

Förskoleklassens institutionella kulturer

Lina Lago, Sven Persson & Helena Ackesjö

THE INSTITUTIONAL CULTURES OF THE PRESCHOOL CLASS. Based on the assumption that teachers are policy actors, this study aims to identify the meanings given to the preschool class's institutional cultures in teachers' articulations about the preschool class. This is done by analysing the values and attitudes that the teachers emphasize as being central to the preschool class's mission and teaching. The study builds on group discussions with teachers at five schools. The theoretical point of departure is that institutional cultures are articulated by actors and become a tool for them to understand their own role and context, while also changing their culture through these actions. Institutional cultures are multidimensional and are articulated as a qualifying institutional culture, a flexible institutional culture, and an institutional culture that emphasizes the boundaries of the preschool class.

Keywords: Preschool class, institutional culture, new institutionalism, policy change.

Inledning

Förskoleklassen har sedan starten 1998 befunnit sig i skärningspunkten mellan förskola och (grund)skola. Under 1990-talet diskuterades hur man skulle få till en integration mellan förskola och skola och relationen mellan förskola och skola sattes på den politiska agendan. Det politiskt formulerade uppdraget handlade i hög grad om att överbrygga de kulturskillnader som man uppfattade fanns mellan förskola och skola (Regeringens proposition 1995/96:206, 1997/98:6,

Lina Lago är lektor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, 601 74 Norrköping. E-post: lina.lago@liu.se

Sven Persson är seniorprofessor i pedagogik vid Malmö universitet, 205 06 Malmö. E-post: sven.persson@mau.se

Helena Ackesjö är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet, 391 82 Kalmar. E-post: helena.ackesjo@lnu.se

även Persson 1993, SOU 2010:67). Olika traditioner av att fokusera lek och omsorg å ena sidan och ämneslärande och undervisning å den andra tillskrevs förskola och skola (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, Germeten 2002, Melander & Pérez Prieto 2006). I de förarbeten som skrevs inför förskoleklassens införande konstruerades den som en mötesplats för två olika pedagogiska traditioner och det är med grund i dessa som förskoleklassen skulle skapa en egen institutionell kultur – en blandning av förskola och skola, något nytt, ett både-och (Regeringens proposition 1995/96:206, 1997/98:6).

Under de senaste åren har förskoleklassen varit föremål för en rad politiska beslut som berört läroplan, obligatorium för sexåringar att delta i förskoleklassens undervisning och införande av åtgärdsgaranti. Gemensamt i dessa policyförändringar är att förskoleklassens uppdrag har tydliggjorts i relation till undervisning, kunskap, mätbarhet, ansvarsutkrävande, kontroll och standardisering. Den tidigare policydiskursen, d v s den övergripande idén om förskoleklassens syfte som innebar en verksamhet som skulle överbrygga skillnaderna mellan förskola och skola, utmanas därmed. Istället betonas förskoleklassens kvalificerande funktion i utbildningssystemet, det vill säga att ge barn den kunskap, färdighet eller förståelse som gör det möjligt för dem att kvalificeras för framtida utbildning. Att diskurser på policynivå förändras betyder emellertid inte att lärarna själva anammar och inkorporerar nya diskursiva formuleringar i sin egen förståelse av uppdraget. Lärarna i förskoleklass förhåller sig till (nya) policyformuleringar men skapar också mening och förståelse av förskoleklassens uppdrag genom den dagliga interaktionen med andra lärare, elever, föräldrar, ledning i en lokal kontext. Den institutionella kulturen skapas och ges mening på lokal skolnivå, och kommer till uttryck som ett 'vi' – vi på den här skolan.

I relation till studien krävs en definition av begreppet policy. I studien lutar vi oss mot beskrivningen av policy som inte enbart politisk retorik, utan även något som bidrar med terminologi, tolkningsredskap, handlingsnormer och (nya) premisser för utbildning (Lund & Sundberg 2012), det vill säga textuella uttryck och instrument för förändring. Utifrån denna definition betraktar vi lärare som policyaktörer, d v s en grupp som aktivt påverkar hur policy omsätts i den lokala praktiken. Policyaktörernas meningsskapande måste förstås utifrån historisk kontext liksom utifrån lokala villkor och utgångspunkter för uppdraget och de diskurser som finns etablerade i den lokala praktik där uppdraget ska genomföras (Ball m fl 2012, Powell & DiMaggio 1991). Syftet i denna studie är att identifiera innebörder av förskoleklassens institutionella kulturer – innebörder av ett gemensamt vi – i lärares artikuleringar om förskoleklassen.

Detta görs genom att analysera de institutionella kulturer som framträder i förskoleklasslärares berättelser om vad som är centralt för förskoleklassens uppdrag och för den egna undervisningen. För att undersöka detta ställs frågan: Med vilka innebörder artikulerar förskoleklasslärarna ett institutionellt vi?

Bakgrund – Förskoleklass i förändring

Under de senaste åren har förskoleklassen ställts inför en rad policyförändringar som inleddes med att förskoleklassen 2016 fick en egen ny del i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (del 3; Skolverket 2019). Förskoleklassen blev obligatorisk för alla sexåringar att delta i från och med läsåret 2018/19 och omfattas därmed av skolplikten (Regeringens proposition 2017/18:9). Dessutom införs *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* vilken innebär obligatoriska kartläggningar av elevers kunskaper i språklig medvetenhet och matematiskt tänkande från och med läsåret 2019/20 (Regeringens proposition 2017/18:195). Samtliga dessa förändringar kan hänföras till en politisk strävan att främja likvärdighet och kopplas till svenska elevers sjunkande testresultat i internationella kunskapsmätningar som TIMMS, PIRLS och PISA (Dir. 2015:65, Ackesjö & Persson 2019). Dessutom visar de nationella proven i årskurs 3 att en relativt stor andel av eleverna inte når kravnivåerna i svenska och matematik. Från statsmakterna betonas att det behövs fler insatser som kan förbättra kunskapsnivån i den svenska skolan (Regeringens proposition 2017/18:9, 2017/18:195). Därmed betonas man förskoleklassens skolförberedande uppdrag. Gemensamt i dessa policyförändringar är att förskoleklassens uppdrag har tydliggjorts i relation till undervisning, kunskap, mätbarhet, ansvarsutkrävande, kontroll och standardisering.

