

Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass

TARJA ALATALO
Högskolan i Dalarna

I denna studie undersöks två lärarkategoriernas, förskollärares och lärares, uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklassen, mötet mellan de båda lärargrupperna samt deras uppfattningar om en obligatorisk förskoleklass med en tydligare skolförberedande roll. Studien är genomförd utifrån sociokulturell teori och diskuterar möjligheter som studiens resultat öppnar för vad gäller utvecklandet av förskoleklassens pedagogik i enlighet med önskade intentioner. Resultatet visar att samverkan mellan förskollärare och lärare med bakgrund i de olika praktikgemenskaperna kan vara av betydelse för utvecklandet av förskoleklassens skolförberedande pedagogik.

INTRODUKTION

Förskolan har tidigt sett omsorg som ett tydligt mål för verksamheten, medan lärande och prestationer ansetts vara skolans domäner (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Dessa traditioner har närmat sig varandra något i och med att skolan reformerats under senare årtionden. Ett konkret resultat av reformerna är att förskoleklassen integrerades i skolan 1998 och att förskolan fick en läroplan samma år. Förskola, förskoleklass och grundskola blev ett sammanhållet mål- och resultatstyrt utbildningsväsende.

Tanken med förskoleklassen var att pedagogerna skulle förena förskolans och skolans traditioner och föra in en ny pedagogik (Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Den nya pedagogiken skulle vara en kombination av förskolans och skolans arbetssätt i syfte att ge en mjuk övergång till skolan. Det har genomförts rikligt med utvärderingar och vetenskapliga studier om förskoleklassens verksamhet och resultatet visar att förskoleklassen inte lyckats

fullt ut med att vara den bro som var tänkt mellan förskola och skola (t.ex. Ackesjö, 2010; Sandberg, 2012; Simeonsdotter Svensson, 2009). I en av Skolverkets utvärderingar (2004) lyfts fram att verksamheten var ”skolifierad” med en i hög grad vuxenstyrd verksamhet och en ämnesinriktad kunskapssyn samt organisering av arbetet i arbetspass och raster. Denna skolifiering har dock ifrågasatts av forskare (t.ex. Gannerud & Rönnerman, 2006), som menar att uppfattningen om skolifiering bygger på en myt om hur skolan fungerar. Förskoleklassen beskrivs i aktuella avhandlingar (Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012) som en trygg plats i skolans miljö för barnen att landa på innan de går över till en mer formell undervisning i årskurs ett.

I Skolinspektionens rapport (2015) framgår att förskoleklassen som skolform har ett otydligt uppdrag och att detta resulterat i att skolformens riktning och innehåll skiljer sig åt mellan olika enheter i landet. I rapporten framkommer att det finns verksamheter där barnen i hög utsträckning förbereds för skolans formella undervisning och att det i andra verksamheter är den ”fria leken” dvs. lek som initieras av barnen, som dominerar. Endast en liten del av förskoleklasserna som inspekterades planerade, genomförde och utvärderade verksamheten utifrån läroplanens övergripande kunskapskrav, även det individbaserade perspektivet kunde stärkas. Skolinspektionen konstaterar att det är en utmaning för pedagogerna att anordna verksamhet som utmanar och stimulerar de enskilda individernas lärande och utveckling. Idag, sju ton år efter skolformens införande, har diskussionen åter lyfts huruvida förskoleklass ska vara en obligatorisk skolform eller första året i grundskolan.

I Grundskoleutredningen (Utbildningsdepartementet, 2015) finns ett förslag om att göra förskoleklassen obligatorisk för alla sexåringar och att ge skolformen en tydligare skolförberedande roll. I den avsikten finns i den reviderade läroplanen både syfte och centralt innehåll för förskoleklassen (Skolverket, 2016). I utredningen (Utbildningsdepartementet, 2015) anges att omkring 81 procent av pedagogerna i förskoleklassen har en pedagogisk högskoleexamen, 52 procent är förskollärare och 21 procent lärare. Där betonas att förskoleklassens syfte, uppdrag och innehåll ska kvarstå oförändrade och att förskollärare och lärare även i fortsättningen ska undervisa i den obligatoriska verksamheten. Det är i detta sammanhang som denna studie placerar sig och ger sitt bidrag till den ackumulerade kunskapen om förskoleklassen.

I föreliggande studie förstås pedagogers identitet som socialt och situerat (Lave & Wenger, 1991). Utifrån det perspektivet betraktas förskoleklassens pedagoger som utbildade inom olika traditioner, dvs. förskollärare inom en omsorgstradition och lärare inom en kunskapstradition (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Munkhammar, 2001). Det är därför ett särskilt intresse i denna studie att undersöka de två lärarkategoriernas, förskollärares och lärares, uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklassen kopplat till deras

uppfattningar om en obligatorisk förskoleklass. Eftersom lärande beskrivs och behandlas något olika i såväl styrdokument som utbildning för förskola och grundskola (se diskussion i Dahlberg, Moss & Pence, 2001), framstår det också som viktigt att belysa konsekvenser som traditionsmötet kan föra med sig. Utöver pedagogernas uppfattningar om undervisning och lärande, fokuseras i denna studie således även mötet mellan de båda lärargrupperna. För att hålla isär de båda kategorierna, benämns de förskollärarytbildade pedagogerna i studien förskollärare och de lärarutbildade pedagogerna lärare.

Studiens syfte

Syftet i den här studien är att belysa hur förskoleklasspedagogers skilda traditioner kommer till uttryck i föreställningar om undervisning och lärande samt hur pedagogerna förhåller sig till frågan om förskoleklass som en obligatorisk verksamhet.

TIDIGARE FORSKNING

Samverkan över traditionella gränser

Förskoleklassen uppstod som en kompromiss mellan att tidigarelägga skolstarten och frivillig skolstart, och beskrivs som ett gränsland med svårigheter att finna tillhörighet till både förskola och skola (Ackesjö, 2010, 2014). Detta kan förstås utifrån de båda skolformernas skilda konstruktioner av barnet: barnet som natur och barnet som kultur- och kunskapsåterskapare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Dahlberg och Lenz Taguchi menar att förskolan positionerat sig gentemot skolan genom att konstruera och upprätthålla en syn på barnet som natur. Det innebär att "allt finns i barnet" (s. 18) och att detta måste få frihet att uttryckas, bearbetas och utvecklas. Förskoleverksamheten har genomsyrats av en helhetssyn på barnet som en markering mot skolans ämnesuppdelade och kunskapsinriktade verksamhet. Dahlberg och Lenz Taguchi beskriver vidare att förskolan strävar efter att bevara nuet, medan skolan i högre grad är framtidsinriktad och fokuserar ämnen och lärande i syfte att vara till nytta för samhällets utveckling. Skolans ämnesinriktade tradition för med sig ett fokus på vad som ska göras, hur det ska göras och vad som är rätt och fel. Dahlberg och Lenz Taguchi betecknar förskolans verksamhet som barncentrerad, medan skolverksamheten styrs av vuxna.

