

Barns övergångar till och från förskoleklass

Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter

Linnaeus University Dissertations

No 180/2014

**BARNES ÖVERGÅNGAR TILL
OCH FRÅN FÖRSKOLEKLASS**

Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter

HELENA ACKESJÖ

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik vid
Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet, Kalmar, Sweden, 2014

Omslagsbild: Alice Ackesjö

ISBN: 978-91-87427-95-4

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Elanders Sverige AB, 2014

Abstract

Helena Ackesjö (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter. (Children's transitions to and from preschool class. Borders, identities and (dis-)continuities)* Linnaeus University Dissertations No 180/2014, ISBN 978-91-87427-95-4. Written in Swedish with a summary in English.

The overall aim of this study is to gain knowledge of how the transitions to and from preschool class are described and understood by children. Previous research has indicated that transitions between different school forms can be seen as both problematic and threatening. Transitions should be facilitated and "smooth", something that indicates that continuity is important. Of interest for this study is to gain knowledge of children's perspective of continuities: which continuities and discontinuities children express in transitions.

Transitions are theoretically considered as social processes that are constructed, shared and reconstructed together with others. In these processes, children mark and construct borders through speech and action. Their border markings (for example, expression of differences and/or similarities between different communities and between different school forms) also become part of a child's identity constructions.

The thesis is based upon the research described in three articles. The empirical data underlying these studies was constructed in a longitudinal ethnographic inspired field work where children have been observed in two transitions between three different school forms: preschool, preschool class and compulsory school.

Results suggest that from children's perspectives the transitions between different school forms contain challenges, opportunities, limitations, changes and preservation. However, the transitions also involve expressions concerning security, risk-taking and include visual markings between the different school forms.

One of the conclusions that can be drawn from this work is that it isn't enough to turn to policy level, such as curricula or even teachers' aims or aspirations to facilitate these transitions. The child's perspectives need to be taken into account. Through children's narratives, we have gained knowledge about the opportunities transitions can offer, but also how transitions can be considered as threats or be difficult to interpret for children. This study has also increased our understanding of the importance of continuity as well as discontinuity to mark borders between different school forms.

Keywords: Transitions, preschool, preschool class, borders, identity constructions

Publikationslista

- Artikel I: Ackesjö, H. (2013a). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Artikel II: Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
- Artikel III: Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.

Förord

Nu när den sista punkten är satt är det många som är värda ett stort tack. Docent Per Lindqvist och professor Eva Johansson – ni har under min forskarutbildning växlat mellan att vara biträdande handledare och huvudhandledare. Ni har båda stått för lika viktig stöttning och handledning. Med era skarpa analytiska blickar har ni varit lika petiga och lika peppande. Ett varmt tack till er! Stort tack också till Anette Emilson som har varit expertkommentator och extra läsare i slutfasen. Jag vill också tacka alla barn som har delat med sig av sina berättelser och de lärare som har öppnat upp sina klassrum för mig. Utan alla er hade det inte blivit någon avhandling!

Jag är lyckligt lottad som har en mängd nära och kära kollegor runt mig som på olika vis har stöttat och peppat mig under min avhandlingstid. I forskningsmiljöerna BBK (Barn och BarndomsKollegiet) och KOLA (KOLlegiet för Lärares Arbete) på Linnéuniversitetet har mina texter granskats och diskuterats på ett värdefullt vis. I doktorandgruppen har vi lunchat och diskuterat livet som doktorand i stort och smått. Alla dessa sammanhang har varit lika viktiga för mig. Ingen nämnd, ingen glömd. Ni vet vilka ni är – ett stort och varmt tack till er alla!

Ytterligare ett par personer har varit viktiga på vägen. Jag vill särskilt tacka min doktorandkollega Lasse Fonseca samt professor Anders Arnqvist som föredömligt granskade mitt manus på planeringsseminarium respektive slutseminarium. Ett varmt tack går också till professor Sven Persson som har varit delaktig i artikelskrivandet. I also want to thank professor Sue Dockett who welcomed me into the international research network of transitions and who offered excellent proof reading of my first article and the summary. Thank you! Ett varmt tack går också till Karina Adbo som granskade abstractet och till Lisa Frank som är en mästare på referenslistor. En stor kram vill jag också ge Alice för den fina omslagsbilden till denna bok!

Robert, Alfred och Alice – tack för att ni står vid min sida, för att ni stör mig och gör mig här- och närvarande. Livet består faktiskt av många andra och mycket viktigare saker än ett avhandlingsarbete. Ni betyder mest av allt!

Denna avhandlingsresa startade på många vis i norrskenet på ett vintervackert Island då jag 2011 fick möjlighet att delta i utbildningen ”Millenium children” vid Högskolan i Reykjavik. På Island skapades internationella nätverk som fortfarande är viktiga och där lades många initiala delar av detta avhandlingspussel. I kontrast till detta sätts nu avhandlingens sista punkt till näktergalens sång i ett försommarvarmt Smedby.

Helena Ackesjö

1	INTRODUKTION.....	9
1.1	Avhandlingens syfte och disposition.....	12
2	ÖVERGÅNGAR – Hot eller möjligheter?.....	15
2.1	”Mjuka” övergångar.....	15
2.2	Övergångar som förändringar i identitet och miljö.....	18
2.3	Förberedande övergångsaktiviteter.....	19
2.4	Kontinuitet och diskontinuitet i övergångar.....	21
2.5	Lärares samverkan och kommunikation.....	24
	Lärares (skilda) berättelser om barn och verksamheter.....	25
	Barnens berättelser om skillnader i olika verksamheter.....	27
3	FÖRSKOLEKLASSEN I UTBILDNINGSLANDSKAPET.....	30
3.1	Förskoleklassens framväxt och uppdragets förskjutning.....	31
	Ett utbildningslandskap i förändring.....	33
	Det samhällseliga intresset med förskoleklassen – en policybeskrivning.....	34
3.2	Olika bilder av förskoleklassen.....	36
	En ”skolifierad” förskoleklass.....	36
	En ambivalent förskoleklass.....	38
	Förskoleklassen som ”något annat”.....	39
4	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	41
4.1	Övergångar – cirkulära eller spiralformade processer?.....	42
	Separation från det gamla och inträde i det nya.....	44
	Förändringar i relationer och gemenskaper.....	45
4.2	Att träda över gränser.....	46
	Argumenterade och/eller statistiska gränser.....	47
	Gränslandet.....	48
4.3	Identiteter som sociala konstruktioner.....	49
	Att bli en ”före detta”.....	51
4.4	Teoretiska konklusioner.....	52
5	METOD.....	54
5.1	Barns perspektiv och etnografiskt fältarbete.....	54
	En studie av longitudinell karaktär.....	55
	Studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkter.....	56
5.2	Medverkande i och tillträde till förskola, förskoleklass och årskurs 1.....	57
	Urval 1: Skolenheten Västra Skolan.....	57
	Urval 2: Förskoleavdelningarna Pärlan och Stjärnan.....	58
	Urval 3: Förskoleklassen Havet.....	59
	Urval 4: Klass 1B, Västra skolan.....	60
5.3	Etiska aspekter av att forska om och med barn.....	62
	Min roll i fältarbetet - ”En annorlunda vuxen”.....	64
5.4	Genomförande.....	66
	Videodokumentation.....	66
	(Deltagande) Observationer och informella samtal.....	67
	Tankekartor och teckningar.....	68
	Besök i förskoleklass och i årskurs 1.....	69

