Mälardalen University Doctoral Dissertation 274

Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1

Pernilla Kallberg

MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

Mälardalen University Press Dissertations
No. 274
Mälardalen Studies in Educational Sciences
No. 40

TVÅ LÄRARKATEGORIERS ARBETE MED SOCIALA RELATIONER I ÖVERGÅNGEN FRÅN FÖRSKOLEKLASS TILL ÅRSKURS 1

Pernilla Kallberg

2018

School of Education, Culture and Communication

Copyright © Pernilla Kallberg, 2018
ISBN 978-91-7485-407-7
ISSN 1651-4238
Printed by E-Print AB, Stockholm, Sweden

Mälardalen University Press Dissertations
No. 274
Mälardalen Studies in Educational Sciences
No. 40

TVÅ LÄRARKATEGORIERS ARBETE MED SOCIALA RELATIONER I ÖVERGÅNGEN FRÅN FÖRSKOLEKLASS TILL ÅRSKURS 1

Pernilla Kallberg

Akademisk avhandling

som för avläggande av filosofie doktorsexamen i didaktik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation kommer att offentligen försvaras fredagen den 9 november 2018, 13.15 i Beta, Mälardalens Högskola, Västerås.

Fakultetsopponent: Professor Inge Johansson, Stockholms universitet

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Abstract

This study investigates preschool-class teachers and primary school teachers approach to didactic work on social relationships in the transition from preschool class to primary school. The didactic work is seen as a relational task that evolves over time coordinating adult´s and children's actions and perceptions in the context of education. Further, it enables a supportive teaching environment and is an important part of how children experience meaning making processes in transitions. With the aim to gain a deeper understanding of the meaning preschool-class teachers' and primary school teachers' apply to their didactical work with social relationships in the transition, data material has been produced through participating in teachers' pedagogical practice in three different schools. With an interpretive approach and with concepts inspired by the theory on professional representations, teachers' actions are understood as expressions of meaning of their didactic work.

The results shows that the meaning of the work of social relationships is generally to facilitate children´s and adult´s experience of new cultural and social education settings. It appears that the work on social relationships have a slightly different appearance in the two different school forms. The preschool class is described as a socially oriented setting with processes of the group and norms as a clear content of education. In primary school the work on social relationships is gradually intertwined in the teaching context, foremost as classroom rules. Teachers' actions, their values and norms of specific abilities, as well as relations and cooperation along with structures and organization of the education environment is seen as part of the work on social relationships. The work is target-oriented based on familiarity acquired through evidence based experience and on a practical doing, which is made up of distinguishing processes clarifying differences as well as maintaining certain common practices in education of preschool class and primary school. Thus, collaboration between the two teaching professionals seem to affect the way children are viewed, and how the pedagogical content of the institutions and teacher roles are shaped. Hence, it impacts the work regarding social relationships and different meaning appears to different teaching professionals.

The study contributes with knowledge on how didactical work regarding a teaching environment in the transition has been identified and highlighted as particularly meaningful, from an educational perspective and processes of socialization.

ISBN 978-91-7485-407-7
ISSN 1651-4238

Innehåll

Förord

Kapitel 1. Inledning 9
Avhandlingens disposition 12

Kapitel 2. Bakgrund 13
Sociala relationer, utbildning och undervisning 13
Lärares betydelse för den sociala miljön 15
Lärares betydelse för sociala relationer 18
Pedagogiska övergångar, utbildning och undervisning 19
Skolstart och pedagogiska övergångar 20
Kontinuitet och diskontinuitet 21
Skolstart och sociala relationer 23
Lärares arbete med sociala relationer i övergången 24
Från förskoleklass till årskurs, skolstart i Sverige 26
Förskoleklassen och grundskolan som integrerade praktiker 27
Samverkan och skolstart 28
Problemområde, syfte och forskningsfrågor 33

Kapitel 3. Teoretiskt ramverk 34
Gränsland 35
Gemensamma representationer 36
Social identitet 38
Didaktiskt handlande 41
Sammanfattning av studiens teoretiska begrepp samt resultatdisposition 43

Kapitel 4. Metod 46
Samverkansprojektet Gränsland, broar och passageriter 46
En interpretativ ansats 47
Urval och tillträde till fältet 48
Etnografiskt inspirerad forskningsmetod och fallstudie 50
Deltagande observation och den ”okunnige” vuxne 51
Samtal och kvalitativa intervjuer 53
Fältarbetets genomförande 54
Studiens kontext 56

Förskoleklass-lärare och grundskol-lärare, två lärarkategorier 56
Boyeskolan 58
Nordenflychtskolan 58
Tranströmerskolan 59
Bearbetning, tolkning och analys av material 59
Kvalitativa aspekter och gränsdragningar 64
Studiens trovärdighet 64
Etiska utgångspunkter 66

Kapitel 5. Från förskoleklass till årskurs 1, Boyeskolan 70
Förskoleklass som pedagogisk verksamhet 70
Fysisk miljö i förskoleklass 71
Organisation och struktur av en dag i förskoleklass 72
Den fria och den planerade leken 76
Pedagogiskt förhållningssätt och innehåll i förskoleklass 77
Sammanfattning av förskoleklass, terminsavslut 79
Planerade övergångsstrukturer vid Boyeskolan 80
Årskurs 1 som pedagogisk verksamhet 81
Fysisk miljö i årskurs 1 81
Organisation och struktur av en dag i första klass 82
Pedagogiskt förhållningssätt och innehåll 84
Sammanfattning av årskurs 1, terminsstart 86
Jämförande reflektion 87
Förskoleklass, det gemensamma och det som skiljer 88
Årskurs 1, det gemensamma och det som skiljer 91
Sammanfattning, skillnader och likheter mellan förskoleklass och årskurs 1 92

Kapitel 6. Lärares handlingar och sociala relationer i övergången 95
Normer och värden 96
”Det är bra att räcka upp handen för att visa att man kan, det är viktigt i skolan!” 97
”Alltså det blir ju större ansvar på dom också. Det är det ju” 102
Normer och värden i form av specifika förmågor och ökat krav, en sammanfattning 108
Relationer och samverkan 110
”Hon känner dom och det har underlättat väldigt mycket för mig!” 111
”Om det då är ett barn som är litet försiktigt och rädd så här, ja, men om jag då satsar litet på mamman” 116
Relationer och samverkan i form av kollegor och vårdnadshavare, en sammanfattning 120
Strukturer och organisation 122

”Syftet från början var att vi skulle ha något att kunna prata om de första dagarna i skolan sen: ’Kommer ni ihåg när ni gjorde det här?’ 122
”Ni har ju fått bytt några gånger. Vad spännande!” 124
Strukturer och organisation i form av formella övergångsaktiviteter och relationell omformning, en sammanfattning 128

Kapitel 7. Fördjupad analys 130
Barns sociala förmågor i övergången, förskoleklassbarnet och skoleleven 131
Det kompetenta barnet och det behövande barnet 132
Socialt innehåll i förskoleklass och akademiskt kunskapsinnehåll i årskurs 1 136
Sociala relationer som egenvärde och instrumentellt värde 139
Sociala relationer i övergången och deras innebörd för förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare 142
Övergång och positionering av social identitet 144

Kapitel 8. Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer, avslutande diskussion 148
Sammanfattning av studiens huvudresultat 148
Lärares arbete med sociala relationer för normbaserad kontinuitet 151
Eleven i gränslandet 153
Kunskapsinnehåll och pedagogiska övergångar 155
Lärares arbete med sociala relationer som ett vidgat relationellt arbete 156
Gränslandsarbete 158
Formandet av gemensam kunskap 159
Metoddiskussion 161
Kunskapstillskott och några implikationer 164
Nya funderingar och förslag på fortsatt forskning 166

Summary in English 168
Two teaching professionals work on social relationships in the transition from preschool class to primary school 168
Background 168
Theoretical starting-points 171
Methodology 172
Results 174
From preschool class to primary school 174
Teachers’ actions and social relationships in the transition 175
Further analysis 177
Concluding remarks 179
Results 180

Kapitel 9. Referenser 183

Bilagor 192
Bilaga 1. Projektbeskrivning av Gränsland, broar och passageriter ..192
Bilaga 2. Mall för fältnotiser vid deltagande observationer 193
Bilaga 3. Intervjuguide för lärare.....194
Bilaga 4. Informationsbrev till lärare.....195
Bilaga 5. Informationsbrev till vårdnadshavare.....196

Förord

Dags att avsluta den sista meningen och sätta sista punkten. Avhandlingsarbetet har varit en lärorik resa, både bildligt och bokstavligt. Den har tagit mig runt i världen och erbjudit mig möten med människor som berikat mitt liv både personligt och som forskarstuderande. Tack till alla som gjort detta möjligt.

Jag vill även lyfta fram de lärare och barn i vilkas vardag jag var del av under en tid, utan er hade denna avhandling inte varit möjlig. Tack.

Därefter riktar jag min tacksamhet mot mina handledare som aldrig funnits längre bort än ett telefonsamtal. Anders Garpelin, tack för att du bad mig ta en stunds betänketid på min sten och för att du visat att du trott på mig, även i de stunder jag själv allvarligt sviktat. Gunilla Sandberg, utan din klokskap och dina berikande perspektiv hade avhandlingen stått sig slätt. Anne Lillvist, din fantastiska kombination av humor och skarpsinne har så många gånger räddat avhandlingsarbetet från att hamna i soptunnan.

Avhandlingsarbetet kan för mig liknas vid att åka berg- och dalbana. Även om jag uppskattar en skakig färd på vindlande vägar är det verkligen tur att det funnits människor runt omkring som hjälpt till att hålla mig kvar på rälsen. Ingen nämnd och därför är ingen glömd. Tack till alla personer som varit del av min forskarutbildning både som kollegor vid UKK och medlemmar av BUSS, vid Mälardalens Högskola, samt det internationella nätverket POET. Tack alla ni som läst och givit era synpunkter och därmed bidragit till avhandlingens framväxande, ett arbete som tagit form utifrån en kör av röster. Särskilt tack riktas till Anneli Frelin, Högskolan Gävle, som tillsammans med kollegor vid UKK, däribland Tina Hellblom-Thibblin, genom kritisk läsning både inspirerat och bidragit till att avhandlingstexten utvecklats.

Tack till vänner som uppmuntrat, ställt frågor och på olika sätt stöttat. Utan innebandy hade inte forskarstudier varit del av mitt liv.

Mina barn och min familj, tack för att ni delat min resa med tålamod och för att ni stått ut med en lång och knackig resa. Elliot, Alvin, Anna och Erik, nu siktar vi på karusellerna!

Mellandammen, Sala, september 2018

Kapitel 1. Inledning

”Varför får inte Anna gå i Storgruppen?” I min roll som förskollärare fick jag denna fråga av en vårdnadshavare till ett barn jag hade i min förskolegrupp. Inom arbetslaget hade vi valt att Anna skulle stanna kvar i Mellangruppen medan övriga jämnåriga formades till en ny arbetsgrupp i Storgruppen, en annan gemenskap och social miljö. Jag förklarade hur jag och mina kollegor resonerat kring Anna och hennes kamratrelationer inför uppdelningen samtidigt som vi avvägde gruppernas storlek och rummens kapacitet. Vidare fanns i resonemanget hur min mottagande kollega arbetade och hur dennes situation sett ut med den senaste barngruppen. Där och då kändes det som självklarheter och argumenten stötte inte på några protester. Samtidigt dröjde sig varför frågan kvar i mina tankar till fenomenet om att dela upp vissa barn i vissa grupper inför höstterminens start. Flera år senare fick jag möjlighet att som forskningsassistent delta i ett forskningsprojekt, *Gränsland, broar och passageriter*[1]. Genom mitt deltagande i skolans vardag och övergången från förskoleklass till årskurs 1 utkristalliserade sig samma fundering, men på ett annat plan. Vilka antaganden, vetenskapliga eller personliga, ligger till grund för det gemensamma pedagogiska arbetet med barns[2] övergångar till andra verksamheter? Hur kommer det sig att en vänskapsrelation mellan två barn används som argument för att dela på barnen eller behålla dem i samma grupp inför inträdet till nästa verksamhet? Med bland annat dessa reflektioner som utgångspunkt vänder sig denna avhandling mot lärares didaktiska arbete med sociala relationer och den mening detta ges i det särskilda sammanhang som övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 utgör.

Vikten av att skolformernas pedagogiska praktik består av en fungerande social miljö för att barn skall trivas och nå skolans mål går att koppla till skolans huvuduppdrag (SFS 2010:800; Skolverket, 2016b). Arbetet med de

[1] *Gränsland, broar och passageriter. Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola*, var ett VR-finansierat forskningsprojekt och leddes av Anders Garpelin vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens Högskola. Projektet beskrivs mer ingående i Metodkapitlet, s 46.

[2] I avhandlingens text används växelvis begreppen barn och elev. Detta för att det dels finns en poäng att uppmärksamma de sociala processer barn tar del av för att bli elever i den formella utbildningen, dels använda de begrepp som formuleras i tidigare forskning och styrdokument.

sociala relationerna i utbildningssammanhang blir en del av lärares allmändidaktiska uppdrag. I detta uppdrag ingår både att verka för en inkluderande social miljö för undervisning men också som ett eget kunskapsinnehåll för socialisation till en inkännande, solidarisk medborgare (Månsson & Nordmark, 2015). I föreliggande studie riktas intresset mot den mening lärare i förskoleklass och grundskolans år ett ger sitt arbete med sociala relationer. Utgångspunkten för avhandlingen är att barn och vuxna *är* i relationer genom deltagande i varandras skolvardag. Dessa relationer förstås här vara sociala då de etableras genom möten över tid och tar form utifrån vuxnas och barns olika intentioner samt de sociala strukturer utbildningssammanhanget står för (Aspelin & Persson, 2011). Lärares arbete skall här förstås som de handlingar och den kommunikation som sker i det vardagliga arbetet och som rör hur de sociala relationerna målinriktat hanteras som en del av undervisningsmiljön. Med andra ord förstås det som lärares riktade relationella arbete till och med barn samt mellan barn i undervisningsmiljön. Att samordna den sociala miljön, hur vuxna och barn kan agera tillsammans, handlar om att läraren arbetar för en fungerande undervisning utifrån att de uppstår i ett särskilt utbildningssammanhang

Men vad som definieras som en fungerande social miljö och hur detta arbete skall ske utgår till stor del utifrån de individuella lärarnas egna uppfattningar och föreställningar (Everton & Poole, 2008). I rapporter om det nationella utbildningssystemet och forskningsläget ses en trend mot minskad jämlikhet och ökade skillnader för barn och elever (Axelsson, 2014; Skolverket, 2012). En social miljö som inte inbjuder till tillhörighet och delaktighet utifrån barns behov riskerar att skapa segregering och känsla av utanförskap. Ett område som ringas in i relation till denna utveckling är bland annat hur skolans kompensatoriska uppdrag brister när det handlar om att skapa en undervisningsmiljö som stödjer barns upplevelse av meningsfull undervisning och delaktighet (Skolinspektionen, 2010). En av anledningarna som beskrivs är lärares uppfattningar om sin och verksamhetens uppdrag i relation till arbetet med den sociala miljön. Utifrån dessa resonemang förstås att barn inte kan delta i utbildning på samma villkor och att sociala relationer är processer av inneslutning och exkludering.

I en rapport från OECD (2017) riktas ljuset mot skolstarten som ett led i att skapa likvärdig utbildning. Det arbete som sker i övergången beskrivs ligga till grund för barns möjlighet att utvecklas i sin fulla potential samt förmåga att hantera kommande övergångar. Övergångar kan i undervisningssammanhang definieras som en tid av processer av mer eller mindre förändrade sammanhang, både fysiska, kulturella och sociala (Dockett, 2014; Fabian, 2007). Perry (2014) argumenterar för hur skolstarten som pedagogisk övergång blir en viktig del för hur social rättvisa kan möjliggöras. Genom att utveckla och etablera positiva och respektfulla relationer i barns första möte med formell utbildning skapas villkor för hur

integritet och bejakande av olika kompetenser blir en del av den gemensamma undervisningsmiljön.

När skolstarten sker i Sverige är inte helt tydligt men förskoleklassens verksamhet är bland den första pedagogiska verksamhet barn möter på sin väg i det formella utbildningslandskapet. Förskoleklassens verksamhet och uppdrag beskrivs utifrån tidigare styrdokument som en verksamhet som skall bidra till att barn och vuxna utvecklar relationer och en social gemenskap som ett led i en kontinuitet i samband med övergången från förskola till årskurs 1 (Skolverket, 2001; 2010). Kontinuitet i utbildningssammanhang beskrivs som hur olika pedagogiska verksamheter på olika sätt relaterar till varandra för att möjliggöra för barn att erfara dessa sammanhang som meningsskapande processer (Ackesjö, 2014). Kontinuitetsbegreppets innebörder kan förstås bli aktualiserat i perioder som utmanas av olika förändringar. En sådan aspekt är social kontinuitet som, särskilt ur barns perspektiv uppmärksammats som ett relevant område för skapandet av sammanhang i barns möte med olika förändringar (Peters, 2010). Social kontinuitet kan förstås som processer av relationsskapande men även inbegripa spörsmål som handlar om regler för social samvaro, roller och identiteter. Parallellt ringas även samverkan mellan lärare i förskoleklass och årskurs 1 in som ett problematiserat område för möjliggörande av kontinuitet (Sandberg, 2012). Ett medvetet arbete med skolstarten innebär samverkan före, under och efter skolstart mellan vårdnadshavare, kollegor och barn. Både en nationell rapport från Skolinspektionen (2015) och OECDs internationella rapport (2017) sätter samverkan mellan skolformerna och just skolstarten högt upp på den skolpolitiska dagordningen. Trots att lärarkategorierna i förskoleklass respektive grundskolans tidigare år kan beskrivas ha närmat sig varandra under ett flertal år genom exempelvis organisation, utbildning och professionsutveckling är en viss distans mellan skolformerna och lärarkategorierna påtaglig. Förskoleklassen som skolform problematiseras utifrån att utformandet av ett gränsland också innefattar gränsmarkerande processer. Dessa processer kan fungera kontraproduktivt i förhållande till syftet att skapa sammanhang och kontinuitet vid övergången från förskola till skola (Ackesjö & Persson, 2010; Peters & Sandberg, 2017).

Denna studie fokuserar på lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 och deras arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1. Avsikten är att fördjupa förståelsen av den mening som tillskrivs detta arbete och därmed bidra till kunskap om lärares yrkeskunnande kring sociala relationer samt fördjupad kunskap om övergångar som utbildningssammanhang.

Avhandlingens disposition

I kapitel 2, *Bakgrund*, redogörs för forskning och rapporter med relevans för studiens intresseområde både som avgränsning och positionering inom forskningsområdet. De två första avsnitten ger en övergripande orientering medan det tredje avsnittet avgränsar mot skolstart och lärares arbete med sociala relationer. Det fjärde avsnittet belyser det nationella sammanhanget för skolstart. Kapitlet mynnar ut i att sammanfatta problemområdet och därtill ett preciserat syfte med forskningsfrågor.

I kapitel 3, *Teoretiskt ramverk*, presenteras teoretiska ställningstaganden samt definitioner av begreppen gränsland, gemensamma representationer, social identitet och didaktiskt handlande. Begrepp som ligger till grund för tolkning av datamaterialet. Kapitlet avslutas med en visuell figur av hur begreppen används samt en redogörelse för hur följande resultatkapitel är upplagda.

I kapitel 4, *Metod*, redogörs för studiens metodologiska utgångspunkter. Här finns ambitionen att redogöra för hur data samlats in och analyserats. Detta innebär att en sammanfattad bild presenteras av studiens kontext och underlag för insamling och analys av det empiriska datamaterialet.

I kapitel 5, *Från förskoleklass till årskurs 1, Boyeskolan*, det första resultatkapitlet, syftar till att ge en beskrivande bild av de två respektive pedagogiska verksamheterna som socio-kulturella sammanhang. Kapitlet avslutas med en jämförande reflektion där resultatet breddas och fördjupar bilden av hur verksamheterna och övergången dem emellan kan göras.

I kapitel 6, *Lärares handlingar och sociala relationer i övergången,* avhandlingens andra resultatkapitel, presenteras en tematisk analys. Här beskrivs uttryck för lärares göranden i övergången som didaktiska handlanden i form av normer och värden, relationer och samverkan samt strukturer och organisation.

I kapitel 7, *Fördjupad analys,* det avslutande resultatkapitlet, används de teoretiska begreppen gränsland, gemensamma representationer, social identitet och didaktisk handlande som raster för en fördjupad analys av de två tidigare resultatkapitlen.

I kapitel 8, *Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer- avslutande diskussion,* görs en kort sammanfattning av studiens huvudresultat utifrån forskningsfrågorna och studiens syfte. Sedan förs en kritisk diskussion av några av resultaten i förhållande till tidigare forskning samt en efterföljande metoddiskussion. Avslutningsvis görs några reflektioner kring studiens kunskapstillskott och implikationer samt förslag för fortsatt forskning.

Kapitel 2. Bakgrund

I detta kapitel redogörs för relevanta begrepp, styrdokument, rapporter och tidigare forskning kring lärares arbete med sociala relationer där övergången mellan två skolformer utgör sammanhang. Syftet är att visa på området i sig och dess relevans för hur lärares didaktiska arbete med sociala relationer i utbildningssammanhang kan förstås och identifieras. Inledningsvis redogörs för sociala relationer i relation till utbildning, undervisning och lärares betydelse för detta. Därefter beskrivs övergångar i utbildningssammanhang och hur dessa kan förstås som pedagogiska, med avseende på skolstart. Efter det följer ett mer övergripande resonemang utifrån relevant forskning om skolstart och lärares arbete med sociala relationer. Avslutningsvis redogörs för forskning, rapporter samt styrdokument kring skolstart i ett specifikt nationellt sammanhang och vad övergången från förskoleklass till årskurs 1 innebär i relation till samverkan. Bakgrunden syftar till att positionera föreliggande avhandling i relation till tidigare forskning och redogöra för förförståelsen av studien.

Sociala relationer, utbildning och undervisning

I utbildningssammanhang befinner sig bland andra lärare och barn i en relationell väv bara genom att vara en del av varandras vardag där skolan kan ses som social arena. Relationer mellan människor utvecklas och tar riktning utifrån interaktioner i olika sammanhang. Att som individ ingå i ett socialt sammanhang innebär att förhålla sig till mer eller mindre uttryckta normer och värden vilka i sig skapar riktning för förväntningar av beteenden och kommunikation.

Aspelin (2016) beskriver hur skapandet, utvecklandet och upprätthållandet av sociala relationer i utbildningssammanhang innebär olika identiteter och positioner i interaktionsutrymmet. Vad som blir socialt accepterat agerande av individer i ett specifikt socialt sammanhang, exempelvis under en samling i förskoleklass eller lektion i årskurs 1, blir en växelverkan av vad som förväntas ingå i relationen, utifrån värden och rollernas position, som en social struktur. Sociala relationer uppkommer i direkta möten genom kommunikativa processer och tar form över tid (Aspelin & Persson, 2011). Det bygger på att människor vill göra sig förstådda i olika sammanhang och därmed krävs ett samordnande av både handlingar och uppfattningar. På så

vis blir sociala relationer en del av både delaktighet och gemenskap (Aspelin, 2010). För att kunna delta i sociala sammanhang behöver individen kunna dess spelregler. Med andra ord förstås sociala relationer i utbildningssammanhang ta form genom möten mellan människor i särskilda sammanhang som inbegriper förväntningar på beteende och rollers positioner. I denna avhandling förstås de som en gemensam kunskap om sociala strukturer i form av lärare och elever i två utbildningsmiljöer.

Samtidigt skiljs sociala relationer från mellanmänskliga möten med argument att lärares arbete med samordnandet av den sociala miljön kan ske mer eller mindre framgångsrikt. För att nå utbildningens syfte, att som människa verkligen förändras och förverkligas, behöver lärare och elever träda utanför sina roller och mötas som individer (Aspelin, 2011; Aspelin & Persson, 2011, se även Biesta, 2005). Aspelin (2010, 2011) beskriver undervisning som en växelverkan mellan att lärare och elev möts utifrån ett samordnande och ett mellanmänskligt möte utanför sociala strukturer. För att detta skall beskrivas som effektivt för undervisning behöver de sociala strukturerna uppfattas vara i samförstånd av vuxna och barn. Exempelvis anges hinder för att äkta möten skall uppstå i sammanhang där interaktionsordningen är diffus, det saknas tydlig målmedveten riktning för alla som deltar i undervisningen eller att deltagarna valt att träda fram i roller i stället för som sig själva (Aspelin, 2010). Växelverkan förstås därmed handla om både hur lärare skapar en social miljö i undervisningssituationer som inkluderar och förtydligar sociala strukturer och ett förhållningssätt som öppnar för äkta möten.

Aspelin och Johansson (2017) anför hur utbildningens syfte inom skolväsendet kan ha många riktningar men att det både handlar om att möjliggöra för individer att vara del av det befintliga samhälle och att utveckla användbara förmågor för framtiden och samtidigt sin egen unika person. Utbildningens övergripande syfte kan förstås handla om att människor skall utvecklas som individer och samtidigt kunna göra detta i relation till andra, (Säfström, Månsson & Osman, 2015). Biesta (2005, 2009) formulerar det som att undervisning *görs* mellan lärare och barn och blir en del av en komplex kommunikation i ett socialt sammanhang. Ett kunskapsinnehåll behandlas och tar form i ett relationellt sammanhang. Undervisningen blir i detta fall processer där både barns och vuxnas intentioner på olika sätt behöver samordnas. Biesta (2005) beskriver att undervisning kännetecknas av osäkerhet utifrån att det handlar om möten mellan individer i ett särskilt sammanhang där olika intressen och agendor kan förekomma (se även Månsson, 2014). Läraren framhålls i detta avseende som ansvarig för hur dessa möten utformas och på vilket sätt relationerna riktas i det särskilda sociala sammanhang som undervisningsmiljön utgör.

Klafki (1993) påpekar att: ”Social inlärning måste då medvetet utformas så att också den innehållsliga dimensionen av det sociala kommer till uttryck och blir tema” (Klafki, 1993, s. 226). Medvetenheten uppnås genom

reflektioner och beskrivs vara nödvändiga både för att barn och lärare ska få möjligheter att upptäcka och utveckla ett solidariskt förhållningssätt. Kritisk-konstruktivt didaktiskt perspektiv ses som en allmän didaktisk riktning men med uttalad avsikt att betona skolans socialiseringsuppdrag. Uppdraget bygger på en föreställning om skolans potential för att utveckla autonoma individer som tar ansvar och verkar för ett demokratiskt samhälle. Betoningen ligger på att barn i form av elever tar del av en undervisning för ett demokratiskt samhälle genom ett deltagande i densamma snarare än ett succesivt socialt deltagande. Samtidigt problematiseras skolan som undervisningsmiljö där lärande, socialisation och subjektskapande sker samtidigt. Att undervisning sker i ett särskilt kulturellt och socialt sammanhang får betydelse för hur mötet mellan barn och vuxna kan formas.

Månsson (2014) diskuterar hur undervisningsmiljön i skolan kan problematiseras utifrån utbildningspolitiska strömningar som enhändigt fokuserar på skolans kunskapsförmedlande roll. Med ett sådant perspektiv riskeras att skolans demokratiska fostran och socialiseringsprojekt prioriteras bort och det individuella framhålls före det kollektiva och gemensamma. Månsson och Nordmark (2015) tar utgångspunkt i Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik i sin diskussion om hur arbetet med bland annat sociala relationer är en del av lärares allmändidaktiska arbete som motvikt till dessa influenser. De påpekar på att kritiskt riktad undervisning kan bidra till att barn utvecklar en förmåga att kunna betrakta sin och andras sociala positioner i samhället. Lärares allmändidaktiska arbete med sociala relationer ses därmed som kopplat till socialiseringsprocesser och utbildningens formulerade demokratiuppdrag. Lärares arbete med sociala relationer förstås därmed handla om att hantera processer för relationsskapande och möten både mellan barn och mellan barn och lärare där särskilda normer och sociala strukturer blir uttryckta. Handlingar och uppfattningar behöver samordnas för att gemensamma förväntningar ska möjliggöras.

Lärares betydelse för den sociala miljön

Allodi (2010a) använder begreppet klassrumsklimat när hon formulerar några teoretiska utgångspunkter för att förstå hur en god social miljö kan förstås och värderas i undervisningssammanhang. Det sociala klimatet definieras som: "The social climate in educational settings is shaped by the relationships between teachers and students, and between students." (Allodi, 2010a., s. 207). Relationernas betydelse för den sociala miljön och dess klimat finns även beskrivet med begreppet klassrumsatmosfär (van Tartwijk, den Brok, Veldman & Wubbels, 2009). Oavsett begrepp beskriver de kvaliteten eller karaktären på de interaktionsmönster som tar form utifrån värden, normer och traditioner som delas inom den specifika gruppen.

Studier inom området belyser hur riktningarna för lärares handlanden utgår från hur lärare definierar en god utbildningsmiljö (Bondy, Ross, Gallingane &

Hambacher, 2007; Everton & Poole, 2008). Dessa föreställningar och kunskaper formas tillsammans med andra kollegor, egna erfarenheter som elev, lärarutbildning och egna erfarenheter i praktiken (Thandgarajathi & Enok Joel, 2010). Lärares egna föreställningar är samtidigt starkt sammanflätade med den aktuella ideologi som skapas utifrån det sociala och kulturella sammanhang som samhället, skolan och den specifika klassen utgör (Bondy et al., 2007). Lärares arbete för en god undervisningsmiljö kan därmed ses som grundat i den egna föreställningen och kunskapen om vad som utgör gott uppförande och vilka beteenden som kan accepteras respektive behöver justeras.

Att hantera det relationella sammanhangets komplexitet i pedagogiska verksamheter är ett framträdande område inom det forskningsfält som fokuserar på lärares ledarskap i klassrum eller lärarledarskap (classroom managment). Klassrum förstås symbolisera det sociala och kulturella sammanhanget för utbildningens utförande snarare än den aktuella platsen för själva utförandet. Pedagogiska verksamheter utan fysiska klassrum, exempelvis förskoleverksamhet, inbegrips också i (för-) skollärares ledarskap. Ledarskapet handlar om hur aktiviteter organiseras så att de flyter på i den pedagogiska verksamheten likväl som hur interaktioner och kommunikativ praktik möjliggör en positiv social miljö (Evertson & Weinstein, 2006). Undervisning sker i sammanhang där barn och elever sätts samman i olika gemenskaper och grupper, vilket kan bidra till att konflikter uppstår. Att då verka för att gemensamma normer och värden delas av alla bidrar till att minimera avbrott, distraktion och störningar i barns och elevers akademiska och socio-emotionella lärande.

Everton och Poole (2008) påpekar att lärares ledarskap handlar om att didaktiskt reflektera över vad det övergripande målet är för undervisningen och förbereda utrymmen för möten och interaktioner. Möten som sker i fysiska, sociala och instruktionsmässiga sammanhang. Konsekvensen blir att dessa sammanhang målmedvetet signalerar till barn, elever och andra aktörer vilka värden och normer som gäller i klassrummet. De kommunicerar social information om vilka förväntningar som finns, vilka rutiner och vilken kunskap som värderas samt hur delaktighet sker. De blir med andra ord riktningar för hur de sociala relationerna kan ta form och rollerna som lärare och elev kan positioneras.

Utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv beskriver Thornberg (2006) hur det gemensamt delade värdesystemet erhålls via socialiseringsprocesser genom att barn deltar som elever i skolvardagen som socialt sammanhang (se även Lundqvist, 2009). Thornberg definierar socialiseringsprocesser som:

> Barnet föds in i och möter en social verklighet som har funnits där före honom eller henne. Genom socialisationen internaliserar barnet förhandsdefinitioner, typifieringar och common-sense-kunskapar om det vardagliga livet.” (Thornberg, 2006, s. 14).

Genom dagliga klassrumsinteraktioner tar barn del av värde- och normbaserade handlingar och dess mening, både utifrån samvaron i klassrummet likväl som aspekter av ett kunskapsinnehåll utifrån formell utbildning. Normer utgör riktningen för interaktioner utifrån vad som är önskvärt och hjälper individ och grupp att koordinera uppfattningar och samvaro. De kan vara outtalade informella regler vilka sällan diskuteras eller tydligt artikulerade och formella som klassrumsregler. Reglerna bidrar till att forma handlingar, särskilt elevers, och kan legitimeras både utifrån det specifika undervisningssammanhanget men även utifrån skolans formulerade värdegrund. Socialiseringsprocessen kan liknas vid en rad olika meningsskapande processer där barn och lärare är lika aktiva men där läraren har ett tydligt uppdrag och ansvar, en definition som även ligger till grund för föreliggande avhandlings användande av begreppet. Men processerna problematiseras även utifrån vad som kan uppfattas som normalt och därmed också till avvikande. Bilden av den önskvärda eleven och framtida medborgaren som följer regler och anpassar sig till andra kan tänkas skymma andra värdefulla egenskaper som exempelvis medbestämmande och kritiskt förhållningssätt.

Med intresse för hur relationer utanför den direkta undervisningen får betydelse för barns lärande framhåller Grannäs och Frelin (2015) risken med att en instrumentell uppdragsuppfattning begränsar vem och vad utbildning kan involvera. De problematiserar hur utbildningens demokratiuppdrag hamnar i en motstridig situation genom läroplanens uppdelning av värdegrundsarbete och ämnesinnehåll. Andra studier som pekar mot liknande resonemang kring lärares förhållningssätt till hur arbetet med den sociala miljön prioriteras har genomförts av Granström (2007) och Brante (2009). Den första studien pekar på lärares kunskapsbrist eller ovilja att hantera utmanande grupprocesser, vilket leder till att arbetet mer handlar om att skapa ro i klassrummet. Den senare studien visar hur ökad uppdragskomplexitet bidrar till ökad stress vilket påverkar hur lärare värderar sitt uppdrag och de relationella aspekterna av detta.

Allodi (2010b) problematiserar hur den sociala miljön som en del av undervisningssammanhanget tenderar att negligeras eller väljas bort på grund av rådande uppfattningar om hur undervisningsfrågor bör hanteras. Som förklaring till detta ses hur två riktningar för lärares förhållningssätt till den sociala miljön gestaltas. Det ena förhållningssättet handlar om att se undervisningen som helhet och egenvärdet av en fungerade social miljö. I det andra förhållningssättet särskiljs de sociala aspekterna från barns kognitiva lärande vilket innebär ett mer tekniskt synsätt där det sociala får ett effektiviserande värde för undervisningen.

Tillsammans bidrar studierna till att belysa att med ett tekniskt eller instrumentellt sätt att förhålla sig till arbetet med sociala aspekter av undervisning riskeras detta att prioriteras bort. Konsekvensen av en sådan

prioritering kan innebära att barns individuella kompetens hamnar i blickfånget och att barns möjligheter av att rusta sig med erfarenheter av gemensamt arbete och lärande i skolan minskas.

Lärares betydelse för sociala relationer

Frelin (2010) problematiserar klimatbegreppet och poängterar lärares aktiva och professionella handlingar för en inkluderande och tillåtande social miljö för undervisning. Lärares professionella arbete med att etablera och utveckla villkor för kvalitativt positiva relationer syftar till skapa en social miljö där lärande och växande skall möjliggöras men även finnas för sin egen skull.

I nationella studier av lärares relationsarbete argumenteras att relationsarbetet kräver både tid, engagemang och utrymme för att möjliggöra möten där lärare och barn erfar varandra spontant i den gemensamma levda världen, här och nu (Frelin, 2010; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016). I studierna framkommer att förtroendefulla relationer uppstår och bekräftas först när det ligger i lärares intresse, vilja och övertygelse om dess betydelse för undervisningssammanhanget (se även Bliding, 2006; Ihrskog, 2006).

Aspelin (2016) nyanserar lärares förmåga att skapa nära och tillitsfulla relationer med att peka på att en viss distans är nödvändig för att relationerna ska vara pedagogiska. I relationen lärare-elever finns alltid en förändringsriktning närvarande då lärares uppdrag handlar om att till viss del förändra barns sätt att vara. I stället beskrivs lärares pedagogiska relationskompetens som att både verka för elevens delaktighet i relationer och samtidigt ge eleven möjlighet att upptäcka sig själv i förhållande till andra. Innebörden av lärares arbete med sociala relationer i utbildningssammanhang visar att relationskompetens uttrycks i två sammanhängande riktningar (a.a.). Det ena uttrycks som ett medvetet arbete med sociala relationer som ett hanterande, medan det andra handlar om förhållningssättet i mellanmänskliga relationer. Lärares relationskompetens kan därmed förstås som kunskap som uttrycks i hur lärare hanterar individer och grupper i en undervisningsmiljö men även på vilket sätt lärare interagerar.

Förhållningssättet kan kopplas till hur lärare ser på sig själva och sin roll som ledare i undervisningssituationer. Möten där det handlar om att hantera barns intentioner och relationsskapande som ofta utmanar lärares undervisningsaktiviteter och syften. I litteraturen beskrivs lärares förhållningssätt till dessa interaktioner som antingen mer eller mindre lärarlett med regelhållning eller som lärar-elevgemensam praktik som syftar till barns och elevers utvecklande av självdisciplin (Everton & Poole, 2008).

I en studie av Romi, Ramone och Roache (2013) framkommer hur lärares vetskap om vikten av att skapa kontroll i klassrummet för undervisningsmiljön snarare kan spä på problemen än lösa dem, exempelvis i de fall lärare disciplinerar avvikande uppförande med negativa tekniker. Detta ger grund för att förstå att lärares reaktioner och bemötande av avvikande, icke

önskvärda beteenden kommer att få olika konsekvenser. Hur lärare organiserar, bemöter och interagerar med eleverna blir viktiga aspekter för hur den sociala miljön formas och sociala relationer positioneras. Samtidigt visar Akdağ och Haser (2016) i sin studie hur lärares förhållningssätt kan förändras genom att över tid och tillsammans med andra medvetet utveckla ett förhållningssätt som går från lärarstyrt till ett demokratiskt. Denna studie visar på att förhållningssättet är knutet inte bara till didaktiska val utan även till personlig utveckling i sin lärarroll över tid och genom praktisk erfarenhet.

Av intresse för föreliggande avhandling är därför att vinna kunskap om hur lärare ger uttryck för vilka bakomliggande föreställningar som finns för allmändidaktiskt arbete med sociala relationer.

Pedagogiska övergångar, utbildning och undervisning

Persson (2008) påpekar att sättet att organisera barn i åldrarna 1-7 år bidragit till socialt och kulturellt skilda pedagogiska verksamheter utifrån hur synen på barn och formell utbildning har utvecklats historiskt. Gemensamt för dessa strukturer är att barn tillskrivs viss tillhörighet genom sin biologiska ålder och därmed blir delaktiga i ett utbildningssystem baserat på detta. Tiden mellan barns inträde från icke obligatorisk verksamhet till den formella skolstarten ses också som ett särskilt tillfälle i barns utbildning, oavsett ålder på barnet.

Exempelvis kan barnen i Nya Zeeland starta den obligatoriska grundskolan på dagen de fyller fem år, dock senast det år de fyller sex (Ministry of Education, u.å.). De möts då av en verksamhet som är explicit uttalad och formad för att betrakta barnen som nybörjare i formella utbildningssammanhang. Liknande organisation kan ses i delar av de Australiensiska staterna i form av Prep (Preparatory Year) där barn introduceras till mer formell verksamhet inför sitt första skolår som femåringar (Department of Education and training, u.å.).

I ett nordiskt sammanhang ses exempelvis hur Finland och Sverige idag har en särskild obligatorisk verksamhet för sexåringar som syftar till att integrera förskolans traditioner med skolans (Utbildningsstyrelsen, 2014; Skolverket, 2016d). Till skillnad från den svenska förskoleklassen som organiseras under grundskolan ses den finska förskoleundervisningen bedrivas både i daghemmets och grundskolans lokaler.

Skolstarten och därmed mötet mellan icke obligatorisk verksamhet och obligatorisk skola kan förstås utifrån olika perspektiv (Moss, 2013). Å ena sidan beskrivs ett perspektiv där verksamheternas uppdrag bli att förbereda för nästa, kontinuitet förläggs till barnens specifika sociala kompetenser för att fungera inför nästa verksamhet. Å andra sidan finns ett perspektiv där kontinuitet istället beskrivs ske genom samverkan. Styrdokument tillsammans med lärarnas gränsöverskridande projekt och jämställda diskussioner fungerar som länkar och bildar sammanhang. Utifrån dessa resonemang kan

institutionernas skilda kulturer och traditioner tillsammans med sätten att förstå relationen dem emellan bidra till att konstruktioner av skolstart får olika fokus och tillskrivs olika mening. Med dessa likheter och skillnader beskrivna mellan olika skolsystem i ett nationellt och internationellt perspektiv förstås tiden före, under och efter skolstart vara av särskilt intresse för utbildnings- och undervisningsfrågor och lärares allmändidaktiska kompetenser.

Skolstart och pedagogiska övergångar

Barns inträde till den formella skolan har under flera decennier varit aktuell för forskning i utbildningssammanhang. Med bland annat argument om syftet, att mildra barns möte med den obligatoriska skolan, målar statliga utredningar upp bilden av ett sammanhållet skolsystem som gagnar barns välmående och lärande (SOU 1994:45; SOU 2010:67). Övergångar som begrepp i utbildningssammanhang är relativt brett och kan tillskrivas olika innebörder men med den gemensamma utgångspunkten att det handlar om *förändringar*. Förändringarna kan ses på individnivå, institutionell nivå men även på systemnivå i form av organisation av skolformer. Exempelvis kan förskoleklassen betraktas som övergångsform mellan förskola och grundskolan och den formella utbildningen, i sig, kan ses som en rad övergångar mot ett vuxenliv (SOU 2010:67). Vidare kan övergångar beskrivas som förflyttningar mellan olika skolformer (Sandberg, 2012) eller på daglig basis horisontella in- och utträden i skilda kulturella sammanhang (Johansson, 2007) eller som gränsöverskridande processer (Ackesjö, 2014; Lago, 2014).

Att betrakta övergångar som ett slags gränsöverskridande har en förankring i de förändringsprocesser som kan vara aktuella och kan ses kopplas till teoretiska förklaringar av övergångar mellan kulturella sammanhang i form av passageriter (van Gennep, 1997). Passageritsteorin har använts på olika sätt för att dels uppmärksamma symboliska handlingar för förändring, dels för att belysa olika faser av förändringar inför, under och efter en övergång. Förändringarna kan ta plats i exempelvis fysisk miljö, kultur, traditioner eller pedagogik och skall inte förstås som linjära. I forskning om skolstart har dessa processer snarare beskrivits som sammanflätade och cirkulära (Dunlop, 2007; 2014) eller som spiraler (Ackesjö, 2014). Fabian och Dunlop (2007) beskriver dessa riter som ett led för deltagarna att skapa mentala länkar vid olika uppbrott i skolstarten. De beskrivs bidra till att människors förväntningar tydligare samstämmer med upplevd förändring i övergångar i utbildningssammanhang (Garpelin, 1997, 2014).

Sammanfattningsvis går det att beskriva övergångar som processer av förändringar på både individ nivå, mellanmänsklig nivå och strukturell nivå vilka görs i sociala och kulturella sammanhang.

Dockett (2014) beskriver det så här:

> /…a definition of transition as a time of individual and social change, influenced by communities and context and, within these, the relationships, identities, agency and power of all involved (Dockett, 2014, p. 192).

Denna definition, som denna avhandling tar avstamp ifrån, belyser att övergångsprocesser inte handlar om att en individ förs in i ett nytt sammanhang och där skall anpassa sig. Tvärtom visar den på hur komplicerat och rikt nyanserat övergångar kan beskrivas, där parallella processer av meningsskapande sker över tid som karaktäriseras av omorienterande processer. Den temporala dimensionen ses som central. Olika övergångsprocesser går in i varandra och är på olika sätt aktuella för individer men kan också ses som mer eller mindre intensifierade (Corsaro & Molinari, 2005; Peters, 2010). Meningsskapande processer bildar övergången på samma vis som övergångar görs mellan människor utifrån de aktuella villkor som det sociala och kulturella sammanhanget utgör.

I Peters (2010) forskningsöversikt om övergångar till obligatorisk skola i ett internationellt sammanhang, problematiseras att det inte går att i förväg definiera ett specifikt barn att vara särskilt sårbar. Vidare går det inte heller att i förväg veta exakt vilka tillfällen som blir mest kritiska i övergångssammanhang, det är helt upp till vilka förväntningar som blir uttryckta i det aktuella mötet mellan barn, verksamhet, lärare och vårdnadshavare. I översikten framkommer hur studier kring övergångar skiftar från att fokusera på det enskilda barnet, modeller eller metoder till att istället rikta ljuset mot relationernas kvalitet. Övergångar handlar mer om samtliga aktörers möjligheter, önskemål, förväntningar och rättigheter (Dockett & Perry, 2014a, 2014b).

Övergångar i utbildningssammanhang kan därmed tidsmässigt kopplas till avbrott mellan olika meningsfulla sammanhang, både före och efter. Studier av övergångar är mestadels utformade som kvalitativa fallstudier och kan i vissa fall betraktas som longitudinella. I studier av övergångar tas olika perspektiv i beaktande, främst barnperspektiv och olika lärarkategoriers perspektiv. Övergångar får olika betydelser för olika individer och ses vara kopplade till den aktuella situationen och är därmed svåra att förutspå. Med andra ord är övergångar ett tillfälle för meningsskapande och lärande, som *pedagogiska övergångar*.

Kontinuitet och diskontinuitet

I studier som rör skolstarten ses hur begreppen kontinuitet och diskontinuitet diskuteras utifrån deras innebörd och i relation till det som skapar sammanhang i övergångar. I en rapport från OECD (2017) beskrivs tre bärande delar av framgångsrika övergångar genom skolstart kopplade till

utvecklingskontinuitet, läroplanskontinuitet och professionell kontinuitet. Som utgångspunkt för att likställa samverkan mellan lärarprofessioner framhålls utbildning inom området, stöd från ledning och strukturella villkor som väsentliga områden att arbeta med. Vidare framhålls samlärande mellan olika lärarprofessioner för tydligare målmedveten samverkan.

Corsaro och Molinaris (2000) studie om barns skolstart uppmärksammar hur barns deltagande i en viss typ av aktiviteter (priming events) blir ett sätt att skapa kontinuitet. Studien ringar in vikten av hur aktiviteter som syftar till att göra det okända känt, utgör en oumbärlig kunskapskälla för barns orientering i den nya sociala tillvaron som årskurs 1 utgör. Dessa processer för meningsskapande och socialisation bildar ett underlag för barn att erfara kontinuitet utifrån bland annat förväntningar.

Ackesjös (2014) presenterar olika former för barns uttryck av diskontinuitet och kontinuitet: fysisk, social, undervisning och kulturell. Med utgångspunkt i barns perspektiv beskrivs fysisk och kulturell diskontinuitet som något som kan ses som positivt, om den samstämmer med barnens egna förväntningar. Det som ur barns perspektiv framhålls som mest utmanade är de sociala avbrott som sker genom att barn träder in i och ut ur olika sociala sammanhang. Samtidigt diskuteras att barns möte med nya pedagogiska verksamheter inte kan mildras genom att enkelt kopplas ihop med kontinuitet då alla barn är olika och bär på sina särskilda och specifika erfarenheter, kunskaper och förmågor. Ackesjö och Persson (2014) framhåller att barns in- och utträden ur sociala gemenskaper är grundläggande för att de skall utveckla en slags övergångskomptens (se även Corsaro & Molinari, 2000). Övergångar lyfts fram som tillfällen där barns och vuxnas föreställningar och förväntningar kan uppmärksammas och därmed bidra till sammanhang i en tid av förändring.

Dehnæs Hogsnes (2016) ringar in social kontinuitet som en viktig aspekt av barns olika individuella erfarenheter av övergången till skolan. Liksom Ackesjö (2014) definieras social kontinuitet med frågor som rör relationsskapande och identitetsskapande processer. Samtidigt framhävs i Dehnæs Hogsnes (2016) studie hur lärares dialog med barn under övergångsprocessen bidrar till kunskap om barns egna intressen och individuella perspektiv på vad sammanhang innebär. Den kommunikativa kontinuiteten framhålls som är grundläggande för hur övriga uttryck för kontinuitet (social, filosofisk, fysisk) prioriteras och ges mening.

Dockett och Einarsdottír (2017) påpekar att kontinuitet, definierat som upplevelser och lärande som bygger på tidigare erfarenheter, fortfarande förespråkas som en viktig del av skolstarten. Samtidigt poängterar de att alltmer uppmärksamhet behöver läggas på diskontinuitet som väsentlig aspekt av barns lärande och utveckling, särskilt i övergångar. Lärares arbete med att stödja barns möte och erövrande genom utmaningar blir ett aktuellt innehåll för lärares professionella samverkan.

Studierna bidrar till att belysa att det inte är själva avbrotten i olika tänkta kontinuiteter som utgör kritiska punkter, snarare handlar det om hur dessa utmaningar förstås och de förväntningar som omger dessa. Social kontinuitet i form av identitetsskapande och relationsskapande processer, förstås vara av värde för barns känsla av tillhörighet och delaktighet. Att som lärare betrakta övergången och skolstart som en rad utmaningar och möjligheter till skillnad från att se dem som hot kommer troligtvis skapa övergångspraktiker som speglar detta förhållningssätt. Det finns därmed ett intresse i föreliggande avhandling att söka svar på hur pedagogiska övergångar skapar specifikt sammanhang för lärares arbete som en del av det professionella uppdraget.

Skolstart och sociala relationer

Att barns förmågor, däribland sociala sådana, kommer i fokus för diskussioner kring vem som kan börja skolan och förändringsprocesser vid övergångar är inte ett nytt fenomen. I en tidigare statlig utredning beskrivs att barns förmåga att fungera i skolans sociala miljö blir en del av det som definieras som att vara skolmogen även om skolan beskrivs bära ansvaret att bemöta barns olikheter (SOU 1985:22). Parallellt med förändrad syn på barn, lärande och kunskap problematiseras begreppet skolmognad utifrån att fokusera på det enskilda barnet och därmed mynna ut i en bild av ett stereotypt barn och en verksamhet som inte är förändringsbar (Dunlop, 2007). Ur ett historiskt perspektiv har fokus som de framgår av styrdokumenten, flyttats från barns fördefinierade mognadskriterier och särskilda skolmognadsklasser till att betona hur omgivande miljö samverkar med lärares förhållningssätt (Sandberg, 2011). Begreppet har därför i nationella utredningar kring skolstart ansetts irrelevant att använda i skolstartsdiskussioner sedan i början av nittiotalet (SOU 1994:45; SOU 2010:67). Även om begreppet skolmognad inte längre används retoriskt i samband med enskilda barns skolstart diskuteras det fortfarande både politiskt och pedagogiskt.

Innebörden av barns möte med den obligatoriska skolans sammanhang och vikten av att det blir gynnsam för barnets lärande och välmående, kan förstås ur olika perspektiv. På sätt och vis handlar det enligt Dockett och Perry (2002) om hur en tidigare etablerad syn på barn och barns skolstart florerar parallellt med en senare och samtida. Det kan handla om allt från ett barncentrerat mognads- eller miljöperspektiv till att fokusera på hur interaktionen mellan biologiska processer, miljö och kulturellt sammanhang bidrar till barns anpassning, ett social-konstruktivistiskt perspektiv. Författarna påpekar att i ett övergångssammanhang där flera aktörer är verksamma kommer förståelsen för *vem* som kan träda in i den obligatoriska skolan vara oenig och olika delar av övergången prioriteras.

Lofors-Nyblom (2009) påpekar i sin studie att även om det inte finns tydliga skolmognadskriterier ses lärares tolkningar av vad som betraktas som

vedertaget i fråga om barns självständighet, ansvar och inflytande bli riktlinjer för interaktioner. Förväntningar av vad som ingår i elevrollen blir uttrycka i lärares riktade handlingar i den sociala miljön för vad som betraktas som normalt eller avvikande. Barn som av läraren definieras vara alltför kritiskt eller motsvarande otillräcklig självständig riskerar någon form av utanförskap. Liknande resonemang förs av Lago (2014) som beskriver hur förskoleklass blir en del av en socialiseringsprocess där förväntningar på elevrollen i stor utsträckning ses relateras till ett slags förberedande för skolan, framförallt för dess form (se även Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012). Bilden av den förväntade eleven skapas genom sättet att tala om framtiden och förväntade utmaningar. Detta blir en del av en pedagogisk utmaning eftersom alternativa förväntningar sällan blir tydliga i kommunikationen. Lago (2014) diskuterar hur barn som av olika skäl inte deltar i den kollektiva, gängse övergångsstrukturen, på sätt och vis ger riktning för vad som betraktas som normalt respektive avvikande i skolstarten. Lärares föreställningar och förväntningar om barnet som elev aktualiseras i dessa övergångsprocesser och blir därmed en del av en inneslutande och uteslutande praktik.

Lärares arbete med sociala relationer i övergången

Kullberg (1991) resonerar i sin studie om skolstart kring vikten av grupprocesser som en inledande del i skolstarten för att tillsammans skapa en god lärandemiljö, som stöd för exempelvis literacy. Det beskrivs som att barnen först lär sig lära, med andra ord hittar sina roller och vet vad som förväntas. För att gynna dessa processer beskriv att lärarens förhållningssätt bör vara relativt tillbakadraget. Även Portilla, Ballard, Adler, Boyce och Obradović (2015) påpekar i sin studie att tiden för övergångar och barns förändrade beteende har med barns olika strategier och lärande att göra. De framhäver lärares aktiva val för att gynna de sociala relationer som rör lärare och elevrollen (jfr Kullberg, 1991). I studien framkommer hur negativa undervisningsrelationer mellan lärare och elev som bryts upp kan vara till fördel för barnen genom skolstarten. Gemensamt för studierna är deras framhållande av stödjande lärare som ger näring åt barns olika anpassning i klassrummet. Olika stöttning möjliggör en minskning av problem över tid, vilket i sin tur genererar positiva relationer.

I Peters, Paki och Davis studie (2015) om olika barns skolstart i Nya Zeeland framkommer hur lärare som deltagit i varandras verksamheter innan övergången upparbetat en relation till barnen som hjälper dem att tydligare identifiera barns förändrade beteende som uttryck för oro. Att känna barnen innan övergången beskrivs bidra till värdefull kunskap för lärare i den mottagande verksamheten som gynnar barnet, dess relationer och fortsatt vistelse i den sociala miljön.

Andra internationella studier fokuserar på relationerna mellan lärare och barn samt mellan barnen i samband med skolstarten (Arbeau, Coplan, &

Weeks, 2010; Buyse, Verschueren, Verachtert & Van Damme, 2009). Studierna syftar till att identifiera fenomen i övergången till den obligatoriska skolan, särskilt med fokus på relationell kvalitet. Den relationella kvaliteten påstås påverka och lägga grund för barns välmående och prestation både i den direkta vardagen och på längre sikt, särskilt kopplat till övergången till skolan (Harrison, Clarke & Ungerer, 2007; Portilla et al., 2015). Samtliga studier fokuserar närmare på lärares förmåga att skapa och upprätthålla positiva relationer i övergången. Relationernas kvalitet som beskrivs som positiva karaktäriseras av närhet, öppen och respektfull kommunikation samt ett nyfiket och intresserat förhållningssätt. Positiva relationer mellan lärare och barn samt mellan barnen i övergångssammahang, särskilt i skolstarten, framhävs som grundläggande för stödjandet av barns lärande, utveckling och välmående. Harrison et al. (2007) beskriver i sin studie hur barn som har svårare att anpassa sig till de förväntade sociala rollerna också upplever en mer negativ relation till både lärare och utbildningssammanhang i stort. Studien ger implikationer för vikten av att lärare behöver identifierar osäkra relationer för att känslomässigt stödja dessa för att i förlängningen nå önskad socialiseringsprocess.

Det finns även studier som fokuserar på klassrummets kollektiva atmosfär som en stor del av barns förmåga till skolanpassning, bortom barns individuella egenskaper och förutsättningar (Buyse et al., 2009; Meija & Hoglund, 2016). Lärares arbete med sociala relationer i övergången framhålls som ett växelspel med den sociala miljön. Ett målinriktat arbete med relationer och den sociala miljön anges här som kollektivt anpassat genom att utöka kamratrelationerna istället för enskilda disciplinära åtgärder.

Flertalet studier kring barns vänskapsrelationer och kamratgruppens betydelse i övergångssammanhang visar på dess stödjande funktion för gemenskap, samlärande och större agens för det enskilda barnet att prova sig fram i sin nya roll som elev (Corsaro & Molinari, 2008; Danby, Thompson, Theobald & Thorpe, 2012; Einarsdóttir, 2011). Inträdet till den formella skolan kan innebära att barn möter fler och andra klasskamrater och oftast färre vuxna. Det nya sammanhangen kan innebära att nya traditioner och en ny kultur skapar andra ramar för hur sociala relationer kan formas, exempelvis som klasskamrater. Att ingå i en av övriga kamrateter identifierad vänskapsrelation skapar möjligheter för barnet att skaffa sig värdefulla positioner och genomdriva egna personliga projekt som en slags delaktighet i grupp och verksamhet (Rietveld, 2010; Winther-Lindqvist, 2009). Upparbetade kamratrelationer kan därmed fungera som en meningsfull brygga mellan olika verksamheter där lärandet av exempelvis ett nytt språk och en ny kultur blir en naturlig del av vardagen (se även Corsaro & Molinari, 2000, 2005). När barn från skilda bakgrunder sätts samman i en grupp tenderar dessa barn att tydligare försöka möta upp lärarens och verksamhetens förväntningar av att bli ”elev” (Huf, 2013). Genom att eleverna i större utsträckning söker

anpassa sin sociala position till flera strukturer ges läraren en större roll än i en grupp där kamratgruppen behålls intakt.

Gemensamt för litteraturgenomgången i detta stycke om lärares arbete med sociala relationer i övergången är att flertalet studier problematiserar detta arbete genom att hänvisa till att det tar utgångspunkt i lärares egna uppfattningar och attityder. Detta har redan uppmärksammats i tidigare avsnitt om lärares arbete med sociala relationer. Vad som anges som anpassningsproblem, kvalitativt positiva relationer eller en god social miljö utgår från lärarens föreställning om vad det innebär och om det finns ett värde att arbeta med det i övergångssammanhang.

Sammanfattningsvis framkommer i tidigare forskning vikten av att lärare är medvetna om relationernas betydelse som social (dis-) kontinuitet vid skolstarten. Flertalet studier hänvisar till de pedagogiska fördelarna med sammanhållna grupperna. Samtidigt beskrivs diskontinuitet som en nödvändig utmaning för de enskilda barnets sociala och akademiska lärande. Därtill framhävs vänskapsrelationer som en stor drivkraft för att skapa mening om sig själv och erhålla delaktighet i en ny verksamhet. Genom litteraturgenomgången kopplas lärares arbete med sociala relationer i skolstarten till identitet och relationsskapande processer. Fokus ligger på barn i relation till sociala relationer och den vuxnes roll i dessa sammanhang. Även om begreppet skolmognad försvunnit från texter och styrdokument uttrycks föreställningarna om vem som kan börja skolan på annat sätt i praxis och är delvis kopplat till skolan som social arena. Den pedagogiska övergången till årskurs 1 problematiseras som meningsskapande för vissa barn. Den tenderar att normalisera vissa steg eller processer och därmed marginalisera de barn som av olika skäl gör övergången på annat sätt än gängse. Hur lärare uttrycker förväntningar i skolstarten och bemöter barns övergångsprocesser blir därmed av intresse att studera närmare. Nationella studier som rör lärares arbete med sociala relationer i övergången kunde inte identifieras vid litteratursökningen. Föreliggande avhandlingsstudie positionerar sig i gränssnittet mellan lärares arbete med sociala relationer och pedagogiska övergångar som sammanhang.

Från förskoleklass till årskurs, skolstart i Sverige

Förskoleklassens framväxt och utveckling som skolform har tagit sin utgångspunkt i en utbildningsdiskussion som bland annat handlat om att underlätta för barn att träda in i den obligatoriska skolans värld (Peréz Prieto, Sahlström & Melander, 2003; Skolverket, 2001). I ett delbetänkande om förslag om en gemensam läroplan för barn och unga, 6-16 år, formuleras hur samverkan mellan förskollärare och grundskollärare skall bidra till hur föreställningar från de båda traditionerna ska forma förskoleklassens verksamhet (SOU1997:21). Men samverkan problematiseras också. I texten

ställs den retoriska frågan om det är möjligt att åstadkomma ett kulturmöte eller ” blir det så att förskolläraren tar hand om leken och barns sociala utveckling medan lågstadieläraren sköter det intellektuella?” (SOU 1997:21, s. 61). I delbetänkandet framhålls hur en aktiv och kontinuerlig diskussion kring syn på barn, kunskap och lärande skall bidra till en utveckling som stödjer de enskilda barnens resa genom skolsystemet. Intentionerna förstås därmed som att förskoleklassens verksamhet inte bara ska förena olika skolformer utan även korsbefrukta två lärarkategoriers sätt att tänka kring utbildning och undervisning genom att mötas och diskutera.

Förskoleklassen och grundskolan som integrerade praktiker

Bilden av förskoleklass som skolform är mångfacetterad och ibland motsägande. Trots tidigare visioner om förskoleklassen som mötesplats för förskolan och grundskolan, framhålls i ett delbetänkande (SOU 2010:67) bilden av förskoleklass som i vissa hänseenden ”skolifierad”. Skolifierad definieras här som skol-liknande arbetssätt och innehåll. Orsaker till detta ligger bland annat i att förskoleklassen som verksamhet, i förhållande till övriga skolformer, har ett relativt diffust uppdrag och att det råder en ”vilsenhet om dess syfte” (SOU 2010:67, s. 103). I ett förtydligande av förskoleklassens uppdrag reviderades under 2016 läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet med egna formulerade mål för centralt innehåll och målbilder (Skolverket, 2016b). Vidare deklareras i ett slutbetänkande att förskoleklassen som obligatorium för alla sexåringar bör införas (SOU 2015:81). I Skolverkets yttrande över betänkandet ställer man sig positiv till att alla barn skall ta del av det innehåll som presenteras i förskoleklass, men att den behöver vara nationellt likvärdig (Skolverket, 2016d). I Skolinspektionens rapport (2015) om förskoleklassens verksamhet framkommer hur förskoleklass kan betraktas som en trygg plats för barn att landa på mellan förskolan och skolan som pedagogiska praktiker. Samtidigt framhålls stora skillnader i hur och med vilket innehåll verksamheten bedrivs samt avsaknad av tydlig samverkan med grundskolan.

Samma brokiga bild målas upp i den forskning som rör förskoleklassen och inträdet till grundskolan. I vissa studier beskrivs den till form och innehåll, likna den traditionella skolan och på så vis missa mycket av barns erfarenheter och intentioner (Peréz Prieto, Sahlström & Melander, 2003; Simeonsdotter Svensson, 2009). Andra studier kontrasterar tidigare bild med att framhålla likheter till förskolans verksamhet (Hellblom-Thibblin, Sandberg, Andersson & Garpelin, 2009) eller en verksamhet med kopplingar till båda (Gannerud & Rönnerman, 2008). I senare studier riktas forskningsfokus bort från skillnaderna och riktas mer mot skolformernas möjligheter och funktion i relation till barns formella skolstart. Bilden av förskoleklassen som tänkt övergång mellan förskola och grundskola problematiseras utifrån verksamheternas förmåga att ta tillvara och utmana barns tidigare kunskap (se

även Ackesjö, 2013; Sandberg, 2012). I Lagos (2014) studie framkommer en liknande bild och förskoleklass blir ur barns perspektiv beskrivet som ”mellanklass”, något som behöver klaras av för att fortsätta skolgången. Samtidigt beskrivs här bilden av förskoleklass som en tydlig övergång mellan förskola till årskurs 1 i form av en verksamhet som skapar möjlighet för barn att socialiseras till rollen som elev. I Ackesjös (2014) studie, framträder verksamheten som en tydlig övergångszon. Förskoleklassens aktiviteter möjliggör för barn att utveckla förmågor att göra det okända till känt genom ett pendlande mellan olika skolformer, ett ”sick-sackande orienteringsarbete”. Avslutningsvis poängteras förskoleklassen som en plats för barn att ”landa” och etablera relationer i, men problematiserar samtidigt den relativt korta tid som ges för dessa processer då den sociala miljön utmanas av nya uppbrott inför årskurs 1. Uppbrottet beskrivs som relationella påfrestningar vilket resulterar i att energi och fokus på relationsarbete överskuggar annat lärande (Ackesjö, 2014, s. 98). Liknande problematik där förskoleklassen beskrivs mer som en parentes än en social övergångszon till årskurs 1 ses i andra studier och pekar på hur lärares olika didaktiska val i syfte att stödja barns lärande i vissa fall snarare riskerar att leda till barns viktiga stöd i kamratrelationer och socialt sammanhang går förlorade (Lundqvist, 2016; Sandberg, Ekström, Hellblom-Thibblin, Kallberg & Garpelin, 2017).