Organisatoriskt tillhör förskoleklassen grundskolan och med utgångspunkt i de två traditionstillhörigheterna, anges förskoleklassens verksamhet i styrdokument vara en kombination av förskole- och skolpedagogik som ska ge barnen "det bästa ur två världar" (Skolverket, 2011, s. 7). Förskolans bästa har i en avhandlingsstudie (Sandberg, 2012, s. 175) setts vara den fria leken,

medan skolans bästa i många förskoleklasser var att ”sitta stilla med pennan i hand”. Praktiska hinder försvårar för pedagogerna i förskoleklass att få till fördjupad samverkan i didaktiska och pedagogiska frågor med förskola och skola, och det kan sätta spår i pedagogiken (Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012).

Den skolifiering som under årens lopp har tillskrivits förskoleklassen har beskrivits som en ökad vuxenstyrning av verksamheten, en skolliknande strukturering av verksamhetens organisering och en alltmer ämnesinriktad kunskapssyn (Ackesjö & Persson, 2010). I Simeonsdotter Svenssons (2009) avhandlingsstudie framgår att lek och lärande inte i någon stor utsträckning förekommer som pedagogiskt verktyg i förskoleklassen, och att barnen ofta måste sitta stilla och lyssna på undervisning. Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, (2006) kom fram till liknande resultat och konstaterar att grundskolan i och med förskoleklassen börjar vid sex års ålder istället för vid sju år. Gannerud och Rönnerman (2006) menar att förskoleklassens skolliknande struktur främst kommer av att förskoleklassens pedagoger tagit till sig skolans pedagogiska praktik.

I senare studier betraktas skolifieringen utifrån mera nyanserade utgångspunkter. Barnen i Ackesjös (2014) studie uppfattar inte förskoleklassen som skolifierad, utan som en trygg plats som är avgränsad från både förskola och skola. Ackesjö konstaterar att förskoleklassens position mellan förskola och skola hjälper barnen att prova och tolka både förskoleklass och årskurs ett, vilket skapar en trygg övergång till skolan. Forskningen har däremot sett att många elever saknar utmanande uppgifter och en progression mellan den tidiga barndomens skolformer (t.ex. Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012). Det är angeläget att stärka kommunikationen mellan skolformerna för att de inte ska bli reproducerande verksamheter (Ackesjö, 2014) eller uppfattas som stopp på vägen till skolan (Alatalo, Meier & Frank, 2016; Sandberg, 2012). Sandberg (2012) diskuterar även behovet av att lärare från både förskola och skola engageras för att bygga förskoleklassens pedagogik.

Lek och lärande i förskoleklassen

En skolförberedande pedagogisk verksamhet bör innehålla både barninitierad fri lek och pedagogledd lek, eftersom pedagogen behöver vara med för att utmana och vidga barnens tänkande (Hagtvét, 2003; Johansson & Pramling, 2006). Broström (2002) understryker betydelsen av att verksamhet för barn i skolförberedande institutioner har aktiviteter som hjälper dem att gå från fri lek till skolans formella lärande.

I flera svenska avhandlingar berörs förskoleklassens svårigheter att balansera lek och lärande utifrån ett bestämt syfte. Simeonsdotter Svensson (2009) konstaterar att pedagogerna har svårt att realisera mål och syfte med den pedagogiska samlingsen som en lärandesituation. Hon fann att barnen inte i

någon större utsträckning gavs möjligheter att kombinera lek och lärande i samlagen. Fast (2007) och Skoog (2012) såg att pedagogerna inte förde in skriftspråkligt lärande i barnens lekar eller skapade leksituationer där barnen gavs möjlighet till skriftspråkligt lärande, utan den skriftspråkliga verksamheten liknade i hög grad skolans traditionella undervisning. Sandberg (2012) lyfter varningens flagg eftersom pedagogerna i hennes studie inte uppmärksammade elever som var i behov av stöd i sitt skriftspråkliga lärande, vilket kan orsaka problem i övergången till skolan. Liknande förhållande diskuteras av Alatalo, Meier och Frank (2017), som fann att informationsutbytet om enskilda barns skriftspråkliga lärande mellan förskola och förskoleklass var obefintligt och att förskoleklassens pedagoger i huvudsak frågade efter information om gruppen som helhet och i synnerhet om barnens sociala utveckling (se också Alatalo et al., 2016).

Forskningen visar att pedagogerna uppfattar förskoleklassens verksamhet och sitt arbete som viktigt för barnen på vägen till skolan (Sandberg, 2012). Verksamheten är socialt inriktad, och pedagogerna framhåller relationen till barnen som det professionella uppdragets kärna (Ackesjö & Persson, 2010). Förskoleklasspedagoger anser sig inte undervisa, utan låta barnen utvecklas efter förmåga och nyfikenhetsgrad (Ackesjö, 2010). Barnen ska inte styras för mycket utan deras fria lek ska skyddas. Glädje och trygghet anses vara grunden för barnens skolförberedelse och Ackesjö konstaterar att förskoleklassens verksamhet i högre grad fokuserar kunskap *om* skolan än *för* skolan. Liknande analys görs av Munkhammar (2001), som i sin studie också fann att förskollärare inte kopplade sitt arbete till lärande utan en förberedelse för lärandet - det är skolan som har hand om lärandet. I Sandbergs (2012) studie ses förskoleklassen inte heller av barnen som den ”riktiga” skolan. I Lagos (2014) avhandling framgår att eleverna uppfattar lek som lustfyllt, medan skolarbetet anses vara tråkigt. Pedagogerna i Lagos studie försökte föra samman begreppen lek och lärande genom att benämna allt som lek. Lago konstaterar att pedagogerna ofta dock skilde på den roliga och lekfulla leken och den nyttiga leken, dvs. skolarbetet.