Förskoleklassen är på så sätt en del av en global rörelse inom utbildningssystemet (Ackesjö & Persson 2019) vilket förstärks ytterligare av att liknande förskjutningar går att se i förskolan där till exempel lärande, undervisning och dokumentation kommit att betonas allt mer medan till exempel omsorg och lek är mer osynliggjort i policytexter (se t ex Löfgren 2015, Tallberg Broman & Vallberg Roth 2019). Denna rörelse karakteriseras av en re-strukturering av utbildningssystemen genom vad som kan betecknas som 'travelling policies' – idéer om utbildning som rör sig runt världen och omsätts i olika nationella kontexter (Ball 2017). Denna globala och 'gemensamma' policy formulerar nödvändigheten av mätbarhet, transparens, ansvarsutkrävande, kontroll, standardisering och kunskapseffektivitet till respektive nationellt

utbildningssystem (Ackesjö & Persson 2019). För de nationella skolformerna för de yngsta barnen innebär det att tidigare social- och omsorgsorienterade positioner förskjuts i riktning mot en tydligare kunskaps- och lärandeorientering (Ring & O’Sullivan 2018). Begreppet skolarisering (schoolarisation) har därför använts för att förstå förskoleklassens positionsförskjutning inom utbildningssystemet (Ackesjö & Persson 2019). Skolarisering i förskoleklassen kännetecknas på policy-nivå av två parallella processer: ett närmande till skolans organisation och innehåll (undervisning och ämnesuppdelad kunskap) och ett distanserande till förskolans organisation och innehåll (omsorg, lek och lärande samt sociala kompetenser). Processer av skolarisering är emellertid inte linjära och entydiga, snarare kan de betecknas som mångtydiga, komplexa och i vissa fall paradoxala. Det innebär att även om det finns en generell förskjutning till skolans organisation kan andra och motstridiga värden (exempelvis omsorg eller lek) försvaras eller lyftas fram som viktiga i specifika sammanhang.

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som bedrivits om förskoleklassens uppdrag ger vid handen att förskoleklassen genom åren har sökt sin identitet, i innehåll och form i skärningspunkten mellan förskolans och skolans traditioner. Förskoleklassen har skrivits fram som ett gränsland mellan förskola och skola (Ackesjö 2010, Lago 2014). I flera tidigare studier analyseras hur förskoleklassen förhåller sig till skolans och förskolans traditioner och den har beskrivits som ’skolifierad’, d v s att förskoleklassen främst ska ha påverkats av skolans traditioner och undervisningsformer (Karlsson m fl 2006, Simeonsdotter Svensson 2009). Andra tidigare studier ger en delvis annan bild och beskriver förskoleklassen som mer av ett ’både-och’ (Fast 2007, Kärby & Lundström 2004). Resultat från forskning om förskoleklassens uppdrag i relation till skola och förskola är mångtydigt och komplex. Huruvida bilden av förskoleklassen som ett gränsland har förändrats efter införandet av obligatoriet och det nya läroplanskapitlet behöver studeras ytterligare. Indikationer på positionsförskjutningar av förskoleklassen – mot skolans kultur och från förskolans – finns i flera studier som genomförts redan innan förskoleklassen blev obligatorisk (Ackesjö & Persson 2016, 2019, Aminoff 2017, Ekström 2018). Dessa studier visar exempelvis att undervisning och ämnesuppdelad kunskap betonas i högre grad än tidigare. Även om lärarna i förskoleklass betonar lekfullhet i sin undervisning visar Kerstin Botö (2018) att lärarna löser det dubbla uppdraget och dilemmat mellan lek och undervisning genom att rama

in aktiviteter på ett lekfullt sätt medan barnens uppgift ändå blir att utföra ett arbete. Botö studerar interaktion i litteracitetsaktiviteter i förskolan och förskoleklassen i, vad hon kallar, skärningspunkten mellan lek och undervisning. Hon konstaterar att leken i förskoleklass transformeras till en ”skollik form” (Botö 2018, s 54).

Pernilla Kallberg (2018) problematiserar de förgivettaganden som kan finnas om man betraktar förskoleklassen som ett ‘både-och’. Kallberg menar att lärares olika roller och skolformers olika traditioner sällan blir diskuterade på djupet i lärares gränsarbete mellan olika skolformer (i hennes studie förskoleklass och skola). Istället utgår lärare ofta från schablonmässiga bilder av vad skola respektive förskoleklass är. De föregivettagna representationerna riskerar därmed att stå oemotsagda och bidrar då till att reproducera traditionella kännetecken för respektive lärarkategori och skolform snarare än att utmana och skapa förutsättningar för gemensamt arbete.

Även Tarja Alatalo (2017a) har studerat två lärarkategorier, förskollärare och lärare, och deras uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklassen. I studien betraktas förskoleklassens pedagoger som utbildade inom olika traditioner, det vill säga förskollärare inom en omsorgstradition och lärare inom en kunskapstradition. Resultatet visar att de två lärargrupperna är präglade av olika sociala praktiker i utbildning och yrkesverksamhet. Förskollärarna uttryckte sina uppfattningar utifrån sin bakgrund och den tradition som förskoleklassen byggt upp under de år som den funnits. De framhåller att det är viktigt att alla barn har samma plattform att stå på och att de får chans till lek och social utveckling. Det framträder en bild av att förskollärarna skiljer på skolans och förskoleklassens undervisning. Skolans undervisning sågs som lärarstyrd, medan förskolans utgick från barnen. Det framkommer i ytterligare en studie av Alatalo (2017b) att båda lärarkategorierna framhåller lekens betydelse för lärandet i förskoleklass. Det ses som betydelsefullt för barnen att få ett år i förskoleklassen med lek som förberedelse inför skolan. Lärarna talar om lek, men också om en undervisning som är lustfylld och baseras på lek. Förskollärarna talar inte om leken som ett redskap i undervisning mot lärandemål, utan mer om en grupp-baserad pedagogik som har som mål att hjälpa barnen att bli trygga i sin sociala kontext.

Kallberg (2018) uppmärksammar också ett särskiljande mellan socialt innehåll och akademisk kunskap som en delad gemensam representation mellan lärare i grundskola och förskoleklass. Arbetet med sociala relationer ges både ett egenvärde men också en teknisk och instrumentell innebörd, särskilt i relation till gränsöverskridande arbete. Förskoleklassen tillskrivs ett särskilt socialt fokus och förberedande

för att möjligen effektivisera det formella lärandet i årskurs 1. Kallberg menar att verksamheterna förskoleklass och årskurs 1 skiljs åt genom gränsdragande processer i lärares språk, roller och upprätthållande av skilda förväntningar. Skillnaderna som tydliggörs både upprätthåller och ger innebörd åt respektive skolform och utgör därmed också en gränsdragning mellan lärarprofessioner och pedagogiska verksamheter, något som även uppmärksammats i tidigare studier (se Ackesjö 2010, Ackesjö & Persson 2010, Davidsson 2002).