Stimulated recall.....	69
Strukturerade samtal enskilt och i grupp.....	70
Ytterligare metoder.....	71
5.5 Analysarbete och analysbegrepp.....	72
Analysbegrepp.....	75
5.6 Tolkningarnas trovärdighet.....	78
Intern validitet.....	78
Extern validitet och generaliserbarhet.....	79
6 SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS TRE DELSTUDIER.....	81
6.1 Artikel I - Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class.....	81
6.2 Artikel II - Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass.....	84
6.3 Artikel III – Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass.....	87
7 DISKUSSION.....	91
7.1 Mjuka övergångar som spiralformade processer.....	92
”Något ska hända. Men vad? Och när?” Separation och anpassning.....	94
Identitets(re-)konstruktioner – att vara och att bli.....	96
7.2 Barns perspektiv på kontinuiteter och diskontinuiteter i övergångar mellan skolformer.....	97
Social diskontinuitet – (ofrivilliga) avbrott i relationer.....	97
En övergångsrik institutionell vardag.....	99
Fysisk och kulturell (dis)kontinuitet – mötet med nya miljöer.....	100
Undervisnings(dis)kontinuitet – röda trådar mellan skolformer.....	102
7.3 Förskoleklassen som övergångszon.....	104
Den pedagogiska poängen med en övergångszon.....	105
Förskoleklassen i ett utbildningslandskap som förändras.....	107
7.4 Tankar om fortsatt forskning.....	109
8 SUMMARY.....	110
8.1 Aim of the thesis and research questions.....	112
8.2 Theoretical framework.....	113
Transitions.....	114
Border theories.....	114
Identity constructions.....	115
8.3 Methodological framework.....	116
8.4 Article I - Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class.....	118
8.5 Article II - Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass.....	120
8.6 Article III - Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass.....	123
8.7 Conclusions.....	125
Referenser.....	131

Bilaga 1	141
Bilaga 2	143
Bilaga 3	145
Bilaga 4	147

1 INTRODUCTION

Till grund för denna avhandling ligger frågor som växte fram under arbetet med min licentiatavhandling (Ackesjö, 2010a). I denna studerades lärares berättelser om sitt arbete i förskoleklass och vilka identiteter de konstruerade i argumentationen om sitt läraruppdrag. I analyserna av lärarnas resonemang urskiljdes bland annat att de beskrev förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan som skilda praktiker och att de – som förskoleklasslärare – pendlade mellan förskolans och skolans traditioner. I beskrivningarna av sitt uppdrag konstruerade de sig i flera fall som ”lärare i skolans marginaler”. De upplevde sig, å ena sidan, som inkluderade i skolans kollegium och pedagogiska praktik. Dock krävde denna position att lärare och verksamheten i förskoleklass anpassades till skolans kultur. Å andra sidan upplevde lärarna sig också som exkluderade från skolans kollegium. Deras dubbla uppdrag – att arbeta både i fritidshem och skola – medverkade exempelvis till svårigheter att delta i gemensamma aktiviteter som studiedagar och arbetslagsmöten. Avsaknaden av arenor för möten mellan olika lärarkategorier bidrog på detta sätt till en upplevelse av exkludering. Resultaten i licentiatavhandlingen visade att förskoleklasslärarna pendlade mellan olika kulturer, traditioner och arenor. Denna pendelrörelse gav anledning att fundera över hur barnen uppfattar vandringen från förskola till skola, via förskoleklassen. Inom loppet av drygt ett år tar sig barnen över flera olika institutionella gränser; gränsen mellan förskola och förskoleklass och gränsen mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan. Hur upplever barnen dessa övergångar?

För att studera barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola krävdes att jag lyfte blicken och även vidgade min förståelse för de olika skolformerna. Barnens berättelser behövde kopplas till de utbildningsförhållanden som råder och de övergångar barn gör till och från förskoleklassen måste förstås i ett större perspektiv. Eftersom förskoleklassen utgör ett mellanled i övergångarna mellan de tre skolformerna har denna ägnats ett särskilt intresse.

Studien av barns övergångar till och från förskoleklass baseras på en ambition att problematisera tre vanligt förekommande antaganden: *För det första presenteras ofta övergångar mellan skolformer som potentiella hot för barn.* Som exempel hävdar Ecclestone (2009) att övergångar är kritiska perioder som måste hanteras varsamt. För att hjälpa barnen i övergångarna bör dessa göras ”mjuka” och kontinuitet bör konstrueras mellan skolformerna (se ex. Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). I föreliggande avhandling fokuseras övergångarna utifrån barns perspektiv. Barnen betraktas som aktiva i de olika kontexterna och i övergångarna mellan dem; de tar med sig sina erfarenheter från tidigare situationer och omsätter dem i nya. Genom att lyssna på deras berättelser vill jag skapa förståelser för vad övergångarna innebär för barn, vilket skulle kunna komplettera och/eller utmana de föreställningar om övergångar som återfinns i policy, forskning eller i lärares berättelser. En strävan har varit att nyansera bilden av övergångar som ett hot.

Ett annat fokus är hur är hur barnen ger uttryck för kontinuitet i övergångarna mellan skolformer. Det finns sparsamt med studier som definierar kontinuitet och som problematiserar hur kontinuitet mellan skolformer kan förstås. En stor del av den forskning som finns argumenterar för kontinuitet som det önskvärda och diskontinuitet som något som bör minimeras (se ex. Niesel & Griebel, 2007; Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). *Det andra antagandet som jag vill problematisera i avhandlingen är därför att kontinuitet är att betrakta som något obestridbart positivt och ständigt önskvärt.* Vad framstår som kontinuitet ur barnens perspektiv? När anser barnen att kontinuitet är viktigt, och det omvända, när kan diskontinuitet framstå som önskvärt ur barns perspektiv? Till talet om kontinuitet hör även ”mjuka övergångar”. Det saknas nationell forskning som nyanserar, problematiserar och ger perspektiv på vad detta ”mjuka” består av. Av vikt för avhandlingen är därför också att bidra med teoretiska perspektiv på hur övergångar kan betraktas som potentiellt mjuka eller hårda.

Det tredje antagandet som jag vill problematisera är att förskoleklassen är en arena som erbjuder en ”mjuk övergång” mellan förskola och skola där två olika kulturer ska smälta samman. Den politiska ambitionen tycks vara att förskoleklassen genom sin ”mixade” karaktär förväntas ge barnen en mjuk övergång till och inträde i skolan (Myndigheten för Skolutveckling, 2006; OECD, 2006; 2012). Förskoleklassen har i policy (ex. Myndigheten för Skolutveckling, 2006) liknats vid en bro som leder barnen från förskola till skola, där kulturerna från de omgivande skolformerna ska ge avtryck och skapa kontinuitet för barnen. Resultaten som trädde fram i licentiatavhandlingen (Ackesjö, 2010a) ger dock anledning att fundera över hur barnen uppfattar vandringen från förskola till skola, via förskoleklass. Forskning (se ex. Ackesjö, 2010a; Sandberg, 2012) har också visat att

förskoleklassen kan beskrivas som en isolerad ö utan kontakter med någon av de omgivande skolformerna, vilket kan försvåra barnens övergångar mellan dem.

I avhandlingen ställs problematiseringen av ovanstående antaganden också i relation till ett utbildningssystem i förändring. Det finns tendenser att förskolan har närmat sig skolan i termer av uppdrag och innehåll. I en komparativ studie av kvalitet och innehåll i Nordiska förskolor beskriver exempelvis Vallberg-Roth (2013) att de svenska styrdokumenterna för förskolan numera tenderar att fokusera undervisning, lärande och kunskap och att trygghet och omsorg endast är svagt framträdande. Även Broström (2012) har i studier sett att förskolan tenderar att smalna av sin verksamhet till att främst betona skolförberedelse med fokus på undervisning inom skolrelaterade områden. En sådan positionsförändring påverkar sannolikt även de yngsta barnen, exempelvis i deras övergångar mellan förskola, förskoleklass och obligatorisk skola. Föreliggande studie kan, via barnens perspektiv, ge kunskap om hur dessa rörelser har satt avtryck på hur barnen betraktar övergångarna mellan skolformerna samt om dessa rörelser har påverkat förskoleklassens position och funktion som övergångsarena. Både förskoleklassen och barns skolstartsålder har återigen blivit föremål för diskussion, granskning och eventuellt nya överväganden (se ex. SOU 2010:67; Regeringens Promemoria 20140108). Föreliggande avhandling kan betraktas som ett bidrag i denna diskussion, då både förskoleklassens syfte som skolform och som en plats för övergångar problematiseras.