Ackesjö (2014) framhåller att förskoleklassens pedagogik med lek och lärande samt skolliknande inslag ger eleverna en gradvis övergång till den obligatoriska skolan, vilket skapar en trygg bro mellan skolformerna. Ackesjö diskuterar förskoleklassens skolförberedande verksamhet och menar att den å ena sidan kan ses som ett ”väntrum” där barnens tidigare kompetenser, förmågor och erfarenheter inte tas tillvara. Å andra sidan kan pedagogiken vara en medveten konstruktion av lärarna för att skapa en mjuk övergång till skolans formella lärande och möten med ”olikheter, kontraster och variationer både i termer av aktiviteter, undervisningsinnehåll, relationer och miljöer (Ackesjö, 2014, s. 106). Ackesjö påpekar att de trygghetsskapande aktiviteterna som

förekommer i förskoleklassen är betydelsefulla och förmodligen en medveten strategi från pedagogerna eftersom det är energikrävande för barnen att skapa och omskapa relationer och att känna trygghet i en ny gruppkonstellation.

TEORETISKT RAMVERK OCH CENTRALA ANALYSBEGREPP

Studien är inspirerad av och tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som vuxit fram ur Vygotskys (1986, 1978) teori om att människans tankar och kunskaper påverkas av den sociala kontexten och kulturen, där språket har en viktig funktion. Analyser och tolkningar i föreliggande arbete grundas på pedagogers erfarenheter av verksamhet som socialt medierat och kulturellt betingat, i enlighet med den sociokulturella ansatsen. Lärandet sker i en kommunikativ process i samspelet mellan människor. Genom appropriering utvecklas mentala processer till individuella medvetenhetsfunktioner med hjälp av individens deltagande i aktiviteter och i ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö (Rogoff, 1995; Säljö, 2011).

Praktikgemenskap och *tradition* utgör centrala teoretiska begrepp för att förstå individens och gruppens lärande utifrån studiens syfte. I sociala praktiker, som exempelvis utbildning och yrkesverksamhet, får meningsskapande aktiviteter den lärande att erfara situationer där för henne eller honom nya fenomen och begreppsliga mönster får ett kommunikativt värde (Säljö, 2011). Till detta knyts betydelsen av den kulturella gemenskapen, där individens deltagande i aktiviteter tillsammans med andra människor skapar lärande (Rogoff, 1995). Omgivningen och värderingar som definierar sätt att tala och mål att uppnå i en institution blir till ett förgivettagande av medlemmarna i den kulturella gemenskapen. I ett legitimt perifert lärande iakttar nybörjaren och lär sig hur övriga i gruppen gör och agerar (Lave & Wenger, 1991). Lärandet sker situerat och går från att vara iakttagande perifert till att individen blir upptagen i den centrala praktikgemenskapen, som exempelvis lärarutbildning och arbetsplats. I praktikgemenskapen ingår individen i ett sammanhang där hon eller han kan agera och kommunicera med andra samt reflektera över ett gemensamt lärande (Wenger, 1998). I praktikgemenskapens verksamhet, relationer mellan människor och uppsättning av repertoarer i form av rutiner, symboler, gester, ord, handlingar eller begrepp, utvecklas dess praktik.

Den kulturella gemenskapen och praktikgemenskapen kan jämföras med begreppet *tradition* som i Giddens (1994) terminologi är en beskrivning av kulturer där en grupp delar samma traditioner och värderingar. Traditionen ser han som ett medium som organiserar det kollektiva minnet som individerna i gruppen har skapat i en aktiv social process. Inom traditionen formuleras egna rituella sanningar som upplevs som riktiga av dem som befinner sig i traditionen. Traditionen utgör därigenom basen för hur individen skapar kunskap och förståelse av omvärlden

METOD

Deltagare

Totalt åtta verksamma pedagoger i förskoleklass i sex olika skolenheter i en medelstor kommun i Mellansverige intervjuades. Två informanter hade grundskolläraryt utbildning mot tidigare skolår och benämns lärare, medan övriga hade förskolläraryt utbildning och benämns förskollärare. Förskollärarna namnges med fiktiva namn som börjar med "F" och lärarna med namn som börjar med "L" för att underlätta läsningen. Informanternas utbildning och yrkeserfarenhet beskrivs i tabell 1.

Tabell 1. Informanternas utbildning och yrkeserfarenhet

Informant Förskollärare (antal år i yrket)	Informant Lärare (antal år i yrket)	Antal år erfarenhet av förskole- klass *	Antal år erfarenhet av förskola	Antal år erfarenhet av årskurs ett
Fanny (9,5)		1,5	8	
Frida (20)		10	10	
Fia (20)		14	6	
Flora (27)		17	6	4
Freja (25)		23	5	
Fredrika (37)		25	12	
	Liz (1,5)	1,5		
	Lena (8)	7		1

*Gäller nuvarande förskoleklass och den pedagogiska sexårsverksamhet som gällde före förskoleklassens införande

Fanny och Fredrika var från samma skola och arbetade i samma förskoleklass, men Fanny hade kommit dit från förskolan först föregående år. Freja och Frida var från samma skola och hade arbetat nära varandra under många år. Fia och Flora tjänstgjorde i samma förskoleklass i en annan skola, medan Liz och Lena var från ytterligare två andra skolor. Urvalet är ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren söker information bland informanter som finns nära tillhands (Wilkinson, 1999). Informanterna medverkade i en större studie om pedagogisk verksamhet i förskoleklass och skolans tidigare årskurser. De som medverkar i föreliggande studie anmälde sitt intresse till den och det fanns ingen kunskap om deras bakgrund eller utbildning vid studiens inledning. Informanterna hade arbetat i genomsnitt 18,5 år i yrket ($SD = 11,6$ år).

Datainsamling och genomförande

Datainsamlingen genomfördes under senhösten 2013 och förvintern 2014. Fanny och Fredrika samt Frida och Freja intervjuades efter önskemål i var sin gruppintervju, medan övriga informanter intervjuades enskilt. Gruppintervjuerna uppfattades inte resultera i sämre kvalitet än de enskilda intervjuerna, utan snarare tvärtom eftersom interaktionen mellan informanterna i ett sociokulturellt perspektiv kan bidra till att samtalet fördjupas (jfr Vygotskij, 1986). Intervjuerna, som pågick i 40-50 minuter vardera, genomfördes i respektive verksamhets lokaler på eftermiddagstid. Informanterna hade gett samtycke till att delta i studien och informerats om att de kunde avbryta när som helst utan att ange orsak. Vidare hade de fått veta att allt material kommer att behandlas konfidentiellt och att informanterna aidentifieras i rapporteringen.

Intervjuerna genomfördes i form av intervjusamtal, så kallade kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) utifrån frågan ”Vad tänker du om undervisning och lärande i förskoleklassen?” En annan fråga som fokuserades var en framtida obligatorisk förskoleklass. Syftet var att med hjälp av det kommunikativa samspelet i samtalet utveckla kunskap utifrån informanternas perspektiv och att utveckla mening ur deras erfarenheter. Forskaren och informanterna var bekanta från ett pågående forskningsprojekt, vilket underlättade för informanterna att berätta fritt och utförligt om sina erfarenheter och uppfattningar.