Den ovan beskrivna reformeringen av förskoleklassen med syfte att förtydliga dess uppdrag har intresserat forskare, särskilt betydelsen av nya skrivningar i läroplanen. I en artikel analyseras hur lärare i förskoleklass gör policy i denna brytningstid. Detta görs genom att studera hur lärarna, i samtal, förhåller sig till de nya skrivningarna i läroplanen samt vilka förändringsprocesser som initieras när ny policytext möter befintlig praktik (Lago, Ackesjö & Persson 2018). Studien visar att när en ny läroplanstext konfronteras med lärarnas tolkningar av sitt uppdrag så sker en process av rekontextualisering, det vill säga en samtidig anpassning till och förändring av den befintliga pedagogiska praktiken. Lärarna tolkar den nya läroplanstexten och förhåller sig till den som en helhet. De ger uttryck för att de har fått ett erkännande i termer av samhälleligt förtroende och professionell exklusivitet för den undervisning de bedriver men också ett erkännande som skapar legitimitet att genomföra förändringar i den pedagogiska praktiken. Det är genom denna erkännandets dynamik som lärarna tolkar och gör policy. I artikeln diskuteras att lärarna tolkar, omtolkar och transformerar läroplanstext till pedagogisk praktik. Detta sker genom att lärarna resonerar om vad som behöver förändras respektive om vad som är värt att bevara i förskoleklassens grundläggande värden. Lärarna resonerar kring vad läroplanens intentioner kan innebära och kräva för förändringar samtidigt som de förhåller sig till de grundläggande värden som de tycker finns i förskoleklassens relativt korta historia, och som är värda att bevara. Resultaten visar att en policyprocess innebär att föreställningar om den egna praktiken rubbas, positioner förskjuts och konflikter mellan olika pedagogiska förhållningssätt kan uppstå.

Studier visar att förskoleklassen har närmat sig skolans traditionella sätt att organisera och strukturera undervisningen (Aminoff 2017). Dagarna är schemalagda i olika tidsstyrda pass som består av olika ämnen och längre temainriktade projekt förekommer sällan. Förskoleklassens innehåll bearbetas istället i kortare arbetspass och är knutna till skolämnen (Ekström 2018). Läraren har det största talutrymmet i klassrummet, och de samtal som förs mellan läraren och barnen är strukturerade enligt ett för skolsamtal vanligt mönster

som innebär att när ett barn pratat färdigt så är det återigen lärarens tur att tala (Aminoff 2017).

Sammantaget kan konstateras att även om den tidigare genomförda forskningen om förskoleklassens uppdrag och institutionella kultur är relativt begränsad. Samtidigt identifieras några intressanta tendenser. Forskning om förhållandet mellan förskola, förskoleklass och skola ur olika aktörsperspektiv blottlägger en inneboende motsättning mellan förskolans betoning på barns sociala förmågor och grupprocesser och skolans betoning på prestation och bedömning av individuella förmågor. Några senare forskningsresultat pekar på en pågående individualisering i utbildningssystemet – en förskjutning från gruppen till individen i förskoleklassen (Ekström 2018). Helena Ackesjö och Sven Persson (2016, 2019) relaterar betoningen av akademiska förmågor i förskoleklassen till globala diskurser om utbildning för de yngre barnen. För förskoleklassens del innebär det en skolarisering genom att förskoleklassens position i det svenska utbildningssystemet förskjuts, så att förskoleklassen närmar sig grundskolan i sitt innehåll och sin organisering.

(Ny)orientering – Teoretiska perspektiv på hur institutioner skapas och omskapas

Hur skapas, upprätthålls och förändras en institutionell kultur som förskoleklassens? I denna artikel används nyinstitutionell teori för att förstå dessa processer. Utmärkande för denna teori är att principerna för hur aktörerna genomför och organiserar policy styrs av olika normer, regler och rutiner (Czarniawska 2005, Powell & DiMaggio 1991). Stefan Tengblad (2006) talar om ett vidgat institutionsbegrepp där institutionerna görs av aktörer på olika nivåer men där särskilt fokus läggs på aktörer på mikronivå. Tengblad menar att institutioner ”byggs upp av det ej ifrågasatta” (Tengblad 2006, s 9). Institutionen upprätthålls genom att vissa gemensamma värden tas för givna. De blir sällan språkligt artikulerade och utgör en institutionell doxa. Kärnan i den institutionella kulturen är därför oftast outtalad och meningsskapandet sker i interaktion mellan institutionens aktörer. I detta sammanhang blir den språkliga artikulationen av de värden och synsätt som aktörerna uppfattar binder samman institutionen, det vill säga den institutionella kulturen, speciellt intressant. Vår studie genomförs i en tid då förutsättningarna för förskoleklassens uppdrag förändras genom flera olika policyreformer. Det innebär att vi kan skaffa oss kunskap om institutionella förändringar och hur institutionella kulturer formuleras och förhandlas på lokal nivå.

Deirdre Boden (1994) argumenterar för en interaktionistisk ingång till att förstå institutionella kulturer. Interaktionen mellan aktörer formar en institutionell kultur genom att aktörerna förstår det sammanhang som de är en del av. Genom dessa processer är aktörer både skapade av och skapare av institutionella kulturer. Institutionella kulturer skapas i olika informella och formella sammanhang genom människors meningsutbyten. På så sätt är institutionella kulturer att betrakta som ”fluid, local production” (Boden 1994, s 27). Hur aktörer på mikronivå agerar och resonerar hänger samman med policy och policyförändringar på det sätt att dessa påverkar hur aktörerna handlar och ger mening åt sin institution. Ur ett interaktionistiskt institutionsteoretiskt perspektiv handlar/talar aktörerna om sin institution utifrån hur de uppfattar sin omgivning. Stephen J Ball (1987) uttrycker detta som att vi agerar utifrån föreställningar om vad vi kan, ska eller måste göra inom den givna kontexten. På så sätt bidrar aktörer till att hantera, förändra, organisera och försvara det de uppfattar är institutionens värden. Det innebär att förändringar i omgivningen, exempelvis ovan beskrivna förändringar i styrningen av förskoleklassens uppdrag ges mening. Policy tolkas därför utifrån de institutionella värden och villkor som aktörerna vill behålla respektive förändra.

Kultur förstås i detta sammanhang som helheten av de värden och de handlingar som utgör ett *gemensamt* ’vi’. Den institutionella kulturen görs av aktörer och blir ett verktyg för dem att förstå sin egen roll och det sammanhang – den kultur – de befinner sig i, samtidigt som de genom sina handlingar förändrar denna kultur. En institutionell kultur uppfattas då som de gemensamma värden och handlingar som upprätthåller det professionella och sociala sammanhang som aktörerna verkar i. Denna teoretiska utgångspunkt bidrar med analytiska verktyg för att förstå hur lärare skapar mening i det förändrade uppdraget.