Bilden av förskoleklassen som skolform och som övergång mellan förskola och skola kännetecknas därmed mer av intern skillnad snarare än en genomgående röd tråd. Ackesjö och Persson (2016) beskriver det som en konsekvens av att förskoleklassen befinner sig i en omvälvande tid med många förändringar som kräver att förskoleklasslärare behöver positionera sig på nytt i ett förändrat utbildningslandskap. De beskriver hur förskoleklassens verksamhet fokuseras på ett socialt innehåll här och nu medan akademiskt innehåll beskrivs utifrån ett förberedande. Alatalo (2017) diskuterar skillnaderna som ett resultat av att verksamma förskoleklasslärare har skilda utbildnings och verksamhetsbakgrund. Sättet som lärare talar om, förstår sitt uppdrag och utformar sin verksamhet speglas av om praktikerna har lärare med för- eller grundskollärarbakgrund. Skillnader som beskrivs är hur förskollärare tenderar att ge uttryck för lekens plats i förskoleklass i större utsträckning, medan grundskollärare visar mer på ett målinriktat förhållningssätt för undervisning mot läroplanernas ämnesområden.

Studierna visar därmed att övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 är ett område som fortfarande är aktuellt att söka djupare förståelse kring, särskilt med utgångspunkt utifrån sociala relationer och relationellt arbete.

Samverkan och skolstart

Uppdraget för övergången mellan pedagogiska verksamheter anges under rubriken ”Övergångar och samverkan” i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2016b). Avsnittet rörande

övergångsarbetet har reviderats och har sedan 2011 angett utvecklandet av samarbetsformer mellan skolformerna med syftet att stödja barns utveckling och lärande. I samarbetsuppdraget ingår bland annat att läraren skall utveckla samarbetet, utbyta kunskaper och särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Styrdokumenten förstås därmed rikta sig mot olika lärarkategoriers professionella uppdrag. Formandet av övergångar ses grunda sig i både kunskaper och förmågor som sträcker sig utanför den egna professionen. Oavsett hur övergångar är organiserade eller strukturerade mellan förskoleklass till årskurs 1 framstår samverkan mellan verksamheternas olika lärarkategorier som en av grundpelarna för framgångsrika övergångar (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014; OECD, 2017). Samverkan och övergångsarbete förklaras som processer av förberedelser inför förändringar av olika karaktär men även i form av aktivt arbete för att hantera och minska diskontinuitet av olika slag. I rapporter om villkor för lärares arbete i grundskolan framkommer hur kollegial samverkan ses som positivt ur en kvalitativ aspekt (Skolverket, 2015a, 2015b). I rapporterna framkommer att lärare uttrycker att de prioriterar kollegialt samarbete samtidigt som detta i konkret verksamhet mer är ett undantag än en normaliserad praktik. Samverkan anges vara starkt knuten till hur *förutsättningar* för detta formas på arbetsplatsen. Förutsättningarna härleds både till *strukturella* utgångspunkter med möjliggörande i tid och rum från skolledningen samt *kulturella* aspekter i form av ett bejakande av samverkans förtjänster i undervisningssammanhang av alla aktörer (Skolverket, 2015a, 2015b). När det handlar om skolformsöverskridande samverkan, specifikt mellan förskoleklassen och årskurs 1, beskrivs detta i grundskoleutredningen (SOU 2015:81) och i Skolinspektionens rapport (2015) som bristfälligt.

I forskningslitteraturen framkommer hur skilda kommunikativa praktiker, kunskapssystem och administrativa villkor lyfts fram som orsaker till hur gränsöverskridande samverkan möjliggörs eller försvåras samt att de påverkar hur samarbete formas (Dunlop & Fabian, 2007; Perry, Dockett & Petriwsky, 2014). Boyle och Petriwskyj (2014) beskriver i sin studie hur gränsöverskridande samverkan i skolstarten är komplex och hur den faller ut beror på en rad olika villkor. Exempelvis framförs möjligheter med att mötas för båda lärarkategorierna med avseende på tid och utrymme, gemensamma projekt samt ledarskapets betydelse. Möjligheten att skapa relationella band under en längre tid bidrog dock till gemensam kunskap och exempelvis skolförberedande aktiviteter ersattes av långsiktiga övergångsaktiviteter i form av återkommande besök.

I nationell forskning förklaras bristerna kring samverkan och utvecklandet av en integrerad praktik mellan förskoleklass och årkurs 1 med hänvisning till bland annat ekonomiska och organisatoriska villkor (Ahlstrand, 2007; Sandberg, Hellblom-Thibblin, & Garpelin, 2014). Ett steg i att försöka bemöta detta kan exempelvis ses i arbetet med att stärka grundskolans verksamhet där

detta område aktualiseras som en punkt (Regeringskansliet, 2014). Omskrivningarna av de reviderade läroplanerna för förskolan (Lpfö 98) respektive grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) förtydligar stycket kring samverkan och övergångar (Skolverket, 2016a, 2016b). Till detta har även ett skriftligt stödmaterial formulerats med syfte att stärka lärares arbete vid övergångar både inom och mellan skolformer (Skolverket, 2014). Att ge stöd och legitimitet åt lärares arbete kring övergångar och samverkan i nationella dokument kan utveckla det praktiska arbetet. Samtidigt beskriver studier hur formulerandet av nationella och lokala styrdokument i sig inte räcker för att möjliggöra och upprätta samverkan mellan olika lärarkategorier (Ahtola et al., 2012; Simonsson & Lago, 2015).

I Lillvist och Wilders studie (2017) formuleras slutsatsen om en diskrepans mellan hur lärare gemensamt uttrycker vikten av varierade övergångsaktiviteter, däribland samverkan mellan skolformer, för att sedan inte realisera detta i praktiken. Det går att förstå utifrån diskussionen en att lärare måste ha en vilja och ett kunnande om övergångar för att didaktiskt utveckla övergångsaktiviteter i linje med syftet. Vidare behöver aktiviteterna bli del av ett kontinuerligt arbete i lärares vardagliga arbete med stöd i nationella styrdokument som även förankrats i ett gemensamt lokalt arbete. Arbetssättet blir en del av samverkan och beskrivs bilda broar mellan de olika verksamheterna tillsammans med styrdokument som strukturella länkar.

Samtidigt visar studier på ett motsatsförhållande, att professioner som står varandra väldigt nära utmanas i gränslandsarbete (Ackesjö, 2010; Ackesjö & Persson, 2010). I studierna framkommer hur förskoleklasslärares yrkesidentitet tar form utifrån sociala gränsdragningar och visst motstånd för att samtidigt förhålla sig till att förena två skilda traditioner. Studierna visar hur tydliggörandet av uppdraget och positionen innebär att förskoleklasslärarens identitet bland annat består av ett förhållningssätt som beskrivs som lärare-i-relation till både förskolan och skolan. Året i förskoleklass beskrivs som skolförberedande för att särställa och ge mening åt förskoleklassens uppdrag. Samtidigt som förskoleklasslärare aktivt arbetar för att markera gränser för sin yrkesidentitet ger de uttryck för upplevelser av uteslutande karaktär, både av sig själva och av verksamheten i helhet. Detta sätt att förhålla sig, som distanserande mot både förskolans och grundskolans praktik, påpekar Ackesjö och Persson (2010) skapar en verksamhet som kan beskrivas som en ö eller en oas som bildar en unik skolform med specifik kompetens. Det går att förstå som att denna specifika kompetens är något som behöver förhandlas och då både till tidigare etablerade verksamheter där skolan som praktik uttrycks ges större tolkningsföreträde (se även Davidsson, 2002).

Att skolan som traditionell och historisk institution ges tolkningsföreträde i gränsöverskridande arbete, samverkan, med exempelvis förskolan uttrycks även i finsk studie (Karila & Rantavouri, 2014). I studien framkommer hur lärare initialt i samverkansprocessen framhåller och förstärker de respektive

verksamheternas kulturella skillnader, nästan som stereotyper. Samverkan mellan två lärarkategorier med kulturellt och historiskt skilda verksamheter beskrivs som utmanade för dem som professionella. De pekar på hur arbetet med parallellt pågående gränsdragningar kan påverka hur samverkan tar form. Författarna uppmärksammar att gränsöverskridande arbete inte uppkommer per automatik genom att mötas. Det behöver även ske ett aktivt arbete med relationerna mellan individerna. Att arbeta relationellt beskrivs som ett sätt att nå ny gemensam kunskap och praktik genom att ges tid för reflektion kring den egna bakgrunden, historien, traditionen och verksamhetens kännetecken. På så vis utvecklas språket, bejakandet av varandras uppdrag och kunskaper, där gränsöverskridande aktiviteter utjämnar eventuella maktaspekter. I en senare studie redogörs för hur utvecklandet av relationell expertis och agens i övergången mellan förskola och skola ses som en konsekvens av gemensam diskussion och planering av övergångspraktiken (Rantavouri, Kupila & Karila, 2017). Men samverkan behöver ske utifrån en gemensam utgångspunkt i mål och mening med arbetets syfte att underlätta barns övergång till årskurs 1. Om dessa villkor saknas vidmakthålls särskiljandet mellan lärarkategorierna. Övergångspraktiken byggs då inte på gemensam kunskap om barns erfarenheter och behov. Utifrån gemensam planering, uppföljning och utvärdering utvecklas delad kunskap som bidrar till att barns övergångar underlättas.

Sammanfattningsvis ses i detta avsnitt hur förskoleklassen och skolan som praktiker står i relation till varandra som kan karaktäriseras av både närhet och distans. Distansen förklaras till stor del som en utebliven eller otydlig samverkan. Samverkan mellan olika lärarkategorier framstår som ett högt värderat och prioriterat område utifrån lärarnas egna perspektiv, men att den blir sällan del av vardaglig praxis. Studierna påvisar vikten av att forma ett gemensamt språk, att mötas ansikte mot ansikte, diskutera de egna erfarenheterna och skapa gemensamt arbete kring läroplansmål som arbetssätt för reell samverkan. Samverkan i gränslandet mellan olika skolformer förstås utifrån deras respektive skilda historiska och kulturella bakgrund samt formulerade uppdrag. Detta kan bidra till gränsdragningar vilka försvårar samverkan och gemensam kunskap. Vidare framkommer att villkor för samverkan som leder till gemensam kunskap innebär en förmåga att kunna möta och värdera varandras skilda kompetens och gemensamt använda den för att skapa meningsfulla övergångar för barnen. I nationella studier framkommer även ett varierande sätt att adressera de verksamma lärarna i respektive skolform. De benämns som lärare i förskola respektive lärare i grundskola eller som förskoleklasslärare och grundskollärare. Det är en komplicerad situation då både förskoleklassen som verksamhet och lärarutbildningarna förändrats över tid. I föreliggande avhandling används

fortsättningsvis begreppen förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare[3] för att tydliggöra tillhörigheten till respektive skolform som lärarkategori. Samverkan mellan de båda lärarkategorierna utgör inte bara sammanhang för barns olika övergångar och kontinuitet. Den utgör även avgränsningar och upprätthållande av skilda skolformer och yrkesroller, ett markerande av diskontinuitet.

[3] I metodkapitlet under rubriken Studiens kontext, s. 56, görs en närmare presentation och förklaring till denna markering.

Problemområde, syfte och forskningsfrågor

I bakgrundskapitlet framkommer hur lärares arbete med sociala relationer beskrivs som en allmändidaktisk fråga, något som rör lärares uppdrag och profession. Samtidigt beskrivs hur detta arbete både är kopplat till lärares föreställningar om sitt uppdrag och till villkor för hur detta arbete kan realiseras. I relation till övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 ses hur samverkan mellan olika lärarkategorier blir del av hur övergångar genomförs och skapar sammanhang. I samverkan som ett målinriktat arbete mellan lärare som har sina lärarprofessionstillhörigheter i två historisk och kulturellt skilda verksamheter framträder både ett distanserande och samtidigt ett närmande till varandras uppfattade uppdrag. I forskningsgenomgången beskrivs hur arbetet med sociala relationer och samverkan mellan lärarkategorier i övergångssammanhang både kan bidra med barns sociala kontinuitet men även riskera barns känsla för tillhörighet. Få studier har gjorts av den mening lärare ger sitt didaktiska arbete med sociala relationer i övergången som sammanhang. Studier i detta område kan bidra med kunskapsutveckling både inom det didaktiska fältet med fokus på lärares arbete med sociala relationer likväl som forskningsfältet kring pedagogiska övergångar. Forskningen placerar sig i en skärningspunkt mellan olika forskningsfält med relevans för lärarprofessioner.

Syftet med denna avhandling är att få en fördjupad förståelse av den mening lärare i förskoleklass respektive grundskolans årskurs 1 ger sitt didaktiska arbete med sociala relationer i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Utifrån övergripande syfte formuleras följande frågeställningar:

I. *Vilka sociala och kulturella sammanhang framträder som centrala i arbetet med sociala relationer i övergången för lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1?*

II. *Vad uttrycks i lärares handlingar och kommunikation avseende arbetet med sociala relationer i övergången mellan förskoleklass och grundskolans årskurs 1?*

III. *Hur uttrycks gemensam kunskap mellan lärare i förskoleklass respektive grundskolans årskurs 1 kring arbetet med sociala relationer i övergången?*

Kapitel 3. Teoretiskt ramverk

Avsikten med detta kapitel är att redogöra för de teoretiska begrepp som bildar ett teoretiska ramverk som använts i syfte att fördjupa förståelsen för den mening lärare ger sitt vardagliga arbete med sociala relationer i övergången. Kapitlet avslutas med en överskådlig figur av de teoretiska begreppen (se figur 1). Figuren kan förstås som min illustration av hur de teoretiskt förankrade begreppen förstås stå i relation till varandra och hur de använts i analysprocessen. Avslutningsvis beskrivs i detta kapitel studiens resultatdisposition för att förtydliga användandet av begreppen som teoretiskt ramverk.

Ett grundantagande som denna avhandling vilar på är att det är genom lärares handlingar och interaktion med andra som kunskap om sociala relationer i övergången skapas, upprätthålls och används som ett sätt att skapa mening. Med inspiration från teorin om sociala representationer används delvis i denna studie begrepp och resonemang hämtat från det fältet. Teorin om sociala representationer har bakgrund i det socialpsykologiska fältet och syftar till att beskriva de samband och det innehåll som uttrycks mellan det individuella och det kollektiva mänskliga medvetandet i relation till de sociala samt kulturella sammanhangen (Chaib & Orfali, 1995; Moscovici, 1988; 2000). Moscovici (1988), som kan beskrivas som det teoretiska perspektivets grundare, framhåller hur teorin används bland annat för att beskriva socialt delad vardagskunskap. En vardagskunskap som tar form i en avgränsad grupp om ett specifikt objekt eller fenomen som kan vara symboliskt, social, eller fysisk. Sociala representationer avser inte att beskriva tolkningar eller avbildningar av ”verkligheten” utan de mentala processer som skapar ramar för förhållningssätt och agerande i vår sociala och fysiska omvärld. Beskrivet på ett annat sätt kan sociala representationer förstås som en samling uttryckta tankar och känslor inom en grupp som därigenom utgör ett socialt fenomen. Denna kollektiva kunskap om fenomenet blir sedan riktlinjer för hur individer kan kommunicera och agera utifrån den mening som uttryckts.

Chaib, Danermark och Selander (2012) beskriver hur en av inriktningarna för teorin om sociala representationer särskilt fokuserar på representationer i relation till yrkesprofessioner och professionalisering. Professionella representationer beskrivs vara en form av genomarbetade och utvecklade sociala representationer. Till skillnad från sociala representationer ses

professionella representationer till större del innefatta en dimension av vetenskaplig grund, kopplat till den särskilda yrkesprofessionen. I detta hänseende beskrivs de professionella representationerna bidra till hur en yrkesgrupp bildar en social gemenskap och samtidigt avgränsar sig mot andra. Riktningen för dessa processer av inkludering och exkludering beskrivs som ett sätt för en yrkesgrupp att erhålla eller behålla olika status och därmed nå en position som kan betraktas som professionell och särställd.

I denna avhandling sätts mening i förgrund och de bakomliggande processerna för meningsskapande behandlas inte lika ingående. Istället används begrepp och resonemang utifrån delar av det teoretiska perspektivet, särskilt från inriktningen som handlar om professionella representationer som inspiration. De avses bidra till att fördjupa förståelsen för hur mening uttrycks och upprätthålls mellan förskoleklass-lärare och grundskol-lärare avseende målinriktat arbete med sociala relationer i övergången.

Som komplement till delar av teorin om (sociala) professionella representationer har det varit behjälpligt att använda Edwards (2011) resonemang om gränsland för att fördjupa kunskapen om det sociala och kulturella sammanhanget som den pedagogiska övergången utgör. Detta teoretiska begrepp har på olika sätt har beröringspunkter med teorin om professionella representationer avseende mötet mellan olika lärarkategorier och utvecklandet av gemensam social kunskap kring ett fenomen för samverkan.

Gränsland

Att förstå övergångsprocesser som förändringar i form av ett slags passerande över och mellan socialt och kulturellt överenskomna gränser i utbildningssammanhang riktar ljuset mot samverkan mellan lärarkategorier (se även van Gennep, 1997). Peters (2014) utmanar bilden av samverkan i form av broar och länkar och framhåller att samverkan istället bör bestå av yrkespraktikers delade kunskapsbas för att därigenom bidra till kontinuitet. Samverkan beskrivs mer som ett utrymme för professionellas möten och lärande, ett utrymme med metaforen *gränsland*. Gränser, till skillnad från barriärer, förstås som korsande praktiker och utgör utrymmen där resurser från olika verksamheter samlas och gemensam kunskap byggs. Både Edwards (2011) och Akkerman (2011) beskriver gränser som transformativa utrymmen i form av processer, personligt och lokalt konstruerade, med den dubbelsidiga funktionen att uppmärksamma vad som skall bevaras och vad som skall integreras när det handlar om mötet mellan två skilda professioner. Gränser förstås därmed inte vara förutbestämda, fasta eller generella utan blir konsekvenserna av hur olika människor förhandlar och positionerar sig. I likhet med Peters och Sandbergs (2017) definition av gränslandet mellan pedagogiska verksamheter förstås det i denna avhandling som ett utrymme för

relationella möjligheter. Att detta utrymme inte bara inrymmer lärandemöjligheter utan även motstånd och möjligt hot blir aktuellt utifrån att det handlar om positionsförändringar och upplevelsen av den egna identiteten i samverkanssituationer vid övergångar. Begreppet begripliggör därmed hur gränser kan förstås som socialt överenskomna markeringar som anger, vad som å ena sidan är gemensamt för en grupp och å andra sidan utmejslar vad som inte är det. Samtidigt är gränser ett aktivt begrepp och gränsdragningar förstås ske genom möten och interaktioner. Edwards (2011) beskriver gränslandsarbete som en process där det handlar om att vinna insikt i den andres arbete för att möjliggöra samverkan och blir därmed en fruktbar metafor att använda i studien för att uppmärksamma förskoleklass-lärare och grundskol-lärares samverkan i övergångsprocesser (se även Ackesjö, 2014).

I denna avhandling förstås därmed övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 vara det sammanhang, det *gränsland*, i vilken samverkan sker via olika sätt för gränsöverskridande aktiviteter och därigenom också benämns som ett slags gränslandsarbete. Begreppet kan därmed ses som behjälpligt för att belysa sammanhanget som övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 i studien utgör. Lärarna i studien betraktas som individer som agerar i ett gränsland men där gränslandsarbetet sker utifrån att de tillhör och representerar olika lärarprofessioner och agendor. Gränslandsbegreppet kan bidra till att förstå hur studiens lärare agerar utifrån ett spänningsfält som inbegriper processer för att både söka gemensam kunskap och samtidigt tydligt markera specifik yrkeskompetens. Dessa förhållanden innebär också att det i empirin kan finnas uttryck av olika former för gränsdragningar.

Gemensamma representationer

Danermark och Germundsson (2012) sätter teorin om professionella representationer i förhållande till samarbete mellan olika professioner och belyser representationernas sociala karaktär. De framhåller att när människor samarbetar kring en gemensam uppgift behöver de utveckla en slags gemensam förståelse av objektet för att kunna kommunicera kring samarbetets utgångspunkter och riktningar. Det är denna gemensamma sociala kunskap som människor kan luta sig mot, bidra till och argumentera emot. Det är den som anger vad som anses vara rimligt att professionellt utföra när det exempelvis handlar om arbetet med sociala relationer. Genom att betrakta samverkan mellan olika lärarkategorier som ett gränslandsarbete går det också att förstå att det i detta utrymme behöver skapas överenskommen gemensam kunskap om vad som bör ske i detta sammanhang, i denna studie formulerat som *gemensamma representationer*.

Edwards (2011) beskriver att arbete tvärsöver olika professionsgränser kan verka krävande och att samverkan innebär ett förändrat perspektivbyte för individen. Det handlar om att gränslandsarbetet innebär att utöka förståelsen

av arbetsproblemet och dessutom ha förmågan att tona in och anpassa sig efter den andra professionens tolkningar. Denna förståelse och anpassning påverkas av om det finns uppfattade skillnader i kommunikations- och meningssystem, prioriteringsordning och tidsstrukturer. Stora eller små skillnader skapar mer eller mindre utmaningar i att närma sig varandra. Representationer uttrycks i handlingar och kommunikation. Skulle dessa upplevas alltför olika eller alltför åtskilda försvåras samarbete och integration av gemensam kunskap då samverkan handlar om en gemensam riktning (Danermark & Germundsson, 2012). Representationer som i förhållande till varandra är ojämlikt förankrade och etablerade, historiskt, kulturellt och socialt bildar denna distans. Framförallt framhävs professionernas historiska ursprung som väsentligt för hur professionella kan mötas i gemensam kunskap. Hur förhandlingen mellan de två professionerna artar sig beror dels på hur långt bort det nya kunskapsfältet befinner sig från det redan etablerade, dels utifrån hur riktningen för dessa möten utformas.

Danermark och Germundsson (2012) uppmärksammar hur mötet mellan två skilda grupper eller professioner kan kännetecknas av två skilda riktningar. Det ena handlar om att formandet av en ny gemensam representation tar plats utifrån ett ömsesidigt perspektiv medan det andra handlar om en vilja från den ena gruppen att övertyga den andra om sitt synsätt. Det är när två yrkeskategorier möts ansikte mot ansikte som det på ett mer likvärdigt sätt förhandlas om makten att definiera vilka föreställningar som skall vara gemensamma. Det finns således en tydlig maktaspekt i gränslandet och som inramning för hur de gemensamma representationerna tar form (Howarth, 2006). Även samverkanssättet påverkar huruvida gemensamma representationer blir möjliga eller om de existerar som parallella kunskapssystem. Om samarbetet sker mellan två yrkesprofessioner som har liknande representationer om det som skall samarbetas kring, uppstår sällan eller aldrig frågetecken eller konflikter. På samma vis uppstår sällan utmaningar i individuellt utvecklade representationer om samverkan organiseras i de återkommande rutinerna.

Det är här samverkan mellan två lärarkategorier kan förstås som pågående förhandlingar för ett gemensamt synsätt i ett gränsland. Det gemensamma synsättet (representationen) formas ständigt i ett gränsland av möjligheter för integration eller förhandling om vad som blir gällande för kommunikation och handlanden i samband med sociala relationer i övergången. Gemensamma utgångspunkter, tankar och känslor, för detta arbete ses som resultatet av pågående förhandlingar. Förhandlingar som tagit form utifrån två lärarkategorier som strävar efter att skapa en slags samexistens utan att göra avkall på professionsspecifika prioriteringar (Edwards, 2011; Peters, 2014; Peters & Sandberg, 2017). Även om gemensamma representationer kan ses som dynamiska i relation till flera aktörer som har betydelse för läraryrket och samverkan avgränsas de i denna avhandling till de båda lärarkategorierna förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare. Gemensamma

representationer förstås i denna avhandling som gemensam social kunskap som delas av två skilda lärarkategorier och som ger riktning åt gemensamt målfokuserat arbete på individnivå. De behöver inte men kan ha förhandlats fram samt förankrats utifrån tidigare etablerade representationer. Gemensamma representationer uttrycks i handling och kommunikation samt tar form i kollektiva händelser för att uppmuntras och bekräftas.

I denna avhandling används begreppet gemensamma representationer som ett sätt att fördjupa förståelsen av den mening de två yrkesgrupperna förskoleklass-lärare och grundskol-lärare uttrycker mellan sig i sitt arbete med sociala relationer. Det gäller betydelser av hur arbetet med sociala relationer kan uppfattas och förstås utifrån både form och innehåll i övergången. Gemensamma representationer ligger till grund för att skapa en överenskommen riktning för hur förskoleklass-lärare och grundskol-lärare kan handla och kommunicera kring arbetet med sociala relationer på ett målinriktat och effektivt sätt. Genom att belysa det innehåll som studiens lärare ger uttryck för i gemensamt överenskomna representationer kan kunskap om lärares mening om didaktiskt arbete med sociala relationer i övergångar fördjupas och förstås.

Social identitet

Även om begreppet social identitet kan förstås utifrån andra teoribildningar (exempelvis symbolisk interaktionism, Trost & Levin, 1999) ges begreppet i denna avhandling innebörden av *social identitet* i relation till yrkesgrupper. Begreppet används i denna avhandling därmed utifrån olika lärarprofessioner snarare än utifrån individers särskilda sociala identiteter så som exempelvis mamma, innebandyspelare eller opponent, ett ställningstagande som knyter begreppet tydligare till teorin om professionella representationer (Chaib, Danermark & Selander, 2012).

Bauer och Gaskell (1999) beskriver hur social identitet inom teorin om sociala representationer får en framträdande betydelse för hur gemensam kunskap konstrueras. En social identitet beskrivs ta form i en grupp, ett antal individer som själva uppfattar sig tillhörande en social enhet med gemensamt projekt av något slag. Inom denna grupp uppstår en gemensam medveten historia som genom ett kollektivt minne skapar grund för kommande aktiviteter och handlingar. Wagner, Farr, Jovchelovitch, Lorenzo-Cioldi, Marková, Duveen och Rose (2007) beskriver hur denna gemensamma grund bär upp och blir en del av gruppens sociala identitet. Begreppet social identitet förstås som förhållandet mellan individen och gruppen som kollektiv, självbilden och dess plats och tillhörigheten som gruppmedlem. Här förstås de gemensamma representationerna utgöra ett slags riktlinjer för individens handlingar och den kommunikativ praktik som blir möjlig i meningsskapande processer (Chaib et al., 2012; Wagner et al., 2007). Genom att ta del av detta

delade kunskapssystem kan individer ses vara del av gruppen genom sättet att tala, handla och värdera gemensamma fenomen. Det blir en del av den gemensamma identiteten.

Prado de Sousa (2012) beskriver hur lärares sätt att skapa mening om sitt uppdrag och sin yrkesroll baseras på sammantvinnad kunskap från formell utbildning och erfarenhet. På så vis förstås hur lärares utbildning blir del av hur den sociala identiteten formas. Utbildning och erfarenheter ingår oftast i ett specifikt kulturellt undervisningssammanhang där de utgör den gemensamma kunskapsbasen för lärarkategorin och samtidigt sammanhanget för den sociala identiteten. På så vis går det att förstå att lärarutbildningens särskilda riktning och placering i tid också får betydelse för hur den vetenskapligt grundläggande kunskapen kan variera inom en lärarkategoris sociala identitet. Kunskapsbasen och utbildningens inriktning för en lärare utbildad på nittiotalet skiljer sig från en som tagit sin lärarexamen efter exempelvis 2010.

Samtidigt definieras social identitet som något mer än en grupps eller individs uppfattning om sig själva, då den samtidigt är avhängig av hur andra uppfattar och varseblir gruppen. Lärares sociala identitet kan även exempelvis kopplas till samhällsdiskussioner och hur dessa beskrivs i media. Innebörden av socialt konstruerad identitet tar form genom olika gruppers konsensus för vad som förväntas av yrkesrollen, modifierad och historiskt förändrad. En professions sociala identitet utgörs av de socialt delade gemensamma representationer om vad som definierar gruppen och utgör en gemenskap som förenar individerna, men blir i samma stund även del av vad som blir särskiljande i relation till andra grupper eller professioner (Chaib et al., 2012). Med andra ord innebär det att vad som förenar och ger identitet åt en lärarkategori samtidigt behöver var någorlunda skild från övriga lärarkategorier.

En av hörnstenarna i lärares sociala identitet och den mening som rör utbildningsuppdrag och undervisning är *synen på barnet*. Granbom (2011) som tar utgångspunkt i teorin om sociala representationer, framhåller att socialt delad kunskap om det gemensamma läraruppdraget och yrkesrollen kopplas till synen på barn och barns kompetenser. Det innebär inte att lärare som individer per automatik delar samma syn på barn bara för att de arbetar inom den ena eller andra pedagogiska verksamheten. Däremot går det att anta att lärares uttryck kring barns kompetenser formas både i det specifika och utifrån ett mer kollektivt sammanhang som den sociala identiteten för lärarkategorin utgör.

Barnsynen är också föränderlig i relation till den egna läraridentiteten och det egna uppdraget (Prado de Sousa, 2012). Med förklaringar som är kopplade till lärares förmåga att hantera stressartade situationer beskrivs hur mentala försvarsmekanismer bidrar till att projicera uppmärksammade tillkortakommanden på barnet. Genom detta resonemang förstås synen på

barnet i relation till bilden av eleven och verksamheterna även bli ett resultat av lärares upplevda arbetsmiljö.

En grupps sociala identitet formar och formas i sociala sammanhang. Den utgör relationen mellan gemensamt kunskapssystem, individ, det intrapersonella och det kulturella sammanhanget (Chaib et al., 2012). I mötet med andra kan nya representationer införlivas i den specifika sociala grupperingen eller positionen som individen befinner sig i. Inom teorin om (sociala) professionella representationer beskrivs dessa processer som *förankring.* Det handlar om *en* mental process där funktionen är att inordna det okända i redan bekanta kategorier och göra det nya hanterbart i ett meningsfullt sammanhang. I denna process utmanas tidigare föreställningar med ett nytt fenomen i den sociala världen och en ny mening av fenomenet behöver formas (Chaib, 2000; Danermark & Germundsson, 2012). Ur ett kollektivt perspektiv utgör förankringsbegreppet den del av de processer som bildar vardagskunskaper för en grupp med gemensam social identitet (Wagner et al., 2007). Mötet med nya representationer förankras med tidigare välkända kulturella begrepp och resonemang i tidigare kunskapssystem. På så vis blir nya innebörder av ett fenomen en del av kunskapen och ger mening åt gruppens sociala identitet. Vad som exempelvis har varit en gemensam utgångspunkt för en lärarkategori i ett tidigare skede påverkar således hur pågående arbete förstås och förhandlas i nuet. Men förankringar sker varken av sig självt eller utan motstånd.

Chaib (1999) skriver att oftast bibehålls tidigare representationer innan erfarenheter av det nya fenomenet kan stödja bildandet av nya som en del av den sociala identiteten (se även Bauer & Gaskell, 1999; Wagner et al., 2007). Med detta understryks den dynamiska och sociala dimensionen av meningsskapande utifrån social identitet, då grupper både kan utvecklas eller försvinna över tid. Enskilda lärare med olika utbildningsbakgrunder både påverkar och blir påverkade av den sociala identitet som de är del av.

Översatt till denna avhandling förstås *social identitet* vara kopplat till de två skilda lärarkategorierna som studien avser. Vad som blir möjligt i de respektive lärarkategoriernas praxis med sociala relationer i övergångar kan förstås bottna i en socialt delad kunskap. En vardagskunskap som utvecklas individuellt hos läraren men alltid i relation till den specifika lärarkategorins kollektiva sammanhang som en del av en social identitet för yrkesrollen.

I den här avhandlingen används begreppet social identitet utifrån en mer kollektiv synvinkel. Det handlar om hur respektive lärarkategori identifierar sig, med härledning till de uppfattningar samhället ger uttryck för kring respektive uppdrag och identitet. Förskoleklassens och grundskolans årskurs 1 som pedagogiska verksamheter och deras sociala och kulturella sammanhang blir del av hur dessa sociala identiteter formas. Det innebär att förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare kan ge uttryck för både delade och gemensamma uppfattningar på individnivå men att det alltid finns

en del av särskiljande aspekter i mötet mellan de båda då de ingår i två traditionellt och kulturellt skilda sociala identiteter.

Förskoleklass-lärares och grundskol-lärares respektive sociala identitet fungerar som kompass för lärares agerande och meningsskapande i arbetet med sociala relationer i övergången.

Synen på *barnet* i relation till verksamheten och den sociala identiteten utgör också en starkt sammanflätad social kunskap som anger riktning för hur gränslandsarbetet kan ta form. Det innebär också att begreppet kan bidra till att förstå hur de respektive lärarkategorierna positionerar sig och markerar skillnader och likheter i gränslandsarbetet och formandet av gemensamma representationer. Ett sätt att belysa och fördjupa förståelsen av hur studiens lärarkategorier formas sker genom det sociala och kulturella sammanhang som de olika utbildningspraktikerna förskoleklass och årskurs 1 består av.

Hur lärarna ger mening åt sitt handlande kan också belysas utifrån hur de förankrar arbetet med sociala relationer i övergången genom argument som tar stöd utifrån deras respektive sociala identitet. Det definierar deras yrkestillhörighet och deras specifika kompetens.

Didaktiskt handlande

Bauer och Gaskell (1999) för fram att inom teorin om sociala representationer ses uttryck i handlingar som ett led i meningsskapande. Förankrade gemensamma representationer blir till konkreta upplevelser, materialiseras eller ingår som begrepp och resonemang i den gemensamma kommunikationen. De blir del av människors sociala vardag och påverkar därmed hur människor agerar. Prado de Sousa (2012) beskriver hur lärares handlande i sin profession går att förstå utifrån att meningsskapande processer sker i det aktuella sociala och kulturella sammanhanget. Det handlar om en vardagskunskap som baseras på sammantvinnad formell utbildning och erfarenhet. Med andra ord förstås lärares agerande och kommunikativ praktik avslöja bakomliggande mening och sker utifrån en förståelse av vad som är giltigt för yrkesrollen (se även Chaib, 2000; Wagner et al., 2007).

Edwards (2011) för ett resonemang om hur vardagsspråket används inom en yrkesgrupp för att föra fram vissa representationer framför andra. Verbal kommunikation bidrar till att inför andra visa på vad som kan betraktas som gemensamt och vad som inte kan betraktas som gemensamt, en slags narrativ gränsdragning. Människors *handlanden* särskiljs i denna avhandling ifrån beteende och inbegriper både *fysisk handling* och *verbal kommunikation* samt den meningsfulla *tolkningen* som tillskrivs sammanhanget. Både fysiska handlingar och verbala uttryck som kommunikation har en grundläggande roll i sociala sammanhang. Med referenser till olika teoretiker om mänskliga interaktioner förstås människor handla utifrån en social kunskap om vad situationen kräver (Mead, 1976; Blumer, 1998). Genom att vi människor kan

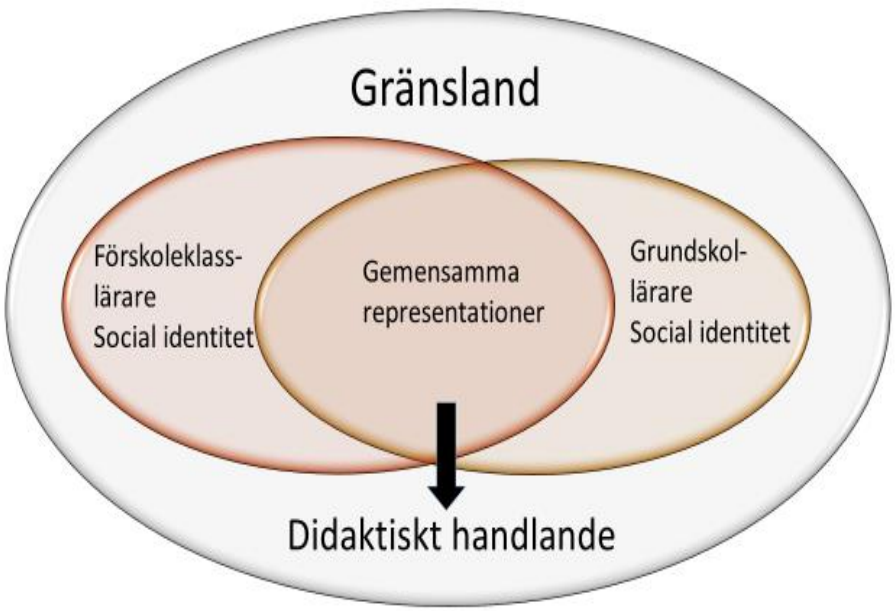
spegla oss i varandra och ta varandras roller, agerar vi för att kunna delta i det sociala livets aktiviteter. Hur en människa agerar och kommunicerar beror dels på individuella erfarenheter och val, dels på den kollektiva och sociala omgivningen. Människors handlanden kan betraktas som symboliska. De är avsedda att uttrycka något för andra och blir inte meningsfulla om de inte ingår i ett socialt sammanhang. På så vis förstås hur enskilda lärares arbete med sociala relationer i övergången blir satt i ett kollektivt, socialt, kulturellt och samhällshistoriskt sammanhang. Ett görande och handlande sker utifrån en uppfattning om vad som är ett gott förskoleklass-lärarskap respektive grundskol-lärarskap just där och då.

Dahl (2014) använder sig av begreppet didaktisk handlingsrepertoar för att beskriva lärares målmedvetna handlande. I en didaktiska handlingsrepertoar ställs didaktikens frågor till arbetet med barns olika relationer för inkludering och tillhörighet i utbildningsmiljön och framhåller därmed lärares handlingar som målinriktade. Med utgångspunkt i dessa resonemang förstås i denna avhandling att lärares olika målrelaterade arbete med sociala relationer tar utgångspunkt i didaktiska val (se även Månsson & Nordmark, 2015). Frågor som handlar om vad, hur, varför och vem relateras till uttryck för hur lärare hanterar och förhåller sig till sociala relationer i sin profession. Målen för detta arbete artikuleras i styrdokument i form av värdegrund och som uttryck för skolan som sociala miljö och den enskilda klassen. Hur lärare uppmärksammar och riktar sitt arbete med sociala relationer i utbildningsmiljön blir därmed något som förstås kunna ingå i lärares yrkeskunskap och formas utifrån social identitet. I undervisningssammanhang kan lärares förhållningssätt och hanterande av rutiner, metoder, organisation och strukturella dispositioner av tid och rum sägas vara uttryck för hur lärare *didaktiskt handlar* utifrån den mening som ges det egna arbetet och verksamhetens uppdrag.

Didaktiskt handlande används i denna avhandling som ett begrepp för att ringa in det lärare i studien ger uttryck för genom innehåll i kommunikativ praktik och konkret, fysiska handlingar i relation till sitt arbete med sociala relationer i övergången. Exempelvis kan de vara tydlig del av ett kommunicerat innehåll men även innebära mer subtila anpassningar i den fysiska och sociala undervisningsmiljön. Det didaktiska handlandet förstås som uttryck för den mening lärare i de båda lärarkategorierna ger det didaktiska arbetet med sociala relationer. Genom att ta del av lärares vardagliga arbete i övergången mellan förskoleklass och årkurs 1 blir det möjligt att identifiera olika handlanden som uttryck och manifestationer för gemensamma representationer på både interaktions och institutionsnivå. Eftersom detta sker i ett sammanhang som karaktäriseras av gränsdragningar förstås dessa handlingar även ta form utifrån lärarnas respektive sociala identitet.

Sammanfattning av studiens teoretiska begrepp samt resultatdisposition

Sammanfattningsvis används i denna avhandling de teoretiskt förankrade begreppen *gränsland, gemensamma representationer, social identitet* och *didaktiskt handlande*, som inspirerats från teorin om (sociala) professionella representationer och utifrån det teoretiska gränslandsbegreppet. Begreppen fungerar som ett raster för att i studiens empiri belysa och fördjupa förståelsen av hur det i samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 finns gemensam kunskap mellan minst två lärarkategorier (se figur 1). Denna etablerade kunskap bidrar till hur lärares vardagliga arbete med sociala relationer i övergången kan benämnas, förstås och kommuniceras. Den gemensamma kunskapen utgör en plattform för de två lärarkategoriernas respektive förväntningar och den mening arbetet ges.



Figur 1. De teoretiska begreppen. I denna figur har jag satt samman de teoretiskt förankrade begrepp som används som ramverk för att fördjupa förståelsen av den mening lärare uttrycker kring sitt arbete med sociala relationer i övergången. I figuren åskådliggörs de i förhållande till hur de används för analyser av studiens empiri och hur de relaterar till varandra.

Studien lutar sig mot att samverkan mellan lärare i förskoleklass och lärare i grundskolans årskurs 1 vid en pedagogisk övergång sker i ett *gränsland*. Begreppet används i studien som ett sätt att förstå hur samverkan ses som ett

utrymme som karaktäriseras av gränsdragningar i form av inneslutande och uteslutande processer mellan de båda lärarkategorierna. Gränslandsbegreppet används även för att avgränsa forskningsfokus till de processer som sker under en specifik tid, en tid av avslutande och påbörjande. I detta gränsland förväntas ett målrelaterat lärararbete ta utgångspunkt i ett gemensamt delat kunskapssystem, utifrån gemensamma representationer.

Gemensamma representationer används som begrepp för att ringa in och belysa de betydelser av hur sociala relationer i övergången kan uppfattas och förstås som en gemensam utgångspunkt för olika lärarkategorier att rikta sitt målinriktade arbete. Med andra ord fungerar de därigenom som en kunskap utifrån vilken de båda lärarkategorierna ger mening åt sitt handlande. Gemensamma representationer blir riktningsgivare för hur enskilda lärare som del i ett kollektivt kulturellt sammanhang riktar och värderar sitt arbete med sociala relationer. Dessa riktningar och värden har mejslats fram i relationen mellan de olika lärarkategorierna och utgör grunden för de förväntningar de har för varandra avseende samverkan kring arbetet med sociala relationer i övergången. De gemensamma representationerna har tagit form och utvecklats bland annat utifrån förhandlingar och förankrats i föreställningar om det egna uppdraget och yrkesrollen, som en del av den sociala identiteten.

Med förståelsen av att förskoleklass-lärare och grundskol-lärare har delvis historiskt skilda bakgrunder, traditioner och språkbruk förstås de även ha skilda *sociala identiteter*. Genom att belysa de respektive sociala identiteternas kännetecken, vad som uttrycks som gemensamt och vad som särskiljer socialt och kulturellt, kan utrymmet för gränslandsarbete utkristalliseras och ta form. Hur förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare legitimerar sina handlingar och argumenterar för dem, förstås vara *förankrat* i en social identitet med grund i respektive historia och pågående gränsdragningar mot andra identiteter. Lärares sociala identitet tar även utgångspunkt i hur *barnet* definieras i den egna verksamheten. Begreppet social identitet bidrar även till att belysa vad som blir möjligt att komma överens om i relation till den andra lärarprofessionen, som en gemensam representation av hur arbetet med de sociala relationerna kan förstås och riktas.

För att kunna beskriva och förstå dessa gemensamma representationer, som förstås ligga till grund för hur arbetet med sociala relationer riktas och gestaltas, fokuseras på lärares *didaktiska handlanden*. Handlingarna ses som ett manifesterande av gemensamma representationer och blir del av ett innehåll som kan legitimera och definiera de respektive lärarkategoriernas sociala identitet. I avhandlingen används begreppet för att analysera det innehåll som uttrycks av studiens lärares agerande och kommunikativ praktik och som rör det målinriktat arbetet med sociala relationer i övergångssammanhang. Det är genom att ta del av dessa och tolka dess innehåll som den mening olika lärarkategorier ger arbetet med sociala relationer i övergången kan belysas och fördjupas. Handlingarna kan ses som

uttryck för gemensamt och socialt delad kunskap mellan förskoleklass-lärare och årskurs 1.

I denna avhandling innebär det första resultatkapitlet en presentation av de sociala och kulturella sammanhang som de två skilda skolformerna står för i denna studie. Detta görs som en del av att belysa och skapa förståelse för deras särskilda kännetecken, vilket är formulerat i den första forskningsfrågan om det centrala i lärares arbete med sociala relationer i övergången. Att kontextualisera på detta sätt syftar till att förtydliga både specifika men även generella aspekter av vad som kan förstås som uttryck för förskoleklass-lärares respektive grundskol-lärares *sociala identitet*. Det bidrar också till att ge en bild av *gränslandet* i vilken lärares arbete med sociala relationer utgör sammanhang. I det andra resultatkapitlet behandlas den andra forskningsfrågan som rör vad som uttrycks i förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärares agerande och kommunikation avseende arbetet med sociala relationer i övergången. Här följer en mer detaljerad redogörelse för hur arbetet med sociala relationer i övergången uttrycks i lärarnas vardagliga agerande och kommunikativa praktik. Detta kan beskrivas som att mer detaljerat belysa lärares praktiska görande av övergången från förskoleklass till årskurs 1 som uttryck för lärares *didaktiska handlanden*. Avslutningsvis följer det tredje resultatkapitlet i vilken avhandlingens teoretiska ramverk med teoretiskt förankrade begrepp appliceras på de två tidigare resultatkapitlen. Syftet är att belysa kunskapssystemet och fördjupa analysen av de *gemensamma representationer* som ger mening åt lärares arbete med sociala relationer mellan förskoleklass och årskurs 1. Följaktligen syftar detta till att besvara den tredje forskningsfrågan som handlar om hur gemensam kunskap uttrycks mellan förskoleklass-lärare och grundskol-lärare kring arbetet med sociala relationer i övergången.

Kapitel 4. Metod

Detta kapitel inleds med en kortfattad beskrivning av det övergripande samverkansprojektet som genomförd studie är del av. Därefter följer en redogörelse för studiens forskningsansats i relation till studiens delar. Syftet är att klargöra metodologiska val genom att presentera metoderna, som tekniker och genomförande, samt förankra dessa i ett varför. I avsnittet kring urval och tillträde till fältet ges en bakgrund till hur det empiriska materialet blivit del av avhandlingsstudien. I efterföljande avsnitt om fallstudien och den etnografiskt inspirerade forskningsmetoden avgränsas studiens forskningsfokus genom beskrivning av studiens design. Vidare relateras metoder till ansatsen utifrån studiens syfte och forskningsfrågor samt utförandet av dessa. Därefter presenteras studiens kontext, det vill säga de tre skolorna och aktuella aktörer. Här beskrivs och definieras de två lärarkategorierna och hur de fortsättningsvis benämns i studien. I kapitlet om bearbetning, tolkning och analys presenteras tillvägagångssättet för hur det empiriska materialet analyserats och tolkats. Här ges även ett klargörande exempel för denna process. Kapitlet avslutas med en redogörelse för och diskussion av studiens kvalitativa aspekter och avgränsningar.

Samverkansprojektet Gränsland, broar och passageriter

Projektet *Gränsland, broar och passageriter. Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola*, berörde övergångar mellan olika skolformer och tog sin start under våren 2011 och avslutades, efter en förlängning, hösten 2017 (bilaga 1). I Gränslandsprojektets syfte ingick att fördjupa förståelsen för barns läranderesor genom tidiga skolår med särskilt intresse för övergångspraktiker. Fokus på övergångar kan ses som konsekvens av de implikationer som bland annat belystes i tidigare genomfört utvärderingsprojekt Läsa-Skriva- Räkna (Hellblom-Thibblin, Sandberg, Andersson & Garpelin, 2009). I projektrapporten framkom hur övergångar kan förstås som kritiska för barns lärande, utveckling och gemenskap i skolsammanhang vilket föranledde hur forskningsfrågorna formulerades i Gränslandsprojektet. Det nationella Gränslandsprojektet avsåg bland annat att beskriva kännetecken för de respektive skolformernas pedagogiska verksamhet, hur övergångar dem emellan karaktäriseras utifrån olika

deltagarperspektiv samt att belysa samverkansrelationerna med hänseende till barns olika förutsättningar och behov. Det är i detta övergripande sammanhang som denna avhandlingsstudie har tagit sin form och riktning.

Då det empiriska materialet för avhandlingen har samlats inom ramen för samverkansprojektet mellan högskola och två medelstora kommuner har det fått konsekvenser för vissa metodologiska avvägningar. Urval, tillträde till fältet och insamlandet av empiriskt material har varit områden där det övergripande projektarbetet påverkat det praktiska arbetet och genomförandet. Utifrån Gränslandsprojektet har flera skolor i olika kommuner varit aktuella med bidrag till fördjupad kunskap om övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. I aktuell studie ingår empiri från tre av dessa skolor vilka här benämns som Boyeskolan, Nordenflychtskolan och Tranströmerskolan. Genom mitt deltagande i detta projekt har två av dessa tre skolor varit aktuella för min egen datainsamling medan den tredje samlats in inom ramen för projektet och forskargruppen. Som datainsamlingsmetod för detta moment av projektet har deltagande observationer, semistrukturerade intervjuer med både barn och lärare samt insamlande av skriftligt material genomförts. För föreliggande avhandling är dock inte intervjuer med barn aktuellt och har inte heller analyserats för detta ändamål.

Arbetet med avhandlingen i relation till Gränslandsprojektet har även lett till att dess innehåll har diskuterats och belysts i informella och mer formella sammanhang som en del i ett internationellt forskarnätverk som rör pedagogiska övergångar med benämningen POET[4]. I detta internationella sammanhang har både det övergripande projektet men även specifikt delar av detta avhandlingsarbete presenterats och diskuterats i både Australien, Nya Zeeland, Skottland och på Island.

En interpretativ ansats

Studien tar sin utgångspunkt i en interpretativ ansats vilket kan sägas fungera som ett samlingsbegrepp för teorier och metoder som sammanför tolkande teorier. Ansatsen inbegriper forskning om människors handlingar och meningsskapande i vardagliga, sociala sammanhang (Erickson, 1986; Garpelin, 1997). Erickson (1986) framhåller att ett interpretativt angreppssätt syftar till att medvetandegöra det förgivettagna genom att undersöka de specifika sätt som sociala strukturer och kulturer kan relateras till individers handlingar, deras val och på vilket sätt de interagerar med varandra. Med

[4] POET är en akronym för Pedagogies Of Educational Transitions som inneburit ett internationellt forskarnätverk som med VR stöd utvecklats och bedrivits under åren 2012-2016. Forskarnätverket har bestått av deltagare från Charles Sturt University, Australien, Háskóla Íslands, Island, University of Waikato, Nya Zeeland, University of Strathclyde, Skottland och Mälardalens Högskola, Sverige. Fokus och gemensamt forskningsintresse har varit pedagogiska övergångar, med särskilt intresse för skolstart.

andra ord pendlar fokus mellan individuella aspekter, sammanhanget och till viss del interaktioner för att kunna belysa den gemensamt socialt delade kunskapen. Ansatsen och studiens följande resonemang bygger på ställningstagandet om att människor kan beskrivas som ”naiva” i den meningen att vi tolkar och ger mening åt vår omvärld utifrån det vi vet i ett första sammanhang. Vi handlar och agerar utifrån det vi uppfattar som korrekt i den särskilda situationen. En uppfattning som grundar sig i erfarenheter av liknande situationer.

Interpretativ social forskning handlar om ”action” och omfattar därmed fysisk handling, kommunikation och mening (Erickson, 1986). På så vis kan det vara en framkomlig väg att försöka belysa lärares handlingar för att kunna tolka de mönster som uttrycks, explicit men även implicit. Kunskap ses därigenom bli skapat och delat i kulturella och sociala sammanhang vilket ligger helt i linje med studiens övergripande epistemologiska och teoretiska utgångspunkt genom ansatsen, likväl som på teoretisk analysnivå. Erickson (1986) beskriver vikten av att forskaren har tillgång till både sammanhanget och individernas perspektiv för att kunna göra nära tolkningar av vilken mening som tillskrivs ett särskilt fenomen. Lärares gemensamma representationer tar form, ges mening och uttrycks i den levda skolvardagen vilket talar för val av metoder som innebär dels deltagande i autentiska sammanhang, dels att ta del av lärares beskrivning av sitt arbete (Bauer & Gaskell, 1999; Erickson, 1986). Med ambitionen att få fördjupad förståelse av den mening lärare ger sitt arbete med sociala relationer i övergången mellan förskoleklassen och årskurs 1 behöver jag ta del av sådana sammanhang där detta uttrycks.

Urval och tillträde till fältet

Deltagande i samverkansprojektet mellan högskola och kommuner påverkar valet av skolor genom att de deltagande skolorna tillfrågades via rektor, av överordnad tjänsteman. På så vis har många av de nödvändiga ställningstagandena för att genomföra studier inte blivit ett val då det från början har varit tillträde till fältet genom ömsesidigt samarbete. Det egna deltagandet och rollen i verksamheten har redan från start varit tydlig (öppen) som forskare (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2004). Då det övergripande projektet har forskningsfokus på de tre skolformerna förskola, förskoleklass och grundskolan har fritidshemmets verksamhet inte blivit aktuellt. Ett urvalskriterium för det övergripande Gränslandsprojektet var att skolan skall ha förskoleklassverksamhet tydligt knutet till sig för upptagning till årskurs 1 för att underlätta deltagande studier och hantering av etiska

ställningstaganden[5]. Sättet de har organiserat övergångar har inte varit del av urvalet. Detta kan beskrivas som gemensam utgångspunkt för hela Gränslandsprojektet och gäller för samtliga tre skolor i detta avhandlingsarbete. Två av dessa tre skolor har valts ut för denna studie då dessa är skolor jag själv genomfört fältstudierna på i egenskap av forskningsassistent i Gränslansdsprojektet. Den tredje skolan har valts utifrån att den var del av det pågående fältarbetet inom projektet under samma tidsperiod och därmed breddar det empiriska underlaget. Då dessa tre skolor som är aktuella för studien ingår i ett större projekt blir det möjligt med jämförelser som ökar representativiteten. När det handlar om tillträdet till de enskilda skolorna redogörs här för de som jag själv varit del av. Den tredje skolan utgör dokumenterad empiri som är skapad inom projektet men inte av mig personligen.

Genom min tidigare erfarenhet av läraryrket i förskola och grundskola och deras förutsättningar menar jag att jag har haft relativt lätt att skapa tillitsfulla kontakter med dem på fältet, vilket även kan ha bidragit till tillträde och acceptans (se Erickson, 1986). På skolorna vände jag mig till samtliga förskoleklasser för godkännande då grupperna hade gemensamma ytor att vistas på samt att viss verksamhet bestod av tvärgruppsarbete och gemensamma aktiviteter. Valet hamnade på att i förskoleklass göra observationer i båda grupperna men med några fler tillfällen i den ena av dem för att få fördjupad erfarenhet från ett sammanhang. Utifrån detta har jag sedan valt att göra djupintervjuer med lärare i den förskoleklassen med flest antal observationstillfällen och tanken var även att följa den gruppens barn till årskurs 1. Dock avgjordes till sist urvalet av barngrupp och klass utifrån mottagande grundskol-lärare. Urvalet av grundskol-lärare har utkristalliserat sig först när det blivit bestämt vem som skall tillträda tjänsterna vilket blev helt klart strax innan semesterledigheterna och sommarlovet. Under augusti månad kontaktades återigen rektorer och en träff med mottagande lärare möjliggjordes för att informera om studien och mitt deltagande. I båda skolorna, med parallella klasser, bestämde jag tillsammans med aktuella lärare att mitt deltagande skulle ske i den klass där redan etablerade lärare sedan skulle arbeta. De nyanställda uttryckte inte att de var negativt inställda till studien men genom diskussion och utifrån rådande situation valdes detta sätt för att möta upp etiska riktlinjer för informerat deltagande och samtycke, även om rektor godkänt studiens genomförande.

[5] Mer detaljerad redogörelse görs under kommande avsnitt, Kvalitativa aspekter och gränsdragningar.

Etnografiskt inspirerad forskningsmetod och fallstudie

Som forskningsstrategi har jag inspirerats av etnografisk forskning med fallstudie som design, då avsikten är att studera en avgränsad händelse i form av lärares arbete i övergången med dess sociala och kulturella sammanhang. Mot den tidigare redovisade teoretiska bakgrunden förstås lärares meningsskapande ingå i ett socialt-kulturellt sammanhang, vilket innebär att det också ständigt görs i interaktionen mellan aktörerna, i de möten som uppstår. Det som uttrycks i lärares vardagliga göranden, handlingar och kommunikation, så om exempelvis rutiner, pedagogiskt innehåll och vad som blir synligt i den fysiska miljön förstås som uttryck för socialt delad kunskap (Bauer & Gaskell, 1999; Hammersley, 2018; Hammersley & Atkinson, 2007). Att då ta del av dessa sociala och kulturella sammanhang blir ett sätt att fånga dess innehåll och innebär att vara närvarande när sådana processer är aktuella i respektive skolform. Att ta del av genomlevd erfarenhet och aktivt lyssna till vad som verkligen uttrycks beskrivs av Forsey (2010) som etnografins kärna och handlar därmed mindre om hur detta engagerande lyssnande kan ske. Med intresse för hur lärare uttrycker mening om sitt vardagliga lärararbete ligger forskningssyftet i linje med ett etnografiskt förhållningssätt. Hammersley och Atkinson (2007) beskriver att inom etnografin är deltagande observationer en traditionell teknik som utgår från ett ställningstagande om ett längre engagemang kring studier av personers sociala liv. Ett längre engagemang skulle kunna förstås som att följa några lärares arbete i barngrupp inför och efter övergången mellan de skilda pedagogiska verksamheterna.

Verschuren (2007) beskriver fallstudier som en strategi för ett holistiskt förhållningssätt till det som studeras. Ett förhållningssätt som bejakar komplexiteten i fenomen, dess mönster eller processer, och att dessa skall observeras i sitt naturliga sammanhang. Med denna formulering förstås fallstudie som design vara fruktbar för studier av övergångar som flerfaldigt pågående processer och utifrån avhandlingens syfte att skapa djupare förståelse av den mening som uttrycks i ett särskilt sammanhang. Skolorna utgör den kulturella kulissen för lärares arbete med sociala relationer i övergången mellan förskoleklass och första klass. Med andra ord betraktas övergången som central i fallstudien utifrån en tidsperiod bestående av vårterminen som avslutande period i förskoleklass och höstterminens uppstartande i årskurs 1. Genom att betrakta lärares arbete i övergången som själva fallet och sedan låta detta fall bestå flera olika skolors övergångsarbete kan det beskrivas som en kollektiv fallstudie (Cousin, 2005). Genom detta förfaringssätt blir det möjligt att analysera inte bara det lokala meningsskapandet utan det blir möjligt att genom flera olika skolors övergångsarbete bidra med djupare och bredare kunskap om detta fenomen.

Genom att använda ett etnografiskt inspirerat arbetssätt, kan fallstudie som design vara ett sätt att placera lärares arbete i övergången (som fall) som forskningsobjekt medan intresset för omgivande sociala och kulturella

sammanhang blir del av etnografiskt inspirerade metoder, en kombination och uppdelning som tidigare gjorts av bland andra Sandberg (2012).

Inspirationen från etnografin ses även i resonemanget kring metodtriangulering, med andra ord användandet av flera datainsamlingsmetoder (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2004). I vald forskningsansats inbegrips förståelsen av att kunskap skapas i sociala processer och uttrycks i sociala handlingar vilket leder till att deltagande i en social miljö möjliggör att undersöka i vilka omständigheter något sker och vilken betydelse detta skulle kunna få för berörda människor (Forsey, 2010). Med hjälp av flera metoder förväntas bilden av det studerade fenomenet nyanseras och förståelsen fördjupas. I denna studie är fenomenet de två skilda lärarkategoriernas (sam)arbete med sociala relationer, där den pedagogiska övergången utgör kontexten och det specifika fallet. I denna studie grundar sig data på observationer av interaktioner och handlingar i skolsammanhang, dokumenterade som fältnotiser. Semistrukturerade intervjuer likväl som vardagliga mer informella samtal ligger också som grund för datamaterial. Den fysiska miljön har fotograferats och visst material som exempelvis föräldrabrev och barns arbetsstenciler har samlats in, som stöd för minnet. De utgör tillsammans ett rikt material som bidrar till att få en helhetsuppfattning för både analyser och teoribildning, vilket väl sammanfaller med interpretativ ansats och dess forskningsprocess.

Deltagande observation och den ”okunnige” vuxne

Hammersley och Atkinson (2007) beskriver att inom det etnografiska forskningsfältet innebär forskarens deltagande något som behöver bejakas och beaktas som en påverkansfaktor vid studier. Deltagandet och påverkan är även något som behöver medvetet reflekteras över och belysas som en kvalitetsaspekt när det gäller kvalitativa studier (Starrin & Svensson, 1994). Under skapandet av det empiriska underlaget fanns en strävan att vara närvarande i skolvardagen utan att vara störande i olika skeenden. Oftast befann jag mig fysiskt på plats i klassrummet redan innan de flesta av barnen hade anlänt till skolan och följde barnens vistelse. Under slutet av observationsperioden i de respektive skolverksamheterna deltog jag även vid ett lunchtillfälle och vid någon rast. Vid det allra första mötet vid förskoleklass samt vid introduktionen i årskurs 1 presenterades jag av lärarna inför alla barn mer formellt. Under tiden vid mina deltagande observationer presenterade jag mig kontinuerligt för både barn och vårdnadshavare. Initiativet till att ta kontakt söktes både av mig själv och av andra lika aktivt. I presentationen till barnen beskrev jag mig själv som intresserad men okunnig vuxen när det handlade om hur det är att gå i förskoleklass och att börja årskurs 1. Detta sätt, att presentera sig som okunnig vuxen, framhåller Groundwater-Smith, Dockett och Bottrell (2014) bidrar tydligare till barns agens än om forskaren träder fram som ”annorlunda vuxen”. Samtidigt utvecklas relationer och

forskarens roll behöver kontinuerligt bli förtydligad inför barnen. I mina möten med barn och vårdnadshavare och utifrån deras frågor kring min närvaro försökte jag hela tiden att svara så konkret och klart jag kunde. De flesta barn uttryckte en medvetenhet om att jag skulle skriva en bok om att börja skolan och kunde ibland spontant flika in med olika saker de tyckte jag kunde ta med. I de fall barnen kom fram och kikade över axeln på det jag skrivit stängde jag oftast ner eller bläddrade fort och berättade i allmänna ordalag om vad som antecknats där namn och specifika händelser inte röjdes.

I relationen som växte fram mellan mig och barnen ingick en slags förståelse av att jag inte var lärare. Denna förståelse baserar jag bland annat på att barnen fortsatte att agera utanför lärarens uppmärksamhetszon men med ögonkontakt med mig. Ett agerande jag varken uppmuntrade eller förmanade med mitt kroppsuttryck, bara noterade att de noterat. I relation till de vuxna undvek jag att delta vid deras fikapauser för att inte bli betraktade av barnen som ”lärare” men även för att inte av de vuxna bli betraktad som ”kollega”. Vid några tillfällen deltog jag vid deras fikapauser när jag ville skapa utrymme för frågor som uppstått under undervisningssituationer. Att var delaktig i lärarnas arbetsdag gjorde att jag också försökte uttrycka den ödmjukhet jag kände, både verbalt och med kroppsspråk. Det vill säga att jag tydligt och kontinuerligt påtalade att de närhelst de ville kunde be mig att lämna klassrummet och att jag uttalade att om de ville tala om någon särskild händelse var det utifrån deras egna initiativ under skoldagen. Genom kroppshållningen försökte jag också att anpassa mig till hur den sociala situationen utspelade sig. Med minimala gester och genom att inte alltid fokusera blicken på särskilda händelser i klassrummen försökte jag undvika att uppfattas som närgången men samtidigt tydlig med att jag dokumenterade. Att delta i den pågående undervisningsmiljön har också inneburit att jag varit del av en verksamhet där vårdnadshavare på olika sätt varit delaktiga. Jag har ofta varit på plats innan verksamma lärare kommit och därmed kommit till tals med vårdnadshavare om olika saker. Här har jag varit noggrann med att tala om studien och verksamheten i allmänna ordalag utan att lämna ut något jag särskilt observerat eller noterat. Ibland förekommer vårdnadshavare i det dokumenterade underlaget då de på olika sätt blir del av lärares undervisning, särskilt i övergångssammanhang.