Intervjuerna var semistrukturerade och informanterna fick styra samtalet i den riktning som de själva hade behov av och utifrån sina specifika erfarenheter från arbete i förskola, förskoleklass och skola. Intervjufrågorna var didaktiskt inriktade och följdfrågor ställdes för att få så nyanserade svar som möjligt. Intervjusamtalet kunde också ibland hamna långt från studiens teman och kunde då föras tillbaka till spåret med hjälp av följdfrågor. Intervjuernas övergripande frågor om undervisning och lärande i förskoleklassen samt om obligatorisk förskoleklass kom i praktiken att fungera som i förhand bestämda teman, även om det lämnades utrymme för intervjupersonernas egna associationer. Uppfattningen är att avgränsningen till de tre temana resulterade i att intervjuerna fördjupades och fokuserades i linje med studiens syfte, vilket av Kvale och Brinkmann (2014) framhålls som en fördel med i förhand bestämda teman.

Analys

De inspelade intervjuerna transkriberades av forskaren i sin helhet relativt snart efter intervjutillfällena. Detta möjliggjorde återgång till både inspelat och transkriberat material för att skapa förståelse på ett djupare plan men också att för att förstå det sagda ur ett helhetsperspektiv. Genom att intervjuerna genomfördes som en delstudie i ett större forskningsprojekt, hade

forskaren redan tagit del av informanternas uppfattningar om andra delar i verksamheten, vilket underlättade analysarbetet. Exempelvis hade andra delar i projektet fokuserat det skriftspråkliga lärandet i förskoleklass och det hade en del beröringspunkter med fokus i föreliggande studie. Det sågs emellertid som viktigt att säkra en förståelse av intervjuutsagorna och att vara konsekvent med hur tolkningar genomfördes. Analysarbetet pågick sålunda under hela forskningsprocessen och fokus pendlade mellan delar och helhet, vilket i praktiken innebar att tolka detaljer i en informants utsagor utifrån tolkning av andra delar i intervjun.

En kvalitativ innehållsanalys av materialet genomfördes med hjälp av meningskoncentrering. De tre aktuella temana undervisning, lärande och obligatorisk förskoleklass, var överordnande när meningskoncentreringen genomfördes (se Kvale & Brinkmann, 2014). Materialet lästes igenom flera gånger, varvid anteckningar fördes för att koda in materialet i naturliga meningsenheter utifrån de aktuella temana. De naturliga meningsenheterna, som gav en bild av den centrala innebörden i informanternas utsagor inom de tre temana, komprimerades och skrevs ner som kortare formuleringar för att vara lättare att hantera. När materialet var indelat i temana kunde det med hjälp av ytterligare läsning analyseras utifrån studiens teoretiska utgångspunkter och centrala teoretiska begrepp. I resultatet citeras intervjupersonerna i hög grad för att ligga nära det empiriska materialet och göra resultatdelen både mer intressant och levande.

RESULTAT

I materialet framträder en bild av att de två lärargrupperna var präglade av sina praktikgemenskaper, dvs. sociala praktiker i utbildning och yrkesverksamhet (jfr Wenger, 1998). Förskollärarna uttryckte sina uppfattningar utifrån sin bakgrund som förskollärare och den kultur och tradition som förskoleklassen byggt upp under de år som den funnits (jfr Ackesjö, 2010; Munkhammar, 2001). De två lärarnas utsagor kan ses som exempel på att de i förskoleklassmiljön och kulturen, om än i olika hög grad, approprierat förskoleklasskulturens sätt att tala och förstå genom deltagande och meningsskapande i skolformens aktiviteter tillsammans med kollegor och barn.

Det framgick att samtliga informanter såg förskoleklassens icke obligatoriska status som skolform som problematisk för såväl barn som pedagoger. Det underströks att obligatorisk förskoleklass skulle göra att skolformens läge i gråzonen mellan förskola och skola skulle bli tydligare och gynna barnens utveckling. Det framhölls som viktigt att alla barn har samma plattform att stå på, att de får samma chans till lek och social utveckling. Flera informanter påpekade att det är besvärligt att eleverna kan komma och gå lite som de vill

eftersom verksamheten inte är obligatorisk. Det påpekades att om förskoleklassen blir obligatorisk så blir den ju en start av skolan, men under lekens form och med förskolans pedagogik. Nedan presenteras resultatet utifrån teman som framkom i resultatet.

Lek som lärande

Samtliga informanter betonade leken som ett av de bärande elementen i förskoleklassens pedagogik. När informanterna talade om lek framstod den fria leken utifrån barnens fantasi som primär, men även pedagogledd lek togs upp som en viktig del i förskoleklassens verksamhet. Det framgick också att förskoleklassens egentliga undervisning bedrivs i samlingen. I arbetspasset därpå fortsätter eleverna att arbeta med det som introducerades i samlingen.

Fredrika påpekade att det är skillnad på lärande i förskoleklass och i skolan. Hon hade mycket lång erfarenhet från förskoleklassen och även den verksamhet som föregick förskoleklassen. Fredrika menade att lek alltid varit förskoleklassens signum och att hon fortfarande ser det som viktigast.

Förskollärarna använde genomgående ordet lek till att beskriva den barninitierade fria leken och den pedagogiska grund som förskoleklassen arbetar utifrån, vilket också beskrivits av Lago (2014). När exempelvis Fia fastslog att barnen lär sig i leken, så avsåg leken samlingen:

Fia: Man får ju in mycket i samlingarna som de kanske inte förstår. Vi pratar... vi skriver alltid ett meddelande på morgonen som vi läser och försöker läsa vad det står, vi räknar barnen, vi får in matten där, vi har finmotoriken där, klappramsor och de tycker nog bara att vi sitter och pratar kanske så att leken är ju jätteviktig.

Flora betonade vikten av att lära genom lek och att det inte är genomförbart i skolan eftersom skolans undervisning har mer krav på sig att uppnå lärandemål.

Lärarna talade i hög grad om att leka för att lära. Liz berättade att de leker in matematik, och även språk i form av exempelvis rim och ramsor. Det framgick att hon var medveten om de båda yrkeskategoriernas traditionella tillhörigheter. Liz framhöll att hon är lärare och att det innebär ett annat förhållningssätt till undervisning än förskollärarnas.

