschool class, borderland, border markings, school preparation, preschool, elementary school, teachers work, relations, interactions

LITTERATUR

- Ackesjö, H. 2010: *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Aspelin, J. 2005: *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: Symposium.
- Beijaard, B., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004: Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 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.
- Biesta, G. (2004) Mind the gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (red): *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Buber, M. 1993: *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, M. 1994: *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, M. 1995: *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag.
- Davidsson, B. 2002: *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. 1994: *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- DS 1997:10. *Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emilson, A. 2008: *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006: *Children's participation and teacher control. Early Child Development and Care*, 176(3/4), 219–238.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. 2006: *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göranzon, B., Hammarén, M. & Ennals, R. 2006: *Dialogue, skill and tacit knowledge*. West Sussex: Wiley & Sons.
- Hammarén, M. 1999: *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Heikkilä, M. 2006: *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Karlsson, M., Melander, H., Prieto, H. & Sahlström, F. 2006: *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kvale, S. 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. 2007: *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling 2004: *Rapportering av regeringsuppdrag »Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem – Att bygga broar*. (Slutrapport 2004-01-21, Dnr. 2003:171) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling 2006: *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.

- 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.
- 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, Institutionen för svenska språket.
- Perby, M-L. 1995: *Konsten att bemästra en process: om att förvalta yrkeskunande*. Hedemora: Gidlund.
- Persson, S. 2008: *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Simeonsdotter Svensson, A. 2009: *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 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 2006: *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. (Skolverkets rapport nr 288). Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Thörner, A. 2007: *Att vara sex år och gå i förskoleklass*. (Projektrapport från Institutionen för pedagogik, 1:2007) Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Wenger, E. 1998: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.