I förskoleklass placerade jag mig på sådant sätt att jag rent fysiskt inte skulle vara så tydligt synlig eller ta del i aktiviteterna. Vid samlingar på mattan satte jag mig med ett sådant avstånd att det tydligt signalerade att jag inte på något sätt hade för avsikt att vara delaktig i det som föregick. I årskurs 1 placerade jag mig långt bak i klassrummet så att jag hade barnens ryggar framför mig och tavlan samt lärarens arbetsbord rakt framför. Fältanteckningar dokumenterades digitalt på en liten bärbar dator eller noterades med penna och papper, där det krävdes – exempelvis vid utevistelse. Detta har bidragit till stor rörelsefrihet och att smidigt följa händelseutvecklingar i olika delar av utrymmen. Anteckningarna skedde i

form av löpande protokoll, enligt ett observationsschema, där formuleringen av det som observeras noterades både utifrån beskrivande och tolkande text (bilaga 2). Till detta har även korta fältnotiser skapats som komplement. Innehållet kan beskrivas som generella anteckningar utan att alltid ha tillgång till barnens namn eller bakgrundinformation, detta då syftet med studien handlar om den kollektiva sociala miljön och inte av enskilda individer eller relationsprocesser över tid. Jag har hela tiden fört anteckningar om skeenden i verksamheten med ömsom fokus på interaktion mellan lärare och barn samt mellan barnen. En strategi för att urskilja vad som skulle dokumenteras låg i linje med ”critical incident strategy” (Kullberg, 2004, s. 103). I denna studie har detta inneburit att händelser som av någon anledning definierats som avvikande har blivit. Detta är ett sätt som jag har tidigare erfarenhet av som förskollärare där observationer av alla slag ofta förekom. Till detta underlag finns även visuellt material i form av att fotografier av miljöer och insamlade dokument som kan fördjupa förståelsen för kulturen i den studerade miljön genom att tolkas som text.

Samtal och kvalitativa intervjuer

Forsey (2010) påpekar att det finns uppfattningar av att etnografi betraktas som synonymt till deltagande observation som metod och för fram att etnografi egentligen handlar om ett engagerat lyssnande. I detta avseende blir etnografiska studier inte heller bundna till särskilda metoder. Att fånga någon annans genomlevda erfarenhet handlar mer om kvaliteten på hur detta fångas där samtal, intervjuer ses som lika värdefulla tekniker i etnografiska studier (Forsey, 2010; Hammersley, 2018). Lärares representationer om det didaktiska arbetet med sociala relationer innebär både en kollektiv och en individuell aspekt av vardaglig kunskap. Detta resulterar i att samtal och intervjuer med lärare i fallstudien blir av värde för att nå fördjupad förståelse av hur den socialt delade kunskapen uttrycks i det aktuella sammanhanget. Samtalen som uppkommit under de deltagande observationerna har både varit spontana eller av mig planerade för att öka min förståelse av något som jag erfarit genom att delta i pågående undervisningsmiljö.

De semistrukturerade intervjuer som gjorts med lärare från de deltagande observationerna erbjuder ytterligare fördjupad förståelse av de pedagogiska verksamheterna och sammanhangen i dem. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att semistrukturerade intervjuer i sin form, kan ge möjlighet för den som blir intervjuad att följa sina egna tankesprång samtidigt som avvikelse från forskningsområdet minimeras. Vid intervjutillfällena för lärarna användes ett skrivet underlag med olika ämnesområden som i första hand utgjorde en minneskarta för mig som intervjuare (bilaga 3). På så vis möjliggjorde jag att intervjun kunde starta på liknande sätt men utvecklas utifrån de svar som kom upp och röra sig fritt över områdeskartan. I denna studie har jag valt att låta lärarna beskriva och utgå från konkreta exempel

kring sina didaktiska tankar i förskoleklassen och första klass som verksamhet samt deras egen yrkesroll. Med papper och penna noterade jag små minnesord under intervjuns gång, för att kunna återkoppla vid tillfälle under intervjun utan att avbryta för frågor. Detta innebar att den intervjuades tankar och rytm fick vara så ostörd som möjligt. Samtliga intervjuer har dokumenterats med digital inspelningsapparat som sedan förts över till dator för transkribering. Dessa intervjuer, som spelas in på digital väg, beskriver Erickson (1986) som ”microetnografiska studier” (se även Forsey, 2010). Detta förfaringssätt gör det möjligt att kunna gå tillbaka, både till texten och till ljudfiler för att fånga stämningar, tonfall och annat som påverkar den slutgiltiga tolkningen av det informanterna ger uttryck för (Erickson, 1986; Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuerna har genomförts i stor utsträckning på informanternas arbetsplatser, någon har intervjuats i sitt hem. Samtliga intervjuer har skett i anslutning till att tiden som observatör avslutats och har varat mellan 33 och 90 minuter (se tabell 2). Detta innebär ett inspelat datamaterial i form av intervjuer med ungefär 87 timmar i förskoleklass och 145 timmar i årskurs 1. Syftet var att intervjua förskoleklass-lärare och grundskol-lärare om de följde med från förskoleklass till årskurs 1, detta skedde i några fall. Beata F avböjde att delta en andra gång med förklaringen att hon inte upplevde att det fanns så mycket att tillföra från det första intervjutillfället. Genom att genomföra intervjuer både vid tiden i slutet av förskoleklass samt i början av årskurs 1 anser jag att tiden för intervjuerna kan stödja mitt syfte med att försöka närma mig en förståelse av övergången ur lärares perspektiv. Då tiden inför och efter själva bytet av skolform tidsmässigt inte är långt bort menar jag att det bidrar till att det blir lättare att relaterat till övergångsprocesser i samtalssituationen med lärarna.

Fältarbetets genomförande

Fältarbetet för den kollektiva fallstudien bedrevs under perioden vårterminen 2011 till och med höstterminen 2011, från mars månad till december (se tabell 1). Perioden delades upp i fyra tillfällen och planerades i relation till förskoleklassens avslutande termin och årskurs 1:s introducerande termin. Valet av denna tidsperiod bygger på antaganden om att processer för övergångar och lärares arbete är del av både avslutande och introducerande tillfällen i pedagogiska verksamheter. Att ta del av verksamheten vid dessa tillfällen förväntas vara kopplade till särskilda händelser och aktiviteter som rör övergångsarbete och därmed också vara aktuellt för lärare att reflektera över. I tabell 1 visualiseras hur datamaterialet bygger på 29 dagar i förskoleklassens schemalagda verksamhet (ungefär 87 timmar) och 30 dagar i grundskolans schemalagda år 1 (ungefär 145 timmar).

Tabell 1. Antal fältdagar per termin och skolform

	Vårterminen 2011		Höstterminen 2011	
	Förskoleklass		Årskurs 1	
Perioder:	mars (1)	maj (2)	augusti (3)	november (4)
Boyeskolan	6 dagar	3 dagar	4 dagar	6 dagar
Tranströmerskolan	6 dagar	4 dagar	4 dagar	6 dagar
Nordenflychtskolan	6 dagar	4 dagar	4 dagar	6 dagar
Summa:	29 dagar i förskoleklass		30 dagar i årskurs 1	

Under vårterminen gjordes regelbundna besök i förskoleklassens verksamhet uppdelat i två perioder. Den första perioden var i mars och avsåg sex besök och den andra perioden var i maj där fyra besök planerades men tre genomfördes vid en av skolorna då förskoleklassen vid ett tillfälle hade planeringsdag och ingen verksamhet med barnen genomfördes (tabell 1). Under vårterminens sista dag genomfördes intervjuer med lärarna. Höstterminen innehöll tio planerade besök i grundskolans årskurs 1 där den tredje perioden innebar fyra dagar samtidigt eller i nära anslutning till skolstarten i augusti för att sedan avslutas med sex besök i november. Även här användes den sista dagen i verksamheten, november, till att genomföra lärarintervjuer, vid en skola fick jag återkomma i december för att komplettera intervjuer. Deltagandet i verksamheterna var planerade att täcka varje veckodag för att få möjlighet att uppleva variationen av innehåll under en vecka i båda verksamheterna. I en av skolorna genomfördes en idrottsdag och innehållet av denna deltagande observation har inte använts för analys i denna studie av etiska skäl.

Utifrån att data har konstruerats inom ramen för ett övergripande projekt har vissa av de deltagande observationerna till viss mån varit riktade. Detta resulterade i att *period ett*, med sina sex dagar, hade ett relativt öppet och brett fokus för att i den *andra periodens* dagar tydligare uppmärksamma kritiska händelser som uppkom för vissa av barnen i mötet med förskoleklassen som verksamhet (se Kullberg, 2004). Detta för att avgränsa insamlandet av data och uppmärksamma situationer som av någon anledning kunde ses som utmaningar i relationen mellan barn och lärare samt verksamhet. Den *tredje*

periodens fyra dagar kan beskrivas, i likhet med den andra perioden, uppmärksamma särskilt kritiska händelser. Detta för att rikta ljuset i skolstarten mot olika uttryckt som rör barns och vuxnas första möte med varandra och den nya verksamheten. Under den sista och *fjärde perioden* fanns fortfarande förhållningssättet att fokusera på kritiska händelser men också mot verksamheten och dess kännetecken.

Studiens kontext

Här följer en kort presentation av de tre skolorna, gruppstorlekar och lärarna som var aktuella i den kollektiva fallstudien av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Först inleds det hela med ett förtydligande kring användandet av begreppen förskoleklass-lärare och grundskol-lärare och dess innebörd i avhandlingen.

Förskoleklass-lärare och grundskol-lärare, två lärarkategorier

Fortsättningsvis kommer lärare att kategoriseras utifrån sina huvudsakliga anställningsformer. Med begreppet *förskoleklass-lärare* avses, i denna text, de lärare som har sin huvudsakliga anställningsform för förskoleklass, vilket betyder att de innehar en rad olika utbildningsbakgrunder och olika examina. Behöriga lärare för undervisning i förskoleklass är förskollärare, grundskol-lärare eller annan med likvärdig examen (SFS 2011:326). Begreppet *grundskol-lärare* avser i denna text de lärare som har sin huvudsakliga anställningsform i den obligatoriska grundskolans verksamhet, även dessa med olika utbildningsbakgrunder, examina och behörighet (SFS 2011:326). Anställningsformen blir i detta avseende mer framträdande än utbildningsbakgrund, en uppdelning som även gjorts av Skolverket redovisningen av behovet av olika lärarkategorier (Skolverket, 2015c). Valet att göra denna definition bidrar till att tydligare särskilja de olika lärarkategorierna oavsett hur övergången har organiserats rent personalmässigt. Samverkansformerna innebär att de olika lärarkategorierna arbetar mer eller mindre tillsammans i varandras respektive verksamheter. Inledningsvis ges en överblick genom en tabell över de tre olika skolorna, vilka lärare som tillhör vilken skola, deras huvudsakliga anställningsform samt antal barn. I denna tabell (tabell 2) presenteras samtliga lärare som är del av det empiriska materialet i form av deltagande observationer samt även mer specifikt de lärare som bidragit till material i form av semistrukturerade intervjuer. Intervjutiden finns presenterad. Efter översikten följer en mer detaljerad text om det empiriska underlaget som utgör datamaterial.

Tabell 2. Informanter och datamaterial i de tre skolorna under vår- och höstterminen 2011

	Förskoleklass Vår -11	Intervju-tid (tillf.1)	Antal barn	Årskurs 1 Höst -11	Intervju-tid (tillf.2)	Antal barn
Boyeskolan	Blomknoppen		29			22
	Beata F[a]*	1:08:10		*Beata F**		
	Berit F[b]	58:07		*Bibbi G*	1:13:20	
	Bladet		29			
	Barbro F*					
	Benita F					
	Bodil F*					
Tranströmer-skolan	Tallgläntan		19			18
	Tanja F	1:02:50		*Titti G*	1.00:59	
	Tina F					
	Torun F					
	Tunet		17			
	Therese F	51:44				
Nordenflycht-skolan	Näktergalen		25			22
	*Nora F**	44:13		*Nora F**	47:43	
	*Natalie F**	31:33		*Natalie F**		
	Nancy F*					
	Nicki G*			*Ninni G*	42:24	

[a]Namn med asterisk markerar de lärare som följer med barnen alternativt har några återkommande moment och förekommer således i båda verksamheterna. [b]Namn som är kursiverade ingår även i det empiriska materialet i form av semistrukturerade intervjuer.

Skolornas namn är inspirerade av svenska poeter och lärarnas namn börjar med samma initial som skolan. Förskoleklass-lärare har ett F bakom sig och grundskol-lärarna har ett G efter sig samt namngivits med liknande namn: Bibbi G, Ninni G och Titti G. Detta för att hjälpa läsaren med att särskilja de olika lärarkategorierna. Namnen på skolorna och lärarna syftar även till att hjälpa läsaren att se var citat (excerpt) och exempel är hämtade ifrån i resultatdelen.

Boyeskolan

Denna skola är parallellt organiserad i de flesta årskurser från förskoleklass till årskurs 5, där några årskurser består av tre klasser. I de två förskoleklassgrupperna består Blomknoppen av 29 barn och Bladet av 29 barn. I förskoleklassen Blomknoppen, arbetar *Beata F* och *Berit F*. Beata F är förskollärare sedan 30 år tillbaka och har arbetat i förskoleklass sedan åttiotalet. Vid tillfället för studien arbetade hon initialt i förskoleklass och på förskoleklassens fritidshem samt att hon hade en del undervisningstimmar i andra årskurser. Berit F har en examen i pedagogik och har sedan en tid tillbaka arbetat inom skolans verksamhet. I förskoleklassen Bladet arbetar Barbro F och Benita F. Bodil F är en femte kollega som delar sina timmar i de två förskoleklasserna och som under tiden för studien, tillsammans med Barbro F och Beata F, följer med barnen och blir del av utbildningsmiljön i årskurs 1. Arbetslaget består därmed av förskoleklass-lärare i arbetet med förskoleklassen men i årskurs 1 av både grundskol-lärare och förskoleklass-lärare.

När gruppen av barn sedan startar årskurs 1 är *Bibbi G* en av de tre mottagande grundskol-lärarna. Bibbi G är utbildad 1-7 lärare, med inriktningen svenska/SO och har arbetat inom skolans värld sedan i början av 2000-talet och samarbetar till viss del med förskollärare Beata F i årskurs 1. Klassen består då av 22 barn, vilket innebär en blandning med ungefär hälften från Blomknoppen och hälften från Bladet.

Nordenflychtskolan

I denna skola, som har klasser upp till årskurs 5, finns tre förskoleklasser där en av dessa har varit aktuell för studien, här benämnd som Näktergalen. I denna skola organiseras arbetslagen så att varje enskild förskoleklass har sin särskilda samverkan med specifikt angivna grundskolgrundskol-lärare. Det sker sällan samarbete mellan förskoleklasserna. På Näktergalen arbetar *Nora F* och *Natalie F* med en grupp om 25 barn. I arbetslaget ingår även Nancy som är anställd som resurs samt till viss del av tiden grundskol-läraren Nicki. Under några få tillfällen varje vecka under vårterminen i förskoleklass är hon del i verksamheten med syfte att bland annat skapa relationer till barnen inför mottagandet i årskurs 1. Nora F och Natalie F är utbildade förskollärare med en examen från nittiotalet. De delar även samma typ av yrkeserfarenheter från de olika verksamheterna förskola, fritidshem och förskoleklass. Natalie F finns också med i årskurs 1 men bara under några få moment under skolveckan.

Det är Nora F som under tiden för studien stannar kvar med barnen till årskurs 1, med planen att stanna kvar till årskurs 2. Hon arbetar tillsammans med grundskol-läraren *Ninni G*, inte Nicki G som planerat. Ninni G är utbildad 1-7 lärare med inriktningen Svenska/SO och tog sin examen i slutet av

nittiotalet, vilket också är den ungefärliga tiden för anställning vid Nordenflychtskolan. I årskurs 1 består klassen av 25 barn.

Tranströmerskolan

Detta är en skola som har parallella klasser i hela organisationen från förskoleklass till årskurs 5. Med 38 barn i förskoleklass fördelades dessa med respektive 19 barn i Tallgläntan och 17 barn i Tunets förskoleklassgrupp. På Tallgläntan arbetar Tanja F. *Tanja F* började arbeta som utbildad förskollärare i slutet av sjuttiotalet och har arbetat på Tranströmerskolan sedan slutet av nittiotalet. *Therese F* som är förskollärare på Tunet har arbetat på skolan i sex år. Hon har erfarenhet av förskolläraryrket sedan 20 år tillbaka. Tillsammans med dessa lärare och barn arbetar även de två förskollärarna Torun F och Tina F vilka fördelar sin tid mellan dessa båda grupper. Arbetslaget utgör därmed de lärare som är anställda särskilt för förskoleklass.

Som mottagande grund-skollärare arbetar klasslärare *Titti G*. Titti G är utbildad lågstadielärare och har haft sin tjänst på skolan sedan slutet av nittiotalet. Klassen i årskurs 1 består av 18 stycken barn, sammanslagna från både Tallgläntan och Tunet.

Bearbetning, tolkning och analys av material

Den interpretativa ansatsens arbetsgång innebär att möjliga perspektiv och frågor preciseras under forskningsprojektets gång samt att teoretiska perspektiv och insamlandet av empiri sker i parallella processer (Erickson, 1986; Garpelin, 2003). Att växla mellan olika perspektiv som del och helhet bidrar till en process av tolkningar som i sin tur leder till fördjupad kunskap. Det processinriktade datainsamlandet har i denna studie bidragit till att avgränsa och ringa in studiens fokus parallellt med insamlandet av material. Detta förhållningssätt till hur datamaterial tas fram är även vanligt förekommande vid genomförandet av fallstudier (Cousin, 2005; Verschuren, 2003). Det har även inneburit att studiens syfte och forskningsfrågor har utkristalliserats under och genom konstruktion av data, genom egna reflektioner och tillsammans med andra i diskussioner. Reflektionerna och diskussionerna har tagit utgångspunkt i möten med andra inom det nationella projektet Gränsland och det internationella sammanhanget POET men också i mötet med tidigare forskning och teorier. Först när hela materialet var insamlat påbörjades den mer systematiska analysprocessen och preciseringen med syfte och frågeställningar. Med hjälp av teoretiska begrepp och resonemang som raster har sedan det insamlade materialet tolkats och utvecklats för att fördjupa förståelsen för hur förskoleklass-lärare och grundskol-lärare ger mening åt det didaktiska, vardagliga arbetet med sociala relationer i övergången. Analyserna har alltså både prövats och omprövats på

olika sätt, både av mig själv men också i relation till andra med andra synsätt och perspektiv vilket bidragit till ett pendlande mellan del och helhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Starrin & Svensson, 1994). Studien bygger på och använder vedertagna teorier och metoder med syfte att bidra med kunskapsutveckling inom fältet.

Med utgångspunkt i en interpretativ ansats framhålls min förförståelse som en del av insamlat material och skapandet av data för analys och tolkning (Erickson, 1986). Jag har erfarenhet av att arbeta i förskola och till viss del i grundskola, vilket bidrar till hur jag förstår och riktar min blick i sammanhanget. Däremot möter jag förskoleklassen som novis och det kan sägas vara till min fördel genom att minska risken för att gå ”native”. Det vill säga att bli en sådan självklar del av sammanhanget att det som studien syftar till, att belysa det förgivettagna och belysa mönster, förbises (Hammersley, 2018; Kullberg, 2004). Samtidigt är det omöjligt att sätta sig utanför situationen i studier av social karaktär och är inget som strävats efter. Min närvaro har säkerligen påverkat och varit del av det resultat som här blir beskrivet. Samtidigt blir mitt deltagande ett möjliggörande av att studien kan bidra med nya perspektiv genom att syftet och frågeställningarna växt fram och förankrats i de särskilda situationer som datamaterialet är format ifrån. Om jag inte deltagit där och då hade heller inte dessa frågor och funderingar väckts och studiens perspektiv förblivit obelyst.

Då studien tar utgångspunkt i att uttryck för de två lärarkategoriernas gemensamma representationer tar form, eller uttrycks, genom det didaktiska handlandet kring sociala relationer i övergången, har *tematisk analys* valts för att närma sig datamaterialet. Braun och Clarke (2006) framhåller att det är en metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster i ett dataunderlag för kvalitativa studier. Att använda sig av tematisk analys bidrar till både struktur och stöd för tolkningar av människors handlingar och kommunikation. Analysen har skett utifrån hur människor ger uttryck för hur de tolkar vad som sker i undervisningsmiljön. Fokus är på lärarnas egna uttryck för mening. Datainsamling och analys kan beskrivas ske samtidigt och får konsekvenser för hur pendlandet mellan de olika forskningsnivåerna riktas. Även hur själva genomförandet av analysprocessen, att pendla mellan delar och helheten i det empiriska underlaget, stämmer väl in med denna studies interpretativa ansats. Tematisk analys, till skillnad från till exempel diskursanalyser har inte en tydlig koppling till ett epistemologiskt ställningstagande och lämpar sig därmed för studier där det inledningsvis är ett relativt öppet förhållningssätt (Braun & Clarke, 2006).

De första naiva tolkningarna gjordes under tiden för de deltagande observationerna. Här antecknades frågor och reflektioner i de fältnotiser som gjordes. Enligt Braun och Clarke (2006) kan detta beskrivas som en av de grundprocesser som utgör interpretativ kvalitativ forskning, att bekanta sig med empirin (även fallstudier, se Cousin, 2005). På liknande sätt förhöll sig intervjuerna, där innehåll som framkom i och under intervjutillfället noterades

och dokumenterades, både för återkoppling vid det aktuella intervjutillfället och som reflektion för fortsatt analysprocess. I detta skede började forskningsfrågor formuleras utifrån intressanta aspekter och reflektioner som framkom i underlaget, däribland frågor som rörde lärares arbete med den sociala miljön och det relationella arbetet. Inledningsvis fanns exempelvis ett större fokus på barns perspektiv och delaktighet samt villkor för relationellt arbete. Dock formulerades, inledningsvis, frågorna generellt och övergripande och var inte på något sätt styrande. Forskningsfrågorna slipades sedan fram efter att hela insamlingsperioden var klar.

Därefter lades det empiriska underlaget, i form av fältnotiser, ljudfiler och transkriberade intervjuer in i dataprogrammet NVivo. Vissa intervjuer har transkriberats helt, det gäller främst intervjuer med förskoleklass-lärarnas vid första tillfället då detta arbete gjordes av en extern resurs. När det gäller grundskol-lärarna och den uppföljande intervju som gjordes av en förskoleklass-lärare i årskurs 1 har dessa interjuver transkriberats utifrån genomlyssningar. Delar har transkriberats utifrån relevans till det övergripande projektsyftet och det som rör de mer preciserade forskningsfrågorna. Transkriberade intervjuer har lagts till i och därmed analyserats i flera omgångar i NVivo. Det empiriska underlaget strukturerades utifrån de olika skolorna som fall: Boyeskolan, Tranströmerskolan och Nordenflychtskolan. För varje skola strukturerades källorna upp efter insamlingsmetod: foton från förskoleklass, lärarintervjuer och fältnotiser av observationer. Fältnotiserna från deltagande observationer delades upp utifrån de fyra olika perioderna mars (1), maj (2), augusti (3) och november (4). Därefter följde den första kodningen av det empiriska materialet utifrån mer tentativa frågeställningar som rörde lärares arbete med sociala relationer och den sociala miljön samt övergången. Det som jag uppfattade som uttryck av lärares arbete med sociala relationer i övergången markerades som en referens och namngavs med en slags etikett, en nod. Noder byggs således upp utifrån referenser vilka kan komma från en och samma källa eller från flera. Sättet att strukturera källorna och noderna har skett i flera omgångar, i NVivo. Inledningsvis förhöll sig dessa noder på samma nivå men strukturerades in under skola och respektive verksamhetstillhörighet, så som exempelvis Boyeskolan, förskoleklass respektive årskurs 1.

Som ett tredje steg organiserades olika noder utifrån hur de var relaterade till varandra under respektive verksamhet och de första grupperingarna påbörjades för en tematisk indelning. I detta skede hade även två olika rubriker tolkats fram i parallellprocessen med att precisera och vässa studiens syfte och forskningsfrågor. Rubrikerna som formades under varje verksamhet löd som följer: *Innehåll som framträder som centralt i lärares arbete med sociala relationer i övergång* och *uttryck av lärares förståelse och mening av sociala relationer i övergången.* Under dessa rubriker grupperades sedan de olika noderna utifrån hur de hörde samman i fråga om forskningsfrågan som ett mönster. De två första rubrikerna har fungerat som arbetsrubriker för att

inledningsvis strukturera upp materialet mot innehåll i interaktioner, handlingar och kommunikation samt mot hur lärare argumenterar för olika didaktiska val. Referenserna, det dokumenterade empiriska underlaget, kan därför fungera som källor för flera olika noder. Ett klargörande exempel på hur materialet tolkats och sedan analyserats mot studiens frågeställningar beskrivs här genom ett excerpt från en intervju med en förskoleklass-lärare om arbetet i förskoleklass:

> **Pernilla**: Mmm, men hur möter ni de här olika barnen nu då med de här olika förutsättningarna? Grupper säger du, jag tänker... hur möter du...
>
> **Informant:** (1)Ja, vi sätter ju upp grupper med olika konstellationer då så att de här passar att jobba ihop och de där och de där, de här är mer självgående, de kan jag ställa iordning... det här kan jag lämna till dem så kan jag engagera mig litet mer i de här. [**Pernilla**: Mmm.](2) För det är ju det här att vi är ju bara personal... två personal, och vi måste ju kunna då, hjälpa de här som behöver mer hjälp av en vuxen, de här som har redan kommit så här långt. (3) Och det är det här man ser i den här första inskolningsperioden fram till oktober. Det syns på en gång där och då kan man ge dem uppgifter och så tar man de andra. (4) Så de kommer ungefär på samma nivå när de börjar ettan.

I detta excerpt (del av en nod) beskriver informanten dels att det finns ett medvetet socialt arbete med att forma en grupp för samarbete, dels hur detta kräver olika insatser för lärarna där vissa barn är mer eller mindre självgående (1, 2 och 3). Utifrån studiens teoretiska ramverk kan ett sätt att se på detta vara att det uttrycks som en tydlig målinriktad lärarinsats i en grupprocess, i studien beskrivet som att relationellt omforma en grupp, en *didaktisk handling*. Detta arbete beskrivs också *förankras* i kunskap som vilar på beprövad erfarenhet då det sätts i relation till hur denna utveckling sker tidsmässigt under terminen (3). Detta kan tolkas som ett uttryck för hur lärare *organiserar och strukturerar* sociala relationer inför övergången till årskurs 1, vilket här skulle kunna ses som det övergripande temat. Vidare går det att förstå som att det finns en tydlig riktning för detta arbete, att barnen skall upplevas som mer självgående och att detta bör vara klart innan inträdet inför årskurs 1 (1 och 4), vilket kan säga något om den *identitet* som tillskrivs elevrollen i grundskolan men också som en viktig specifik kompetens att stödja och utveckla hos barnet. Detta säger tillsammans något om *värden* och *normer* för arbetet med sociala relationer, vilket här tolkas som ett annat övergripande tema. Arbetssättet, med att sätta vissa barn tillsammans med andra och att sträva efter barns självständighet kopplas av informanten till att de bara är två personal (2). Det kan förstås som ett uttryck för att arbetet med den sociala miljön och vad som blir riktningen också är konsekvenser av *yttre villkor*.

I detta exempel ses hur en källa, intervju som datamaterial, generar både olika referenser till en och samma nod, men även hur den bidrar till andra

noder och sålunda blir del av andra teman. På liknande sätt har fältnotiser från deltagande observationer analyserats.

Braun och Clarke (2006) påpekar att teman behöver vara kvalitativt skilda från varandra och därför behöver en granskning av de framträdande temana ske för att justera och strukturera dessa i förhållande till både innehåll och nivå. Även under framskrivandet av resultatdelen har jag återvänt till datamaterialet för att ha det nära i reflektionerna. I denna process har liknande teman framkommit i de tre olika skolorna och dessa har sedan förfinats och namngivits med mer beskrivande nodrubriker som inte har en lika datanära koppling, exempelvis *rutiner och beteende*, *yttre villkor* och *förhandlingar om elevrollen.* I det slutliga analysarbetet, för att avgränsa teman, har även vissa noder försvunnit då de saknat relevans för det mer specificerade avhandlingssyftet och forskningsfrågorna.

Resultatkapitlet har skrivits fram utifrån studiens forskningsfrågor, och de två inledande resultatkapitlen exemplifieras med hjälp av utvalda extracts. Extracts fungerar i denna avhandling som illustrationer och består av datanära material från intervjuer, här beskrivna som *excerpt*, och delar av fältnotiser som *exempel*. Illustrationerna, med andra ord de presenterade excerpten och exemplen, har valts ut just för deras möjlighet att gestalta en tolkad innebörd. De ger också möjlighet för transparens i studien och öppnar upp för kritisk granskning. Det finns även en strävan efter att studiens empiri skall bli representerat någorlunda jämbördigt, även om Boyeskolan blir mest framträdande[6]. Excerpten och exemplen har till viss del omarbetats för att försvåra identifikation av plats och person, samtidigt som det finns en strävan efter transparens. Exemplen har i vissa fall givits en beskrivande inramning för att ange kontexten. Delar av intervjuerna presenteras med informantens verksamhetstillhörighet, skola och fingerat namn. Excerpten har gjorts läsvänliga och hummanden samt andra ljud som uppstår i en interaktion har tagits bort. Text inom rundparenteser ( ) innebär mina egna ord *i* situationen. Text *inom* hakparenteser [ ] är min förtydligande text *om* situationen som framkommer av fältnotiser eller transkriberad intervju utan att behöva använda hela excerpts. Tre prickar innebär en kort paus. Exempel och excerpt är numrerade i följdordning utifrån deras placering i avhandlingstexten.

I det tredje resultatkapitlet, kapitel 7, används en mer förfinad analys av presenterade teman och med hjälp av studiens teoretiska begrepp som *gränsland*, *social identitet*, *didaktiskt handlande* och *gemensamma representationer*. Braun och Clarke (2006) beskriver det som en analys som tar avstamp i analyserade teman men också sträcker sig bortom dem.

[6] Ett förtydligande resonemang av detta val görs i det inledande resultatkapitel 5.

Kvalitativa aspekter och gränsdragningar

Under avhandlingsarbetets gång har flera beslut tagits utifrån vad som karaktäriseras som kvalitativa aspekter rörande frågor kring utformandet av resultat, tolkningar och genomförande. Det handlar om avväganden i metodologiska, etiska frågor samt i genomförande under hela forskningsprocessen. I dessa val har frågan om studiens pålitlighet varit ledstjärna och i detta avsnitt diskuteras inledningsvis dessa val i relation till aspekter av kvalitet i kvalitativ social forskning. I den andra delen redogörs för hanterandet av de etiska utgångspunkterna då de omfattar god forskningsetik och forskaretik och därmed också utgör en del i avhandlingsarbetets kvalité. Sammantaget utgör dessa redogörelser delar av gränsdragningar om vad som kan vara möjligt att uttala sig om utifrån denna studie.

Studiens trovärdighet

Kvalitativa studiers trovärdighet byggs upp i hela avhandlingstextens argument för hur olika val gjorts och genomförts, dess transparens och logiska förankring. Dock kan det vara av värde att klargöra vissa delar i avhandlingsarbetet. Kvalité i kvalitativa studie berörs i stor del av hur väl studien kommuniceras och argumenteras och utgör en logisk helhet av olika delar, allt från syfte till val av metod till genomförande och analys (Starrin & Svensson, 1994). Kvale och Brinkman (2009) beskriver hur en studies trovärdighet bygger både på hur forskaren kan redogöra och argumentera för vad som har studerats och hur det har studerats. Under avhandlingsarbetet har frågan om vad, sociala relationer eller övergång, som är förgrund respektive bakgrund varit en ständigt närvarande fråga. Utgångspunkten har länge varit övergång som förgrund för att under arbetets senare del uppmärksamma forskningsområdet som rör lärares ledarskap. Utifrån detta har avhandlingens innehåll, fokus och struktur tydligare fått riktning mot detta område.

I valet av design, att låta tre olika skolors övergångsarbete fungera som fall, finns förutom en epistemologisk förankring ett etiskt värde. Flera fall ger bredd och ger möjlighet till jämförelser, men att sedan presentera fallen som enskilda är något annat (Verschuren, 2007). Att hantera tre skolor som olika fall skulle kunna beskrivas som mer transparent men samtidigt också mer utelämnande (Starrin & Svensson, 1994). Valet av att låta övergången utgöra det centrala och tona ner de tre skolornas särskilda karaktäristiska handlar både om en etisk dimension och ett metodologiskt perspektiv. I linje med studiens frågeställningar att fokusera på två skilda lärarkategorier, blir det relevant att fokusera på gemensamma kännetecken snarare än att urskilja tre skolor och deras specifika kultur och tradition. Forskningsintresset avseende två lärarkategorier minskar risken för att någon specifik skola, arbetslag eller

lärare identifieras. Det har varit viktigt att genomgående värna om deltagande skolor och informanter och deras integritet.

I fråga om studiens *tillförlitlighet* blir formulerandet av texten väsentlig för att föra fram på ett begripligt sätt hur själva insamlandet av empiri har gjorts, hur formandet av data för studien konstruerats och sedan bearbetats. I avhandlingstexten som rör de olika delarna har jag strävat efter att visa på hur exempelvis insamlandet har gått till för att under studiens gång förankras i relevanta teorier men även beskrivit eventuella förändringar i mötet med fältet. I metodavsnittet innebär det att formulera och föra fram hur etnografiskt inspirerade metoder blir relevant för studiens forskningsområde och dess vetenskapliga relevans i förhållande till studier om lärares meningsskapande kring sociala relationer i övergången. Här har jag tagit stöd från tidigare studier i området och förankrat valen utifrån studiens teoretiska begrepp och resonemang kring lärares meningsskapande (Bauer & Gaskell, 1999; Wagner et al., 2007). Det handlar även om att visa på metodernas och utförandets svagheter i relation till studiens syfte och frågeställningar, vilket görs i avhandlingens diskussionsavsnitt. Det går inte att upprepa studien i sig men genom att diskutera valen som gjorts framträder hur olika delar av tillvägagångssättet kan sägas bli del av studiens pålitlighet som helhet.

När det handlar om hantverksskickligheten för studien, validiteten, och vad som faktiskt går att säga något om utifrån studiens syfte och resultat har transparens eftersträvats. Det innebär en framställning av studien som belyser det heuristiska värdet, med andra ord hur den belyser det vi kan kalla verklighet på ett nytt sätt (Starrin & Svensson, 1994). Formulerandet av syfte och frågeställningar har tagit avstamp från tidigare forskning och positionerats i relation till forskningsfältet kring lärares relationella arbete och övergångar mellan förskoleklass och årskurs 1. Flera olika metoder har valts i syfte att skapa djupare förståelse av hur lärare ger mening i vardagen kring sitt arbete, så att olika uttryck för mening ges plats genom metodtriangulering. Att dessutom delta i barns och lärares skolvardag och följa dem från förskoleklass till årskurs 1 blir en del i kvalitén av etnografiskt inspirerade studier (Kullberg, 2004).

Observerade situationer som bidrog till att frågor uppstod kring exempelvis agerande och syften kunde enkelt ställas i anslutning till situationen eller inom en relativt kort tid. Det var vanligt förekommande att lärarna själva gav en förklaring till vissa episoder. Detta gjordes oftast i sammanhang när barnen inte var i klassrummet. Min upplevelse var att de var måna om att förklara vissa val, då de var medvetna att det annars kunde missförstås i sitt sammanhang. Exempelvis förklarade en förskoleklass-lärare varför hon inte tröstade ett gråtande barn genom att delge hennes och barnets historia och att det fanns en bakomliggande kännedom om barnets sätt att uttrycka sig.

I intervjusituationen användes konkreta beskrivningar och följdfrågor för att i så stor utsträckning som möjligt undvika missförstånd (bilaga 3). I resultatdelen strävas efter att resultaten speglar metoderna med både intervjuer

och deltagande observation så att fylliga beskrivningar (thick descriptions) bidrar till innebördsrikedom (Kullberg, 2004; Ponterotto, 2006).

Etiska utgångspunkter

Kring god forskningssed framhävs vikten av att forskare inte bara har tydliga riktlinjer för forskningens praxis utan även för hur relationer, normer och värden om forskarens roll och forskningen bör utformas (Vetenskapsrådet, 2011, 2017; ALLEA, 2017). Då studien genomfördes under tiden då riktlinjerna var utformade utifrån 2011-års riktlinjer kring informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav, har detta påverkat dokumentunderlag och resonemang. I den senare versionen (Vetenskapsrådet, 2017) finns inte dessa begrepp nämnda utan dessa områden sätts in i sammanhang som rör utgångspunkter för forskning och svarar på frågorna vad, varför, hur och för vem i förhållande till området som rör etiska föreskrifter och lagar.

Då insamlandet av det empiriska underlaget för datakonstruktion skett inom ramen för ett större samverkansprojekt, har inte det förberedande arbetet med samverkan och urval samt etiska avväganden varit en tydlig del i det egna arbetet. Urvalet har skett på sådant sätt att det varit skolledares intresseanmälan och vilja till att delta i samverkansprojektet som utgjort urvalsunderlaget i ett initialt skede. Den övergripande informationen kring studien och de aktuella metoderna har därmed formulerats utanför min direkta kontroll men vuxit fram i samverkan med huvudansvariga för verksamheterna. För egen del togs personlig kontakt, relativt tidigt, med de lärare som var ansvariga för förskoleklassen i de skolor som slutligen blev del av projektet. Konsekvensen av denna kontakt blev att jag presenterade projektet och den egna delen av fältarbetet vid ett av deras planeringsmöten. Vid det tillfället utdelades informationsbrev till både lärare och till vårdnadshavare (bilaga 4 & 5). Gällande det skriftliga, aktiva samtycket från vårdnadshavarna om deras barns deltagande, ombesörjdes insamlandet av lärarna i förskoleklass. Informationsbrevet riktat till vårdnadshavare fanns även uppsatt på verksamheternas respektive informationstavla innan och under min ankomst. Min förväntade närvaro togs även upp på en av skolornas föräldramöte, vilket ligger i linje med etiska riktlinjer att informera både muntligt och skriftligt (Vetenskapsrådet, 2017). När svar erhållits från samtliga vårdnadshavare påbörjades studien.

Etiska riktlinjer och relationer

I relation till vikten av att deltagare ger informerat samtycke uppstod här ett etiskt dilemma då jag inte hade kontroll över vad som kommunicerades mellan lärare och vårdnadshavare. Jag kan inte helt säkert veta hur min roll presenterades för vårdnadshavare eller hur den uppfattades. Samtycke blir här en del av den sociala och kulturella dimensionen där relationer blir

framträdande en framträdande aspekt av etiska reflektioner. Även om studien inte berör det som kan betecknas som känsliga områden eller har fokus på barn som individer behöver jag försäkra mig om, så långt det går, att samtliga deltagare förstår vad de gett sitt samtycke till. Vikten av ömsesidig respekt vilar på att ett givande och tagande där upprätthållandet av etiska riktlinjer blir del av en relation. I detta fall beslöt jag att visa att jag litade på lärarna och på så sätt etablera och upprätthålla en relation av tillit. Detta då de själva är del av det dokumenterade datamaterialet. I ett fall noterades att en vårdnadshavare markerat att deras barn inte skulle ingå i studien, vilket innebar ett dilemma. Detta löstes genom att genomförandet av huvuddelen av deltagande observationer gjordes i den parallella förskoleklassen och att jag, där det var möjligt, undvek att delta i de grupper och fysiska rum där detta barn befann sig. Vidare användes inte fältanteckningar där detta barn deltog som underlag för analys. Då studiens huvudfokus ligger på lärares perspektiv handlade jag på detta vis.

Strävan var att min närvaro i klassrummet skulle vara så öppen som möjligt, både som riktad skriftlig information till både lärare, barn och vårdnadshavare och som fysiskt placerad i periferin av klassrummen. Aktivt samtycke behöver bli uttryckt kontinuerligt och genom min tydliga öppenhet möjliggjorde jag för deltagarna att ta kontakt med mig. Genomgående avböjde jag att vara del av de vuxnas mer informella samtal vid raster, eftersom dessa tillfällen även skulle inbegripa flera personer som inte var tillfrågade att delta i studien. Även om det är lärarnas representationer och arbete som är i fokus för avhandlingsstudien så sker det tillsammans i sociala processer med barn och i vissa fall vårdnadshavare i deras vardag. För mig har detta betytt att jag iakttagit stor försiktighet, särskilt i mina interaktioner med barnen för att kunna avläsa deras reaktioner med min närvaro som bland annat ett led i informerat samtycke (Dockett, Einarsdottír & Perry, 2011). Barnen befinner sig i en skolverksamhet från vilken de svårligen kan dra sig undan eller aktivt tacka nej till vilket kan diskuteras som ett etiskt dilemma. De var under 15 år och brevet med information och samtycke vände sig till deras vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2011, 2017). Det kan innebära att det som vårdnadshavare och barn kommer överens om vid tidpunkten för underskriften kan betyda något annat när väl studien genomfördes. Barn kan ändra sig, vilja vara med på olika delar eller kanske bara interagera med mig utan att för den skull bli del av dokumentationen. Detta har medfört att jag som deltagande observatör har strävat efter att ha varit uppmärksam på barnens olika uttryck för min närvaro, kontinuerligt. Mitt deltagande i verksamheten har även varit relativt passivt i den mening att om något barn har frågat mig saker som rört själva undervisningssituationen har jag i stor utsträckning hänvisat till lärarna. Däremot fanns jag tillgänglig för dem att svara på frågor om vad jag gjorde i verksamheten, även om det till viss del blev en förenklad version.

Några av de etiska val som jag behövde ta ställning till under studien var att dels så långt som möjligt visa på och göra data rättvisa (vad som faktiskt

händer), dels samtidigt ta ställning till hur jag skyddar och visar respekt för någons integritet. Min närvaro i sig kan upplevas som ett intrång och samtidigt behöver jag vara medveten om att mina notiser och analyser bygger på några ögonblickshändelser i en svåröverskådlig verksamhet. Med mina tidigare erfarenheter av att arbeta i förskola och skola går det att påstå att jag utvecklat en slags känslighet för sociala situationer med barn och vuxna. Denna känslighet skulle kunna anföras som en kvalitativ aspekt i de situationer barns informerade deltagande uttrycks genom gester eller handlingar i den aktuella situationen. Det hände vid några tillfällen att jag valde att gå ifrån situationen, oftast konfliktsituationer, där jag upplevde att min närvaro kunde påverka lärare och/eller barn på ett negativt sätt. Här har jag alltså handlat i situationen i syfte att minimera risker för någons utsatthet. Att välja att inte ta med dessa händelser som del av ett datamaterial kan naturligtvis ha påverkat hur resultatet formats då den sociala miljön har relevans för avhandlingsfrågorna, där lärares hanterande av barns beteende och relationer blir en väsentlig del. Samtidigt räcker det för studiens syfte att konstatera att sådana händelser sker, utan att för den delen vara närvarande och observerande vuxen i de situationer där framför allt barn tydligt uttrycker olust.

Vidare kan mitt sätt att smälta in i verksamheten bidragit till att barnen betraktade mig som en av de vuxna och därmed svarade och handlade utifrån de villkor som asymmetriska vuxen-barn relationer utgör och det kulturella sammanhanget (Dockett et al., 2011). Det i sin tur leder till etiska frågor som om de visste varför jag var där eller att de när som helst kunde säga att de inte ville vara med? Hur jag upplevdes som deltagare i verksamheten kan jag inte svara på. Det fanns däremot tillfällen där barn med frågor av olika slag först vände sig mot mig men efter bara en blick sökte svar hos en annan vuxen. Det hände också att barnen spontant uppsökte mig och bad mig skriva ned saker i min bok som rörde hur exempelvis en bra lärare är. Det tolkar jag som att de räknade med mig som en annan slags, ”okunnig”, vuxen än den roll lärarna representerade. På samma vis går det att relatera till de vårdnadshavare jag mötte i verksamheten. De som inte visste vem jag var frågade och fick svar.

Etiska riktlinjer och avhandlingsarbetet

I arbetet med avhandlingstexten har jag strävat efter att formulera mig på ett sådant sätt att möjligheten för att identifiera individer eller någon av de tre deltagande skolorna har försvårats. Skolorna är anonymiserade men balansen mellan att ge studien trovärdighet genom tjocka beskrivningar och samtidigt försvåra att enskilda lärare kan spåras i texten och därmed identifieras, kräver ett visst sätt att formulera sig (Vetenskapsrådet, 2011, 2017). Det är ett av de bärande argumenten till att inte beskriva de tre skolorna som enskilda fall för jämförande. Fallstudien fokuseras mer utifrån tidsaspekter och det menar jag bidrar till att fenomenet i sig framhålls mer än skolornas specifika traditioner och kulturer. Det finns ytterligare en strävan efter att formulera resultaten med hänsyn till de olika verksamheterna så att problematisering sker utan

värderingar som kan tänkas få negativa konsekvenser. Vidare, i linje med valda teoretiska perspektiv och metodologi, behöver texten formuleras på sådant sätt att den förstås som ett inlägg i en pågående diskussion kring lärares allmändidaktiska kompetens. Ljudfiler och intervjutexter samt kodnycklar förvaras på olika platser i ett låst rum bakom diverse digitala koder.

Avslutningsvis har jag svårt att se hur innehållet i avhandlingen skulle innebära någon större risk för skada. Möjligen kan de som deltagit i min studie uppleva att jag gör felaktiga slutsatser utifrån mina tolkningar och det valda teoretiska perspektivet. Det skulle till och med vara så att de inte känner igen sig alls då det handlar om att data och resultat tolkats fram ur min förförståelse. Redan vid nedtecknandet av händelser i den upplevda skolvardagen görs val utifrån mig som observatör vissa, de blir sålunda en tolkning av ett skeende. På så vis kan bilden av hur resultaten presenteras och diskuteras upplevas något negativt av de lärare som ingår i studien och inte delar min tolkning. På samma gång menar jag att förutsättningarna för lärares arbete med övergångar i undervisningssammanhang har blivit uppmärksammade och diskuterade i och med att studien genomfördes. Genom min vistelse i verksamheten med fokus på övergångar och utifrån intervjuer och samtal sker meningsskapande processer vilka kan bidra till att öka lärares didaktiska medvetenhet om arbetet med övergångar. Forskningsprocessens synergi medför förhoppningsvis medvetenhet och utveckling inom området, vilket ligger i linje med det övergripande samverkansprojektets syfte.

Kapitel 5. Från förskoleklass till årskurs 1, Boyeskolan

I detta kapitel beskrivs verksamheterna förskoleklass och årskurs 1 utifrån fysisk miljö, övergripande organisation, förhållningssätt, pedagogiskt innehåll och övergången dem emellan. Resultatet är hämtad utifrån dokumentation gjord sista terminen i förskoleklass och första terminen i årskurs 1, vilket kan ses som en avgränsning. Kapitlet syftar till att illustrera respektive skolform för att skapa sammanhang åt efterföljande resultatkapitel som rör resonemang och analyser av lärares arbete med sociala relationer i övergången. Syftet kan sättas i relation till den första forskningsfrågan om vilka sociala och kulturella sammanhang som framträder som centrala i arbetet med sociala relationer i övergången för lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1. Även om varje skola som är del av den kollektiva fallstudien till viss del skiljer sig åt i förhållande till fysisk miljö, kultur och tradition ses vissa delar som gemensamma i förhållande till överlämnande respektive mottagande verksamhet. Dessa kännetecken för respektive skolform skapar sammanhang för de två lärarprofessionernas respektive sociala identitet och ger en bild av det gränsland där deras arbete sker.

I detta kapitel ges en mer detaljerad beskrivning av en av de tre skolorna i fallstudien, Boyeskolans förskoleklass och årskurs 1. Syftet med att bara presentera en av skolorna mer detaljerat handlar om att låta resultatet vara mer läsvänlig. För att nyansera bilden av hur förskoleklass och årskurs 1 kan göras avslutas kapitlet med en jämförande reflektion mot övriga två skolor som ingår i den kollektiva fallstudien. Att det blev just Boyeskolan som beskrivs mer detaljerat handlar om att den verksamheten blev framskriven i sin helhet tidigt i studien.

Förskoleklass som pedagogisk verksamhet

Förskoleklassens verksamhet på Boyeskolan är uppdelad i två klasser, Blomknoppen och Bladet, med två huvudlärare och ungefär 30 barn i vardera klass. I Blomknoppen arbetar Beata F och Berit F och i Bladet arbetar Barbro F och Benita F. Ytterligare en lärare finns i förskoleklassens verksamhet, Bodil F, hon arbetar deltid och finns som extra stöd i båda klasserna. Dessa barn och lärare tillbringar majoriteten av sin tid tillsammans i den del av

skolan som är specifikt avsedd för deras verksamheter. Verksamheterna som avses är både förskoleklass och fritidshemmet.

Fysisk miljö i förskoleklass

Förskoleklassens rumsliga utrymme är beläget i en egen del av skolan men samtidigt sammankopplat inomhus till skolans gemensamma gymnastiksal, bibliotek och matsal. Entrén består av en gemensam ingång och kapprum för barn och vårdnadshavare till de båda förskoleklasserna. Beläget strax innanför är ett gemensamt utrymme som fungerar bland annat som ansiktet utåt mot besökanden. Här finns utställningsmontrar i glas med barnens alster och en stor informationstavla med veckoplanering, dagens aktiviteter och annan information som lärarna vill förmedla. Rummen som är avsedda för förskoleklass rymmer bord och sittplatser för vuxna och barn. Det finns rum som benämns med de syften de är inredda för; byggrum, målarrum och hemvrå med utklädningskläder är inredda med olika material som inbjuder till lek, kreativitet och skapande. Det finns även ett rum som är avsett för de vuxna med toalett och kombinerad garderob- och materielutrymme. Mittemot varandra befinner sig de båda klassernas egna rum, möblerat på liknande sätt med stolar och bord, soffa och en stor samlingsmatta belägen strax under en whiteboardtavla. Både Blomknoppen och Bladet har möblerat med, för barnen, lättillgängliga skåp och bokhyllor längst med väggarna. Barnen har sina egna lådor där de förvarar arbetsmaterial och påbörjade hantverk. Respektive klassrum är i sig indelat i olika teman med material som signalerar olika aktiviteter. Exempelvis finns där möjlighet till konstruktion, läs- och skrivaktiviteter samt leksaker i form av exempelvis plastdinosaurier, Barbies och bilar. På väggarna sitter alfabet, talrad, klockor och text över dagens struktur. Där finns även barnens självporträtt och berättelser om sig själva, skolans gemensamma värdegrundsord för terminen samt annan dokumentation från verksamheten. På whiteboardtavlan finns bland annat barnens placering, veckans dagar samt dagens aktiviteter och pågående projekt uppskrivna. Vid flera tillfällen observeras hur barnen själva väljer att använda materialet för både fantasilek och utifrån dess avsedda funktion.

> Det är fri lek och fyra pojkar har plockat ur alla småbilar och ställt dem runt samlingsmattans kanter, Berit F uppmärksammar detta och undrar om de har använt alla bilar eller om det finns fler. ’Hur långt räcker det i cirkeln? Har ni räknat dem, hur många är det?’ Pojkarna och några andra av deras kamrater börjar genast räkna dem, Olle räknar snabbast och säger högt: ’75! ‘Berit F hyschar honom och säger att han måste lära sig att vara tyst och ge de andra en chans också att räkna själva. Det blir olika svar, 75 eller 76, men det beror på om man räknar en liten helikopter som finns på ett av bilarnas släp. Berit F tittar på sin armbandsklocka och det verkar vara dags för att städa undan, **Exempel 1. Boyeskolan, Förskoleklassen Blomknoppen, mars, innan morgonsamling.**

Exemplet ovan kan ses som en beskrivning av hur den fysiska miljön blir både del av och formar barnens sociala liv. Bilarna ombeds av Berit F att få stå kvar och blir en del av den gemensamma samlingen där hela barngruppen involveras. Berit F visar på olika strategier för att lära sig tiotal genom att ställa var tionde fordon på tvären. Bilarna är en del av en pågående lek och att ställa iordning dem och räkna dem bidrar till något annat som sträcker sig utanför den fria leken för de inblandade. Flertalet liknande tillfällen av barns interaktioner i den fria leken uppmärksammas i observationerna. Vid ett tillfälle uppkommer en diskussion bland några pojkar kring hur bokstäver uttalas när alfabetet under tavlan används för att mäta hur långt det går att hoppa jämfota. Vanligt förekommande aktiviteter i Blomknoppen och Bladets utrymmen är att barn söker sig till olika delar för sina aktiviteter och även tvärtom, aktiviteter drar till sig olika barn och skapar en slags struktur. Förskoleklass-lärarna har medvetet arbetat för att miljön skall vara tydlig och konkret, de beskriver att på så sätt underlättar de för barnen att hitta något meningsfullt att syssla med och det som enligt dem definieras som ”oroligt spring” minimeras. Den fysiska miljön delas av alla barn och vuxna under större delen av dagen och det är endast under förskoleklassverksamhetens tid, mellan klockan 9.00 och 12.00 som barnen är mer eller mindre indelade i sina respektive klasser Blomknoppen och Bladet.

Organisation och struktur av en dag i förskoleklass

De två förskoleklasserna är organiserade i två mindre halvklassgrupper vilket innebär i vissa sammanhang att barn från Blomknoppen och Bladet befinner sig i samma arbetsgrupp under en viss del av veckan, däribland under gymnastiken. Det finns alltid någon av lärarna i förskoleklass närvarande i klassrummet från att de öppnar, en lärare som i huvudsak tar emot barnen och deras vårdnadshavare. Den huvudsakliga strukturen för en dag kommuniceras utåt genom lappar som vid studiens genomförande är fästa lite varstans i förskoleklassens lokaler. Indelningen presenteras enligt följande:

7.30 öppnar
8.00 frukost
9.00 samling
10.00 jobbarstund
12.00 lunch
12.30 utelek
14.30 mellis
16.30 stänger
(Fältnotis. Boyeskolan, förskoleklass, dag 7)

Utifrån denna indelning framhävs ett heldagsperspektiv och skillnaden mellan förskoleklassen och fritidshemmets verksamhet framstår inte med tydlighet.

En mer detaljerad beskrivning av innehållet och gruppernas organisation för dagen anges på de två förskoleklassgruppernas gemensamma veckoschema. Här specificeras innehållet för samlingen och jobbarstunden mot vårdnadshavare och barn. Förmiddagen beskrivs exempelvis handla om språklekar, att vara i lekhallen och att arbeta med matematik. Även eftermiddagarna beskrivs i veckoschemat i form av exempelvis organiserade lekar, spel eller skogsutflykter. Rubrikerna och tiderna kan ses som hållpunkter och återkommande rutiner men förändras och anpassas efter barnens och lärarnas behov och omständigheter som uppkommer i den dagliga verksamheten. Samtidigt uttrycker förskoleklass-lärarna en styrka i det kombinerade uppdraget då de har möjlighet att möta barnen hela dagarna. De beskriver att det innebär fler tillfällen för interaktioner och relationsskapande, både mellan vuxna och mellan barnen. Genom att planera eftermiddagarna med bland annat organiserad lek och spel möjliggörs stunder för utvecklandet av kamratrelationer påpekar Beata F. Situationer uppstår därmed som möjliggör för lärarna att stärka både gruppens sociala samhörighet samt att låta barnen utveckla social kompetens i form av att möta andra än bara sina närmsta vänner.

Förskoleklassens verksamhet har återkommande rutiner och startar genom *samlingen* på morgonen som sker i helgrupp. Barnen har sina fasta platser som är utsedda av förskoleklass-lärarna med ett tydligt syfte att skapa lugn. Placeringarna bygger på en tanke om och erfarenhet av att vissa barn har svårare att koncentrerar sig om de sitter bredvid någon specifik kamrat. Barns relationer och sociala miljö påverkar således samlingens organisation. Sedan följer samlingen en relativt given struktur med god morgon-sång, upprop, genomgång av dagens aktiviteter, mat, kalender och väder. Ett vanligt inslag är att därefter genomföra en gemensam lek eller aktivitet. Vanligtvis är denna gemensamma aktivitet kopplat till läs- och skriv eller matematiskt innehåll, exempelvis olika språklekar. Samlingen avslutas med en fruktstund för att därefter övergå till fri lek och barns egna aktiviteter. Barnens aktiviteter sker antingen inomhus eller utomhus om vädret är gynnsamt för att snabbt komma ut och in. Det är även under tiden för fri lek lärarna tar sina förmiddagsraster, i det gemensamma utrymmet bland barnen.

Jobbarstunden innebär i första hand vuxenledda aktiviteter som vanligtvis innehåller ett introducerande av skolämnesrelaterade kunskaper, så som läs- och skrivaktiviteter, matematik eller naturkunskap. I Boyeskolans förskoleklass genomsyras innehållet av ett skolövergripande beslut där de tidigare skolåren skall arbeta med Bornholmsmodellen[7] . Arbetet sker utifrån

[7] Bornholmsmodellen har sitt ursprung i ett forskningsprojekt kring barns tidiga läs- och skrivutveckling (Lundberg, 2007). Utifrån detta projekt har sedan ett program formats med olika språklekar och övningar i syfte att underlätta barns möte med skriftspråket i formell utbildning. Programmet har tagits fram i Danmark och senare utvecklats i omgångar för praktiker i förskola, förskoleklass och de tidiga grundskoleåren, med tyngdpunkt på de två första skolformerna.

de respektive verksamheternas och barns behov. I Blomknoppen och Bladet används även ett kompletterande material (Mamma Mu). Materialet vänder sig särskilt till förskoleklassens verksamhet med liknande innehåll som för Bornholmsmodellen och med underlag för finmotoriska aktiviteter. Utifrån detta material skapar sedan lärarna innehåll för morgonsamlingar och jobbarstunder där barnen uppmuntras till att vara aktiva och det sker på ett lekfullt sätt. Vid jobbarstunder delas barnen oftast in i mindre arbetsgrupper och fördelar sig under förmiddagen tillsammans med lärare i de olika fysiska utrymmena.

Vid vissa återkommande pass i veckan blir arbetsgrupperna endast halvklasser, vilka också i sin tur delas in i ännu mindre arbetsenheter. Gruppindelningen beskrivs bygga på lärarnas observationer av barnen i samlingen och tar utgångspunkt i lärares uppfattningar om barns sociala förmåga att ta plats i en grupp. Här används barnens sätt att tala, ta instruktioner, turtagning och uppmärksamhet på varandra och läraren, som underlag för sammansättningen och storleken på arbetsgrupper. Mindre arbetsgrupper förklaras som möjligheter för barn att utveckla dessa kompetenser i en trygg miljö. Dessa grupper är inte fasta utan utgår från barnens aktuella behov. Samtidigt påpekar Berit F att detta arbetssätt med att arbeta kollektivt och i grupper är en påföljd av rummens begränsningar. Den fysiska miljön påstås egentligen vara formad för att fungera för halvgruppsaktiviteter och det stora antalet barn bidrar till mindre möjligheter att låta barnen arbeta en och en. På så vis tolkas att undervisningsformen till viss mån snarare uppfattas som en konsekvens av rumsliga möjligheter än pedagogiskt innehåll. Istället framträder ett förhållningssätt där barnen som grupp genomför en aktivitet och instruktioner samt dialog utspelar sig mer på en kollektiv nivå. Jobbarstunden, där barnen kan ha varit uppdelade i olika grupptillhörigheter och till och med vistas utomhus, avrundas med en kortare lunchsamling på mattan. Lunchsamlingen är lösare i sin struktur och innehållet ses oftare bygga på barnens frågor eller erfarenheter av genomförda aktiviteter. Vid dessa tillfällen sker oftast högläsning. Till sin hjälp har lärarna två barn som veckovis är hjälpvärdar och som ser till att exempelvis hämta och ta undan de sittdynor eller annat material som används vid samlingar och jobbarstunder.

För att förbereda barnen inför inträdet till årskurs 1 beskriver lärarna i förskoleklass att barnen bör kunna hantera de delvis nya *rutinerna* som finns i skolan. Det handlar främst om matsituationen, gymnastik, att ha inslag av ”jobbarstunder” och gemensamma samlingar. Berit F beskriver vad hon bland annat menar är viktigt för barnen att kunna innan inträdet till årskurs 1:

> Ja dels… när de kommer på morgonen så har de ju en fruktlåda. Å då ska de veta vilket ljud de har i, och de ska lägga den i sin låda och så ska de bära ut den i sin ryggsäck. Och det är syftet med att… fruktlådan symboliserar ryggsäcken, frukten i symboliserar innehållet i sin ryggsäck, alltså man har

> sina skolböcker med sig. Och att man ska ta in sin låda när att man ska ta in den och hänga den på sin stol, och att man ska ta ut den i sitt kapprum. (Mmm, så det är den kunskapen eller vad jag förstår…) Ja, rutiner man ska ha. **Excerpt 1. Berit F, förskoleklass och årskurs 1, Boyeskolan.**

Rutinerna tillskrivs av lärarna i förskoleklass ett pedagogiskt värde i form av en funktion där barnen får möjlighet till att utveckla en känsla av trygghet genom att kunna orientera sig under skolvardagen. Det handlar om att utveckla en förmåga att vara självgående, både här och nu och för framtida årskurs 1. En annan av funktionerna med rutinerna i förskoleklass beskrivs som möjligheter för barn att utveckla sociala förmågor. Förmågor som nämns är att tala inför grupp, både lämna och ta plats i ett socialt sammanhang, visa hänsyn och ta instruktioner för att utveckla självdisciplin. Barns beteenden och sociala kompetens vid exempelvis samlingen dokumenteras och används som utgångspunkt för planeringen av arbetsgrupper och innehåll i verksamheten. Succesivt inför övergången introduceras olika moment i rutinerna som blir en del av barnens kommande utbildningsmiljö i årskurs 1.

> Det är maj och morgonsamling i förskoleklass. Beata F, förskoleklass-lärare, berättar att morgondagen innehåller gymnastik och att det då introduceras ett nytt moment som de alla ska få träna på, att duscha. Ett barn börjar prata och Beata F höjer rösten: ”I ettan, tvåan, trean, fyran, i alla skolor gör man så - duschar. Ni har inte gjort så för ni har varit så små. Nu ska vi träna på det så att ni kan det. Nu ska ni göra det så ni får lära er hur det går till för så gör man i skolan. Duschmössor på vintern, inte tvål för att göra frisyrer. Ni behöver ta med en handduk!” **Exempel 2. Förskoleklass, Boyeskolan, maj, samling.**

Att vara för liten eller att agera som ett ”barn” blir tydligt i hur lärare kommunicerar både med och om barnen i förskoleklass. I exemplet ses även hur riktningen för det förväntade beteendet kopplas till årskurs 1 och hur rutinerna vid gymnastiken inbegriper barns förmåga att vara mer självständiga. På liknande vis beskriver informanterna i studien hur de vardagliga rutinerna kan användas som undervisning av både sociala och ämnesinriktat innehåll, beroende av situationen och vilka barn som är inblandade. Exempelvis beskrivs samlingens funktion och syfte som mer ämnesinriktat för de barn som upplevs kunna hantera den sociala miljön och vice versa. Barn, som definieras ha utmaningar i att hantera den sociala miljön uppmärksammas på samvaro och förväntat beteende i klassrumssammanhang. Med andra ord kan rutiner förklaras ge trygghet för barnen i allmänhet i form av vad som komma skall i årskurs 1och för några barn i synnerhet där specifika sociala förmågor behöver utvecklas.

Den fria och den planerade leken

Den planerade och den fria *leken* beskrivs av samtliga förskoleklass-lärare vara viktig för barn i förskoleklass för att få möjlighet till att närma sig skolans värld på ett lekfullt och lustfullt sätt. Den fria leken beskrivs även som väsentlig för barns sociala utveckling och lärande. En av lärarna i förskoleklassen Bladet uttryckte det som att: ”Det viktigaste uppdraget som förskoleklass har är att skapa sociala färdigheter och det görs bäst i leken!”. Leken som form beskrivs även utifrån lärarna som en väg till skapande och upprätthållande av relationer till och mellan barnen som ett värde i sig och deras sociala välmående. Beata F reflekterar över och beskriver sina erfarenheter av att tidigare ha arbetat med sexåringar:

> Så det var ju lugnare och på ett annat sätt då. Ja, det var det faktiskt. Det är längesen när man tänker tillbaks: Ja, vad gjorde jag? Vad gjorde jag? Ja, det var längesen det där. Nej så att det var... sen är det väl ungefär samma verksamhet, det är det ju. Det har ju blivit litet avancerat nu, det är litet mer skola i den här åldern nu, då var det ju lekis som det hette. Man lekte och man blev en grupp och man fick göra saker tillsammans och man var mycket ute och i skogen och det var mer basis på lek och rörelse, sång och musik och såna där saker. Nu är det litet mer inriktat på skola och... man skulle ju kunna hålla i en penna och klippa och sånt här, det var ju viktigt men nu ska man ju kunna mycket mer. (Som till exempel?) Ja, vi håller ju på med bokstäver, siffror, vi räknar, de läser ju, vi har ljud och det här med Bornholm och allt det här, det är ju olika saker som man måste liksom ta då. så det är därför vi betonar ofta att det är viktigt med leken, för man lär sig väldigt mycket lek. För de barnen klarar sig ju bra i ettan de också fast de hade... sen… det... då, det viktiga då var ju att barn skulle orka sitta i en bänk. Då skulle man ju ha tränat motoriken så den var klar i kroppen. **Excerpt 2. Beata F förskoleklass och årskurs 1, Boyeskolan.**

När Beata F säger att det förändrade arbetet med exempelvis läs och skrivinlärning och matematik är något som de ’måste ta’ och sedan fortsätter meningen med att leken måste betonas, tolkas detta som ett sätt att rättfärdiga lekens plats i förskoleklass. Att barn lär sig av lek blir förankrat både utifrån lärares tidigare erfarenheter med att undervisa sexåringar som skolförberedande och utifrån dagens uppfattade uppdrag. Samtidigt framkommer mer frekvent i det observerade underlaget att förskoleklass-lärarna använder tiden för barns fria lek till att planera, till administration eller egen rast vilket leder till mindre antal vuxna i barngruppen. Detta i sin tur generar att de vuxna intar ett mer övervakande förhållningssätt med färre tillfällen för interaktion och samspel med barnen. Tid för fri lek finns inplanerad, mer eller mindre, i förskoleklassens naturliga dagsrytm men allra störst utrymme ges den under tiden för fritidshemsverksamhet.