Liz: Vi har ju arbetspass där vi kanske liksom ... och vi har ganska långa arbetspass om man jämför med vissa andra. Men sen gör vi ju mycket praktiskt och vi leker mycket... fast ... ja språk lekar, mattelekar och sådär. Men vi har ju också arbetsuppgifter och sådär ... jag tänker väl egentligen att allt är skola.

Liz och Lena framhöll sin lärarbakgrund, men deras utsagor kan förstås som exempel på hur de hade approprierat förskoleklassens kultur och förgivettaganden i samband med att de vistats i praktikgemenskapens sociala kontext och kultur (Rogoff, 1995; Säljö, 2011).

Samtliga förskollärare påpekade att förskoleklassens pedagogik behöver vara grunden i en obligatorisk förskoleklass även om den, genom att vara obligatorisk, ännu tydligare skulle bli en del av skolan. Fanny framhöll att pedagogerna behöver ha oförändrat förhållningssätt till barn och lärande i en obligatorisk förskoleklass. Flora hade egen erfarenhet av att barnen inte får leka när de kommer till skolan, vilket hon ansåg sig uppfatta som en stor brist eftersom även skolbarn behöver leka. Både hos henne och hos övriga förskollärare framkom en farhåga att leken skulle försvinna om förskoleklassen kommer att räknas som årskurs ett i skolan. Detta betraktades inte vara bra eftersom barn behöver ett år då de får leka så mycket som de gör i förskoleklassen.

Fia framhöll att förskollärarytbildningen är en fullt tillräcklig grund för undervisning i en obligatorisk sexårsverksamhet. Hon underströk att pedagogiken inte ska förändras för att verksamheten blir obligatorisk eftersom sexåriga barn behöver förskoleklassens pedagogik. Frida påpekade att skolans lärare inte har förskolepedagogiken i sig om de inte har arbetat i en förskoleklass. Hennes uttalande vittnar om en föreställning om att appropriering sker genom deltagande i sociala och kulturella aktiviteter och i ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö (jfr Rogoff, 1995). Överlag framkom från förskollärarna en uppfattning att barnens lekbehov och förberedande lärande behöver utgöra grunden för en obligatorisk förskoleklass. Utifrån förskollärarnas perspektiv kan detta ses som ytterligare ett uttryck för föreställningen att barn behöver få prova och tolka både förskoleklass och årskurs ett för att därigenom få ökad trygghet i övergången till skolan (jfr Ackesjö, 2014).

Även lärarna såg det vara av betydelse för barnens lärande att de hade ett års förberedelse inför skolan. Liz framhöll att om förskoleklassen blir obligatorisk så behöver kanske barnen förberedas för skolan i femårsverksamheten. Lena tryckte på elevernas behov att leka:

Lena: Jag vill ju inte att leken ska försvinna, jag vill ju ha kvar själva förskoleklassens pedagogik som vi har nu ... att man varvar lek med små arbetsstunder. Man leker ju in dem i skolvärlden.

Undervisning genom lek

Det framträdde en bild av att förskollärarna skilde på skolans och förskoleklassens undervisning. Skolans undervisning sågs som lärarstyrd, medan förskolans utgick från barnen. En uppfattning som framträdde hos förskollärarna

vara att lärande innebär formell kunskapsinhämtning i samband med att en lärare undervisar, vilket inte ansågs vara förenligt med förskolans uppfattning om lärande. I en tolkning var begreppet lärande för förskollärarna ihopkopplat med kunskapsöverföring.

Freja förtydligade att förskoleklassens undervisning sker genom lek, vilket i praktiken verkade innebära att det inte är läraren som undervisar utan ”vi lär tillsammans”. Frida beskrev förskoleklassens undervisning som något som bygger på gruppens lärande. Hon påpekade att eleverna därigenom kan hjälpa varandra och att det är mycket gynnsamt för exempelvis elever som har ett annat förstaspråk än svenska. Sådant kollaborativt lärande är en av grundstenarna i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (jfr Vygotsky, 1986, 1978). Freja ansåg att det är en vinst att upptäcka elevernas styrkor och svagheter, framför allt språkliga. Även elever som har kommit längre i sitt lärande behöver uppmärksammas, ansåg hon. I praktiken var det däremot inte helt enkelt att individualisera, poängterade flera informanter.

Förskollärarnas uppfattning om undervisning i förskoleklassen hade hög konsistens och det framträdde en tydlig förskoleinriktad föreställning om barnet som natur. Förskollärarnas beskrivningar kan ses som exempel på hur de hade fört med sig sin praktikgemenskaps traditioner in i förskoleklassen och där i en kulturell gemenskap och kommunikativ process byggt upp en gemensam uppfattning om vad som är det bästa från förskolans och skolans traditioner (jfr. Sandberg, 2012).

Liz uppgav att hon genomförde verksamheten utifrån den tradition och syn på undervisning och lärande som hon hade med sig från sin lärarutbildning. Hon berättade att hon pratat med andra förskoleklasslärare som säger att ”jahaa, gör du så, nämen så gör inte vi”. Liz menade att andra förskoleklassverksamheter har språklekar, lite matematik och sång och lek. Hon ansåg sig inte vara särskilt duktig på sånger, lekar eller ramsor så det hade hon varit tvungen att träna på eftersom det är viktigt i förskoleklass. Hon berättade att hon som lärarutbildad upplevde att det varit en utmaning att hitta balansen mellan lek och lärande i förskoleklassen. Däremot framgick det att Liz uppfattade att hennes sätt att undervisa fungerade väl och att barnen lärde sig mycket i arbetspassen och genom de pedagogiska lekarna. Hon ansåg att det var på tiden att förskoleklassen arbetade mer målinriktat och stimulerade barnen utifrån deras möjligheter. Uttalandet tolkas som en uppfattning att förskoleklassens undervisning behöver bli mer skollik för att möta barnens lärande.

De båda lärarna sa sig utgå från skolans läroplan, något som ingen av förskollärarna ens nämnde. Liz poängterade att hon var van att arbeta utifrån mål och centralt innehåll i Lgr11 eftersom hon blivit ”inkörd” på den under sin lärarutbildning. Hon uttryckte en klar föreställning om skillnaderna i de

två praktikgemenskaperna. I hennes utsagor framkom också tydligt hur hon insett att förskoleklassens pedagoger skiljer på lek och skola. Barn leker till sig kunskap i förskoleklassen, medan skolan undervisar med ett i förväg bestämt syfte.

Liz: Jag är så van med det [mål och centralt innehåll], det är nästan som att man får slå sig själv på fingrarna så att det inte ska bli för mycket skola, man får inte glömma bort att de ska leka, det ska vara roligt. För mig blir det att jag måste pusha mig åt det hållet. Det är inte så vanligt att det är lärare i förskoleklassen utan förskollärare. Jag har fått uppfattningen att lärare inte tycker om att förskoleklassen blir för mycket skola. Jag håller med om att det ska vara en balansgång, ett mellanår där man smyger sig in i skolan.

