

Etiskt ledarskap i övergången mellan förskola och skola – förskoleklassen som inkluderande gränsöverskridare



Marita Cronqvist
Docent, institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås



Ellinor Skaremyr
Lektor, institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Förskoleklassen, en obligatorisk utbildning för svenska sexåringar, befinner sig i ett spänningsfält mellan förskola och skola. I spänningen mellan förskolans och skolans olika traditioner, normer och föreställningar måste undervisningen i förskoleklassen bidra till att alla barn får en trygg övergång mellan systemen. Syftet är att bidra med en förståelse kring hur ett etiskt ledarskap kan utformas i förskoleklassens spänningsfält, så att alla barn kan inkluderas och få kontinuitet i sitt lärande. Utgångspunkten är en tidigare empirisk studie om yrkesetik. Ett didaktiskt verktyg, Didetik, underlättar för förskoleklassens lärare att föra samman lärande och omsorg till en helhet.

Förskoleklassen, som är obligatorisk för sexåringar i Sverige, fick 2016 egna målformuleringar (Skolverket, 2022), vilket gav tydlighet och legitimitet åt skolformen (Lago, Ackesjö & Persson, 2018). Förskoleklassen tillhör skolan organisatoriskt men befinner sig i ett spänningsfält mellan traditionerna för förskola (0–5 år) och skola (7–16 år) (Lago et al., 2018). Inom forskningen

finns studier som pekar både mot förskoleklassens "skolifiering" och mot en blandning av skolformerna. Enligt Lago et al. (2018) uttrycker läroplanstexten förskoleklassens utgångspunkt i "en helhetssyn på eleverna och deras behov samt att sociala relationer och lek är centrala arbetsområden i förskoleklassen vid sidan av arbetet med elevers utveckling och lärande"(s. 9). Citatet exemplifierar genom uttrycket "vid sidan av" ett synsätt som innebär att uppdragen inom skolväsendet delas upp i antingen omsorg-lärande eller lek-prestationer, vilket utmanas av andra uttryck som att väva samman omsorg och kunskap (Alatalo, Meier & Frank, 2016). Att vara klämd mellan omsorg samt lärande och prestationer är en problematik som tydligt synliggörs i förskoleklassen (Alatalo, 2017). Förskoleklassens pedagogiska uppdrag har beskrivits som en övergångszon (Ackesjö, 2016), i vilken barnen ska få en trygg övergång mellan skolformerna i spänningen mellan olika traditioner, normer och föreställningar. Det är dock oklart hur olika normer kan balanseras i ett ledarskap.

Reformer såsom obligatoriskt deltagande för sexåringar och åtgärdsgaranti har styrt mot en fokusering på undervisning, kunskap, mätbarhet med mera. Sammantaget innebär detta att förskoleklassen har genomgått en generell positionsförskjutning mot skolans organisation och undervisning (Ackesjö & Persson, 2019; Lago et al., 2018). Det är också betydelsefullt att belysa förslaget att införa 10-årig grundskola (SOU 2021:33). I utredningen omnämns att i nya årskurs 1 (i dag förskoleklass) bör lek fortsättningsvis vara integrerad i utbildningen, samtidigt

som mer utrymme bör ges till utveckling av läs- och skrivutveckling och matematiska förmågor. Eleverna ska även omfattas av disciplinära åtgärder som utvisning ur klassrum, kvarsittning och avstängning (SOU 2021:33). Förskoleklassens positionsförskjutning mot skolan riskerar att innebära att ett glapp skapas mellan förskolans och skolans undervisningskulturer och värden, ett glapp som riskerar att öka med införande av 10-årig grundskola.