Pedagogiskt förhållningssätt och innehåll i förskoleklass

Då lärarna organiserat sig så att någon alltid befinner sig i och tillsammans med barngruppen ses ett förhållningssätt som handlar om att både ha en övergripande blick för vad som sker och samtidigt integrera med några få av barnen. Exempelvis sitter en förskoleklass-lärare med några av barnen som leker med kapsyler och för ett samtal samtidigt som hon blickar ut över rummet och därmed också övervakar resterande barns aktiviteter. Initiativet till interaktioner och lek tas lika ofta av barnen som av lärarna. Ett relativt vanligt inslag i verksamheten är också att lärarna använder sig av barnens egna erfarenheter och aktuella frågeställningar just där och då som en del i att diskutera och resonera kring olika kunskapsinnehåll. Barnens lek, relationsskapande och konfliktsituationer används överlag av lärarna som innehåll för kollektiva diskussioner om den sociala miljön. Lärare använder ofta barnens olika perspektiv på hur goda relationer kan kännetecknas för att understryka vikten av att kunna ingå i ett socialt sammanhang likväl som i en klass. I de mer lärarstyrda aktiviteterna, som exempelvis samlingen signalerar lärarna tydligt vikten av att alla deltar. Att delta i strukturerade tillfällen beskrivs av lärarna i förskoleklass som frivilliga och utan direkt tvång, samtidigt som de sällan ger barnen några alternativ till att delta i samlingen eller genomgångar. Barns deltagande i olika diskussioner kommenteras sällan av lärarna utifrån om deras resonemang är rätt eller fel. Tvärtom uppmuntras de till att reflektera över sina svar och inlägg. Vikten av att barnen inte skall känna att de misslyckas vid aktiviteter blir tydligt uttryckt av lärarna inför barnen men även i diskussion mellan sig. Att göra rätt eller fel vid det som definieras som skolarbete, exempelvis forma siffror eller bokstäver på ett korrekt sätt, uttrycks som mindre viktigt än jämförelsevis att försöka och att delta. Det kan ha att göra med att förskoleklass-lärare påpekar att i förskoleklassens uppdrag ingår att introducera innehåll och att barnen endast behöver ”testa på” och ”nosa på”. Samtidigt kommunicerar lärarna verbalt till barnen att det finns en förväntning på ett speciellt beteende vid arbetsstunder där barns förmåga att följa lärares instruktioner, ha uthållighet att göra klart och jobba noggrant.

Förmiddagssamlingen har tydligare fördelning av talutrymme mellan barnen och andra krav från lärarna på uppmärksamhet och beteenden, än den kortare samlingen innan lunch. Oftast ger en lärare muntliga instruktioner till hela gruppen och därefter arbetar barnen ensamma eller i mindre grupper. Den lärare som inte håller i aktiviteten fungerar som stöd åt barngruppen eller riktar in sig mot något specifikt barn. Efter att barnen har arbetat med sin uppgift skall de visa för en vuxen och därefter följer ett moment där barnen får välja relativt fritt. Ofta ombeds barnen att först titta i sin lådor och se om det är något arbete som behöver göras klart och sedan får de välja att aktivera sig med något som inte tar för mycket utrymme eller låter för högt. Barnen är aktiva i att ta dessa lite mer ostrukturerade tillfällen som en möjlighet till att

leka, förhandla relationer eller använda materialet i rummet. Material, lek och undervisning är tätt sammanlänkade i förskoleklassen, vilket tre pojkars lek med bilar kan illustrera (exempel 1, s. 71) men också i mer formella sammanhang:

> Det är samling innan lunch och halva klassen har haft jobbarstund där de fått arbeta med en skrivuppgift medan andra halvan har haft gymnastik och nu är på väg tillbaka in i klassrummet. Några har satt sig i samlingsringen och de sitter tysta och betraktar övriga kamrater. Några barn gör upp lekplaner inför rasten genom att fråga om 'de ska va?' Barbro F sätter sig på en pall och ber dem som inte varit på toaletten gå dit så att de inte behöver gå under lunchen. Det uppkommer ett gemensamt samtal om kyckling som serveras till lunch. Det uppstår en diskussion i gruppen huruvida kyckling är ett k-ljud? Ett barn uppmärksammar att någon av de vuxna har glömt att stryka under alla k-ljud i de ord som står på whiteboardtavlan sedan tidigare arbete. Barnen uppmuntras av Benita F: 'Vilken tur att ni barn håller ordning på oss fröknar!' Det blir också en diskussion kring vilka kläder som behövs för utevistelsen efter lunchen. Det är relativt blött ute och vissa delar av skolgården bör undvikas då torkskåpet inte hinner torka alla kläder innan de ska ut eller gå hem resonerar Benita F. Ett barn säger att han har så ont i fingrarna för han har skrivit så mycket och Barbro F menar att det kan vara bra att komma ihåg att träna på att inte hålla pennan så hårt inför 1:an. Hon undrar om de kan komma överens om det? Barnet nickar. Ett annat barn frågar om de får ligga ned och får svaret att det får de, om de kan låta kompisen bredvid vara ifred. Det blir en sagostund med boken Tummelisa och Barbro F berättar att det är en saga hon hörde när hon var liten. **Exempel 3. Boyeskolan, förskoleklass, mars, jobbarstund med språkövning.**

Exemplet visar på vanligt förekommande händelser i förskoleklass när det handlar om hur undervisningssituationer är sammanflätade med tillfällen av relationsskapande. Sociala relationer och relationsskapande processer blir en del av skolvardagens struktur tillsammans med mer riktad undervisning. Att få ligga bredvid sin kompis under högläsningen blir något som tillåts så länge den vänskapsrelationen inte blir något som utmanar undervisningsmiljön. Detta är ett förhållningssätt som blir tydligt i lärares hantering av den sociala miljön och barns vänskap, den är alltid sanktionerad av lärarna. Vilket innehåll som blir förgrund respektive bakgrund definieras av de vuxna genom olika kommunikativa sanktioner. Med argument som att förskoleklassen förbereder barnen för skola och att ett av uppdragen då innebär att barnen skall känna trygghet och solidaritet med sina kamrater, tillskrivs lek och relationsskapande processer stort värde enligt lärarna.

Under morgonsamlingen och jobbarstunden blir barnen oftare uppmärksammade på vilket beteende som är adekvat här och nu, eller som i exemplet ovan, riktat framåt inför nästa årskurs, att inte hålla hårt i pennan, räcka upp handen och vänta på sin tur. Förväntningarna på barns beteende i klassrummet blir ofta belysta och tydligt kommunicerad på en mer kollektiv nivå. I Boyeskolans förskoleklass förs återkommande diskussioner mellan

lärarna om barnens relationer och pågående grupprocesser som utgångspunkt för verksamhetens aktiviteter och innehåll. I diskussionerna formuleras *vad* som blir möjligt och med *vem* eller *vilka*. Dessa diskussioner kan ske mer formellt i anslutning till planering men även mer processinriktat i den aktuella skolvardagen inför olika aktiviteter och gruppsammansättningar. Under förskoleklasstiden dokumenterar lärarna kontinuerligt observationer av barnen utifrån vissa förutbestämda kriterier som bland annat rör barns sociala förmågor. Detta ligger sedan till underlag för det pågående arbetet och indelningen av arbetsgrupper men även inför övergången och skolstarten.

Sammanfattning av förskoleklass, terminsavslut

Förskoleklassens verksamhet beskrivs i denna studie som *förberedande*, bland annat med riktning mot att få en fungerande social miljö för barn från olika förskolor med avsikt att skapa gemenskap inför inträdet till årskurs 1. Detta ses som verksamhetens övergripande uppdrag och anges som prioriterat i relation till annat innehåll. När gruppen väl fungerar anger förskoleklass-lärarna att de kan introducera andra aktiviteter och annat innehåll. Den fria leken framhålls här som en väsentlig del i utformandet av verksamheten, både som innehåll och form. Förskoleklassen beskrivs från båda lärarkategorierna som en verksamhet där den fria leken och barns sociala utveckling har en självklar plats. Leken och övrigt innehåll i verksamheten beskrivs som central för förhandlingar med mottagande lärare. Samtidigt framkommer att leken i förskoleklassens verksamhet tydligare förpassats till fritidsverksamhetens domän.

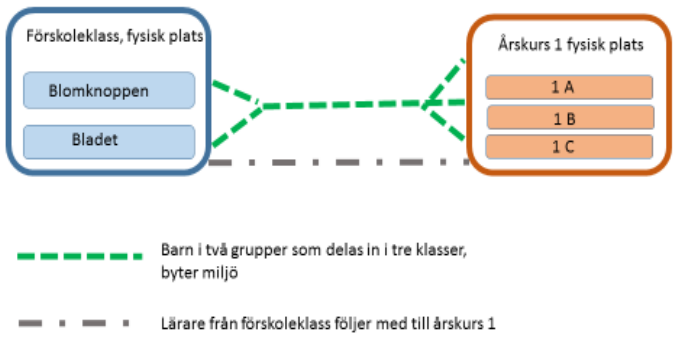
Förskoleklassens innehåll och form beskrivs som både fritt och styrt. Fritt för att innehållet och formen till stor del bestäms av de aktuella lärarna men anses därmed även till viss del som otydligt. Denna otydlighet generar därmed att innehållet kan styras av kommunala beslut eller av mottagande lärares specifika intressen. Barn förväntas dock inte att kunna specifik skolämnesrelaterat innehåll men uppmuntras att i relation till lärarstyrda uppgifter prova på och till viss utsträckning även att göra klart, i ett led att förberedas. Det förstås som att det blir viktigt för barnen att *göra*, med argument som rör att barn därmed utvecklar en slags erfarenhetsbaserad kunskap om vad som förväntas av dem i kommande undervisningssituationer. Men kring vilket kunskapsinnehåll som denna erfarenhet bygger, lärandets objekt, hamnar på en mer sekundär plats.

Rutinernas betydelse i förskoleklass blir också en del av det som definieras som förberedandet inför årskurs 1 och som en del i att möjliggöra barns sociala förmåga att fungera i en mer strukturell skolmiljö där samverkan och turtagning framhålls. Rutiner fungerar både som struktur och som innehåll. Att barn skall bli bekanta och veta vad som förväntas vid exempelvis en

samling blir av social karaktär och för vissa barn prioriterat före innehåll som rör akademiskt inriktad kunskap.

Planerade övergångsstrukturer vid Boyeskolan

Sättet att strukturera övergångarna från förskoleklass till årskurs 1 på Boyeskolan har funnits i organisationen under snart fyra år vid studiens genomförande. I det planerade sättet ingår att barnen som skall börja årskurs 1 får fysiskt flytta från förskoleklassens lokaler till en annan del av skolbyggnaden där verksamhet för grundskolans lägre åldrar bedrivs tillsammans med fritidshemmets verksamhet (se figur 2).



Figur 2. Översikt av Boyeskolans planerade övergångsstruktur. I denna översikt av fysiskt utrymme, barn och personalorganisation ses hur barn och vuxna förflyttas från förskoleklass som fysisk plats och delas in i olika klasser i årskurs 1.

Förskoleklass-lärarna har också organiserats på sådant vis att de parvis arbetar ett år i förskoleklass för att sedan följa med barnen till årskurs 1, varvid ett annat par därmed lämnar sina årskurs ettor och tar emot en ny grupp förskolebarn på hösten i förskoleklass. De två förskoleklassgrupperna Bladet och Blomknoppen delas in i tre nya klasser i och med övergången. Detta sker inte alltid då antalet klasser beror på antal barn i förskoleklass och antal tillgängliga lokaler.

Årskurs 1 som pedagogisk verksamhet

När gruppen av barn sedan startar årskurs 1 är Bibbi G en av de tre mottagande klasslärarna. I årskurs 1 består klassen av 22 barn, där ungefär hälften av barnen kommer från Blomknoppen och hälften från Bladet samt barnet som gör ett extra år i årskurs 1. Bibbi G är utbildad 1-7 lärare, med inriktningen svenska/SO och samarbetar till viss del med förskoleklass-lärare Beata F i första klass. Bibbi G ansvarar framförallt för genomgångar och håller igång lektionerna medan Beata F finns med under vissa lektioner som en extra lärare. Beata F har dock huvudansvaret för gymnastiken och vissa delar av Bornholmsmodellen, vilken hon bedriver i samtliga tre årskurs 1. De tre grundskol-lärarna i första klass har organiserat upp så att samtliga tre klasser möter de enskilda lärarna i olika ämnen. Bibbi G ansvarar för musik, de övriga har ansvar för lektioner i engelska och extra i matematik. Klasserna möter på så vis olika lärare med olika kompetensområden och intressen.

Fysisk miljö i årskurs 1

Klassrummet som årskurs 1 barnen möter ligger på andra sidan av skolan i förhållande till förskoleklassen. I rummet finns två dörrar, varav den ena leder till kapprummet med toalett och utgång till skolgården. I kapprummet finns en anslagstavla med schema och övrig information som riktar sig till vårdnadshavare. Det fasta schema som finns för vårdnadshavarna innehåller endast start och sluttider för varje dag i veckan. Den andra dörren leder ut till det gemensamma utrymmet som fungerar som fritidshem under skolbarnomsorgstiden och är möblerat med materialskåp och en soffa. Härifrån finns det sedan möjlighet att ta del av andra gemensamma utrymmen på skolan såsom matsal, gymnastiksal samt ett rum som möbleras efter olika teman exempelvis frisör, affär eller disco. Rummet används utifrån barnens intressen under skolbarnomsorgsverksamheten. Längsefter klassrummets väggar finns hyllor med arbetsmaterial och barnens pennkorgar. Längst fram i rummet finns en whiteboardtavla, under den ligger en rund matta och det finns ett elektriskt piano och en skänk och ett bord som fungerar som arbetsyta för läraren. På motsatta sida av klassrummet finns hyllor med arbetsmaterial samt ett runt bord med några få stolar, samt en skärm med en arbetsplats bakom. Väggarna pryds av alfabet, talrader, årshjul och halvklassindelning och blir under studiens gång fylld av barnens egna bilder och berättelser om sig själva. Senare kommer även läroplansmål upp tillsammans med förtydligande bilder av arbetsgång med bokstäver.

Den fysiska miljön och den inledande placeringen av barnen uttrycks som en väsentlig del av introduktionen till det nya sammanhanget och argumenteras utifrån möjligheten till relationsskapande processer. De tre mottagande lärarna i Boyeskolan väljer att placera bänkarna på olika vis. Två

av dem väljer att placera bänkarna i rader medan Bibbi G väljer att sätta dem i mindre grupper. Hon resonerar enligt följande när hon i intervjun svarar på frågan om barnens placering:

> Välkommen! Alltså känslan där i början den var väldigt verkligen, den var mer så där, hur det såg ut? Att det inte blev fint och det var så rörigt och det blev trångt när jag satt upp bänkarna. Men när det blev grupp då blev det liksom ja, ett mjukare intryck tror jag, och mycket mer värme. Så det var nog det första och sedan tänkte jag nog att nej, men de får lära sig att sitta i grupp, det är liksom, de vet ju inget annat så då kör vi! **Excerpt 3. Bibbi G, årskurs 1, Boyeskolan.**

Den fysiska miljön, där möbleringen av barnens bänkar ingår, förändras under tiden för genomförandet av studien. Förändringarna argumenterar Bibbi G utifrån att dels har hon lärt känna barnen och vet hur de ska placeras för att skapa arbetsro för både individ och grupp, dels även utifrån undervisningsämnets karaktär.

Organisation och struktur av en dag i första klass

På morgonen öppnar vanligtvis Bibbi G dörren och hälsar barnen välkommen och tar dem i hand en och en när de kliver i till klassrummet. Barnen delas in i två halvklasser, gul och blå grupp, så ibland startar skoldagen med hela klassen och ibland i halvklass. Skolan startar 8.00 och här exemplifieras en dag i årskurs 1 utifrån hur den skrivs fram av grundskol-läraren Bibbi G på whiteboardtavlan:

8.00 samling
Skriva siffror
Antal
9.30 frukt + högläsning
9.40 rast (rödmarkerat)
10.00 blåa häftet
11.00 lunch (rödmarkerat)
Rast (röd)
12.00 gul markering
13.00 slut (röd)
(Fältnotis, Boyeskolan, årskurs 1,augusti)

Under skoldagen kan det finna olika typer av samlingar, *helgruppssamling* och *halvgruppssamling*. Samlingarnas karaktär skiljer sig lite åt, där de i halvklass ofta sker på mattan framför whiteboardtavlan och syftar till att introducera ett lektionsinnehåll medan den stora gemensamma samlingen sker med barnen i sina bänkar och har vissa återkommande inslag. Dessa inslag är bland annat att gå igenom almanackan, skriva upp och gå igenom dagens hållpunkter, eventuellt påminna om händelser senare under veckan samt

sjunga en god morgon-sång. Detta innehåll förändras dock under tiden för studien och rutinerna med almanacka och att gemensamt skriva upp dagen på tavlan försvinner mer och mer till fördel för annat undervisningsinnehåll. Därefter sker oftast ett arbetspass som avslutas med att äta en frukt och lyssna på högläsning. Ett vanligt förekommande inslag är att högläsningen genomförs lika ofta av barn från mellanstadiet som av läraren Bibbi G. När högläsningen är över följer en kortare rast och därefter ytterligare ett arbetspass innan lunch. Efter lunchen och tillhörande rast är det ytterligare arbetspass fram till skoldagens slut. Ibland händer det att det är en kortare rast på eftermiddagen också, den sker som oftast i samband med att någon av halvklasserna går hem. Veckans hjälpvärdar är barn som ser till att dela ut och samla in material och på annat sätt bistå lärarna under lektionstid. Tillfällen där det av någon anledning blir ett glapp mellan lärares och barns förväntningar av situationen och rutiner leder till att lärarna på olika sätt får förtydliga. Just tiden för barns fria val och lek återkommer som förhandlingsområde inledningsvis i årskurs 1. Hampus ger uttryck för detta under andra dagen i årskurs 1.

> Det har precis varit förmiddagsrast och barnen kommer in från rasten och kapprummet. När Hampus kommer in säger han högt rakt ut i klassrummet: ’Jobba och jobba! Ute två sekunder och sedan in och jobba, ut två sekunder och sedan in och jobba!’ ’Jaa’ skrattar Bibbi G. ’Så är det i ettan!’. **Exempel 4. Årskurs 1, Boyeskolan, augusti, lektion.**

De vanligaste strategierna för båda lärarkategorierna är, som ovan, att muntligen förtydliga vad som gäller, eller via kroppsuttryck ge signaler om vilken riktning lärarna vill att sammanhanget skall ta, där barns förmåga att vara självgående ligger i fokus. I de flesta fall uppstår inga större missförstånd och de flesta barn tolkas ha god orienteringsförmåga under skoldagen. I några fall uttrycker barn muntliga protester eller ifrågasätter vissa aktiviteter med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter av rutinerna i förskoleklass. I årskurs 1 tenderar även barnen att hjälpa och ge stöd till varandra i vad som förväntas och den kamratstödda riktningen för social samvaro blir tydligare uttryckt. De mottagande grundskol-lärarna uttrycker att eftersom de inte hunnit utveckla en djupare relation till barnen så upplever de att de inte har god kännedom om individerna eller gruppen som helhet och behöver vara flexibla i sin undervisning. I exemplet (exempel 4) går det även att se hur barnens tidigare kunskap om hur rutinerna och strukturerna ser ut med att först arbeta och sedan fri lek eller egna aktiviteter ligger till grund för förståelsen av situationen, ett arbetssätt från förskoleklass. Grundskol-läraren Bibbi G, är medveten om detta och har därför planerat in varierade undervisningssätt där barnen ges möjlighet till fysisk förflyttning och korta pauser mellan olika koncentrerade tillfällen som hon benämner som lektioner. Inledningsvis är det snabba justeringar och avvägningar som görs för att få en fungerande grupp

där barnen blir mer självgående så att läraren kan ägna sig mer åt individerna. Bibbi G förklarar att hon behöver bygga på redan etablerade och positiva relationer och attityder till årskurs 1 som nytt sammanhang. Efter en tid i årskurs 1 blir det möjligt för mottagande lärare att skapa arbetsgrupper som bygger på lärarens kunskaper om barnens kunskapsnivåer inom de olika skolämnena. Rutiner, blir således både innehåll och metod för att nå önskat socialt syfte.

Pedagogiskt förhållningssätt och innehåll

Ett vanligt inslag under den första skolveckan är tillfällen med styrda grupplekar, både i de enskilda klasserna men även gemensamt med samtliga lärare i årskurs 1 och förstaklassare. De mottagande grundskol-lärarna väljer att spendera mycket tid tillsammans med barnen under hela dagen, även rasten. Även under de mer strukturerade lektionerna kopplas uppgifterna till innehåll som handlar om att skapa relationer och att lära känna varandra.

> Det är andra skoldagen i årskurs 1 och gemensam morgonsamling. Barnen sitter i sina bänkar och Bibbi G står framme vid whiteboardtavlan. ’Kommer ni ihåg vad vi skulle göra idag? Ni skulle berätta ju vad, vad ni gillar och så vidare. Jag fick lära mig jättemycket till exempel att Ludvig gillar äpplen! Vad skulle jag lära mig mer? Just era namn, det skulle jag ju lära mig igår! Ska vi se om jag lärt mig?’ Bibbi G säger barnens namn var och en samtidigt som hon pekar på dem i klassrummet. ’Nu ska vi titta i boken vad vi ska göra idag. Ni ska få göra klart en lapp som ni började med igår!’ säger Bibbi G och lyfter en anteckningsbok från sin arbetsbänk och bläddrar i den. Någon pratar tyst med sin kompis och Bibbi G säger halvhögt till gruppen att det är nu viktigt att *alla* lyssnar. Bibbi G tar fram ett papper där något av barnen har skrivit lite om sig själv och pekar på tavlan där instruktionerna på tavlan står: ’BILD’. Bibbi G berättar att de ska sätta på ett färgat papper bakom barnens papper och självporträtt och sätta upp i klassrummet. Hon poängterar att det kan vara bra om det kommer någon och hälsar på så kan den gå och läsa på deras lappar vilka de är och vad de är intresserade av! **Exempel 5. Boyeskolan, årskurs 1, augusti. morgonsamling,**

Barnens egna presentationer blir både en del av att skapa relationer och ett sätt för Bibbi G att ta reda på var i läs- och skrivprocessen de enskilda barnen är. Under den första tiden ordnar Bibbi G så att hon får möjlighet att ta reda på varje barns kunskapsläge i relation till att läsa, skriva och matematiska förmågor, för att sedan kunna planera undervisningsupplägget för hela klassen. I dessa lägen förhåller sig Bibbi G uppmuntrande till barnen och ber dem prova och chansa. Vid dessa tillfällen upprepar Bibbi G att det viktigaste inte är att göra rätt utan att våga prova. När det däremot gäller sådana uppgifter som Bibbi G har gått igenom ombeds barnen vid vissa tillfällen göra om för att korrigera. Ett vanligt förekommande undervisningssätt är att Bibbi G introducerar lektionsinnehållet och tillsammans med barnen går igenom

arbetsmomentet. Sedan tillåts barnen arbeta vidare i sina bänkar, tillsammans med andra eller enskilt. Bibbi G och Beata F går runt i klassrummet och ger individuella instruktioner om uppgiften eller barnens beteende i klassrummet. De beteenden som regleras kan vara att inte vicka på stolen, hålla pennan rätt eller att använda svag röst, den så kallade ”viskrösten”. I exemplet (exempel 5) påminner Bibbi G barnen om förhållningssättet i klassrummet vilket kan ses som ett vanligt inslag i verksamheten. Bibbi G använder sig av gester, mimik och verbala riktningsgivare för hur hon förväntar sig att barnen skall bete sig. Hon talar även om för barnen hur hon tänker att dagen skall se ut och var de ska befinna sig vid vissa tillfällen, ett slags verbalt guidande av tid och plats. Vid olika tillfällen, oftast i samband med att samtalsnivån höjs i klassen, ombeds samtliga barn att ställa sig upp och så genomför Bibbi G en rörelselek eller sång med rörelser till. Efteråt får barnen sätta sig ned och fortsätta med sitt arbete. I Bibbi G:s förhållningssätt visas ett intresse av att göra barnen involverade och delaktiga i undervisningsinnehållet och i hennes undervisningssätt ingår att lyfta barnens egna tidigare erfarenheter av det kunskapsinnehåll som skall beröras. Ibland, särskilt förekommande vid rutinen för halvklassamlingar på mattan, hamnar diskussionen helt utifrån barnens tankar där och då. Dessa tillfällen benämner Bibbi G som ”guldstunder”.

> Det är samling på mattan i årskurs 1 och läraren Bibbi G berättar att hon ville bli fröken när hon var liten. Samtalet leder in på poliser och pistoler. En pojke räcker upp handen. ’Vad pratar vi om?’ Bibbi G skrattar till och berättar om hur de kom in på ämnet – att de gled iväg- barnen skrattar också. Kanske kan sagan de ska skriva om handla om en polis föreslår Bibbi G. **Exempel 6. årskurs 1, Boyeskolan, augusti, samling.**

Samtal som dessa, där läraren på olika sätt berättar om sig själva som person tenderade att öppna upp och bjuda in barn till ett annat sorts samtal där innehållet som fokuseras pendlar mellan ämnesinnehåll och mötet mellan lärare och barn som personer. Dessa tillfällen var relativt vanliga i undervisningssammanhang under den första tiden i årskurs 1. Ibland väljer grundskol-läraren att planerat lektionsinnehåll får stå tillbaka för att barnen upplevs ha annat att diskutera. Att försöka genomföra en lektion i matematik upplevs inte lägligt om barnen är upptagna med andra typer av frågor som försvårar för läraren att ”fånga upp” dem. Detta beskrivs vara en stor del av lärares initiala arbete i årskurs 1, både utifrån ett förskoleklass- och grundskol-lärares perspektiv. I exemplet (exempel 6) använder Bibbi G sig själv och sina erfarenheter som ett sätt att presentera ett kunskapsinnehåll. Detta undervisningssätt beskriver hon som mycket positivt eftersom hon genom detta sätt upplever att hon fångat hela klassens intresse och engagemang. Men det kräver också att hon har kunskap om vad det är som intresserar dem vilket

inte blir möjligt förrän hon har lärt känna dem, påpekar hon flera gånger i intervjun.

Barnens konflikter, diskussioner och relationsskapande processer hanteras på olika sätt av Bibbi G. Vissa händelser lyfts upp på kollektiv nivå där Bibbi G uppmuntrar barnens diskussioner och använder sig av en mer problematiserande retorik än riktgivande kommentarer. Andra händelser kommenteras kortfattat och hänvisas istället till att lösas på barnens tid på fritidshemmet. Under den första tiden i årskurs 1 blir både strukturen på dagen, gruppernas indelningar och innehållet i undervisningen utgångspunkt för barnens frågor, funderingar och ibland ifrågasättande. Det kan beskrivas som ett slags orienterande i det nya sammanhanget. Bibbi G hanterar detta genom att förklara och med humor bekräfta de nya krav barnen möter i årskurs 1. Barnen ses även alltmer vägleda varandra genom skoldagen och påminner varandra om det beteende som förväntas i klassrummet. Samtidigt ses barnen utveckla andra strategier för att skapa tillfällen för relationsskapande möten eller lek, utan att utmana läraren och riskera disciplinering. Dessa strategier kan exempelvis handla om att utbyta blickar genom klassrummet, omvandla skolarbetet till en lek eller tävling eller förflytta sig i rummet så att kroppskontakt kan ske med någon specifik. I vissa fall uppmärksammas det inte av Bibbi G, ibland väljer hon att inte uppmärksamma och vid vissa tillfällen uppmärksammas det och barnen ges en påminnelse om vad de förväntas göra under lektionen, att fokusera på skolarbetet.

Sammanfattning av årskurs 1, terminsstart

Årskurs 1, främst första terminen, kan beskrivas karaktäriseras av fördefinierat ämnesinnehåll men där grundskol-läraren inledningsvis utgår från att utforma uppgifter som tar utgångspunkt i barnen och vilka de vill presentera sig som. Grundskol-lärare och förskoleklass-lärare som arbetar i årskurs 1 fördelar ansvaret för undervisningen så att förskoleklass-lärare själv ansvarar för idrottslektioner och under övriga moment finnas bredvid grundskol-läraren vid helklassundervisning och för att bedriva undervisning i en mindre arbetsgrupp. Grundskol-läraren ses vara den mest drivande i klassrummet.

Undervisningsinnehåll och uppgifter karaktäriseras av ett slags dubbelt syfte, dels som ett sätt för grundskol-läraren att kunna få överblick över barnens olika kunskaper och förmågor inom läs- och skrivutveckling samt matematik och dels för att låta barnen som personer att träda fram och möjliggöra en slags delaktighet och gemenskap. Initialt använder sig grundskol-läraren sig av planerad lek och lekfulla aktiviteter. Variationer av undervisningssätt hänvisas till argumentationen om att succesivt låta barnen arbeta längre med en aktivitet. Den fria leken signaleras tydligt inte höra till skolan och tiden för lektioner utan förpassas till raster och fritidsverksamhet.

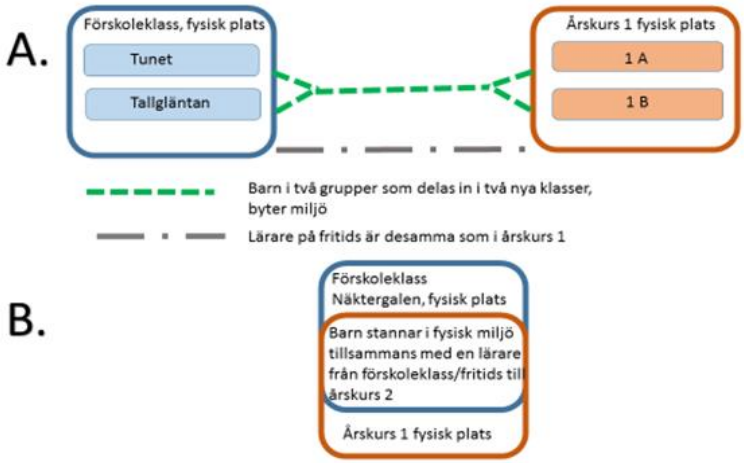
I grundskol-lärarens förhållningssätt till barns skolarbete finns uppmuntran till att våga prova och att våga misslyckas samt att inte tävla. Samtidigt uttrycker båda lärarkategorierna tydligare att det finns mer av ett rätt sätt att utföra vissa aktiviteter, exempelvis forma bokstäver och siffror. I årskurs 1 förekommer oftare att lärare får argumentera om syftet med olika uppgifter i kommunikation med barnen. Ibland tas initiativet till ett förtydligande från läraren men lika ofta får de tydliggöra då barnen ifrågasätter handlingar.

Rutinerna i årskurs 1 kan ses överbryggas från förskoleklass och skoldagens struktur ses förhållandevis likartat med återkommande inslag i samlingen. Upplägget med arbetspass följt av moment av mer barnstyrda aktiviteter blir också mer tydligt avgränsat där det lärarledda ges mer plats. I årskurs 1 är dock barns möjlighet till att välja aktivitet mer hänvisad till de alternativ som lärare erbjuder och är tydligt kopplade till kunskapsområden som rör ett akademiskt kunskapsinnehåll. Liksom i förskoleklass erbjuder de mindre samlingarnas utformning ett annat förhållningssätt från grundskol-läraren. Mindre samlingar, oftast på samlingsmattan, kännetecknas av en mer informell struktur och ett kommunikationsmönster med ett större fokus på att utgå från barnens egna erfarenheter. Det uttrycks tydligare förväntningar över att barn ska ha kunskap om vilket beteende som är adekvat i undervisningssituationer.

Jämförande reflektion

Inledningsvis i detta kapitel har Boyeskolan beskrivits mer detaljerat, som ett exempel på de båda skolformernas sociala och kulturella sammanhang för lärares arbete och sociala identitet. Med stöd i en figur (figur 3) av hur personal och barn *planeras* att struktureras samt fysisk förflyttning i övergången görs här en jämförande reflektion av likheter och skillnader *inom* och *mellan* verksamheterna förskoleklass och grundskolans årskurs1 utifrån de tre skolorna. På liknande sätt, som Boyeskolan, struktureras barnen på Tranströmerskolan upp i nya grupperingar inför övergången till årkurs 1. Även på denna skola sker en fysisk flytt till andra delar av skolan och till andra klassrum. Här följer dock inte någon av de ordinarie lärarna i förskoleklass med. Kontinuitet i vuxen-barnrelation beskrivs uppstå genom att lärarna i fritidshemmet är desamma som i förskoleklass upp till årskurs 3. På Tranströmer har fritidspersonalen ansvar en dag i veckan för förskoleklassbarnen när de ansvariga lärarna planerar. Nordenflychtskolan däremot har organiserat så att det vid skolstart inte sker någon fysisk flytt, årskurs 1 startar där tidigare förskoleklassverksamhet varit (se figur 3). Här stannar en lärare från förskoleklass kvar i gruppen ända till och med årkurs 2. Den lärare från årskurs 1 som haft en del moment i förskoleklass innan sommaruppehållet är också den som är tänkt att fortsätta undervisningen under hösten i årskurs 1. Vuxen-barn relationer som planerad kontinuitet är därmed

något som kan ses vara ett gemensamt ställningstagande på övergripande institutions- och strukturell nivå.



Figur 3. Översikt av planerade övergångsstrukturer. Tranströmers (A) respektive Nordenflychtskolans (B) organisation av fysiskt utrymme, barn och personal i den planerade övergången mellan förskoleklass och årskurs 1.

Förskoleklass, det gemensamma och det som skiljer

Den *fysiska miljön* i de olika förskoleklasserna kan både ses som resultat av yttre villkor i form av tillgängliga lokaler och antal elever, men även utifrån de föreställningar som finns om vad som skall ske i lokalerna. Den fysiska miljön och den rumsliga utformningen utgör samtidigt villkor för vilken typ av verksamhet som blir möjlig. Gemensamt för förskoleklasserna är att de kan beskrivas som en kombination av traditionell skollik och förskolelik miljö, men mer eller mindre. Om förskoleklassens fysiska miljö i Boyeskolan skulle kunna beskrivas som förskolelik i den mening att den har specifika rum för fri lek, konstruktion och skapande, ses den fysiska miljön i både Tranströmer och Nordenflychtskolan som mer traditionellt skollika. I det som kan beskrivas som skollik ingår att de mer liknar lektionssalar utan några rumsliga avskiljare i form av bokhyllor eller dylikt. Lekmaterial och utrymme för spel och konstruktion är undanplockade eller befinner sig i små rum i anslutning till förskoleklassrummet. Denna typ av material ses även förekommande på den gemensamma ytan för fritidshemsverksamhet som är lokaliserad utanför rummet där den huvudsakliga förskoleklassverksamheten bedrivs. Boyeskolans förskoleklass finns alltid i samma lokaler medan Nordenflycht och Tranströmers förskoleklassverksamhet hamnar i olika lokaler från år till år vilket kan förklara varför den fysiska miljön med dess olika erbjudanden blir tillgänglig på olika sätt för barn. På Boyeskolan finns rummen tillgängliga

under förskoleklassverksamhetens genomförande och blir en del av ett innehåll som kan erbjudas. På Tranströmer och Nordenflycht blir det däremot mer av en skollik struktur och barns egna aktiviteter förpassas mer till det som kallas raster och fritidsverksamhet. I Boyeskolan finns barnens förskoleklass och fritids på samma ställe som de vuxnas lokaler. På Tranströmer och Nordenflycht ligger fritidsverksamheten delvis i förskoleklassens lokaler men även i andra intilliggande lokaler, som dessutom delas av andra barn i andra årskurser. I båda dessa skolor ligger lärarrummen i en annan del av skolbyggnaden.

När det handlar om förskoleklassens *organisation och struktur* beskrivs rutinernas betydelse vara av social karaktär, som ett led för barnen att erövra kunskap om de strukturerade regler som omger utförandet av aktiviteter under skoldagen. Rutinernas betydelse tillskrivs av förskoleklass-lärarna som grundläggande för barn att skapa trygghet i det som skall komma i årskurs 1 samt som ett led i att utveckla sociala förmågor för att fungera i mer strukturella situationer och i den fria leken, ett förberedande. Även om alla tre förskoleklasser har planerade aktiviteter och en strukturerad dag med liknande rutiner i form av gemensamma samlingar, lärarledda arbetspass och ett visst inslag av fri lek eller rast, skiljer sig de sig åt i hur de utformar dessa block. Boyeskolans upplägg är ofta mer övergripande och aktiviteterna är relativt få. Barnens idéer och egna verksamheter ges därmed utrymme. Förskoleklasserna i Nordenflycht och Tranströmer har ett mer detaljerat upplägg och i Tranströmer är det vanligt att undervisningsupplägget inbegriper att barnen behöver förflytta sig till andra grupper, rum och lärare. Detta upplägg resulterar i att barn och vuxna behöver kommunicera om var och med vem barnen skall vara vilket tar både tid och utrymme. Nordenflychtskolans förskoleklass har ett relativt traditionellt skolupplägg med lärarledda pass som sedan varvas med kortare raster för barns lek, företrädelsevis utomhus. Till skillnad från både Boyeskolan och Tranströmmer finns i denna skola tänkt mottagande grundskol-lärare mer kontinuerligt i förskoleklassens aktiviteter. På så vis kan förskoleklassens förberedande uppdrag ses som gemensam men ändå uttryckas olika.

I samtliga tre förskoleklasser framhäver lärarna den *fria leken* och de mer organiserade lekarna som verksamhetens signum och beskriver samtidigt på olika sätt hur lekens plats behöver försvaras. Leken i förskoleklass beskrivs som en särskild, fredad aktivitet i verksamheten men uttrycks av lärarna i förskoleklass vara till viss del ifrågasatt av kollegorna i de mottagande verksamheterna. Med referenser till hur lärarna uppfattade tidigare arbete med sexåringar inför skolstarten påpekas att de upplever att den fria leken får stå tillbaka för annat innehåll i dagens förskoleklass. Samtidigt ses, liksom i Boyeskolan, hur mycket av tiden i förskoleklass används till rutiner med inslag av jobbarstunder. Den fria leken ses oftast i samband med lärares raster och inför eller mellan lärarstyrda aktiviteter. Dock bör poängteras att samtliga förskoleklass-lärare förklarar att den fria leken har störst plats i verksamheten

i början av terminen. Syftet uttrycks då vara att få barn från flera olika förskolor att fungera i grupp och utveckla solidaritet samt gemenskap. I den mer terminsövergripande planeringen ses flera aktiviteter kopplas till planerad lek och formandet av en gemenskap och inkluderande social miljö. Aktiviteter som exempelvis att barnen i förskoleklass promenerar runt till varandras hem, beskrivs just som ett sätt att möjliggöra nya kontakter och relationer. Detta genererar inte bara nya kamrat och vänskapsrelationer utan även relationen mellan vuxna och barn.

I det *pedagogiska förhållningssättet* och *innehållet* uttrycker lärarna gemensamma ståndpunkter men som kommer i uttryck i praktiken på olika sätt genom skolornas skilda kulturella sammanhang. Med referenser till hur lärarna uppfattade tidigare arbete med sexåringar inför skolstarten påpekas att de upplever att den fria leken får stå tillbaka för annat innehåll i dagens förskoleklass. Samtliga förskoleklass-lärare nämner på olika sätt hur de upplever att innehållet i deras verksamheter blir definierade av andra. Några påpekar att de upplever ett slags stoffträngsel och tidsbrist i relation till förskoleklassens dagsstruktur. De hänvisar till ökat antal barn, mer innehåll, ej anpassade lokaler och något som de benämner som ”mer skola”. Detta ses som utmaningar och enligt lärarna handlar det om förväntningar från mottagande lärare att barnen skall kunna mer saker eller så handlar det om strukturen med verksamheten indelade i kortare tidsblock. Detta är något som blir mer representerat av lärarna i Nordenflycht- och Tranströmerskolan. Överhuvudtaget uttrycks att pedagogiskt innehåll i förskoleklass, till skillnad från årskurs 1, är förhandlingsbart och till stor del personbundet, därmed både fritt och styrt. Det fria innebär att lärarna uttrycker att eftersom det inte finns några tydliga riktlinjer för innehållet kan de själva forma detta. Det styrda hänvisas till hur förskoleklass-lärare uttrycker att de upplever att andra förväntar sig hur innehållet skall formas. I relation till detta problematiserade förskoleklass-lärarna i Boyeskolan hur avsaknaden av en tydlig, gemensam strategi för matematik i kommunen riskerade att underminera kontinuitet för barnens matematiska lärande. Förskoleklassens sociala uppdrag blir beskrivningar av både innehåll och förhållningssätt utifrån båda lärarkategorierna. Ingen av lärarna hänvisar förskoleklassens uppdrag direkt till värdegrundsdelen i läroplanen, även om det kan vara en förklaring till hur förskoleklassens sociala innehåll gestaltas.

Förskoleklass-lärarna framhåller att i förskoleklass bör det inte fokuseras på rätt och fel, allt för att minimera barns känsla av misslyckande i relation till skolämneskunskaper. Däremot uttrycks det relativt tydliga normer om vad som förväntas i barns beteenden i skolsammanhang, både i förskoleklass men framförallt vad de behöver lära sig inför årskurs 1. Barnen skall våga prova på, ta och följa instruktioner. Undervisningsstilen är oftast att läraren talar till eller instruerar gruppen och sedan sker eventuell kommunikation från lärare till barnen individuellt. Här skiljer sig delvis de olika kommunikationsstrukturerna åt mellan skolorna. Till skillnad från

Boyeskolans upplägg med att låta varje barn till stor del alltid få talutrymme i storsamlingen samt uppmuntran till samarbete mellan barnen vid jobbstunden råder en mer strikt fråga-svar kommunikation mellan vuxen och barn i både Tranströmer och Nordenflychtskolan. Boyeskolans förskoleklass-lärare använder sig oftare av barnens frågor, aktiviteter och lekar för att skapa kollektiva lärsituationer. I både Tranströmerskolan och Nordenflychtskolan blir lärares planerade innehåll för aktiviteter det som oftast ges företräde, även om barns delaktighet efterfrågas i dessa aktiviteter. Båda dessa förskoleklasser har överlag en mer lärarledd framtoning i sin kultur. Förhållningssättet är ändå att utgå från barnens erfarenheter, på olika sätt.

I samtliga förskoleklasser i de tre skolorna uttrycker framförallt förskoleklass-lärarna men även någon grundskol-lärare att förskoleklassverksamheten på något sätt hanteras på ”sidan om” grundskolans övriga verksamhet. Det kan handla om allt från kommunala villkor i form av ekonomiska eller pedagogiska resurser till hur rektor hanterar deltagandet för förskoleklass-lärare i skolgemensamma fortbildningsinsatser. Tanja F i förskoleklass beskriver det som en svår roll då hennes upplevelse är att verksamheten står mitt emellan, har en fot i skolan och en i fritidsverksamheten, ibland ska de vara med överallt, ibland inte någonstans och ibland på ett bestämt ställe. Förskoleklassens verksamhet beskrivs inte som en självklar del av skolans gemensamma struktur. Utifrån dessa beskrivningar av båda verksamheterna och den planerade organisationen i övergången går det att beskriva Boyeskolans förskoleklass som avskild men samtidigt *tydlig* i förhållande till årskurs 1 då verksamheten bedrivs på samma plats år efter år. Med fysisk flytt markeras en tydlig förändring men som genom personalorganisation signalerar beständighet och kontinuitet. Nordenflychtskolans förskoleklass är å andra sidan så pass integrerad i grundskolans fysiska och personalorganisatoriska sammanhang att lärarna själva uttrycker att övergången kan uppfattas som otydlig och diffus. Tranströmers förskoleklass kännetecknas av flytande i förhållande till fysisk miljö och mer isolerad i förhållande till gränsöverskridande personalorganisation. Förskoleklass-lärarna ses friställda i förhållande till både fritidsverksamheten och grundskol-lärare. I detta fall kan övergången därmed beskrivas som mer markant.

Årskurs 1, det gemensamma och det som skiljer

Vid skolstart i Boyeskolan byter barnen klassrum och blir del av skolans fritidshem för barnen 1-3. Tranströmer gör liknande rumslig förflyttning medan Nordenflychtbarnen startar årskurs 1 i samma klassrum som förskoleklassverksamheten bedrevs. Här förändras däremot den *fysiska utformningen* med att exempelvis göra grupprum för skolarbete av tidigare hemvrå och byggrum. Den rumsliga förflyttningen blir därmed mer eller mindre tydlig för barn och vuxna i de olika skolorna. När det handlar om den

fysiska miljön i årskurs 1 är det större *likheter* mellan de tre skolorna än skillnader. Här finns bänkar som är placerade i rader eller i grupper. Nordenflycht och Boyeskolans årskurs 1 lärare väljer att placera bänkarna i grupper. Av samma anledning som Bibbi G i årskurs 1 i Boyeskolan väljer att placera barnen i grupper för att skapa gemenskap och trygghet genom relationer, placerar Titti G i årskurs 1 på Tranströmer dem på led. Både Bibbi G och Titti G resonerar som att sitta i grupp är ”mjukare” och ”trevligare” men gör ändå olika val i placeringen. Titti G på Tranströmer poängterar att hon som lärare initialt behöver se varje barn för att se hur ”det” funkar och att om barnen tilläts sitta i grupp skulle det uppmuntra dem till samtal och interaktioner. Bibbi G beskriver att barnen behöver lära sig den sociala strukturen och gör det genom att just sitta tillsammans. I de båda grundskol-lärarnas resonemang ses därmed att barn som sitter tillsammans uppfattas kunna utgöra en distraktion och utmaning för undervisning. Däremot hanteras detta utifrån olika förhållningssätt där det första skulle kunna beskrivas som mer vuxenstyrt och det senare som mer demokratiskt.

På samma vis som det beskrivs kring Boyeskolans årskurs 1, utformar Tranströmer och Nordenflycht sin årskurs 1 med att dela in klassen i två halvklasser och dessutom strukturera upp dagarna med de *rutiner* liknande dem som förekommit i förskoleklass. Vidare ses barnen, precis som i Boyeskolan, orientera sig under skoldagen med hjälp av läraren och i början handlar det om ett varierat *undervisningssätt* med avbrott för vuxenstyrda rörelselekar eller sånger. Grundskol-lärare uttrycker i större utsträckning att den *fria leken* beskrivs som annat än lärande och något som barn naturligt har behov av innan det formella lärandet. På samma sätt som i Boyeskolan ses grundskol-lärarna inledningsvis använda sig av ett varierat undervisningssätt där exempelvis rörelselekar eller sånger initieras mellan de stunder då barnen arbetar individuellt utifrån en gemensam uppgift. I Nordenflychtskolans första klass, utgår läraren Ninni G från barns egna erfarenheter från sommarlovet för att skapa en skrivuppgift men får samtidigt förtydliga sitt förhållningssätt då det skiljer sig lite från vad barnen varit vana med från förskoleklass. Exempelvis får hon förtydliga och försäkra barnen att de får arbeta tillsammans vid vissa tillfällen och även resonera sig fram vid vissa frågeställningar. Ett arbetssätt som skiljer sig från förskoleklass. Till skillnad från Boyeskolan och Nordenflycht använder sig grundskol-läraren i Tranströmerskolan ett mer generellt arbetsmaterial för barnen att arbeta med.

Sammanfattning, skillnader och likheter mellan förskoleklass och årskurs 1

Sammanfattningsvis framhävs hur förskoleklassens verksamhet karaktäriseras av större variation i både fysisk miljö, upplägg och struktur än årskurs 1 som står för en mer likriktad verksamhet. Den fysiska miljön,

rummets utformning och material signalerar tydligt skilda praktiker. Förskoleklassens fysiska miljö och material för bland annat fri lek och skapande ses i årskurs 1 förpassas till utrymmen för fritidsverksamhet. Även om möbleringen påminner om varandra med exempelvis samlingsmatta, både i förskoleklass och årskurs 1, ges dess användande och existens skilda innebörder. I förskoleklass blir den en del av den skolförberedande funktionen, den ingår i rutiner där barns sociala beteenden uppmärksammas som ett led i att förberedas inför årskurs 1. I ett nästan motsatt förhållande beskrivs samlingsmattans funktion i grundskolan som ett sätt att komma närmare barnen och kan närmst beskrivas handla om att träda ur de roller som annars upprätthålls när barnen sitter i sina bänkar.

Förskoleklass beskrivs av de båda lärarkategorierna som socialt orienterad och förberedande där barns relationer och vänskapsband ges en framträdande plats i verksamheten. Barns beteende riktas både mot ett här och nu perspektiv men framförallt mot vad som komma skall i årskurs 1. I årskurs 1 finns fortfarande dessa processer inledningsvis, men i reducerat omfång. Barns relationsskapande, både till lärare och klasskamrater ges utrymme i aktiviteter som inte är tydligt lärarledda, så som raster och i de glapp som sker mellan olika aktiviteter. En särskiljande aspekt är lärarnas förhållningssätt till den *fria* och *planerade lekens* plats i verksamheten. Den fria leken i årskurs 1 hänvisas till andra verksamheter och rasterna. Den planerade leken används initialt av grundskol-lärare för att skapa gemenskap genom en lustfylld delad erfarenhet. Planerad lek i grundskolans årskurs 1 beskrivs mer som ett sätt att bryta rutiner då barn inte förväntas kunna sitta koncentrerat med uppgifter under längre stunder. Lekfulla aktiviteter används i större grad som paus för annat lärandeinnehåll med syfte att bevara fokus och engagemang i gruppen.

De pedagogiska verksamheterna ägnar sig åt delvis gemensamma *strimmor av innehåll* men skiljer sig delvis åt. Den skolövergripande Bornholmsmodellen ses överbrygga de olika skolformerna tillsammans med andra läs- och skriv samt matematikaktiviteter i olika former. Aktiviteterna syftar både till att förmedla ett särskilt kunskapsinnehåll men även som ett sätt att uppmärksamma gemensamma normer. Däremot uttrycker förskoleklass-lärare att det som definieras som ”skolinnehåll” i förskoleklass är något som kan prioriteras bort till fördel för arbetet med gruppen och den sociala miljön. Det finns även mer explicit innehåll som syftar till att genomsyra den sociala miljön och stödja barns sociala förmågor och överbrygga övergången mellan skolformer. Här ses exempelvis hur skolgemensamma teman som ”att vara vän” eller ”trivselregler” blir återkommande inslag i både förskoleklass och i årskurs 1. I förskoleklass blir arbetet med att lyfta upp och belysa relationsprocesser, att vara vän och klasskamrat samt värdegrunden ett innehåll i både den dagliga verksamheten och som särskilt uppmärksammat område i förskoleklass. En skillnad mellan de två verksamheternas sociala och kulturella sammanhang kan ses i hur valet av pedagogiskt innehåll sker i de

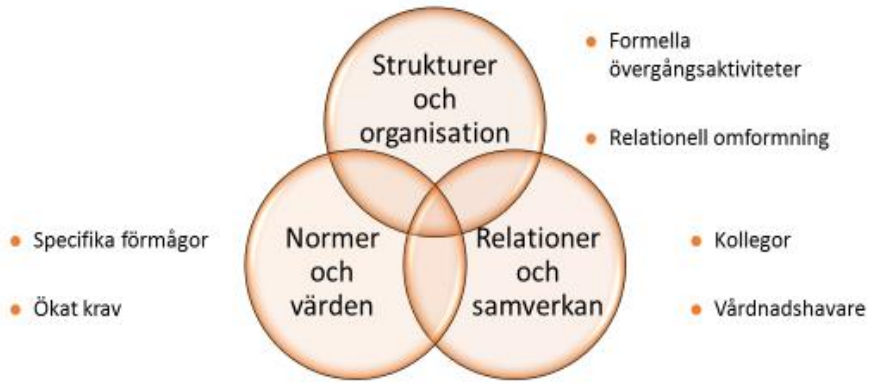
olika praktikerna. I förskoleklass, till skillnad från årskurs 1, uttrycks innehållet vara förhandlingsbart och till stor del personbundet.

Även om undervisningsformen med kollektiv introduktion och därefter påföljande individuellt arbete, ses likartat i båda skolformerna, tolkas det kollektiva i förskoleklass ges större plats. Individuella barns kompetenser blir inte uppmärksammade såvida de inte uppfattas som avvikande av lärarna eller som utmanande i att fungera socialt i gruppen. I förskoleklass handlar det mer om att barn ska prova på medan det kulturella sammanhanget i årskurs 1 uttrycker en individinriktad praktik med större fokus på att göra rätt.

Kapitel 6. Lärares handlingar och sociala relationer i övergången

Med utgångspunkt i tidigare resultatkapitel med Boyeskolans verksamheter som illustration av vad som kännetecknar de sociala och kulturella sammanhangen för respektive lärarkategori avser detta kapitel att närmare utforska *vad* som uttrycks i lärares handlingar kring arbetet med sociala relationer i övergången. Detta kapitel riktar sig därmed mot avhandlingens andra forskningsfråga om vad som uttrycks i lärares agerande och kommunikation avseende arbetet med sociala relationer i övergången i förskoleklass respektive grundskolans årskurs 1. I kapitlet presenteras detaljerade skeenden och utsagor på en specifik nivå vilka tillsammans utgör underlag för de generellt sammanhållna teman som framkom vid analysen. I resultatpresentationen benämns de som *normer* och *värden*, *strukturer* och *organisation* samt *relationer* och *samverkan* (se figur 4). Dessa går att förstås som uttryck för lärares *didaktiska handlande*. Med andra ord speglar dessa teman det lärare gör och säger i sin vardagliga praktik kring arbetet med sociala relationer i övergången. I resultatkapitlet presenteras även beskrivningar av hur respektive förskoleklass-lärare och grundskol-lärare *förankrar* dessa handlingar som en del i det professionella arbetet.

Kapitlet är uppbyggt utifrån dessa tre övergripande teman där mindre underrubriker, i form av citat från studiens lärare, är tänkta att spegla innehållet utifrån en mer nära beskrivning av de båda lärarkategoriernas röster. Varje tema avslutas med en sammanfattning där innehållet preciseras mot övergripande rubrik, vilka även åskådliggörs i figur 4. Det handlar om normer och värden i form av specifika förmågor och ökat krav, relationer och samverkan i form av kollegor och vårdnadshavare samt strukturer och organisation i form av formella övergångsaktiviteter och relationell omformning. Innehållet i varje tema kan ses som uttryck för erfarenheter från båda lärarkategorierna såvida det inte är särskilt framskrivet på annat sätt.



Figur 4. Översiktsbild av generella teman. Här beskrivs de teman som analyserats som uttryck för lärares arbete med sociala relationer i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Dessa tre teman kan ses vara skilda och samtidigt överlappa varandra.

Normer och värden

I tidigare resultatkapitel framkommer hur förskoleklassen som pedagogisk praktik och arbetet med den sociala miljön i relation till övergången bland annat beskrivs som både en social och en förberedande verksamhet (kapitel 5). I datamaterialet är tillfällen där lärare och barn förhandlar om hur den sociala miljön skall utformas vanligt förekommande. I detta avsnitt belyses innehållet i lärares handlingar och kommunikativa innehåll som normer och värden för arbetet med sociala relationer i förskoleklass och inför årskurs 1. Detta innehåll kan beskrivas handla om barns specifika förmågor och ett ökat ansvar.

”Det är bra att räcka upp handen för att visa att man kan, det är viktigt i skolan!” [8]

Rubriken speglar genom förskoleklass-lärarens uppmaning hur barnen förväntas agera i interaktioner i kommande skolform, en specifik förmåga värd att uppmärksammas. Samtliga lärare, både i förskoleklass och årskurs 1 i samtliga tre skolor, beskriver förskoleklassen som en förberedande mötesplats och plattform för sociala relationer och socialt lärande (se även tidigare kapitel 5). Nora F och Benita F, förskoleklass-lärare, framhåller att socialt riktat arbete i förskoleklass utgör grunden för att barnen senare i årskurs 1 skall kunna samarbeta och lära sig ”allt annat”. Beata F påpekar hur verksamheten stödjer barns förmåga att känna solidaritet och gemenskap i klassen inför de nya utmaningarna som väntar i årskurs 1. Att arbeta med de inbördes relationerna uppges av förskoleklass-lärarna handla om att barnen ska känna trygghet, tillhörighet, gemenskap och att kunna hantera olikhet. Therese F beskriver förskoleklassens innehåll i en av intervjuerna:

> Ja, det blir det. Ja, precis. det blir väldigt mycket socialt första… sen vet man ju inte vad det blir för grupp. Får jag en grupp som fungerar direkt, då blir det liksom att, ja men då kan vi göra mycket mer andra saker också. **Excerpt 4, Therese F, förskoleklass, Tranströmer.**

Det Therese F resonerar kring är något som uttrycks av flera och illustrerar hur det relationella arbetet med gruppen och den sociala miljön både blir något som är aktuellt i verksamheten men också som ett led i en process för framtida undervisning i årskurs 1.

I intervjuer med lärarna i studien, både i förskoleklass och i årskurs 1 uttrycks att de betraktar barn idag som mer kunniga inom flera områden när de träder in i skolan som utbildningspraktik. Att barn redan kan läsa när de börjar i förskoleklass är en förmåga som nämns av förskoleklass-lärare. Nora F i förskoleklass resonerar om att det kan ses som en konsekvens av ett förändrat samhälle i stort. Parallellt framträder en annan bild av barns förmågor och kompetenser i både lärarnas tal om och i det som uttrycks i kommunikationen med barnen när det rör den sociala dimensionen. Genom att hänvisa till egna erfarenheter påpekar exempelvis Titti G, grundskol-lärare, att dagens barn har andra behov än tidigare vilket också medför ett delvis annat bemötande. Hon uttrycker hur barn idag alltmer sätter sitt individuella behov i första rummet och kräver snabb respons. Detta beskrivs som problematiskt i skolans värld, både som en utmaning i den aktuella undervisningsmiljön och i relation till utbildningsuppdraget med värdegrunden.

[8] Exempel 7. Förskoleklass, Boyeskolan, mars, samling.

Etablerande av gruppnormer och formandet av elevrollen i förskoleklass

Något som ses bli vanligt i lärares arbete med sociala relationer är prioriteringen med att få en grupp som, enligt deras uttryck, fungerar. I empirin framkommer hur förskoleklass-lärare resonerar om grupper som fungerar som lugna, harmoniska, arbetsvilliga och att alla leker med alla. Detta relationella arbete utgår från redan etablerade relationer som får fungera som trygghet för att sedan låta barnen erfara olikhet. I vissa fall kan det innebära att lärarna sätter ihop barn som inte vanligtvis brukar leka tillsammans för att just möjliggöra att barnen utvecklar kvalitativt skilda relationer med andra än sina vänner. Vanligt förekommande i förskoleklass är att barn uppmuntras av lärarna att ställa upp på varandra, hjälpa varandra och vara kamratliga. Att vara *kamratlig* eller att vara en *vän*, ingår även som ett tematiskt arbetsinnehåll i samtliga tre förskoleklasser. Att vara kamratlig är en viktig del av att ingå i ett socialt sammanhang och i förskoleklass-lärarnas förhandlingar i barns konflikter hänvisas hela tiden till en strävan efter att forma en solidarisk och inkluderande social miljö. Samtidigt uttrycker förskoleklass-lärare att barn som utökar vänskapskretsen inte blir lika ”sårbara” om barnen delas in i olika arbetsgrupper. Detta går att förstås som att det lärarna åsyftar är det kommande arbetet i årskurs 1 och att barn behöver kunna arbeta med alla genom medvetet socialt arbete för att hantera olikhet. På så vis ger förskoleklass-lärare i studien uttryck för att det finns två, något skilda, sociala miljöer som barn behöver hantera. Den ena handlar om att barn har vänner och kan leka med varandra i olika konstellationer och den andra berör barns sociala förmåga att fungera tillsammans i ett mer strukturerat sammanhang. Båda beskrivs på olika vis av informanterna i studien som väsentliga för hur den sociala miljön sammantaget uppfattas. I det observerade underlaget ses flertalet tillfällen där lärare i interaktion med barnen verbalt anger skolstarten och årskurs 1 som mål för hur de bör agera i klassrummet. Att barn behöver fungera socialt utifrån vissa normer som finns i en klass aktualiseras på olika sätt i förskoleklass inför skolstarten.

> Det är morgonsamling i Boyeskolans förskoleklass och läraren Berit F går igenom några av de ord på bokstaven k som barnen har föreslagit och som hon skrivit upp på whiteboardtavlan. Några barn pratar rätt ut och Berit F säger till slut att hon inte vill tjata, hon vänder sig till ett av barnen [en pojke som tidigare gått i årskurs 1 men flyttats tillbaka till förskoleklass] i ringen: ’Olle; får man prata ut i 1:an?’ ’Nej’ svarar pojken. Berit F vänder sig till hela gruppen: ’Vad ska man lära sig i förskoleklassen?’ ’Läsa’ säger ett barn. ’Mycket matte’ föreslår ett annat. ’Vara tysta’ utbrister ett tredje barn. Berit F menar att då måste vi träna på det. Berit F förklarar varför hon vill att alla ska vänta på varandra. ’Man får träna *varje dag* [emfas] att vänta på att räcka upp handen för att visa fröken att man vill prata!’ **Exempel 8. Boyeskolan, förskoleklass, morgonsamling, dag 1**

I ovanstående exempel (exempel 8) är Berit F:s agerande i barngruppen ett exempel på ett relativt vanligt förekommande argument från lärarna i samtliga tre förskoleklassverksamheter när det handlar om barns beteende. Barns agerande tillsammans, framför allt i de mer lärarstyrda momenten i förskoleklass blir ofta kommenterade av förskoleklass-lärare med uppmaningar om bland annat att sitta still, lyssna på läraren och ta instruktioner. I intervjuer berättar förskoleklass-lärare hur detta förhållningssätt bidrar till att barn blir mer självständiga. Nora F, som följer med barnen i övergången beskriver att genom att berätta för barnen och att träna på detta i förskoleklass förbereds de så att det blir en, vad hon benämner som, smidig övergång.