Liz uttalande kan ses som uttryck för att hon tagit till sig den kulturella gemenskapens synsätt om att förskoleklassen ska vara en bro mellan förskola och skola och att hon lagt sig vinn om att inte hennes skolinriktade synsätt ska ta över för mycket.

Liz och Lena uttryckte en uppfattning om att förskoleklassen redan är i skolan. Lena underströk att barnen redan går tio år i skolan och att förskoleklassen är som en skolklass eftersom den är inskriven i läroplanen. Däremot har verksamheten inga krav på dokumentation på det viset som skolan har. Lena påpekade att de ändå har någon form av uppföljning av elevernas kunskaper eftersom de inför varje utvecklingssamtal dokumenterar vad eleven uppnått och sedan en individuell utvecklingsplan på vårterminen. Det hade de kommit överens om i hela kommunen.

Förskoleklassen som förberedelse inför skolan

Gruppfokus och social utveckling lyftes, främst av förskollärare, som viktiga delar i förskoleklassens uppdrag. Fia påpekade att i hennes fall tar de emot barn från tio-tolv olika förskolor och att de behöver arbeta ihop gruppen. Hon framhöll att det arbetet prioriteras för att barnen ska bli trygga och hitta kamrater i gruppen.

Förskoleklassens uppdrag att förbereda barnen inför skolans lärande framhölls som betydelsefullt av förskollärarna. Lärandet beskrevs som förberedande och inte ett egentligt lärande. Frida lyfte fram förskoleklassens arbete med exempelvis språket och matematik, som hon likt flera förskollärare beskrev som en förberedelse för skolans lärande.

Frida: Det är en förberedelse, ett mellanting till att faktiskt börja skolan, så att man faktiskt har med sig nånting i sin ryggsäck. Man kan ju möta

elever som inte har nånting för det är så mycket annat elände som de har varit med om. Och det är en glädje när de ser att de andra kan, när de ser att de kan lära av varandra i leken. Och det är viktigt att de är där den tid som de ska för de behöver ha det med sig i ryggsäcken inför årskurs ett.

Trots förskollärares uttalanden om att förskoleklassens lärande inte är egentligt lärande utan förberedande, synliggjordes funderingar över *var* lärandet egentligen sker. Fanny påpekade att barn har så lätt att lära sig och att barn kan mycket mer än vad man tror. I hennes utsagor framkom att hon funderat på om barn ändå kan lära sig i förskoleklassen eller om det är i skolan som lärandet ska ske.

Fanny: Det här med inläringen i förskoleklass alltså det är inte fel, det behöver inte komma i skolan först för om barn har sånt intresse och brinner för det i förskolan, komma upp till förskoleklassen och bara fortsätta egentligen ... det finns ju dom här som inte vill, som har ett stort lekbehov, och det ska de ha men samtidigt träna lite på det inför skolan men dom här som man ser att man kan pusha man kan stimulera och dom kan utveckla och dom suger i sig hela tiden.

Fanny hade alldeles nyligen arbetat i förskolan och kunde relatera till även ännu yngre barns lärande. De uppfattningar som framkom om lärande kan i en tolkning ses som färgade av praktikgemenskapens förgivettaganden och starka kultur med barnens intressen, sociala utveckling och gruppens lärande i fokus (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Trots att förskollärarna framhöll att barn lär sig hela tiden, så ville de inte tala om lärande i förskoleklassen vilket kan förstås som att begreppet lärande är förknippat med skolan.

Liz och Lena menade att de redan undervisar sexåringarna som om de var i skolan eftersom de varvar fri lek med pedagogledd lek med ett i förväg bestämt syfte. Lärarna talade inte om förskoleklassens lärande som förberedande. Deras utsagor om barnens lärande kan ses som exempel på uttryck för att det, med deras lärarbakgrund som yrkesidentitet, var naturligt för dem att betrakta elevernas lärande som egentligt lärande. I lärartraditionen är begreppet lärande inte laddat med en lärare som undervisar på samma vis som det kan vara för förskollärare. I en tolkning uppfattade lärarna, med sina erfarenheter från skolans tradition och praktikgemenskap, lärandet ur ett vidare perspektiv än förskollärarna. Lärarna skilde inte på förberedande lärande och lärande, utan ansåg att det snarare var pedagogiken som var skild mellan förskoleklass och skola.

Flera förskollärare betonade att det är så mycket som barnen får med sig från förskoleklassen till skolan. Freja förklarade att eleverna har nytta av det som de gjort i förskoleklassen när de ska inleda det formella lärandet med exempelvis läsning och skrivning i skolan. Även hon uttalade att elevernas lärande i förskoleklassen faller på plats i årskurs ett. Det innebär att när barnen i årskurs ett möter det som de lekt med i förskoleklassen så gynnar denna förförståelse deras lärande. Eftersom detta förhållningssätt framkom genomgående bland förskollärarna kan det ses som ett uttryck för förskoleklasskulturens och -traditionens värderingar och förgivettaganden, som förskollärarna approprierat i det ömsesidiga samspelet mellan individ och miljö (se Rogoff, 1995; Säljö, 2011). Det kan förstås som ett uttryck för en medveten pedagogik för att få barnen trygga innan de går över till skolan (jfr Ackesjö, 2014), men också som ett avståndstagande från skolans undervisningstradition som en markering av grupptillhörighet (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

Lena, som också har lärarutbildning och som även hade undervisat i årskurs ett, men som vistats i många år i förskoleklassens praktikgemenskap, beskrev hur hon i förskoleklassens individuella utvecklingsplan i högre grad än i skolans utgick från vad barnen *vill* träna. Hon framhöll att det är barnen som är med och talar om vad de känner att de vill lära sig mer av och att det då kan bli exempelvis att knyta en rosett. Då bestäms det i utvecklingsplanen att barnet ska hjälpas att träna på att knyta en rosett. Lena påpekade att förskoleklassen arbetar efter skolans läroplan men att arbetet är förberedande i den meningen att barnen förbereds exempelvis genom social träning.

Lena: Vi har ingen relation till förskolans läroplan. Det är dom sociala bitarna som vi tittar mest på. Vi har inga kunskapskrav men vi tittar ändå på vad har dom för mål i ettan, i trean då. Och sen jobbar ju vi ditåt utifrån där vi är, men vi tittar ju inte på individen så, utan förskoleklassen är ju mer att man formar utifrån gruppen. Vad har jag för grupp, hur kan jag jobba ihop den här gruppen?

