

# Förskoleklasslärare som gästarbetare

## Gränsmarkeringar via sociala stängningar

Helena Ackesjö Institutionen för pedagogikk och didaktik, Göteborgs Universitet, Sverige

*Abstract:* The preschool class is an educational programme that has been created through an educational reform in Sweden in the late 1990s. The purpose was to construct a bridge between preschool and primary school, where the two institutions together would create a “new pedagogy”. My study of teacher identities in preschool class shows that the teachers are using strategies to mark their differences to other teachers. One strategy is to enhance in-groups and out-groups. These strategies also construct the preschool class as a security zone where the teachers distance themselves from other teachers, in contrast to the educational reform.

*Keywords:* Preschool class, Borderland, Identities, Educational reforms, Preschool class teachers

### INLEDNING

Avsikten är här att diskutera konstruktioner och markeringar av lärares professionella identiteter. En stor del av identitetsforskningen handlar om att förstå hur människan utvecklar en känsla av tillhörighet och självförståelse i relation till andra (Pettersson & Robertson, 2003). För mig har sökluset i forskningsprocessen riktats mot lärare i den svenska förskoleklassen. Hur konstruerar de, via sina vardagliga och institutionella sammanhang, känslor av samhörighet, tillhörighet eller utanförskap? Hur ser de sig själva i lärarrollen? Hur skapar de en förståelse för sig själva?

Anledningen till intresset att studera just lärare i förskoleklass återfinns bland annat i vår nutida skolhistoria. 1990-talets skolreformer är de mest omfattande och snabbast genomförda i den svenska skolhistorien, enligt Lindensjö och Lundgren (2000). Införandet av förskoleklassen föregicks av en politisk diskussion om huruvida regeringen skulle införa obligatorisk skolstart från sex års ålder eller inte. Myndigheten för Skolutveckling (2006) skriver tydligt att förskoleklassens verksamhet inte ska vara en skolverksamhet, men det ska inte heller vara en förskole-

verksamhet. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och i förskoleklassen ska barnen förberedas inför skolstarten.

Myndigheten för Skolutveckling (2006) beskriver förskoleklassen som ett ”terra incognita – ett ingenmansland – mitt emellan förskola och skola” (a.a., s. 9). För mig framstår det som ett problem att en skolform kallas för ett *terra incognita*, vilket för mig är som den bit mark mellan murarna i Berlin över vilken ingen bestämmer, ingen reglerar och där inte heller några lagar följs. Förskoleklassen är ingen sådan verksamhet.

Nästan alla barn i Sverige går i förskoleklass, 2007 deltog 96 procent av sexåringarna i verksamheten. Förskoleklassen ses som en viktig övergångsfas i barnens liv, i vilken de ska få möjligheter till ”förberedande men mjuka, lekfulla och lustfyllda möten med skolans krav på färdigheter och kunskaper” (SOU 2008:109, s. 244). I betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (2008:109) beskriver man lärarna i förskoleklassen som något ”mitt emellan” lärare i förskola och skola. Samtidigt poängteras att det finns kunskaper och insikter som lärare i förskoleklass måste ha men som inte ryms inom en tra-

ditionell förskolepedagogik. Min fråga blir – Vad? Vad är det som lärare i förskoleklass ska ha som ingen annan har? Varifrån kommer detta unika? Vilka professionella identiteter är det som lärare i förskoleklass ska ha, som skiljer sig från lärare i förskola och i skola?

Syftet med denna artikel är att belysa hur lärare konstruerar sina professionella identiteter i förskoleklassen. Syftet är även att beskriva hur lärare i förskoleklass använder sina professionella identiteter för att avgränsa sin verksamhet gentemot andra lärare och deras verksamhet. Utgångspunkterna för artikeln tas för det första ifrån Myndigheten för Skolutvecklings (2004) direktiv om att verksamheten i förskoleklassen inte ska vara förskoleverksamhet men inte heller skolverksamhet, samt ur betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) som skriver att lärare i förskoleklass ska vara något mitt emellan lärare i skola och förskola. För det andra bestrider jag Myndigheten för Skolutvecklings begrepp ”ingenmansland” (2006), istället placerar jag förskoleklassen i ett *gränsland* mitt emellan förskola och skola. Ett gränsland där gränserna mellan förskola och skola möter varandra och kanske till och med överlappar varandra på vissa ställen, och där det görs möjligt att studera lärarnas markeringar för eller emot andra lärare på andra sidan gränsen.

#### TEORETISK INRAMNING

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

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

Identitetskonstruktionen har även en emotionell och självdefinierande sida. Taylor menar att ”vår tolkning av oss själva och vår erfarenhet är

konstituerande för den vi är” (Taylor, 1995, s. 100). Identitet ses då som ett sätt att ge sig själv betydelser, ifrån en plats där man jämför sig med andra. Vi önskar vara på ett visst sätt, i förhållande till andra, till måttstockar. Taylor menar att detta är emotionella processer, och att måttstockarna anger mått på vad individen anser vara ett gott och eftersträvansvärt forande av våra liv. I förhållande till detta goda kan föreställningen om min identitet, vem jag är, också bestämmas (Taylor, 1995). Våra identiteter konstrueras även i förhållande till ett ramverk av värderingar av vad som är gott (Taylor, 1989):

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

Ovanstående kan kopplas till Hansbøl och Krejsler (2004) vilka menar att professionaliseringen är en kulturkamp om mål, innehåll och självförståelse, och om hur verksamheterna ska styras. Det blir en kamp om definition. Författarna definierar professionalitet med den uppgift som ska lösas eller utföras. Det finns även enligt Hansbøl och Krejsler (2004) en koppling mellan professionen och personligheten. Läraridentiteter är ingenting man kan ”få” eller ”hitta” genom att gå en utbildning, däremot konstrueras läraridentiteter genom processer i vilka individens personlighet och livshistoria ingår tillsammans med de sociala praktiker och den utbildning individen möter. Konstruktionen av läraridentiteter är således en social konstruktion. Detta leder även till att identitetskonstruktionen blir ett variabelt fenomen, då många olika personer ifrån flera olika perspektiv och med olika bakgrund har olika intressen i processen, enligt Hansbøl och Krejsler (2004).

Utgångspunkten för studien är således att professionella identiteter konstrueras i sociala relationer samt att förskoleklassen teoretiskt placeras i gränslandet mellan förskola och skola. Argumentet för att använda gränslandsteorier som en teoriram är att gränserna som omger oss har en stor inverkan på de identiteter vi konstruerar. Vi lever alla i en värld, där gränser styr våra liv. Dessa gränser behöver inte innebära staket, murar eller gränser på en karta. Det kan handla om för ögat osynliga gränser vilka ändå starkt påverkar våra liv. Dessa gränser ger oss riktlinjer för hur vi ska leva och verka (Newman, 2006b).

Gränsland finns runt alla gränser men de varierar i intensitet och i hur de påverkar personer på båda sidor om gränserna (Newman, 2006a). Gränserna avgör om vi är inkluderade eller exkluderade och markeras olika starkt beroende på hur dessa gränsmarkerade praktiker styrs, dvs. majoritetskulturen avgör hur gränserna hanteras och korsas (Newman, 2006b). Mellan förskolans och skolans verksamheter finns det tydliga institutionella gränsdragningar, varav de olika läroplanerna skulle kunna vara ett exempel. När nya gränser dras och nya arenor växer fram, som exempelvis förskoleklassen, ger detta upphov till revideringar av gamla använda identiteter. Tuomi-Grön, Engeström och Young (2007) menar att gränsdragande och gränsöverskridande innebär att man möter något nytt, man går in i ett nytt territorium och möter där något man inte är familjär med. Sökandet efter nya identiteter blir då en bieffekt av gränsdragandet.