Sättet som Berit F uttrycker sig i exemplet (exempel 8), att utgå från en för barnen aktuell situation och därifrån lyfta situationen till en kollektiv nivå som ett gemensamt lärtillfälle, är relativt vanligt förekommande. Även i intervjuer och samtal med förskoleklass-lärare är detta med att barnen skall känna till hur interaktionsmönstret i skolan ser ut något som blir tydligt. Nora F beskriver här början av en dag, där samlingen som rutin förväntas bidra till barns delaktighet i verksamheten och utvecklandet av barn sociala förmågor:

> Tjugo över åtta, samling där man går igenom almanackan, dagar, månader, ja... och sen hur en dag ser ut. Man ropar upp, kollar, ibland kan det vara så att man bara ropar upp dem, ibland får de säga saker som... ja, din favoritfrukt eller såna saker. Dels kan jag tycka att samlingen är ganska bra för att de får... ja men får prata, att liksom de lär sig prata i grupp. Så det är... just därför kan jag tycka att man säger det här med... ja en frukt eller vad tycker du om att de får... alla får vara delaktiga. **Excerpt 5. Nora F, förskoleklass och årskurs 1, Nordenflychtskolan.**

I excerpten ovan beskriver Nora F bland annat att barns förmåga att delta i sociala sammanhang och tala i grupp inte är detsamma som skett i tidigare sammanhang, exempelvis förskolan eller tillfällen i den fria lekens form. I Nora F:s berättelse, som kan ses som ett vanligt uttryck för hur förskoleklass-lärare beskriver sitt förberedande sociala uppdrag, framkommer delar av vad som definierar det sociala innehållet i förskoleklass. Det kan beskrivas som specifika förmågor eller kunskaper i relation till vad som förväntas av barnen i en undervisningssituation i ett mer formellt skolsammanhang. Rutinernas betydelse för barns socialisation till årskurs 1 framhålls av lärarna som en viktig del av verksamheten och överbryggande inslag. Det är även vid rutiner som det oftast uppstår olika förhandlingar mellan vuxna och barn kring gemensamma normer och värden. Genom dessa förhandlingar riktar lärare barnens uppmärksamhet mot en gemensam kunskap om vilka regler som gäller kring aktiviteterna. Det kan exempelvis handla om hur barn vid läsvilan skall vara tysta och lyssna medan det vid vissa genomgångar i samlingen går bra att ropa ut sitt svar gemensamt med andra i gruppen. Samtidigt ses även dessa normer bli en del av den kultur i vilken barnen själva är med och

utvecklar. Barn i förskoleklass hänvisar till gemensamt överenskomna regler som finns i förskoleklassens undervisningsmiljö, exempelvis att det är dags att städa när ringklockan ljuder. Detta bidrar till att de genom deltagande i kamratgruppen utvecklar en gemensam kunskap om vad som förväntas i särskilda situationer och blir mer självgående i förhållande till lärarens instruktioner. Parallellt med detta ses även hur kamratkulturen i vissa fall används som motstånd mot de vuxnas påbud av normer som ett underlag för vänskap och allianser mellan barnen. I det observerade underlaget finns tillfällen där barn, oftast utanför lärares uppmärksamhet, inför en aktivitet eller samling ingår gemensamma överenskommelser om att exempelvis ”inte jobba”. Barns olika strategier för ett slags förhandlande om situationen ges i detta exempel:

> Det är ”jobbarstund” i förskoleklass och barnen har fått instruktioner om att de skall, parvis, sitta utspridda i klassrummet och rita en bild och skriva något om en valfri händelse. Barnen har till hjälp olika bokstavskort för att kunna koppla ljud till bokstäver. Läraren Therese F följer med två av barnen som istället för att jobba med korten går runt i rummet. Hon sätter med mjuk hand ner pojkarna vid deras bord och uppmanar dem att börja jobba, men Gustaf protesterar och säger att han inte vill. Therese F menar att det spelar ingen roll, de måste ändå sitta på sina platser. Therese F lämnar pojkarna vid sitt bord, Gustaf och Johannes tar tag i ljudkorten och gör höga ljud från sin plats och tittar på Therese F. Therese F ignorerar och går runt till de andra borden. /…/ Therese F går åter fram till pojkarnas bord och Gustaf ropar högt ’Kom inte hit!’. Therese F går ändå fram och frågar lugnt: ’Vad har ni gjort idag?’ Johannes svarar att han faktiskt *har* gjort någonting, men kan inte förklara vad. Therese F säger att hon vill att de ska göra som hon säger och ber dem att skriva sina namn och dagens datum på sina papper. Gustaf börjar rita på sitt papper och svarar: ’Jag ska bara rita en morot först!’ [har inget med uppgiften att göra].
> **Exempel 9. Förskoleklass, Tranströmerskolan, mars, Skrivarverkstad.**

Situationen går att förstås som att lärarens budskap är att barnen skall göra det läraren ber om men inte i relation till ljudkorten utan till formen för undervisningen, att sitta vid sina bänkar. Detta kan ses som ett uttryck för hur aktivitetsregeln ges företräde som ett led i att forma en undervisningsmiljö som fortgår utan störningar. I situationen ovan ges exempel både på barns verbala protester och rent handlingsmässiga strategier för att inte göra som läraren efterfrågar. Gustaf, i exemplet ovan, protesterar först verbalt vilket ses vanligt förekommande i empirin där barn ofta ställer frågan om ”varför” de skall göra det som läraren ber dem om. I nästa steg handlar Gustaf och Johannes utifrån Therese F kommentar att de skall sitta på sina platser och gör det men väljer ändå att göra på sitt eget sätt och inte som det var instruerat. Dessa sätt att förhandla om situationen ses mer eller mindre genomgående i alla förskoleklasser. I några få fall leder det till konflikter mellan vuxna och barn. Så det som uttrycks i lärares tal om att barn skall utveckla en slags själv*ständighet* kan härmed problematiseras i den meningen att barn skall ta

egna beslut och agerar utefter detta. Snarare är det så att den typen av beteende på olika sätt motarbetas av lärarna och att det egentligen handlar om att barn utvecklar social kunskap som gör att de är mer själv*gående*, utan inblandning av vuxnas hjälp och styrning men i en fördefinierad riktning. Det handlar inte bara om att ha kunskap om vad som förväntas när och hur, det går även att se hur den sociala miljön utformas så att barn utvecklar en slags styrning av sina impulser. Det kan handla om att hantera sina känslor och sina biologiska behov som att bli hungrig, kissnödig eller trött. En av förskoleklass-lärarna beskriver exempelvis hur barn som reagerar med gråt vid motgång kräver ett målmedvetet arbete för att detta beteende inte skall vara aktuellt i årskurs 1. Detta kan ses som att barn behöver utveckla en slags *självdisciplin*, en styrning av kroppsliga uttryck och emotioner. Riktningen för den sociala miljön handlar dels om ett där och nu men framförallt i förhållande till den kommande skolstarten.

Upprätthållande av gruppnormer och förtydligande av elevrollen, årskurs 1

I förhandlingarna i årskurs 1 blir det tydligt kommunicerat att lärare förväntar sig att barnen *redan skall ha förståelse* för vad som gäller i klassrummets sociala miljö. Redan under första skoldagen påminner Titti G barnen om vilket förhållningssätt som gäller nu när de går i årskurs 1 och tillsammans skriver de upp trivselregler på tavlan. Men även om denna förväntan tydligt artikuleras av lärarna i studien förekommer ändå små förändringar som behöver kommuniceras och belysas när det till exempelvis gäller barns självständighet:

> ’Min första mattebok’ ljudar en pojke. Grundskol-läraren Ninni G svarar då att: ’Precis som dom fick göra [i boken] så börjar denna bok med siffran ett’, ’Men det här har vi ju gjort i sexårs!’ säger Hugo. ’Ja, då får vi se om ni kommer ihåg hur ni gjorde’ svarar Ninni G och fortsätter: ’Ni får måla på framsidan för den ser tråkig ut. När du får den här [boken] så ska du bläddra upp första sidan och så gör man helt enkelt det som står på sidan, man ska rita och måla och så och vill ni ha hjälp så räcker ni upp handen inte skrika rakt ut’. ’Får man göra fler sidor?’ undrar en pojke. ’Nej bara första sidan’ svarar Ninni G och Nora F fyller i högt till klassen: ’Man ska inte ha för bråttom, kommer ni ihåg? Annars måste vi sudda och göra om!’ Ninni G avslutar: ’Vi kommer vara lite petiga med era siffror. Och man skriver ju uppifrån och ner!’
> **Exempel 10. Årskurs 1, Nordenflychtskolan, augusti, lektion i matematik.**

Även om det blir, som Hugo påpekar, samma aktiviteter innebär det för vissa att de nu förväntas göras på *rätt* sätt. Förhandlingar mellan vuxna och barn om den sociala miljön ses mer tydligt förekommande i dokumenterat material i förskoleklass än i årskurs 1. Det kan bero på att det är i förskoleklass fokus på barnet som elev blir aktualiserat av lärare och att det både tar och ges tid för detta arbete här. En annan bidragande orsak kan vara att i årskurs 1 har barnen kunskap om vilka normer som gäller och att de på så vis blir del av

undervisningsmiljöns socialiseringsprocess så att direkta förhandlingar med nya lärare avtar.

”Alltså det blir ju större ansvar på dom också. Det är det ju”[9]

I rubriken uttrycks förändrade förväntningar mellan lärare och barn genom övergången och därmed också förändrade krav. Genom lärares gester, handlingar och kommunikation indikerar lärarna vad de förväntar sig för slags beteende och förhållningssätt av barnen i den sociala miljön i förskoleklass och årskurs 1. Hur detta görs är individuellt bland lärarna och oftast ses ett bemötande som bekräftar barnen och deras tankar om än utifrån ett varierat förhållningssätt och ledarskap. Det förekommer även disciplinerande argument som att splittra vänner; ’Om ni inte är tysta så särar jag på er!’ eller att påpeka hur beteendet påverkar den egna relationen; ’Nu vill jag inte vara en tjatfröken’. I något fall ses även lärarna hänvisa till att de behöver vända sig till vårdnadshavare för att informera om uppkommen situation. Det kommunikationsmönster som är mest vanligt förekommande i förskoleklass i relation till barns agerande och lärares förväntningar är lärares direkta tillsägelser och påminnelser. I årskurs 1 intar lärarna en mer demonstrativt avvaktande attityd. Detta förstås som att lärare som är verksamma i årskurs 1 förväntar sig att barnen har kunskap om hur de skall agera tillsammans i den nya situationen och bör komma på sig själva hur de beter sig. Att barnen i och med övergången förväntas att kunna förhålla sig till elevrollen framkommer i samtliga intervjuer med grundskol-lärare.

Barns identitet och förväntningar av beteende

I det observerade underlaget i både förskoleklass och årskurs 1 ses några lärare använda gemensamma utgångspunkter för argumentation med barnen. De använder barnens tidigare och nuvarande identitet och verksamhetstillhörighet för att rikta de sociala relationerna mot lärares förväntningar på den sociala miljöns utformning:

> Det är andra skolveckan i årskurs 1. Det är fredag morgon och genomgång. Läraren Titti G har delat ut veckobrevet och går nu runt och ger instruktioner om läxan som hon samtidigt delar ut. Barnen ställer frågor rätt ut i klassrummet om vad de skall göra? Hur ska de göra? Det är pratigt och en del barn vänder sig till varandra med sina frågor. Det blir ett avbrott i pratet när en elev som försovit sig kommer in och Titti G vänder sig till klassen och säger med stark röst: ’I vilken klass går ni i? 1:an? Nej det tror jag inte för ni verkar mer vara som förskolebarn, visa nu att ni går i ettan!’. **Exempel 11. Årskurs 1, Tranströmerskolan, augusti, morgongenomgång.**

[9] Excerpt 6. Nora F, förskoleklass och årskurs 1, Nordenflychtskolan.

I exemplet hänvisar Titti G barns agerande till något som inte är eftersträvansvärt i den aktuella situationen och i deras identitet som skolelever. Denna typ av att argument baseras på *barns identitet och tillhörighet* är relativt vanligt förekommande i både förskoleklass och årskurs 1. Ovanstående exempel (exempel 11) ger insyn i hur barnen i årskurs 1 blir upplysta om det förväntade beteendet med referenser till vilka de definieras att vara som elever i årskurs 1. Det som blir implicit uttryckt är att det handlar om någon som kan vara mer självgående och ha kunskap om vad som förväntas och som därmed också agerar på ett annat sätt. På liknande sätt går det då att argumentera för motsatsen till detta beteende, att vara någon som är osjälvständig och pratar rätt ut, utan självdisciplin förstås vara ett förskolebarn eller åtminstone *inte* en skolelev. Detta sätt att uttrycka sig, att använda sig av hänvisning till barns identitet kopplas sällan till barns mognad eller biologiska ålder, även om begreppen skolmognad, mognad, att vara ”liten” eller ”stor” används av lärarna för att beskriva och positionera barn socialt. Ofta kommuniceras denna typ av argumentation kring identitet och vem som är liten eller stor vid tillfällen där lärare vill disciplinera men även som ett led i att förklara vissa förberedande aktiviteter. Denna typ av retorik kan ses i exempel 2 (s. 75) när Beata F instruerar barnen i förskoleklass inför att de ska få prova på att duscha på gymnastiken som en förberedande aktivitet inför skolstart. Där gäller det omvända, att när de blir elever i årskurs 1 förväntas de klara av det andra elever gör, att duscha efter gymnastiken. Precis som i Beata F:s argumentation tar Titti G i exemplet (exempel 11) utgångspunkt i förskoleklassen och tidigare identitet för att poängtera att något annat förväntas av barnen. Det signalerar till barnen vad som förväntas av dem inför skolstarten och därmed också vilket innehåll som tillskrivs identiteten av en årskurs 1 elev.

Samordningsprocessens temporala dimension

Detta med att lärarna i de respektive skolformerna uttrycker ett ökat ansvar hos barnen för hur den sociala miljön samordnas ses i alla tre skolorna både inför och efter skolstart. Inledningsvis händer det relativt ofta att läraren i årskurs 1 får påminna om vad som förväntas av barnen nu när de har börjat i årskurs 1 och påminner dem om att bland annat räcka upp handen, vara tysta och lyssna på vad läraren säger. Detta arbete med gruppens sociala processer tar tid och plats samt beskrivs mer som ett pendlande än en linjär process. Natalie F berättar om det relationella arbetet:

> Det märker du bara... våra sexåringar nu att man börjar känna att, ja, nu börjar de faktiskt bli ettor. För de börjar bli stora och de kan det här och... och kan man tänka att man går tillbaka till hösten förra året. Usch! Kommer vi att få den här gruppen till en grupp? De är 25 stycken, kommer vi att få en grupp av det här, och det har vi fått. **Excerpt 7. Natalie F, förskoleklass, Nordenflychtskolan.**

I Nora F:s uttalande beskrivs grupprocesserna över tid och förskoleklassens initiala fokus på den sociala dimensionen men även att lärares upplevelser av gruppens sociala miljö ligger till grund för hur barnens identitet och tillhörighet kan identifieras. Barn som är stora och går i årskurs 1 fungerar i den sociala miljön. I ett omvänt resonemang skulle därmed barn som ingår i en grupp där den sociala miljön inte uppfattas utformas enligt lärarnas föreställningar eller förväntningar inte vara årskurs 1 elever. Samtidigt ses i excerpten (excerpt 7) hur den sociala miljön förklaras dels ur ett utifrånperspektiv där läraren har en uppgift att arbeta med och dels utifrån ett utvecklingsperspektiv då barnen även beskrivs bli större. Ninni G, grundskol-lärare, uttrycker sig så här om den första tiden och barnens möte med rutiner, ökat ansvar och förändrade förväntningar av beteenden: ” Det är liksom hela tiden som en liten gummisnodd som… men det har hänt någonting, det är lättare, mycket lättare med alla byten och brott i schemat”. Både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare i empirin hänvisar till hur denna process upplevs ha en *tidsdimension* relaterat till tidigare sina egna erfarenheter av relationellt arbete. Höstlovet, både i förskoleklass och årskurs 1, anges som riktningsgivare på en imaginär tidsaxel för hur den sociala undervisningsmiljön utvecklas. Det är också utifrån denna tidpunkt, cirka tio veckor in på terminen, lärare definierar gruppen och utvärderar sitt arbete utifrån hur långt eller kort grupprocessen har kommit.

Att bekräfta och befästa förändringar samt förväntningar i årskurs 1

Under den första tiden i årskurs 1 kommunicerar den mottagande läraren att det förväntas ett ökat ansvar hos barnen hur den sociala miljön och undervisningstillfällena tar form. Oftast ses denna kommunikation ske i brytningspunkten mellan informella barnstyrda och formella vuxenstyrda aktiviteter. Det kan handla om tiden mellan olika aktiviteter i klassrummet eller mellan rast och lektion:

> Det har varit rast och barnen kommer in till klassrummet för att sätta sig ner vid sina bänkar. Det hörs skratt från barnen och några pojkar stöter till varandra på skoj. Ninni G säger: ’När man kommer in i klassrummet så är det skola och då är det allvar då är det slut på leken då får man bita ihop och jobba.’ **Exempel 12. Årskurs 1, Nordenflychtskolan, augusti, lektion efter rast.**

I Ninni G:s uppmaning till barnen att det nu är allvar och de bör ”bita ihop” går det att se att det inte längre finns lika stort utrymme till att förhandla kring vilket beteende som är acceptabelt i den sociala miljön. Att grundskol-lärare använder begreppet ”skola” eller ”jobba” för att markera för barnen att det nu förväntas ett annat sätt att förhålla sig till varandra är vanligt förekommande i årskurs 1. Lika vanligt är det att grundskol-lärare hänvisar till att det inte är läge för fri lek i klassrummet under lektionstid och att de inledningsvis under de första veckorna ber barnen att ”hålla ut”. Det blir också extra tydligt att

förväntningarna skärpts i den skola där årskurs 1 verksamheten tar vid i tidigare förskoleklassens fysiska klassrum. Bakgrunden till denna organisation handlar om att skapa kontinuitet för barnen, som att fortsätta samma arbete med barnen på samma ställe, inget nytt eller okänt när det handlar om den fysiska miljön. Det anses skapa trygghet för barnen och beskrivs som en smidig övergång. Men samtidigt påpekar en förskoleklass-lärare att denna lite ”sömlösa” övergång kan problematiseras utifrån en slags otydlighet mot barnen då årskurs 1 innebär *något annat* än den verksamhet som barnen erfarit i förskoleklass. Hon beskriver då att lärarna behöver förtydliga förändringen på annat sätt, bland annat genom att påpeka skillnaderna i förväntningar på barnen.

Ytterligare en dimension av det som kan beskrivas som skärpta förväntningar handlar om barns akademiska prestationer. Barnen i årskurs 1 skall inte längre ”bara” prova på innehållet, de skall nu även prestera. Nora F från förskoleklass beskriver skillnaden mellan de två verksamheterna:

> Förskoleklassen har varit mer fri lek som det har varit nu, men nu vet vi ju inte med den nya läroplanen hur vi ska fortsätta. Jag kan ju tycka att det är bra att det är lite fritt. Sedan ska de ju göra saker men att det är det sociala för det säger ju dom att det är ju så viktigt, har man inte det sociala samspelet så får man problem i skolarbetet, att man behöver det här med att samarbetet tydligen. Så att det är nog den största skillnaden att nu ska dom verkligen lära sig eller nu ska dom mer *kunna* [betonat] annat än mer ha hört. **Excerpt 8. Nora F, förskoleklass och åk. 1, Nordenflychtskolan.**

Det Nora F ger uttryck för, skillnaden mellan förskoleklass och årskurs 1, handlar om barns förväntade prestation, att de nu ska visa på att de kan. Förskoleklassens uppdrag som socialt hänvisas till tidigare uppfattad kunskap om verksamhetens innehåll som grundläggande för det fortsatta skolarbetet. I detta uttalande går det att förstå som att Nora F menar att barns sociala förmågor är grundläggande för att kunna fortsätta arbeta med skolans innehåll och form snarare än som ett tydligt sätt att lära. Ett liknande resonemang kan sägas bli illustrerat i excerpt 4 av Therese F (s. 97) och i excerpt 9, Titti G (se s. 106). Nora F:s betonande på att barn i årskurs 1 nu ska kunna, kopplas till det som barn tidigare i förskoleklass mer bara skulle ”nosa” på eller ”höra” om. I ett led av denna kravbild ses hur lärare i mottagande årskurs 1, i syfte att anpassa undervisningen, på olika vis kartlägger barns kunskaper genom olika ”tester”. I observationsunderlagen från samtliga tre årskurs 1 går det att se att dessa tillfällen på olika vis utmanar relationen mellan lärare och barn. Även om lärarna uppmuntrar barnen till att försöka och att det inte gör något om det blir ”fel”, uppstår en viss oro bland barnen. För en del barn blir lärarnas sätt att inte vara där som stöd och hjälp så pass utmanande att de faller i gråt.

Nora F som är medföljande förskoleklass-lärare till årskurs 1 beskriver hur kraven på att barnen nu skall ”hänga med” i undervisningen i årskurs 1 samtidigt utkristalliserar vilka barn som definieras ha svårigheter eller

utmaningar av olika slag. Hon påpekar att barns olikhet därmed blir tydligare och skillnader mellan barnen beskrivs bli större. Barns möte med dessa krav i och med övergången problematiseras av Titti G i årskurs 1 som ger uttryck för hur hon tänker kring övergången på hennes skola:

> Jaa, alltså idealet det är ju att barn som behöver, som inte orkar sitta här uppe [årkurs 1 lokaler] och göra allt, att de skulle få gå iväg och leka en stund. Men då är det ju vice versa, att barnen som är där nere och som är väldigt mogna för att börja lära sig, då skulle man ju byta också. Så jag menar det är ju ingen omöjlighet men det är precis som att man känner nu att det är så mycket omkring oss så man är så radiostyrd på något vis man orkar inte och man hinner inte titta åt sidorna utan man har så fullt upp med det man håller på med. Ändå skulle det kanske underlätta i det långa loppet att man var lite mer flexibla och det tycker jag ju, jag tycker ju att skolstarten är alldeles för stelbent att man måste vara det året man fyller sju, det är ju inte säkert att det är det som är det bästa. Det är många barn som skulle behöva leka mer det tror jag. **Excerpt 9. Titti G, årskurs 1, Tranströmerskolan.**

Utifrån Titti G:s resonemang går det att se förskoleklassens verksamhet med sin fria lek är anpassad efter barnens behov, här uttryckt som ett barn i behov av lek. Resonemanget positionerar även årskurs 1 som verksamhet lite mer med krav på ett visst sätt att fungera och kanske inte alltid lika anpassat till att exempelvis ” inte orka” sitta. Ändå ses i det observerade underlaget hur grundskol-lärare använder sig av lärarledd lek och lekfulla uppgifter i deras dagliga arbete för att på så sätt möta upp barns rörelsebehov och koncentration. Detta sätt beskrivs bidra till att barn lättare kan behålla uppmärksamheten på det valda undervisningsinnehållet. Lekens betydelse ses i detta fall ta en mer funktionell vändning i årskurs 1. Resonemanget om den flexibla skolstarten går det även att förstå som att Titti G menar att barn utvecklas olika och behovet att leka avtar och att det finns en koppling med barns lärande. Lek ställs mot lärande i relation till barns ”mognad”. Även om ingen annan av lärarna i studien gör denna typ av jämförelse framkommer det tydligt i lärares resonemang om de olika verksamheterna att förväntningarna på ett förskoleklassbarn skiljer sig från en årskurs 1 elev och att ett ökat krav läggs på barnet att vara mer självgående och inneha viss självdisciplin. Barnen skall nu klara av att fungera i gruppen och i klassrummet så att fokus kan läggas på undervisningsinnehåll.

Att bemöta och mötas kring ökat krav

Att hantera barns möte med allt tydligare krav i skolan blir en del i lärares hanterande av den sociala miljön och det relationella arbetet. Med hjälp av humor, förklaringar och ett bekräftande av barns reaktioner förtydligar grundskol-lärarna och förskoleklass-lärarna i årskurs 1 förståelsen för hur barn kan uppleva dessa tillfällen. Men det sker även i form av uppmaningar och former av disciplinering. Två av grundskol-lärarna berättar hur deras

förhållningssätt inledningsvis i årskurs 1 kan beskrivas som strikt till strukturen eller ”fyrkantigt” för att så småningom släppas lite på när det ”satt sig hos barnen”. En erfarenhetsbaserad praxis som beskrivs av studiens lärare har byggts upp genom åren. Att ha en tydligare styrning på den sociala miljön beskrivs gynna barnen på det sättet att det som lärare blir det lättare att hantera barngruppen och sålunda blir det lugnare för alla i klassen. Men det anges även som ett förhållningssätt som krävs för att tillgodose alla barn då en del barn beskrivs ha särskilda behov av tydlighet och struktur. En av grundskol-lärarna uttrycker att det inte upplevs som ett optimalt förhållningssätt inledningsvis, men anser det som en adekvat lösning på oro i klassen. Att minimera barns möjlighet till friutrymme för att undvika risken för en missgynnande miljö blir därmed ett sätt att hantera den sociala miljön. Samtidigt ses i det observerade underlaget tillfällen som kan beskrivas vara det motsatta, tillfällen där struktur och tydlighet i förväntningar behöver sättas i bakgrund till fördel för möten mellan individer. I en av skolorna lämnar ett barn som just börjat i årskurs 1 oannonserat skolområdet under pågående skoldag. I detta fall poängterar grundskol-läraren att det enda sättet för att motverka denna typ av, mycket ovanliga, reaktioner hos barn är att utveckla en tillitsfull relation. Läraren framhåller att relationen mellan henne och barnet även inkluderar det nya sammanhanget som årskurs 1 utgör och att vinna tillit handlar därmed även om barnets tillit till skolan. Tydliga strategier för detta arbete framhålls av läraren som att hon aktivt söker upp barnet under mer ostrukturerade tillfällen som på raster och under lunchen.

Utrymmet att bemöta ökat krav som villkorat

Samtliga grundskol-lärare ger uttryck för att barns olika sociala behov som uppdagas genom övergången utmanar deras undervisning och arbete med den sociala miljön och att de inte upplever sig ha tiden att alltid hantera detta på bästa sätt. Barn uppmanas att upphöra med sina egna aktiviteter och göra enligt lärarens instruktioner då det inte finns tid för annat. Grundskol-lärare förväntar att barn skall hantera tid och rum som självgående och när detta inte synkar kan detta upplevas som en utmaning. Titti G beskriver hur arbetet med att inledningsvis skapa en social samhörighet tar tid och engagemang och beskriver även vidare hur hon upplever en känsla av förlorad kontroll över sitt eget arbete när uppgiftskomplexiteten ökar. Hon ger exempel det ökade antalet uppgifter som kräver närvaro i form av möten och utbildningar utarmar tiden för att sitta ner och reflektera över undervisningssituationen. Istället beskrivs det bli ett slags agerande för stunden.

Dessutom framkommer från båda lärarkategorierna hur barns stora variation i kunskap, både socialt och akademiskt, utmanar deras undervisning i relation till innehåll och förhållningssätt. Att inte få eller ha ork att ta utrymme till planering av en inkluderande undervisningspraktik blir tongivande i lärarnas berättelser om sin arbetssituation i respektive pedagogisk verksamhet på samtliga skolor

En av annan av grundskol-lärarna problematiserar hur hon ser att hennes arbete med att få en fungerande social miljö i form av studiero upplevs vara på bekostnad av individuell undervisning. Att arbeta med hela klassens sociala miljö innebär att hela tiden ha en övervakande funktion som därmed minskar möjligheten till att sitta med barnen mer individuellt. Här ges förklaringen att klassens storlek har betydelse för vilket arbetssätt som blir möjligt.

Normer och värden i form av specifika förmågor och ökat krav, en sammanfattning

Övergången förstås därmed per se innebära att vissa värden aktualiseras genom att normer, i form av *specifika förmågor*, förändras och uttrycks i olika förväntningar och *ökat krav*. Detta innehåll kan ses som ett led i att möjliggöra social kontinuitet genom barns socialisationsprocesser till att bli elev.

Bilden av barnet som kompetent inom vissa områden, så som exempelvis läsning, kan även samtidigt spegla ett barn som är i behov av tydlig socialt riktad verksamhet för att fungera, både i den specifika gruppen men även utifrån det institutionella sammanhanget. Den sociala miljön beskrivs formas både i och genom barninitierade, informella aktiviteter samt verksamhetens mer formella, vuxenledda strukturerad praktik. Dessa två sociala arenor är starkt sammanflätade och utgör sammanhanget för lärares didaktiska val i undervisningsmiljön. I resultatkapitlet framkommer dock hur förskoleklassens verksamhet beskrivs som förberedande för dessa förmågor, ett succesivt meningsskapande till att i årskurs 1, så småningom, vara elev. På så vis utgör förskoleklassen med dess utformning och möjligheter till barns och lärares interaktioner utgör en plattform för hur den sociala miljön utvecklas och blir del av en socialiseringsprocess, både i relation till den aktuella gruppen men även mot skolan som formell utbildningsmiljö.

I resultatkapitlet framkommer hur förskoleklassverksamheten och årskurs 1 som sociala arenor genomsyras av normer som riktar barns handlingar och beteenden mot vad som här beskrivs som att barn skall vara *självgående* och ha *självdisciplin*. Dessa begrepp fungerar som paraplybegrepp för det båda lärarkategorierna framhåller och uttrycker i sitt handlande som viktiga dimensioner av barns sociala utveckling inför årskurs 1 och även på så vis utgör det sammanhang relationerna utformas mot. Barns förmåga att vara självgående innebär bland annat kompetenser som att vara medveten om gruppnormerna och därmed de personella, relationella och strukturerande reglerna i den sociala miljön. Med andra ord handlar det om att exempelvis ta instruktioner av läraren, vara koncentrerad och att göra som läraren ber om. Här handlar det också om att hantera de vardagliga rutinsituationerna som samling och jobbarstunder samt vid på- och av klädning, toalettbesök och matsituationer. En dimension av att kunna läsa av situationen utan att behöva ta hjälp av eller påminnas av lärare är ett exempel på just sådan norm som

anses bidar till barns socialisation mot att fungera i klassrummet. Att fungera socialt i övergången uttrycks av lärarna som att barn utvecklar förmågan till självdisciplin. I detta ingår att kunna samspela utifrån vissa normer i skolans miljö, förhandla vissa beteenden och att kunna kontrollera känsloyttringar samt kroppsliga behov. Exempelvis kan det innebära att hantera motgångar och fysiska utmaningar som trötthet och hunger utan att störa andra. Självdisciplin eftersträvas för att skapa en undervisningsmiljö där störande element minimeras. Det framkommer även att arbeta med gemensamma normer och värden ges värdet av att vara något som får överordnad betydelse innan fokus på det lärarna anger som ”annat lärande” blir aktuellt.

Arbetet med dessa normer och värden beskrivs som ett sätt att skapa mening i övergången för barnen, de skall vara trygga i att veta vad som förväntas av dem i och med att de gått över till en annan skolform. Samtidigt går det att se det som att det är en del av att underlätta för mottagande verksamhet då förhandlingar kring normer och värden bör vara avklarade innan skolstart.

Kravbilden på hur den sociala miljön utformas skärps i och med övergången och sätter både barns och vuxnas relationer i fokus i årskurs 1. *Barns identitet*, i form av varande, blivande eller tidigare verksamhetstillhörighet tas ofta upp som utgångspunkt i både förskoleklass-lärares och grundskol-lärares kommunikation med barnen för att tydliggöra skillnaden mellan olika förväntningar. Lärare tar även in andras förväntningar på barnets beteende i förhandlingarna, så som kamraters och vårdnadshavares. I förskoleklassen är dessa förväntningar mer uttalade ur ett lärarperspektiv till att i årskurs 1 bli en del i barnens egna förhandlingar. I första klass ställs inte kravet på att barn ska orka strukturerad undervisning längre stunder men de förväntas samtidigt veta vad som gäller i klassrummet när det handlar om förhållningsregler.

I resultatkapitlet framkommer även hur lärare uttrycker att nära och goda relationer lättare möjliggör att gemensamma normer förhandlas och upprätthålls. I förskoleklass ses detta som en del av de vardagliga interaktionerna medan mottagande grundskol-lärare också använder andra strategier. Även om barnen förväntas ha utvecklat en social kunskap om vilka normer som gäller i undervisningssammanhang innebär övergången och den nya gruppkonstellationen att nya förhandlingar uppkommer i årskurs 1. För att skapa relationer till sina elever beskriver grundskol-lärarna hur de inledningsvis behöver fokusera på gruppen som helhet med tydligt uttryckta förhållningsregler för arbetsro. Genom att göra så frigörs utrymme att kunna möta barnen mer individuellt. Samtidigt beskriver de nödvändigheten av att inledningsvis vara närvarande i barns sociala värld vid ostrukturerade tillfällen. Det visar på att lärares arbete med sociala relationer, där barn möter förändrade krav, inte bara handlar om förtydligande av förväntningar utan även möten där rollerna av lärare-elev får stå tillbaka. Dessa processer blir aktuella även i de fall den fysiska miljön är densamma och barngruppen hålls

samman, övergången kan därmed ses som en tydlig passagerit genom vilken barns och lärares identitet förändras. Det visar att även om normer och värden etableras i förskoleklass så utgör övergången genom nya relationer och nytt kulturellt sammanhang ett tillfälle för omförhandling av vissa normer i verksamheten**.** Genom att förskoleklassen betraktas som förberedande blir kravet på barns beteende i den sociala miljön som elever varken något som skall gälla alla eller vara tydligt befästa innan skolstart. Mer formulerat som en strävan efter att skapa rimliga förväntningar hos barnen. På så vis går det också att förstå att de normer och värden som förväntas i årskurs 1 aldrig kan vara helt och fullt ut etablerade hos alla i förskoleklass, det behöver finnas utrymme i början av årskurs 1 för att kunna skapa sammanhang i övergången för både barn och lärare som ett sätt att skapa skillnad och som en del av att *socialiseras* till elev.

Båda lärarkategorierna hänvisar till *tidigare erfarenheter* i sitt arbete. Det rör sig om sådana de erhållit genom arbete i en annan skolform, vid andra arbetsplatser och de refererar till andras kunskaper när de beskriver den egna kompetensen med att arbeta med normer för undervisningsmiljön. Både grundskol-lärare och förskoleklass-lärare tenderar att återkommande hänvisa till erfarenheter av sitt uppdrag innan arbetet med sexåringar hamnade i grundskolan. Här ges uttryck för hur lärare i studien menar att det gränsöverskridande arbetet som sker idag i skolstarten möjliggör ett meningsskapande och därmed en mindre utmanande övergång. Samtidigt uttrycks ur förskoleklass-lärarnas perspektiv hur det egna arbetet har förändrats med ökat antal uppgifter och uppdrag i förskoleklass. Detta beskrivs utmana användandet av den fria lekens kapacitet för socialt lärande.

Ytterligare ett uttryck för denna typ av erfarenhetsbaserade kunskap visar sig i hur lärare definierar och värderar sitt arbete med grupprocesser och sociala relationer utifrån en *temporal dimension*. Även om varje ny barngrupp betraktas som unik beskriver både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare ett förväntat mönster i både grupprocesser och socialiseringsprocesser som tar sin startpunkt i det första mötet. Avslutningsvis uttrycks hur uppdragskomplexitet samt stora barngrupper utmanar arbetet med en inkluderande och meningsfull undervisning och utbildningsmiljö.

Relationer och samverkan

I tidigare kapitel (kapitel 5) framkommer hur personalen organiseras på olika sätt i övergången så att en vuxen från förskoleklass eller fritidshemmet följer med barnen från förskoleklass till årskurs 1. Övergången mellan skolformerna beskrivs av lärare i de båda skolformerna som en tid av osäkerhet som bidrar till viss oro hos både barn, vårdnadshavare och kollegor vilket måste hanteras. Under denna tid handlar det till stor del om barns in- och utträden i sociala gemenskaper men också om lärarnas egna förflyttningar. I skolstarten

förväntas en ökad samverkan ske mellan de två pedagogiska verksamheterna. Det handlar om relationer och samverkan med kollegor och vårdnadshavare.

”Hon känner dom och det har underlättat väldigt mycket för mig!”[10]

I rubriken beskriver grundskol-läraren vikten av lärares upparbetade relationer i övergången, både till barnen och till kollegor. I fallstudien organiseras övergångar rent personalmässigt på lite olika sätt, vilket tidigare presenterats (se kapitel 5). Den gemensamma nämnaren mellan fallstudiens olika organisationer är att någon eller några av de vuxna som barnen mer kontinuerligt möter i förskoleklass eller fritidshem även finns med i deras undervisningsmiljö efter övergången till årskurs 1.

Överlämnande lärare och medföljande lärare

Förutom de *överlämnande* förskoleklass-lärarna ses i studien hur personalen organiseras så att några förskoleklass-lärare vid varje årlig övergång följer med barnen till årskurs 1. *Medföljande lärare*, i studien bestående av förskoleklass-lärare, och deras relationer till barnen beskrivs på olika sätt ge trygghet och stabilitet för både barngruppen, vårdnadshavare och för mottagande lärare. Medföljande lärare beskrivs inte bara utgöra en trygg punkt utan blir genom sitt deltagande även förkroppsligad kunskap om barnen, speciellt i övergången. Natalie F beskriver det till och med som ett sätt att minska på den skriftliga dokumentationen om barnen i övergångssammanhag och berättar om erfarenheterna av att organisera med medföljande lärare:

> Och så som... det är ju en fördel för läraren [årskurs 1] också. Då vet du ju... ja men Ninni G vet ju, vilka ska inte sitta bredvid varandra. Vilka... vem kan du push... kan man säga till läraren: ”Den kan du pusha på, det är ingen fara. Pusha på där”. Eller: ”Där kan du inte pusha på för han blir ledsen” eller... **Excerpt 11. Natalie F, förskoleklass, Nordenflychtskolan.**

I Natalie F:s beskrivning av den medföljande lärarens roll uttrycks hur barns individuella och kollektiva sociala kompetens blir aktualiserade vid övergången. Vidare beskrivs hur medföljande lärare besitter kunskap om både barnen, deras relationer och vilka strategier som fungerar bättre eller sämre för att skapa en god undervisningsmiljö. Ytterligare kunskap som den medföljande läraren bidrar med handlar om hur kunskapsinnehåll inom läs- och skrivutveckling samt matematik arbetats med i förskoleklass. I både Nordenflychtskolan och Boyeskolan anges att medföljande lärare har ansvar för specifika barn som i förskoleklass definierats vara i behov av särskild stöttning i övergångssammanhang. Lärarna uppges även fungera som en slags

[10] Excerpt 10. Ninni G, årskurs 1, Nordenflychtskolan.

extra resurs för dessa barn i årskurs 1 i form av relationellt stöd. I empirin framkommer även hur förskoleklass-lärare påpekar att detta med organisationen av medföljande lärare innebär att barnen inte behöver ”testa” den nya läraren så mycket. Den upparbetade relationen mellan medföljande lärare och barnen innebär att det finns en kännedom om vilka förväntningar som finns för samvaron i årskurs 1.

Sättet att organisera med medföljande lärare problematiseras dock av Nora F. Hennes upplevelser av att följa med från förskoleklass till årskurs 1 är att ”det blev för hattigt liksom”. Hon hänvisar till att ett längre samarbete som innebär att förskoleklass-lärare följer med till årskurs 2 bidrar till mer kontinuitet, även ur ett lärarperspektiv. Övergången med dess processer innebär således i denna beskrivning en utmaning för lärare.

Medföljande lärares arbetsuppgifter i årskurs 1 kan i stor utsträckning relateras till individuell kompetens och oftast tilldelas läraren ansvaret för mindre undervisningsgrupper. En av grundskol-lärarna beskriver att medföljande kollegas specifika kompetens inom läs- och skrivutveckling och kunskap om den sociala miljön kan härledas till dennes utbildningsbakgrund som förskollärare.

Medföljande lärare ger uttryck för hur övergången innebär ett annat pedagogiskt förhållningssätt än i förskoleklass. Nora F uttrycker det efter att ha följt med klassen till årskurs 1:

> Det kräver ju lite mer, det är lite skillnad, i förskoleklass skall de bara ha hört men om det inte riktigt har fastnat så gör det ingenting, men nu kräver det ju lite mer av mig att det här måste jag vara ganska tydlig med att förklara. Det är man ju i förskoleklassen också men extra tydlig nu eftersom de [barnen] nu verkligen ska lära sig och kunna. **Excerpt 12. Nora F, förskoleklass & åk.1, Nordenflychtskolan.**

Precis som det framkom i tidigare avsnitt om förändrade förväntningar och ökat krav (se kapitel 6.1) ger Nora F:s berättelse en inblick i att det även gäller medföljande lärare. I det empiriska underlaget ger även de medföljande lärarna uttryck för hur de själva positionerar sig annorlunda än tidigare i förhållande till barnen och sina kollegor som är grundskol-lärare i årskurs 1. Exempelvis förekommer hur de medföljande lärarna, samtliga med sin hemvist i förskoleklassen hänvisar barns frågor och diskussioner till sina kollegor i årskurs 1 på ett sådant sätt att det framhäver det grundlärarspecifika kompetensområdet inom exempelvis läs- skriv- och matematikområdet. Men det kan även uttryckas utifrån ett mer subtilt och implicit sätt att kommunicera kring vad som händer i klassrummet. Det är några dagar in i augusti i årskurs 1 och lektionen före lunch med matematik på schemat för barnen. Barnen har fått instruktioner om att skriva siffror i matteboken:

> Didrik räcker upp handen och Nora F kommer dit. Didrik undrar om han är klar och Nora F säger till Didrik: ’Det ser slarvigt ut’ och pekar där han har

skrivit ettor. ’Men okej då du får rita framsidan. Ninni G får kolla om det är godkänt’ säger Nora F så att Didrik hör. Ninni G kommer och Nora F säger till henne: ’Jag vet inte hur noga du ska vara?’ över Didriks huvud. Didrik lyssnar och tittar på dem. ’Få se’ säger Ninni G och tittar på Didriks ettor. ’Men det är okej för du fick ju sudda förut men tänk på det till nästa gång!’ ’Ja för de såg ju nästan ut som i:n nu.’ säger Nora F och går till ett annat bord. Didrik tittar på sina ettor. **Exempel 13. Årskurs 1, Nordenflychtskolan, augusti, matematiklektion.**

Exemplet ger en inblick i hur förskoleklass-lärare och grundskol-lärare i årskurs 1 förhandlar fram en gemensam förståelse av vilka krav och förväntningar som kan ställas på barnen som elever i årskurs 1. Det kan också uppfattas som ett exempel på hur studiens förskoleklass-lärare i egenskap av medföljande lärare lämnar över beslutsrätten och därmed tolkningsföreträdet om förväntningarna. En av de medföljande förskoleklass-lärarna i studien beskriver skillnaden mellan att vara lärare i förskoleklass och årskurs 1 som att gå från att ha hela ansvaret till att bli ”en underhuggare”, en hjälpreda. I förskoleklasslärarnas tal om sitt uppdrag som gränsöverskridande lärare används beskrivningar som att ”sen går vi två tillbaks till förskoleklass, då går de två upp i ettan” eller ” jag hade ändå kommit ner nu [till förskoleklass] men jag hade haft ett år till”. Det förstås som att medföljande lärare, i denna studie förskoleklass-lärare utgår från förskoleklassens verksamhet som sin tillhörighet och identitet.

Mottagande lärare och initierande lärare

I samtliga tre skolor uttrycks en tanke om att *mottagande lärare*, i studien bestående av grundskol-lärare, ska bli mer eller mindre del av barnens skolvardag i slutet av förskoleklass. Syftet beskrivs handla om att skapa relationer mellan lärare och blivande elever i årskurs 1eller åtminstone lägga grunden för dessa genom att ge barnen ett ansikte på vem som möter dem. I en av skolorna beskrivs den mottagande lärarens deltagande i förskoleklass som en tydlig signal till barnen att övergången till årskurs 1 initierats. Grundskol-lärare beskriver också sin roll som att de blir del av förskoleklassens verksamhet för att ha någon eller några lektioner och därmed skapa gemensamma erfarenheter inför årskurs 1. Med andra ord förstås rollen innebära ett deltagande som symboliserar förändring, något nytt är på gång och därmed också ett avslutande av pågående verksamhet, som *initierande lärare*.

Den initierande lärarens deltagande i förskoleklass problematiseras dock av överlämnande förskoleklass-lärare. Överlämnande förskoleklass-lärare beskriver hur arbetet med att få ihop en grupp kräver ett slags avgränsande under en viss tid och där blir den initierande lärarens deltagande i verksamheten ytterligare en relation för barnen att hantera. Detta menar förskoleklass-lärarna påverkar grupprocesserna och den sociala miljön och därmed något som behöver hanteras vilket inte alltid upplevs positivt.

Även ur ett personalorganisatoriskt perspektiv beskrivs denna samverkan med initierande lärare som utmanande. Under tiden för studien är mottagande lärartjänster vakanta i både Tranströmer och i Boyeskolan så det sker inget besök i årskurs 1 för förskoleklassbarnen. I Nordenflychtskolan bedriver tilltänkt mottagande lärare undervisningstillfällen i förskoleklass men vid tiden för övergången blir det en annan grundskol-lärare som tar emot barnen. En lärare som endast har möjlighet att genomföra enstaka besök i förskoleklass. Berit F problematiserar dessa yttre villkor för övergången till årskurs 1 på detta vis:

> Men det vet man ju inte, på grund av omorganisationen så är det lärare som ska flyttas runt. (Ja, precis.) Och då blir en sådan grupp drabbad, så då kan det vara en grupp som får en lärare som kommer utifrån, och en resurs som inte känner dem alls. (Nej, helt nya.) Det kan bli två vuxna som är helt nya för barnen, ja. **Excerpt 13. Berit F, förskoleklass, Boyeskolan.**

Det går att tolka Berit F:s resonemang som att dessa nya relationer, som de nya lärarna utgör, innebär något negativt för barngruppen. Att lärare inte känner barnen innebär att någon riskerar att bli ”drabbad”. Här förstås övergången till årskurs 1 bli något annat än den som utgör barns inträde till förskoleklass. I det empiriska underlaget beskrivs inte övergången från förskola till förskoleklass på samma vis trots att vuxna och barn i de flesta fall initialt är okända för varandra. Snarare beskrivs dessa nya relationer och möten mer som en utgångspunkt för lärares uppdrag i förskoleklass. Övergångarna mellan skolformerna kan därmed förstås ges skilda meningar av de båda lärarkategorierna. Ett resonemang som skulle kunna föras är att personalorganisatoriska avbrott i övergången till årskurs 1 innebär ett kunskapsglapp hos de mottagande lärarna. Lärares kunskap om barnens relationer och sociala miljö har gått förlorad och ett nyetablerande socialt arbete tar tid, utrymme och energi i den nya verksamheten. På så vis går det att förstå som att grupprocesser där mottagande lärare och barn har etablerat en relation till varandra bidrar till tydligare uttryckta förväntningar vilket innebär en trygghet i formandet av en ny klass i årskurs 1.

Titti G, Bibbi G och Ninni G som samtliga arbetat med att ta emot barnen i årskurs 1 uttrycker att det initiala arbetet i skolstarten tar tid och att de är medvetna om att det är en process i vilken de själva är en del i. Titti G uttrycker sig som att vikten av att känna barnen blir utgångspunkt för hennes inledande didaktiska val i undervisningssammanhang: ”Och det kan ju hända att hade jag haft lite mer vetskap så kanske man kunnat lägga upp det på ett på ett lite annorlunda sätt, det kan hända”. Titti G beskriver vidare att det hade varit önskvärt att lärt känna barnen innan de kom till årskurs 1 för att på så vis möta dem där de är och inte behöva använda den första tiden i grundskolan till att kartlägga barnens behov och kunskapsbas. Det går att förstå som att lärare uttrycker dels vikten av att ha en fungerande relation så att meningsfull

undervisning blir möjlig men dels också som ett sätt att spara tid för att snabbare ägna sig åt annat innehåll än relationsarbete.

Ansvaret för att genomföra och strukturera aktiviteter med de blivande årskurs 1 barnen i förskoleklass vid övergången och skolstarten läggs till stor del på de mottagande lärarnas möjligheter och vilja att skapa detta. Möjligheterna ligger i om de vet var de ska arbeta och viljan till att vara mottagande lärare påverkas bland annat av tidigare erfarenheter av relationellt arbete. En av informanterna i studien beskriver hur de resonerar om vilken kollega som kan fungera som mottagande lärare. En lärare som tidigare har haft en klass som krävt mycket socialt arbete förväntas inte att arbeta lika mycket med gränsöverskridande undervisning i förskoleklass eller ens vara aktuell som mottagande lärare för en grupp som definieras som socialt eller akademiskt utmanande.

Erfarenheter av samarbetet mellan förskoleklass och årskurs 1

Det uttrycks en gemensam önskan av samtliga lärarkategorier i fallstudien om att öka *samarbetet* mellan förskoleklass och årskurs 1, även i de fall där övergångsstrukturen innebär gränsöverskridande samverkan med medföljande och mottagande lärare. I en av intervjuerna med en grundskol-lärare uttrycker hon att hon inte har någon aning om förskoleklassens innehåll, även om medföljande förskoleklass-lärare utgör hennes kollega i årskurs 1. Therese F i förskoleklass beskriver utifrån tidigare erfarenheter av samarbete att det dels har avtagit och att prioritering av det är länkat till hur villkoren mellan de olika lärarkategorierna uppfattas. Denna skillnad är något som även uttalas av flera förskoleklass-lärare och grundskol-lärare i studien med hänvisning till egna erfarenheter eller hur de uppfattat att andra skolor och kollegor organiserar sin samverkan och övergångar. Det som upplevts försämrats är kontinuitet i övergångsaktiviteter vilket förklaras med större lärarmobilitet, ökat antal barn och vårdnadshavare samt mindre tid för samplanering. Personalbrist och stora klasser bidrar enligt Therese F till att särskilja verksamheterna då kampen för resurser bidrar till att värna om sitt eget snarare än till samarbete. Båda lärarkategorierna i fallstudien uttrycker önskan om ett *utrymme* i sin vardagliga praktik för att delge varandra erfarenheter och kunskaper. I dessa möten beskrivs möjligheten till att gemensamt formulera överenskommelser kring *vad* barnen skall ha med sig för kunskaper i övergången och *hur* detta skall göras. Grundläggande argument som framförs är att detta bidrar till en gemensam syn på hur innehållsfrågor kan skapa kontinuitet i barns lärande.

I studien uttrycks även hur kvalitén på relationerna mellan överlämnande och mottagande lärare blir del av hur samverkan möjliggörs. En förskoleklass-lärare i studien uppmärksammar på hur mottagande lärares inställning till att delta i förskoleklassens verksamhet påverkar relationen och den sociala miljön. Hon anger att hon möter grundskol-lärarkollegor som ser positivt på det gränsöverskridande uppdraget men även dem som bemöter detta med en

negativ attityd och ett motstånd. Även enskilda lärares egna övergångar beskrivs bli del av hur den gemensamma sociala miljön utformas och riktas. Tina F som arbetar som överlämnande förskoleklass-lärare beskriver att hennes relationella engagemang förändras då hon själv står inför en stor förändring genom att byta arbetsplats inför höstterminen. Hon påpekar att vara på väg någon annanstans minskar hennes sociala närvaro i nuet och att hennes avslutande av relationer blir ett slags distanserande till undervisning i helhet. Utifrån dessa resonemang går det att förstå att även grupprocesser inom arbetslagen och de enskilda lärarna blir del av lärares ledarskap och hanterande av sociala relationer. På detta vis går det att förstå att den sociala miljön även blir del av ett vidgat perspektiv på relationer som sträcker sig utanför den egna undervisningssituationen och den specifika övergångssituationen. Bland annat ses hur kvalitén på arbetslagets relationer och sammanhangets betydelse skapar villkor.

”Om det då är ett barn som är litet försiktigt och rädd så här, ja, men om jag då satsar litet på mamman”[11]

Rubriken beskriver en strategi för hanterandet av relationer i övergången och riktar ljuset mot relationen med vårdnadshavarna som en del av arbetet med sociala relationer. Genom sin relation till föräldrar framhålls av båda lärarkategorierna som ett sätt att få tillgång till viktig information och kunskap om hur de ska bemöta barns olika reaktioner och på så vis möjliggöra det egna relationsskapandet med barnen. I dessa observationer vid vårdnadshavares lämning ses även hur vårdnadshavare uppmanar sina barn till att uppföra sig enligt lärarnas önskemål och ger på så vis ett visst stöd till det relationella arbetet i gruppen. Dock är det inte alltid helt oproblematiskt. Beata F i förskoleklass uttrycker hur hon i viss mån blir begränsad i sitt förhållningssätt till barnen av föräldrars funderingar och åsikter om det egna barnets möte med skolans värld:

> Och då kan man känna liksom att hade man litet så man når alla, och vissa föräldrar är så oroliga så man får nästan vara mamma åt dem, styrka dem. (Vad är de oroliga över?) Ja, hur det går för deras barn om de klarar av det här och... ja, det är mycket konstiga saker ibland. (Klarar av vad?) Att vara i gruppen och... ja. och vi får inte ställa krav, vi får inte skälla, vi får inte säga och vi får inte och inte och sånt här. Jag menar, de här barnen tål ju det här precis som alla andra egentligen. **Excerpt 15. Beata F, förskoleklass och årskurs 1, Boyeskolan.**

Att styrka dem, eller vara mamma, som det uttrycks i excerpten kan ses som ett relationellt arbete i övergången som syftar till att hantera den oro som

[11] Excerpt 14, Beata F, Boyeskolan, förskoleklass.

föräldrar uttrycker i mötet med det nya inför inträdet till årskurs 1. Denna oro hos vårdnadshavare beskrivs av lärarna i båda skolformerna skapar en slags negativ synergi. Oro hos vårdnadshavarna kopplas även på olika sätt till oro hos det individuella barnet som därmed påverkar barngruppen och relationen till läraren. Precis som Beata F beskriver, påpekar även flera andra lärare att vårdnadshavares oro härleds till de omständigheter som uppenbarar sig i och med övergången till årskurs 1. Vårdnadshavares inställning, erfarenheter och attityder till övergången kan därmed beskrivas påverka de relationer och den sociala miljö som finns i skolverksamheten i form av barns olika uttryck av otrygghet vilket lärare behöver hantera. Lärarna beskriver även hur vårdnadshavare uttrycker åsikter om vem och vilka det egna barnet bör umgås med eller sitta bredvid. Detta blir del av både den dagliga verksamheten men även inför indelandet av eventuellt nya klasser i övergången i de två skolor där detta var aktuellt. Med utgångspunkt i att föra en dialog med vårdnadshavare kring indelandet av grupper beskriver förskoleklass-lärare att de låter vårdnadshavare få möjlighet att påverka så länge önskemålen stödjer lärarnas tankar om vad som utgör en god social sammansättning. I de fall önskemålen inte samstämmer med lärarnas uppfattningar om vilka barn som skall vara tillsammans eller inte, anser lärarna att de har det slutgiltiga ordet.

I årskurs 1 blir mötet med vårdnadshavarna under de första veckorna relativt intensivt. I Tranströmerskolan befinner sig vårdnadshavarna i klassrummet första skoldagen, tar bilder och det är en relativt uppsluppen atmosfär. Grundskol-läraren Titti G möter både barn och vårdnadshavare för första gången på den första skoldagen:

> Det har varit upprop och genomgång av schemat och barnen har fått uppgiften att rita och färglägga sina namnlappar, vilket de under stor koncentration. Vårdnadshavarna står längst bak i klassrummet och följer verksamheten uppmärksammat. Titti G går fram till de vuxna och uppmanar dem att ställa frågor utifrån det som presenterats. Hon får inget gensvar och uppmanar dem därefter att ringa om det är något. Hon poängterar att hon tycker att det är viktigt att de får en bra kontakt. Barnen uppmanas att ta med sig skolväska varje dag. En pojke undrar om tennisbollarna som sitter på stolsbenen och Titti G förklarar att det handlar om att de ska göra stolarna tysta. Hon säger att om hon fick bestämma skulle alla stolar ha tennisbollar. ’Nu är klockan halv och nu lämnar ni bara det som finns på bänkarna så kommer vi tillbaka sedan’. Titti G vänder sig sedan åter mot vårdnadshavarna och uppmuntrar dem att ta med mapparna hem. **Exempel 14. Årskurs 1, Tranströmmer, augusti, skoldagsstart.**

I exemplet framkommer dels vikten av goda relationer till vårdnadshavare dels ett introducerande till skolans praktik och kulturella sammanhang. I det som kommuniceras till barnen om vad som förväntas av dem i årskurs 1 som elever finns även en indirekt riktning mot vårdnadshavarna. I det dokumenterade underlaget i de tre skolorna går det att se hur det under den första skolveckan är flera vårdnadshavare som av olika skäl dröjer sig kvar mer eller mindre i

klassrummet. Även om en grundskol-lärare i studien uttrycker att hon önskar få ha barnen för sig själv i början nekas inte någon vårdnadshavare att vara med utan blir ombesörjd med sittplats på lämpligt ställe i klassrummet. Vårdnadshavares deltagande på olika vis blir en del av den inledande undervisningsmiljön i årskurs 1. Ett förtydligande av lärares intentioner och värnande om barnens välmående och känsla av trygghet i det nya sammanhanget blir innehåll för lärares interaktioner med vårdnadshavare. I studiens data är det i första hand den sociala dimensionen som blir tydlig i den direkta kommunikationen mellan lärare och vårdnadshavare de första dagarna i årskurs 1. En grundskol-lärare beskriver hur ett barn i klassen visat både ökad oro och nedstämdhet i och med skolstarten. Vid det första utvecklingssamtalet beskriver läraren hur hon fått förtydliga skolans sociala uppdrag och dämpa vårdnadshavares föreställning om kravet för akademisk prestation i början av årskurs 1. En annan mottagande grundskol-lärare beskriver hur hon även haft extra möten med vårdnadshavare till barn som definierats ha behov av särskilt stöd inför övergången och det fortsatta arbetet i årskurs 1. Att möta vårdnadshavares förväntningar om grundskolans årskurs 1 blir därmed ett mångfacetterat arbete som sker både i direkt kommunikation men även genom den pedagogiska praktiken och barnen. Att skola in vårdnadshavare i de rutiner som förväntas i årskurs 1 sker bland annat genom att lärarna ber barnen att påminna hemma om att exempelvis packa ner frukt och notera datum för nästa föräldramöte. Till skillnad mot förskoleklass sker här den fortsatta kontakten mellan skolan och vårdnadshavare med fritidhemspersonalen och mer via något kommunikativt verktyg med klasläraren. Grundskol-lärarnas relationer till vårdnadshavare karaktäriseras överlag mer av distanserande. Titti G i årskurs 1 uttrycker att som lärare är det svårt att påverka föräldrarnas inställning till skola och utbildning, men att de kan lägga krutet i skolan och få barnen att känna tillhörighet och delaktighet för att vilja gå till skolan.

Strukturella och kulturella aspekter för samverkan och relationellt arbete

Gemensamma utmaningar för det relationella arbetet med vårdnadshavare i både förskoleklass och årskurs 1 blir även uttryckt. *Strukturella* aspekter som beskrivs är antalet vårdnadshavare att skapa relationer till och konsekvenser av det fria skolvalet. Det fria skolvalet beskrivs, i en av skolorna, som en del i hur oro bland vårdnadshavare i förskoleklass blir en dimension av övergången och skolstarten. Förskoleklass-lärare beskriver hur de får hantera frustrerade och oroliga föräldrar som blir nekade plats till förskoleklass då skolan saknar fysiska lokaler och lärare att hantera antalet ansökande. Detta resulterar att några vårdnadshavare väljer en annan ordning på sina barns skolgång och placerar sina barn som sexåringar i årskurs 1. En av lärarna i förskoleklass berättar att detta inte är bra för någon och argumenterar för förskoleklass som en grundläggande introduktion till skolans värld och fortsatta utbildning. På ett mer *kulturellt* plan beskriver lärarna i båda lärarkategorierna hur deras arbete med den sociala miljön utmanas av

vårdnadshavares skilda kulturella åsikter om vad som bidrar till en god social miljö. Tanja F som är förskoleklass-lärare ger en bild av hur den sociala miljön i förskoleklass påverkas av det relationella arbetet med vårdnadshavare:

> Jag vet inte, och i år är det ovanligt många som slåss. (Ja.) Och vi säger nej liksom, det är inte okej och… det finns ju föräldrar som har sagt att ja, ja men han får slåss hemma, och då är det ju svårt, här [förskoleklass] får barnen inte slåss. **Excerpt 16. Tanja F, förskoleklass, Tranströmerskolan.**

Här utvecklar förskoleklass-läraren resonemanget med det komplexa arbetet att utveckla en fungerande relation till föräldrar med åsikter som går stick i stäv med verksamhetens normer och samtidigt stå fast vid och arbeta för den värdegrund som skall genomsyra undervisningsmiljön. Liknande beskrivning görs av Titti G, årskurs 1, som beskriver hur hon upplever att hennes arbete med den sociala dimensionen i skolan påverkas och utmanas av förändrad uppfostringsstil och relationen mellan barn och vårdnadshavare hemma. Hon beskriver hur barns sätt att argumentera och kommunicera hemma kommer i konflikt med skolans relativt uppstrukturerade och till viss del inordnandets logik. Det är omöjligt att tillgodose alla barns individuella önskan tillägger hon. Även Titti G ger exempel på barns vana att få ständig bekräftelse och problematiserar detta i relation till den sociala miljö skolan står för. Hon beskriver hur detta bidrar till att dilemman uppstår som direkt påverkar det egna relationella arbetet och hanterandet av den sociala miljön.

I intervjuer och samtal uttrycker lärare i båda skolformerna att det relationella arbetet med vårdnadshavare till stor del handlar om att lära sig läsa av och bemöta dem utifrån de frågor och funderingar som de ger uttryck för, att möta dem där de är. De beskriver att det är viktigt att dels få en fungerande relation till vårdnadshavare men delvis även i syfte att få en fungerande relation för barnet. Beata F beskriver att barn som av olika skäl definieras som oroliga, försiktiga eller rädda även behöver hanteras genom ett aktivt relationellt arbete med föräldern. Beata F poängterar att denna kunskap utvecklas igenom tidigare relationella erfarenheter:

> Nej, det är ungefär samma. Kunskapsmässigt så har man ju... man har ju en otroligt bra utbildning som vi gick då när vi gick förskollärarutbildningen då. den var ju en bredd, den var ju väldigt bred, så den har jag haft väldig nytta av. Sen har man ju fått... av rutin och att man har erfarenhet och fått en äldre ålder på sig själv också, så får man ju en annan mot föräldrar, när man är ung då vågar man inte så mycket, men ju mer tiden går och man blir säker och äldre, då vågar man mer. **Excerpt 17. Beata F, förskoleklass och årskurs 1, Boyeskolan.**

I Beata F:s berättelse uppdagas att modet, eller förmågan, att hantera vårdnadshavare grundar sig i specifik kunskap, teoretisk likväl som beprövad inom ramen för professionen. Kunskapen har manifesterats till att bli rutin och

innehåller en dimension av självreflektion i den meningen att den egna positionen i relationen med vårdnadshavare beskrivs som asymmetriska. Beprövad erfarenhet blir en del av den relationella kunskapen och arbetet med sociala relationer.

Relationer och samverkan i form av kollegor och vårdnadshavare, en sammanfattning

Inför och i och med skolstarten ses ett intensifierat arbete mellan rollerna *överlämnande, medföljande* respektive *initierande* och *mottagande kollega* samt i relation till *vårdnadshavare*. Övergången beskrivs handla om flertalet förändringar, både kulturella, strukturella och sociala där ovisshet bidrar till frågor, funderingar och en känsla av att befinna sig på gungfly. Ett sätt att stävja detta och verka för stödjande av arbetet med normer är att organisera övergångar som danar för kontinuerliga relationer. Denna organisation lutar sig mot ett resonemang om vikten av *social kontinuitet* genom vuxnas relationer innebär ett relationellt arbete som är *vidgat*. Ett resonemang och ett arbete som uttrycks grunda sig bland annat i tidigare utbildning men framför allt på egna erfarenheter om vilka processer som kan vara aktuella för de inblandade i övergången.

Rollen som *överlämnande lärare,* i denna studie förskoleklass-lärare, beskrivs skapa en grund och ett förberedande arbete genom att etablera relationer till både barn och vårdnadshavare. *Medföljande lärare* tillskrivs en funktion som kan förstås som bärare av kontinuitet och sammanhang genom sina upparbetade relationer och som bärare av social kunskap om enskilda barn och barngruppen. De medföljande lärarna består i denna studie av förskoleklass-lärare. Samtidigt innebär övergången att den medföljande läraren positionerar sig delvis annorlunda till både barn och grundskol-lärarkollegorna.

Uppbyggda relationer mellan medföljande lärare och barn ses underlätta övergångsprocesser hos både barnen, den mottagande läraren och för vårdnadshavare. Underlättandet innebär att både barn och vuxna vet vilka normer och förväntningar som gäller och därmed behöver dessa inte förhandlas i lika stor utsträckning som tidigare. I resultatet ses hur de båda lärarkategorierna på olika vis hänvisar hur detta då bidrar till att *annat innehåll* och andra aktiviteter kan ta plats i undervisningen.

Den *initierande läraren* ses som bärare av sammanhang men också samtidigt som symbol för förändring. Den *mottagande läraren* tillskrivs också ansvaret över och förväntningarna av att driva processer och aktiviteter för övergången. Mottagande lärare förstås ha ett särskilt utsatt arbete och ibland händer det att gruppernas sociala miljö behöver anpassas på olika vis för grundskol-lärare som bedöms ha haft en särskild utmanande period bakom sig. Det kan till och med innebära att tilltänkt mottagande lärare inte tillsätts i

tjänsten som mottagande grundskol-lärare. Precis som när den mottagande läraren av andra orsaker är okänd inför övergången beskrivs de sociala avbrott som detta innebär mer som utmaningar än förutsättningar för arbetet, till skillnad från övergången till förskoleklass. Övergången blir i detta fall tydligt kopplad till personer och situerad utifrån olika, ibland ofrånkomliga villkor. Dess styrka och fördelar i upparbetade relationer blir i samma stund dess svagheter och utmaningar.