Förskoleklassen kan förstås som en förberedelse för barnen att möta de rutiner som finns i skolan. Ett annat perspektiv är att skolan också bör förberedas för att ta emot det individuella barnet, något som vårdnadshavare har uttryckt oro för i tidigare forskning (Ackesjö, 2018). Enligt läroplanen (Skolverket, 2022) ska undervisningen anpassas efter de elever som deltar, deras tidigare erfarenheter, kunskaper och intressen. Begreppet inkludering, som är centralt i vår presentation, etablerades i samband med Salamancadeklarationen 1994 (Unesco, 1994) och intygade att skolan skulle anpassas för att möta alla elevers olikheter och behov. Barn med funktionsnedsättningar skulle inkluderas i det vanliga klassrummet, vilket gav fokus på placeringen. Syftet var en skola för alla. Asp-Onsjö (2006) presenterar en fördjupning och precisering av begreppet utifrån rumsliga, sociala och didaktiska aspekter som handlar om i vilken utsträckning eleven finns i samma lokal som klassen, är delaktig i ett socialt sammanhang och anpassningen av de didaktiska förutsättningarna till elevens lärande. Elever kan vara inkluderade utifrån en eller flera aspekter. Olika förståelser av begreppet behöver problematiseras och närmre förklaras vid användningen för att diskussionen ska bli begriplig. Magnússon (2019) uppmärksammar en mängd olika tolkningar utifrån Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) och påtalar den otydlighet som råder kring begreppet även inom forskningen. Vår tolkning av begreppet innefattar barnets subjektiva upplevelse av tillhörighet

och möjligheter till delaktighet i gruppen, vilket kommer att förklaras närmre utifrån ett etiskt ledarskap.

I denna text fokuseras ett etiskt ledarskap och lärarnas möten med alla barn i undervisningen i allmänhet och barn som riskerar att marginaliseras i övergången mellan skolformerna i synnerhet. Marginalisering kan ske av många olika skäl och vi kommer främst att exemplifiera utifrån kulturella och språkliga faktorer. Syftet är att bidra med en förståelse kring hur ett etiskt ledarskap kan utformas i förskoleklassens spänningsfält, så att alla barn kan inkluderas och få kontinuitet i sitt lärande. Utgångspunkten är en tidigare empirisk studie om yrkesetik med lärarstudenter som deltagare (Cronqvist, 2015).

Forskning om övergången

Förskoleklassens placering mellan två olika skolsystem innebär att förhålla sig till skillnader både på en övergripande organisatorisk nivå med olika system, tilldelning av resurser, anställningsformer och utbildningar samt på en individuell nivå med olika sätt att uttrycka sig, värdera och agera (Welén, 2022). I övergången mellan systemen blir dessa skillnader synliga, vilket kan ses som problematiskt men också som en möjlighet att utveckla respektive verksamhet. Ett exempel på skillnad är att resurstilldelningen i förskolan delvis i relation till en större lärartäthet inte automatiskt följer med in i grundskolan (Welén, 2022). En annan svårighet som får stor inverkan framför allt på mottagandet av barn som av olika skäl behöver mycket stöd är avsaknad av eller olika språkliga uttryck i kommunikation om barnen. Den bristande kommunikationen beror på att tid och resurser saknas men också på att barnet och dess lärande betraktas på olika sätt, menar Alatalo et al. (2016). De olika traditionerna utifrån omsorg respektive lärande medför behovet av att identifiera och synliggöra men också sammanväva delarna (Alatalo et al., 2016) vilket är en utmaning.

Forskningen kring förskoleklassens funktion som en bro mellan skolsystemen visar att många värderingar samt synsätt på barn och kunskap står på spel. Uttrycket om "skolifiering" har en negativ laddning om ett lärande som inte är gynnsamt för barnens utveckling, där omsorg, lek och barns intressen får stå tillbaka för vuxenperspektiv och förutbestämt innehåll (Lago et al., 2018; White, Connelly, Thompson. & Wilson, 2013). Ackesjö (2013) beskriver skolan som styrd av vuxna där barnen ska tränas att göra saker på rätt sätt och i rätt ordning. Costantion-Lane (2019) menar att teoretisk ämneskunskap främjas framför lärande i praktiken. Dessa synsätt på skolan uttrycks som en myt av vissa forskare (Alatalo, 2017) men kan inte avfärdas eftersom forskningen tydligt visar den problematik som skillnaderna mellan de olika skolformerna skapar, inte minst i värderingarna. Förskoleklassens funktion som en bro för att överbrygga skillnader i förskola och skola har på senare tid utmanats genom olika politiska reformer och i dag betonas "förskoleklassens kvalificerade funktion i utbildningssystemet" (Lago et al., 2018: 86).