Begrepp som fronter, gränser och gränsland används i geografisk och politisk litteratur och har där en stor relevans för hur våra liv och sociala interaktioner byggs upp. De befintliga gränserna ökar intresset för att undersöka de områden som finns omkring gränserna och tillåter tillträde för personer från båda sidor av gränserna. Gränsland existerar runt alla gränser, men hur påverkar dessa gränsland de individer som finns runt gränserna? Och tvärtom, hur påverkas gränslandet av individerna? Gränslanderna kan skapa en blandning av grupper, men de kan även skapa distans mellan grupper (Newman, 2003).

Hur kan då gränslandsteorier länkas till identiteter? En koppling kan här göras till det tidiga citatet av Taylor (1989), vilket beskriver att våra identiteter definieras både av våra åtaganden och de värderingar vi laddar dem med, men även av den ram och den horisont som vi utgår ifrån. Här ses gränslandet som den ram eller horisont som lärarna utgår ifrån i sina berättelser. En annan koppling skulle även kunna finnas i att det inte bara handlar om att sätta upp fysiska gränser, det handlar även om en maktkamp vilken skulle kunna beskrivas som konstruktioner av mentala gränser (Ball, 2005). Brah (2002) menar att gränser är maktfulla linjer som samtidigt är sociala, kulturella och fysiska delningar, vilket är mer än bara en utstakning av ett landskap. Gränserna konstruerar även "de Andra". Gränserna skapar zoner där anspråk görs på mitt, ditt och andras. Detta gör att gränserna

kartlägger både hierarkier och tolkningsföreträde. Enligt Newman (2006b) förutsätter gränserna att man identifierar sig med specifika grupper. Denna identifiering markerar även gränserna, eftersom skillnaderna reflekteras i processen. I denna process är alltid makt en nyckelfaktor. Petersson (2003) menar att gränserna innebär att klarlägga ett "Vi" som vilar på ställningstaganden om "de Andra". Genom att skapa en distans till de Andra stärker vi vår egen grupp. De Andra behöver inte vara fienden, det centrala är att de inte ryms inom "vår" gemenskap.

I min analys innebär förskoleklassens placering i gränslandet att det finns två befästa gränser som omger verksamheten; gränsen till förskolan och gränsen till skolan. Mot förskolan finns det en tydlig gräns, då man har skilda läroplaner. Även mot skolan finns en gräns, i och med att förskoleklassens lärare inte ingår i lärarnas arbetstidsavtal och dessutom inte omfattas av skolans uppnåendemål. Detta kan skapa en förståelse för hur vi kan se på lärarnas konstruktion av sina identiteter i förskoleklassen, hur vardagspraktiken i förskoleklassen påverkas av gränserna och hur denna process reflekterar tillbaka på de professionella läraridentiteter som konstrueras.

I detta gränsland konstruerar lärarna förmodligen identiteter av varierande slag, vilka kan bero på sammanhang, erfarenheter, kultur och tradition. För Wertsch (1991) har målet varit att utveckla förståelse mellan individen och samhället, dvs. de mänskliga processerna och den kulturella, historiska och institutionella kontexten. Detta utgör därför kärnan i ett sociokulturellt tänkande; nämligen att ta utgångspunkten i samspelet mellan individ och samhälle och att försöka förstå hur dessa blir till genom varandra (Aasen & Hauglökken, 1994). Ovanstående utvecklas även av Säljö (2000):

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

Det som skrivs av Säljö (2000) är av betydelse för min analys. Hur lärare konstruerar identiteter i förskoleklassen, och hur de genom dessa

avgränsar sin verksamhet gentemot andra lärare och verksamheter, torde vara beroende av vad lärarna känner att omgivningen kräver och möjliggör.

Enligt Säljö (2000) tolkar människan sin omgivning och handlar utifrån sina meningsskapande tolkningar. Det gör att individen tolkar och värderar relevansen av sina egna erfarenheter, kunskaper, avsikter och intentioner. Istället för att hävda att handlingarna påverkas av arenan menar därför sociokulturella teorier utifrån Säljö (2000) att handlingarna och individens förståelse och meningsskapande utgör en del av arenan.

Centralt i artikeln är att lärarna i samtal om sina identiteter konstruerar sina identiteter utifrån en process där verksamheten i förskoleklassen i vid bemärkelse är viktig för lärarnas identitetskonstruktion. I samtalet om identiteterna drar lärarna paralleller till ”sitt liv som lärare” i förskoleklassen. Identiteterna förhandlas på så sätt fram genom förväntningar från arbetslaget, men även från sig själva, övriga lärare, barn, föräldrar, skolledning osv., men även från den kultur och tradition som de ingår i. Lärarna hämtar sina argument om identiteterna från den tradition och kultur de är och har varit en del av, men även från de olika gemenskaper som de ingår i i sin dagliga praktik. I dessa argument ingår således avgränsningar mellan olika lärares praktiker. Inspiration för detta sätt att koppla identiteter med handlingar har hämtats från MacLure och Walker (2003), vilka utgår ifrån att läraridentiteter inte är statiska utan ständigt projiceras i handlingar. Detta görs i och med att man agerar i enlighet med de identiteter man argumenterar för. Genom talet om praktiken konstrueras identiteterna samtidigt som talet avspeglar handlingarna i den pedagogiska praktiken i förskoleklassen. Målet med diskussionerna i seminarierna är att via lärarnas gemensamma interaktioner och reflektioner i seminariegrupper belysa hur deras läraridentiteter konstrueras och vilka identiteter som konstrueras i talhandlingarna. Paralleller kan här dras till Barker (1999) som menar att identiteter inte kan existera utanför ett sammanhang. Med utgångspunkt i detta ses identiteter som något som konstrueras i interaktion, vi har eller äger inga fixerade identiteter.

Härigenom vilar min analys på att identiteter konstrueras i sociala sammanhang och i studiet av dessa hamnar fokus på identitetskonstruktioner i mötet mellan lärare. I detta möte blir språk

ket centralt i tolkningen av omvärlden och av oss själva, arenan och våra handlingar. Således vilar min analys även på hur lärarna ser på sig själva och konstruerar sig själva, delvis även utifrån en spegling i andras ögon, och hur de i dessa konstruktioner även markerar gränserna mot andra lärare.

#### METODVAL OCH METODOLOGI

Taylor (1989) menar att våra identiteter definieras av våra åtaganden och de värden som vi laddar dessa med, på den arena eller utifrån den horisont på vilken vi befinner oss. Min studie tar sin utgångspunkt i lärarnas berättelser om sitt arbete i förskoleklass och om de sammanhang de ingår i, för att kunna nå identitetskonstruktionerna. 14 lärare som arbetar eller har arbetat i förskoleklass deltog. Lärarna bidrog med sina berättelser från förskoleklassens arena i form av diskussioner i dialogseminarier som togs upp via Mp3-spelare och nedtecknades som fältanteckningar. Undersökningen bygger således på de medverkandes erfarenheter från arbetet i förskoleklass, och studien influeras av ett arbetsätt där respondenternas utsagor gav upphov till nya frågor som följdes upp samtidigt som samtalet styrdes av de samtalsämnen som initialt satts upp: *Läraridentiteter i förskoleklassen som ett gränsland mellan förskola och skola, Läraridentiteter i förskoleklassen i samverkan med förskolan och skola* samt *Läraridentiteter i förskoleklassen i förhållande till styrande direktiv*.