Material, metod och analys

Denna studie är en del av ett större forskningsprojekt – *Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap*. De teorier som projektet, och denna artikel, baseras på kan användas för att förstå hur policy genomförs och hur aktörerna tolkar policytext och uppdrag. De teoretiska utgångspunkterna syftar också till att synliggöra de lokala villkor och institutionella faktorer som finns etablerade i den praktik uppdraget ska genomföras (Powell & DiMaggio 1991). För projektet som

helhet har ett urval av skolor gjorts för att få en variation av skolornas läge (t ex geografisk spridning, stad/landsbygd) och organisation (t ex skolornas storlek) (Denscombe 2016). Skolorna valdes i syfte att representera ett tvärsnitt av skolor i Sverige och har baserats på skillnader och variation i exempelvis skolstorlek och upptagningsområde (jfr Denscombe 2016). I projektet deltar lärare från sex olika skolor i fem kommuner och två stadsdelar, och skolornas olikheter (olika skolstorlek, landsorts- och stadsskolor samt skolor med olika upptagningsområden, till exempel typ av bebyggelse) bidrar tillsammans till en varierad bild. Syftet har varit att nå en variation i förutsättningarna för förskoleklassens arbete. Denna artikel baseras på gruppamtal med förskoleklasslärarna i fem av skolorna, totalt 16 lärare (11 förskollärare, 4 grundskollärare och 1 fritidspedagog). Utifrån att det rör sig om ett mindre urval av skolor och lärare kan resultaten inte generaliseras i någon statistisk mening men urvalet bidrar till att det finns en variation. Det innebär att de utsagor som presenteras ändå kan sägas ge en kontextlikhet som ger en igenkännbarhet även utanför de studerade skolorna.

Samtalen utgick från en frågeguide som i förväg skickades ut till respondenterna. På så sätt skapades förutsättningar för respondenterna att tänka igenom sina erfarenheter och ståndpunkter vilket vi menar ger förutsättningar för fylligare svar och mer initierade diskussioner. En nackdel med förfarandet kan vara att respondenterna tillrättalägger sina svar. Vi upplever dock att fördelarna överväger nackdelarna och att deltagarna ändå utmanas i stunden i diskussionen med forskare och kollegor. Fokus i samtalen var hur lärarna uppfattade förskoleklassens uppdrag, praktik och position på den egna skolan. Alla lärare på respektive skola deltog i gemensamma samtal (två till fem lärare per samtal) tillsammans med en av forskarna. Totalt baseras denna artikel på sex samtal (två på skola D, ett vardera på skola A, B, C och E). Samtalens längd varierade mellan 1,5 och 2,5 timmar. Samtalen spelades in och transkriberades i sin helhet.

Materialet har analyserats med hjälp av systematisk kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke 2006, Wilkinson 2011). När data bearbetades uppmärksammades att lärarna på olika sätt att positionera förskoleklassen i relation till förskola respektive skola. Detta såg vi som betydande i relation till det övergripande projektet. Utifrån lärarnas positioneringar har kritiska markörer som var återkommande i lärarnas tal om förskoleklassen som institutionell kultur identifierats. En kritisk markör utmärks av att den formuleras som en skiljelinje mellan olika traditioner och undervisningspraktiker. I samtalen ser vi att lärarna formulerar sådana skiljelinjer, till exempel när de beskriver hur de ser på lekens funktion i förskoleklassen. Det kan också vara

uttryck för ett 'brott' i en historisk tradition (tidigare gjorde vi så här men nu gör vi så här istället).

Utifrån analysen av funna kritiska markörer i lärarnas berättelser formulerades tre institutionella kulturer:

- En kvalificerande institutionell kultur
- En flexibel institutionell kultur
- En särskiljande institutionell kultur.

Dessa knyter an till studiens teoretiska perspektiv genom att de institutionella kulturerna konstrueras i informanternas tal om sin egen roll och det sammanhang de befinner sig i. En institutionell kultur uppfattas då som de gemensamma värden och handlingar som upprätthåller det professionella och sociala sammanhang som aktörerna verkar i.

Vi har följt Vetenskapsrådets (2017) etiska principer och fått informerat samtycke från deltagarna. I artikeln används fingerade namn för att skydda deltagarnas identitet. I excerpten från samtalen benämns lärarna med namn med samma begynnelsebokstav som skolans fiktiva namn. Detta beslut grundar sig på den teoretiska utgångspunkten gör gällande att institutionella kulturen skapas och ges mening på lokal skolnivå. Synliggörandet av de olika skolorna gör det möjligt att följa och analysera eventuellt olika lokala förutsättningar.

Resultat

Vår teoretiska utgångspunkt är att den institutionella kulturen görs av aktörer och blir ett verktyg för dem att förstå sin egen roll och det sammanhang de befinner sig i, samtidigt som de genom sina handlingar också förändrar denna kultur. Helheten av värden och handlingar utgör ett *gemensamt 'vi'*. Lärarna refererar till andra samtal de haft och till det som sagts tidigare i intervjun. På så sätt skapas ett dialogiskt flöde där ett uttalande bygger på ett annat, som i sin tur refererar till andra situationer och andra yttranden. Vi ser i intervjuerna en ständigt pågående process av definitioner, ställningstaganden och positioner för förskoleklassens institutionella kulturer.

En kvalificerande institutionell kultur

Centralt i formulerandet av förskoleklassens kvalificerande institutionella kultur är vad undervisningen syftar till och vilka kunskaper som barnen ska tillägna sig. Här ser vi hur förskoleklasslärarna resonerar om förskoleklassens uppdrag med ett framåtsyftande fokus - förskoleklassens undervisning ska på olika sätt kvalificera eleverna för fortsatt

utbildning. Flera av lärarna beskriver syftet med förskoleklassens undervisning utifrån ett framtidsyttande perspektiv; barnen ska tillägna sig tillräckliga kunskaper för att kunna möta de krav som kommer att ställas på dem i den kommande skolgången. Tydligast uttrycks kvalifikationskulturen i skola E:

Elin: Ja, och innehåll och kunskapskraven, så då strävade vi efter det. Eftersom jag hade arbetat i en etta så tänkte jag att det underlättar ju för dem [eleverna] om de redan i förskoleklassen känner igen vissa bokstäver, för att jobba med texter sedan. Jag gick ju till biblioteket och de som kan läsa, de läser högt för de andra i smågrupper. Det är sånt som man gör.

Elin formulerar ett uppdrag som innebär att förskoleklassen kvalificerar barnen till skolan genom att utveckla deras läskunnighet. Förskoleklassen ges ett förberedande uppdrag eftersom det underlättar eleverna om de får grundläggande kunskaper om bokstäver. Undervisningen sätts i den kvalificerande institutionella kulturen i ett längre tidsperspektiv, vilket framkommer då Elin fortsatt resonerar om kunskapskraven i årskurs 3:

Elin: Min utbildning är 1-3, så det var nytt för mig att jobba i förskoleklass så därför är det lätt för mig att tänka på kunskapskraven som kommer i 3:an, eller hur, så när vi planerar så utgår vi från läroplanen.