Kontinuitet i lärandet

En del studier har undersökt specifika ämnesområden i övergången mellan skolsystemen för att se hur kontinuitet i barnens lärande kan säkerställas. Norling (2019) fokuserar på barns språk-, läs-, och skrivutveckling och beskriver en undervisning med både spontana och planerade aktiviteter och hur en dold agenda ligger bakom användningen av lek för att erbjuda ett specifikt lärande. Costantion-Lane (2019) framhåller lekens betydelse för barns utveckling kognitivt, socialt och emotionellt eftersom den bland annat tillför barnen självförtroende. En utbildning som fokuserar på läsförmåga behöver inte bli "akademisk" eller "skolifieras" utan kan fortgå med leken som ett centralt inslag. Studien visar hur viktig den muntliga interaktionen är för barnen, både i skolan och i hemmet samt att undervisning måste få ta tid och erju-

das utifrån var de befinner sig i utvecklingen. Arbete i mindre grupper är ytterligare en betydelsefull aspekt de påtalar som även Dail och McGee (2008) beskriver i sin redovisning av hur en sex veckor lång sommarskola underlättade barnens övergång från preschool till kindergarten i USA då lärare från båda verksamheterna arbetade tillsammans. I andra studier (Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme & Snowling, 2013; Norling, 2019) har kartläggningen av barnen visat sig vara en viktig del för att tidigt uppmärksamma de behov som finns i gruppen. Generellt sett så finns det i forskningen en positiv bild av verksamheter som fungerar som övergångar för barnen så att de får kontinuitet i sitt lärande. Samverkan kring barnen både mellan lärarna och med vårdnadshavarna tycks vara avgörande för att underlätta barnens övergång från en verksamhet till en annan (Alatalo et al., 2016).

Förskoleklassens position i ett spänningsfält där normer, värden och attityder kan förhandlas

Förskoleklassen kan ses som en väntan mellan två verksamheter eller som en möjlighet att hjälpa barnen att lämna en praktik samt växa in i och förstå en annorlunda praktik (Alatalo, 2017) med andra regler och rutiner (Beers, 2021). Om det ska fungera måste lärare med olika erfarenheter föra samman sina synsätt och vara beredda att förhandla för att kunna skapa en inkluderande gränsöverskridande verksamhet i spänningsfältet. Det är rimligt att anta att barn och vårdnadshavare med svensk härkomst och erfarenheter av normer och värden i det svenska skolsystemet, enklare socialiseras in i ett för dem nytt skol-sammanhang. Läraren i förskoleklassen har här en särskilt viktig roll i hur tysta normer och värderingar som exempelvis religioner och världsbilder överförs (Kuusisto, Poulter & Harju-Luukkainen, 2021). Övergången beskrivs av Ackesjö (2013) som en cirkulär process som påbörjas långt innan barnen startar i utbildningen. Detta betyder att barnens föreställningar om förskoleklass och skola påverkas medan de fort-

farande är kvar i förskolan och därmed blir förskollärares attityder till och uttryck om skolan betydelsefulla för barnens bild av vad som väntar (Ekström, Garpelein, & Kallberg, 2008). Övergången handlar både om anpassningen till en annorlunda undervisning och en social och emotionell process för barn såväl som vuxna (Ackesjö, 2013; Beers, 2021; White et al., 2013). Barnens välbefinnande beror till stor del på möjligheten att skapa relationer, känna tillhörighet och hantera konflikter. Den trygghet som funnits bryts och då uppstår en utmanande och osäker period innan en ny trygghet och stabilitet kan bildas i den nya lärmiljön (Ackesjö, 2013). Processen där barnen lämnar en verksamhet och går över till en ny kan upplevas olika beroende på hur anpassningen fungerat och blir efter övergången, något som Ackesjö inte problematiserar i beskrivningen av faserna. Faktorer som medverkar till att göra övergången positiv är samverkan med vårdnadshavare, att barnen har en känsla av att kontrollera det som händer och att lärarna skapar ett positivt klassrumsklimat.