1.1 Avhandlingens syfte och disposition

Avhandlingen placeras in i det pedagogiska forskningsfält som hanterar frågor om barns övergångar mellan skolformer. Det övergripande syftet är *att vinna kunskap om hur övergångarna till och från förskoleklass beskrivs och förstås ur barns perspektiv*. I avhandlingen betraktas övergångar teoretiskt som sociala processer. Övergångar konstrueras, delas och rekonstrueras gemensamt med andra. I dessa processer markerar och konstruerar barnen gränser genom tal och handling. Gränsmarkeringarna (till exempel uttryck för skillnader och likheter mellan olika gemenskaper och mellan olika skolformer) blir också en del i barnens identitetskonstruktioner. Studien erbjuder därmed kunskap om hur barnen (re-)konstruerar identiteter vid inträdet i ”det nya” samt hur de anpassar sig till det nya och separerar sig från ”det gamla”. Möjligheter ges därmed att utveckla ny kunskap om de hinder och möjligheter som framträder i övergångarna samt om barns behov av och uttryck för kontinuitet eller diskontinuitet. Kombinationen av teoretiska perspektiv och barnens perspektiv på övergångarna möjliggör slutligen en utvecklad diskussion om övergångar som ”mjuka” eller ”hårda”. Utifrån det övergripande syftet formuleras följande primära forskningsfråga:

- Hur kan kontinuitet/diskontinuitet i övergångar beskrivas och förstås ur barns perspektiv, och vilka former av kontinuitet/ diskontinuitet indikeras i barnens berättelser i termer av identitets(re)konstruktioner och gränsmarkeringar?

Barns övergångar tidigt i det svenska skolsystemet är särskilt intressanta att relatera till ett utbildningslandskap i förändring, där de olika skolformernas positioner verkar ha förskjutits och där förskoleklassen som en arena mitt emellan förskola och skola verkar ha fått otydliga konturer. I avhandlingen studeras särskilt övergångarna till och från förskoleklassen. Utifrån detta perspektiv formuleras följande sekundära forskningsfråga:

- Hur kan förskoleklassen beskrivas och förstås ur barns perspektiv, i termer av de gränsmarkeringar mellan skolformer barnen gör?

Avhandlingen innefattar tre artiklar. Empirin är konstruerad genom ett longitudinellt etnografiskt inspirerat fältarbete i tre skolformer och i de två övergångarna mellan dem. Fältarbetet har därmed erbjudit möjlighet att följa samma barn i olika övergångar mellan olika skolformer. Av denna anledning framställs även de tre delstudierna delvis som en berättelse i kronologisk ordning; från barnens förberedelser inför övergången från förskola till förskoleklass, genom hela läsåret i förskoleklass och fram till efter inträdet i årskurs 1 (figur 1):

Avhandlingens övergripande syfte är att vinna kunskap om hur övergångarna till och från förskoleklass beskrivs och förstås ur barns perspektiv.

Artikel 1:

Artikelns övergripande syfte är att skapa kunskap om barns övergångsprocesser i slutet av förskoletiden, genom att fokusera deras utträde ur förskolan och initiala inträde i förskoleklassen.

Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.

Artikel 2:

Avsikten med artikeln är att beskriva och vinna kunskap om barns övergångar i skolsystemet, hur gränser mellan skolformer markeras och utmanas av barnen samt hur dessa gränsmarkeringar blir en del i deras konstruktioner av identiteter.

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

Artikel 3:

Syftet med artikeln är att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass och hur övergångarna inverkar på deras kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper.

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

Figur 1: Det övergripande syftet och de tre artiklarnas preciserade syften.

I den första artikeln är syftet avgränsat till att vinna kunskap om barnens övergångsprocess i slutet av förskoletiden, före det faktiska inträdet i förskoleklassen. Fokus ligger på barnens utträde ur förskolan, hur de separerar sig från den verksamhet de har deltagit i under de första åren i utbildningssystemet och hur de förbereder sig för inträdet i "det nya". I studien analyseras och diskuteras empiri från de övergångsförberedande aktiviteter som barnen deltar i. Exempel på sådana aktiviteter är barnens första besök i förskoleklass och mötet med de blivande lärarna och de nya klasskamraterna.

I den andra artikeln är syftet avgränsat till att vinna kunskap om hur gränser mellan skolformer markeras av barnen samt hur dessa gränsmarkeringar blir en del i deras (re-)konstruktioner av identiteter. I studien diskuteras och analyseras empiri från alla tre skolformer, vilket gör att kunskap kan vinnas om hur barnen över tid förändrar sitt sätt att beskriva skolformer, gränser mellan skolformer och sig själva som barn i de olika skolformerna. Resultatet framhåller hur barnen konstruerar och upprätthåller gränser och identiteter i övergångarna samt hur de gör motstånd och anpassar sig till respektive arena.

I den tredje artikeln är syftet avgränsat till att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer. I studien återfinns deras berättelser om hur de, på grund av organisatoriska villkor, ständigt tvingas omskapa relationer i övergångarna mellan skolformer och mellan sociala gemenskaper. Empiri från alla tre skolformer analyseras och diskuteras. Fokus i analysen ligger på barnens berättelser om sociala gemenskaper och i resultatet diskuteras olika perspektiv på kontinuitet mellan skolformer.

Avhandlingens kapp är disponerad på följande vis:

I kapitel *två* och *tre* presenteras tidigare forskning om övergångar mellan skolformer och om förskoleklassen. Dessutom presenteras ett avsnitt som beskriver det samhällsliga intresset med förskoleklassen på policynivå.

I kapitel *fyra* presenteras avhandlingens teoretiska inramning, vilken baseras på ett sociokulturellt perspektiv på övergångar. Till detta fogas teorier om identitetskonstruktioner och gränsteorier.

I kapitel *fem* beskrivs studiens metodologi, genomförande, urvalsprinciper och etiska aspekter av fältarbetet.

I kapitel *sex* sammanfattas de tre artiklarna.

I kapitel *sju* diskuteras resultaten och de pedagogiska implikationerna som indikeras. Kapitlet avslutas med att peka ut områden i behov av fortsatt forskning.

I kapitel *åtta* återfinns en engelsk sammanfattning av avhandlingen.

2 ÖVERGÅNGAR – HOT ELLER MÖJLIGHETER?

Syftet med detta kapitel är att utifrån tidigare forskning resonera kring hur övergångar kan beskrivas och vad som karakteriserar dem. Då övergångar mellan skolformer är sparsamt studerat i nationell forskning är följande forskningsöversikt till stora delar baserad på internationella studier. Även om skolsystemen skiljer sig åt mellan olika länder, och jämförelser inte kan göras oreflekterat, finns ändå resultat ur forskningen som är relevanta att lyfta fram och diskutera.

2.1 ”Mjuka” övergångar

Frågan om barns övergång från förskola till skola och om samverkan mellan olika skolformer är aktuell och placerad högt upp på den internationella politiska agendan (ex. OECD, 2006; 2012). Argument i diskussioner om övergångar har ofta grundats i föreställningar om att barn kan uppleva övergångar som problematiska och att dessa därför måste hanteras varsamt. Övergångar tenderas att bli beskrivna som svåra och hotande för barnen och som en process där barn behöver extra stöd och hjälp. Av denna anledning har diskussioner om att bygga broar mellan skolformer och att mjuka upp övergångar mellan olika arenor kommit att ta plats i utbildningsdebatter (Ecclestone, 2009).

Vad innebär det att göra en övergång mellan skolformerna ”mjuk” och hur kan en sådan ”mjukstart” i skolan karakteriseras? Ett sätt att skapa mjuka övergångar skulle kunna vara att göra verksamheterna i de olika skolformerna så lika varandra som möjligt för att barnen ska kunna känna igen regler, normer, rutiner och aktiviteter. En mjuk övergång skulle i så fall kunna innebära att barnen endast byter lokal medan verksamheterna till stora delar liknar varandra. I en forskningsöversikt av Peters (2010) framkommer hur studier har visat att lärare medvetet kan använda exempelvis förskolans

arbetsätt i skolan för att barnen ska känna igen sig i undervisningen. Även Broström (2005) har i en studie visat hur undervisning i lekfulla former i sig själv kan tjäna som övergångsaktiviteter då barnen förutsätts känna igen sig i denna undervisningsform från förskolan. Att lärare medvetet knyter samman lek och undervisning, eller förskoletradition med skolans tradition, skulle därför kunna indikera ett sätt att konstruera en mjuk övergång.