Dessa samtalsteman valdes med avseende på de gränslandsteorier som ligger till grund för min studie. Avsikten var att dessa teman skulle utgöra utgångspunkter för de tre träffarna som planerades. Utifrån temana hade lärarna möjligheter att reflektera relativt fritt, lyfta fram egna erfarenheter och verbalisera möjligheter och dilemman. Varje dialogseminariegrupp bestod av 4–6 lärare. Varje grupp träffades vid tre tillfällen och cirka 2 timmar vid varje tillfälle. Totalt skapade detta cirka 18 timmars ljudinspelade samtal. Grupperna kallas i studien för L-gruppen, N-gruppen och R-gruppen.

Dialogseminariemetoden utvecklades av Göranson, Hammarén och Ennals (2006) vid Kungliga Tekniska Högskolan som ett sätt att hitta ett språk för att artikulera och sprida tyst erfarenhetsbaserad kunskap. I dialogseminariet ligger fokus både på skrivna texter och på reflektion. Kort går metoden ut på att deltagarna i grupperna får skriva ner tankar utifrån på för-

hand givna impulstexter inom ramen för uppsatta teman, för att sedan läsa sina texter högt för varandra. Den lästa texten kommenteras sedan av övriga deltagare. Arbetssättet är kollektivt och pågår över tid. Språket och kommunikationen arbetas upp via exempel tagna ur verksamheten, både egna och andras, i kombination med reflektioner från hela gruppen (Göranzon, m.fl., 2006). Metoden som dialogseminarierna utgår ifrån är ett ramverk. Meningen är att deltagarna ska få lära sig av egna och andras erfarenheter, väcka minnen till liv samt tolka och omtolka sina erfarenheter i dialog med andra (el Gaidi, 2007). Metodvalet gjordes med avseende på värdet att i grupp reflektera över sina erfarenheter som lärare. Beijaard m.fl. (2004) menar att lärare, genom att berätta för varandra, engageras i vad som skulle kunna kallas för narrativt teoretiserande, vilket gör att lärare och forskare lättare kan upptäcka och resonera kring sina professionella identiteter. Genom dessa samtal kan således ett erfarenhetsutbyte ske vilket kan skapa ny kunskap om lärarrollen, i och med att lärarna bekräftar varandra.

Metodologiskt tar min studie därmed sin utgångspunkt i lärares berättelser. Enligt Clandinin (2006) har intresset ökat för att berätta och att höra historier om andras liv och meningsskapande (a.a.). Det är "naturligt" att människor berättar historier om sina levda liv. Dessa levda och berättade historier är ett verktyg som hjälper till att skapa mening i våra liv, samtidigt som berättelserna i en gemenskap kan bli en hjälp både för enskilda och för kollektivet. Berättelser är ett uttryck för identitet samtidigt som den skapar identiteten. Att förvandla praktiken och praktisk erfarenhet till språk är en handling, som tar form i berättandet. Om man strävar efter att förstå den pedagogiska praktiken innebär det att man undersöker kulturen, individen och språket enligt Skott (2004).

Även Cohen (2008) menar att forskning om läraridentiteter ofta utgår ifrån lärares berättelser som en nyckel för att förstå identitetskonstruktionen, vilket kan kopplas till Bruner (1990) som anser att människans kommunikativa behov är argumentativt till sin natur. Människan är en berättande, narrativ varelse, och hon nöjer sig inte med att avbilda och registrera omvärlden som en neutral observatör. Istället vill hon övertyga, förklara och förmedla sina kunskaper och avsikter och genom detta skapa engagemang (Bruner, 1990). Berättelser är alltid

närvarande och uppenbarar sig som historiska redogörelser (Polkinghorne, 2007). Att studera berättelser innebär att synliggöra människors meningsskapande processer för att förstå innebörden av den mening som skapas, menar Skott (2004). Språket konstituerar världen och ger denna mening (Börjesson, 2003). Elbaz-Luwisch (2005) talar om lärares berättande som en praktik genom vilken identiteter konstrueras och formas. Paralleller dras här till Polkinghorne (1991) som menar att självförståelse skapas både genom berättelserna och genom själva berättandeprocessen som utgår från lärarnas erfarenheter. Således reflekterar inte endast berättelserna läraridentiteterna, utan skapar dem samtidigt. Även Ricoeur (1991) hävdar att en berättelse skapas gemensamt mellan berättare och lyssnare, mellan människa och människa och mellan människa och henne själv. Detta innebär enligt Ricoeur (1991) att vi konstruerar och tolkar våra identiteter via de kulturellt präglade berättelserna. Metodologiska argument för berättelser som en del av identitetskonstruktionerna hämtas även ur gränslandsteorierna. Idag har ett intresse väckts för hur gränser är socialt konstruerade, hur de hanteras och vilka avtryck dessa gränser sätter på våra dagliga liv (Newman, 2006b). Om vi verkligen vill förstå vilken effekt gränser har på individer måste vi lyssna på individernas berättelser, menar Newman (2006a). Det är i kommunikation som gränserna kommer till liv. Berättelserna reflekterar skillnader i upplevelser och i den mening gränserna utgör för individen, och påminner oss om att vi är olika och att vi är placerade eller situerade i skilda territorium (Alvarez, 1995). Detta blir särskilt tydligt då gränser tas bort eller öppnas (som mellan förskola och skola) och då individerna kan få en känsla av att de befinner sig på en gränslös plats. Oavsett om gränserna är öppna eller slutna kan de uppfattas som både möjligheter och hotfulla platser, även om ingen fysisk vägg eller mur finns. Genom berättelserna tydliggörs de gränser som existerar fysiskt eller psykiskt, medvetet eller omedvetet, och som behöver korsas på daglig basis eller som man undviker att korsa i de fall individen inte känner tillhörighet på "andra sidan" (Newman, 2006a).

Genom interaktion i seminariegrupperna konstruerar och medierar lärarna sina erfarenheter och upplevelser i seminariekontexten. Genom samtal med varandra och genom att de får tillgång till andra lärares perspektiv, skapas en distans som behövs för reflektion. I artikeln görs

kopplingar mellan identiteter, kontext och handling. Hur lärarna väljer att beskriva och argumentera för sina handlingar i förskoleklassen blir därför centralt. Lärarnas identiteter konstrueras i vid bemärkelse således genom talet om handlingar och talet om förskoleklassen som en arena, ett gränsländ, mellan förskola och skola.