Övergången behöver i synnerhet problematiseras i fråga om barn som av språkliga och/eller kulturella anledningar behöver mycket stöd. Exempelvis har övergången visat sig vara extra utmanande för barn som inte pratar svenska och barn vars vårdnadshavare har ett annat förstaspråk än svenska (Welén, 2022). I det första fallet handlar det om barns möjligheter att få tillgång till alla aspekter av sig själva, såsom språkliga, kulturella, erfarenhetsmässiga, kunskapsmässiga och religiösa (Raivio, Skaremyr & Kuusisto, 2022). I det andra fallet handlar det om lärares svårigheter att kommunicera om barns kunskaper och erfarenheter med vårdnadshavare och att informationsöverföring blir en utmanande faktor, som medför att dessa barn blir utsatta och i behov av mer stöd i övergången (Welén, 2022; Turney & Kao, 2009). Trots att lärare försöker att anpassa sin undervisning och prioritera dessa barn i övergångsprocessen, kan språkliga och

kulturella förbistringar medverka till att "glapp skapas i deras lärande" (Welén, 2022: 116). Hur språklig och kulturell förbistring kan ta form mellan elev och lärare, när undervisningen inte anpassas efter elevens kulturella förståelse av hur undervisning går till, synliggörs genom följande exempel:

Semira, 7 år, har nyligen emigrerat från Somalia till Sverige. Semira har tidigare erfarenheter av vad skola, undervisning och relationer mellan lärare och elev kan innebära, som att läraren förmedlar kunskap och att eleven lyssnar och skriver svar i en arbetsbok. I svenska skolan får Semira svårt att förstå sin lärare, som ständigt är i dialog och ställer frågor som det inte verkar finnas svar på eller där svaret är uppenbart, exempelvis:

Det är dags för matematiklektion och Semira tar fram sin matematikbok. Hon väntar på att läraren ska ge henne instruktioner. Läraren tittar på Semira och frågar: "Vad ska du göra nu?" Semira tittar på läraren och förstår inte frågan. Läraren ger henne inga instruktioner. Läraren säger inte till henne att börja räkna. Semira ser att hennes kamrater har slagit upp sina matematikböcker och börjat räkna och gör likadant. Efter en stund pekar läraren på ett uppställt tal på vita tavlan och frågar: "Hur kan det matematiska talet lösas?" Semira blir orolig, hon förstår inte vad hon ska göra. Hon vet hur talet ska lösas, men som ny både i det svenska språket och i den svenska utbildningskulturen blir hon osäker och vet inte vad som förväntas av henne.

Barn som är födda i Sverige eller som under en längre tid erfarit svensk förskola och skola förstår att lärarens frågor inte tyder på lärarens okunskap. Frågorna är uttryck för en dialogisk och demokratisk utbildningskultur i vilken frågor syftar till att barnens kunskaper

och kompetenser ska synliggöras och värderas. Frågorna är en del av utbildningens stödstruktur för att få barn och elever att göra som förväntat utan att läraren behöver säga till. Uttalandet och frågan "Vad ska du göra nu?" betyder inte att Semira har ett val utan frågan ska snarare ses som en påminnelse om vad som är förväntat beteende och en uppmaning för Semira att komma igång med sitt räknande. Ett etiskt ledarskap, i vilket läraren bejakar Semiras tidigare erfarenheter och därefter anpassar undervisningen genom att ge tydliga instruktioner istället för att ställa frågor, kan i detta exempel bli avgörande för Semiras fortsatta lärande.

För att möta de utmaningar som kommer med en ökad mångfald av språk och kulturer i skolan har interkulturell undervisning lyfts fram som en lösning, lanserad av Unesco och Europarådet under 1970- och 1980-talen (Hill, 2020). Då ansågs interkulturalitet betydelsefullt för utbildningssystemet och för främjandet av demokrati, mänskliga rättigheter, fred och samarbete mellan länder. Sedermera har kritik riktats mot utbildningsväsendet och att arbetet med interkulturalitet endast har fokuserat på speciella dagar (exempelvis FN-dagen), maträtter från olika geografiska platser (länder), flaggor och synliggörande av språk. Kritiken menar att det finns en brist på kritiska diskussioner och perspektiv på makt, status, dominerande normer och vilka som gynnas respektive missgynnas (Mikander, Zilliaccus & Holm, 2018). I många fall har interkulturell undervisning blivit något som läggs ovanpå existerande undervisning eller beskrivs endast handla om minoritetsgrupper och att tillräcklig hänsyn inte tas till maktrelationer mellan grupper (Hill, 2020). För att skapa en trygg övergång från förskola till förskoleklass och skola för samtliga barn behöver diskussionen fördjupas och spänningsfältet mellan olika värden och normer hanteras. Vi argumenterar för att det kan göras genom ett etiskt ledarskap.