Elin kopplar det kvalificerande uppdraget till sin egen utbildning som grundskollärare. Hon menar att utbildningen gör det lättare för henne att anpassa undervisningen till de krav som kommer att ställas på eleverna i grundskolan. Elin gör några språkliga markeringar för att uttrycka en gemensam hållning till undervisningens syfte. Från att ha berättat om ”min” utbildning och att det ”är lätt för mig” att tänka på kunskapskraven så fortsätter hon med att betona den institutionella gemenskapen: ”När *vi* planerar så utgår *vi* från läroplanen.” Elin refererar till tidigare diskussioner som förts mellan förskoleklassens tre lärare i skola E. Uttrycket, ”eller hur”, ger de andra lärarna möjlighet att göra inpass. De andra lärarna nickar instämmande som tecken på att de är överens om denna kvalificerande inriktning – ett gemensamt *vi* skapas i samtalet.

Talet om det kvalificerande uppdraget synliggörs också i talet om Skolverkets kartläggningmaterial som man har börjat använda på A-skolan.

Annelie: Vi har ju saknat material för matematiken, liknande Bornholm för svenskan. Det tycker jag ska bli spännande att se vad de tar in i matematikmaterialet. Kan det bli en vägledning? Är det något jag har missat där? Jag tänker också att detta kan vara en bra dokumentationsform för överlämning till årskurs 1. Jag kanske inte har pratat om vissa saker innan som blir naturliga att ta upp nu.

Skolverkets kartläggningmaterial kopplas till en möjlighet för lärarna att tydligare fokusera visst ämnesinnehåll i matematik. Det kvalificerande värdet av ett sådant fokus synliggörs i talet om överlämning till årskurs 1 där ett sådant innehåll både förbereder eleverna och stärker den egna undervisningen.

Talet om lek kan bli en kritisk markör för en kvalificerande institutionell kultur:

Elin: Sen vet jag att andra har mer fri lek än vad vi har, vår lek är mer organiserad och sen har vi lite fri lek.

Elin talar om ”organiserad lek” som en motsats till, eller som något annat än, ”fri lek”. Hon uttrycker en tveksam hållning till den fria lekens kvalificerande funktion för den fortsatta skolgången. Den organiserade leken skiljs från den fria leken, utan att skillnaderna mellan dessa olika typer av lekar definieras vidare. Den fria leken utgör den del av den tysta och outtalade gemensamma kunskapen som inte behöver artikuleras i en institutionell kultur. Den organiserade leken har däremot en annan funktion och ingår i lärarnas resonemang om en målstyrd undervisning som ska kvalificera eleverna.

Den kvalificerande institutionella kulturen motiveras i andra fall genom att lärarna i skola D ställer förskoleklassens undervisning mot förskolans undervisning.

Doris: Alltså från förskolan blir det ju väldigt mycket vi får träna på mer och mer. Eftersom vi ska ju försöka, eller vi gör ju det [förbereder för fortsatt utbildning] eftersom de ska ju börja i ettan och där är det en viss struktur /---/. Men eftersom man jobbar mer och mer utan samlingar och utan, mer och mer...

Diana: Fritt.

Doris: Ja, fritt [i förskolan]. /.../ Då missar man mycket. Man missar på att träna sig att följa en instruktion, man missar att kunna lyssna på varandra i grupp och så vi får ju jobba jättemycket med att hur man visar dagen och hur man sitter och hur man inte stör och hur man gör och även såna här enkla uppgifter.

Doris talar om förskoleklassens kvalificerande funktion när hon säger att ”där (i ettan) är det en viss struktur”. Även om det inte främst är kunskaper som hon hänvisar till kan kvalificeringstanken förstås i relation till att vissa färdigheter krävs för att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. Det ger vid handen att även förskoleklassens undervisning bör vara strukturerad på liknande sätt som i skolan. Eleverna behöver förberedas för skolans strukturerade undervisning genom att undervisningen i förskoleklassen är mer lik skolans. För att markera förskoleklassens kvalificerande institutionella kultur så kontrasterar lärarna förskoleklassen gentemot förskolan. En kritisk markör för den kvalificerande institutionella kulturen som framträder i lärarnas resonemang är förskoleklassens uppdrag att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. I denna kultur får ämnesundervisning och organiserad lek företräde framför fri lek och elevers intressen. I och med detta positionerar lärarna förskoleklassen närmare skolan än förskolan.

En flexibel institutionell kultur

Analyserna av samtalen visar att vissa lärare intar en mer flexibel position i förhållande till förskoleklassens kvalificerande och det som vi nedan betecknar som förskoleklassens särskiljande kultur. Den flexibla institutionella kulturen bygger på en överenskommelse om att anpassa och förändra undervisning utifrån situation, grupp och individuella elever. Den flexibla institutionella kulturen framträder då förskoleklasslärarna betonar vikten av en undervisning som är föränderlig och flexibel utifrån lärarnas reflektioner om elevens eller gruppens behov. Undervisningen blir i dessa resonemang inte alltid en väl avgränsad aktivitet, istället betonas den ämnesmässiga integrationen:

Annika: Sen är vi ändå duktiga på att ta in språket i alla ämnen. Vi har liksom alla ämnen i oss, med oss hela tiden. *Vi* är ju väldigt modala och *vi* har fått bekräftat i läslýftet hur rätt *vi* jobbar i förskola och förskoleklass. [Annika betonar ”vi”]

Annika positionerar här samhörigheten mellan förskoleklassen och förskolan, som ett tydligt ”vi”, d v s det gemensamma sätt som hon menar att förskola och förskoleklass organiserar undervisning på. Det är en institutionell flexibel kultur som kontrasteras gentemot vad de uppfattar vara skolans sätt att undervisa i väl avgränsade ämnen. Annika uttrycker det som att de har alla ämnen i sig och med sig hela tiden vilket anses vara unikt för deras sätt att arbeta.

De lärare som positionerar sin förskoleklass inom en flexibel kultur talar om vikten av att utgå från och bygga vidare på barnens intresse. Lek formuleras då som en central del av undervisningen:

Cecilia: Men så har man ju med som du säger, att man leker i stunden så. För vissa barn måste man ju upprepa och jobba på ett annat sätt [än i skolan] och då gör man ju det förutom den där stunden som man har jobbat. Den är ju bara för att öppna upp, lite nosa på [kommande skolinnehåll] bara. Sen så kollar man ju, som du säger, när de leker affär eller de pratar sinsemellan eller de hittar nåt ord som de har sett. Och då grottar man ju ner sig i det här som de måste förstå vad det handlar om.