Materialet behandlades deduktivt utifrån teorigrunden, men även induktivt utifrån lärarnas utsagor och deras egna diskussionsteman. Analysprocessen har pågått över ett års tid, och den har inte varit linjär utan mer av en sick-sack-modell. Materialet har analyserats vid tre skilda tillfällen och i förhållande till teorierna, som har justerats och kompletterats under arbetets gång. Inledningsvis mejslades sju teman fram, som centrala och återkommande diskussioner. Den andra analysen fokuserade på att fördjupa och teoriförankra empirin. I den tredje analysen av lärarnas berättelser har fokus legat på att ytterligare belysa hur lärarna argumenterar för sig själva och sin verksamhet samt hur de markerar sig emot andra lärare och andra verksamheter. Utifrån de sju temana som samtliga på olika sätt beskriver identitetskonstruktioner, gjordes ytterligare ett urval vilket fokuserade på hur lärarna argumenterar för sig själva i relation till andra lärare och andra verksamheter på andra sidan gränserna. Det fokuserade studieobjektet i den tredje analysen blev således *läraridentiteterna i relation till något annat*. Centralt i lärarnas berättelser framstod makt och arbetsvillkor; på vems villkor arbetar lärarna i förskoleklassen? Hur ser deras arena ut i skolan, och vilka normer styr? Centralt i denna analys blir både *hur* lärarna markerar sina professionella identiteter, och *vad* de markerar, dvs. vilka identiteter som mejslas fram i samtalen, hur detta görs och vad identiteterna innehåller för markeringar. Avslutningsvis kom två teman att stå som centrala; ”Talet om samhörighet” och ”Talet om utanförskap”, teman som kan ses som komplement eller motpoler till varandra. I artikeln diskuteras det senare temat, ”Talet om utanförskap”.

#### RESULTAT – GRÄNSDRAGANDE VIA TRE TYPER AV SOCIALA STÄNGNINGAR

Resultaten visar att lärarna skapar tydliga gränsmarkeringar mot lärare i förskola, skola och på fritidshem. Lärarna vill framhålla förskoleklassens placering mellan förskola och skola genom att ta avstånd ifrån båda de omgivande verksamheterna. I de markeringar lärarna

gör mot andra lärarkategorier, är deras tal om upplevelser av ”livet på gränsländet” centralt. Som tidigare nämnts ses lärarnas identiteter som sociala konstruktioner. Även lärarnas gränsmarkeringar blir sociala konstruktioner av professionella stängningsprocesser. Selander (1989) använder professionsforskningen som spegelglas för maktperspektivet med målet att få syn på professionaliseringsstrategier. Selander menar att det har varit vanligt i professionsforskningen att tala om skilda strategier som olika yrkesgrupper använder sig av för att uppnå professionell status, och ofta talar man om Parkins begrepp *social closure*, *exclusion* och *usurpation* (Parkin, 1981). Dessa begrepp kan sägas existera beroende av varandra. *Social closure* avser social utestängning eller tillstängning, medan *exclusion* (utestängning) och *usurpation* (inkräkta, intrång) avser två metoder att nå social utestängning. *Exclusion* (utestängning) ses som en utestängning som är riktad ”neråt”, och betecknar exempelvis en yrkesgrupps strävan att genom utbildning och kunskap utestänga andra som inte har denna utbildning. Denna utestängning innebär således att man ställer upp ”trösklar” som kan vara svåra att komma över. *Usurpation* (inkräkta, intrång) är tvärtom riktad ”uppåt” genom att en grupp genom exempelvis fackliga förhandlingar utökar sin grupps förmåner och genom detta kan erhålla en högre professionell status. Gruppen kan genom detta komma i besittning av bättre förmåner och villkor (Parkin, 1981).

Fernández (2003) beskriver stängningar i två dimensioner vilka kan tillämpas i min studie, nämligen formella och sociala stängningar.

Tabell 1. Tolkning av Fernández (2003) två dimensioner av professionella stängningar

Professionella stängningar	Element/ Innehåll	Gränser
Formell	Utbildning	Läroplan Arbetstidsvillkor
Social	Värden Normer Idéer	Förskola Förskoleklass Skola

Den mest konkreta professionella stängningen mellan olika lärarkategorier är den formella dimensionen. Mellan lärare i förskoleklass och skola finns formella skillnader, som exempelvis utbildningsinriktning. Dessutom finns formella gränser; mellan förskola och förskoleklass utgörs en av dessa gränser av skilda läroplaner och mellan förskoleklass och skola utgörs en av dessa skillnader av exempelvis skilda arbetsvillkor och skillnader i målstyrning, för att nämna några av gränserna. Dessa gränser gäller för alla lärare i alla förskoleklasser, och utgör villkor för arbetet.

I de följande resultatbeskrivningarna diskuteras de sociala stängningarna som hittats i empirin, markering av ett Vi och ett Dom, markering av äganderätten över förskoleklassen samt markering av upplevt avstånd och motstånd till anpassning. Dessa verkar vara de stängningar eller gränsdragningar som lärarna använder sig av för att beskriva skillnader och dra gränser mellan sig själva och andra lärare och andra verksamheter. Teoretiskt kopplas dessa till Parkins (1981) begrepp *social closure* och *exclusion*, vilket då avser att beskriva de stängningar förskoleklasslärarna gör mot andra lärare. Dessa stängningar ger en beskrivning av hur lärare i förskoleklass verkar dra gränser mot andra lärare och andra verksamheter, och där det är förskoleklasslärarna som är de aktiva agenterna i gränsdragandet.

### 1. Markeringar av ett Vi och ett Dom

Konstruktionen av ett Vi och ett Dom blir centralt i lärarnas berättelser, och till viss del syns ett motstånd till andra lärare och andra verksamheter i samtalen, vilket visar sig i att lärarna belyser sig själva genom att spegla sig mot andra. Flera jämförelser görs med verksamheten i förskola, skola och på fritidshem, då förskoleklasslärarna vill förklara vilka de *inte* är. Detta betyder även att de definierar bort egenskaper som de inte vill ska ingå i deras egen krets. I kontrast mot förskolan anser de att lärare i förskoleklass fokuserar det sociala arbetet mer än lärandet. L-gruppen jämför sig med förskolans lärare och verksamhet, och drar upp gränser som markerar skillnader:

*Helena: Men vad gör ni då som man inte gör i förskolan?*

*Lena: Ja, vi jobbar mer med den sociala biten tycker jag för de är så fokuserade på kun-*

*skapsinläring. Och det känns som att det har blivit lite tvärtom, det borde kanske ha varit att vi skulle gå in mer på lärandebiten... Men det har blivit mycket att vara en social varelse, att träna uthållighet... visserligen ska det komma in kunskaper att det kommer in lite bokstäver och så... Men det känns som att kraven, att kraven är högre på barnen i förskolan tycker jag. /---/*

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

*Laila: Ja...*

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

*(L-gruppen, seminarie 2)*

Lena, Linda och Laila verkar beskriva förskoleklassen som ett andningshål mitt emellan förskola och skola, en oas för barnen att vila i mellan de två mera kunskapsorienterade verksamheterna i förskola och skola. Verksamheten verkar gå ut på att komplettera med det barnen behöver utifrån sociala aspekter.