Det etiska ledarskapet i spänningen mellan olika värden och normer

Ett etiskt ledarskap karaktäriseras genom ett antal essentiella innebörder som framkommit i en studie om yrkesetik med lärarstudenter från program mot förskola och skola som deltagare. Dessa innebörder framträder i den forskning som redovisats kring övergångar för barn. Några av dem kommer att diskuteras som centrala i relation till förskoleklassens utbildning som inkluderande och gränsöverskridande i spänningsfältet mellan olika pedagogiska verksamheter: relation och lärande sammanvävt, erfarenheter som resurser för barnets bästa, inkludering av varje enskilt barn, auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet (Cronqvist, 2015: 145).

Relation och lärande sammanvävt

Ett yrkesetiskt ansvar innebär bland annat att väva samman relationerna till barnen och mellan barnen med deras lärande så att känslor och förhållningssätt ryms i kunskapen (Cronqvist, 2015). I en sådan undervisning blir exempelvis samtal och förklaringar viktiga inslag. Som Alatalo et al. (2016) påtalar behöver de skilda traditionerna med fokus på omsorg respektive lärande knytas samman, vilket kan ske genom ett etiskt ledarskap som uppmärksammar de yrkesetiska innebörderna. För att stimulera lärandet måste både känslor och värderingar medvetandegöras i undervisningen men det är inte självklart vad det innebär eller hur det kan genomföras och därför behöver en sådan undervisning förklaras närmre och exemplifieras. Ett didaktiskt verktyg med benämningen *Didetik* (Cronqvist, 2017) har utformats som ett frågebatteri i syfte att synliggöra etiken genom att begrepp såsom värden och normer används samt genom att de yrkesetiska innebörderna uppmärksammas. I verktyget påtalas vikten av att redan i planeringen lyfta fram den etiska dimensionen för att klargöra de intentioner som måste vara en del av lärarens professionella kompetens (Campbell, 2003). På så sätt kan en slump-

mässig hantering av etiska aspekter i undervisningen motverkas. I det didaktiska verktyget tar sammanvävningen utgångspunkt i ett valt kunskapsinnehåll i läroplansmål som specificeras och planeras så att relationerna bidrar till lärandet samtidigt som lärandet stärker relationerna.

Ett konkret exempel utifrån det centrala innehållet för förskoleklassen gällande matematiska resonemang och uttrycksformer enligt läroplanen (Skolverket, 2022) får illustrera hur innebörden kan praktiseras: "Naturliga tal och deras egenskaper och hur de kan användas för att ange antal och ordning. Del av helhet och del av antal." (s. 23) För att öva på detta innehåll samt väva samman det med relationer, känslor och värderingar kan barnen arbeta i par och samla in exempelvis stenar utifrån olika uppdrag: "Samla lika många stenar som ni är i familjen." Utifrån detta uppdrag kan de sedan berätta för varandra om sina familjer, jämföra deras antal, förklara vem som är äldst, yngst, med mera. Genom berättelserna kan frågor kring olika familjeförhållanden lyftas och på så vis kan både känslor och värderingar bli en del av den matematiska kunskapen. Exemplet avser att visa hur didaktiken kan medverka till att fånga barns intressen genom att knyta an till familj och känslor samtidigt som det finns ett tydligt kunskapsinnehåll som är centralt i alla samtal. Barn som riskerar att marginaliseras inkluderas och blir delaktiga. Den yrkesetiska innebörden kan med hjälp av det didaktiska verktyget Didetik praktiseras så att omsorg, relationer, känslor och värderingar vävs samman med lärandet.

Erfarenheter som resurser för barnets bästa

Ytterligare ett yrkesetiskt ansvar innebär att använda sina egna erfarenheter på ett sätt som gynnar barnens utveckling (Cronqvist, 2015). Inom forskningen beskrivs tydligt hur lärare i de olika verksamheterna förskola och skola traditionellt har haft olika synsätt och värderingar utifrån hur de förstår sina uppdrag.