Lena menade att barnen behöver förbereda sig för skolan genom lek. I hennes utsagor framträdde en medvetenhet om att förskoleklassens verksamhet inte är lika målinriktad som skolans. Det framkom hur Lena under sina många år i förskoleklassen tagit till sig värderingar och synsätt från den kulturella gemenskapen i verksamheten (jfr Rogoff, 1995). Lenas uttalande kan ses som ett exempel på att hon haft möjligheter att genom situerat lärande (Lave & Wenger, 1991) iaktta och lära sig hur de andra gör och tänker och hade kommit in i den centrala praktikgemenskapen, medan Liz utsagor kan ses som exempel på att hon fortfarande befann sig i det perifera iakttagandet.

Lena: För jag tycker liksom att jag har ju haft ettan också och det blir så otroligt mycket ... så kontrast att börja på skola på en gång. Man ska leka in skolvärlden. Man ska känna sig trygg när man kommer till skolan. Förskoleklassen är ju en mellanstation och den kan ju ha kvar sin pedagogik men mer tydlig om man säger så.

Lena hade erfarenheter att jämföra med och kunde förmodligen därför förhålla sig till verksamheterna utifrån barnens perspektiv. Hennes uttalande att förskoleklassens pedagogik ska vara kvar men mer tydlig, tolkas som att hon menar att den ska ha en målinriktad och medveten undervisning.

DISKUSSION

Syftet var att belysa hur två lärarkategorier, förskollärares och lärares, skilda traditioner kommer till uttryck i föreställningar om undervisning och lärande samt hur pedagogerna förhåller sig till frågan om förskoleklass som en obligatorisk verksamhet.

Studien är genomförd i liten skala och gör därför inte några anspråk på att vara heltäckande eller generaliserbar, men den ger en inblick i vad den här gruppen informanterna uttrycker. Studien har också varit avgränsad till att behandla de tre temana undervisning och lärande i förskoleklass samt obligatorisk förskoleklass, vilket också kan ha inverkat på resultatet. I en mera öppen ansats kunde ytterligare intressanta teman ha framkommit. Urvalsförfaranden, genomföranden och analys har noggrant redovisats för att stärka studiens tillförlitlighet och möjliggör därigenom att giltiga resonemang och diskussioner kan föras om det som studerats. Relativt många förskollärarynformanter från olika verksamheter deltog och deras uttalanden visar hög konsistens, vilket stärker studiens trovärdighet. Det var endast två lärarinformanter som medverkade, men även deras utsagor var konsistenta och analyserbara utifrån studiens teoretiska utgångspunkter. Ytterligare empiriska studier om både förskollärares och lärares uppfattningar och erfarenheter behöver genomföras för att säkra antaganden och slutsatser och för att belysa och fördjupa forskningsområdet vidare.

Studiens bidrag till kunskapsområdet utgörs av dess fokus på mötet mellan förskoleklassens två lärarkategorier med olika traditionsbakgrund. Detta möte är relativt obeforskat och utifrån de konkreta planerna på förskoleklassens tydligare skolförberedande roll kan studiens inriktning ses som både relevant och aktuell. Nedan diskuteras möjligheter som resultatet i den här studien öppnar för vad gäller utvecklandet av förskoleklassens pedagogik i enlighet med önskade intentioner (se Skolverket, 2015). I de möjligheterna kan en samverkan mellan lärare med bakgrund i de olika praktikgemenskaperna

vara av betydelse. En utgångspunkt för diskussionen är föreställningen om att kulturen och praktikgemenskapen växer fram genom att gruppen som ingår i den bygger upp den genom gemensamma diskussioner, förhållningssätt och praktisk tillämpning utifrån dessa (Wenger, 1998). Informanternas förståelse och uppfattningar konstrueras sålunda i ömsesidigt samspel mellan individ och miljö i den kulturella gemenskapen (Rogoff, 1995).

”Väntrum” eller plats för lärande i riktning mot skolans kunskapskrav?

Som det framgår i inledningen av denna text, förekommer ett förslag om att förskoleklassens verksamhet ska bli obligatorisk för alla sexåringar och få en tydligare skolförberedande roll (Utbildningsdepartementet, 2015). Med hjälp av centralt innehåll i förskoleklassen vill Regeringen förtydliga hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot skolans kunskapskrav (Skolverket, 2015). Läroplanstexterna (Skolverket, 2016) är utarbetade för att öka likvärdigheten och för att ge en ökad förståelse för uppdraget att stödja elevers utveckling och lärande samt för att tydligare ange vilket innehåll undervisningen ska ha.

I resultatet här framkommer att förskoleklassens pedagogik har som mål att hjälpa barnen att bli trygga i sin sociala kontext och att hitta kamrater i gruppen så att övergången till skolan blir trygg och säker. Leken framstår som en bärande plattform att utgå från i det arbetet. Detta går i linje med vad tidigare forskning har funnit om att förskoleklassen i sitt skolförberedande uppdrag slår vakt om barnens glädje och trygghet, där den fria leken ses som särskilt viktig (se t.ex. Ackesjö, 2014; Lago, 2014; Sandberg, 2012). Forskningen har också uppenbarat svårigheter som förskoleklassens pedagoger har att förena lek och lärande (t.ex. Ackesjö, 2014; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skoog, 2012).

Förskollärarna i föreliggande studie uttrycker en tydlig vilja att låta barnen få ett år med lek och förberedande lärande innan de börjar skolan. Leken ses som ett grundläggande behov som behöver tillfredsställas hos barn snarare än att den används som ett redskap i undervisning mot lärandemål, vilket även diskuteras i tidigare nämnda avhandlingsstudier. Det kan anses som märkligt att beskriva barns lärande som förberedande, men retoriken kan också uppfattas som ett uttryck för förskollärarnas önskan om att med förskoleklassens gruppbaseerade pedagogik förbereda barnen så att de har lättare att smälta in i skolans verksamhet. Ackesjö (2014) beskriver förskoleklassens pedagogik som ett sätt att skapa en trygg bro mellan skolformerna och konstaterar att det snarare handlar om att förbereda barnen *om* skolans lärande än *för* den. I föreliggande studie uppfattas särskilt förskollärarnas pedagogiska intentioner ligga i linje med Ackesjös slutsatser.