När det handlar om relationerna till *vårdnadshavare* har förskoleklass-lärare, med utgångspunkt i verksamhetens organisation och ibland sitt dubbla uppdrag i både förskoleklass och fritidshem, en större och närmare kontakt med vårdnadshavare än grundskol-lärare. I årskurs 1 är det relativt intensivt under de första skolveckorna med individuella besök, föräldramöten och inskolnings eller utvecklingssamtal. Det handlar även till stor del att möta vårdnadshavares förväntningar och föreställningar om respektive verksamhet. Att tillsammans med vårdnadshavare skapa en gemensam syn på vilka förväntningar som kan vara möjliga i övergången skapar även synergi i relationen mellan lärarna och barnen. Det kan röra sig om lärares direkta möten med barnet i den levda skolvardagen, på vilket sätt interaktionen kan utformas men även hur kamratrelationer uppmuntras. Det handlar även om organiserandet av arbetsgrupper, klasser och placeringen i klassrummet. På ett övergripande plan beskrivs vårdnadshavare även ha makten att påverka gruppernas sammansättning genom det fria skolvalet. Relationen till vårdnadshavaren skapar på sätt och vis villkor för hur relationen mellan barn och lärare tar sig i uttryck men även vice versa, hur barnen uppfattas i verksamheten påverkar på vilket sätt lärare skapar relationer till vårdnadshavaren. Vårdnadshavarna kan därmed ses som fysiskt frånvarande men allestädes närvarande i relationsskapande processer i allmänhet och i övergången i synnerhet.

I det empiriska underlaget uttrycks hur liknande villkor formuleras för hur detta didaktiska arbete tar form och påverkar de båda lärarkategoriernas möjligheter till att arbeta med sociala relationer i övergången. Även om ett tydligare kollegialt samarbete mellan förskoleklass och årskurs 1 efterlystes av samtliga lärare, organisation med medföljande lärare till trots, problematiseras hur detta gränsöverskridande arbete motverkas av skilda strukturella och kulturella förutsättningar för arbetet. När det gäller hur personalomsättning påverkar både samverkan med vårdnadshavare och kollegor på olika sätt utläses detta som uttryck för villkor ur ett *strukturellt* perspektiv. Exempelvis ses hur mottagande lärare får en stor betydelse i hur samarbetet utformas kollegialt och hur vårdnadshavare uppfattar övergångsprocesserna. Att veta vem som blir mottagande lärare i årskurs 1 anges av båda lärarkategorierna ha ett betydande värde. När det handlar om villkor för hur samarbetet utformas i relation till bland annat vårdnadshavares uppfostran ses detta som ett *kulturellt* perspektiv. Mötet mellan hemkulturen och skolkulturen innebär ibland utmaningar för lärares arbete med sociala

relationer och skolans värdegrund. Utifrån mötet med kollegor handlar det mer om hur de kulturella förutsättningarna för samverkan mellan skolformer och arbetslag ser ut i skolan som helhet.

Det uppmärksammas också att tillfället för samverkan, *tidsmässigt*, i relation till övergången mellan olika skolformer utmanas av andra grupprocesser. Både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare påpekar att det under en begränsad tid sker många olika relationella förändringar vilka påverkar grupper och den sociala miljön. Att hantera detta kräver tid och engagemang av de enskilda lärarna. Det är också dessa aspekter som utmålas som utmanade i förhållande till yttre villkor i form av resurser, uppgifter och organisation. Samverkan över gränserna ses i detta perspektiv inte enbart som positivt utan innebär att addera ytterligare sociala processer att hantera.

Strukturer och organisation

I tidigare kapitel (se kapitel 5) framkommer hur återkommande rutiner, mottagande lärares deltagande i förskoleklassens verksamhet eller lärares uttalade fokus på vad som förväntas av barnen ses som ett slags tydliga markörer för förändringsprocesser, ett arbete för och med sociala relationer. Förutom dessa mer vardagliga och kontinuerligt förekommande inslag beskrivs även särskilda händelser inför och efter övergången som specifika aktiviteter. Vidare innebär övergången vid tiden för studien att två av skolorna delar de två förskoleklasserna till tre klasser, med nya gruppkonstellationer. I den tredje görs inga som helst förändringar utan gruppen barn hålls både intakt och kvar i samma lokal som förskoleklassverksamheten. I indelningen av nya klasser tas hänsyn till en rad sociala aspekter som rör individuella barn och gruppen som helhet i undervisningsmiljön. Det handlar om strukturer av formella övergångsaktiviteter och organisation av barn och grupper i övergången.

”Syftet från början var att vi skulle ha något att kunna prata om de första dagarna i skolan sen: ’Kommer ni ihåg när ni gjorde det här?’[12]

I rubriken beskriver grundskol-läraren vikten av att ha en delad erfarenhet genom en särskild övergångsaktivitet som utgångspunkt för mötet med barnen och arbetet med sociala relationer. Förutom återkommande rutiner och innehåll, exempelvis Bornholm, som beskrivs som förberedande och överbryggande moment mellan verksamheterna beskrivs även andra särskilda aktiviteter med formell framtoning som övergångsaktiviteter.

[12] Excerpt 18, Bibbi G, årskurs 1, Boyeskolan.

Formella samtal som särskilda aktiviteter

I den kollektiva fallstudiens tre skolor genomförs formella samtal på olika sätt i anslutning till byte av skolform. Formen för samtalen sker utifrån möten mellan förskoleklass-lärare och barnet samt vårdnadshavare eller överlämnande förskoleklass-lärare tillsammans med mottagande grundskol-lärare. Huvudinnehållet i dessa samtal beskrivs av respondenterna beröra barnens aktuella situation och tar ibland avstamp ifrån olika dokumentationsunderlag från förskoleklass. Dessa formella samtal blir ett led i att skapa relationer och tydliggöra olika förväntningar. Två av studiens grundskol-lärare påpekar att mycket händer och kan hända under sommaruppehållet som ändrar utgångspunkterna för det som diskuterats vid dessa formella samtal. Ninni G som är grundskol-lärare vid Nordenflychtskolan uttrycker en viss skepsis mot det överlämnande samtalet mellan kollegor och påpekar att hon inte upplever att dessa möten ger så mycket information. Däremot framhåller hon utvecklingssamtalet i årskurs 1 med vårdnadshavare och barn som bygger på dokumentation av tidigare samtal och målbild från våren i förskoleklass. Ibland benämns även dessa samtal som ett slags överlämnandesamtal av studiens lärare. Oavsett vad dessa samtal kallas blir mötet mellan överlämnande, mottagande lärare, vårdnadshavare och barn en del av hur övergången gestaltas och tar utgångspunkt i de aktuella barnens och gruppernas sociala situation.

Informella aktiviteter och överskridande besök

Gemensamma upplevelsebaserade aktiviteter som betraktas som *tradition* är olika festligheter i anslutning till skolavslutningen i förskoleklass och till skolstart i årskurs 1. När dessa aktiviteter genomförs uttrycker båda lärarkategorierna att de anser att det är viktigt att så många som möjligt kan delta i dessa. Det inbegriper både barn, vårdnadshavare och kollegor.

Under pågående skolår finns även flera olika skolformsöverskridande besök planerade. Dessa besök planeras utifrån lärarnas egna initiativ där huvudansvaret för att dessa genomförs tilldelas den mottagande läraren. Precis som det tidigare presenterats beskrivs mottagande lärares deltagande och besök i förskoleklass som ett led i och en symbol för övergångsprocessen och inledningen till att skapa relationer mellan vuxen och barn. Detsamma gäller för förskoleklassbarnens planerade besök i årkurs 1. Dessa besök ses dock avhängigt om mottagande lärare finns på plats i organisationen eller inte. På Boyeskolan gör barnen i förskoleklass besök i ett klassrum under en dag tillsammans med en av deras nya mottagande lärare. Besöket genomförs i den nya klassammansättningen och syftar till att barnen även skall få möjlighet att träffa den mottagande läraren. Men då tjänsterna inte är tillsatta tas beslutet att Bibbi G, som är den ena av tre planerade klasslärare tar emot dem under olika tider. Bibbi G beskriver att hon vid detta möte presenterar sig själv och ber barnen att rita en teckning som hon skall spara tills de möts efter

sommaruppehållet. Bibbi G resonerar om aktiviteten att den kan fungera som underlag för reflektioner och samtal i årskurs 1. Det kan förstås som att lärares arbete med särskilda aktiviteter syftar till att ta utgångspunkt i barnens tidigare upplevelse och skapa en slags överbryggande kollektiv erfarenhet som bidrar till socialt sammanhang. I fallstudien blir dock inte detta genomfört i praktiken. Med argument om att det tillkom både nya barn och vuxna i klasserna som inte tidigare hade den gemensamma erfarenheten från förskoleklass beskriver Bibbi G att det inte ”kändes rätt” att genomföra. Ett sådant resonemang kan förstås bottna i att användandet av barnens tidigare teckningar skulle verka mer exkluderande än inkluderande i skolstarten. Situationen på både Tranströmer och Nordenflychtskolan är liknande. Vanligtvis förekommande besök både från mottagande förskoleklass-lärare eller förskoleklassbarnens besök i årskurs 1 problematiseras eller uteblir då mottagande lärare inte finns på plats vid tiden för förskoleklassens avslutande. Detta uppmärksammar problematiken med föreställningen om övergången som kollektiv och utifrån givna strukturer.

Förutom personalorganisatoriska utmaningar i att realisera formella övergångsaktiviteter finns även andra parallella övergångsprocesser och aktiviteter som spelar roll i hur skolstarten görs. Therese F beskriver hur mottagande lärare, om det finns någon, kan ha fullt upp med att skola ut sin egen klass och därför inte blir aktuell för gränsöverskridande aktiviteter. Hon påpekar också hur det egna arbetet i förskoleklass med att introducera nya förskolebarn och vårdnadshavare till förskoleklass bidrar till att aktiviteter i årskurs 1 får låg prioritet.

Vid genomförandet av studien framförs av samtliga lärarkategorier i de tre skolorna att det inte finns några tydligt gemensamt utformade övergångsstrategier eller riktlinjer. Det lärarna beskriver att de behöver förhålla sig till är hur personalorganisationen ser ut, formella samtal och föräldramöten. Formella övergångsaktiviteter, som en del i samverkan, beskrivs som en erfarenhetsbaserad kunskap och som en del av olika skolors särskilda traditioner. Det framkommer även att medföljande lärares deltagande i årskurs 1 (i de skolor detta görs) motiverar för att det inte är nödvändigt med så mycket specifika aktiviteter för övergången i skolstart (se avsnitt 6.2).

”Ni har ju fått bytt några gånger. Vad spännande!”[13]

Rubriken är förskoleklass-lärarens uppmuntrande ord till barnen som omgrupperats i syfte att skapa en fungerande undervisningsmiljö inför årskurs 1. I tidigare textavsnitt om specifika förmågor och ökade krav (se 6.1) framkommer hur syftet med att arbeta med de inbördes relationerna och organiserandet av grupper handlar om att barnen ska känna trygghet,

[13] Exempel 14. Förskoleklass, Tranströmerskolan, maj, morgonsamling.

tillhörighet, gemenskap, solidaritet samt kunna hantera olikhet. De ska veta vilka klassrumsregler som gäller i förhållande till olika aktiviteter och kunna både utföra skolarbete individuellt och tillsammans med andra utan att störa.

Arbetsgrupper som en väg att utveckla barns sociala förmågor

I empirin ses hur lärare i förskoleklass sätter samman mindre arbetsgrupper för barn som av olika skäl anses vara i behov av särskilt socialt stöd. Arbetsgruppens huvudfunktion kan därmed förstås vara inriktad på undervisningens sociala innehåll för de barn som är del av den. Genom en mindre grupp beskriver lärarna att möjligheten ökar för enskilda barn att utveckla sin sociala kompetens utifrån de normer och värden som prioriteras av lärarna i klassrummet. Detta kan dessutom bidra till att påverka barnens roll i gruppen för ett ökat deltagande. I förskoleklass uttrycks explicit förtjänsten med organisationen i mindre grupper som socialt utvecklande. Indelandet av arbetsgrupper sker även i årskurs 1 men där i större utsträckning utifrån barns akademiska kunskapsprestationer.

Ett sätt att se på detta kan vara att lärare medvetet arbetar med undervisningsgemenskapen i syfte att minimera konflikter i en grupp och på sätt stärka de normer läraren söker etablera inför inträdet till årskurs 1. Organisationen med mindre arbetsgrupper innebär att barn får erfarenhet av att ingå i olika sociala sammanhang och flera olika relationer. Detta arbete bidrar även till att underlätta för mottagande lärare då arbetet med sociala relationer tar både tid, engagemang och en viss del av erfarenhet. Arbetet med sociala relationer blir något som informanterna framhåller ligger till grund för hur annat lärande kan ta plats i undervisningssituationen. Att dela in barnen i mindre grupper förstås som ett sätt att arbeta med socialiseringsprocessen och särskiljs från annat undervisningsinnehåll då lärare väljer att fokusera mer eller mindre på dessa processer i övergången.

Grupprocesser och att forma (om) en klass

Om gruppens sociala miljö inte fungerar, beskriver Natalie F som följer med barnen från förskoleklass till årskurs 1, att det krävs mer arbete av mottagande lärare och ”att man måste kämpa mera”. Även om Natalie F är verksam i en sådan organisation där barngrupper hålls intakta uttrycks en medvetenhet om vikten av en fungerande social miljö inför inträdet till årskurs 1. I två av förskoleklasserna omstruktureras grupperna i slutat av vårterminen, mer eller mindre, utifrån de tilltänkta klassernas sammansättning i årskurs 1. När det gäller omorganiserandet av de nya klasserna inför årskurs 1beskriver en av förskoleklass-lärarna på vilket sätt hennes arbetslag resonerar och vilka parametrar de tar i beaktande vid den nya indelningen. Det hon nämner som högst prioriterat är att barn hamnar med någon som barnen betraktar som vän, detta tar lärarna reda på bland annat genom utvecklingssamtalet. Därefter tas hänsyn till vårdnadshavarnas speciella önskemål kring kamrater, detta väger tyngre än vårdnadshavares önskan om en speciell lärare. Det finns vissa barn

i förskoleklass som identifierats av lärarna vara i behov av att särskilt uppmärksamma i den nya klassindelningen, som till exempel barn utan diagnos men med olika utmaningar. Det finns också en tanke med att någorlunda fördela flickor och pojkar jämt mellan de nya klasserna. Avslutningsvis beaktas vårdnadshavares önskan om att hamna i någon specifik klass. Detta är riktlinjer som är muntligt överenskomna och diskuterade mellan överlämnande och mottagande lärare. Inför övergången till årskurs 1 utkristalliserar sig ett tydligare mönster i lärares hanterande av grupperna då de nya klasserna skall formas och den relationella dynamiken i grupperna behöver, enligt lärarna, förändras.

> Nej, vi har nog aldrig egentligen delat förskoleklass utan jag tror de flesta gånger har vi skickat om man säger… de har fortsatt med sin… men som det ser ut nu så känner vi att det kommer att bli två så ojämna klasser, så att det kommer att behövas… ja, det är liksom inte hållbar situation att ha de här grupperna. Så därför har vi… ska vi försöka nu då att dela så att man får två jämlika grupper då, både vad det gäller… så de har kompisar att leka, så att det ska fungera i klassrummet och sen även kunskapsmässigt försöker vi titta på så man inte får alla de som är jätteduktiga på ett ställe och de som är… utan att det liksom är jämnt fördelat. **Excerpt 19. Therese F, förskoleklass, Tranströmerskolan.**

I Therese F resonemang om indelandet av grupperna inför årskurs 1 kan det förstås som att gruppen värderas utifrån den sociala miljön. Flera av lärarna, både förskoleklass-lärarna och grundskol-lärarna, resonerar kring dels vikten av att barnen har förmågan att fungera socialt både i skolans strukturerade miljö och utifrån vänskapsrelationer inför övergången, dels kring vikten av att gruppen som helhet fungerar för mottagande lärare. Både Tanja F och Berit F hänvisar till att gruppindelningen förankras i både mottagande lärares och vårdnadshavares önskemål. Aktuell situation för mottagande grundskol-lärare blir således också en variabel för formandet av gruppens relationella sammansättning.

Som det tidigare anfördes i avsnittet om mottagande lärare (se avsnitt 6.2) så blir lärares tidigare historia och klassrumsledarskap en variabel även i hur grupperna sätts samman i strävan efter att möjliggöra en hanterbar social miljö för alla. I en av skolorna där detta arbete med att omforma grupperna tar sin början i slutet av förskoleklass görs flera omorganisationer av barn och vuxna. Det innebär för barnen att de i slutet av förskoleklass förväntas lära sig delvis nya namn och rutiner med andra lärare innan övergången till årskurs 1. Syftet beskrivs vara att prova ut olika gruppsammansättningar och samtidigt skapa möjlighet för barn och vuxna att skapa relationer till flera olika barn och lärare inför övergången till årskurs1. Under denna tid ses hur de nya gruppernas utformning och föränderlighet leder till att det uppstår förvirring hos både barn och vuxna. Ibland är det ingen som riktigt vet vem som ska vara var och med vilka, vilket kan förändras över en dag. I dessa fall uppstår många

ostrukturerade situationer och stor rörlighet i förskoleklassens sociala miljö som i vissa fall leder till konflikter, både mellan barn och vuxna samt mellan barnen. En av lärarna i förskoleklass berättar om hur denna omorganisation av barn påverkar hennes relation till vissa av barnen. Situationen beskrivs som socialt påfrestande och läraren beskriver hur hon agerar mot sitt bättre vetande när hon blir arg istället för stödjande i bemötandet av barns oro.

Individuella processer och att forma (om) en klass

Om den relationella omformningen av gruppen ses baseras på gruppens kollektiva sociala miljö inför övergången ses även hur andra, *individuella processer*, hanteras. Som ett led i att skapa en fungerande social miljö behöver lärare i fallstudien även beakta enstaka barns särskilda övergångar. På vårterminen i förskoleklass och på höstterminen i årskurs 1 ses hur nya barn blir delar av den redan etablerade gruppen och hur några relationer upplöses. De nya barnen kommer antingen från andra skolor eller från samma skola då två barn går om årskurs 1. Vidare försvinner barn från förskoleklasserna i två av skolorna till andra grundskolor vid skolstarten. I en av skolorna sker förändringen redan i slutet av vårterminen av förskoleklass då nya barn från förskolan börjar och ett barn kommer tillbaka till verksamheten efter att ha gått drygt en termin i årskurs 1. De nya barnen från förskolan träder in i en av förskoleklassernas sociala sammanhang, enligt vårdnadshavares önskan, med syfte att starta årskurs 1 som sexåringar. Den sena introduktionen till förskoleklass skall bidra till att barnen ska lära känna sina nya klasskamrater och den medföljande läraren innan övergången till årskurs 1. Detta förfarande kommenteras av förskoleklass-lärare med farhågor om att dessa barn kommer att få svårigheter vid skolstarten då de inte varit del av förskoleklassen som förberedande sammanhang.

När det gäller de två enskilda barnen som börjar om årskurs 1 på höstterminen organiseras det olika. Ett av barnen går några extra månader tillbaka i förskoleklass och orsakerna beskrivs vara kopplade till hur lärarna upplevde barnets förmåga att på olika sätt fungera i årskurs 1. En av förskoleklass-lärarna förklarar att det är med omsorg om barnets känsla av sammanhang och tillhörighet som denna omorganisation görs. I sitt sätt att tala om detta barns förflyttning finns begrepp som att förskoleklassens verksamhet tillåter att barnet tillåts vara både ”liten” och ”busigt”. Det kan tolkas som att tillhörigheten för barnet i förskoleklass tillskrivs ett sätt att vara som skiljer sig från sättet att vara i årskurs 1 (se avsnitt 6.1). En annan lärare förklarar att det är lite av ”systemet”. Hon beskriver hur barnet bedöms i årskurs 1 som relativt sen inom matematik vilket hon sedan problematiserar genom att påpeka att matematik inte var något som innehållsmässigt prioriterats i tidigare förskoleklassverksamhet (se kapitel 5). Hon uttrycker farhågan av att barnet redan utvecklat en självbild av att inte kunna eller klara av och därmed ett motstånd mot skolan. Det andra barnet börjar om årskurs 1 tillsammans med en av klasserna från dag ett och i linje med föregående

exempel resoneras det som att detta barn behöver mer tid, arbeta i egen takt för att må bra och bygga upp en tänkt kunskapsgrund.

Yttre ramar anges som en utmaning för gruppens sammansättning och i Boyeskolan hänvisar en av lärarna i förskoleklass till att tiden före det fria skolvalet som ”bättre”. Bättre i den meningen att det var tydliga geografiska gränser för val av förskoleklass och därmed färre diskussioner med vårdnadshavare. Tidigare tillkom inte så många nya barn i slutet av förskoleklass eller till årskurs 1. Det går att förstå som att lärare menar att gruppens sociala miljö tydligt utmanas av förändrade relationer när barn tillkommer som inte delar samma erfarenheter. Samtidigt ses övergången som ett sätt att arbeta med sociala relationer och undervisningsmiljö genom att iscensätta just relationella uppbrott både för vissa enskilda barn och grupper.

Strukturer och organisation i form av formella övergångsaktiviteter och relationell omformning, en sammanfattning

Strukturer som utkristalliserar sig i lärares handlingar i övergången i relation till arbetet med de sociala relationerna är *formella övergångsaktiviteter*, och som *organiserandet* av undervisningsmiljön och *relationell omformning*[14]. Dessa sätt att strukturera och organisera ses främja social kontinuitet i form av återkommande möten och en upparbetad undervisningsmiljö. Bland de *formella övergångsaktiviteter* som beskrivs som individuella ses samtalen bli framträdande i betydelse för övergångsarbetet. Dessa avser att stämma av barns, vårdnadshavares och samverkande lärares förväntningar och erfarenheter vid övergången. Här framkommer dock att när det gäller informationsutbytet mellan kollegor ses detta lågt prioriterat i de fall övergången organiserats med medföljande lärare.

De kollektiva aktiviteter som särskilt planeras i övergången ses inte som meningsfulla i sin egen rätt, de behöver vara delade erfarenheter för att utgöra ett sammanhang vid övergångar. Resultatet visar olika sätt att se på övergångsaktiviteter. Ett sätt innebär att barns deltagande i dessa aktiviteter anses bidra till att barn känner igen sig i kommande liknande situationer och utvecklar kunskaper som bidrar till att de blir självgående och självständiga. Ett annat sätt är att betrakta de kollektiva övergångsaktiviteterna som delade gemensamma erfarenheter, ett kollektivt minne i syfte att skapa social gemenskap och tillhörighet. Formella övergångsaktiviteter som definieras som traditioner har starkare fäste än de aktiviteter som beskrivs ligga i mottagande lärares ansvar. Dessa ses mer situerade och villkorade utifrån yttre ramar och resurser. Samtidigt uppmärksammar detta hur genomförandet av

[14] Enligt Wheelans modell av gruppers olika utvecklingsfaser (Thornberg, 2013, s. 58).

formella övergångsaktiviteter blir en del av uteslutande processer för de individer som inte delar gemensamma erfarenheter.

Som en del i detta arbete med strukturer för gemensamma erfarenheter kan organisationen med arbetsgrupper och nya klasser ses som uttryck för lärarkategoriernas arbete med sociala relationer. Även om barn gör övergången mellan förskoleklass till årskurs 1 på olika sätt, som därmed blir en individuell erfarenhet, uttrycks skolstarten som en kollektiv akt i båda lärarkategoriernas tal och handling. Vänskaps- och klasskamratsrelationerna mellan barnen samt kompetenser inom läs- skriv- och matematikområdet lyfts fram som väsentliga aspekter av övergångsarbetet och grupprocesser. Kunskapen om dessa relationer uttrycks som något förskoleklass-lärarna erhåller efter att de har lärt känna barnen, den kan sålunda grundas i reflektioner och erfarenheter av de egna relationerna. Förskoleklass-lärarnas kunskaper om barnens relationer i gruppen väger tungt inför övergången till årskurs 1 i relation till andra aktörers önskemål såsom vårdnadshavares. De sociala relationerna får betydelse genom att de fungerar som riktningsgivare för lärares arbete och kan därmed vara del av ett avgränsande för vilka barn som blir del av den nya sociala miljön i årskurs 1.

Alla upparbetade relationer är emellertid inte av godo. I de fall en social miljö består av kvalitativt negativa relationer blir etablerade sociala relationer i övergången snarare något som aktivt behöver brytas. Genom *relationell omformning*, det vill säga omformandet av grupper, bryts dessa relationer. På så vis sätts grupprocesserna ånyo igång och förskoleklass-lärarna har större möjlighet att påverka hur barnen formar sina sociala relationer och roller i gruppen. Ett sätt att beskriva detta kan vara att förskoleklass-lärare möjliggör ett socialt uppbrott och aktivt skapar en fas för social nyorientering i vilken mottagande och medföljande lärare lättare kan styra grupprocesser mot önskad social undervisningsmiljö. Båda lärarkategorierna beskriver hur barn passar bättre i den ena eller andra verksamheten utifrån bland annat hur lärarna uppfattar barnens sociala och akademiska förmågor. I vissa fall innebär detta ett särskiljande av individer från tidigare upparbetad social miljö och ett nytt inträde i en ny klass och nya relationer. Särskiljande och etablerande sociala processer blir aktualiserade genom övergången från förskoleklass till årskurs 1 och förstås här bli del av hur lärare arbetar med relationell omformning utifrån individnivå.

Den relationella omformningen syftar till att skapa en undervisningsmiljö där resursstarka barn, både som socialt och akademiskt kunnande, finns i varje ny klass. Här ses också uttryck för att det finns en rättviselogik i relation till mottagande lärare. Varje mottagande lärare anses ha rätten till att möta en likartad grupp när det gäller grupprocesser och sammansättningen av resursstarka barn. Grupprocesser där barn söker att socialt orientera sig verkar vara att föredra framför en grupp som utvecklat en negativ social miljö som är fylld av konflikter eller på annat sätt ojämnt fördelad.

Kapitel 7. Fördjupad analys

I föregående två kapitels resultat presenteras inledningsvis hur den kollektiva fallstudiens två skilda pedagogiska verksamheter och övergången däremellan kan ses som kulturellt sammanhang för förskoleklass-lärares och grundskol-lärares sociala identiteter (kapitel 5). Här framkommer uttryck för *förskoleklassen* som kollektiv, socialt orienterad, förberedande och innehållsmässigt förhandlingsbar. Det *första året i grundskolan* kännetecknas av ökad individualisering, målfokusering, ett här och nu perspektiv och innehållsmässigt mer akademiskt inriktad undervisning. I efterföljande kapitel presenteras tre övergripande tematiska områden som belyser uttryck för lärare i studiens didaktiska handlande, särskilt betydande för arbetet med sociala relationer i övergången (kapitel 6). Dessa tre teman; normer och värden som *specifika förmågor* och *ett ökat krav*, relationer och samverkan i form av *kollegor* och *vårdnadshavare* samt strukturer och organisation genom *formella övergångsaktiviteter* och *relationell omformning* kan beskrivas vara tätt relaterade till varandra. I tidigare kapitel framkommer även hur förskoleklass-lärare och grundskol-lärare förankrar dessa didaktiska val och handlingar i *tidigare utbildning, beprövad erfarenhet* och utifrån *barns identitet*. Dessa teman är del av den mening lärare ger uttryck för i sitt arbete med sociala relationer i gränslandet mellan två skolformer.

Med hjälp av studiens teoretiskt förankrade begrepp avses i föreliggande kapitel att göra en fördjupad analys av tidigare resultatkapitel för att svara an mot avhandlingens tredje forskningsfråga. Begreppen *gränsland, social identitet* och *didaktiskt handlande* syftar till att belysa uttryck för gemensam kunskap mellan förskoleklass-lärare och grundskol-lärare i övergången. En socialt delad kunskap som förstås som *gemensamma representationer* vilka både ger innebörd åt och legitimerar det målinriktade arbetet samt upprätthåller respektive lärarkategori. Genom en fördjupad analys kan dessa gemensamma representationer bidra till fördjupad förståelse av hur lärare ger mening åt sitt arbete med sociala relationer.

I kapitlet presenteras de analyserade resultaten som huvudrubriker, de står för de övergripande gemensamma representationerna.

Barns sociala förmågor i övergången, förskoleklassbarnet och skoleleven

I rubriken anges förskoleklassbarnet framför den mer korrekta benämningen, enligt styrdokument, förskoleklass*eleven*. Detta för att förtydliga hur ett särskiljande mellan verksamheterna görs med utgångspunkt i hur elevrollen blir socialt konstruerad mellan två lärarkategorier. Vem barnet kan vara som elev tar form i interaktioner och uppmärksammas särskilt under en period. I tidigare kapitel framkommer hur uttryck i lärares didaktiska handlande på olika sätt tar utgångspunkt i synen på barnet inför, genom och efter övergången från förskoleklass till årskurs 1. I både förskoleklass-lärares och grundskol-lärares förhandlingar med barnen kring förväntat beteende tas utgångspunkt i en retorik som förankras i *barns identitet* som riktningsgivare för normrelaterat arbete (kapitel 6). I lärarkategoriernas sociala identitet inryms hur barn definieras och därmed också vad som gäller för tillhörighet i det sociala sammanhanget. Det som olika lärare uttrycker kring barns identitet kan säga något om vilket barn de förväntar sig skall finnas i den egna verksamheten. I kapitlet som rör hur specifika förmågor och ökat krav blir del av de normer som barn förväntas socialiseras in i, framkommer hur förhandlingar kring dessa har ett riktat innehåll. I det kommunikativa innehållet uttrycker lärare sig om barns upplevda beteende och riktar det i relation till det som skall komma, att vara elev i årskurs 1, om det är i förskoleklass. På samma vis kommenteras vissa beteenden till förskoleklass i årskurs 1. På så vis kan barns identitet i övergångssammanhang ses som gemensamt för de båda lärarkategorierna. Uttryck för kunskap om barns (förändrade) identitet sätts inte bara i relation till den egna sociala identiteten, det speglar även en kunskap om något som varit eller skall komma. Det definierar inte bara vad ett barn i förskoleklass eller i årskurs kan vara, det särskiljer också hur barnet kan betraktas utifrån överlämnande eller mottagande lärares sociala identitet. Barnen förväntas att förändras i och med övergången.

I kapitel 5 beskrivs förskoleklass som en förberedande verksamhet i vilken barnen förväntas förbereda sig och ta del av normer som gäller specifikt för klassen men även de normer som finns formulerade för utbildning i stort. Socialiseringsprocesser mot att bli fullvärdig medlem i grundskolans sammanhang innebär att barnen mer eller mindre identifieras och beskrivs som blivande elever i förskoleklass. Riktningen för båda lärarkategoriernas interaktioner med barnen och den sociala miljön i förskoleklass kan beskrivas vara mot elevrollen i årskurs 1, som norm. Att som barn kunna vara självgående och inneha en självdisciplin som gör att undervisningen flyter på under dagen kan ses som delar av denna elevroll och identiteten i årskurs 1. Det positionerar barnet i förskoleklass som något att sträva bort från och möjligen som en ”tillbakagång” i barnets sociala beteende (se exempel 11, s. 102).

I och med detta förstås hur synen på barnet konstrueras mellan de två lärarkategorierna som två skilda identiteter. Denna gemensamma representation, förskolebarnet som blivande och skoleleven som varande, kan även ses som en gränsdragning mellan de båda verksamheterna genom vilken identitet som tillskrivs barnet för respektive verksamhet.

Socialiseringsprocessen beskrivs ta tid och ske succesivt samt fortgå parallellt med olika grupprocesser. Båda lärarkategorierna ger uttryck för kunskap om hur de behöver arbeta med olika processer samtidigt och att det hela tiden sker ett pendlande mellan barns tidigare tillhörighet och den nya. Exempel på uttryck för detta kan ses i kapitlet om relationer och samverkan (kapitel 6). Genom att organisera med överlämnande, medföljande, initierande och mottagande lärare förstås normrelaterat innehåll bli del av den sociala miljön både innan och efter övergången. Vidare beskrivs arbetet med vårdnadshavare innehållsmässigt bland annat handla om att barns förändrade identitet förtydligas och ges stöd. Barns identitet ta form både utifrån barns förändrade beteende men även utifrån lärares ökade kunskap om de enskilda barnen, när en relation väl etablerats. Att barn betraktas på olika sätt i de respektive verksamheterna skulle också kunna vara del av hur det sociala innehållet i verksamheterna skiljer sig åt och därmed bidrar till en förändring för barnen. Från förskoleklassen där sociala relationer hanteras utifrån mer allmänna aspekter och barns verksamhetsrelationer ges stort utrymme till årskurs 1 med starkare fokus på strukturerade relationer. Strukturerade relationer som ses underlätta samvaron i ett formellt sammanhang som undervisningsmiljön i årskurs 1 utgör (kapitel 6). Den fria leken och barns egna aktiviteter som arenor för vänskapsrelaterade processer hänvisas till tid och plats som inte benämns som skola och de enskilda barnen ges ett ökat ansvar över detta (kapitel 5). Barnet som elev i årskurs 1 förväntas både kunna samspela och samarbeta med sina klasskamrater och ägna sig åt relationsskapande strategier för vänskap utan att utmana undervisningen. Både förskoleklass-lärarna och grundskol-lärarna uttrycker en mening om övergången som skiljelinje mellan verksamheterna och barns identitet. Denna gränsdragning blir exempelvis tydlig i det sätt förskoleklass-lärare och grundskol-lärare talar om att det är ”något annat” som gäller i årskurs 1, även i de fall gruppen, lärarna och den fysiska miljön hålls samman. Skolstarten innebär därmed att båda lärarkategorierna särskiljer barns identiteter. Barns tillhörighet till förskoleklass handlar om ett annat barn än det som förväntas i årskurs 1, och tvärtom.

Det kompetenta barnet och det behövande barnet

I kapitlet om normer och värden som uttryck av lärares didaktiska handlande framkommer hur förskoleklass-lärare och grundskol-lärare gemensamt beskriver upplevelsen av en förändrad barnsyn där barn idag ges större deltagande i sina egna liv. Denna gemensamma erfarenhet kan bottna i att

begreppet det kompetenta barnet används i allmänna utbildningssammanhang. Det är ett vedertaget och välkänt begrepp som används i de båda lärarkategoriernas yrkesprofession, både i utbildningssammanhang, styrdokument och i kommunikation. Innebörder av detta begrepp handlar främst om en barnsyn som bejakar barns rätt till delaktighet i det som rör det egna livet. En barnsyn som generar ett förhållningssätt hos lärarens där barns perspektiv beaktas. Det förändrade förhållningssättet lärare uttrycker ligger i linje med hur synen på barn förändrats över tid. Båda lärarkategorierna hänvisar till tidigare erfarenheter i sin beskrivning av förändringar och kan indikera att identifieringen av det kompetenta barnet bygger på ackumulerad kunskap från tidigare sammanhang och tillfällen. Att de hänvisar till just förändringen och tidigare representationer förstås som att förankringen till den egna sociala identiteten kopplas till övergripande kulturellt sammanhang, samtidigt som innebörderna uttrycks ur ett mer individuellt och erfarenhetsbaserat perspektiv. Beroende av hur länge lärarna har arbetat har de möjligen förankrat olika sätt att se på barn i pedagogiska sammanhang. Förskoleklass-lärare och grundskol-lärare innehar båda erfarenheter av hur synen på barnet har förändrats och därmed också hur detta gestaltat sig i den egna sociala identiteten. Begreppet ett kompetent barn innebär således olika saker i skilda pedagogiska verksamheter utifrån vilka förväntningar som finns artikulerade inom respektive lärarkategoris sociala identitet. Samtidigt målas en annan, möjligen motsägelsefull, bild upp av barns kompetens i sättet de båda lärarkategorierna kommunicerar kring barns inträde till årskurs 1. Här framkommer en annan kravbild av sociala förväntningar som självdisciplin och att vara självgående i skolmiljön. I Titti G:s beskrivning av övergången till årskurs 1 (excerpt 9, s. 106) uttrycks exempelvis hur barns olika kompetenser inte beaktas i skolstarten utan använder uttrycket ”stelbent” som beskrivning av övergångspraktiken. Däremot rör resonemanget företrädesvis övergångens struktur och samverkan mellan skolformer och problematiserar inte hur respektive verksamhet kan finnas till för olika barn. Det som blir framträdande i tidigare resultat är hur lärares resonemang om barns kompetenser handlar om förväntningar på barnen och inte hur exempelvis verksamheterna kan formas för att möta barn som vill lära sig läsa i förskoleklass respektive leka i årskurs 1.

I kapitlet som rör strukturer och organisation ses hur de båda lärarkategorierna är del i en större institutionell verksamhet där beslut tas som innebär att några barn får vara med om individuella omformningar. Detta didaktiska handlande förstås som ett uttryck för att hantera sociala relationer utifrån förändrade krav och förväntningar genom övergången. Individuella övergångsstrukturer resulterar i att barnen även definieras utifrån ny-gamla identiteter som exempelvis ”förskolebarn” eller ”årskurs 1 elev” i förskoleklass. Deras tidigare tillhörighet används som raster för tolkning av deras förväntade beteende i den nya pedagogiska praktiken. Genom att övergångsarbetet uttrycks som en erfarenhetsbaserad kunskap kan retoriken

som lärare uttrycker om att barn behöver mer tid för att klara av skolstarten kopplas till tidigare formuleringar i styrdokument, lärarutbildningar och utbildningssammanhang. Ett perspektiv med fokus på det individuella barnet och utveckling. Det kan också bygga på en kunskap om gruppdynamik och vikten av att ge tid och utrymme för relationsskapande processer som grund för etablerandet av positiva relationer. Dock kan det senare argumentet problematiseras som förklaring i relation till barn som av någon anledning kommuniceras att de ”blir kvar” eller får ”gå tillbaka” till förskoleklass. I de fallen är det barnets behov av tid och utrymme som gör att barnet flyttas. Verksamheterna står fast och förskoleklass blir verksamheten som definieras ha det sociala uppdraget.

En förklaring till att förskoleklass-lärare och grundskol-lärare beskriver barn som både kompetenta och icke kompetenta kan förklaras med att lärares tidigare gemensam representation om barnet i relation till just skolstart inte har diskuterats på djupet. Begreppet det kompetenta barnet kan sättas i relation till det mesta av förskoleklassens och årskurs 1:s verksamhet och lärares förhållningssätt, men när det kommer till just skolstarten problematiseras denna syn. De båda lärarkategoriernas gemensamma kunskap handlar om barn som kompetenta men i relation till just skolstarten förankras barnsynen i tidigare representationer. På så vis framträder flera parallella representationer där blanda annat barns individuella skolmognad framträder tillsammans med hur elevrollen definieras. Ny mening har förankrats till den gamla, att barn är kompetenta, men inte genomgående förändrat representationens innebörd. Gemensamma representationer som liknar varandra och som aldrig ifrågasätts eller diskuteras blir sällan utmanade och därmed relativt omedvetna och oreflekterade.

I studien använder lärare från båda lärarkategorierna bland annat begreppet mognad, såväl explicit som implicit i olika resonemang. Begreppet används som uttryck för och förklaring till hur vissa barns sociala beteenden inte stämmer överens med föreställningen om barnet i de två olika pedagogiska praktikerna. Sättet att kommunicera inom en yrkesgrupp skapar både social gemenskap och etablerar innebörderna av ett gemensamt överenskommet synsätt inom den sociala identiteten. Mognadsbegreppet kan därför kopplas till en del av ett redan etablerat yrkesspråk och del av lärares historiska kommunikativa praktik. Begreppet i sig säger inget om den kunskap eller det teoretiska perspektiv som ligger bakom, däremot blir det i övergångssammanhang något som skiljer vissa barn från andra. Innebörden av begreppet mognad kan naturligtvis ha olika betydelse men uppmärksammar samtidigt att detta är ett område båda lärarkategorierna upplever meningsfullt att kommunicera kring i övergångssammanhang. Precis som det tidigare använts ringar begreppet in en lärarkunskap om diskrepans mellan föreställningen om barnet och förväntat beteende.

I tidigare resultatkapitel framkommer hur vissa barns beteende blir beskrivet inför årskurs 1 som inte tillräckligt moget eller adekvat. Med andra

ord sätts barns beteenden i relation till förväntningarna av vad som skall ske i den formella grundskolan, där formen för interaktioner särskilt uppmärksammas. Exempelvis ses hur barn som väljer att leka, även under lärarledda tillfällen, blir beskrivna av informanterna som att de inte har tillräckliga sociala förmågor som att vara självgående eller ha självdisciplin för att definieras som en väl fungerande skolelev. Sålunda härleds lärares didaktiska handlande till barns observerade, eller kanske mer brist på, sociala beteende och kunskaper i relation till skolstarten. Detta bidrar till att vissa barn beskrivs vara i behov, av något, snarare än att sociala relationer växer fram i ett växelspel mellan människor.

I tidigare resultat förs förskoleklassen fram, av båda lärarkategorierna, som en verksamhet där barn får tid och möjlighet att utvecklas inför skolstarten. Den pedagogiska verksamheten beskrivs ge möjligheter utifrån både tid, miljö och ett socialt inriktat innehåll. Det är i relation till inträdet till grundskolan enskilda barns agerande blir definierat och därmed också positionerat mellan de två skolformerna. På så vis framkommer hur en gemensam representation tagit form mellan dessa två lärarkategorier där definitionen av barnet också skapar en avgränsning mellan vem barnet kan vara i relation till två skilda verksamheter och deras uppdrag. Uppdelandet av barns identitet och tillhörighet bidrar till upprätthållandet av skilda praktiker.

Lärares förväntningar av barnets beteende och sociala förmåga ses även sättas i relation till de yttre ramar och kulturella förändringar som sker vid övergången. I kapitlet som belyser specifika förmågor och ökat krav uttrycks hur denna förändring påverkar lärarnas (i båda verksamheterna) handlingar och förhållningssätt. Ett ökat fokus på de enskilda barnens lärande och utveckling i årskurs1 beskrivs som en utmaning utifrån ramfaktorer som antalet barn, uppdragskomplexitet och snäv tidsram. I tidigare resultatkapitel beskriver både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare hur de upplever sig tvingade att agera på ett sätt som inte helt ligger i linje för vad de menar är del av deras sociala identitet. Exempelvis beskrivs hur antalet barn i klassen bidrar till att grundskol-läraren behöver arbeta för en annan slags elevroll när den sociala miljön består av många individer, där självdisciplin och att vara särskilt självgående blir mer framträdande. Några av lärarna pekar på att vissa av strategierna för att forma en undervisningsmiljö i dessa fall snarare handlar om att få arbetsro. Detta förhållningssätt påverkar därmed hur barns delaktighet i formandet av den sociala miljön blir möjlig. Beteenden i klassrummet som bidrar till en, av läraren definierad, fungerande undervisningsmiljö premieras och bidrar därmed till att forma förväntningarna för de sociala relationerna och vad som definieras som kompetenser hos barnen. Barns identitet och eventuella tillkortakommande som elev formas därmed även utifrån lärarkategoriernas upplevelse och tillfredsställelse av sin yrkesroll.

Sammanfattningsvis kommunicerar lärarkategorierna en barnsyn där barn ses som kompetenta inom vissa områden men också mindre kompetenta i relation till den sociala miljön i årskurs 1. I respektive lärarkategori ingår att syn på barn och barns kompetenser är sammantvinnade med den egna sociala identiteten. Barnet i gränslandet mellan förskoleklass och årskurs 1 tar form i en gemensam representation som vilar på ett särskiljande mellan olika verksamheter, uppdrag och styrdokument. Vem barnet är som kan börja årskurs 1 relateras till specifika förmågor. Dessa förmågor, särskilt de sociala sätts i relation till lärarnas uppfattade sociala identitet men också yttre ramar för lärares arbete. På så vis tar elevrollen och dess innebörd form i gränssnittet mellan lärarkategoriernas sociala identitet och innebär ett *särskiljande* mellan barnet i förskoleklass respektive barnet i årskurs 1. Den gemensamma representationen består av en uppdelning som stödjer och ger legitimitet till de båda verksamheternas specifika uppdrag samt skapar mening i att avgränsa och möjliggöra två lärarkategoriers existens. När lärare tillsammans talar om barns identitet och tillhörighet i arbetet med sociala relationer förstås denna kommunikation grundas i en gemensam representation av att barn kan förstås i ljuset av de skilda praktikernas traditioner. Representationen särskiljer och upprätthåller *förskoleklassbarnet* och *skoleleven*.

Socialt innehåll i förskoleklass och akademiskt kunskapsinnehåll i årskurs 1

I tidigare kapitel (kapitel 6) ses hur didaktiskt handlande med att organisera övergången innebär att ordna på olika sätt så att barns relation till kamrater och eventuellt en vuxen utgör en bärande länk i det nya sammanhanget. Det kan förstås som att det i de båda lärarkategoriernas sociala identitet finns en socialt delad kunskap om etablerade relationers betydelse för kontinuitet, som en gemensam representation. I kapitlet kring normer och värden framträder hur förskoleklass-lärare för ett resonemang som handlar om att gruppens sociala miljö bland annat är beroende av hur väl de enskilda barnen har utvecklat en rad specifika sociala förmågor i form av självdisciplin och att vara självgående. Lärares uppfattning av barns sociala förmågor blir sedan en del av lärares didaktiska handlande i hur grupperna omformas, specifika övergångsaktiviteter planeras och på vilket sätt relationer och samverkan mellan kollegor och vårdnadshavare formas. Som argument ses hur det utifrån båda lärarkategorier uttrycks en kunskap om att den sociala miljön behöver fungera, både för individen och kollektivt, innan annat kunskapsinnehåll blir möjligt (se exempelvis excerpt 4, s.97 och excerpt 8, s.105). Detta antyder att det finns minst tre sätt att ge mening åt att det finns en upparbetad eller åtminstone påbörjad relation till den mottagande lärare. Det kan handla om

barns trygghet i övergången genom att de har en relation till någon av de vuxna i det nya sammanhanget. Det kan även innebära att lärare som möter barnen innan övergången till årskurs 1 erhåller kännedom om barnen så att de vid mottagandet kan möta barnen kunskapsmässigt i undervisningen, både socialt och akademiskt. Ett tredje sätt är att en upparbetad relation kan ses som ett sätt att effektivisera undervisningen. Genom att ha normer och värden etablerade för en undervisningsmiljö går det att ägna sig åt annat undervisningsinnehåll. Att forma en klass och etablera samt upprätthålla normer (kapitel 6) uttrycker båda lärarkategorierna som ett prioriterat arbete inför och i direkt anslutning till skolstarten. Gränslandsarbetet innebär därmed att på olika sätt verka för social kontinuiteten i relationer och samtidigt hantera den sociala miljön för undervisning. I det empiriska underlaget framkommer hur lärares egna erfarenheter av undervisning och relationellt arbete blir del av hur särskiljandet mellan socialt innehåll och akademiskt lärande uppfattas.

Relationell omformning, där barn av olika anledningar stannar kvar eller återinträder i förskoleklass, signalerar både ett annat förhållningssätt och en avgränsning mellan verksamheterna. Grundskolan förknippas med ett annat innehåll men framförallt en annan struktur och tydligare individuellt krav där barns specifika förmågor att fungera social i klassrummet blir av vikt. Förskoleklass benämns som förberedande, det uttrycks som att det underlättar för samtliga berörda; barn, vårdnadshavare samt överlämnande och mottagande kollegor utifrån en rad relationella och sociala aspekter. En del av den gemensamma representationen om särskiljandet mellan skolformerna blir då att verksamheten i förskoleklass ges legitimitet i sin relation till första klass. Dels genom att befästa representationen om vikten av en särskild verksamhet för de barn som är på väg in i skolans värld, dels utifrån sin förberedande funktion, både utifrån tidigare traditioner och syn på skolstart samt styrdokument. Dessa didaktiska handlingar ses som uttryck för att båda lärarkategorierna ger stöd för och upprätthåller förskoleklassens sociala praktik och skolans akademiska utbildningsuppdrag.

I båda tidigare kapitel (kapitel 5 och 6) beskrivs de båda yrkesgruppernas kommunikativa praktik där begrepp som *socialt, förberedande* och *lek* riktas om verksamheten och uppdraget i förskoleklass. I samtal om och kommunikation i årskurs 1 förekommer *lärande, skola* och prefixet *riktig*. Genom att utgå från att det didaktiska handlandet innebär en kommunikation som avser att stärka sammanhållningen och förtydliga sammanhanget för en särskild lärarkategoris sociala identitet blir begrepp och dess användning ett sätt att synliggöra gränsdragningar. I de båda yrkesgruppernas verbala kommunikation går det därmed att se hur de benämner sina och varandras respektive aktiviteter och handlingar. Det som uppmärksammas är både skillnader och likheter i dessa benämningar. Att begreppet lärande, eller ”riktiga lärandet” som det även uttrycks av förskoleklass-lärare och grundskol-lärare, tydligast kopplas till årskurs 1 behöver inte betyda att de menar att det inte sker lärande i förskoleklass. Användandet av skilda begrepp

förstås här närmast som att en gemensam representation etablerats där olika begrepp används för att beskriva de skilda skolformernas verksamhet och traditioner. Det är ett sätt att i gränslandet positionera den egna sociala identiteten och därigenom även den mer kollektiva yrkesgruppens och verksamhetens uppdrag. Det som framkommer genom detta kommunikativa innehåll är ändå att skillnad mellan de pedagogiska praktikerna finns och vidmakthålls av båda lärarkategorierna.

Det talade språket är en del av hur en lärarkategori samtidigt distanserar sig till angränsande lärarkategorier och tydliggör gränser för den sociala identiteten. I både kapitlet som beskriver de båda verksamheternas kulturella sammanhang (kapitel 5) och i lärares didaktiska handlanden (kapitel 6) ses inslag av hur förskoleklass-lärarna förankrar beskrivningarna av sitt uppdrag i förskoleklass i tidigare arbete med sexåringar i förskolan. Förskoleklass-lärare uttrycker i sin kommunikativa praktik om verksamheten i förskoleklass att ”lärandet” och ”skolan” till viss del ”pressats” in från skolans värld. Ett sådant språkbruk kan därmed förstås som en beskrivning av ett led i förhandlandet av gränsdragningar mellan de skilda lärarkategoriernas sociala identitet och deras respektive uppdrag. Det innebär även processer där särskiljandet mellan å ena sidan det skolspecifika lärandet och det sociala å andra sidan blir en del av förhandlingarna. Detta särskiljande handlar bland annat om att den överenskomna representationen behöver ligga i linje med tidigare etablerade representationer inom den sociala identiteten och inte skapa obalans i professionens status eller position. Utifrån hur förskoleklass-lärare beskriver innehållet som förändrat och hur det förändrats kan det ses som uttryck för att förskoleklassens uppdrag och relation till grundskolan utgörs av en ojämn relation. När de två lärarkategorierna söker förhandla fram en gemensam överenskommelse utifrån sina respektive sociala identiteter finns alltid en maktdimension närvarande. I lärares didaktiska handlingar, särskilt i form av kommunikativt innehåll, ses uttryck för att grundskolan utgör en praktik med tolkningsföreträde.

I tidigare resultatkapitel presenteras hur de båda lärarkategorierna i stor utsträckning hänvisar till egna erfarenheter av hur arbetet med sexåringar tidigare gestaltats. Förskoleklass-lärarna talar om hur de tidigare arbetat med sexåringar inför skolstarten och grundskol-lärare jämför tidigare erfarenheter av mottagande av sexåringar från förskolan. På så vis går det att förstå hur nuvarande representation av respektive verksamhet tar utgångspunkt i ett tidigare kunskapssystem för hur överlämnande och mottagande praktiker förstås och realiseras. Akademiskt kunskapsinnehåll blir då inte framträdande i förskoleklass eftersom det tolkas som ett område som traditionellt hör till grundskolans uppgift och det formella lärandet. Det har heller inte varit aktuellt utifrån styrdokumentens utformande då värdegrundsarbete enligt

läroplaner avser normer och värden för individen i en gemenskap [15]. Förskoleklass beskrivs i denna studie som dels en yngre verksamhet, dels med relativt svagt formulerat uppdrag i styrdokument och inte fullt ut integrerad i grundskolans organisation. Det kan förklara hur förskoleklassen görs till en sociala praktik som ligger till grund för den formella grundskolan med sin långa tradition av stå för lärande, akademisk kunskap och utbildning.

Samverkan i ett gränsland som ett sätt att bygga ny gemensam kunskap förutsätter att båda professionerna tydligt vet sin specifika kompetens och sitt uppdrag. Om då förskoleklassen beskrivs som otydlig, av lärare i gränslandet, framstår verksamheten befinna sig i en svagare maktposition i relation till grundskolans gedigna historia och föregivettagna placering i utbildningssammanhang. Förskoleklassens verksamhet som socialt orienterad kan utifrån detta resonemang vara ett sätt att markera förskoleklassens verksamhet som något annat än grundskolans pedagogiska praktik. Något som skall förbereda inför skolstarten och inte som en skolform i sig. Ett annat sätt att se på det är att förskoleklass, i sig, betraktas som ett gränsland mellan förskola och grundskola med en lika stark maktposition till övriga skolformer. I detta gränsland blir då förhandlingarna om innehåll dess styrka och särskilda kännetecken. Att integrera områden som rör frågor om traditionell formell utbildning och lärande ger möjligen grundskolan tolkningsföreträde i en samverkan, men utifrån förskoleklassens premisser. Förskoleklassverksamheten ges även ett värde genom att knyta an till tidigare traditioner och historiska sammanhang av att vara skolförberedande och socialt orienterad. På så sätt gynnar särskiljandet av innehållsfokus mellan socialt och akademiskt lärarkategoriernas sociala identitet. Det avgränsar och tydliggör uppdragen vilket befäster positionen i utbildningssammanhang, oavsett om den är underordnad eller likställd.

Sociala relationer som egenvärde och instrumentellt värde

I kapitlet om lärares arbete med sociala relationer framkommer på olika vis uttryck för hur arbetet tar tid och utrymme samt lärares personliga investering och engagemang. Att båda lärarkategorierna gemensamt hänvisar till tid och utrymme för arbete med den sociala miljön, relationer och socialiseringsprocesser indikerar att det är en gemensam kunskap som är upplevd, socialt delad och kollektivt befäst. Som utgångspunkt och argument för detta arbete och hur detta hanteras förankrar både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare sina ställningstaganden utifrån egna erfarenheter av tidigare organisation av skolstart när sexåringar fanns i förskolan. Utifrån denna erfarenhet beskrivs förskoleklassen underlätta övergångsprocesser, både för vuxna och barn. Det som underlättats beskrivs till exempel som att barnen

[15] Under tiden för studien var endast den första delen av grundskolans läroplan riktad mot förskoleklassens verksamhet.

genom deltagande i förskoleklassens verksamhet tydligare formulerat en kunskap om vad som förväntas av dem i årskurs 1. Ett resultat av relationellt arbete och social miljö som beskrivs ta både tid och engagemang i anspråk, i form av olika förhandlingar, på bekostnad av annat undervisningsinnehåll. I lärares sätt att kommunicera kring detta arbete uttrycks begrepp som ”tidsvinster” och undvikandet av ”glapp” i lärande, vilket kan därmed förstås som ett mer rationaliserat synsätt på arbetet med sociala relationer.

I kapitlen som rör uttryck för didaktiskt handlande med relationer och samverkan, formella övergångsaktiviteter och det relationella omformandet av grupper förstås dessa handlingar som en strävan efter att etablera och upprätthålla sociala relationer för att minimera de inblandades stress, konflikter och oro. Samordnandet och organiserandet av vuxna och barn i övergången blir del av det som benämns som smidighet. Smidigheten består av barns trygghet av att ha en redan känd vuxen med sig men även i omvänd bemärkelse då medföljande lärare eller mottagande lärare uttrycker fördelar med att känna barnen. Detta med att känna barnen kan i vissa hänseenden kopplas till att värdet av en fungerande social miljö omdefinierats till att handla mer om sociala relationer som ett medel för andra syften, ett instrumentellt förhållningssätt. Exempelvis kan lärares didaktiska handlingar utifrån värden där barns socialisering riktas av förskoleklass-lärare mot att fungera som elev i ett framtida skolsammanhang inte bara ha ett värde i sig utan även ses som ett medel för att ha kontroll över undervisningsmiljön.

Att kunna agera tillsammans mot ett gemensamt mål, utan större konflikter och missförstånd uttrycks som en stor del av förskoleklassens sociala och förberedande uppdrag. I studiens tidigare kapitel framkommer att grundskol-lärare i egenskap av mottagande lärare på sätt och vis förutsätter att en social miljö är etablerad med gemensamma normer i skolstarten. Hanterandet av den sociala miljön förväntas inte bli ytterligare en stor dimension att beakta vid barns initiala inträde. Att veta vem som kan sitta med vem och hur man som mottagande lärare bemöter de individuella barnen i undervisningssammanhang beskrivs som värdefull kunskap både utifrån ett barnperspektiv och ett lärarperspektiv. Det underlättar för mottagande lärare att skapa relationer både mellan sig och barnen som individer och som grupp, vilket i sin tur beskrivs som möjliggörande av utrymme för annat ämnesinnehåll. Att minska konflikter, relationellt arbete och social positionering för en fungerande undervisningsmiljö kan därmed även beskrivas utifrån ett instrumentellt synsätt på arbetet med sociala relationer. Den mening de två lärarkategorierna ger uttryck för åt de upparbetade sociala relationerna som ett led av social kontinuitet tar form ur delvis skilda perspektiv. Förskoleklass-lärare och grundskol-lärare beskriver som att ur *barns perspektiv* blir etablerade relationer mellan barnen ett led i att skapa solidaritet, gemenskap men även respekt för olikhet och allas lika värde. Detta beskrivs skapa trygghet i övergångssammanhang i form av anpassade förväntningar utifrån ett normbaserat innehåll för samvaron i klassrummet och

som en del i skolans värdegrundsarbete. Barns etablerade relationer till initierande och medföljande lärare blir också en trygghetsresurs i form av redan etablerade förväntningar som därmed också bidrar till att barn kan agera mer självständigt i årskurs 1.

När det gäller upparbetade relationer ur ett *lärarperspektiv* beskrivs hur etablerade relationer mellan barnen skapar en fungerande social miljö, där barnen själva är delaktiga i socialisationsprocessen. Det är något som ges utrymme och legitimitet i förskoleklass. Detta beskrivs bidra till att undervisningsinnehållet i årskurs 1 även kan fokuseras på annat än grupprocesser och förhandlingar om normer och värden. Lärares didaktiska handlanden med att forma olika lärarroller i gränslandsarbetet med överlämnande, medföljande, initierande och mottagande lärare bidrar till kontinuitet i relationer till barnen. Relationer som beskrivs som värdefulla och eftersträvansvärda då de bidrar till att undervisningen utgår från barnens behov, förmågor och kunskaper. Kollegiala relationer innebär kunskapsöverföring om den aktuella klassen som social miljö, rollernas positionering och enskilda barns sociala förmågor. På samma sätt beskrivs hur lärares relation till vårdnadshavare bidrar till lärares kunskap om hur relationerna till barnen kan etableras och upprätthållas för att å andra sidan fungera som ett sätt att socialisera vårdnadshavare till årskurs 1. Det som utkristalliseras förstås i ljuset av att sociala relationer inte bara definieras som något annat än akademiskt innehåll utan även något som på olika sätt går att prioritera.

Sammanfattningsvis framkommer, som en röd tråd i lärares didaktiska handlande, att förskoleklass inte är skola och är därmed grundläggande i den gemensamma representationen om de två skilda verksamheterna och innehållsliga spörsmål. När det handlar om innehållsliga frågor i övergångsarbetet sker förhandlingar som vilar på olika maktförhållande mellan lärarkategorierna och deras respektive sociala identitet. Detta förhållande påverkar hur innehållsliga frågor kan kommuniceras, där förskoleklass tillskrivs ett tydligt socialt förberedande uppdrag i förhållande till årskurs 1:s mer traditionellt akademiskt kunskapsorienterade uppdrag.

Den gemensamma representationen av förskoleklass-lärares och grundskol-lärares arbete med sociala relationer i övergången ges ett *egenvärde*, som en förutsättning för undervisningsmiljön men även innebär både ett mer *instrumentellt* förhållningssätt. I det senare förhållningssättet ses en särskiljande logik i relation till akademiskt kunskapsinnehåll. Arbetet med de sociala relationerna framträder mer som en del av ett förberedande av att barn behöver lära sig att bli undervisad i skolstrukturer. Det bidrar till att befästa och upprätthålla skillnader mellan de olika skolformerna och ger mening åt lärares didaktiska handlingar och sociala identitet genom att verka för *socialt innehåll i förskoleklass* och *akademiskt kunskapsinnehåll i årskurs 1*.

Sociala relationer i övergången och deras innebörd för förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare

I föregående kapitel om bland annat förhållningssätt i förskoleklassens avslutande period och uppstarten i årskurs 1 (se kapitel 5) samt normer och värden (kapitel 6) framkommer hur båda lärarkategorierna hänvisar till sin egen beprövade erfarenhet när de uppger att arbetet med de sociala relationerna får överordnad betydelse i övergången. Prioriteringen förklaras med att undervisning med specifikt akademiskt innehåll utmanas så länge barnen fokuserar på annat. Lärares egna erfarenheter av sin lärargärning och hur undervisning sker genom relationer och i en fungerande social miljö kan vara en förklaring till varför detta ges mening som grundläggande. Även om det är individuella erfarenheter kan det fungera som gemensam referenspunkt i diskussioner med kollegor om arbetet i övergångar där social diskontinuitet och kontinuitet accentueras. Samtidigt ses hur arbetet med sociala relationer utgör skilda utgångspunkter för utrymmet i lärarkategoriernas sociala identitet och bli del av ett yrkesspecifikt kunskapsområde i gränslandsarbetet. Förskoleklassens sociala fokus och grundskolans ökade akademiska fokus ger mening och bakgrund åt lärarnas didaktiska handlingar och blir del av den sociala identiteten för respektive lärarprofession. Det betyder inte att det är en renodlad gränsdragning och att det inte förekommer att förskoleklass-lärare identifierar sitt uppdrag i relation till akademiskt ämnesfokus i förskoleklass eller vice versa. Eftersom den sociala identiteten för förskoleklass-lärare i förskoleklass inbegriper ett arbete som bygger på barns frågor och sociala miljö som undervisningsinnehåll kan det förmodligen bli lättare att legitimera ett förhållningssätt som stödjer detta uppdrag. Grundskol-lärare i årskurs 1 överväger i större utsträckning huruvida barns frågor är något som kan ta plats i undervisningen eller om dessa diskussioner kan hänvisas till andra tillfällen än under lektionen (se exempel 12, s.104).

Dessa, något skilda, förhållningssätt uttrycks i lärares didaktiska handlingar genom exempelvis hur de båda lärarkategorierna anpassar sitt förhållningssätt i de fall de agerar som medföljande eller initierande lärare. I kapitlet om normer och värden ger lärare uttryck för att övergången innebär förändrade krav, även för dem själva. Ett gränsöverskridande relationellt arbete kan förstås som att de båda lärarkategoriernas yrkesidentitet överlappar varandra. Arbetet med sociala relationer skulle därmed definieras främst utifrån skolformen än lärartillhörighet. Samtidigt ses i det empiriska underlaget hur lärarna själva använder beskrivningar av sitt arbete i övergångar med att förskoleklass-lärare ”följer med upp till årskurs 1” och ”går tillbaka till förskoleklass” eller grundskol-lärare ”går ner till förskoleklass”. Genom detta sätt att beskriva sitt uppdrag ger den kommunikativa praktiken uttryck för olika positioneringar som tar utgångspunkt i en upplevd lärartillhörighet i en särskild social identitet. Initierande lärares funktion beskrivs också som en del i en förändringsprocess,

att medvetet skilja sig från överlämnande lärare genom att signalera ”annanhet”. Detta förstås som uttryck för att de främst ser sig själva och definierar sitt uppdrag genom sin sociala identitet som antingen förskoleklass-lärare eller grundskol-lärare, oavsett i vilken skolform de undervisar i. Det kan därmed ses som ett sätt att etablera den gemensamma representationen att särskilja de olika skolformernas uppdrag och innehåll. När exempelvis grundskol-lärare undervisar olika moment i förskoleklass, tillskrivs det en mening som förberedande och ett led i social kontinuitet inför övergången. Det innebär att gränsöverskridande arbetet för båda lärarkategorierna handlar om anpassning av förhållningssätt till förskoleklassens kulturella sammanhang, och vice versa. Ett sätt att skapa gränser som samtidigt tillåter två olika lärarkategorier, utan att hot uppstår om att den ena eller andras sociala identitet ifrågasätts. Med andra ord innebär uppdelningen en förutsättning för att samverkan mellan dessa lärarkategorier kan ske i ett gränsland.