Begreppet undervisning, som tidigare inte användes inom förskolan (Eidevald & Engdahl, 2018) är ett exempel på hur förskollärare hävdar sin kompetens och sin verksamhet som annorlunda än den undervisning som bedrivs inom grundskolan. Grundskolans lärare har inte på samma sätt behövt hävda sin särart eftersom de av tradition åtnjutit högre status. Olika erfarenheter och de värderingar som läggs i dessa skillnader mellan skolformerna påverkar vilka attityder barnen får till skola, undervisning och verksamheten generellt (Ackesjö, 2013; Ekström et al., 2008). Att använda sina erfarenheter för barnens bästa innebär att bejaka dem som kan vara en tillgång och hålla tillbaka dem som kan bli ett hinder. Om barnen ska slussas in i skolsystemet och kunna tillgodogöra sig den undervisning som bedrivs där blir i så fall det etiska ansvaret i första hand att underlätta barnens möjligheter att ta till sig mer teoretisk kunskap i en undervisning som styrs av de vuxna (Ackesjö, 2013; Costantion-Lane, 2019; Lago et al., 2018; White et al., 2013). Vårdnadshavarnas oro för att skolan inte klarar av att möta barnen utifrån deras individuella behov (Ackesjö, 2018) behöver tas på allvar och genom planering med hjälp av verktyget Didetik kan kunskapsinnehållet föras samman med de olika etiska avvägningar som behövs för att kunna stödja barnen.

Inkluderande lärandemiljö

Faktorer som Ackesjö (2013) menar bidrar till en positiv övergång är förutom samverkan med vårdnadshavarnas att barnen upplever kontroll över situationen och att lärarna skapar ett tryggt klassrumsklimat. I studien om ett yrkesetiskt ansvar uttrycks dessa aspekter i innebörderna auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet och inkludering av varje enskilt barn (Cronqvist, 2015). Skapandet av en positiv atmosfär i klassrummet sker i balansen mellan att finnas nära barnen, lyssna på dem, bekräfta deras känslor och att ha en professionell distans som medger tillsägelser. Den positiva atmosfären får inte

byggas på att konflikter sopas under mattan utan snarare tvärtom, att de hanteras så fort som möjligt. Eva, en av deltagarna som studerar till förskollärare, menar att tillsägelsen måste göras utifrån att det finns en relation till barnet som är vänskaplig så att den blir konstruktiv. Därmed får vissa händelser passera så att inte det negativa tar över. Tillsägelse är något som får mycket uppmärksamhet hos studenterna i studien eftersom det inte finns några tydliga gränser om vilka tillsägelse som ska ges, till vem de ska ges, när de ska ges och på vilket sätt. Uttalanden om att vara en trygg person och ha ett tryggt klimat uttrycks ofta utifrån underförstådda, implicita, förståelser. När tryggheten i stället diskuteras utifrån konkreta uttryck om vad som behöver sägas, göras och tillföras i situationen så är innebörderna långt ifrån självklara. En trygg atmosfär kan betyda många olika saker och i enlighet med det didaktiska verktyget Didetik (Cronqvist, 2017) behöver lärarna fråga sig själva vad de förstår som trygghetsskapande i situationen med barnen och i lärmiljön. När de har identifierat det som är trygghetsskapande kan det implementeras i praktiken med hjälp av planeringen. I vårt tidigare exempel om Semira kan tryggheten handla om att ersätta uppmanande frågor med en blandning av tydliga instruktioner och öppna frågor.

Barnens behov av kontroll i övergången (Ackesjö, 2013) uttrycks i den yrkesetiska innebörden om att inkludera varje barn (Cronqvist, 2015) och tolkas som en fråga om barnens möjlighet att känna tillhörighet och delaktighet i gruppen. Delaktigheten kan innebära att få vara med och bestämma regler, uttala sig, utforma aktiviteter och liknande och behöver regleras beroende på barnets förmåga för tillfället. Ackesjö (2013) uttrycker om att ha kontroll kan tillgodoses genom de olika innebörderna av delaktighet, att barnen vet att de har möjlighet att påverka sin situation och göra sin röst hörd. Liksom atmosfären i klassrummet kan delaktigheten konkret utformas och möjliggöras

i praktiken på många sätt. Därför är det didaktiska verktyget Didetik med frågan kring vad delaktigheten betyder i ett specifikt sammanhang användbart för att motverka en slumpmässig hantering och i stället medvetandegöra delaktigheten samt konkret föra in den i undervisningen på ett sätt som passar ihop med kunskapsinnehållet. Barn som riskerar att marginaliseras genom språkbarriärer eller annat måste uppmärksammas specifikt i en planering som syftar till olika konkreta åtgärder för att de ska känna tillhörighet i gruppen. Ibland kan exempelvis bilder underlätta för barnen att förstå sammanhang.