Det finns nationella studier om övergångar mellan andra skolformer som kan relateras till studier av yngre barns inträde i skolans värld. Garpelin (1997) har i sin avhandling genomfört etnografiska mikrostudier i två klassrum, där han har studerat ungdomars möte med högstadiet. Utgångspunkterna har tagits i relationella perspektiv och ett fokus i studien var barns sårbarhet i övergångar i termer av delaktighet och marginalisering då nya klasser bildas. I avhandlingen, och i en följande studie (Garpelin, 2004), diskuteras hur övergången kan karaktäriseras som en passagerit; en av vuxenvärlden sanktionerad övergång från barndom till ungdom. Garpelin (1997) fann att övergången till högstadiet var en kritisk händelse för eleverna då de bland annat förlorade kontakten med många av sina nära tidigare klasskamrater. Det sätt på vilket skolan underhöll elevernas redan existerande relationer och/eller bröt existerande kamratrelationer mellan eleverna fick stor betydelse för deras inträde i högstadiet. Utifrån sina resultat argumenterar Garpelin (a.a.) för vikten av att få möjlighet att bevara kamratrelationer i övergångar mellan skolformer. I avhandlingen beskrivs också hur vissa elever betraktar övergångar som spännande möten med nya kamrater och lärare - de kan inspireras av inträdet i "det nya". För andra elever kan övergången bli en närmast krisartad upplevelse. Med bävan möter de det nya och håller samtidigt krampaktigt fast i det gamla. Garpelin (a.a.) såg i linje med detta att det saknades förståelse från lärarna för vilken betydelse gruppen har för individen. Han drar slutsatsen att alla individer är olika sköra i mötet med "det nya" och att det är centralt att förebygga, eller bygga bort, ofrivilliga avbrott i elevernas viktiga relationer.

Ekström (2007) diskuterar övergångar i sin etnografiskt inspirerade avhandling om förskolans pedagogiska praktik. Han beskriver hur förskolor tenderar att allt oftare organisera barnen i åldershomogena gruppindelningar med tydligt markerade övergångar mellan dem. Ekström, Garpelin och Kallberg (2008) har studerat övergångar mellan avdelningar på två olika förskolor för att vinna kunskap om den mening dessa övergångar har för barnen, föräldrarna och verksamheten. På den ena förskolan fanns en avdelning för de yngsta barnen och en avdelning för de äldsta barnen. Övergången mellan avdelningarna skedde när barnen ansågs mogna och därför gjordes individuella bedömningar av barnen. Övergången skulle ske så smidigt och obemärkt att barnen nästan "flöt över" (s. 79) in i den nya

avdelningen. På den andra förskolan hade man fyra olika avdelningar (för barn 1-2 år, 2-3 år, 4 år och 5 år) vilket innebar att barnen var med om tre övergångar under sin förskoletid. Övergångarna gjordes kollektivt, alla barn bytte avdelning samtidigt och bytet markerades med en stor fest där en Vikänsla skulle skapas i den nya gruppen. Resultaten visar hur en övergång mellan avdelningar kan konstrueras som ett viktigt inslag i den pedagogiska verksamheten. Särskilt synligt blev detta i en av förskolorna där de gemensamma övergångarna ansågs som inslag i barns utveckling. Övergångarna på denna förskola kunde därmed betraktas som en kollektiv rit som barnen förbereds inför och sedan genomför tillsammans som en del av förskolans organisation.

Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) beskriver övergångar som: ”a multi-year experience” och en ”multi-faceted process” (s. 61). Att övergångar är mångfacetterade styrks i flera undersökningar. Enligt Laevers, Vanderbussche och Depont (1997) sträcker sig övergångsprocessen från före det första besöket i den nya skolformen till att barnen känner sig bekväma och hemmastadda på den nya arenan. Forskningsrapporter från Europa och Australien beskriver övergången från förskola till skola som en utdragen process som sträcker sig från sex månader till två år (se ex. Brooker, 2002; Fabian, 2002; Griebel & Niesel, 2002; Kienig, 2002) medan rapporter från USA hävdar att övergångsprocessen sträcker sig över de första två-tre åren i skolan (jfr. Kagan & Neuman, 1998; Pianta & Cox, 1999). Dessa resultat kan tolkas som att övergångsprocesserna är inbäddade i många olika sammanhang under olika långa tidsperioder, vilket också indikerar att övergångar kan vara svårgripbara och problematiska att studera.

Internationellt diskuteras inte ”mjuka” övergångar lika mycket som ”framgångsrika” övergångar (Peters, 2010). Denna begreppsanvändning kan förstås i ljuset av att de flesta länder söker efter framgångsfaktorer i barns och ungas lärande och skolgång. Vanligt förekommande är att använda sig av Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell för att studera barn i övergångsprocesser. Denna modell gör det möjligt att studera hur olika faktorer (exempelvis biologiska, kulturella, sociala eller psykologiska) influerar barns anpassning till skolan. Margetts (2002; 2007) menar att det framför allt är kombinationen av barnens egna erfarenheter och förhållandet mellan hem, förskola och skola som slutligen avgör hur barnen anpassar sig i det nya sammanhanget.

2.2 Övergångar som förändringar i identitet och miljö

Under det senaste decenniet har forskning vuxit fram som fokuserar barnens perspektiv på övergången från förskola till obligatorisk skola (ex. Broström, 2006; Dockett & Perry, 2005; Einarsdóttir, 2007). Studier från England (Fabian, 2007), Australien (Dockett & Perry, 2001; 2003; 2007) och Tyskland (Niesel & Griebel, 2007) visar tämligen överensstämmande att övergången från förskola till skola innebär identitetsförändringar; att vara ett "skolbarn" är inte samma sak som att vara ett "förskolebarn". Oftast har barnen vid inträdet i skolans miljö en variation av förväntningar och erfarenheter, vilket också skapar dilemman vid identitetskonstruktioner, menar Fabian (2007). Fabian (a.a.) tillika Dockett och Perry (2007) visar också att barnen uppfattar att övergången till skolan innebär att de förväntas uppträda på ett visst sätt. De måste förstå reglerna i klassrummet och att det är färre vuxna i skolan vilket innebär mindre individuell vuxenkontakt. I USA har Entwistle och Alexander (1993), i en kvantitativ studie av studieprestationer i relation till familjers socioekonomiska standard, beskrivit barnens identitetsförvandling från "hemmabarn" till "skolbarn" och på vilket sätt denna process utmanar barnen. De kommer fram till att övergången till skolan och tiden därefter är en kritisk period. Hur denna hanteras kan ha betydelse för barnens framtida skolprestationer.

Studier har också diskuterat barns kamratrelationer i övergångar. Forskning (Margetts, 2007; Dockett & Perry, 2008) indikerar att barns tillhörighet till en gemenskap är att föredra i övergångar mellan skolformer. Bulkely och Fabian (2006) hävdar i linje med detta att upplevelser av att tillhöra en gemenskap gynnar senare akademiska framgångar i skolan. Det framstår som att om barnen gör övergången tillsammans med en nära vän ökar chanserna för dem att anpassa sig snabbare till den nya miljön i skolan. Samma resultat antyds av Vrinioti och Matsagouras (2004) som har studerat barns övergång från förskola till skola i Grekland. I studien har de genom en sociometrisk analys studerat hur barn skapar nya vänner i skolmiljön. De visar i sin studie att brott i barns relationer kan vara ett centralt orosmoment vid övergången. Reichmann (2011) visar på liknande sätt att splittringar i barns relationer och sociala gemenskaper kan vara en negativ faktor för barnen i övergången från förskola till skola. Att träda in i en ny grupp, tillsammans med rädslan att isoleras och hamna utanför gemenskapen, kan vara det som barn oroar sig för mest.

Det är inte bara identitetsförändringen, från att vara förskolebarn till att bli ett skolbarn, som kan vara en utmaning. Barnen måste även kunna "läsa" lärarens intentioner och förstå vad som förväntas av dem. Skolmiljön bjuder också på komplexitet. Fabian (2007), som har observerat de dilemman som uppstår när engelska barn lämnar den lekbaserade reception class och träder in i den

ämnesorienterade undervisningsmiljön i Key Stage One, menar att det mest sannolika i dessa övergångar är att barnens lärandeprogression uteblir. Detta innebär självklart inte att barnen inte lär. I första hand verkar dock deras lärande handla om att anpassa sig till det nya sammanhanget och att lära sig de olika koderna i den nya skolformen, något som även beskrivs av O'Connor (2013).