I speglingen mot lärare i skolan anser lärarna att de i förskoleklassen anpassar sig mer till barnens behov. Lyhördhet och flexibilitet i verksamheter är faktorer som lärarna markerar som skillnader jämfört med skolans lärare, som ses som fyrkantiga och konservativa. Lärare i förskoleklassen verkar mena att de är ”närmare barnen”, vilket möjliggör för dem att se och höra barnens behov och önsknings. N-gruppen resonerar kring styrningen och villkoren i förskoleklassens verksamhet:

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

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

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

*Helena: Men det finns ingen annan styrning eller påverkansfaktor?*

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

*Nora: Ja!*

*Natalie: Det vill man ju nappa på.*

*Nora: Och tycker barnen att någonting är jät-tetråkigt så försöker man hitta andra sätt att nå målen.*

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

*Nilla: Ja, det är mer fyrkantigt.*

*Nina: Ja det är det.*

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

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

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

*Nilla: Det gör man säkert!*

*Ninni: Absolut. (N-gruppen, seminarium 1)*

När lärarna markerar sig mot andra lärargrupper verkar de göra detta genom att lyfta fram sin egen särart, som i detta fall kan vara flexibiliteten i arbetet, sådant som enligt lärarna särskiljer dem från andra lärare. I talet om innehållet i förskoleklassen verkar lärarna vilja framhålla sin verksamhet som "något annat" än verksamheten i framför allt skolan men även förskolan. Tidigare har lärarna presenterat att man kan se förskoleklassen som en oas, eller andningshål, mellan en kunskaps- och lärandefokusering i förskola och skola. Trots det vill de ändå framhålla det lärande som faktiskt sker i förskoleklassen, och verkar i det arbetet ta utgångspunkt i förskolepedagogiken. Barnen är viktiga resurser i verksamhetens uppbyggnad och planering menar Regina och Rosita, i likhet med N-gruppen:

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

*Alla: Ja.*

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

*Rosita: Mm.*

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

*Rosita: Ja, absolut. /---/*

*Helena: Hur mycket är barnen med och styr verksamheten?*

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

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

*(R-gruppen, seminarium 1)*

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

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

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

*Regina: Vi kan tillåta oss att följa det då.*

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

*(R-gruppen, seminarium 1)*

Det verkar som att lärarnas flexibilitet kan vara det som enligt dem gör att förskoleklassen blir en "annan" verksamhet, något särskilt i förhål-



lande till skolan. Att lärarna i förskoleklassen uttrycker att de följer barnens intressen och initiativ och ser detta som viktiga resurser i arbetet kan säkert gälla även andra lärare i utbildningssystemet. Men kanske kan lärarnas tal om flexibilitet i arbetet skilja dem från andra lärare. Även om man kan se att lärarna i R-gruppen antyder att de har tagit över en del av skolans "schema-kultur" i verksamheten, så finns det ändå utrymme för barnen att förändra innehållet.

Resultaten visar att lärarna verkar vilja klarlägga ett "Vi" i förhållande till "de Andra". Detta uttrycks i att de tar ställning till vad de inte är och vad de inte gör, och istället lyfter fram vad de gör, sin egen unikheter, eller annanhet. I temat är därför lärarnas upplevelser och känslor av att arbeta i ett gränsländ centralt, genom att gränserna som omger förskoleklassen används som redskap för lärarna när de beskriver sig själva. Genom att distansera sig från andra lärare markerar de sin egen lärargemenskap, genom att de definierar bort de egenskaper som de inte vill inkludera i sin egen krets (Petersson, 2003). Ett exempel är att de hävdar sin "annanhet" i att de har en unik och barncentrerad verksamhet som mer fokuserar på glädje och trygghet än på lärande, än vad lärarna menar att förskola och skola gör.

Genom detta presenterar sig lärarna som "avvikande", några som inte följer skolans norm, vilket kan ses som uttryck för exkluderande identiteter. Dessa identiteter konstrueras via lärarnas markeringar mot andra lärare, och genom att de särskiljer sin verksamhet från andra verksamheter. Gränserna mellan de olika kulturerna verkar därför bli starka i samtalen. I förskoleklassen skapar lärarna vad Wenger (1998) skulle kalla för en kollektiv gemenskap, och de utgår ifrån en delad historia. Praktiken, förskoleklassen, utgörs av ett landskap omringat av gränser mot förskola och skola, där båda dessa omgivande kulturer är aktiva agenter. Exempel på detta kan man se i uttalanden som att förskoleklassens verksamhet fokuserar på gruppen, medan förskola och skola fokuserar på individen, att lärare i skolan är "mer fyrkantiga och gör som de alltid brukar göra", medan förskoleklassens lärare menar att de anammar ett barncentrerat arbetssätt.

Ett sätt att beskriva de exkluderande identiteterna som lärarna argumenterar för är att metaforiskt beskriva lärarna som Gästarbetare i skolan, då lärarna själva väljer att positionera sig

som "något annat" i förhållande till lärarna i skolan och förskolan. En gästarbetare skulle kunna definieras som något som avviker, och Stier (2003) menar att en avvikelsetidentitet möjliggör en gränsdragning mellan "oss" och "dem". Gränsdragningsprocessen är funktionell på det sätt att den definierar den önskvärda gruppidentiteten och stärker då även sammanhållningen inom gruppen. Samtidigt blir lärarna benägna att försvara sina kulturella och sociala gränser ut mot andra.

Gästarbetaridentiteterna kan även problematiseras utifrån Tajfels (1982) begrepp *ingroup* – *outgroup*. Tajfel menar att grupper tenderar att favorisera den egna gruppen (ingruppen) framför andra grupper (utgrupper). Detta beror på att grupper ger sina egna medlemmar självaktning och motivation att förbättra sin status och sitt anseende i förhållande till utgrupperna. Eftersom betoningen här ligger på gruppen så tenderar detta synsätt att medföra att skillnaderna mellan grupperna ökar. I en stark gruppgemenskap favoriserar de sig själva i förhållande till övriga lärare, vilket gör att klyftorna mellan lärarkategorierna riskerar att bli större.

## 2. Äganderätten över förskoleklassen

Resultaten visar även att lärarna markerar och drar upp gränser för förskoleklassen för att avgränsa och kanske "skydda" verksamheten. Det verkar finnas något i förskoleklassens verksamhet som man inte vill släppa taget om. Det blir tydligt när R-gruppens lärare, som arbetar i olika förskoleklasser men på samma skola, diskuterar höstens omorganisation:

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

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

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

*Helena: Ja, det är klart dom vill...?*

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

Rosmarie: Nej just det...

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

Regina: Och jag tänker så här att det är inte så lätt för dom som har jobbat med femåringarna att komma in bara ett år och jobba i förskoleklassen. Det tar ju sin lilla tid att bygga upp något. (R-gruppen, seminarium 1)

Knutpunkten i dialogen ligger i att tjänsterna i förskoleklassen verkar vara förenade med "guldkant", förskollärarna i femårsgruppen vill komma upp, vilket kan markera den statusmässiga position som en lärare i förskoleklass upplever och ger uttryck för att de har inom förskoleområdet. Här använder sig lärarna av en utestängningsstrategi (jfr. Parkins begrepp *exclusion*, 1981) vilket markerar en stängning "neråt" i hierarkin. Vi och Dom konstrueras oftast bara i de situationer där det finns skillnader i maktförhållanden, och ju starkare den yttre pressen är desto starkare blir den inre gemenskapen. Ju mer den enskilde har investerat i en identitetsgemenskap, desto mer kommer hon att offra för att bevara den (Hylland Eriksen, 2004). Detta blir tydligt i lärarnas sätt att försvara sin äganderätt och sin roll i förskoleklassen mot andra förskollärare som vill "upp" och arbeta i förskoleklass. Lärarna verkar vara noga med att framhålla att de är unika och att inte vem som helst kan komma in och ta över förskoleklassen. Detta skulle även kunna betyda att lärare i förskoleklass anser att det är skolans kultur som är den rådande, förskoleklassens verksamhet är "något annat", och att det är lärarna i förskoleklassen som är gästarbetarna i denna kultur.