Diskussion och slutsats

Syftet med föreliggande artikel är att bidra med en förståelse kring hur ett etiskt ledarskap kan utformas i spänningsfältet mellan förskola och skola, så att alla barn kan inkluderas och få kontinuitet i sitt lärande. Förskoleklassläraren har i uppdrag att dels överbrygga diskurser, exempelvis begrepp, som förknippas med skolan och undervisning och som överförs till barnen, dels överbrygga kulturella aspekter kopplade till skola och fysisk undervisning. Vi har, med stöd i tidigare studier, synliggjort hur en polarisering har skett i spänningsfältet mellan skolformerna, som att lek och lärande har ställts emot varandra och att didaktiskt strukturerad undervisning har ställts emot undervisning som byggt på barns erfarenheter och intresse. Det tycks råda skilda meningar om de olika skolformernas syn på kunskap, vilka normer som egentligen råder och huruvida föreställningarna om skolifiering är en myt, fördom eller helt enkelt stämmer med den generella intentionen inom den målstyrda skolan.

I en övergång mellan olika verksamheter uppstår alltid en tid av osäkerhet men om det är en cirkulär process såsom Ackesjö (2013) beskriver så sker den över en längre period och barnen hinner förberedas och förstå vad som är på gång. Forskningen framhåller verksamheter som stödjer olika övergångar och

kontinuiteten eftersträvas med hjälp av åtgärder inom de områden som forskningen identifierat som avgörande, exempelvis en trygg lärandemiljö, sammanflätning av omsorg och lärande med mera. Samtidigt finns inom politiken en tydlig agenda att genom diverse reformer låta förskoleklassen alltmer efterlikna skolans undervisning. Därmed riskerar glappet att öka mellan förskola och skola och övergången försvåras, vilket kan bidra till att även ett glapp skapas i barns fortsatta lärande (se Welén, 2022). I forskningen kring övergångar blir intrycket att diskontinuitet är negativt men det vore rimligt att anta att en förändring innebär både försämringar och förbättringar i olika avseenden. Ett barn som kommer från något som inte fungerat särskilt bra kan i det nya uppleva möjligheter som tidigare inte fanns. Troligen kan en övergång som innebär stora förändringar och diskontinuitet på flera olika plan göra barnen mer sårbara. Därför behövs en diskussion kring vilka aspekter som måste förändras i övergången till förskoleklass och vilka aspekter som är möjliga att bibehålla.

För att möjliggöra den trygga övergången, inte minst för barn som riskerar att marginaliseras, förordas ett etiskt ledarskap med stöd i det didaktiska verktyget Didetik (Cronqvist, 2015) i förskoleklassens undervisningspraktik. Genom att knyta samman omsorg, relationer och lärande (Alatalo et al., 2016; Cronqvist, 2015) kan en inkluderande gränsöverskridande balans skapas, även om/när förskoleklassen blir nya årskurs 1. Samma gäller för lek och lärande och lärarens möjligheter att använda sina egna erfarenheter för att främja barns utveckling. Den etiska di-

mensionen av undervisningen kan förstås både som tillämpad (applied) genom lärarens didaktiska val i planering av innehåll för att exempelvis främja specifika värden och underförstådd (implied) genom att använda sitt omdöme (Todd, 2001) för att i situationen exempelvis fånga upp barns intressen och bejaka deras aktiva deltagande. Verksamhet som inte alltid benämnts som undervisning inom förskolan (se vidare Eidevald & Engdahl, 2018) är ett av de spänningsfält som blir intressant i förhållande till förskoleklassens möjligheter att förena etiska intentioner i didaktiken med att förhålla sig till ansvaret i mångtydiga situationer (Cronqvist, 2015) genom att utöva sitt omdöme.