Övergången mellan förskola och skola innebär alltså att lämna det trygga och möta det okända, nya platser, nya människor, nya roller och regler. Fabian (2007) menar att kulturen i både det gamla och det nya sammanhanget är central i övergången mellan dem. Att veta eller att lära sig nya regler och rutiner blir viktigt, men ibland även att "glömma bort" de sätt att vara och arbeta som har varit naturliga för barnen i det gamla sammanhanget. Fabian (2002) menar att denna förändring kan skapa förvirring för barnen. När barnen besöker skolan de första gångerna före skolstart ges de en status som "besökare". När de sedan börjar skolan förändras de till att bli elever eller "skolbarn". Denna förändring följs ofta av ett ökat självförtroende. Men när barnen har börjat skolan inser de även att de tillhör de minsta och de yngsta på skolan, från att ha varit de största och äldsta på förskolan. De inser också att de har mycket att lära när de väl har trätt in i skolan, trots att de ansåg sig vara kompetenta i förskolan. Dessutom omtalas de av andra vuxna som "stora" när de börjar skolan. Sammantaget kan dessa förändringar skapa frustration hos barnen vid skolstarten.

2.3 Förberedande övergångsaktiviteter

I internationell forskning framhålls ofta vikten av att implementera olika typer av program som underlättar rutiner och arbetssätt mellan olika skolformer vid barnens övergångar. Ett argument som framhålls är att dessa övergångsprogram kan konstruera en form av kontinuitet mellan förskola och skola och på så sätt erbjuda barnen möjligheter att knyta samman det gamla med det nya (Margetts, 2002). Studier har belyst positiva effekter av övergångsaktiviteter i barns övergång från förskola till skola. Att återkommande få besöka det blivande klassrummet och genom dessa besök anpassa sig till det som ska komma visade sig bidra till skolframgångar i slutet av det första läsåret i skolan (Schulting, Malone & Dodge, 2005). LoCosale-Crouch, Mashburn, Downer och Pianta (2008) har också visat att de barn som får göra fler förberedande besök i skolan före övergången uppvisar en större grad av välbefinnande och anpassning efter skolstart. Dessa resultat relaterar de även till en etablerad och välfungerande kommunikation mellan lärare i förskola och skola, där både barns förmågor och läroplansfrågor diskuteras i överlämningsamtal. Förberedande aktiviteter kan därmed sägas vara betydelsefulla för hur barn uppfattar övergångar.

I Australien har Dockett och Perry (2001) studerat hur framgångsrika övergångar mellan förskola och skola kan se ut, genom att bland annat intervjua barn, föräldrar och lärare. Dockett och Perry (a.a.) skiljer i sina analyser mellan förberedande program (orientation programs) och övergångsprogram (transition programs). De förberedande programmen innehåller aktiviteter som underlättar för barn och föräldrar att bekanta sig med den nya miljön före övergången. Som exempel kan de gå en rundtur på skolan, möta lärare och annan personal samt besöka klassrummen. De förberedande programmen har därmed fokus på att presentera skolan för de blivande eleverna och deras familjer. Övergångsprogrammen innehåller också besök i den nya miljön, men under längre perioder. Aktiviteter, med fokus på det individuella barnets behov och på familjernas önskemål, genomförs vid fler tillfällen där barnen är aktiva och deltagande. Dessa program bygger på utgångspunkter som att övergången till skolan är en process som involverar många individer; både barnen, familjerna och lärarna. I studien ges argument för att ett på förhand planerat övergångsprogram där föräldrar, barn och lärare tillsammans är aktiva är att föredra för att ge barnen en bra övergång mellan skolformer.

I linje med Dockett och Perrys (2001) studie har Margetts (2007), genom att använda sig av Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell, studerat de faktorer som påverkar australiska barns anpassning i skolan. Margetts (2007) påvisar att antalet förberedande aktiviteter spelar roll för hur väl barnen anpassar sig efter övergången. Studien indikerar att övergångsprogram som innehåller ett antal varierande förberedande aktiviteter som ger barnen många olika möjligheter att möta och lära känna skolan underlättar deras inträde i skolan. Liknande resultat visar en studie av Reichmann (2011) genomförd i Tyskland. Utgångspunkten för studien var att studier (Griebel & Niesel, 2004) hade visat att de två eller tre besök som förskolebarnen vanligen fick göra i skolan före skolstart hade mycket liten effekt på barnens välbefinnande i och anpassning till den nya miljön. I studien (Reichmann, 2011) lät man därför en grupp förskolebarn besöka skolan en gång i veckan under en tioveckors period. Vid dessa besök fick de ett äldre skolbarn som ”mentor” och fick följa med på deras lektioner. Kontrollgruppen i studien fick göra tre ”traditionella” besök i skolan före skolstart. Studien visade att de barn som endast hade gjort tre besök i skolan före skolstart behövde flera veckor av anpassning efter skolstart. De barn som besökt skolan och deltagit i undervisningen varje vecka behövde i stort sett ingen anpassning alls vid skolstart (jfr. skillnaderna mellan förberedande program och övergångsprogram beskrivna av Dockett & Perry, 2001).

Corsaro och Molinari (2000) betonar den kollektiva dimensionen av övergångar när de använder sig av begreppet *priming events*. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskriver författarna de förberedande aktiviteterna som något barnen deltar i för att kollektivt förbereda sig på en pågående eller förestående förändring. Corsaro och Molinari (a.a.) hävdar att övergångar konstrueras kollektivt, från en gradvis separation från den tidigare gruppen till inträdet och ett fullt deltagande i den nya gruppen. De menar dock att förberedande aktiviteter kan verka *både* kontinuitets- och diskontinuitetsskapande. Ett exempel som författarna diskuterar är hur aktiviteter i förskolan, tänkta att förbereda barnen för skolan genom att de får sitta stilla, lyssna och räkna upp handen, också kan leda till oro och fokus på rätt och fel. Sådana förberedande aktiviteter gör nödvändigtvis inte barnens möte med skolans värld enklare eller övergången ”mjukare”.

Forskningsgenomgången indikerar att förberedelser och besök inför inträdet i det nya kan spela en viktig roll för hur barn upplever övergångar. Antalet besök eller planerade förberedande aktiviteter verkar ha betydelse för barnens anpassning till den nya miljön, men man kan även anta att kvalitén på aktiviteterna och dess planering har betydelse. Att förberedande aktiviteter också kan verka diskontinuitetsskapande om ”fel” förväntningar och/eller oro skapas är ett viktigt tillskott till avhandlingsstudien. Hur förberedande övergångsaktiviteter planeras och genomförs samt på vilka grunder och med vilka metoder är föga studerat i ett nationellt perspektiv. Sammantaget visar den internationella forskningen att övergången från förskola till skola samt tiden innan och därefter kan vara kritiska perioder. Hur dessa hanteras kan ha betydelse för barnens framtida skolprestationer. Ett antagande som kan göras utifrån den presenterade internationella forskningen, och som bör vara relevant även nationellt, är att förberedande aktiviteter kan ha betydelse för hur kontinuitet mellan skolformer konstrueras och vilken kontinuitet som konstrueras, något som diskuteras i det följande.

2.4 Kontinuitet och diskontinuitet i övergångar

Kontinuitet kan, i ett utbildningssammanhang, beskrivas som ”det sätt en skolform relaterar till och bygger vidare på en annan skolform, till fördel för barnen” (Mayfield, 2001, s. 416, min översättning). Denna definition innebär att kontinuitet mellan skolformer kan skapas på flera olika nivåer (organisatorisk nivå, policynivå, verksamhetsnivå med mera) och att det är en ständigt pågående process (Mayfield, 2003). Därav hävdar exempelvis Niesel och Griebel (2007) att skapandet av kontinuitet kan vara en nyckelfaktor i hur övergångsdilemman för barn kan lösas. Dock används kontinuitetsbegreppet tämligen brett inom forskning om barns övergångar. I kommande avsnitt görs därför ett försök att reda ut vilka olika former av kontinuitet som kan vara

relevanta att diskutera i relation till barns övergångar till och från förskoleklass.

Broström (2009) använder begreppet *kommunikationsmässig kontinuitet* när han talar om lärares kommunikation över gränser mellan skolformer. Broströms argument är att lärarna i skolan behöver ha kunskap om barnens erfarenheter från förskolan för att kunna planera för en undervisning som är anpassad till barnen. På samma vis behöver lärarna i förskolan ha kunskap om vad som väntar barnen i skolan, för att kunna förbereda barnen på denna övergång. Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) kallar denna form av kontinuitet för *kommunikationslänkar*. De menar att kommunikationen, inte endast mellan lärare i olika skolformer utan även mellan skola och hem, är central för att skapa ytterligare möjligheter för lärande men också för att bygga upp förtroende, samarbete och trygghet för de inblandade i övergångarna.