I den flexibla institutionella kulturen betonas att lärande kan ske både i formaliserade aktiviteter såväl som i barns egen lek. Genom att prata om det som man uppfattar som förskoleklassens flexibla institutionella kultur, refererar man till förskolans holistiska verksamhet, där leken är central. Istället för att organisera för undervisning handlar det – enligt Cecilia – om att synliggöra det lärande som ändå uppstår ”när de leker affär eller de pratar sinsemellan”. Den flexibla kulturen kontrasteras mot det hon uppfattar vara skolans mer statiska undervisningstradition. Den flexibla kulturen motiveras genom att vissa elever behöver möta andra lärandesituationer än de gör i mer formella undervisningssituationer. Genom att beskriva informella situationer för lärande markeras den flexibla institutionella kulturen. Cecilia kan sägas knyta an till en spänning som återkommer i samtalen, mellan en barncentrerad undervisning som följer barnens initiativ kontra en mer vuxenstyrd undervisning.

Den flexibla institutionella kulturen i förskoleklass kopplas också till vikten av att anpassa undervisningen till den aktuella elevgruppen. I dessa resonemang blir inte en barncentrerad undervisning och en läroplanstyrd undervisning varandras motsatser. Istället betonar lärarna att läroplanens mål kan nås på olika sätt.

Bella: Där är det ju faktiskt så att man gör ju lite olika, var och en. Jag vet att ni har lagt ner jättemycket tid på närmiljön. Min klass blev mer intresserad av hållbar utveckling. Men vi har ju också lite om närmiljön. Men vi lägger olika tid beroende på barnens intressen också.

Bibbi: Och jag tänker att de övar samma förmågor fast på olika sätt.

Bella: Ja, och jag tänker att om jag tidigare la tre veckor på närmiljön så la jag en vecka på hållbar utveckling nu. Och det kan ju se annorlunda ut ett annat år. Men man får ju ändå med delarna.

En tydligt kritisk markör för den flexibla institutionella kulturen som framträder i lärarnas resonemang är den flexibla anpassningen av undervisningen till vad lärarna menar är elevernas och gruppens behov och intressen. Barncentrerad och läroplansstyrd undervisning blir inte varandras motsatser – snarare kan samma mål, utifrån detta sätt att resonera, nås på flera olika sätt. I denna institutionella kultur dominerar en förståelse av förskoleklassens undervisning som flexibel, anpassad och modal och i och med detta positionerar lärarna förskoleklassen närmare förskolan än skolan.

En särskiljande institutionell kultur

Förskoleklasslärarnas tal om förskoleklassen som en kvalificerande och/eller en flexibel institutionell kultur kan sägas positionera sig inom skolans respektive förskolans kultur och värden. Men lärarnas resonemang handlar också om gränser mot de omgivande praktikerna. I samtalen framträder kritiska markörer på hur lärarna markerar gränserna mellan förskoleklass, förskola, skola och fritidshem för att tydliggöra förskoleklassens särart. På så sätt formuleras förskoleklassen som en särskiljande institutionell kultur genom att lärarna betonar gränser till de andra skolformerna snarare än samhörigheten med dem.

Begrepp som pedagogik och lärande kopplas till vad lärarna uppfattar vara förskoleklassens institutionella värden och regler. Lärarna på skola E resonerar om ”det pedagogiska” som i detta fall kopplas till undervisning med syfte att utveckla elevernas ämneskunskaper i exempelvis matematik och naturvetenskap. En av lärarna berättar om hur de organiserar undervisningen i halvklass där en grupp elever har matematik och den andra gruppen har skapande:

Elin: Så *vi* började prata om att om *vi* har matematik i halvklass; så kan *de andra* ha skapande med personalen på fritids, så kan vi ha den pedagogiska delen.

Elin använder begreppet ”den pedagogiska delen” för att markera hur undervisning i matematik skiljer sig från den skapande verksamhet som fritidshemspersonalen har. I tolkningen av detta uttalande som en kritisk markör blir det viktigt att skilja på institution och organisation.

En institution hålls samman av de värden och regler som institutionens medlemmar finner centrala (Boden 1994). Ett sätt att göra detta är att upprätta gränser mot andra – i detta fall fritidshemmet. En organisation är den ordning som institutionen finner lämplig för att bevara dessa värden. Institutioner organiseras därigenom på olika sätt för att gynna och bibehålla de värden som aktörerna uppfattar vara centrala (Boden 1994). De institutionella normer som verkar driva fram lärarnas beskrivningar av undervisningens organisation på skola E är föreställningen att det ska finnas en professionell funktionsuppdelning utifrån kompetens. Här finns ett institutionellt 'vi' som i lärarnas berättelse är kopplat till att deras uppdrag skiljer sig från det uppdrag pedagogerna på fritidshemmet har.

En annan norm, som vi tolkar ur citatet, är vikten av att upprätthålla de organisatoriska gränserna mellan skolformernas uppdrag. Det indikeras i en tydlig uppdelning av innehåll, det vill säga hur lärarna berättar om vilket innehåll som ingår och som inte ingår i deras uppdrag. Regeln verkar vara att kompetens styr organisationen på E-skolan, vilket i det här fallet tar sig uttryck i hur de organiserar halvklasserna. Talet om "det pedagogiska" blir i det sammanhanget en kritisk markör för att språkligt uttrycka skillnader i uppdrag och verksamheter.

Begreppet pedagogik återkommer då en annan av lärarna diskuterar verksamheten i förskolan:

Emma: Det fanns inte en sådan pedagogisk verksamhet [i förskolan] som jag ville jobba med. Och därför blev det att jag skulle söka till skolan och till förskoleklass för att det var här jag kunde utvecklas mest.

Lärarna på skola E är samstämmiga i sin syn på vad som är förskoleklassens uppdrag – det handlar om pedagogisk verksamhet. Emma definierar här förskoleklassens institutionella kultur som en negation till förskolans – förskoleklassens verksamhet är inte som förskolan. Genom att ta tala på detta sätt markerar Emma gränser runt den institutionella kulturen i förskoleklassen och kontrasterar denna mot förskolans. Hon förstärker bilden genom att uttrycka att förskoleklassens sätt att arbeta är pedagogisk och leder till utveckling, både för henne själv och för eleverna, möjligen i motsats till förskolans.

En särskiljande institutionell kultur som betonar förskoleklassens gränser innebär inte att lärarna definierar förskoleklassen som en unik skolform formad enbart av sina egna premisser. Istället definierar lärarna förskoleklassens institutionella kultur *i relation till* de andra skolformerna, genom att de speglar den skolform de själva verkar i.

Det sker genom att de formulerar ett närmande eller avståndstagande till vad de uppfattar vara en annan institutionell kultur.

I samtalen återkommer avståndstagandet från vad lärarna uppfattar som brister i förskolans pedagogik. Lärarna kopplar avståndstagandet till barnsyn och att man i förskolan exempelvis servar barnen med rätt svar istället för att få dem att undra och fundera vidare själva:

Caroline: Jag tycker att man kan se när de kommer [från förskolan], att de frågar oss väldigt mycket och väntar sig ett svar, och när vi då frågar ”ja men, hur tycker du” eller ”hur ska du lösa det här och vad ska du göra istället” då blir de alldeles frågande så man får ju känslan av att det är mycket...