I dialogen ovan kan identitetskonstruktionen kopplas till en äganderätt, som verkar bestå i att inte vem som helst kan komma och ersätta lärarna i förskoleklassen. Lärare i förskoleklass har en viss äganderätt över förskoleklassen, och ett mandat i att avgöra beslut som berör verksamheten. Lärarna vill inte släppa taget till förmån

för andra lärare som "vill upp". Deras markeringar i dessa uttalanden kan tyda på att de är speciella, utvalda, "en elitgrupp". Men det finns också personliga intressen som blir synliga vid sidan av de professionella intressena. Lärarna i R-gruppen argumenterar för att förskoleklassen är deras verksamhet som de har byggt upp, och investerat personligt intresse, ork och engagemang i. De vill inte släppa taget om något de själva har format och konstruerat. Således spelar både personliga och professionella intressen in i äganderätten över förskoleklassen.

Detta uttalande kan problematiseras via Abbots (1988) professionsteorier. Abbott ser skilda professioner som delar av ett och samma ömsesidiga system. Fokus för Abbott är sambandet mellan yrkesgruppen, professionen, och det arbete de utför. Det är när en grupp ensam kan bestämma över sitt arbete och ha ensamrätt över att utföra detta arbete, som en grupp uppnår professionell status. Detta innebär att rollen att ha ensamrätt över att utföra en viss uppgift, leder till att yrkesgruppen har nått en hög professionell status. Yrkesgruppen har då *jurisdiktion* att få utföra just detta arbete. Abbott relaterar detta arbete till en maktkamp som förs med kunskapens medel, då en yrkesgrupp som kräver ensamrätt eller jurisdiktion inom ett område behöver påvisa sina anspråk genom exempelvis akademiska kunskaper. Samtidigt är systemet ständigt utsatt för förändringsprocesser då kulturella, sociala och tekniska krafter ständigt påverkar systemet. En sådan störning sker till exempel inom professionerna, när en profession försöker tränga in på en annan professions område. Ovanstående skulle man kunna relatera till förskoleklassens intrång eller inträde i skolan. Denna inträngning gör att det blir en störning och att systemet hamnar i obalans. Störningen följs ofta, enligt Abbott, av en kamp om jurisdiktion över nya eller förändrade arbetsområden inom systemet (Abbott, 1988). Detta kan även relateras till Elmeroth (2008) som menar att makt är social kontroll, och för att ha makt över andra människor måste man även kunna kontrollera dem och tydliggöra deras underläge. Detta kan göras genom att man kräver ensamrätt eller jurisdiktion över ett arbetsområde.

I min studie kan man ana att lärarna använder utestängningen som en strategi att nå professionell status i förskoleklassen via en äganderätt eller jurisdiktion. Lärarnas hävdande av en "annanhet" i den pedagogiska verksamheten och i deras förhållningssätt som lärare i förskoleklass,

kan antyda att inte vem som helst kan komma ”upp” och arbeta i förskoleklassen. Här utgörs dock inte tröskeln av akademisk utbildning, tröskeln verkar istället utgöras av erfarenhet av arbete med sexåringar tillsammans med personligt intresse.

Regina och Rosita i dialogen ovan ger sken av att vara hotade och rädda för att förlora greppet och makten över den verksamhet som de har byggt upp under de tio år som förskoleklassen funnits inne i skolan, till en annan förskollärare som kanske vill göra samma statusresa som de gjorde för tio år sedan. Samtidigt ser de fördelar med ett rotationssystem, bara det inte handlar om att någon annan ska ta över deras förskoleklass.

### 3. Upplevt avstånd och motstånd till anpassning

Känslan av att det finns ett vi och ett dom verkar även förstärkas i lärarnas berättelser av dilemma med att bygga en bro mellan förskola och skola, vilket är den reformmässiga intentionen med förskoleklassen. Ett dilemma verkar vara känslan av utanförskap och ett annat verkar vara styrningen av verksamheten tillsammans med ”brobygget”. Dessa dilemman verkar leda till att lärarna ytterligare markerar gränser mellan Vi och Dom. Rosmarie skriver:

*På skolan ser man inte vårt arbete som något viktigt. Det är en känsla man får. Att vår verksamhet är självstyrande och isolerad från de andra på skolan är ett faktum. /---/ Vill vi leva isolerade på vår ö eller vill vi bygga en bro? Ingen vill vara isolerad och känna att man inte tillhör någonstans. Det hänger inte bara på oss om det ska byggas en bro. Vi måste enas om hur vi ska bygga. De är här det behövs riktlinjer. (Rosmaries avslutande reflektioner, seminarium 3)*

Även Ninni är inne på samma tema i sina avslutande reflektioner. Är skillnaden mellan förskoleklass och skola så stora att det vore bättre utan ett brobygge?

*Som verksamheten [förskola, förskoleklass och skola] ser ut i vårt område är det likt tre öar. Ibland tycker jag t.o.m. att det känns som tre olika planeter... (Ninnis reflektionsprotokoll till seminarium 3)*

För att kunna bygga en bro mellan förskola och skola anser lärarna att lärare i både förskole-

klass och skola behöver hjälpas åt. De menar att det inte bara kan vara förskoleklasslärarnas arbete att anpassa sig efter skolan, även skolans lärare måste hjälpa till verkar man mena. Några av lärarna uttrycker dessutom känslor av att förskoleklassens och skolans kulturer krockar för mycket för att en sammansmältning ska kunna ske. Kanske finns det för hårt dragna gränser och markerade skillnader mellan förskola, förskoleklass och skola? Rut delar med sig av sina tankar:

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

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

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

*Rut: Ja. Det är en bra fråga.*

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

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

*Helena: Du är en brovakt då?*

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

*Helena: Handlar detta om att ni inte tycker om hur skolan idag ser ut? Den undervisningen som bedrivs i skolan?*

*Rut: Ja det är lite så kan jag känna.*

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

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

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

*Alla: Mmm. (R-gruppen, seminarium 2)*

I dialogen skapas ett motstånd till de andra lärarna på skolan. Rut opponerar sig emot att behöva anpassa sig till skolan, dess kultur och arbetsätt. I dialogen skapas ett motstånd genom legitimering av en del av de myter om andra lärare och andra verksamheter, som vidmakthålls bland lärarna. Att lärarna tillskriver sig själva ett främlingskap i relation till förskolan och främst skolan, har inte att göra med det fysiska avståndet till verksamheterna. Här är det upplevda avståndet det som är centralt. Enligt Stier (2003) skapas ett främlingskap i den upplevda graden av olikhet mellan människorna (a.a.). Ett Vi kan endast uppkomma när det finns ett Dom. Vi skapar Dom för att stärka sammanhållningen inom gruppen. I denna process verkar även ett motstånd till den rådande skolkulturen växa fram.