Begreppet inkludering är centralt för diskussionen och en begränsning till fysisk placering vore olycklig. Den tolkning vi gör av begreppet som barns subjektiva upplevelse av tillhörighet och delaktighet behöver framhävas eftersom barns rättighet till en inkluderande lärmiljö är relaterad till skolans demokratiska uppdrag. Dominerande normer behöver kritiskt granskas och diskuteras för att utröna vilka elever som gynnas respektive missgynnas (Mikander et al., 2018). Förutom ansvaret att stödja barns lärande och möjligheter att ingå i en social gemenskap ingår även ansvaret att oavsett deras olika förutsättningar stärka dem att aktivt vara delaktiga och ha inflytande över de sammanhang där de ingår (Cronqvist, 2015). Detta kräver att lärandemiljön präglas av jämlikhet för annars riskerar undervisningen, trots intentionen att inkludera, att bli exkluderande. Slutsatsen blir att både kontinuitet och inkludering måste praktiseras i en balans med barnets bästa för ögonen.

Referenser

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*; Dordrecht, 45(3), 387–410, DOI:10.1007/s13158-013-0080-7.
- Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer: kontinuitet och progression från förskola till skola*. Liber.
- Ackesjö, H. (2018). Skolförberedda barn – barnförberedd skola? Vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass. *Cepra-sriben-tidsskrift för Evaluering i Praxis*, (23), 4–13.
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2), 79–100.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2016). Transition between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question about Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 155–167. DOI:10.1007/s10643-015-0700-y.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborgs universitet, 2006. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/16941>.
- Beers, C. (2021). Case study of a preschool transition: an example of building resilience in times of uncertainty, *Early Years*, 41(2–3), 275–290, DOI: 10.1080/09575146.2018.1501554.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Costantion-Lane, T. (2019). Kindergarten Then and Now: Perceptions of Ten Long Term Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 585–595. DOI:10.1007/s10643-019-00949-1.
- Cronqvist, M. (2015). *Yrkesetik i lärarutbildning – en balanskonst*. Diss. Göteborgs universitet, 2015.
- Cronqvist, M. (2017). Didactics – a didactic model including professional ethics, *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 68–85.
- Dail, A. R., & McGee, L.M. (2008). Transition to Kindergarten: Reaching Back to Preschoolers and Parents through Shared Summer School. *Childhood Education*, 84(5), 305–310.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199–206.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn*, 3–4, 5–19.
- Ekström, K., Garpelin, A., & Kallberg, P. (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1, s 45–61.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2013). Efficacy of Language Intervention in the Early Years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280–290. DOI:10.1111/jcpp.12010.
- Hill, H. (2020). Inledning – Interkulturalitet och undervisning. I H. Hill (Red.), *Perspektiv på interkulturalitet*, s. 11–20. Södertörn Studies in Education, 3.
- Kuusisto, A., Poulter, S., & Harju-Luukkainen, H. (2021). Worldviews and national values in Swedish, Norwegian and Finnish early childhood education and Care curricula. *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 41–62.
- Lago, L., Ackesjö, H., & Persson, S. (2018). Erkännandets dynamik – förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 7–25. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1>.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690, DOI:10.1080/13603116.2019.1622805.
- Mascareño, M., Doolaard S. & Bosker, R.J. (2014). Profiles of Child Developmental Dimensions in Kindergarten and the Prediction of Achievement in the First and Second Grades of Primary School, *Early Education and Development*, 25(5), 703–722, DOI: 10.1080/10409289.2013.827913.

- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: *Nordic perspectives*. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. DOI: 10.1080/20004508.2018.1433432.
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Tidskrift för Nordisk Barnehegeforskning*, 18(4), 1–16.
- Raivio, M., Skaremyr, E., & Kuusisto, A. (2022). Caring for Worldviews in Early Childhood Education: Theoretical and Analytical Tool for Socially Sustainable Communities of Care. *Sustainability*, 14, 3815. <https://doi.org/10.3390/su14073815>.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>.
- SOU (2021:33). *En tioårig grundskola. Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Betänkande av Utredningen om en tioårig grundskola.
- Todd, S. (2001). 'Bringing more than I contain': curriculum and the pedagogical demand for altered egos, *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 431–450.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102:4, 257–271, DOI: 10.3200/JOER.102.4.257-271.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Welén, T. (2022). *Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar*. Diss. Mälardalens högskola, 2022.
- White, J., Connelly, G., Thompson, L., & Wilson, P. (2013). Assessing wellbeing at school entry using the Strengths and Difficulties Questionnaire: professional perspectives, *Educational Research*, 55(1), 87–98, DOI: 10.1080/00131881.2013.767027.