Cecilia: ...servande.

Caroline: Och att de får svaren hela tiden.

Cecilia: De behöver inte tänka.

I detta fall formeras förskoleklassens institutionella särskiljande kultur genom att lärarna markerar att förskoleklassen – till skillnad från förskolan – ställer krav på barnen. Därmed konstrueras ett gemensamt förskoleklass-vi genom en gränsdragning mot förskolan.

På liknande sätt skapar lärarna det gemensamma vi-et genom att markera förskoleklassens gräns mot skolan. Bibbi berättar om en skola i kommunen som nu byter ut alla sina förskollärare i förskoleklass till grundskollärare. Bibbi har fått ett utvecklingsuppdrag att utbilda dessa nya lärare i förskoleklassens pedagogik. Tydligt i hennes tal om förskoleklassens pedagogik är att det *inte* ska vara för skollikt, det vill säga det finns en gräns mellan det som utmärker förskoleklass och det som utmärker skola:

Bibbi: Det är där vi hamnar [att grundskollärare anställs i förskoleklass] och det får konsekvenser för förskoleklassens pedagogik. Och där funderar ju även vi över vad denna pedagogik är. För det ska inte vara för mycket skola, och så har vi lärande lek på andra sidan. Och vart i mitten hamnar vi? Vi diskuterar detta jätteofta, hur vi ska hitta balansen. Det ska vara lärande lek men ändå en bro mot skolan.

Citaten från lärarna ovan visar hur de i sina resonemang om förskolan, fritidshemmet och skolan samtidigt formulerar en särskiljande institutionell kultur som betonar förskoleklassens gränser till de omgivande institutionerna. Uttalanden som exempelvis indikerar att förskoleklasslärarna inte servar barnen (som de menar att man gör

i förskolan) utan försöker få dem att tänka självständigt pekar på att förskolan blir en negativ spegling, eller en negation, av den egna institutionella kulturen. De lärare i förskoleklass som betonar att förskoleklassen inte ska vara för mycket skola, formulerar ett sökande efter en specifik institutionell kultur – en avgränsad förskoleklasskultur. Det gemensamma vi-et i den institutionella kulturen definieras utifrån vad förskoleklassen *inte* är.

Diskussion

Förskoleklassen är en relativ ny skolform som formeras i en brytningstid då ny policy möter befintlig pedagogisk praktik. Lärare i förskoleklass har sedan införandet 1998 själva fått ta ansvar för att formulera både sitt undervisningsuppdrag och forma sin identitet som lärare i förskoleklass eftersom nationella riktlinjer för undervisningen har saknats (Lago, Ackesjö & Persson 2018). Lärare i förskoleklass har därför varit tvungna att agera som policyaktörer och själva artikulera de värden och regler som de menar utgör förskoleklassens kärna. Med utgångspunkt i att lärare är policyaktörer (Ball m fl 2012) är syftet med denna studie att identifiera innebörder av förskoleklassens institutionella kulturer – innebörder av ett gemensamt vi – i lärares artikuleringar om förskoleklassen genom att analysera de institutionella kulturer som framträder i förskoleklasslärares berättelser om vad som är centralt för förskoleklassens uppdrag och för den egna undervisningen.

Vi kan se att förskoleklasslärarna konstruerar ett gemensamt vi genom att artikulera tre olika institutionella kulturer:

Institutionella kulturer	Kritiska markörer
En kvalificerande institutionell kultur	Framåtsyftande fokus – förskoleklassens undervisning ska kvalificera eleverna för fortsatt utbildning.
En flexibel institutionell kultur	Flexibel undervisning anpassad och förändrad efter behov. Ingen motsättning mellan barncentrerad och vuxenstyrd undervisning – snarare betonas att läroplanens mål kan nås på olika sätt.
En särskiljande institutionell kultur	Förskoleklassens gränser betonas i relation till andra skolformer genom spegling, närmande eller avståndstagande.

Tabell 1. Tre olika institutionella kulturer samt dess kännetecken

De olika institutionella kulturerna utesluter inte varandra. Snarare kan de ses som överlappande och överskridande. Det är inte heller rimligt att tro att en förskoleklass befinner sig i endast en kultur – snarare pendlar lärarna i sina resonemang mellan flera olika kulturer beroende på situation och fokus. Den kvalificerande och den flexibla institutionella kulturen kan sägas handla om olika syn på lärande, kunskap och pedagogik medan lärarna genom att betona förskoleklassens gränser snarare kan sägas knyta an till andra värden och synsätt. Här blir det snarast viktigt att särskilja och klargöra att ”vi inte är som de andra”. Även om lärarna genom att betona förskoleklassen som kvalificerande eller flexibel kan sägas visa följsamhet med skolan och förskolans pedagogiska traditioner framstår det ändå som så pass viktigt att upprätthålla gränser mot andra skolformer, att detta behöver förstås som en specifik särskiljande institutionell kultur.

Utgångspunkten för vår analys är att förskoleklassens institutionella kulturer utgör en flytande och kontextuell helhet (Boden 1994). Att den är flytande betyder i detta sammanhang att den är rörlig och att den upprätthålls av lärarna genom lokalt förankrade berättelser om de värden och synsätt som bildar ett gemensamt ’vi’ av lärarna. Detta gemensamma ’vi’, kan emellertid skifta genom att till exempel lärare byts ut, ny ledning tillkommer. Den institutionella kulturen är därför kontextuell och framför allt lokalt förankrad, det vill säga lärarna relaterar sig till varandra och till sin gemensamma lokala historia för att upprätthålla det professionella och sociala sammanhang som de verkar i. Institutionella kulturer är rotade i formuleringar om en gemensam historia, i berättelser som traderas av lärarna. I förskoleklassens specifika fall kan vi också se att detta gemensamma ’vi’ skapas i ett spänningsfält mellan omgivande institutionella kulturer. Det gör lärarna genom att knyta an till sådant som kännetecknar förskolans och skolans institutionella kulturer men också genom att upprätthålla gränser mot desamma samt mot fritidshemmet. När lärarna i förskoleklass förstår och formar förskoleklassens institutionella kulturer gör de detta genom att ta spjörn mot sina föreställningar om förskolan och skolan som institutionella kulturer. De kan dock sägas göra detta utifrån en bild av dessa kulturer som mer statiska. Även om forskning (t ex Löfgren 2015, Tallberg Broman & Vallberg Roth 2019) visar att även förskolan har förskjutits på ett liknande sätt som förskoleklassen (mot undervisning, kunskap, mätbarhet, ansvarsutkrävande, kontroll och standardisering) så tenderar lärarna i förskoleklass att förhålla sig till en förskola som – till skillnad från förskoleklassen – inte förändras.