Det verkar som att lärarnas uttryck av en "annanhet" i jämförelse med skolans lärare förstärks i samtalen och i erfarenhetsutbytet med de andra lärarna. Linda är inne på samma tankegångar om ett motstånd till anpassning som Rut är ovan, och Linda markerar sin syn på skillnader mellan olika lärares olika pedagogik, vilket ytterligare hjälper till att förstärka och legitimera myter som kan öka det upplevda avståndet mellan olika verksamheter:

*Linda: Vi har i vårt arbetslag börjat diskutera väldigt mycket det här med "skolförberedande". Vi är inte säkra på att vi vill förbereda barnen för den skolan som finns. Jag har inte alls lust att förbereda dom för den! Jag tänker mig att förskollärare tycker att de har en bra pedagogik, de tror på det sättet de lär barnen på. Och så kommer de till en skola som arbetar väldigt traditionsbundet och känner herregud jobbar de fortfarande på detta sättet. Det är ju jättesvårt, vi kör på vårt sätt i förskoleklassen för att vi tror på det här och så lämnar vi över dem till en skola som inte tar emot dem på rätt sätt. Och det är ju hela meningen med förskoleklassreformen, att förskolepedagogiken skulle in i skolan. (L-gruppen, seminarium 1)*

Motståndet till skolan verkar här bestå i att Linda och även Rut uttrycker att skolan inte arbetar på "rätt sätt". Detta gör att förskoleklassen ses som "något annat", som då i Lindas fall verkar relateras till den rådande kulturen och normen i skolan. Sidanius och Pratto (1999) menar att grupphierarkin är socialt konstruerad vilket kan innebära att maktfördelningen är varierande beroende både på historiskt och socialt sammanhang. Hierarkiska strukturer finns i alla mänskliga system och konflikter, och förtryck mellan grupper kan ses som ett resultat av behovet av att formera hierarkier. Pratto, Stallworth och Sidanius (1997) menar att hierarkierna alltid består av en grupp i toppen som har makt och en grupp i botten utan makt. Fördomsfulla uppfattningar om varandra är uttryck för dessa sociala hierarkier. Samhället hjälper till att forma ideologier som stabiliserar och vidmakthåller gruppernas under- och överlägsenhet. Genom detta skapas en legitimering av "myter" som upprätthåller särskiljandet mellan grupper. Franzoi (2003) kallar detta för social dominans-teori, dvs. hur olika grupper i samhället ordnas hierarkiskt, och genom detta ges olika positioner och förmåner. Makten skapas och återskapas via och genom dessa dikotomier mellan grupper (a.a.). I lärarnas berättelser syns dessa myter och hierarkier tämligen tydligt. Lärarna i förskoleklassen verkar underhålla och utveckla myter om skolan och dess lärare, och ett exempel är att "lärarna är mer fyrkantiga, de gör som de brukar göra". Det syns även i uttalandet "Det är ju jättesvårt, vi kör på vårt sätt i förskoleklassen för att vi tror på det här och så lämnar vi över dem till en skola som inte tar emot dem på rätt sätt". Denna lärare utgår ifrån att det finns ett rätt och ett fel sätt att undervisa, och att det är förskoleklassens lärare som står för det som är bäst för barnen. De uttalanden som lärarna gör handlar ofta om att de anser att de själva är gruppen i botten som står utan makt, och att skolans lärare finns i toppen. Denna maktfördelning återskapas i samtalen, då dessa "mytifierade" dikotomier mellan olika typer av lärare diskuteras.

Att vara "något annat" i förhållande till andra verksamheter kan även innebära att man, av andra, ses som något annorlunda, något som kanske inte passar in. Flera av lärarna ger uttryck för känslor av att både lärarna och de sexåriga barnen är i vägen på skolan:

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

*Rosita: Men jag skulle önska att man hade mera samsyn kring barnen. Att man inte bara upptäcker att "nu ska de börja skolan" och då först... Först när barnen börjar skolan blir de accepterade av lärarna.*

*Regina: Det känner vi hela tiden, att sexåringarna är mest till besvär. (R-gruppen, seminarium 2)*

Det verkar vara centralt för lärare i förskoleklass att markera att de varken är lärare i skola eller förskola, och att deras verksamhet har andra mål och syften än verksamheterna i förskola och skola. Men att framställa sig som särskild och "något annat" och genom detta avskärma sig mot andra verksamheter har även sina nackdelar. Sammanfattningsvis kan man se att det i alla seminariegrupper uttrycks skillnader mellan lärare i förskoleklass och lärare, framför allt i skola, vilket markeras på olika sätt av lärarna. Ett sätt är att argumentera för att förskoleklassen arbetar med barnen på ett sätt som inte förskola och skola gör. Ett annat sätt är att lärarna i sina berättelser tar avstånd ifrån de omgivande verksamheterna, genom att framhålla sin pedagogik som den som är mest framgångsrik. Detta leder fram till att förskoleklassen och dess lärare framstår som något annat i förhållande till förskola och skola, och att lärarna i konstruktionerna av Vi och Dom skapar mening i detta motstånd.

Lärarna verkar också arbeta utifrån en vilja att göra intrång i lärarprofessionen på skolorna. Detta kan handla om en kamp för att bli definierade och accepterade som "lärare" av andra. Lärarnas uttalanden om att "Först när barnen börjar skolan blir de accepterade av lärarna" och "Det känner vi hela tiden, att sexåringarna är mest till besvär" kan antyda att lärarna egentligen vill bli en del av lärarkollektivet på skolan. De uppger att de även vill bygga en bro till skolan men på ett villkor; att skolan möter förskolans pedagogik och att skolan anpassar sig efter denna. Kanske kan vi hitta ytterligare aspekter i makt och hierarkier.

Det som verkar vara centralt för lärarna i min studie är de sociala stängningarna eller gränsmarkeringarna mot andra lärare, vilket med fördel kan diskuteras ytterligare. Här handlar medlemskapet om att ha "rätt" normer och värderingar, vilket gör att gränserna mellan de olika professionerna kan vara ganska flytande. Det medlemskap som erbjuds utgörs inte av några formella gränser eller krav, utan det sociala medlemskapet är markerat diskursivt (Fernández, 2003), via idéer, normer och värden som ska stämma överens inom medlemskapet. Återigen kan detta exemplifieras med att "lärarna är mer fyrkantiga, de gör som de brukar göra", och "vi kör på vårt sätt i förskoleklassen för att vi tror på det här och så lämnar vi över dem till en skola som inte tar emot dem på rätt sätt". Här utgörs den sociala stängningen av de värden och idéer som man utgår ifrån i förskoleklassen därför att man anser att det är "det rätta sättet" att undervisa på, och därmed utestängs de lärare som undervisar på andra sätt. Via dessa markeringar och argument verkar lärarna skapa mening i sitt motstånd mot andra lärare.

#### KONKLUSIONER

Kanske kan resultatet tyda på att gränserna, tvärt emot förskoleklassreformens intentioner, har blivit starkare markerade mellan de olika verksamheterna. I artikeln har förskoleklasslärares gränsdragningar mellan sig och andra läraryrkategorier beskrivits inom tre teman; markeringar av Vi och Dom, lärarnas markeringar av äganderätten över förskoleklassen samt lärarnas markeringar av avstånd och motstånd till anpassning. Dessa markeringsprocesser skulle kunna ses som strategier för lärarna, genom vilka de försöker mejsla fram ett betydelsesystem eller fokusera innehåll i sin egen verksamhet och i sina egna professionella läraridentiteter.

De markeringar eller sociala stängningar som lärarna gör mellan sig själva och andra lärare gör att de i sina beskrivningar framstår som "något annat" i utbildningssystemet, som lärare "mitt-i-mellan", och här blir kampen om definition central för lärarna. Kanske kan man ana att lärarna konstruerar en ö istället för en bro mellan förskola och skola. Lärarna vill behålla det barncentrerade arbetssättet med fokus på glädje och lärarens närvaro, som de menar att de har i förskoleklassen. En oas för barnen att kunskapsmässigt vila i under ett år. I dessa uttalanden tar de avstånd från skolan genom att dra

upp gränser för hur lärare i förskoleklass arbetar och inte arbetar, vilket kan liknas vid ett motstånd till skolans arbetssätt och undervisningsmetoder. Newman menar att ”good fences makes good neighbours” (2006b, s. 181) och det är kanske just detta som har hänt. Skolans och förskoleklassens lärare har blivit goda grannar, men på grund av de starka gränsmarkeringar som lärarna i förskoleklassen gör så kanske det inte blir mera än så.