Skillnader mellan de olika lärarkategoriernas sociala identitet formas också utifrån personalorganisationen överlämnande, medföljande och mottagande lärare. Exempelvis ses hur avbrott i denna organisation beskrivs av båda lärarkategorierna som utmaningar då mottagande lärare inte blir enligt planering (kapitel 6). I dessa fall används ett kommunikativt innehåll som beskriver hur barn, vårdnadshavare och kollegor blir ”drabbade”, när yttre villkor förändrar förutsättningarna för lärares didaktiska handlande. Det förstås som att det inte bara handlar om barnens trygghet och sociala kontinuitet utan som ett uttryck för kunskapsförlust för mottagande lärare som därmed inte känner (till) individerna eller har kännedom om tidigare social miljö (se exempelvis resonemang om mottagande lärare i kapitel 6). Utan dessa förutsättningar behöver mottagande och eventuell medföljande lärares arbete med de sociala relationerna ta tid och utrymme i skolstarten. I övergångssammanhang är upparbetade relationer och kunskap om den sociala miljön något som framstår som viktigt och eftersträvansvärt ur både överlämnande och mottagande lärares perspektiv.

Överlämnande och medföljande lärare, ses i denna studie bestå av i huvudsak förskoleklass-lärare[16]. Medföljande lärares funktion i och genom övergången ses i första hand som social utifrån aspekten att bidra med upparbetade relationer och en kunskap om gruppens sociala miljö. Detta blir därmed också del av förskoleklass-lärares sociala identitet, att i förskoleklass arbeta för att etablera relationer för en social miljö för att sedan förkroppsliga detta sammanhang i årskurs 1 och därmed länka till tidigare sociala sammanhang. I den skola detta inte sker uttrycks också en medvetenhet om att detta upplägg skulle gynna barns kontinuitet och progression i lärande. Medföljande lärare bildar en relationell bro mellan det förflutna och det nya,

[16] I en av skolorna i den kollektiva fallstudien bestod medföljande lärare av fritidshemspersonal och inbegrips därmed inte av denna studie.

både för barn, vårdnadshavare och mottagande lärare. Medföljande lärare tillskrivs kunskaper och kompetenser som sedan också berikar och underlättar undervisningsmiljön för mottagande lärare.

I uttryck för lärares didaktiska handlingar beskrivs hur initierande lärares deltagande i förskoleklass kan ses som en förkroppsligad symbol för förändring och introduktion till skolans formella värld – i denna studie grundskol-läraren. I den skola där det inte sker någon fysisk flytt blir detta extra påtagligt (se kapitel 6 under rubriken *Att bekräfta och befästa förändringar och förväntningar*). Mottagande lärare tillskrivs även ansvaret för att övergångsaktiviteter och processer blir genomförda. I vissa fall är de till och med förutsättningen för att vissa formella aktiviteter skall bli del av övergångsprocesser. Grundskol-lärares sociala identitet, i form av initierande och mottagande lärare, skulle därmed innefatta just uttryck för det nya och det som skiljer sig från förskoleklassen och dess kultur. På så vis blir relationer som etableras mellan barn och grundskol-lärare både meningsskapande och kunskapsbärande. Barn tar del av hur grundskol-läraren gestaltar och uttrycker sig om vad som skall komma och förväntningar. Samtidigt kan läraren bilda sig en kunskap om barns aktuella förmågor, färdigheter och kunskaper.

Att därmed skilja mellan kompetenser hos lärarkategorierna som relaterar till antingen skolrelaterade akademiska kunskaper eller till relationer och social miljö, stödjer och rättfärdigar respektive sociala identitet i gränslandsarbetet. En gemensam representation av att de båda lärarkategorierna innehar olika kompetenser upprätthåller och ger innebörd åt deras arbete med sociala relationer. Att hävda sin yrkesidentitets specifika kompetens bidrar till att stärka positioner i skolsystemet, med andra ord att det krävs särskild kompetens att arbeta med barn i förskoleklass respektive årskurs 1. Det stärker även i sin tur de båda pedagogiska verksamheterna. Det är ett reproducerande av skillnader och samtidigt en del i att skapa mening för barn och vårdnadshavare i övergången.

Övergång och positionering av social identitet

På en övergripande nivå framkommer i kapitlet som rör jämförande reflektioner (kapitel 5) hur båda lärarkategorierna beskriver förskoleklass som en verksamhet som inte tydligt befinner sig i grundskolans gemensamma sammanhang. Ett sätt att närma sig och förstå detta kan vara att på institutionell nivå särskiljs verksamheterna som därmed ges olika förutsättningar för respektive lärarkategoris sociala identitet. Det något otydliga uppdrag förskoleklassen ges utifrån styrdokument speglas i det sätt verksamheten utformas och kopplas till övrig verksamhet på respektive skola. I resultatkapitlet om relationer och samverkan framkommer också en något motstridig bild av hur förskoleklass-lärare både ger uttryck för en önskan om att tydligare vara del av grundskolans verksamhet och samtidigt vara skild från densamma. Argument som anges för detta särskiljande handlar om att minska

uppbrott och orienteringsfaser i grupprocesserna och värna om arbetet för en fungerande social miljö. Denna, något motsägelsefulla, önskan ses som ett uttryck för gränsdragning mellan förskoleklass och årskurs 1.

Med en gemensam representation om att det finns en skillnad i lärarkategoriernas respektive uppdrag och ansvar inför skolstarten uppstår en ansvarsfördelning som positionerar lärarna lite olika i gränslandet. Som tidigare anförts anpassar de båda lärarkategorierna sina förhållningssätt i relation till aktuell skolform. I kapitlet som rör relationer och samverkan, framkommer uttryck för hur medföljande lärare positionerar sin roll i utbildningssammanhang från huvudansvarig i förskoleklass till att befinna sig någonstans mellan grundskol-läraren och barnen i årskurs 1 (exempel 13, s. 113). Interaktionsformen och det kommunikativa innehållet i klassrummen mellan lärare och mellan lärare och barn, innebär ofta att det är grundskol-läraren som har det sista ordet i årskurs 1. Detta ses som exempel på hur grundskol-lärare i egenskap av mottagande lärare tillskrivs kompetensen och ansvaret att definiera uppdraget och fördela arbetet i klassrummen i övergången (se kapitel 6). Detta gäller även i de fall undervisning bedrivs tillsammans med medföljande lärare. Genom övergången positioneras därmed de två lärarkategorierna rent ansvarsmässigt också till att förskoleklass-lärare blir mer avvaktande och grundskol-lärare mer aktiv.

Ännu en aspekt av övergångens betydelse för hur lärares sociala identitet positioneras kan ses i hur det didaktiska handlandet med att relationell omformning och formella övergångsaktiviteter sker utifrån en i denna studie benämnd rättviseprincip. Rättviseprincipen innebär att de mottagande lärarna skall få ta emot grupper som betraktas som likvärdiga i sin sammansättning när det handlar om resursstarka barn i relation till sociala och akademiska förmågor. Rättvisan relateras även till den mottagande lärarens förmåga att hantera den sociala miljön vid tillfället. Denna princip baseras på genomlevd erfarenhet av mottagande lärares tidigare arbete med undervisningsmiljö och ges förtur i relation till barns och vårdnadshavares önskemål. På så vis ges grundskol-lärares tidigare arbete med sociala relationer riktning för hur övergångar struktureras och organiseras för att gynna allas erfarenhet av övergångsprocesser. Förskoleklass-lärares förberedande arbete med social miljö och som eventuell medföljande lärare sker i relation till mottagande grundskol-lärares aktuella arbetssituation.

I både kapitlet om förskoleklassen och årskurs 1 som kulturella sammanhang och i lärares arbete med sociala relationer se (kapitel 5 och 6) ses uttryck för hur gränslandsarbetet och positioneringen av de sociala identiteterna är i ständig förhandling. Ett område som framträder är hur de båda lärarkategorierna uttrycker att förskoleklassens uppdrag som förberedande blir förhandlingsbart, med undantaget det för det sociala. Exempelvis ses hur det kommunikativa innehållet speglar en retorik som sätter lekens betydelse i relation till annat ämnesstoff i förskoleklassens verksamhet. Då kommunikationen som narrativ meningsskapande i gränslandsarbete avser

att belysa både det gemensamma och därigenom även det som särskiljer förstås dessa områden bli del av hur kunskap om de båda pedagogiska verksamheterna byggs upp. I kapitlet som rör de respektive verksamheternas kontextuella sammanhang framkommer att lekens position i förskoleklass uttrycks av förskoleklass-lärarna som icke förhandlingsbar. Den är starkt förankrad i den sociala identiteten och ger mening åt förskoleklass-lärares arbete med det sociala uppdraget. Detta kan ses som att särskiljande processer görs mellan verksamheterna för att tydliggöra och avgränsa, möjligen som motstånd mot föreställningar av förskoleklassen som skolifierad. Framhävandet av lekens betydelse och position i förskoleklassens verksamhet kan förstås som ett uttryck för förskoleklass-lärarnas och verksamhetens tidigare tillhörighet i förskolans kultur och pedagogik. I utvecklandet av förskoleklassens praktik i relation till grundskolan har detta synsätt fått starkt fäste som en del av förskoleklass-lärares sociala identitet, den har förankrats i förskolans kulturella sammanhang. På samma sätt avgränsas årskurs 1 mot förskoleklass som en pedagogisk praktik som inte handlar om fri lek. Förskoleklass-lärares och grundskol-lärares sociala identitet kan därmed ses vara kopplade till två skilda uppdrag.

Samtidigt beskrivs i tidigare resultatkapitel hur den fria leken och barns relationsskapande hänvisas till fritidshemmets arena och skolans akademiska ämnesinnehåll och framförallt struktur blir del av hur förskoleklass-lärare beskriver sitt arbete. Denna något motsägelsefulla beskrivning kan förstås som ett led i förskoleklass-lärares förändrade sociala identitet och hur den tar form utifrån mötet med andra. Leken har en stark förankring i tidigare etablerade representationer av den egna sociala identiteten men behöver förhålla sig och anpassas utifrån nya riktlinjer i styrdokument och genom samverkan med grundskol-lärarkollegor. Det kan vara en förklaring till varför förskoleklass-lärare betonar att leken och barns fria val ses som grundläggande innehåll samtidigt som förberedandet av barn för skolans form går i linje med föreställningen om förskoleklassens uppdrag som skolförberedande.

Utifrån dessa premisser förstås grundskol-lärarprofessionen ha ett gediget historisk ursprung med väl etablerade representationer vilket bidrar till hur gemensam kunskap formas utifrån en asymmetrisk maktrelation. Det kan vara en förklaring till varför förskoleklass-lärares sociala identitet och verksamhet på olika sätt uttrycks som förhandlad medan grundskol-lärares sociala identitet upplevs stå fast. På samma gång förstås förskoleklass-lärares framhävande av den fria leken som ett sätt att både förankra lärarkategorins särställning i utbildningssammanhang och även legitimera sin position i gränslandet mellan de två skolformerna. Att förskoleklass-lärares sociala identitet förknippas med social kunskap utmanar inte grundskol-lärares sociala identitet utan kan istället betraktas som komplementär och förberedande.

I tidigare kapitel (kapitel 5 och 6) framkommer hur övergångar struktureras och utformas utifrån lokala traditioner och utifrån rådande situation. Kunskap kring hur den utformas eller bör utformas förankrar både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare i tidigare beprövade erfarenhet eller hur de hört andra kollegor arbeta på andra ställen. Den erfarenhetsbaserade kunskapen blir därmed något som de didaktiska valen kan härledas till. Här framkommer hur båda lärarkategorierna uttrycker en känsla av att samverkan och däribland övergångsaktiviteter mellan förskoleklass och årkurs 1 avtagit. Dessa uttryck sätts i denna studie i relation till hur gränslandsarbetet främst förankras och förstås utifrån en jämförelse av erfarenheter av tidigare pedagogiskt arbete i övergångar snarare än utifrån en tydlig och medveten artikulerad didaktisk tanke kring övergångar och samverkan. Lokala traditioner och därmed lokal kunskap om hur gränslandsarbetet kan möjliggöras byggs upp av befintliga kollegor och blir därmed sårbart i förhållande till yttre villkor som exempelvis personalomsättning.

Sammanfattningsvis kan den gemensamma representationen om särskiljandet av lärarkategorier kopplas till respektive sociala identitet som kultur och kunskapsbärare. Genom att utgå från den delade kunskapen om vem barnet är som kan starta skolan så behöver en specifik verksamhet formas för respektive barn. På så vis går det även att argumentera för att dessa verksamheter behöver särskilda lärarkompetenser, två lärarkategorier med sina specifika uppdrag. Ett sätt att se på detta innebär att förskoleklass-lärare och grundskol-lärare på sätt och vis förhandlat fram detta särskiljande av fokus på socialt uppdrag respektive akademiskt innehåll. Detta särskiljande befäster och förtydligar verksamheterna och ger mening åt lärarnas uppdrag även i gränslandet oavsett, eller på grund av, historisk förankring och utbildningsstatus. Lärares arbete med sociala relationer i övergången ges också en något skild innebörd genom detta särskiljande. Överlämnande och medföljande lärare står för normbaserad social och relationell kontinuitet medan initierande och mottagande lärare även tydliggör förändringar och kommande förväntningar i interaktionsmönster. Tillsammans bidrar de till kunskapsöverföring från den ena verksamheten till den andra där medföljande och initierande lärare, i de fall det finns någon, förkroppsligar kunskapen. En kunskap som rör både barn och vuxna. Denna överenskommelse kan därmed också ses bidra till befästandet av de båda yrkesgruppernas sociala identitet som *förskoleklass-lärare* respektive *grundskol-lärare* och avgränsande processer i gränslandet.

Kapitel 8. Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer, avslutande diskussion

Följande diskussionskapitel inleds med en kort sammanfattning av studiens huvudresultat från kapitel 5, 6 och 7 utifrån de tre aktuella forskningsfrågorna. Därefter presenteras några diskussionsområden som blivit framträdande i resultatpresentationen och som inbegriper de tre forskningsfrågorna. Diskussionen förs utifrån en kritisk blick på studien och tar avstamp i relation till tidigare presenterad bakgrund och syftar till att fördjupa förståelsen av den mening som lärare ger sitt arbete med sociala relationer i övergången. Det empiriska materialet som ligger till grund för resultatkapitlen består av en kollektiv fallstudie av övergången mellan två skolformer. Två skolformer som under tiden för avhandlingens utformning fått förändrade villkor för sina uppdrag genom bland annat reviderade styrdokument. Främst gäller det förskoleklassen som sedan studien genomfördes dels fått förtydligat uppdrag genom formuleringar i läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2016b) och dels blivit del av den obligatoriska skolgången i grundskollagen (SFS 2010:800). Detta hanteras genom att avslutningsvis sammanfatta studiens kunskapstillskott och föra en diskussion om didaktiska implikationer bland annat i relation till några av formuleringarna i de reviderade styrdokumenten. Kapitlet avrundas med en metoddiskussion för att avslutningsvis belysa nya funderingar som uppkommit och ge förslag på fortsatt forskning.

Sammanfattning av studiens huvudresultat

Inledningsvis ställs frågan varför Anna inte får gå i storgruppen. Vilka bakomliggande argument ligger till grund för hur en social miljö med upparbetade relationer splittras? Utifrån denna avhandling förstås svaren om didaktiska ställningstagande i övergångsarbete och sociala relationer utgå från den mening som lärare ger dessa handlingar. Övergripande handlar detta arbete om att underlätta för barn och vuxna att möta skilda kulturella och sociala undervisningssammanhang, som en aspekt av social kontinuitet. Det är ett målinriktat arbete som samtidigt utgörs av gränsdragande processer för klargörandet av skillnader och upprätthållande av olika utbildningspraktiker. Arbetet baseras på en rad olika prioriteringar som tagit form i en till stor del erfarenhetsbaserad och lokalt etablerad kunskap. En av de forskningsfrågor

avhandlingen söker besvara är att identifiera vilka sociala och kulturella sammanhang som framträder som centrala i arbetet med sociala relationer i övergången för lärare i förskoleklass respektive grundskolans årskurs 1. I studien framkommer hur arbetet med sociala relationer ges en något skild framtoning i respektive skolform. Förskoleklassens socialt inriktade praktik innebär ett kollektivt förberedande arbetssätt där grupprocesser, relationsskapande, normer och värden hamnar i förgrunden. I årskurs 1 ses arbetet med sociala relationer utgöra en del av undervisningssammanhanget och succesivt mer eller mindre förpassas till bakgrund främst i form av klassrumsregler. Framträdande blir istället individers lärande och att göra rätt, men i ett undervisningssammanhang som präglas av en tillåtande och inkluderande social miljö.

Genom att ta del av förskoleklass-lärares och grundskol-lärares handlanden och kommunikativa praktik kring sociala relationer i övergången har syftet varit att söka fördjupa förståelsen av hur två lärarkategorier ger mening åt sitt didaktiska arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1. Det som uttryckts i lärares hanterande och arbete med sociala relationer i övergången handlar om särskilda *normer* och *värden*. Framförallt handlar det om normer som till stor del rör förväntningar av den blivande elevrollen. I interaktioner mellan lärare och barn tydliggörs och förhandlas önskvärt beteende fram i form av *specifika förmågor* som självdisciplin och att vara självständig. Dessa processer förankras i barns identitet som elever och ett uppmärksammat ökat socialt *krav* i och med inträdet till den formella grundskolan. Som ett andra område i lärares arbete framträder hur *samverkan* och *relationer* mellan vuxna i övergången bidrar till hur dessa normer skapar en slags kontinuitet. Relationerna bidrar till kunskapsöverföring om aktuella sociala relationer mellan olika kulturella sammanhang. Samtidigt beskrivs hur dessa relationer till *kollegor* och *vårdnadshavare* blir del av hur lärare kan ge mening till sitt arbete med sociala relationer i övergången genom olika villkor för hur samverkan kan ta form. Vidare ses hur traditionsbundna *formella övergångsaktiviteter* blir en del av kollektivt uppmärksammade *strukturer* för barns och vuxnas sociala gemenskap och tillhörighet. Sociala relationer blir även särskilt uppmärksammade i och med organiserandet av olika grupper för en undervisningsmiljö som uppfattas vara väl fungerande. Övergången till årskurs 1 uppfattas vara ett sammanhang där lärares hanterande av olika *relationella omformningsprocesser* passar in. Tillsammans utgör dessa tre teman ett lärararbete som till stor del förankras i kunskap om och erfarenheter av hur det varit tidigare, är nu och hur det kan bli sedan.

För att få en fördjupad förståelse av hur lärare ger mening åt sitt arbete med sociala relationer har aktiviteter, handlingar och kommunikation analyserats djupare utifrån förståelsen av att dessa sker i ett gränsland mellan två skilda lärarkategorier. Övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 har därför även inneburit gränsdragande processer på varsin sida om den formella skolstarten. Gränsdragningar som bidrar till skilda förväntningar på barn,

kollegor och innehåll. I den fördjupade analysen framkommer hur uttrycken i lärares arbete kan kopplas till socialt delad kunskap, gemensamma representationer, mellan två lärarkategorier för ett målinriktat arbete i ett gränsland. En socialt delad kunskap som främst tar utgångspunkt i egen beprövad erfarenhet i lokala sammanhang och i ljuset av en historiskt förändrad praktik för sexåringar. De didaktiska handlingarna kan förstås som uttryck för gemensamma representationer av att skilja på *barns sociala förmåga i övergången som förskoleklassbarn och årskurs 1 elev*. Genom att tillskriva barnet i övergången skilda identiteter skapas mening både för barn och för lärarna. Samtidigt bidrar denna uppdelning, tillsammans med exempelvis hur sociala relationer positioneras, att vissa barn identifieras som avvikande. En annan gemensam representation som ger riktning åt arbetet med sociala relationer i övergången är att *socialt innehåll* hamnar i förgrund *i förskoleklass* medan *akademiskt kunskapsinnehåll* betonas till *första klass.* Detta särskiljande mellan former för kunskap och förmågor ses som en förståelse hos lärarna för de sociala relationernas betydelse för den direkta undervisningssituationen. Etablerade relationer och gemensamma normer ger grund för undervisningsmiljön. Detta i sin tur bidrar till en gränsdragning för vad som blir innehållsfrågor i de respektive skolformerna. En gränsdragning kring innehåll som kan uppfattas utgå från en något ojämn maktrelation mellan de båda skolformerna. Vidare ses hur detta särskiljande kan bidra till ett förhållningssätt hos lärarna där arbetet med sociala relationer blir mer av instrumentell karaktär. Avslutningsvis kan den gemensamma utgångspunkten i att de *sociala relationerna har olika innebörd för förskoleklass-lärare* respektive *grundskol-lärare* ses vara led i att upprätthålla betydelsen av att det finns två skilda lärarkategorier i skolstarten och att dessa kan kopplas till respektive utbildningsmiljös särskilda kännetecken.

Med andra ord bidrar gränslandet mellan förskoleklass och årskurs 1 till hur synen på barn, verksamheternas innehåll och respektive yrkesroll gestaltas och därmed till hur mening för arbetet med sociala relationer, att underlätta möten, i övergången ges olika innebörd för olika lärarkategorier.

Att betrakta övergången som en särskild period i lärares undervisningspraktik har inneburit att datamaterial konstruerats under slutet av vårterminen i förskoleklass och i början av höstterminen i årskurs 1 i form av en kollektiv fallstudie. Genom deltagande i lärarnas pedagogiska praktik och utifrån intervjuer samt samtal med lärarna beskrivs i resultatkapitlet både liknande och skilda sätt att ge mening åt sitt arbete med sociala relationer. Resultaten behöver förstås utifrån perspektivet att de ger en avgränsad bild av ett tillfälligt skeende då ny mening skapas hela tiden. Vid tiden för studien fanns inte de förtydligade riktlinjerna i styrdokument och skollag och förskoleklass var fortfarande en frivillig skolform. Skolstarten innebär en särskild övergång med positionering i mellanrummet mellan icke obligatorisk och obligatorisk verksamhet. Utifrån denna studies resultat finns anledning till

att djupare diskutera detta, även (särskilt?) om mellanrummet i dagsläget förflyttat sig i utbildningslandskapet.

Lärares arbete med sociala relationer för normbaserad kontinuitet

I sammanfattningen framträder hur normaspekten blir uppmärksammad som en del av hur lärare uttrycker mening kring sitt arbete med sociala relationer i övergången. *Normbaserad kontinuitet* förstås därmed i denna avhandling som den mening lärare ger sitt didaktiska arbete med sociala relationer och relateras till ett socialiseringsuppdrag. Med andra ord en kunskap om förändrade förväntningar, identiteter och positioner av barns och vuxnas roller i ett utbildningssammanhang. Resultaten från denna studie tycks överensstämma med annan forskning som funnit att i lärares arbete med barns övergångar mellan förskoleklass och årskurs 1 tydliggörs socialiseringsprocesser, att barn blir elever (Ackesjö, 2014; Kullberg, 1991; Lago, 2014; Lofors-Nyblom, 2009; Sandberg, 2012). I resultaten belyses hur lärares arbete med den sociala miljön i förskoleklass till stor del handlar om att uppmärksamma vilka värden och normer som gäller, särskilt de normer som gäller för klassrummet som strukturell undervisningsmiljö. Detta kan förstås som ett led i att samordna vuxnas och barns handlanden för undervisning och förtydligande av sociala strukturer, som en del av arbetet med sociala relationer (Aspelin, 2010, 2016; Aspelin & Persson, 2011). Normer som handlar om att barn ska utveckla specifika förmågor och att bli självständiga förstås som uttalade och outtalade klassrumsregler men även som en del av utbildningens socialiseringsuppdrag. Förskoleklassens verksamhet blir förberedande där barn genom att delta i verksamheten introduceras till förväntningar och kunskaper om vad som gäller för skolans rutiner och rollen som elev. Därmed förtydligas för barnen hur former för delaktighet ser ut i det kommande undervisningssammanhanget. Lärares arbete med sociala relationer länkas på olika sätt till att handla om att skapa en fungerande undervisningsmiljö genom att verka för att gemensamma normer etableras i gruppen. I skolstarten ges detta arbete utrymme av mottagande lärare för att förtydliga social information och etablera undervisningsrelationer samt skapa villkor för undervisningsgemenskap. På så vis belyser denna studies resultat en något skild riktning för arbetet med innehållsfrågor än den som Ackesjö och Persson (2016) framhåller. De menar att förskoleklassen har ett här och nu perspektiv som rör sociala frågor och en förberedande riktning för det akademiska hållet. Perspektivet av att förskoleklassen har ett här och nu fokus rörande sociala frågor stärks, men även att socialiseringsprocessen kan beskrivas som ett förberedande av barn inför elevrollen.

I lärares didaktiska handlanden framkommer hur riktningen för de sociala relationerna och hanterandet av bland annat relationell omformning och kamratgruppens betydelse uttrycker en kunskap om och strävan mot en inkluderande undervisningsmiljö. Den relationella omformningen blir del av lärares medvetna arbete för att skapa kvalitativt positiva relationer både i kamratgruppen och mellan lärare och barn. Syftet är att etablera en social miljö som verkar stödjande och motiverande i processer som handlar om att gå från något känt till något okänt, vilket även uppmärksammats i tidigare forskning (se Corsaro & Molinari, 2008; Einarsdóttir, 2011). Relationell omformning kan ses som sociala avbrott, beslut om att dela upp grupper, till och med enskilda barn. Men de speglar samtidigt en medvetenhet av att dessa didaktiska val skapar nya villkor för kvalitativt positiva relationer och en positiv undervisningsmiljö (se Portilla et al., 2015). Tidigare relationsmönster bryts och skolstarten som övergång skapar en på sätt och vis naturlig möjlighet att använda grupprocesser i arbetet för att skapa positiva kvalitativa interaktioner. Normbaserad diskontinuitet blir en del av detta arbete för att bryta negativa normer och relationer, övergången blir pedagogisk (se Huf, 2013). Det är kunskaper som skulle kunna beskrivas som aspekter av lärares relationskompetens (Aspelin, 2017). På så vis går det att placera aktuell avhandling i relation till tidigare studier om social kontinuitet utifrån spörsmål som rör relationer och identiteter (Ackesjö, 2014; Ackesjö & Persson, 2014; Corsaro & Molinari, 2000; Dehnæs Hogsnes, 2016). Avhandlingsstudien nyanserar resonemanget om social kontinuitet med att belysa normernas betydelse i sammanhanget. Att lärare arbetar för en normbaserad kontinuitet kan gynna att barn och lärare tillsammans erfar sammanhang och kontinuitet vid övergången. Men det är ett komplext arbete och i avhandlingens resultat beskrivs hur de deltagande lärarna förankrar sin syn på barnet inte bara utifrån sin specifika sociala identitet som förskoleklass-lärare eller grundskol-lärare utan också i relation till föreställningen om övergången som skolstart.

Lärares arbete med sociala relationer framkommer i denna avhandling som överlag erfarenhetsbaserad. Ett arbete som till viss del är reflekterat tillsammans med närmsta kollegorna och med vårdnadshavare vid uppkomna frågor kring barns övergångar. Resultatet ligger i linjer med tidigare studier om lärares arbete med sociala relationer. Lärares föreställningar om och erfarenheter av tidigare relationellt arbete ligger till grund för hur den sociala miljön i övergången utkristalliserar sig (se exempelvis Meija & Hoglund, 2016). Exempelvis ses hur erfarenhetsbaserad kunskap fungerar som riktning för utvärdering av det egna professionella arbetet med sociala relationer. I studien ger lärare i båda skolformerna uttryck för hur de anger höstlovet som en slags markering för exempelvis grupprocesser (se kapitel Specifika förmågor och ökat krav). Utifrån detta kan förtrogenheten med arbete sägas vara väl förankrad och underbyggd i det praktiska arbetet. Samtidigt kan förtrogenhet innebära att det blir en tyst kunskap som förblir både oemotsagd och oreflekterad. En oreflekterad kunskap riskerar att placera själva gruppen

och gruppens medlemmar i fokus och därmed osynliggöra både yttre villkor och lärarens delaktighet i formandet av den sociala miljön. Utifrån avhandlingens resultat förstås arbetet med den sociala miljön i slutet och i början av en termin som en tydlig del av utbildningens övergripande syfte i allmänhet och utifrån undervisning i synnerhet. Utflykter, sommarfester och andra tillfällen där vuxna och barn möts utanför den gängse skolvardagen tillskrivs ett tydligt innehåll och innehar ett värde för övergångsprocesser och sociala relationer. Sådana sammankomster och erfarenheter bidrar till gemensamma upplevelser och erfarenheter som möjliggör en gemensam historia och en annan infallsvinkel på möten, där varken vuxen eller barn har tolkningsföreträde. Ett möte på lika villkor som stärker deltagande och tillitsfulla relationer utanför roller (se Frelin, 2010; Lilja, 2013). Månsson och Nordmark (2015) påpekar att skolan är en del av samhället och lärares allmändidaktiska kunskap behöver inbegripa medvetna reflektioner kring hur undervisning och den sociala miljön ses i ljuset av olika teorier och perspektiv. För att undervisningen skall bidra till att utveckla demokratiska och solidariska medborgare behöver lärare didaktiskt reflektera över den sociala miljön och sociala relationer även i övergångar.

Eleven i gränslandet

I det avslutande resultatkapitlet, en fördjupad analys (kapitel 7), framkommer hur den gemensamma representationen om synen på barnet som antingen förskoleklassbarn eller skolelev ses som ett resultat av studiens två lärarkategoriers gränsdragningar i ett fält av olika villkor för undervisning. Barnsynen och det sätt barnet definieras som *elev* blir en del av hur mening tillskrivs arbetet med sociala relationer. De ger riktning för hur roller, positioner och sociala strukturer hanteras (se Persson, 2008). Även om olikhet och allas lika värde framhålls som viktiga normer och värden i arbetet med sociala relationer framkommer genom lärares konstruktion av barnet vilka som blir vi, som är årskurs 1 elever och de som inte är. Barnens möte med den formella skolan och dess betydelse för barns lärande och utveckling blir uppmärksammat och kommunicerat, särskilt den eventuella diskrepans som uppdagas mellan lärares förväntningar och barns agerande i skolstarten. I denna avhandling förstås användandet av begreppet och innebörden bakom *mognad* som en tydlig signal att det är ett område som lärare upplever viktigt att diskutera i gränslandsarbete. Begreppet är dock problematiskt ur flera aspekter. Dels förstås innebörden vara komplex och förankrat i en rad olika pedagogiska traditioner där barns lärande och utveckling kan relateras till en rad skilda teorier (Dockett & Perry, 2002; Dunlop, 2007). Dels kan användandet av begreppet styra lärares blick på barns förväntade sociala beteenden och avgränsar därmed lärares förhållningssätt till *vem* som kan starta skolan. I avhandlingsstudiens resultat presenteras hur denna gränsdragning bland annat kan bli del av ett förhållningssätt och institutionellt

tillvägagångssätt genom alternativa övergångar. Där ses barnet och barnets förmågor bli centrala för var tillhörighet kan uppnås, snarare än att rikta ljuset mot verksamheten och dess utformning för gemenskap. Thornberg (2006) beskriver hur lärare kan betrakta barn som någon som succesivt lär sig normer och värden eller som ett barn som redan vid låg ålder har förmågan att göra moraliska ställningstaganden och kompetens att uttrycka dem. I denna avhandling ses uttryck för båda dessa barn i lärares arbete med sociala relationer. Barn beskrivs både som moraliskt kompetenta på egen hand, särskilt när det handlar om barn i den fria leken. En fungerande grupp beskrivs som barn vilka kan leka tillsammans, särskilt i förskoleklass eller barn som leker på rasten. Barnet som behöver bli undervisat kring normer är barnet som skall ingå i de formella sammanhangen. Exempelvis ses i empirin hur barn ges möjligheter att lära sig genom att få ”träna” på att prata i samling eller duscha efter gymnastiken. Barnsynen blir därmed också styrande för hur lärare uppfattar barns agerande i skolans olika verksamheter och situationer. Ett barn som på olika sätt inte blir del av gemensamma normer eller rollernas position kan exempelvis i förskoleklass betraktas som naturligt sökande medan samma beteende i årskurs 1 uppfattas som möjligen störande. Normbaserad kontinuitet behöver därmed uppmärksammas i relation till socialiseringsprocesser där barn och vuxna är jämbördiga aktörer. Sociala relationer är processer och vem barn och vuxna kan vara för varandra tar form utifrån hur normer uttrycks.

I den här avhandlingen beskrivs lärares barnsyn vara kopplat till lärares sociala identitet och formas utifrån lärares föreställningar om sitt uppdrag. Föreställningarna formas utifrån lärares erfarenheter från utbildning, den egna praktiken, styrdokument samt i de sociokulturella sammanhang som interaktioner med andra utgör (se Thandgarajathi & Enok Joel, 2010). Vidare framkommer i empirin hur lärare anger ramfaktorer för sitt arbete som en del av de villkor som påverkar deras agerande och handlande med sociala relationer. Yttre villkor med exempelvis stora klasser, icke anpassade lokaler, hanterandet av parallella grupprocesser och uppdragskomplexitet anges som argument för hur lärare ser sig tvingade till ett mer lärarstyrt förhållningssätt än den pedagogiska övertygelsen (Buyse et al., 2009). Både förskoleklass-lärare och grundskol-lärare anger att både undervisningsformerna och förhållningssättet som mer lärarlett blir konsekvenserna av yttre villkor och därmed mer fokus på regelhållning. Det visar på en medvetenhet om den egna rollen för hur den sociala miljön formas och de sociala relationerna riktas. I övergångssammanhang skulle exempelvis sådana villkor bidra till hur normer som självdisciplin och att vara självgående får en mer framträdande roll för undervisningsmiljön men snarare utifrån innebörden av att följa regler än att utveckla förmågor av att klara sig själv (Granström, 2007). Detta förhållningssätt kan förstås minska barns möjlighet att vara elev på flera sätt.

Precis som i tidigare studier framkommer hur barns och lärares deltagande i skolvardagen är en del av hur socialiseringsprocesser blir ett kunskapssystem

i vilket normalisering respektive avvikelse signaleras (Corsaro & Molinari, 2000; Lago, 2014; Lofors-Nyblom, 2009). På så sätt möjliggörs för barn att inträdet till den formella skolan sker utan större oro eller rädsla, mer som en längtan att få gå vidare i skolsystemet. Samtidigt finns några tillfällen som visar hur detta inte är odelbart positivt. I empirin beskrivs bland annat ett tillfälle när ett barn avviker under första skolveckan. Poängteras bör att detta var en enstaka, mycket ovanlig, händelse men som kan ses som ett direkt uttryck för barns känsla av oro för att inte höra till. Det visar hur förskoleklass som utbildningsmiljö och förberedande inte har bäring för social kontinuitet och positiva erfarenheter per automatik. Ett aktivt arbete med sociala relationer blir inte meningsfullt så länge de normer som uttrycks inte delas av barnen. Lärarnas kommunikation om skolstarten som svår och på olika sätt krävande kan ses som ett sätt att förbereda barnen och skapa förväntningar som ligger i linje med det som kan komma. Det är handlingar som kan ses värna om barns välmående. Likväl kan ett förhållningssätt som tar utgångspunkt i en oreflekterad förförståelse inbegripa stereotypa förväntningar om elevrollen och barnets egna frågeställningar missas. Om lärares kommunikativa innehåll om skolstarten övervägande handlar om att passa in både som elev i form av särskilda beteendemönster och utifrån förändrad kravbild riskerar det att barn som inte lika lätt identifierar sig med dessa sociala strukturer eller normer upplever ett utanförskap. Enligt Aspelin (2011, 2017) kan ett alltför starkt fokus på roller och regler minska möjligheten för lärare och barn att träda fram som individer i det som beskrivs som äkta möten men också ett försvårande av att barn ger mening åt normerna och delar dem. Om barn genom sitt deltagande i undervisningsmiljöer skapar distans till utbildning och sin identitet som lärande individ utmanar processerna utbildningens demokratiuppdrag (Månsson, 2014; Säfström, Månsson & Osman, 2015). Har man som barn redan i förskoleklass mött på utmaningar i att fungera i den sociala miljön ter sig möjligheten att få träda fram i egenskap av sig själv genom övergången möjligen begränsad. Detta visar på vikten av lärares arbete med sociala relationer i just övergångspraktiken och dess möjlighet för barns meningsskapande i brytningspunkten mellan att vara elev i förskoleklass och elev i årskurs 1.

Kunskapsinnehåll och pedagogiska övergångar

I tidigare studier har arbete med sociala relationer i övergångssammanhang både uppmärksammats och problematiseras utifrån bland annat barns sociala kontinuitet men också utifrån att betrakta relationsformande processer som utmanade mot annat undervisningsinnehåll (se Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012, Lago, 2014; Lundqvist, 2016). I denna avhandling har lärarnas förhållningssätt till sin egen roll i klassrummet, strategier eller interaktionssätt observerats men inte särskilt analyserats. Däremot har ett särskiljande mellan socialt innehåll och akademisk kunskap uppmärksammats som en delad

gemensam representation. Arbetet med sociala relationer ges både ett *egenvärde* men också en teknisk och *instrumentell* innebörd, särskilt i relation till gränsöverskridande arbete. Allodi (2010b) beskriver hur ett förhållningssätt där arbetet med sociala relationer får ett mer instrumentellt värde, och därmed också kan prioriteras bort, kan härledas till hur rådande undervisningsfrågor uppfattas. När gemensamma representationer tar form mellan två professioner ges de en innebörd och ett sätt att tala om dem i relation till samhället i stort (Edwards, 2011). På så vis kan lärares tal om sociala relationer som ett sätt att underlätta för lärande och kunskapsinnehåll skapa mening i en utbildningsdiskurs som handlar om att effektivisera lärandet. I förhållande till denna studies resultat går det att diskutera hur förskoleklassen tillskrivs ett särskilt socialt fokus och förberedande för att möjligen effektivisera det formella lärandet i årskurs 1. Ett synsätt som därmed kan innebära att annat kunskapsinnehåll prioriteras bort (se Moss, 2012). Ett särskiljande förhållningssätt till sociala och akademiska innehåll kan innebära att prioriteringar utesluter olika behov hos barnen. Progressionen mellan skolformerna kring barns olika lärprocesser, exempelvis läs- och skrivprocesser, blir satta i paus och riskerar att barn inte känner sig utmanade eller kan identifiera sig som lärande individ i skolsammanhang (se Granström, 2007). Svårigheten med att känna tillhörighet skapar oro i skolstarten och därmed påverkas den sociala miljön och kvalitén på undervisningsrelationerna (Harrison et al., 2007; Meija & Hoglund, 2016).

Ett för snävt fokus på sociala relationer i övergången, i form av förberedelser av elevrollens position och klassrumsregler innebär ett vågspel med annat kunskapsinnehåll som riskerar att förblir dolt och ouppmärksammat. Det betyder inte att klassrumsregler och normer för socialt samspel i klassrummet är oväsentliga att belysa tillsammans som en förberedelse i övergångenformen (Corsaro & Molinari, 2000, 2005, 2008). Men att utgå ifrån att barn kan förberedas inför skolstarten angående normer och relationer minskar möjligheterna för ett lärar-elevdemokratiskt förhållningssätt. Detta i sin tur påverkar den sociala situationen och barns upplevelse av exempelvis delaktighet och tillhörighet. Väsentligt i undervisningssammanhanget bör vara lärares medvetenhet om varför det ena eller andra förhållningssättet används för att kunna diskutera andra alternativa förhållningssätt utifrån undervisningens syfte.

Lärares arbete med sociala relationer som ett vidgat relationellt arbete

I avhandlingsstudien framkommer att upparbetade relationer mellan vuxna och barn betraktas mer som en förutsättning än ett undantag i övergången och är konsekvenserna av ett *vidgat relationellt arbete* med vuxna. Peters, Paki

och Davis (2015) för fram hur tillitsfulla relationer mellan kollegor och vårdnadshavare bidrar till kunskap om respektive verksamheter och beskrivs vara nyckeln till att skapa nyanserade övergångar för olika barn och deras vårdnadshavare. I avhandlingens resultat ses hur liknande resonemang uttrycks och förankrar lärares didaktiska handlingar. I de relationer och den samverkan som tar vid mellan kollegor och vårdnadshavare uttrycks en kunskapsöverföring som till stor del rör barns sociala och relationella samvaro. Det är en ovärderlig kunskap som får konsekvenser för hur lärare kan hantera arbetet med sociala relationer i övergången. Med andra ord kan den mening som uttrycks kring lärares arbete med normbaserad kontinuitet i övergången betraktas som så pass väsentlig att det blir del av innehåll för kunskapsöverföring mellan aktuella aktörer i övergångsprocesser. När barn möter utmaningar i den nya sociala miljön har lärare som redan etablerat en tillitsfull relation till barnen och tagit del av vårdnadshavare och kollegors kunskaper lättare att förstå barns uttryck som beroende av situationen och bättre utgångspunkt för att hantera detta utan att riskera en långvarig konflikt (se Arbeau, Coplan & Weeks, 2010). Tillika bidrar det vidgade relationella arbetet dessutom kunskapsöverföring åt andra hållet där vårdnadshavare tar del av lärarnas förväntningar och arbete med de sociala relationerna. Detta blir därmed en del av vårdnadshavarnas socialisering vilket bidrar till samförstånd och ett likriktat förhållningssätt till det normbaserade arbetet.

Samtidigt uppenbarar sig en rad dilemman. De blir särskilt utmärkande när det handlar om övergången specifikt i form av ett kulturellt gränsöverskridande och därmed barns förändrade identitet, roll och status. I avhandlingens resultat beskrivs hur lärares kunskaper om hanterandet av sociala relationer i övergångar härleds till egna tidigare erfarenheter och lokala traditioner snarare än att de ges utrymme för gemensam planering, diskussion eller reflektion. Detta öppnar upp för att lärares arbete i gränslandet till stor del blir del av förhandlingar mellan deltagande aktörer. Förhandlingar med vårdnadshavare och kollegor som utgår från olika teoretiska utgångspunkter för skolstart och vad som utgör en god undervisningsmiljö. I ett vidgat relationellt arbete tas hänsyn till och utgångspunkt från både vårdnadshavares och mottagande eller överlämnande kollegas aktuella situation. Olika relationer blir närvarande, trots fysisk frånvaro, i lärares hanterande av den sociala miljön och i interaktionernas riktning för sociala relationer (se Grannäs & Frelin, 2015). Sålunda är hanterandet av sociala relationer i övergången en särskilt tydlig etisk dimension som har beröringspunkter med ett flertal, vidgade, relationer. Varje övergångssituation är unik till sin karaktär och framgångsrikt övergångsarbete beskrivs i termer av att alla inblandande upplever delaktighet (Dunlop, 2007; Peters, 2010). Strävan efter delaktighet innebär därmed att beakta flertalet viljor och tar form i mötet mellan överlämnande, mottagande och hemmets kulturella sammanhang. Att förtydliga och förankra de olika förväntningarna på barns och vuxnas roller i det sociala sammanhanget kan ses som ett beaktande av möjligheter,

önskemål, förväntningar och rättigheter i övergångsprocesser (Dockett & Perry, 2014a, 2014b). Ett vidgat relationellt arbete kan ses som ett samlingsbegrepp för hur detta mångdimensionerade arbete blir möjligt i ett förhandlingarnas landskap.

Gränslandsarbete

I denna studie belyses att verksamheterna förskoleklass och årskurs 1 skiljs åt för att vara del av ett meningsskapande. Detta tydliggörs genom gränsdragande processer i lärares språk, roller och upprätthållande av skilda förväntningar, som ett *gränslandsarbete*. På så vis speglar de en socialt delad kunskap om vad det innebär att arbeta i förskoleklass respektive grundskolans årskurs 1. Det är en skillnad som både upprätthåller och ger innebörd åt respektive uppdrag och utgör därmed en gränsdragning mellan lärarprofessioner och pedagogiska verksamheter, något som även uppmärksammats i tidigare studier (se Ackesjö, 2010; Ackesjö & Persson, 2010; Davidsson, 2002). De båda lärarkategoriernas socialt delade kunskap om uppdragsfördelningen i gränslandet förstås i denna avhandling vara förankrad i tidigare social identitet. I den kollektiva fallstudien hade medföljande lärare förskollärarutbildning och därför kan resultaten endast förstås utifrån dessa förutsättningar. Det går att anta att resultaten sett annorlunda ut om överlämnande och medföljande lärare varit lärare med annan utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet. Det går inte att säga utifrån denna studies resultat på vilket sätt olika lärarkategoriers utbildningsbakgrund skapar skillnad i gränslandsarbete. Detta förhållande utgör en avgränsning för hur studiens resultat kan relateras till andra skolor med tanke på att alltfler lärare i förskoleklass har annan utbildningsbakgrund än förskollärare. Med stöd av Alatalos (2017) studie går det däremot att resonera om att en lärarkategori med gemensam utbildningsbakgrund möjligen skulle använda mer likartade och gemensamma begrepp för att beskriva sitt uppdrag och pedagogiskt innehåll. Samtidigt har lärarutbildningar och dess pedagogiska innehåll förändrats genom åren och tillsammans med förändrade uppdrag kan det sägas bidra till variationer inom en lärarkårs sociala identitet, något som också Ackesjö och Persson (2016) uppmärksammat. Följaktligen karaktäriseras gränslandsarbete av möten mellan en mångfald av lärares sociala identiteter där samverkan tar form utifrån specifika och lokala sammanhang. Det lyfter fokus från utbildningsbakgrund och riktar ljuset mot den professionella lärarens förmåga att samverka, oavsett lärarkategori. Att kunna samverka i ett gränsland blir en lärarspecifik kompetens (se Rantavouri et al., 2017).

I tidigare studier ges indikationer på hur skolan som väletablerad institution ges tolkningsföreträde i områden som rör samverkan mellan skolformer och innehållsfrågor i övergångspraktiker (Ackesjö & Persson, 2010; Karila & Rantavouri, 2014). Detta är ett förhållningssätt som även i denna studie till

viss del framkommer på olika sätt i lärarnas tal om verksamheterna och den egna sociala identiteten. Det kan förstås som att det är mottagande skolform som ges möjligheten att definiera situationen, förskoleklassens arbetssätt diskuteras medan årskurs 1 står fast (se Moss, 2013). Särskiljande processer som skapar social identitet och legitimitet leder paradoxalt nog till ökad distans snarare än ett närmande och en mötesplats. Samtidigt är denna studie begränsad till tre skolor och det är inte möjligt att dra generella slutsatser i relation till samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 i stort. Däremot är det möjligt att dra paralleller till den förändring som förskoleklass har genomgått sedan studiens genomförande gällande styrning och placering i det svenska skolsystemet. I och med den reviderade läroplanen och förskoleklassen som en del av den formella obligatoriska utbildningsstrukturen stärks och legitimeras förskoleklassens ställning i samhället och därmed också ett erkännande till lärarkategorin (Regeringskansliet, 2014; SOU 2015:81). Detta kan ses som ett led i att skapa mer jämlika förhållanden för samverkan och genomförande av undervisningspraktiker och skulle därmed indikera att det inte tidigare uppfattas så.

Det går också att utifrån denna studies resultat resonera om att förskoleklassen i ett gränslandsarbete inte är del av en asymmetrisk maktposition (jfr Ackesjö & Persson, 2008; Karila & Rantavouri, 2014). I resultaten ges uttryck för hur förskoleklassens verksamhet tillskrivs ett värde för båda lärarkategorierna och deras övergångsarbete med sociala relationer. Förskoleklassen som övergångspraktik och möjlighet till både förändring och anpassning kan tillskrivas en särställning i utbildningssammanhang. Med socialt fokus, förberedande förhållningssätt formulerat i skollagen (SFS 2010:800), tillskrivs skolformen en maktposition i form av just möjlighet och flexibilitet. En frihet som inte framhålls i grundskolans värld. Den sociala identiteten i form av förskoleklass-lärare ger inträde till vissa undervisningssammanhang och därmed makten att definiera, exempelvis i egenskap av medföljande lärare. Lärares och verksamhetens anpassningsförmåga och särskilda sociala fokus kan sägas vara viktiga delar av en professionell lyhördhet i övergångspraktiker och blir därför värdefull för alla. Ett värde som upplevs i praktiken och blir del av en övergångspraxis men som inte haft lika stor genomslagskraft i en utbildningspolitisk diskurs.

Formandet av gemensam kunskap

Hur lärare ger mening åt sitt arbete med sociala relationer formas både utifrån gemensamt arbete, gemensam kunskap, men också utifrån de villkor för hur samverkan kan göras. Vid en första anblick skulle de skolor som organiserar övergångspraktikerna med undervisande lärare i form av medföljande och initierande lärare kunna antas ha en god samverkan. Förskoleklass-lärare och grundskol-lärare möts i den vardagliga praktiken (Ahtola, Silinskas,

Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2012; Dockett & Petriwskyj, 2014). Förmågan att kunna samverka över skolformer innebär enligt Edwards (2012) att ha kunskap om sin egna och den andres särskilda profession, en kunskap som formas i möten. Det vidgade relationella arbetet kan innebära möten ansikte mot ansikte där gemensamma utgångspunkter utvecklas för målstyrt arbete. Ändå ger samtliga lärare i studien uttryck för hur samverkan både minskat, till viss del saknas och att utrymme för gemensamma diskussioner efterlyses (se Ackesjö & Persson, 2010; Alatalo, 2017; Sandberg, Hellblom-Thibblin, & Garpelin, 2014).

I de tre olika skolorna framgår tre olika personalorganisatoriska upplägg för hur övergångspraktikerna formas och därmed också olika möjligheter för möten. En förklaring till uttrycket om avsaknad av samverkan kan vara lärares förväntningar på hur samverkan skall ske mellan respektive skolform. Exempelvis kan övergången mellan förskola och förskoleklass på grund av skild administration och fysisk placering innebära att förväntningar kring samverkan blir en tydlig del av övergångspraktiken. När det gäller skolstart däremot är de flesta administrativa och strukturella villkor redan minimerade och förväntningarna på övergångsprocesserna andra. I de fall det vidgade relationella arbetet sker med initierande och medföljande lärare kan det ha blivit en normaliserad struktur. Organisationen av övergången har blivit en del av administrationen och det gemensamma målet och syftet med samverkan, att skapa gemensam kunskap om målrelaterat arbete, har inte tydligt didaktiskt förankrats som en del av att skapa kontinuitet.

Med stöd i avhandlingsstudiens resultat går det att förstå hur ett vidgat relationellt arbete, där uppdelandet av särskilda kompetenser och ansvar mellan lärarkategorierna, å ena sidan bidrar till social kontinuitet i form av upparbetade relationer och ett normbaserat innehåll. Å andra sidan ses hur kunskap blir förkroppsligad och personbunden i övergångssammanhang och därmed inte bara en tyst kunskap utan också möjligen gömd. En av orsakerna till att samverkan efterlystes kan vara att eftersom fallstudiens samtliga tre skolor hade omorganisation av mottagande lärare så utgick många av övergångsaktiviteterna. När grundskol-läraren, som har tilldelats ansvaret och rollen som initierande och mottagande lärare inte finns, faller en stor del av samverkans syfte med att skapa gemensam kunskap kring de sociala relationerna i den aktuella övergången. Formen för övergångar kvarstår men innebörden riskerar att inte medvetandegöras när plats och utrymme för didaktiska diskussioner tycks saknas.

Karila och Rantavouri (2014) problematiserar att kompetensen för gränsöverskridande samverkan inte utvecklas bara genom att mötas, det krävs även att individer från olika lärarkategorier ges tid och utrymme att särskilt reflektera över den egna sociala identiteten. Med andra ord kan förkroppsligad kunskap innebära en risk att möjligheterna för andra att ta upp innehåll för diskussion och målriktad reflektion missas. I Lillvist och Wilders (2017) studie framhålls vikten av ett kontinuerligt, lokalt, vardagsarbete för att

samverkan skall bidra till meningsfulla övergångsaktiviteter. Här positionerar sig denna studies resultat något annorlunda och pekar på hur vardagsarbete med ett vidgat relationellt arbete i gränslandet kan bidra till att innehållet för samverkan döljs. Samverkansformer som kontinuerligt vardagsarbete i gränslandet innebär inte att ett gemensamt målinriktat arbete sker per automatik utan kan till och med innebära dess motverkan. När gränslandsarbetet därmed inte blir diskuterat på djupet förblir föregivettagna representationer oemotsagda och bidrar därmed till reproducerandet av traditionella kännetecken för respektive lärarkategori. En positionering som förtydligar uppdragen och på samma gång riskerar att oreflekterat cementera rollerna och de gemensamma representationerna kring arbetet med sociala relationer i övergången.

Metoddiskussion

Avslutningsvis diskuteras några metodologiska aspekter av studiens genomförande i relation till bland annat kriterier för kvalitativt forskning. Syftet med avhandlingsstudien har varit att fördjupa förståelsen av den mening förskoleklass-lärare respektive grundskol-lärare ger sitt vardagliga, didaktiska arbete med sociala relationer i övergången. I studien ingår de två skolformerna förskoleklass och grundskola vilket på sätt och vis inte skapar en heltäckande bild av hur övergångar görs då fritidshemmet också utgör en central del som relationellt och socialt sammanhang. I två av studiens skolor arbetar även förskoleklass-lärarna i fritidshemmets verksamhet vilket ger för handen att deras uppdrag inte förknippas endast med en skolform utan förhåller sig till flera olika utbildningsarenor. Detta kan ses som en betydande begränsning i denna avhandling då social identitet varit ett av de bärande begreppen och använts för att analysera lärares professionstillhörighet. Samtidigt har denna avgränsning mot skolformer inneburit ett mer preciserat område där det blir möjligt att diskutera samverkan i relation till lärarkategoriers gränsöverskridande arbete utifrån formell utbildning, dess övergripande syfte och formulerade uppdrag.

Datamaterialet har skapats genom deltagande observation, samtal och intervjuer. Strävan har genom hela arbetet varit att ärligt och trovärdigt återspegla den mening två lärarkategorier uttrycker genom sitt handlande och sin kommunikativa praktik i skolvardagen. I de fall jag själv utförde intervjuer, samtal och observationer finns en mer insiktsfull förståelse av vad som uttryckts. Jag var del i sammanhanget och kunde känna av så mycket mer än vad som var möjligt att dokumentera. Det är också utifrån dessa tillfällen avhandlingsstudiens syfte och frågeställningar har tagit form som ett led i att försöka förstå de spontana frågor och funderingar som uppstått genom deltagande i undervisningspraktiken. Datainsamlingen vid en av skolorna i fallet har gjorts av en kollega inom forskningsgruppen. Det har varit både en

utmaning i att sätta sig in i någon annans dokumentation och samtidigt en stor tillgång. På samma sätt som mina begränsningar i att formulera mig i skrift över komplexa händelser i ett klassrum eller i en intervju är det omvänt en utmaning att uttolka något i några beskrivande meningar. Det kommer alltid finnas en risk att jag tolkat dokumentationen på ett annat sätt än de var menade. Samtidigt som det är lika troligt att jag själv förstått situationen jag varit del i annorlunda än vad någon annan hade gjort. Jag bottnar helt enkelt i att en tolkande ansats innebär en aspekt av perspektiv och tydlighet (Ericsson, 1986; Kullberg, 2004). Att använda sig av en annans insamlade material för analys och tolkning i ett projektarbete bidrar till ett rikare material när det handlar om lärares meningsskapande, samtidigt som analysförfarandet redan vid insamlandet har styrts av någon annans ögon och öron. Det har däremot varit lättare i de fall jag tagit del av inspelade intervjuer. Det som varit till stor hjälp är de reflektioner som dokumenterats i våra fältnotiser. Genom dessa blir jag inte bara upplyst om vilka tankegångar som ligger till grund för vissa tolkningar utan även stärkt eller ifrågasatt genom att min kollega gjort på liknande sätt.

Verschuren (2007) påpekar att kritik för fallstudier som design handlar om att unika och särskilda händelser blir svåra att dra några generella slutsatser ifrån. För avhandlingsarbetet har det varit viktigt att söka belysa de mönster som tar form i människors levda vardag som delar av ett kunskapssystem snarare än att bidra med specifik kunskap. Empirin utgörs av flera skolor som kollektiva fall och bidrar därmed med bredd och återkommande mönster kan ses som ett bekräftande och inte bara kopplat till individer eller lokala kontext. Inte för att generalisera, vilket också är en kritisk aspekt av fallstudier, utan för att bygga upp och argumentera för resultaten i en interpretativ ansats (Cousin, 2005). Den interpretativa ansatsen innebär att alla uttryck för tolkningar har lika stor bäring och det är inte lika relevant för hur många eller hur mycket. Varje berättelse bidrar med ytterligare en pusselbit i en fördjupad förståelse av övergångsprocesser och hur lärare ger mening åt sitt arbete. Resultaten begränsas emellertid av att studiens design inte helt och fullt ut exempelvis inbegriper barns perspektiv eller fritidsverksamhetens verksamhet. Inom fallstudier är det vanligt förekommande att ta del av så många källor som möjligt för att få fram data kring fallets komplexitet (Cousin, 2005). I denna studie ses metodvalet att betrakta övergången som ett fall skapa en så grovt skissad bild att vissa detaljer förblir obelysta. Fallstudier är mångfacetterade och helheten behöver inkludera flera perspektiv på fallet, där exempelvis barns perspektiv skulle ha kunna bidra med ytterligare dimension av meningsskapande i övergångssammanhang. I denna avhandling har barns perspektiv valts bort på grund av bland annat syftets formulering och forskningsintressets riktning. Då datamaterial finns insamlat och tillgängligt kan barns perspektiv avseende skolstart som övergång bli något som kan utvecklas efter avhandlingsprojektets avslutande.

Tillsammans har innehållet för fältnotiserna och de transkriberade intervjuerna format analyserade teman i form av presenterade resultat. Ändå ges intervjuerna en relativt stor plats i resultatdelen, detta till trots att de rent metodmässigt utgör en mindre del av det empiriska underlaget. En orsak till detta har varit att studien fokuserar på två skilda lärarkategorier och det är framförallt i intervjuerna, som kommunikativt innehåll, detta särskiljande uttrycks mer explicit. Det har varit i de enskilda lärarnas tal om övergångar och verksamheter som de gett uttryck för vad som ingår i den egna identiteten och vad som förväntas av andra. Det har varit en utmaning att utifrån det innehållsrika datamaterialet analysera hur enskilda episoder och interaktioner kan förstås som just uttryck för mening om sociala relationer. Meningsskapande är komplext och jag kan inte utifrån det sätt data samlats in påstå hur enskilda lärare gett mening åt specifika händelser. För att kunna göra ett sådant anspråk skulle en metod med återkoppling exempelvis stimulated recall, kring de observerade situationerna varit en framkomlig väg. Möjligen hade ett filmande varit att föredra. Handlingar och kommunikation tar plats i ett sammanhang och utifrån en kunskap jag som utomstående inte helt och fullt ut kan ta del av. Lärares arbete med sociala relationerna tar form utifrån interaktioner i klassrummets sociala miljö. Samtidigt går det att betrakta distansen mellan mig och det som studeras som en förutsättning för att det jag observerat och tagit del av inte bara är en del av min egen förförståelse. Jag har i egenskap av obehörig lärare och förskollärare tidigare arbetslivserfarenhet av förskoleklass och årskurs 1, dock i begränsad form. Förförståelsen menar jag har bidragit till att jag riktat min blick mot sådana sociala situationer jag av erfarenhet vet är svåra att ta del av som undervisande lärare.

Att vara doktorand i ett projekt innebär fördelar i den mening att det finns ett upparbetat sammanhang och kollegor med liknande intresse där avhandlingsarbetet och innehållet kontinuerligt diskuteras och reflekteras. Det bidrar till fördjupad kunskap och samsyn på forskarrollen och studien. Vidare har delaktigheten i det internationella forskarnätverket (POET) bidragit till bredare perspektiv och vidare sammanhang för förståelsen av forskning i stort och studier om övergångar och sociala relationer i synnerhet. Men att vara medlem i ett projekt minskar samtidigt möjligheterna till att ha kontroll över vissa delar och således missas viktiga erfarenheter där etiska dilemman hanteras. Exempelvis har jag tidigare nämnt urvalsproceduren där etiska överväganden om lärares och barns deltagande i projektet bestämts av huvudmän och projektledare. Att ingå i ett större sammanhang innebär därmed självklara fördelar men även nackdelar när det handlar om insyn och reellt handhavande av samverkansprojekt och etiska innebörder. Vilka egentliga möjligheter hade studiens lärare som ingår i fallet att tacka nej till att delta, i egenskap av anställd och underordnad rektor? Även om det ingår i lärares uppdrag och yrkesroll att hålla sig uppdaterad med forskning är det något annat än att vara del i en studie.

Kunskapstillskott och några implikationer

Arbetet med denna avhandling har uppmärksammat två lärarkategoriers allmändidaktiska arbete med sociala relationer i slutet och början av en skolform som särskilt värdefulla ur utbildningssynpunkt. Sociala relationer är en pågående process där olika roller som lärare och elev ständigt behöver definieras och värderas. Grupprocesser och relationsarbete utgör lärares vardag och för att den skall fungera behöver normer för samspel och interaktion vara överenskomna för att gynna undervisningsmiljön. Arbetet med sociala relationer mellan olika skolformer karaktäriseras av avbrott och osäkerhet samtidigt som den andra sidan av myntet av dessa processer är deras möjligheter till förändring och lärande. Avhandlingsstudien belyser hur lärares arbete med sociala relationer utgörs av handlingar för att skapa, bibehålla och utveckla en undervisningsmiljö och som ett sätt att samordna förändrade förväntningar i och med skolstarten. Det professionella arbetet med sociala relationer framträder som en viktig innehållsfråga, som normbaserad kontinuitet, och belyser relationen undervisare, den lärande och innehåll utifrån en demokratisk aspekt. Den pedagogiska övergångens potential ligger därmed i möjligheten för barn och vuxna att tillsammans skapa mening utifrån gemensamma normer.

Det har sedan studien genomfördes blivit tydligt att övergångar och samverkan mellan och inom skolformer har aktualiserats tillsammans med betydelsen av hanterandet av de sociala relationerna (Skolverket, 2014; SOU 2015:81). I styrdokument anges att samverkan mellan lärare skall vara bland annat kring barns möjlighet att utveckla och bibehålla goda relationer samt normer som ett innehåll (Skolverket, 2016b). Att samverka kring goda relationer, kamratskap och normer kan genom bidraget i denna avhandling även handla om att lärarprofessioner utvecklar ett gemensamt språkbruk som möjliggör didaktiska reflektioner över arbetet med de sociala relationerna. Det är ett område som annars riskerar att bli del av en tyst kunskap som oreflekterat förblir en förmåga som inte värderas i utbildningssammanhang. Med hjälp av begreppen *normbaserad kontinuitet* och ett *vidgat relationellt arbete* kan lärare i olika skolformer medvetandegöra det didaktiska arbetet med sociala relationer och samtidigt uppmärksamma hur det tar form utifrån gemensam socialt delad kunskap samt villkor för utövandet av uppdraget. Att förstå uppdraget och arbetet på detta sätt ger implikationer för *verksamma lärare* i olika skolformer, *lärarutbildning* och *blivande lärare* samt *skolledare*.

Med utgångspunkt i att normbaserad kontinuitet uppmärksammas behöver *verksamma lärare* medvetandegöra hur de talar om detta arbete och hur de menar att progressionen av normbaserat innehåll kan se ut i barns läranderesa genom skolformerna. I kommentarmaterialet till läroplanens tredje del, som rör förskoleklassen, beskrivs hur förskoleklassens sociala uppdrag kvarstår som en grundläggande aspekt (Skolverket, 2016c, s. 10). Det som lyfts fram

är barns möjlighet till att utveckla trygghet främst i att bli bemött som den unika person barnet är snarare än att utveckla en trygghet genom förberedelse för skolans form. Ett medvetet didaktiskt arbete med sociala relationer, möten mellan barn och vuxna, innebär att lärare behöver belysa de förgivettagna ramarna för hur barns agens bemöts och formas utifrån den egna barnsynen. Teoretiska resonemang som används om barns sociala kompetenser i relation till skolstart behöver medvetandegöras och diskuteras utifrån dess innebörd. I förlängningen innebär det även reflektioner över förhållningssätt till barns funderingar och kompetens att uttrycka sig. Om ett normbaserat innehåll ska bli del av ett lärande i pedagogiska övergångar behöver det ske utifrån ett lärar-elevdemokratiskt förhållningssätt snarare än att förekomma meningsskapandet genom att tala om vad som kan komma att hända eller vad som gäller. Allmändidaktiska frågor som vad, hur, varför behöver särskilt uppmärksammas i relation till vem. Vem kan barnet innan den formella skolstarten vara, hur definieras elevrollen och hur kan den rymma en variation som bidrar till utbildningens socialiseringsuppdrag?

Vidare kan lärares vidgade relationella arbete, med kollegor och vårdnadshavare, ringas in och medvetandegöras utifrån olika villkor för samverkan i ett gränsland. Här ses studiens bidrag med de olika lärarrollerna; överlämnande, medföljande, initierande och mottagande lärare vara av värde att identifiera i en samverkan. Lärarspecifika handlanden blir del av en pedagogisk övergångspraktik, något som adresserats som skolpolitiskt intresse av bland annat OECD (2017). Vilka roller formas i ett gränsland och vilka kunskaper och förmågor ingår i dessa?