Mayfield (2003) resonerar kring fler former av kontinuitet. *Läroplanskontinuitet* beskrivs som skapandet av en röd tråd mellan läroplanerna i de olika skolformerna. I en del länder, som till exempel Sverige, är läroplanerna i förskola och skola skrivna med liknande formuleringar och syften för att konstruera kontinuitet mellan skolformerna på policynivå. I andra länder skapas istället regionala eller lokala läroplaner, vilka bidrar till lägre grad av kontinuitet. Mayfield (a.a.) menar att det är centralt att olika lärare i olika skolformer har god kännedom om varandras läroplaner för att kunna samarbeta och för att kunna verka för barns upplevelser av kontinuitet i övergångarna. En sådan kännedom och samverkan kan även leda till utbyte av kunskaper, erfarenheter och undervisningsmetoder, vilket i förlängningen skulle kunna leda till att barnen upplever sammanhang i övergångar mellan skolformer.

Mayfield (2003) resonerar även kring *organisatorisk kontinuitet*, som handlar om hur de olika verksamheterna är organiserade. Författaren menar att antalet barn per vuxen kan vara den organisatoriska faktorn som barnen upplever som den största skillnaden i övergången från förskola till skola, och den faktor som har störst påverkan på möjligheten att skapa kontinuitet. I den svenska förskolan är det färre barn per vuxen än i skolan, vilket är en skillnad som kanske särskilt visar sig för barnen efter övergången till förskoleklass. Barngruppernas storlek påverkar självklart barns varande i de olika skolformerna.

Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) lägger till *kulturell kontinuitet*, vilket skulle kunna beskrivas som kulturell samstämmighet mellan skolformer. Den kulturella kontinuiteten handlar om att barnen, i övergångarna mellan

skolformerna, känner igen sig i de olika pedagogiska inramningarna. Finns kulturell kontinuitet kan barnen nyttja sina tidigare erfarenheter i den nya skolformen. Något som kan relateras till den kulturella kontinuiteten är Mayfields (2003) begrepp *filosofisk kontinuitet*, vilket handlar om de underliggande filosofier som skolformerna baseras på. De olika filosofierna kan visa sig i till exempel mål och syften, begrepp som används och metoder för undervisning. Som exempel beskriver Mayfield (a.a.) att skolformer kan vara antingen barncentrerade eller akademiskt orienterade.

Ovanstående författare diskuterar kontinuitetsbegreppet främst utifrån ett organisatoriskt perspektiv (exempelvis mellan olika organisationer och olika läroplaner). Fabian (2002) tar emellertid utgångspunkt i barnens perspektiv och diskuterar *diskontinuitet* i övergångar. Fabian menar att övergångar mellan skolformer till stor del handlar om att hantera *diskontinuiteter*, och beskriver tre former av diskontinuiteter i övergången från förskola till skola. *Fysisk diskontinuitet* handlar om hur barnen får byta fysisk miljö vid övergången och att den nya miljön erbjuder andra och nya utmaningar i form av både lekmaterial och äldre barn på exempelvis skolgården. Vid övergången från förskola till skola handlar den fysiska diskontinuiteten ofta om att mycket blir ”större”, större skolgård, större barn, större barngrupper och större lokaler. *Social diskontinuitet* handlar om separationer och om förändringar inom gruppen. En övergång innebär ofta att bli en del av en ny gemenskap, att skapa nya relationer och att förlora en del av de tidigare relationerna. *Filosofisk diskontinuitet* handlar om mötet med en ny (undervisnings)kultur. I skolan sker exempelvis lärande och undervisning ofta med andra metoder och med fokus på annat innehåll än i förskolan.

Hur kontinuitet och diskontinuitet kan beskrivas och förstås ur barnens perspektiv har varit ett viktigt studieområde för avhandlingen. Utifrån den forskning som har redovisats är det relevant att fundera vidare över hur begreppen kontinuitet och ”mjuka övergångar” kan förstås i relation till varandra. (Dis)kontinuitetsbegreppet skulle kunna kopplas samman med talet om övergångar som problematiska och hotande för barnen, men också med strävan efter att bygga broar mellan skolformer för att mjuka upp övergångarna (Ecclestone, 2009). Av dessa anledningar blir det angeläget att vinna ytterligare kunskap om hur övergångar erfars av barnen.

Forskningsgenomgången har visat hur kontinuitetsbegreppet kan förstås på olika vis. Det finns också studier som påvisar att *diskontinuitet* i samband med övergångar kan betraktas som något positivt. I övergångar förväntar sig barn att förhållanden kommer att förändras. Förändringar kan kopplas samman med att bli äldre eller mer kompetent och betraktas som önskvärt och spännande av barnen (Corsaro & Molinari, 2005; Dockett & Perry, 2007). Av intresse för

föreliggande avhandling har varit att vinna kunskap om barnens perspektiv på kontinuiteter och diskontinuiteter i övergångarna till och från förskoleklass. Vilka former av kontinuiteter och diskontinuiteter barnen ger uttryck för, hur dessa markeras och när olika former av kontinuitet och diskontinuitet är önskade är således avhandlingens fokus.

2.5 Lärares samverkan och kommunikation

Resultat från ovanstående studier antyder att kommunikationskontinuitet mellan lärare i de olika skolformerna kan ha betydelse för hur barn upplever övergångar. Vad säger då forskningen om samverkan mellan olika lärarkategorier och hur den kan bidra till kontinuitet? Integrationen mellan förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan - och det samarbete som denna integration har strävat efter - har studerats och utvärderats i förhållandevis liten skala (se ex. Davidsson 2002; Gustafsson, 2003; Karlsson, Melander, Perez Prieto & Sahlström, 2006; Fast, 2007). Dock är de resultat som framkommer relativt enstämmiga. Det är svårt att åstadkomma samverkan och integration mellan skolformer som starkt håller på och strävar efter att bevara traditioner och vanor. Om förändring ska komma till stånd krävs kommunikation och gemensam reflektion över lärargränser. Kommunikation mellan lärare i förskola och skola, liksom samarbete mellan förskola, skola, barn och föräldrar, anses som viktiga faktorer för att få till stånd övergångar med kontinuitet (Niesel & Griebel, 2007). Att dela med sig av information om barnen mellan lärare i de olika skolformerna är också en viktig aspekt i barns övergångar, men kan vara problematiskt eftersom lärare i förskola och skola ofta är del av två olika skolsystem. Detta innebär att kommunikationen mellan lärare i förskola och skola ofta blir begränsad, något som bland andra La Paro, Pianta och Cox (2000), Broström (2002) samt Dockett och Perry (2003) har funnit i sina studier. Brister i samarbetet mellan lärare i förskola och skola skulle kunna påverka barnens övergång mellan verksamheterna. Som exempel beskriver Broström (2002) utifrån en dansk kontext samt Mellgren och Gustafsson (2005) utifrån en svensk kontext hur lärarna i skolan ofta har en svag förståelse för vad barnen gör i förskolan, vilka kunskaper de bär med sig in i skolan och vilka områden förskolan har arbetat med som förskoleklass och skolan kan fortsätta arbeta med. Liknande resultat rapporteras även från andra delar av världen (Neuman, 2002). Också det omvända, att lärare i förskolan endast har en vag idé om vad barnen kommer att göra i skolan, finns omnämnt i forskningen (se Dockett & Perry, 2003).

Europaparlamentet (2011) har i sin resolution till EU:s medlemsländer kraftfullt rekommenderat starkare kopplingar och mer utbyte av undervisningsmetoder mellan förskollärare och grundskollärare, så att kontinuitet mellan skolformer kan skapas för barnen. Det kan finnas fog för

dessa rekommendationer. Som exempel visar en longitudinell studie genomförd i Finland att lärares samarbete över läroplansgränser (ex. förskola-skola) i exempelvis gemensamma läroplansfrågor är det som bäst gynnar barns fortsatta lärande i skolan. Dessutom visar studien att i de fall (skriftlig) information om barns förmågor förs över till kommande skolform ges lärarna ett försprång i att anpassa undervisningen till barns nivåer. Studien visade också att detta är de två aktiviteterna som förekommer mest sällan (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011).