Resultaten kan jämföras med Gustafssons studie (2003). Gustafsson såg att lärare i förskoleklassen mutade in sina egna regioner inom den integrerade verksamheten i skolan, t.ex., målarummet eller köket. Mina resultat kan istället ge ett intryck av att lärarna i förskoleklassen i vissa fall mutar in och flyttar *hela* sin region till en självstyrande ö. På denna självstyrande ö vill de bevara sin unika position som ”lärare i förskoleklass”. Det ligger nära till hands att betrakta förskoleklassen som en idyll – där läraren ständigt är närvarande och där barnen får vila mellan kunskapsorienteringen i förskolan och skolan. Barnen får vara med och styra innehållet i verksamheten. På ön släpper lärarna inte taget varken om barnen eller om verksamheten. För vems skull?

På ön, eller i oasen, konstrueras Gästarbetarna, som finns inom skolan men utanför lärarkollektivet och gängse ”lärarvillkor”. Oasen kan ses som en skyddszon för lärarna, där lärarna verkar bevara sin profession och sin verksamhet. Där menar lärarna att de trots allt mår bra, de upplever att det inte finns någon styrning av verksamheten och de kan i stort sett arbeta som de vill.

Hur är det då med gränserna mellan förskola, förskoleklass och skola? Vilka implikationer ger ett större utrymme (dvs. flyttade gränser, i detta fall mellan förskola och skola) för utvecklingen av medlemskap och konstruktionen av identiteter? Walters (2004) menar att öppnade gränser bidrar till större sårbarhet då de sociala utrymmana blir större. Kanske är det detta som har skett i förskoleklassen? En större öppenhet (dvs. öppnade gränser mellan förskola och skola) verkar ha bidragit till att förskoleklassens lärare ännu mera värnar om sin särart och sina gränser mot både förskola och skola. Det är lockande att säga att nya gränser har dragits. Istället för att inkludera förskoleklassen i skolan, skulle man kunna säga att i vissa fall har nya gränser dragits *mellan* förskoleklass och skola. Balibar (2002) menar att även interiören innanför grän-

serna förändras i en process av ”re-bordering”. Tidigare utvärderingar av förskoleklassen (t.ex. Skolverket, 2004, 2006) visar på denna förändringsprocess, något har hänt med förskoleklassens pedagogiska praktik. På vissa ställen har den blivit ”skolifierad” och på andra ställen ter sig verksamheten som i en traditionell förskola isolerad från skolan. Kanske kan det vara så, att i de sistnämnda förskoleklasserna har gränsen dragits om till att exkludera skolans kulturella påverkan på förskoleklassen?

Gränserna mellan Oss och Dem påverkar oss mer än vi tror. Mina resultat antyder att det kanske är lärarna i förskoleklassen som själva drar upp en del av dessa exkluderande gränser, vilka konstruerar dem som gästarbetare i skolan. Denna process bottenar i en kamp om definitioner. Genom att dra upp dessa gränser skapar lärarna mening i motståndet mot andra lärare, via avgränsningen av sin verksamhet. Öppnade gränser mellan förskola och skola har måhända givit nya gränser.

#### REFERENSER

- Aasen, P., & Haugaløkken, O. K. (1994). Samfunn – identitet – kompetanse. I P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Red.), *Baerekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (sid. 11–22). Oslo: Ad Notam.
- Abbot, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alvarez, R. R. (1995). The Mexican-US border: The making of an anthropology of borderlands. *Annual Review of Anthropology*, 24, 447–470.
- Balibar, E. (2002). *Politics and the other scene*. London: Verso.
- Ball, A. (2005). Writing in the margins: Exploring the borderland in the work of Janet Frame and Jane Campion. Läst 7 april 2010 [www.gla.ac.uk/departments/esharp/issues/5/](http://www.gla.ac.uk/departments/esharp/issues/5/).
- Barker, C. (1999). *Television, globalization and cultural identities*. Buckingham: Open University Press.
- Beijaard, B., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Brah, A. (2002). *Cartographies of diaspora: Contesting identities* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.

- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44–54.
- Cohen, J. (2008). “That’s not treating you as professional”: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 79–93.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers’ voices: Storytelling och possibility*. Connecticut: IAP.
- el Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunskande: Bildning och reflekterade erfarenheter. Fallstudie på KTH*. Stockholm: KTH.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Fernández, C. (2003). The stranger within: Union citizenship and third country nationals. I B. Petersson & E. Clark (Red.), *Identity dynamics and the construction of boundaries* (sid. 161–179). Lund: Nordic Academic Press.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göransson, B., Hammarén, M., & Ennals, R. (2006). *Dialogue, skill and tacit knowledge*. West Sussex: Wiley.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I S. Hall, D. Held & A. McGrew (Red.), *Modernity and its future* (sid. 273–325). Cambridge: Polity .
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet: En kulturkamp mellem styring og autonomi i ett markedsamfund. I L. Moos, J. Krejsler, & P. Fibaek Laursen (Red.), *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere och mellemledere* (sid. 19–58). Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hylland Eriksen, T. (2004). *Rötter och fötter. Identitet i en föränderlig tid*. Nora: Nya Doxa.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- MacLure, M., & Walker, B. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004). *Rapportering av regeringsuppdrag ”Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem: Att bygga broar* (Slutrappport 2004-01-21, Dnr. 2003:171). Stockholm: Liber.
- Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen: I en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Nationalencyklopedin* (1992).
- Newman, D. (2003). Barriers or bridges? On borders, fences and walls. *Tikkun Magazine*, (18), 54–58.
- Newman, D. (2006a). The line that continue to separate us: Borders in our “borderless” world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143–161.
- Newman, D. (2006b). Borders and bordering: Towards an interdisciplinary dialogue. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 171–186.
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mig begåvad bara: Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgs Universitet. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 2.
- Parkin, F. (1981). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.
- Petersson, B. (2003). Intervjubarerade studier av kollektiva identiteter. I B. Petersson & A. Robertson (Red.), *Identitetsstudier i praktiken* (sid. 35–52). Stockholm: Liber.
- Petersson, B., & Robertson, A. (2003). *Identitetsstudier i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2/3), 135–153.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13, 471–486.
- Pratto, F., Stallworth, L. M., & Sidanius, J. (1997). The gender gap: Differences in political attitudes and social dominance orientation. *British Journal of Social Psychology*, 36, 49–68.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. I D. Wood (red.), *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation* (sid. 20–33). London: Routledge
- Selander, S. (1989). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringstrategier. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund* (sid. 111–123). Lund: Studentlitteratur.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan* (Skolverkets rapport nr. 239). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning* (Skolverkets rapport nr. 288). Stockholm: Fritzes.
- Skott, C. (2004). Berättelsens betydelse. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori: Narrativ*

- forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (sid. 9–11). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Stier, J. (2003). *Identitet: Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap: Politisk-filosofiska texter i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2007). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (sid. 1–15). UK: Emerald/Earli.
- Walters, W. (2004). Secure borders, safe haven, domopolitics. *Citizen Studies*, 8(3), 237–260.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

Manuscript received in September 2009

Sent to reviewers in October 2009

Accepted for publication in January 2010