Medvetna reflektioner kring arbetet med sociala relationer i övergången förstås som en del i lärares relationskompetens och blir därmed även en del av en *professionsutbildning*. Genom lärarutbildningen behöver blivande lärare medvetandegöras om sitt förhållningssätt genom reflektioner men även utifrån ett praktiskt utövande. Det är i mötet, i relationen, med barn, vårdnadshavare och kollegor de egna föreställningarna om en god undervisningsmiljö och lärar-elevrollen uppenbarar sig. Pedagogiska övergångar är tillfällen för rika upplevelser och lärande, både för barn och vuxna. Upplevelserna behöver medvetandegöras, didaktiskt förankras och diskuteras för att bli del av en förskol-lärarprofession. Det sätter tiden för ett avslutande eller påbörjande av en skolform i fokus och belyser dess värde för just dessa utbildningsprocesser för blivande lärare i alla skolformer.

Denna avhandling väcker även frågor om hur samverkan kring innehåll kan ta form och vilken gemensam representation som formas hos lärare kring barn, lärande och kunskap. Ur ett *ledarperspektiv* behöver lärare som verkar i olika pedagogiska gränsland få tillfälle och möjlighet att diskutera både syftet med samverkan och formulera och beskriva gemensamma representationer av det målinriktade arbetet på djupet. Vidare behöver de delar av arbetet som uppfattas vara villkorade av yttre ramar belysas och reflekteras över hur det påverkar det praktiska didaktiska arbetet.

Styrdokumentens tydliggörande underlättar gränsöverskridande arbete men behöver sättas i relation till de båda verksamheternas skilda historiska och kulturella bakgrund. När olika lärarkategorier tillsammans formar en gemensam kunskap för ett målinriktat arbete i samverkan kan detta stödja skilda syften. En delad social kunskap utgör både möjligheter och hinder för olika intressen i ett vidgat relationellt arbete. Det är nödvändigt att vara medveten om maktaspekten i relationer mellan gränsöverskridande kollegor. Strävan efter exempelvis ett gemensamt språkbruk kan verka hotande mot den egna sociala identiteten och därmed avslås och omkringgås. De gränsdragande processerna kommer alltid att finnas närvarande i professionsöverskridande samverkan och blir en viktig komponent i hur det praktiska arbetet förankras, förstås och utförs. Därför behöver lärare som samverkar ges tid och utrymme att mötas för att diskutera föregivettagna kunskaper om hur samverkan ska ske och om vad. Det handlar inte om att olika föreställningar om uppdraget skall granskas utifrån om de är mer eller mindre bra. De bör istället betraktas som bidrag till att öka kunskapen om hur de får konsekvenser i praktiken. Detta bör ske kontinuerligt, då socialt delad kunskap ständigt är i förändring eftersom arbetsgruppen tillsammans med omvärlden samt samhället förändras. Exempelvis kan uppmärksammandet av språkbruk och reflektioner över innebörder bli tillfällen att tillsammans närma sig ett delat språk kring arbetet med sociala relationer i övergången. En gemensam ingång till ett professionellt vidgat relationsarbete.

Nya funderingar och förslag på fortsatt forskning

Studien tar sin utgångspunkt i att förskoleklassen är en del av övergången till årskurs 1 som obligatorisk skolstart. Det har under studiens genomförande blivit tydligare manifesterat då förskoleklass idag är obligatorisk i syfte att säkerställa likvärdighet i nationell utbildning och stärka förskoleklassens roll i utbildningssammanhang (Prop. 2017/18:9). En genomgripande utbildningspolitisk förändring som på olika sätt kommer att påverka förskoleklassens utveckling. Därmed får det även betydelse för meningsskapande kring verksamheternas uppdrag och skolstarten. Tillsammans med den relativt nya lärarutbildningen för grundlärare F-3 kommer dessa processer påverka hur nya gränser och sociala identiteter tar form. I en rapport från OECD (2017) framkommer med all tydlighet att samverkan kring skolstart är väsentlig för barns och elever fortsatta utveckling och skolgång. Rapporten ringar in detta arbete som ett centralt kunskapsområde och del av lärarprofessioner. I relation till denna avhandling uppdagas därmed funderingar som rör hur denna typ av styrning blir del av förskoleklass och grundskol-lärares sociala identitet. Lärares sociala identitet tar form i ett narrativ, ett berättande om sig själv och sitt uppdrag, den är

förhandlad och ständigt speglad i andras identiteter. Förskoleklass-lärares dubbla uppdrag och fritidshemmets delaktighet i skolstart blir relevanta att inkludera i studier. Att på olika sätt och utifrån olika aktörers perspektiv följa dessa processer blir värdefullt för hur övergångar mellan och inom olika skolformer blir del av lärandeprocesser. Frågan är hur dessa grundläggande förändringar blir del av berättandet om de olika lärarkategorierna och verksamheterna?

Samtidigt formuleras nya riktlinjer för förskolans verksamhet som ett led i att säkerställa likvärdigheten för alla barn i skolstarten. Regeringens uppdrag till Skolverket har genererat ett forskningsbaserat kartläggningsmaterial för förskollärare och grundskollärare i förskoleklass (Prop. 2017/18:195). Ett material som på sikt eventuellt blir obligatoriskt. Syftet är bland annat att identifiera barns särskilda behov, tidigarelägga insatser och säkerställa att relevant stöd sätts in för alla barn i skolstarten. På vilket sätt kan styrdokument som handlar om att nå skolframgång samt kartläggning påverka språkbruket och tillika förhållningssättet i arbetet med normer i skolstarten? En studie av lärare i förskola, förskoleklass, fritidshemmet och grundskolans tidigare år och deras olika representationer av dessa uppdrag under en implementeringstid skulle kunna ge insikter om dess innebörder och utveckling.

Avslutningsvis går det att lyfta studien ur sitt sammanhang och belysa den brännande punkten – mötet mellan olika skolformer och skolstarten. Den blir likväl aktuell när förskolan nu blir den verksamhet som möter den obligatoriska förskoleklassen. I regeringens proposition uttrycks vikten av att ”övergången till förskoleklassen blir bra för barnen som tidigare gått i den frivilliga förskolan eller kanske inte i någon verksamhet alls. Ett barn som fyller sex år under året kan självfallet generellt behöva vissa hänsyn som t.ex. inte en elev i skolans högre årskurser behöver.” (Prop. 2017/18:9, s. 33). I regeringspropositionen framkommer också, på flera ställen, att när ett barn kan börja i förskoleklass eller i årskurs 1 beror på vårdnadshavares önskan, barnets utvecklingsnivå och behov men också utifrån ett barnrättsperspektiv. I retoriken befinner sig alltså barnet i relation till de pedagogiska verksamheterna och inte tvärtom. Vilken betydelse får det för barnen, vårdnadshavarna och samverkan mellan förskola, förskoleklass och fritidshem? Ett särskilt intresse som väckts utifrån avhandlingen är hur skolstart, som inträdet till den obligatoriska skolan, kan verka för social rättvisa, likvärdighet i utbildning och delaktighet. Men hur hanteras sådana frågor i praktiken och vad innebär att frågor som rör skolstart behöver ställas utifrån ett barnrättsperspektiv? En större studie som rör samverkan mellan de tre olika pedagogiska verksamheterna och skolstart i det nya utbildningspolitiska landskapet skulle tillföra viktig kunskap om samverkan, professionsutveckling och barns samt vårdnadshavares möjlighet till delaktighet och meningsskapande. Skolstart som pedagogiska övergångar har varit, är och kommer att vara av intresse för utbildningsfrågor.

Summary in English

Two teaching professionals work on social relationships in the transition from preschool class to primary school

In this study, emphasis is placed upon preschool class teachers and primary school teachers, in how meaning is expressed for their didactical work on social relationships. Social relationships are understood to be established through meetings over time and emerge as processes for various intentions, of both adults and children, in the social context of education. Teachers' work on social relationships has been highlighted at the official school start, both nationally and internationally, in the context of educational policy. It is described as an important aspect in creating equal education. Exactly when children in Sweden start school is not all that obvious. However, preschool class is one of the first pedagogical institutions children encounter on their way to the formal educational landscape. Preschool class is a school form with a vision and task to promote children and adults to develop relationships and to form a social community, as part of the continuity throughout the transition to primary. One aspect of this continuity that has been recognized as relevant, particularly from a child's perspective, is social continuity. It is believed to carry great importance in the creation of context in children's encounters with various changes. Promoting social continuity is therefore an important part of the collaboration between preschool class teachers and primary school teachers. However, this collaboration is problematized by boundary processes or by the re-organizing of children into new group formations. This study looks at preschool class teachers and primary school teachers and their work concerning social relationships in the transitioning from preschool class to primary school. The aim is to gain a deeper understanding of the meaning accredited to this work and thereby contributing not only with knowledge regarding teachers' professional competence when it comes to social relationships but also with in depth knowledge on transitions as contexts of education. The following brief summary outlines the study and its main parts: background, methodology, result and concluding remarks.

Background

The starting point for the thesis is that children and adults, through their interactions in the school setting on a daily basis, are engaged in relationships

with one another. Social relationships, in the context of education, are seen as processes of human interactions that over time form social structures. In other words, a shared knowledge regarding the roles or positions of various actors and their expected behavior in educational contexts, enabling interaction (Aspelin, 2016). The work on social relationships is a complex part of the educational context. This work is understood to be linked both to teachers' attitudes and approaches and to their handling of relationships in the educational setting, as part of the general didactical task (Klafki, 1993; Månsson & Nordström, 2015). Based on the findings in the literature review, the work on social relationships is coloured by social and cultural contexts, and is affected by the ways in which teachers view themselves, their view on the child and their knowledge in the field (Bondy, Ross, Gallingane & Hambacher, 2007; Frelin, 2010). However, previous studies argue that the work on social relationships should not be taken for granted, as a more technical approach to the task, or a lack of knowledge, interest or motivation regarding the responsibility, may result in the work being overlooked and neglected (Allodi, 2010b; Granström, 2007). In the study, the concept 'pedagogical transitions' is used, which can be defined as processes of changes both on an individual level, but also on an interpersonal and a structural level, in social and cultural contexts (Docket, 2014). This definition demonstrates how transition processes as change signify a period of continuity and discontinuity, experienced in different ways by different individuals, which is obviously uncontrollable. In this way, these occasions contain pedagogical capacity and value. In previous studies on pedagogical transitions social discontinuity is stressed as the most challenging aspect, from a child's perspective (Ackesjö, 2014; Einarsdóttir, 2011). Social discontinuity is the result of children being moved in to and out of social contexts. At the same time, another discussion is held, arguing that children's meetings with new pedagogical institutions can not be made easier simply through one or two defined aspects of continuity. All children are different and all carry their own specific experiences, knowledge and abilities so continuity is not the same for one child as for the other.

In this study, teachers' work with social relationships, at the beginning of school year, is linked to identity and relationship creating processes. Starting school and the expectations placed upon the pupil as a social actor, are often related to a type of preparation for school especially of how to act in the classroom. Although the concept of "school ready" is no longer used in regulatory documents, the belief and opinion on a child's readiness to start school is expressed in other ways (Dunlop, 2007). Teachers' ideas and expectations on the child are actualized in the transition processes and these beliefs thereby become part of an including or excluding practice (Lago, 2014; Lofors-Nybloms, 2009; Sandberg, 2012). Another aspect often highlighted in studies of starting school, particularly in studies looking at the child's perspective, is peer relationships. The importance of camaraderie and

community is related to the development of one's self-image and for the participation in a new institution (Corsaro & Molinari, 2008; Danby, Thompson, Theobald & Thorpe, 2012; Winther-Lindqvist, 2009). But those peer relationships are taken place in a social environment in educational settings and dependent on the adult's role in the creation of these. This reasoning emphasis on the importance of teachers taking on a supportive role, making adaptations in order to facilitate for children's different needs in the classroom. These adaptations are described in terms of teaching and supporting, and are thought to promote a decrease in problems over time, which in turn generates a positive education environment.

From a Swedish context, preschool class is described as a transition from preschool to primary school. But different reports points out a lack of continuity or common thread running through the transition and problematizes the collaboration between the two institutions (Skolinspektionen, 2015; SOU 2010:67). Ackesjö and Persson (2016) describe this as a consequence of the many changes currently occurring in preschool class, forcing preschool class teachers to re-position themselves in a changing educational landscape. The collaboration between preschool class teachers and primary school teachers does not only serve as a context for children's different transitions and for continuity, but also adds to the enforcement of separate school forms and teacher professions, emphasizing discontinuity (Ackesjö & Persson, 2010; Peters & Sandberg, 2017). The importance of creating a shared language, of meeting face to face, of discussing own experiences and of creating common work from the school curriculum, are all important factors in establishing work procedures which enable an effective collaboration (Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). The collaboration between different teacher professions appears to be a highly valued and prioritized area, by teachers. However, studies show that this collaboration seldom becomes part of common practice. In the various studies, teachers' attitudes towards and knowledge on transitions are actualized as additional aspects affecting the collaboration (Karila & Rantavouri, 2014; Lillvist & Wilder, 2017).

In the transition from preschool class to primary school the collaboration between different teacher professions involves both a distancing and a moving towards each others' perceived tasks. The work on social relationships and collaboration between different teacher professions, in contexts of transition, is described as contributing to social continuity, while at the same time putting children at risk of experiencing a feeling of exclusion. This study aims at contributing with development of the current knowledge, both in the didactical field, focusing on teachers' work with social relationships, but also in the research field, looking at pedagogical transitions. This study serves as an intersection between different fields of study, relevant to teacher professions.

The aim of this study is to gain a deeper understanding of the meaning preschool class teachers' and primary school teachers' gives to their didactical

work with social relationships in the transition from preschool class to primary school. The following questions are formed, on the basis of the study's purpose:

Which social and cultural contexts appear as central in teachers' work with social relationships in the transition from preschool class to primary school?

What is expressed, concerning the work on social relationships in transitions from preschool class to primary school, in teachers' actions and in their communication?

In which ways is common knowledge between preschool class teachers and primary school teachers expressed regarding their work on social relationships in the transition from preschool class to primary school?

Theoretical starting-points

One of the basic assumptions this study stands on is that knowledge about social relationships in the transition is created, maintained and used through teachers' actions and interactions with others. Part of the concepts and arguments used in this study are inspired by the theory on social representations, in which socially shared every day knowledge is described (Chaib & Orfali, 1995; Moscovici, 1988; 2000). One of the focuses in this theoretical perspective is on representations in relation to professions. In this regard the professional representations are described as being more thoroughly worked through and science-based in their idea of how to create a social community among certain professional groups (Chaib, Danermark & Selander, 2012). In this study, concepts and arguments from the theoretical perspective are used as inspiration in the analysis of the result. The concepts used are *common representations*, *social identity* and *didactical actions.* These concepts help explain the ways in which purpose is expressed and maintained between preschool class teachers and primary school teachers in the goal-oriented work with social relationships in the transition. In order to describe the social and cultural context of the collaboration in pedagogical transitions, Edwards' (2011) description of *borderland* is used.

This study rests on the assumption that collaboration between preschool class teachers and primary school teachers, at the time of a pedagogical transition, occurs in a *borderland*. The concept borderland clarifies how borders may be seen as socially conventional markings, pointing out a group's commonalities, while at the same time highlighting differences (Edwards, 2011). Thus, borders are not constant or general, but are simply consequences. The borderland can be looked at as a space in which different teacher

professions negotiate and position themselves; a place for relational opportunities (Akkerman, 2011; Peters & Sandberg, 2017).

When people are cooperating on a mutual task, common understandings for the objective need to be established in order for the participants to be able to communicate about the basis and the directions of the task (Danermark & Germundsson, 2012; Edwards, 2011). This common social knowledge demonstrates which actions are reasonable and professional and is understood and defined in this thesis as *common representations*. People can lean on, contribute to and argument against this knowledge. Common representations are expressed through actions and communication and are expressed in collective events, where they are encouraged and confirmed. Common representations can therefore be seen as socially shared knowledge, from which both teacher categories find purpose for their actions. The concept common representations is used to shed light on the meaning of social relationships in the transition. It is perceived and understood as a common ground for different teacher professions and their task-oriented work.

Bauer and Gaskell (1999) describe how *social identity*, within the theory on social representations, gets a prominent signification for the way common knowledge is created. A social identity is formed in a group, in which the participants see themselves as being part of a social community with a common project. The way preschool class teachers and primary school teachers legitimize and argument for their actions is thought to be ingrained in a social identity. But the two different teaching professionals and their social identity is based on a defining of the child in the own institution and also based on historically separate backgrounds, traditions and language use (Prado de Sousa, 2015). By highlighting the characteristics of the respective social identities, looking at what attributes are expressed as common versus contrasting, the borderland may emerge.

In order to describe and understand these common representations that are believed to be the framework from which the work on social relationships is shaped and directed, focus is placed on teachers' *didactical actions*. This concept compromises teachers' actions and communicative practice, as the target-oriented general didactical work on social relationships in transition contexts. Didactical actions may be viewed as manifestations of common representations of preschool class teachers and primary school teachers, while at the same time legitimating and defining the different social identities of the two teacher categories (Chaib, Danermark & Selander, 2012; Wagner et al., 2007).

Methodology

The study has its starting point in an interpretative approach. The approach serves as a unifying concept for theories and methods that bring together

interpretative theories focusing on research regarding people's actions and creations of meaning in daily, social contexts. Erickson (1986) implies that an interpretative approach aims at actualizing the assumed, by looking at the specific ways in which social structures and cultures can be linked to individuals' actions and choices, and in which ways they interact with one another. In other words, focus alternates between individual aspects, the given context and interactions, when looking at the socially shared knowledge. Interpretative social research refers to "action" and thus covers physical actions, communication and meaning (Erickson, 1986). With the ambition to gain a deeper understanding for the meaning that teachers accredit their work on social relationships in the transition from preschool class to primary school, contexts in which this is expressed need to be looked at and analyzed.

The research purpose is placed in the area relating to an ethnographic approach, and looks at the ways in which teachers express meaning of their daily work. By using an ethnographically inspired approach, the research interest in the surrounding social and cultural context is highlighted. At the same time the usage of a collective case study design defines the research objective as the teachers work during the transition as a special occasion (Cousin, 2005; Sandberg, 2012). A critical aspect of case studies is the link to a comprehensive approach. Case studies are multifaceted and overall need to include several different perspectives on the case. In this study, looking at the child's perspective or including the outlooks of the teachers in the after-school, would have contributed with yet another dimension of meaning-making in transition contexts. This may be seen as a significant limitation, but at the same time the research interest does not concern the child's perspective or pedagogical institutions other than school forms. The fieldwork for the collective field study was divided into four parts, conducted during spring term, March 2011, until autumn term, December 2011. Together, this makes up the empirical material from three different schools, in three different districts, with 29 days spent in preschool class and 30 days spent in primary school. The data was collected through participating observations during scheduled preschool class education (approximately 87 hours) and during scheduled primary school education (approximately 145 hours). Also, semi-structured interviews, informal conversations, collected material and photographs of the learning environment, were part of the data. In the study, the concepts preschool class teachers versus primary school teachers are used, to point out that these are two different teacher categories with separate employment contracts (SFS 2011:326, Skolverket, 2015c).

The working process of the interpretative approach means that possible perspectives and questions are defined throughout the research project, and that analyses and collection of observations occur in parallel processes (Erickson, 1986; Garpelin, 2003). Alternating between different perspectives contributes to a process of interpretations, which in turn leads to deeper knowledge. The data has been thematically analyzed which is a common way

to identify and report patterns in open qualitative studies (Braun & Clarke, 2006). For processing the data the digital program Nvivo was used.

Results

From preschool class to primary school

The preschool class operation is characterized by a bigger variation from school to school in both physical environment, setup and structure than primary school, which is more nationally uniform. The physical environments, the room formations and materials used, are distinctly different in the two different practices. In primary school, children do not get access to the same type of physical environment and material that promotes play and creativity, as in preschool class. Instead, this is part of the leisure-time center. Although some of the furnishing and layout is similar, but they serve different purposes. One example is 'samlingsmattan'; the mat that all children sit on at circle time. In preschool class, this mat is part of the preparation for school. It is used when creating routines in which interaction order is attended as part of becoming pupils. In an almost reverse way, in primary school this mat is described to function as a way for teachers to come closer to the children as individuals; as opposed to having them sitting in their benches as pupils.

Preschool class is described, by both preschool class teachers and primary school teachers, as socially oriented and preparing, making children's relationships and friendships important aspects. In the first year of primary school, the socializing between children occurs to a greater extent in activities that are not led by teachers. A distinguishing aspect is the teachers' approaches to free play and organized play. In preschool class free play is clearly supported, whereas free play in primary school only belongs to break times and the organized play has a more functional purpose. Organized play is expressed serving to support the education environment, as children are not expected to be able to sit focused, working with their assignments for any extensive amount of time.

The pedagogical institutions have common contents to a certain extent, but still differ in ways. Preschool class teachers are of the opinion that the part of the Curriculum defined as "school content", can be neglected for the benefit of the work concerning the group and the social environment. In preschool class, this "school content" is negotiable and to a large extent individual. For example teacher's individual interests and education has an impact on what pedagogical content is highlighted in the teaching and pedagogical environment. In summary, it is clear how the work with social relationships takes a slightly different approach in the two separate school forms. The social direction in preschool class signifies a collectively preparing way of working,

where group processes, relationship forming, norms and values are placed in the foreground. In primary school, the work on social relationships gradually makes up a part of the educational context and is more or a prerequisite for educational environment. Instead, learning becomes prominent, as well as doing the right thing, in a teaching context characterized by an allowing social environment.

Teachers' actions and social relationships in the transition

Through teachers' actions, the transition per se is thought to mean that certain *values* are actualized by *norms* of *specific abilities* being changed and expressed through different expectations and *demands*. This content may be interpreted as a part of the enabling of social continuity through a child's socialization process of becoming a pupil. The ways in which preschool class and primary school act as social arenas, by norms promoting children to become autonomous and self-disciplined, through their actions and behaviours. Included in the ability of being *autonomous* is the capability of being aware of group norms and thereby the relational and structuring rules that are expressed in the social environment. In order to function socially in the transition, teachers describe that children need to develop the ability of *self-discipline*. This entails being able to interact with certain social norms in the school environment, such as restraining certain emotional behaviours and bodily needs. The aim is to create a purpose for the children, in the transition, so that they are well-aware and confident of what is expected of them, when transitioning to a different school form, where the *demands* on the social environment are higher.

A child's identity; his or her being, becoming or previous belonging, is often brought up as a starting point in the communication with the child, when explaining the difference between certain expectations. The work on promoting social norms is expressed to be prioritized above other aspects of learning, and these social norms need to be established before the child starts primary school. While the establishing of the social norms takes places in preschool class, the transition itself is a great opportunity for a re-negotiation of certain norms. Both teacher categories refer to previous experiences when they express their own capabilities of working with social norms. These experiences are the following: working at a different type of school or at an entirely different type of workplace, or experiences learnt from other people's knowledge. The experiences also become part of the two teacher categories' ways of defining and valuing their work with group- and socializing processes, from a temporal concept.

In the preparation for and during school start, the work between adults, as *colleagues* is intensified, as well as the relationship with the children´s *guardians*. This is described by the teachers as a reasoning and work partly based on previous education, but even more on own experiences about which

processes may be in question for the people involved in the transition. One way of organizing transitions that form continuous social relationships as support for the work on social norms is by the roles of border-crossing colleagues between the hand-over and receiving pedagogical settings. The role of the *hand-over teacher* is described to create a basis and to prepare the work by establishing relationships with both children and their parents. The *accompanying teacher* is ascribed to function as a carrier of continuity and context, through his or her relationships. He or she is also a carrier of social knowledge regarding the children as individuals, but also regarding them as a group. In this study, both these roles are represented by preschool class teachers. An established relationship between the accompanying teacher and the children is thought to facilitate the transition process for both the children and the welcoming teacher, as well as for the guardians. The facilitating means that both children and adults know which social norms and expectations are applied and therefore, these do not need to be negotiated as extensively. The *initiating teacher* in preschool class, who later becomes the primary school teacher (the receiving teacher) is seen as the carrier of context, but also as a representative and symbol for change in preschool class. Her or his participating in the pedagogical settings initiates the changing from preschool class culture to primary school culture. The *receiving teacher* is also given the responsibility to run processes and activities for the transition, a task considered as rather challenging in the social education environment. Challenging in the sense of taking space, time and efforts.

Preschool class teachers is understood to have a better established and closer relationship to the *guardians*, than primary school teachers, partly because of the fact that preschool class teachers often work both in the school and in the leisure-time center. The relationship with the parents creates terms and conditions for how the relationship between children and teachers takes form, and vice versa; the way the children are perceived at school affects the teachers' relationship to the parents. Parents and colleagues are therefore seen as *physically absent but omnipresent* in relationship-creating processes in general and in the transition in particular.

Social continuity is also maintained through *structures* of meetings and as part of *organizing* the education environment. The structures can be described as *formal transition activities*. Among the formal transition activities that are described as individual, the formal conversations are seen as prominent. The idea of these conversations is to go through the children's, the parents' and the cooperating teachers' expectations and experiences of the transition. The collective activities in the transition, are not seen as meaningful on their own, but need to be shared experiences in order to form a context during transitions. Activities during transitions can be seen both as a recognition and development of knowledges, promoting children to become autonomous and independent. These activities are shared experiences of social community and belonging. Formal transition activities that are defined as traditions have a

stronger ground than the activities that are thought to be the welcoming teacher's responsibility to organize. Each child has their own individual experience of the transition from preschool class to primary school. Yet, despite this, it becomes clear when looking at both teacher categories' actions, and listening to their reasoning, that the starting of school is viewed as a collective ceremony.

Furthermore, two of the schools *organizes* the children in new groups before the transition to primary school. All established relationships are not regarded as beneficial and in the cases where the education environment is characterized by qualitatively negative relationships, the transition serves to break these up, through *relational reforming*. In other words, relationships are broken up and organized in ways so that the group processes serve to promote the ability of the teachers to affect how children form their social relationships and roles in the group. Both teacher categories seem to be of the opinion that children are better suited for either preschool class or primary school, partly based on their social and academical skills. In some cases, this entails a separation of individual children in a previously established social environment, making them enter an entirely new class and needing to form new relationships.

Further analysis

In order to answer the third research question, and to shed light on knowledge shared by preschool class teachers and primary school teachers, in their work on social relationships in the transition, a further analysis of the previous result chapter is made. This is made from the angle of the theoretically based concepts of the study. Communication, activities and actions take place in a borderland between two separate teacher categories, on either side of the starting point of formal education. Therefore, the transition from preschool class to primary school, has involved boundary delimitation processes. Processes that create varying expectations on children and the two respective teacher categories, as well as on the pedagogical content of the two school forms. In the further analysis, it becomes clear how the target-oriented work of the two teacher categories, in the borderland, is linked to their socially shared knowledge as common representations.

The first shared knowledge presented is on how the teacher categories share a common representation of the dividing of and maintaining of the *child in preschool class* and the *pupil in primary school*. This dividing has consequences in that it affects teachers' ways of working with the social relationships in the respective school forms. As the way a child is viewed, his or her competencies are connected to the teachers' own social identities. With the starting point in teachers' didactical actions in the borderland between preschool class and primary school, a clear socializing responsibility towards the pupil role, is seen. The characteristics of preschool class help form the

framework for the child's identity in primary school. The searching and testing child is on its way to becoming a pupil, and thus needs guidelines for social relationships. The child in primary school is treated more critically and is judged based on the social norms that apply to the identity as a pupil; being independent, having self-discipline, being involved in the complying with social norms and obeying to the rules that apply in the classroom. These social abilities are understood to derive from the conditions that make up the framework for teachers' social identities, in the respective school forms. The common representation is thereby based on two professions that support and provide legitimacy to the specific tasks of both the institutions', and creates meaning in both limiting and enabling the existence of the two teacher categories. Hence, when teachers' talk about a child's identity and maturity, in the work regarding social relationships in the borderland, they talk about a compound and complex subject, and not from a perspective that would focus on the child's shortcomings. This way of viewing the child comes from the common representation of understanding children in the light of the traditions of the two separate institutions. Traditions which creates a division of the two institutions; a division both separating and maintaining the preschool class child and the primary school pupil.

The second representation that appears as a consistent thread in teacher discussions is that preschool class is not school per se, and is therefore seen as essential in the dividing of the two institutions and their pedagogical content. *Social context* is ascribed to *preschool class* and *academic content* pertains to *primary school*, as stated in regulatory documents and as seen when looking at this type of work in previous years. The didactical actions indicate that negotiations occur in the borderland between contexts, regarding different power relationships between the two teacher categories and their respective social identity. The common representation of the work on social relationships in the transition has an intrinsic value in serving as a prerequisite for the education environment. However, there is also an instrumental value, in which a dividing logic, from a more formal knowledge content, is applied, and here, the work regarding social relationships is characterized more by preparing children for education in a school setting. Teachers´ knowledge is expressed based on both own and shared experiences of relational work, as well as on the handling of the social environment in the educational context and in different qualification contexts. This contributes to an affirming and maintaining of the differences between the two school forms and gives purpose to teachers' didactical actions and social identities, by promoting the social content of preschool class and the academic content of primary school.

Lastly follows a presentation of the common representation of social relationships and the separation of their *meaning* for *preschool class teachers* and *primary school teachers*, based on the teachers' different social identities, as providers of culture and knowledge. By looking at the shared knowledge regarding each child who is about to start school; who this child is, i.e. his or

her identity, a specific operation needs to be arranged for each individual child. That way, one could argue that these institutions are in need of separate teacher skills; two teacher categories with their own specific tasks. One could question whether preschool class teachers and primary school teachers may in fact have negotiated their way to this distinguishing of focus on social responsibility versus academic content. This distinction consolidates and clarifies the institutions and gives meaning to the teachers' mission in the borderland, irrespective of historical basis or level of education. The accompanying hand-over teacher stands for norm-based social and relational continuity, while the initiating and welcoming teacher clarifies changes and expectations in the interaction standard. Together, these teachers contribute to knowledge being transferred from one institution to the other, where the accompanying teacher and the welcoming teacher together embody this knowledge that concerns both children and adults. This agreement can thereby be seen as contributing to the consolidation of processes in the borderland, and of the social identities of the two teacher categories, as preschool class teachers versus primary school teachers. In other words, the borderland between preschool class and primary school is thought to contribute to how the viewing of children, the content of the institutions and the two occupation roles takes form, and therefore has an impact on including and excluding processes.

Concluding remarks

By looking at preschool class teachers' and primary school teachers' actions and communicative practice regarding social relationships in the transition from Preschool class to Primary School, the aim has been to gain a deeper understanding of the meaning teachers apply to their didactical work. As this transition is seen as a specific phase in teachers' education practice, data material has been produced through participating in teachers' pedagogical practice. Through participation in the classroom and through conversations and interviews with the teachers, different ways of giving meaning to the work on social relationships, emerge. Overall, this is believed to be about working towards facilitating children´s and adult´s experience of new cultural and social education settings, as an aspect of social continuity. This is a target-oriented work based both on familiarity acquired through evidence based experience and on a practical doing. A work which is made up of distinguishing processes clarifying differences as well as maintaining certain common practices in education. Preschool class and the first year of primary school are separated in order to be part of a meaning making. This is clarified through distinguishing processes in language, roles and the maintaining of separate expectations. That way, socially shared knowledge regarding what is actually entailed in working in preschool class compared to working in the

first year in primary school, is reflected in these two separate institutions. In other words, the borderland between preschool class and primary school is seen to affect the way children are viewed, the pedagogical content of the institutions and the way the teacher roles are shaped. Thus, this borderland impacts the meaning of the work regarding social relationships.

Results

In this short summary, the didactical work regarding social relationships at the end of one school form and the beginning of another, has been identified and highlighted as particularly meaningful, from an educational perspective. The study complements the picture of teachers' work regarding social continuity, by looking at the aspect of how teachers' actions in creating, maintaining and developing an education environment. It reflect teachers' perceived meaning of their work on social relationships, as a *norm-based continuity*. Norm-based continuity is seen as teachers' didactical work with social relationships and is linked to a socializing mission, both in the class room situations and in line with the educational purpose. In other words, in order to create a well-functioning teaching environment, common norms need to be established in the group; knowledge regarding changing expectations, identities and role positions for the adults and children in an educational context. This work creates a clear direction for the social relationships involved in becoming a pupil. The way teachers define children as pupils is part of how meaning is ascribed to the work on social relationships, which differs between the two institutions. The different ways of meaning direct how roles, positions and social structures are handled by the teachers in the everyday interactions. Although equal value and differences are pointed out as important norms in the work with social relationships, a clear distinction between who belongs to the group 'primary school pupils' and who doesn't, is made by teachers. Children's encounter with the formal school, as well as the importance of the school for children's learning and development, is often highlighted and communicated, especially the possible discrepancy between teachers' expectations and children's behavior when starting school. This is a topic that teachers generally consider important to discuss in the borderland work.

Yet another aspect on how teachers' work with social relationships in the transition takes form in a borderland, is seen in the distinction between social content and academic content. In the study, various expressions for how the work with social relationships, as a norm-based continuity is regarded as a value in itself, emerge. Also, this work is seen as an instrumental way of improving other learning aspects. Having a too narrow focus on social relationships in the transition; on the preparations regarding the pupil's role and on the rules of the classroom, can be risky, resulting in other important knowledge contents being forgotten or ignored. Still, classroom rules and norms regarding social interactions in the classroom, are indeed important to

shed light on and to recognize as a preparation for the transition. However, previous studies have shown that the presumption that children can be prepared for starting school, regarding norms and relationships, has the effect of decreasing the possibilities of creating a democratic relationship between teachers and pupils. Presumption of preparing may affect children's experience of participation and belonging negatively.

It becomes clear that established relationships between adults and children, are viewed as prerequisites rather than exceptions in the transition, and that these relationships are consequences of an *extended relational work* with adults. In the collaboration and relationships between colleagues and guardiancies, a knowledge exchange takes place, regarding children's social and relational coexistence. This knowledge is crucial for teachers' work with social relationships in the transition. In other words, teachers' work regarding norm-based continuity in the transition, is regarded as so essential it becomes part of the knowledge transfer between the actors involved in transition processes. Working with social relationships and a norm-based content takes place in the intersection between different cultural contexts such as home and other school forms. Hence, different and various relationships with colleagues and guardians become omnipresent in teachers' handling of the social environment and in the directions of social relationships in the interactions. Teachers' knowledge on the handling of social relationships in transitions is expressed to be based on previous experiences and given space in local traditions. This opens up for teachers' work in the borderland to become part of the negotiations between participating actors, which leads to several dilemmas. The extended relational work takes form in the transition as a context, and is therefore seen as borderland work. In this drawing of boundaries, expressions for different power positions emerge. Preschool class as a school form could be understood as school form that is negotiated and therefore given a less value than primary, which is not challenged in the same way. But it could also, due to its negotiable capacity, be perceived as an equally powered school-form.

The development potential for shared knowledge regarding social relationships, in the extended relational work, is challenged by the boundaries drawn. A dividing of special competencies and responsibilities, between the two teacher categories, leads to social continuity, through established relationships and a norm-based content. At the same time, knowledge often becomes embodied and personal in transition contexts and risks being hidden for others to take part of. In transitions, established relationships can be both a strength and a weakness at the same time, in relation to external terms, such as task complexity or staff reorganization. Previous studies stress the importance of collaboration on a daily basis, in order for it to be meaningful. However, this study points out that this may lead to the content and aim of the collaboration being hidden. When the borderland work is not discussed into sufficient detail, presumed beliefs remain unchallenged. This positioning both

clarifies the tasks, and at the same time poses a risk of unreflectively consolidating the roles and the social knowledge regarding the work with social relationships in the transition.

Meaning-making processes are constantly on-going and the result of the study needs to be understood in the light of the transition situation back when the regulating documents were not revised and preschool class was still optional. The starting of school involves a specific transitioning with a positioning in the space between a non-compulsory and a compulsory institution. From the result in this study, there is reason to discuss this further, especially since the space between the two institutions has been moved in the educational landscape.

Kapitel 9. Referenser

Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland.* Licentiatstudie. Göterborg: Göteborgs universitet

Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal. Tidskrift för Nordisk barnehageforskning*. *6*(15), 1-23.

Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränsdragningar, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Akademisk avhandling. Växjö: Linnaeus University Press

Ackesjö, H., & Persson, S. (2010). Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. *15*(2-3), 142-163.

Ackesjö, H., & Persson, S. (2014) Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångar till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*. *19*(1), 5-30.

Ackesjö, H., & Persson, S. (2016). The Educational Positioning of the Preschool class at the Border between Social Education and Academic Demands – An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*. *5*(1), 182-196

Ahlstrand, E. (2007). Lärares samarbete över professionsgränser. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, nr. 33) (ss. 127-138). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Ahtola, A., Poikonen, P. L., Silinskas, G., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood. 5*(1), 3-21.

Akdağ, Z. & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers´ classroom management concerns. *Teachers and Teaching theory and practice*. *22*(6), 700-715.

Akkerman, S.F. (2011) Learning at boundaries. *International Journal of Educational Research. 50*(1), 21-25.

Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*. *22*(1-2), 79-100.

ALLEA. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity* (reviderad). Tillgänglig:https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020-ethics_code-of-conduct_en.pdf. Nedladdad 2017-12-05.

Allodi, M. W. (2010a). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*. *13*(2), 207-235.

Allodi, M. W. (2010b). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*. *13*(2), 89-104.

Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher- child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development. 34*(3), 259-269.
Aspelin, J. (2010). (Red). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
Aspelin, J. (2011). Co-Existence and Co-Operation: The Two-Dimensional Conception of Education. *Education, 1*(1), 6-11.
Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser - Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. *2*(1), 3-13.
Aspelin, J., & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. årg 22. nr 3-4
Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups
Axelsson, T. (2014). *Barns och ungas utbildning i ett segregerat samhälle: mångfald och migration i valfrihetens skola*. (Vetenskapsrådets rapportserie). Stockholm: Vetenskapsrådet.
Bauer, M. W., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behavior*. *29*(2), 163-186.
Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*. *25*(1), 54-60.
Biesta, G. (2009) Good education in the age of measurement. On the need to reconnect with the question on purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 33-46.
Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns reltaionsarbete i skolan.* Akademisk avhandling. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
Blumer, H. (1986[1969]). *Symbolic interactionism: perspective and method. Berkeley*: University of California Press.
Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*. *25*(3), 430-436.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, *3*(2), 77-101
Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating Environments of Success and Resilience. Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*. *42*(4), 326-348.
Boyle, T., & Petriwskyj, A. (2014). Transition to school: reframing professional relationships. *Early Years*. *34*(4), 392-404.
Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*. *110*(2), 119-141.
Chaib, M. (2000). Frankenstein in the Classroom- Teachers 'Social Representations of Information Technology. In M. Chaib, & B. Orfali (Eds.) *Social representations and communicative processes.* Jönköping: Jönköping University Press.
Chaib, M., Danermark, B., & Selander, S., (2012). Social Knowledge – Shared, Transmitted, Transformed. In Chaib, M., Danermark, B., & Selander, S. (Eds.) *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge.* New York: Routledge.
Chaib, M. & Orfali, B. (1995) *Sociala representationer. Om vardagens sociala fundament.* Göteborg: Daidalos

Corsaro, W. A., & Molianri, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*. *63*(1), 16 -33.

Corsaro, W.A., & Molianri, L. (2005). *I Compagni: understanding children´s transitions from preschool to elementary School*. New York: Teachers College Press.

Corsaro, W.A., & Molianri, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children´s Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*. *3*(3), 250-265.

Cousin, G. (2005). *Case Study Research*. Journal of Geography in Higher Education, 29(3), 421-427.

Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Akademisk avhandling. Växjö: Linnaeus University.

Danby, S. J., Thompson, C., Theobald, M. A., & Thorpe, K. J. (2012). Children´s strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*. 32(2), 63-71.

Danermark, B., & Germundsson, P., (2012). Social Representations and Power. In M. Chaib, B. Danermark, & S. Selander (Eds.) *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge*. New York: Routledge.

Dehnæs Hogsnes, H. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet.* Akademisk avhandling. Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge.

Department of Education and training. Australian Government. (u.å.). Tillgänglig: https://www.studyinaustralia.gov.au/english/australian-education/education-system (2017-12-11)

Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Akademisk avhandling. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

Dunlop, A.-W. (2007). Bridging research, policy and practice. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.*). Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice.* Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Dunlop, A.-W. (2014). Thinking About Transitions: One Framework or Many? Populating the Theoretical Model Over Time. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School- International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Dockett, S. (2014) Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School- International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Dockett, S., & Einarsdottír, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*. Cham: Springer.

Dockett, S., Einarsdottír, J., & Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children.* New York: Routledge.

Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *3*(1), 67-89.

Dockett, S., & Perry, B. (2014a). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education

Dockett, S., & Perry, B. (2014b). Research to policy: Transition to school position statement. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School-International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research. 50*(1), 33-39.

Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic Children´s early education transition experiences, *Early Education & Development*, 22(5), 737-756.

Erickson, F. (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), Handbook of Research on Teaching**.** (3rd ed.) (pp. 119-161). New York: MacMillan.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. London: LEA.

Evertson, C., & Poole, I. (2008). Proactive classroom management. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook*. CA: SAGE Publications

Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & F. Hilary (Eds.*), Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice.* Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands

Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionality*. Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.

Forsey, M. G. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*. *11*(4), 558-572.

Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet

Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.* Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.

Garpelin, A. (2014). Transition to School: Rite of Passage in Life. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School- International Research, Policy and Practice* (pp. 117-128). Dordrecht: Springer.

van Gennep, A. (1997). *Rites of Passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). (Original work published in French 1908). London: Routledge & Kegan Paul.

Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra". Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.* Akademisk avhandling. Jönköping: Jönköpings Universitet.

Grannäs, J., & Frelin, A. (2015). Direct and indirect educational relationships: Developing a typology. *Improving Schools*. *18*(1), 56-68.

Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, nr. 33) (ss. 13-32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2014). *Participatory Research with Children and Young People.* London: SAGE.

Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it?, *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. 3rd ed.

London: Routledge
Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children´s drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early childhood Research Quarterly*. *22*(1), 55-71.
Hellblom-Thibblin, T, Sandberg, G. Andersson, S., & Garpelin, A. (2009). *LÄSA – SKRIVA – RÄKNA. Varför når inte alla skolans mål trots de insatser som sätts in?* (Mälardalen Studies in Educational Sciences, 9). Västerås: Mälardalens University
Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*. *45*(1), 65-86.
Huf, C. (2013). Children´s agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*. *8*(1), 61-76.
Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Akademisk avhandling. Växjö: Växjö University Press. Acta Wexionensia.
Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.*). Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice.* Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
Karila, K., & Rantavouri, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years: An international research journal. 34*(4), 377-391.
Klafki, W.(1993). Kritisk-konstruktivistisk didaktik. I M. Uljens (Red.). *Didaktik-teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read.* Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
Kullberg, B. (2009). *Etnografi I klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Lago, L. (2014). *Mellanklass kan man kalla det. Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. Akademisk avhandling. Linköping: Linköpings universitet
Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
Lillvist, A & Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(3), 422-436.
Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande Om formandet av skolans elever*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass.* (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
Lundqvist, E. (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation. Analyser av lärares riktningsgivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years Special educational needs, support provisions and inclusive education.* Akademisk avhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.

Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviors associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*. *12*(2), 75-85.
Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehaviorisk ståndpunkt*. (övers. P. Arvidsson). Lund: Argos.
Meija, T. M. & Hoglund, W. L.G. (2016). Do children´s adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 34, 13-26.
Ministry of Education. New Zealand Government. (u.å). *New Zealand Education System overview*. Tillgänglig: http://www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf (2017-12-11).
Moss, P. (2013). Citizens should expect more! In P. Moss (Ed.) *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. *18*(3), 211-250.
Moscovici, S. (2000). What is in a name? In M. Chaib, & B. Orfali (Eds.) *Social representations and communicative processes.* Jönköping: Jönköping University Press.
Månsson, N. (2014). Skolan, barnet och samhällslivet. I A. Burman (Red.) *Den reflekterande erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning* (ss. 187-201). Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education.
Månsson, N., & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser: Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning och Demokrati*, *24*(3), 65-82.
OECD (2017). *Starting Strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education.* Paris: OECD.
Pérez Prieto, H., Sahlström, F. & Melander, H. (2003). *Från förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt.* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
Perry, B. (2014). Social justice dimension of starting school. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School- International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj A. (2014). Theorising transition: shifts and tensions. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). Transitions to School-International Research, Policy and Practice. Dordrecht: Springer.
Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. (Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008). Stockholm. Vetenskapsrådet.
Peters, S., Paki, V., & Davis, K. (2015). Learning journeys from early childhood into school. Teaching and learning research initiative. Tillgänglig: http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/TLRI_%20Peters_Summary(v2)%20(1).pdf
Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. (Report to the Ministry of Education, New Zealand). Hamilton: University of Waikato.
Peters, S. (2014). Chasms, bridges and borderlands: a transition research 'Across the border' from early childhood education to school in New Zealand. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School- International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
Peters, S., & Sandberg, G. (2017). Borderlands, bridges and rites of passage. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*. Cham: Springer.

Ponterotto, J. G. (2006). Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description. *The Qualitative Report, 11(3),* 538-549.

Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2015). An Integrative View of School Functioning: Transactions between Self-Regulation, School Engagement, and Teacher-Child Relationship Quality. *Child Development. 85*(5), 1915-1931.

Prado de Sousa, C. (2012). The Teacher's Work. In Chaib, M., Danermark, B., & Selander, S. (Eds.) *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge.* New York: Routledge.

Rantavouri, L., Kupila, P, & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*. *6*(2), 230-248.

Regeringskansliet (2014). *Tre förslag för stärkt grundskola*, Prememoria, 2014-01-08.

Regeringens proposition 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder.*

Regeringens proposition 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*

Rietveld, C. (2010). Early Childhood Inclusion: the hidden curriculum of peer relationships. *New Zealand Journal of Educational Studies*. *45*(1), 17-32.

Romi, S., Ramon, L., & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers´ coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*. *43*(2), 215-231.

Sandberg, G (2011). Att möta olikhet- skolans möte med elevers olikhet i ett historiskt perspektiv. I R. Helldin, H. Dwyer, & M. Westling-Allodi (Red.). *Specialpedagogiska nybyggare. En historisk antologi om organisation, funktionshinder och särskilt stöd under 1900-talet.* (Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Vol. 215). Uppsala: Föreningen för svensk utbildningshistoria.

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.

Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P., & Garpelin, A. (2017). Educational practices and children´s learning journeys from preschool to primary school. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*. Cham: Springer.

Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2014). Transition to school : A Swedish perspective. *Early Childhood Folio*, 18(2), 15–21.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009) *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Akademisk avhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Simonsson, M., & Lago, L. (2015). *Stöd eller styrning: En analys av Skolverkets stödmaterial för förskoleklassen.* (Nättidskriften Venue). Linköping: Linköping University Electronic Press.

Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringar: Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid.* (Rapport no. 374). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer. Hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan.* (Under revidering). Stockholm: Skolverket.

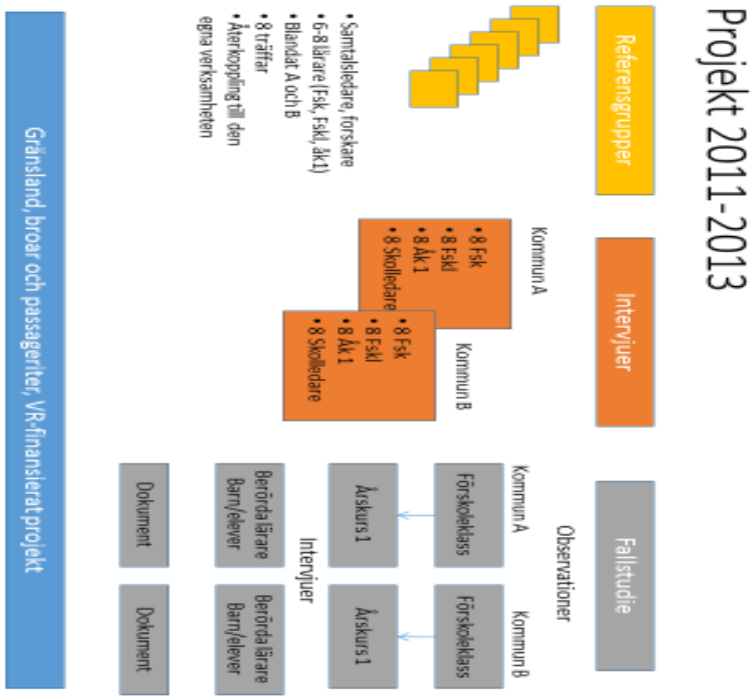
Skolverket. (2015a). *Grundskollärares tidsanvändning. En fördjupad analys av ”Lärarnas yrkesvardag”.* (Rapport 417). Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2015b). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. (Rapport 421). Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2015c). Redovisning av uppdrag om prognos över behovet av olika lärarkategorier (U2014/4128/S).
Skolverket (2016a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98.* (Ny, rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016.* (3. rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2016c). *Förskoleklassen – Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2016d). *Yttrande över betänkandet Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola (SOU 2015:81*). (Diarenr. 2015:1453). Stockholm: Skolverket.
Skolinspektionen. (2010). *Rätten till kunskap. En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. (Rapport 2010:14). Stockholm: Skolinspektionen.
Skolinspektionen. (2015). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning*, Rapport: 2015:03. Stockholm: Skolinspektionen.
SOU 1985:22. *Förskola-skola. Betänkande av förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1997:21. Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Delbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 2010:67. *I rättan tid. Om ålder och skolstart. Betänkande av utredningen om flexibel skolstart i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 2015:81. *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola*. *Slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Starrin, B., & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
Säfström, C.-A., Månsson, N., & Osman, A. (2015). Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education. 35*(3-4), 268-279.
van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers´ practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*. *25*(3), 453-460.
Tharangajarathi, S., & Enok Joel, T. (2010). Classroom Management: A challenging task for the teachers. *Journal on Educational Psychology*. *4*(2), 11-18.
Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Akademisk avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan*. Stockholm: Liber.
Trost, J., & Levin, I. (1999). *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2016:1.
Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6:2, 121-139.
Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzo-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., & Rose, D. (2007). *Theory and method of social representations* [online]. London: LSE Research Online. Availble in LSE Research Online: August 2007.
Whinter-Lindqvist, D. (2009). *Children´s development of social identity in transitions – a comparative study*. Akademisk avhandling. Copenhagen: Department of psychology, University of Copenhagen.

Bilagor

Bilaga 1. Projektbeskrivning av Gränsland, broar och passageriter

Detta var den översiktsbild som presenterades för lärare inför studiens genomförande. Projektet har sedan växt och förlängts med slutrapport 2017.



Bilaga 2. Mall för fältnotiser vid deltagande observationer

Skola:	Datum:	Tid:	Situation:

Beskrivning:	Tolkning, Analys:

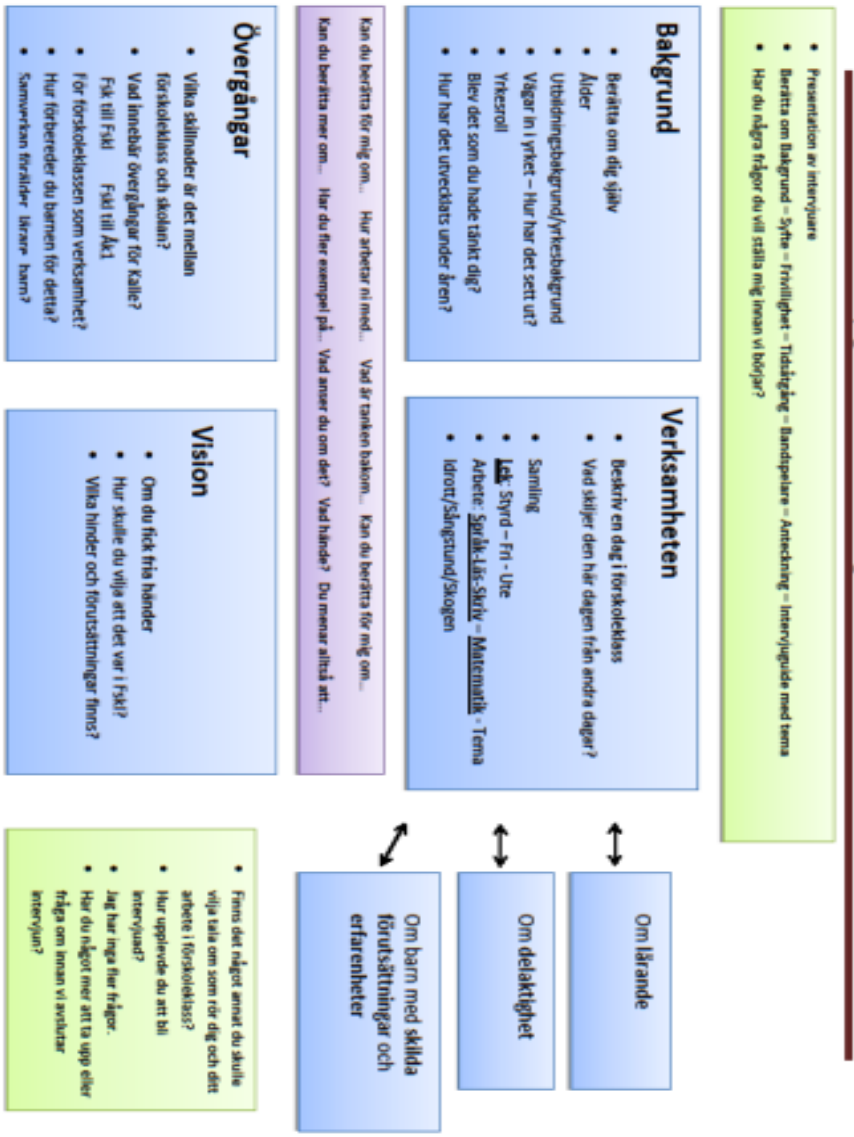
Skola:	Datum:	Tid:	Situation:

Beskrivning:	Tolkning, Analys:

Skola:	Datum:	Tid:	Situation:

Beskrivning:	Tolkning, Analys:

Bilaga 3. Intervjuguide för lärare



Bilaga 4. Informationsbrev till lärare

Jag heter Pernilla Kallberg och är anställd vid Mälardalens högskola. Inom ramen för ett samverkansprojekt mellan [redacted] och Mälardalens högskola kommer jag att göra en studie i din förskoleklass. Jag är intresserad av övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola. Planen är att jag ska börja min fältstudie under vårterminen och sedan fortsätta följa gruppen under det första skolåret. Jag kommer att följa verksamheten i klassrummet under några veckor på våren och sedan återkommer vi under hösten. Jag kommer även att intervjua er lärare och de barn som själva vill.

Allt material som samlas in behandlas så att ingen obehörig får ta del av det. Jag följer de etiska direktiv som utarbetats av Vetenskapsrådet och som gäller all forskning på bland annat skolans område. Rapportering sker så att enskilda personer inte kan identifieras. Materialet förvaras inlåst och används bara för forskningsändamål.

Om ni har frågor är ni välkomna att ta kontakt med mig, tel. nr [redacted], eller med projektledare, professor Anders Garpelin vid Mälardalens högskola, tel. nr [redacted], anders.garpelin@mdh.se.

Vänliga hälsningar

Pernilla Kallberg

pernilla.kallberg@mdh.se

Bilaga 5. Informationsbrev till vårdnadshavare

Jag heter Pernilla Kallberg och är anställd vid Mälardalens högskola. Inom ramen för ett samverkansprojekt mellan [redacted]. [redacted] och Mälardalens högskola kommer jag att göra en studie i ditt/ert barns förskoleklass. Jag är intresserad av övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola. Planen är att jag ska börja min fältstudie under vårterminen i ditt/ert barns förskoleklass och sedan fortsätta följa klassen under första skolåret. Jag kommer att följa verksamheten i klassrummet under några veckor på våren och sedan återkomma under hösten. Jag kommer även att intervjua pedagoger och de barn som själva vill.

Allt material som samlas in behandlas så att ingen obehörig får ta del av det. Jag följer de etiska direktiv som utarbetats av Vetenskapsrådet och som gäller all forskning på bland annat skolans område. Rapportering sker så att enskilda personer inte kan identifieras. Materialet förvaras inlåst och används bara för forskningsändamål.

Om ni har frågor är ni välkomna att ta kontakt med mig, tel. nr [redacted]. pernilla.kallberg@mdh.se eller med projektledare, professor Anders Garpelin vid Mälardalens högskola, tel. nr [redacted], anders.garpelin@mdh.se.

Jag är tacksam om ni alla fyller i blanketten och lämnar den till klassläraren

senast den **25 februari**

Vänliga hälsningar

Pernilla Kallberg

_____

JA, jag/vi tillåter att _____ deltar i studien.

Barnets namn

NEJ, jag/vi tillåter inte att _____ deltar i studien.

Barnets namn

Vårdnadshavare

MÄLARDALENS STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editors:

Andreas Ryve, Laila Niklasson, Anette Sandberg och Marie Öhman

1. Andreas Ryve (2006). *Approaching Mathematical Discourse: Two analytical frameworks and their relation to problem solving interactions.* Doctoral dissertation (Matematik/tillämpad matematik). ISBN 91-85485-13-6

2. Margareta Enhag (2006). *Two dimensions of Student Ownership of Learning during Small-Group Work with Miniprjojects and Context Rich Problems in Physics*. Doctoral dissertation (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-31-4

3. Per Sund (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll- implikationer för undervisning för hållbar utveckling.* Doctoral disseration (Naturvetenskaperna och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-88-8

4. Tor Nilsson (2011). *Kemistudenters föreställning om entalpi och relaterade begrepp.* Doctoral disseration (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-002-4

5. Susanne Engström (2011) *Att vördsamt värdesätta eller tryggt trotsa: Gymnasiefysiken, undervisningstraditioner och fysiklärares olika strategier för energiundervisning*. Doctoral disseration (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-011-6

6. Kamran Namdar (2012). *In the Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elemets of a globally relevant core curriculum for teacher education.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-058-1

7. Annica Engström (2012). *Dimmornas bro. En berättelse konstruktionen och iscensättande av kliniska adjunkter*. Doctoral disseration (Didaktik). ISBN978-7485-083-3

8. Elisabeth C. Andersson (2013). *En utbildning i precessledarskap avseende mångfald: utvärdering och aktionsforskning*. Licentiate thesis ISBN 978-91-7485-101-4

9. Tina Hellblom- Thibblin, Gunilla Sandberg, Sussanna Andersson & Anders Garpelin (2013). *LÄSA-SKRIVA-RÄKNA. Varför når inte alla skolans mål trots de insatser som sätts in?* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-126-7

10 Mehrdad Darvishpour & Pirjo Lhdenperä (2014). *Honour-Related Problems in School Contexts in Sweden- theoretical perspective and prevention*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-154-0

11. Tuula Kojlonen (2014). *Finnish teacher guides in mathematics- resources for primary school teachers in designing teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91.7485-158-8

12. Linda Ahl (2014). *Approaching curriculum resources- examining the potential of textbooks and teachers guides to support mathematics learning and teaching.* Licentiatie thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-159-5

13. Benita Berg (2014). *Lgr11- stöd eller begränsning? Lärares röster om styrdokument och reformens påverkan på deras matematikundervisning*. Licenciate thesis (Didaktik) ISBN 978-91-7485-169-4

14. Pirjo Lahdenperä (red). (2014) *Forskningscirkeln- en mötesplats för samverkan.* Refereeegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-167-0

15. Samira H Hennius (2014). *"Vi kan skriva förargument och sedan motargument". Om deliberativa samtal i undervisningen i svenska som andraspråk på högskolenivå*. Doctoral disseration (Didaktik). ISBN 978-91-7485-174-8

16. Martina Norling (2015). *Förskolan- en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Doctoral disseration (Didaktik). ISBN 978-91-7485-184-7

17. Jonas Nordmark (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010.* Doctoral disseratation (Didkatik). ISBN978-91-7485-4

18. Daniel Brehmer (2015). *Problem solving in Mathematics Textbooks*. Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-195-3

19. Roger Andersson (2015). *Ett lysande experiment- en studie av lärandeprogressionen vid lärande med datorstöd i optik*. Licentiate Thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-215-8

20. Lena Hoelgaard (2015). *Lärarhandledningen som resurs: en studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisningen I grundskolans årskurs 1-3*. Licentiate thesis (Didaktik) 978-91-7485-219-6

21. Gunnlaugur Magnússon (2015). *Traditions and Challenges. Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-225-7

22. Maria Larsson (2015) *Orchestring Mathematical Whole-Class Discussions in the Problem- Solving Classroom. Theorizing Challenges and Support for Teachers.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-242-4

23. Elisabeth Ekegren Johansson (2016) *Jag vill bli bemött för den jag är: Ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik.* Licentiate thesis (Didaktik) ISBN 978-91-7485-257-8

24. Pernilla Sundqvist (2016). *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mer medvetna om vad vi kallar teknik. Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-259-2

25. Jannika Lindvall (2016). *Supporting Instructional Improvement at Scale. The Role of Teacher Professional development Programs and Mathematics Curriculum Materials.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-265-3

26. Annaliina Gynne (2016). *Languaging and Social Positioning in Multilingual School Practices. Studies of Sweden Finnish Middle School Years.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-274-5

27. Linda Jonsson (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionslärаruppdraget.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-288-2

28. Patrik Gustafsson (2016). *Frameworks for task design and technology integration in the mathematics classroom.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-289-9

29. Johannes Rytzler (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-308-7

30. Mia Heikkilä (2017). *Finländska lärares medverkan i läroplansarbete. En studie av processen kring implementering av ny läroplan 2016.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-315-5

31. Anders Garpelin & Anette Sandberg (red.) (2017). *Barn och Unga i Skola och Samhälle.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-326-1

32. Ulrika Larsdotter Bodin (2017). *Förskolelärarens yrkeskunnande- Förskollärares erfarenheter av praktiskt handlande i pedagogisk verksamhet*. Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-324-7

33. Mia Hekkilä & Anne Lillvist (red.) (2017). *Flerspråkighet för lärande i förskola, förskoleklass och årskurs ett. Perspektiv från tre samproduktionsprojekt.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-333-9

34. Jannika Lindvall (2017). *Critical Features and Impacts of Mathematics Teacher Professional Development Programs Comparing and Characterizing Programs Implemented as Scale.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-341-4

35. Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (red.) (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-403-9

36. Ester Catucci (2018). *Att undervisa de yngsta barnen i förskolan.* Licentiate thesis. (Didaktik) ISBN 978-91-7485-396-4

37. Kristina Jonsson (2018). *Socialt lärande – arbetet i fritidshemmet.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-397-1

38. Karin Sandberg (2018). *Att lära av det förflutna- Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-392-6

39. Eva Ärlemalm-Hagsér & Marie Öhman (red.) (2018). *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-341-4

40. Pernilla Kallberg (2018). *Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1*. Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-407-7

Mälardalen Studies in Educational sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate theses and peer-reviewed research publications.

MÄLARDALENS STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editors:

Andreas Ryve, Laila Niklasson, Anette Sandberg och Marie Öhman

31. Anders Garpelin & Anette Sandberg (red.) (2017). *Barn och Unga i Skola och Samhälle.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-326-1

32. Ulrika Larsdotter Bodin (2017). *Förskolelärarens yrkeskunnande- Förskollärares erfarenheter av praktiskt handlande i pedagogisk verksamhet*. Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-324-7

33. Mia Hekkilä & Anne Lillvist (red.) (2017). *Flerspråkighet för lärande i förskola, förskoleklass och årskurs ett. Perspektiv från tre samproduktionsprojekt.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-333-9

34. Jannika Lindvall (2017). *Critical Features and Impacts of Mathematics Teacher Professional Development Programs Comparing and Characterizing Programs Implemented as Scale.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-341-4

35. Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (red.) (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-403-9

36. Ester Catucci (2018). *Att undervisa de yngsta barnen i förskolan.* Licentiate thesis. (Didaktik) ISBN 978-91-7485-396-4

37. Kristina Jonsson (2018). *Socialt lärande – arbetet i fritidshemmet.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-397-1

38. Karin Sandberg (2018). *Att lära av det förflutna- Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-392-6

39. Eva Ärlemalm-Hagsér & Marie Öhman (red.) (2018). *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-341-4

40. Pernilla Kallberg (2018). *Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-407-7

Mälardalen Studies in Educational sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate theses and peer-reviewed research publications.

MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

Address: P.O. Box 883, SE-721 23 Västerås. Sweden
Address: P.O. Box 325, SE-631 05 Eskilstuna. Sweden
E-mail: info@mdh.se **Web:** www.mdh.se

ISBN 978-91-7485-407-7
ISSN 1651-4238