Även de två lärarna anser det vara betydelsefullt att barnen får förbereda sig för skolan genom ett år med leken som plattform. I kontrast till förskollärarna, verkar de inte ha behov av att benämna all verksamhet lek, utan de talar om lek men också om undervisning med lärande mot läroplanens mål. De uttrycker en tydligare avsikt att förbereda barnen *för* skolan genom lek. I en tolkning kan lärarnas mera nyanserade förhållningsätt till lek och lärande komma av att de inte är bärare av en kultur där ”allt finns i barnet” och där detta behöver få frihet att uttryckas, bearbetas och utvecklas (se Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Lärarna är utbildade inom en målinriktad tradition och en praktikgemenskap som praktiserar och värderar undervisning utifrån ett känt syfte. Även de har gått in för att skapa en bro mellan förskola och skola och tycks också ha approprierat förskoleklassens pedagogik med fokus på trygghet och social utveckling. Från lärarhåll framgår att skolans läroplan används som ett verktyg för planering och genomförande av undervisning som är lustfylld, baseras på lek och utgår från barnens möjligheter. Båda lärarna uttrycker dessutom en medvetenhet om att de har en något annorlunda utgångspunkt för sin undervisning än förskollärare. Särskilt framgår det i Liz uttalanden om förskoleklassens behov att undervisa och stimulera barnen mer målinriktat.

Är det tillräckligt att förskoleklassens pedagogik är en trygg plats för barnen att landa på innan de går över till skolans formella lärande och ska skolformen vara ett ”väntrum” där barnens tidigare kompetenser och förmågor inte tas tillvara, vilket diskuteras i Ackesjö (2014)? Den frågan är redan besvarad av de konkreta föresatser som statsmakterna formulerat i utredningar och läroplansförslag.

Resultatet här ger en bild av att det, utifrån leken som grund och genom samverkan och gemensamt meningsskapande i den kulturella gemenskapen, kan finnas möjligheter till en mer målinriktad verksamhet i förskoleklassen. Kommunikation och situerat lärande öppnar möjligheter för de båda yrkes-traditionerna att lära av varandra genom möten där förhållningsätt bryts mot varandra. I sådana möten kan förskollärare appropriera lärartraditionens förgivettaganden om målinriktad undervisning i riktning mot skolans kunskapskrav. För lärarna kan förskoletraditionens förhållningsätt till lek och lärande få ett kommunikativt värde och hjälpa dem att appropriera förskoleklassens pedagogiska målsättning att skapa en för barnen mjuk övergång till skolans formella lärande och disparata verksamhet. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2016) anges vilket innehåll undervisningen ska ha och här kan lärarnas ämnesinriktade kunskaper komma att vara av betydelse för förskoleklassen som arena för undervisning och lärande. Även den efterfrågade progressionen mellan skolformerna i samband med övergångar kan vinna på en samverkan mellan lärarkategorierna, vilket också diskuteras av Sandberg (2012).

Utmaning för lärarutbildningarna

Eftersom lärande beskrivs och behandlas något olika i utbildning för förskola och grundskola (Dahlberg et al., 2001), väcker resultatet funderingar om lärarutbildningarnas betydelse för och möjligheter att få till stånd ett tidigt möte och en samverkan mellan förskole- och skoltraditionernas kulturer och praktikgemenskaper. Å ena sidan kan förskoleklassens position mellan förskolan och skolan redan i lärarutbildningen uppfattas ha getts en mindre betydelsefull status eftersom skolformen inte har en egen utbildning utan lärarna rekryteras från två utbildningar med olika traditionsbakgrund. Med utgångspunkt i den här förda diskussionen kan poängen med de två utbildningstraditionerna bidra till möjligheten att stärka förskoleklassens potential att utvecklas till en tydligare skolförberedande pedagogisk verksamhet, inte minst med tanke på likvärdigheten i utbildningen. Detta har mig veterligen inte problematiserats eller diskuterats i myndighetstexter eller i forskning.

Traditionsmötet med dess utsikter och utmaningar motiverar att blickarna även riktas mot de som utbildar förskoleklassens lärare. Det ligger nära till hands att utbildare som i grunden är förskollärare reproducerar en omsorgsbe- tonad kunskapssyn och lärare en kunskapsinriktad. Att bygga för ett traditions- möte där förskolans och skolans bästa möts och förenas kan behöva stöd av ömsesidigt samspel mellan individer och miljö i såväl utbildningens som yrkets praktikgemenskaper. Det här är ett forskningsområde som behöver studeras empiriskt utifrån olika perspektiv för att föra diskussionen framåt.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Doktorsavhandling). Kalmar: Linnaeus University Press.
- Ackesjö, Helena (2010). *Lärarydentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2010). Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15, (2/3), 142–163.
- Alatalo, Tarja, Meier, Joanna, & Frank, Elisabeth (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class - a question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44 (2), 155-167. DOI: 10.1007/s10643-015-0700-y

- Alatalo, Tarja, Meier, Joanna, & Frank, Elisabeth (2017). Focus on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of Research in Childhood Education*. DOI.10.1080/02568543.2016.1274926.
- Broström, Stig (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I Hilary Fabian & Aline-Wendy. Dunlop (Red.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, (s. 52–63). London: Falmer.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi Hillevi (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – Exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborgs universitet: Studies in Educational sciences 246.
- Giddens, Anthony (1994). Living in a Post-Traditional Society. I Ulrich Beck; Anthony
- Giddens & Scott Lash (Red.). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order* (s. 56-109). Stanford: Stanford University Press.
- Hagtvet, Bente E (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I Kirsti Klette (Red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 173-223). Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Hector & Sahlström, Fritjof (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lago, Lina (2014). *Mellanklass kan man kalla det: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklassen till årskurs ett.* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Munkhammar, Ingrid (2001). *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar: en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan.* (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig.* Stockholm: Liber.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (red): *Sociocultural studies of mind* (ss. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandberg, Gunilla (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande.* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:03.*
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016.* http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575. Nedladdat 2016-09-11
- Skolverket (2015). *Regeringsredovisning: förslag till text i Lgr11 om förskoleklassen.* U2015/191/S. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskoleklass/forandringar-i-laroplanen-1.236168> Nedladdat 2016-01-29
- Skolverket (2014). *Förskoleklassen - uppdrag, innehåll och kvalitet.* Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2011). *Förskoleklassen är till för ditt barn. – En broschyr för föräldrar om förskoleklassen.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2707>. Nedladdat 2016-01-29
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan.* (Skolverkets rapport nr 239) Stockholm: Fritzes.
- Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1.* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education.
- Säljö, Roger (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & demokrati*, 20, 3, 67-82.
- Utbildningsdepartementet (2015). *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola.* SOU 2015:81.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, Leland (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8), 594–604.
- Vygotsky, Lev S (1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, Lev S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.