Vad är det som gör det svårt att samarbeta mellan skolformer? Neuman (2002) har i en studie reanalyserat det material som samlades in i OECD-studien *Starting Strong* (2001) för att studera barns övergångar mellan skolformer i ett Europeiskt perspektiv. Neuman (2002) ser i sin analys att det finns hinder för ökat samarbete mellan förskola och skola. Det första hindret handlar om att båda skolformerna har olika visioner och kulturer. Skola och förskola har historiskt utvecklats som separata verksamheter utan gemensamma mål (se även Einarsdóttir, 2006). På grund av detta har verksamheterna utvecklat olika metoder och traditioner för sitt samarbete och talar inte heller alltid ”samma språk”, vilket beskrivs som det andra hindret för samarbete. Olika värden, språk och förväntningar i de olika skolformerna gör att gränser mellan dem dras upp. Detta kan även resultera i att barnen finner det svårt att anpassa sig efter övergången till skolan, eftersom de inledningsvis måste tolka kontexten och dess ibland oskrivna regler. Det tredje som Neuman (2002) lyfter fram som hinder för samverkan är att förskola och skola ofta lyder under skilda administrationer, vilket innebär strukturella svårigheter som kan begränsa eller till och med förhindra samarbete. Dessa hinder borde även påverka barns övergångar mellan skolformer och den kontinuitet som har möjlighet att konstrueras.

Lärares (skilda) berättelser om barn och verksamheter

Svårigheterna i att konstruera en hållbar samverkan mellan lärare i olika skolformer verkar vara ett hinder för att skapa kontinuitet. Tidigare kapitel visade hur arenor för pedagogiska samtal mellan olika lärarkategorier saknas. Forskning har även visat att både lärare och barn förhåller sig till, tänker och talar på skilda sätt om olika verksamheter, något som också kan hindra samverkan. Som exempel argumenterar Broström (2007) för hur barns övergångar från förskola till skola i en dansk kontext kan vara en potentiell kulturkrock. Främst handlar det om barns upplevelser av att möta ett sammanhang centrerat kring lärande och styrning i skolan från att ha befunnit sig i ett sammanhang centrerat kring frihet och lek i förskolan. Broström och Wagner (2003) kopplar denna kulturkrock till att lärare i förskola och skola har olika förväntningar och olika syn på exempelvis barn och undervisning. Liknande forskningsresultat finns även från Sverige. Som exempel har

Davidsson (2002) i sin avhandling beskrivit och analyserat hur fyra arbetslag på två skolor arbetade för att åstadkomma pedagogisk integration mellan förskole- och skolverksamhet. Resultaten visar bland annat att lärare i förskola och skola talar om barnen på skilda sätt; i samtalen konstruerades berättelser om det ”omogna” respektive det ”mogna” barnet. Analysen av lärarnas berättelser konstruerade olika bilder av barnet och vad barnet förväntades klara av: Det omogna barnet har stort rörelsebehov, behöver leka mycket och har svårt att klara stillasittande arbete. Det omogna barnet behöver därför ta del av förskolans pedagogik och få mycket tid för lek och rörelse. Det mogna barnet däremot klarar av arbetet i skolbänken, det kan sitta stilla, det är intresserat av bokstäver och siffror och kan ta eget ansvar för sitt skolarbete. Att lärarna kategoriserar barnen olika med avseende på barnens ålder kan förklaras med att det finns en mängd outtalade normer för hur exempelvis förskole- och skolbarn förväntas vara och bete sig, vilket i sin tur påverkar vad som blir möjligt och önskvärt i förskola och skola. Organiseringen av barn efter ålder styr i hög grad vad som blir möjligt att göra (a.a.). Lärarnas skilda beskrivningar av barn borde därmed sätta avtryck i vad lärare i olika skolformer kommunicerar om barn, lärare och verksamhet.

Ett resultat av dessa olika sätt att tala om och beskriva barn kan bli att verksamheterna i de olika skolformerna utvecklas olika beroende på vilken syn på barn, kunskap och lärande de olika lärarna har. Barns övergångar mellan skolformer kan påverkas av olika lärarkategoriernas skilda föreställningar. Som exempel har flera studier visat att olika lärares skilda perspektiv på exempelvis yngre barns läs- och skrivutveckling (*när* barnen ska lära *vad*) är ett konfliktfyllt område vilket också synliggjorts i tidigare studier (exempelvis Ackesjö, 2010a; Fast, 2007; Davidsson, 2002).

Även Gustafsson (2003) har i sin avhandling studerat mötet mellan skola och förskoleklass med syftet att relatera policy som text och som social praktik till varandra. Genom diskursanalyser har han sett att skolans tradition strävar efter en sammansatt diskurs där allt ska hållas isär; yrkesidentiteter, kunskaper, tid, rum och åldershomogena grupper ska separeras. Förskolan strävar efter en motsatt diskurs där det mesta är integrerat; yrkesidentiteter, kunskaper, tid, rum och åldersblandade grupper hålls ihop. Att de olika skolformerna traditionellt betonar olika diskurser blir, menar Gustafsson (2003), ett problem vid integration av verksamheterna, och betonar i sina slutsatser vikten av att skapa gemensamma pedagogiska värdegemenskaper som kan resultera i en gemensam pedagogisk praktik. Dessa studier indikerar alltså att samverkansproblem inte endast beror på bristen på tid för möten, utan även på hur olika lärare talar om barn, verksamhet, utveckling och lärande på olika sätt. Svårigheterna att kommunicera borde kunna sätta avtryck i hur kontinuitet i övergångar mellan skolformer konstrueras.

Barnens berättelser om skillnader i olika verksamheter

Det är inte bara lärare som argumenterar på olika vis för olika verksamheter. Även barnen ger uttryck för skillnader mellan skolformer. I Norden finns, enligt Einarsdóttir (2007), vad man skulle kunna kalla för en gemensam barncentrerad syn där barns fria lek och fria val är högt värderat i förskolan. Detta perspektiv avspeglas i barns berättelser om förskola och skola. Broström (2001) har i en studie analyserat intervjuer där barn i Danmark har fått berätta om förskola och skola och vilka skillnader de upplever mellan skolformerna. Barnen beskriver hur skolan är en plats där man lär sig mer än i förskolan, där man mest leker. Trots att barnen saknar att få leka lika mycket som i förskolan, ger de uttryck för att de är nöjda med att vara i skolan. Rasmussen och Smidt (2002) har också jämfört barns uppfattningar om skillnader mellan förskola och skola i Danmark. Barnen beskriver att en skillnad är lärarnas förhållningssätt till barnen och aktiviteterna; i skolan beskrivs lärarna som mer direkt involverade i undervisning medan lärare i förskolan beskrivs inta en mer stödjande position. I Norge har Eide och Winger (1994) intervjuat sexåringar som vid denna tid gick i en skolform liknande den svenska förskoleklassen. Barnen, som under detta förberedande och frivilliga läsår befann sig i skolans lokaler, uttryckte stereotypa föreställningar om hur det skulle bli att börja i den obligatoriska skolan. Som exempel framhöll barnen tankar om en lekbaserad förskola och en undervisningsbaserad skola. Barnen framhöll även att det svåraste med att börja i den obligatoriska skolan var att skiljas från sina vänner på förskolan. På Island har Einarsdóttir (2003) undersökt fem- och sexåringars förväntningar på att börja skolan. Även i denna studie framkom barns förväntningar på skolan som en plats där man sitter stilla, räcker upp handen och lär sig olika förmågor. Barnen såg fram emot att få börja skolan men var oroade över om de skulle klara av de krav som skulle komma att ställas på dem.

Lago (2014) menar att barn till stor del förstår förskoleklass och skola genom att referera till skillnaderna mellan dem. Barnen i Lagos (2014) studie gav också uttryck för diskontinuiteter i övergången, men samtidigt beskrev de förskoleklassen och årskurs 1 som delar i en institutionell struktur som var förutsägbar och tydlig; förskoleklassen följs av årskurs 1 som följs av årskurs två. Denna förutsägbara struktur erbjöd barnen ett visst mått av kontinuitet. Barnen beskrev sig själva som ”blivande” i övergångarna. Att vara barn i förskoleklass innebär i många aspekter en framåtblickande process. Framtiden var ständigt närvarande i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1, mycket beroende på att lärarna beskrev förskoleklassen främst som förberedande för skolan, inte som viktig i sig själva. Framtiden synliggjordes av barnen, genom att de beskrev vad de förväntade sig skulle komma i årskurs 1. Även dåtiden var närvarande i dessa berättelser, då barnen använde tidigare händelser och erfarenheter som referenspunkter (exempelvis när de jämförde

situationer i förskoleklassen och skolan med liknande situationer i förskolan). Detta skapade förväntningar hos barnen, de förväntade sig skillnader mellan skolformerna.