Relationen mellan ett artikulerat 'jag' och ett artikulerat gemensamt 'vi' är centralt för att förstå hur institutionella kulturer skapas i interaktion och samtal. Lärarna refererar till sig själva som 'jag' i ett institutionellt sammanhang tillsammans med övriga lärare i förskoleklassen – vilket innebär att jaget ingår i ett gemensamt vi. Detta ser vi genom att lärarna uttrycker en institutionell samsyn och samhörighet mellan förskoleklassens lärare på den specifika skolan, medan skillnader och variation finns mellan skolorna. Vi vill emellertid göra läsaren uppmärksam på att det som synes vara konsensus och samstämmighet mellan lärare i en förskoleklass också kan vara ett tecken på performativitet, det vill säga lärarna i en förskoleklass inför forskarna vill visa upp samsyn och att de är ense i sin syn på förskoleklassens uppdrag. Berättelsen om ett gemensamt 'vi' kan på så sätt skymma motsättningar och diskursiva strider, inte minst mellan de olika yrkeskategorierna i förskoleklassen. Att studera detta kräver dock andra metoder och analysverktyg varför detta inte rymms inom ramarna för denna studie.

En av utgångspunkterna för studien är förskoleklassen som en del av en global rörelse inom utbildningssystemen och att förskoleklassen måste förstås i förhållande till idéer om utbildning som rör sig runt världen och omsätts i olika nationella kontexter (Ball 2017). En annan utgångspunkt är att lärare i förskoleklass ses som policyaktörer, d v s en grupp som aktivt påverkar hur policy omsätts i den lokala praktiken (Ball m fl 2012, Powell & DiMaggio 1991). Analysen visar hur lärarna i förskoleklass bidrar till att skapa lokalt formulerade institutionella kulturer men också att dessa är sammankopplade och kan förstås utifrån globala strömningar liksom förskoleklassens historiska kontext. Det är detta som gör att det går att förstå varför lärarna, oavsett skola, återkommande förhåller förskoleklassen till olika representationer av förskola respektive skola. Samtidigt visar resultaten att olika aspekter av förskoleklassens institutionella kulturer betonas olika starkt på olika skolor. Det lokala och interaktionistiska perspektivet förklarar varför vi finner så kvalitativt olika innebörder av förskoleklassens institutionella kulturer. Lokala institutionella kulturer förhandlas fram mellan lärarna i ett ständigt flöde av samtal, diskussioner och pedagogiska praktiker. De lokalt förankrade institutionella kulturerna är också ett uttryck för hur lärarna ser på förskoleklassens uppdrag. Studien visar att lärarna formulerar olika synsätt på undervisningens och utbildningens syfte, innehåll och organisering, samtidigt som läroplanen och policydokument formulerar ett enhetligt uppdrag. Förskoleklassens institutionella kulturer måste därför samtidigt förstås utifrån historisk kontext liksom utifrån lokala villkor och utgångspunkter för uppdraget och de diskurser som

finns etablerade i den lokala praktik där uppdraget ska genomföras. Denna samtidighet förklarar varför förskoleklassens kulturer både går att känna igen mellan kontexter och att den också skiljer sig åt.

Noter

1. Schoolarisation ska, till skillnad från begreppet skolifiering, förstås på policynivå.
2. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet (Ackesjö, Dnr. 2017-03592) 2018-2021.
3. Lärarna refererar här till materialen *Hitta Språket* och *Hitta Matematiken* som ingår i åtgärdsgarantin och är obligatoriskt kartläggningsmaterial i förskoleklass från och med läsåret 2019/20.

Referenser

- Ackesjö, Helena (2010): *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2010): Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15(2-3), 142-163.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (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), 82-196.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2019): The schoolarisation of the preschool class: Policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5(2), 127-136.
- Alatalo, Tarja (2017a): ”Kalle, du kan ju läsa”. Förskoleklasslärare synliggör förskoleklasselevs skriftspråsutveckling. *Nordic Journal of Literacy Research* 3(2), 1-18.
- Alatalo, Tarja (2017b): Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige* 22(1-2), 79-100.

- Aminoff, Christina (2017): *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. Linköping: Linköpings universitet.
- Ball, Stephen J (1987): *The Micro-politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, Stephen J (2017): *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, Stephen J; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012): *How Schools Do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge.
- Boden, Deirdre (1994): *The Business of Talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Botö, Kerstin (2018): *Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Czarniawska, Barbara (2005): *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994): *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Davidsson, Birgitta (2002): *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Denscombe, Martyn (2016): *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dir. 2015:65. En läsa-skriva-räkna-garanti. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ekström, Kenneth (2018): Övergången från förskola till förskoleklass, en förändring av delaktighet i tiden och rummet. I Anders Garpelin & Gunilla Sandberg, red: *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*, s 87-107. Västerås: Mälardalens högskola.
- Fast, Carina (2007): *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Germeten, Sidsel (2002): *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Stockholm: HLS förlag.
- Kallberg, Pernilla (2018): *Två lärarkategoriens arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1*. Västerås: Mälardalens högskola.

- Karlsson, Marie; Melander, Helene; Pérez Prieto, Hector & Sahlström, Fritjof, red (2006): *Förskoleklassen. Ett tionde skolår?*. Stockholm: Liber.
- Kärby, Gunni & Lundström, Marita (2004): Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 9(3), 189-204.
- Lago, Lina (2014): "Mellanklass kan man kalla det". *Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass och årskurs 1*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lago, Lina, Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2018): Erkännandets dynamik. Förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare* 2018(1), 7-25.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012): Kunskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 5-14.
- Löfgren, Håkan (2015): A noisy silence about care. Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years* 36(1), 4-16.
- Melander, Helene & Pérez Prieto, Hector (2006): Förskolan, skolan och skolstarten. I Marie Karlsson; Helene Melander; Hector Pérez Prieto & Fritjof Sahlström, red: *Förskoleklassen. Ett tionde skolår?*, s 27-37. Stockholm: Liber.
- Persson, Sven (1993): *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Powell, Walter W & DiMaggio, Paul J, Eds (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Regeringens proposition 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna. En garanti för tidiga stödinsatser*
- Regeringens proposition 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*.
- Regeringens proposition 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*.
- Regeringens proposition 1995/96:206. *Vissa skolfrågor m m*.
- Ring, Emer & O'Sullivan, Lisha (2018): Dewey. A panacea for the 'schoolification' epidemic. *Education 3-13* 46(4), 402-410.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009): *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2019): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2010:67. *Utredningen om flexibel skolstart i grundskolan. I rättan tid? Om ålder och skolstart*.

- Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine (2019): *Förskollärare, förtydligat undervisningsuppdrag och professionella strategier*. Malmö: Malmö universitet.
- Tengblad, Stefan (2006): *Aktörer och institutionell teori*. Göteborg: Grl.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wilkinson, Sue (2011): Analysing focus group data. I David Silverman, red: *Qualitative Research. Issues of theory, method and practice*, s 168-184. London: Sage.