Liknande resultat framkommer i en svensk studie (Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995). Denna longitudinella studie hade ett intresse för barns övergångar från förskola till skola och omfattade både intervjustudier, observationsstudier och inlärningsförsök. Barnen beskrev skolan som en plats för svåra uppgifter som ska genomföras under tystnad och sittandes i bänkar, medan förskolan beskrevs som en plats för valfrihet, lättare kunskaper och lek. Analysen visade emellertid att dessa skillnader inte nödvändigtvis innebar att något var bättre eller sämre än det andra. Skillnaderna barnen beskrev verkade istället handla om hur de tog båda verksamheterna för givna. Resultaten visar att barn ofta möter två olika kulturer som är vitt skilda från varandra. Det som uppmuntras i förskolan kan hindras i skolan och tvärtom. Författarna hävdade att de olika metoderna och förhållningssätten i förskola och skola delvis verkade stå i konflikt med varandra och avslutar därför diskussionen med att fundera över hur förskola och skola ska kunna mötas trots sina traditionella skillnader.

Lago (2014) menar att det finns skillnader i förväntade förändringar och upplevda förändringar och att dessa inte alltid överensstämmer – inträdet i den nya skolformen blir inte alltid som barnen förväntade sig. Liknande resultat återfinns i Corsaro och Molinaris (2005) studie av barns övergångar från förskola till skola i Italien. I studien gav barnen uttryck för att deras förväntningar på skillnader mellan skolformerna inte infriades efter skolstarten. Einarsdóttir (2007) beskriver det motsatta i sin studie av barns övergångar mellan förskola och skola på Island, där de förväntade skillnaderna mellan förskola och skola (förskolan som en plats för lek och skolan som en plats för arbete och lärande) också kunde erfaras av barnen. White och Sharp (2007) beskriver i sin studie av skolstart i England att de båda skolformernas olika arbetssätt kan påverka barns förväntningar inför och upplevelser efter en övergång. En slutsats kan vara att de olika skolformernas olika fokus och de olika lärarnas olika förhållningssätt och hur lärare talar om och beskriver olika skolformer kan påverka vilka förväntningar barnen har på övergångarna och även hur kontinuitet skapas.

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten att barns övergångar mellan skolformer inte endast innebär att träda över gränser. Övergångarna innebär även att föreställningar om och erfarenheter av de olika skolformerna förändras samt att identiteter sätts i rörelse. Forskningen visar även att det finns föreställningar om att övergångar mellan skolformer kan vara problematiska och hotande för barn. Genom forskningsöversikten pekas därför

kontinuitetsbegreppet ut som centralt i barns övergångar. En politisk ambition är att övergångar bör ”göras mjuka”, men hur detta låter sig göras och vad en sådan egentligen är verkar dock vara en relativt oproblematisk fråga. Kontinuitet mellan skolformer betraktas främst som något odelat positivt. Däremot beskrivs sällan vad kontinuitet är, hur kontinuitet kan konstrueras, vilken form av kontinuitet som efterfrågas och behövs och för vem kontinuitet är önskvärt. Av intresse för avhandlingen är därför att vinna kunskap om barns perspektiv på kontinuiteter i övergångarna, vilka kontinuiteter och diskontinuiteter barnen ger uttryck för och i så fall hur.

3 FÖRSKOLEKLASSEN I UTBILDNINGSLANDSKAPET

Förskoleklassen har en särskild roll i barns övergång från förskola till skola. Då förskoleklassen tillhör skolans organisation kan barnen sägas lämna förskolan som sexåringar även om den obligatoriska skolstarten inte sker förrän vid sju års ålder. Trots att förskoleklassen inte är obligatorisk finns det ändå grund att hävda att den utgör det första skolåret. Det är i förskoleklassen barnen möter skolans miljö och kultur. Ur ett internationellt perspektiv är den svenska förskoleklassen relativt unik. I andra länder sker vanligen skolstarten tidigare än vid sju års ålder, även om det första obligatoriska skolåret i många länder kan liknas vid verksamheten i den svenska förskoleklassen (Sandberg, 2012). Det första obligatoriska skolåret benämns på olika sätt i olika länder. I Australien och i USA kallas det *Kindergarten* (Dockett & Perry, 2005; Entwistle & Alexander, 1993), i Danmark *Børnehaveklasse* (Skriver Jensen, Hansen & Broström, 2013), i Norge *Førsteklassen* (Dehnes Hogsnes & Moser, 2014) och i England *Reception Class* (White och Sharp, 2007). Gemensamt för det första skolåret i de olika länderna verkar vara att det utgörs av en slags (skol-)förberedande men samtidigt lekbaserad verksamhet.

Dagens förskoleklasser är oftast lokalintegrerade i skolan och dess klassrum (Skolverket, 2013). På så sätt kan det sägas att de svenska sexåringarna vid starten i förskoleklassen träder in i skolans miljö och delvis även in i skolans traditioner. De tar också ett steg in i en undervisningskultur som på ett tydligt sätt har sikte på att alla barn ska uppnå de mål som är uppsatta av samhället. Om förskoleåren utgör de första stegen på utbildningstrappan så kan förskoleklassen sägas utgöra det första steget i uppfyllandet av den obligatoriska skolans läroplansmål. Samtidigt står förskoleklassen (ännu) utanför det obligatoriska skolsystemet. På så vis är förskoleklassen central i barns övergång från förskola till skola och därmed också centralt som empiriskt fält i föreliggande studie.

I detta kapitel riktas intresse mot förskoleklassens framväxt och dess position i ett föränderligt utbildningslandskap såsom det beskrivs i policy och forskning. Avsikten är att belysa hur argumenten kring förskoleklassen både skiljer sig åt men också hur de har förändrats över tid. Kapitlet inleds med en beskrivning av förskoleklassens framväxt och det samhälleliga intresset för skolformen, så som det beskrivs i olika policydokument.

3.1 Förskoleklassens framväxt och uppdragets förskjutning

Förskoleklassen kan ses som kulmen på en flera decennier lång diskussion om samverkan och integration mellan förskola och skola. På 1940-talet öppnades de första lekskolorna i Sverige. Under 1950-talet byggdes lekskolorna ut och barnantalet i verksamheten ökade stadigt (Henschen, 1990). Lekskolorna tog i slutet av 1960-talet emot 70 procent av sexåringarna och 30 procent av femåringarna. Barnstugeutredningen föreslog att man skulle utöka verksamheten så att alla sexåringar skulle få del av den. Ett annat av utredningens förslag som fick stort genomslag var det om åldersblandade grupper - småbarnsgrupper för barn upp till 2½-3 år och syskongrupper för de äldre barnen (SOU 1972:26). Detta innebar att förskolan organiserade åldersblandade syskongrupper för barn 1-6 år från 1970-talet och ett par decennier framåt (Garpelin & Kallberg, 2008). För att möta de äldre barnens behov bildades ofta tvärgrupper inom syskongrupperna. En vanlig sådan tvärgrupp samlade sexåringarna, vilket gjorde att man återigen arbetade med åldershomogena sexårsgrupper parallellt med syskongrupperna (Socialstyrelsen, 1981). Under 1970-talet beskrivs arbetet med förskolebarn som ett uppdelat ansvar mellan olika förskollärare. Socialstyrelsen menade att de förskollärare som arbetade med de yngsta barnen tillhandahöll ett socialt omhändertagande i daghemmet, medan de förskollärare som arbetade med de äldre förskolebarnen erbjöd en pedagogisk verksamhet i lekskolan (a.a.).

Genom Barnstugeutredningen fick förskolan en egen lag 1975. Förskolelagen föreskrev bland annat att det för första gången i Sverige blev en rättighet för sexåringar att gå i Allmän förskola och kommunerna blev skyldiga att erbjuda dem förskoleplats minst 525 timmar per år (SOU 1981:25). Fram till 1970-talet utvecklades förskolan och skolan som två skilda organisatoriska enheter och vid den här tiden ansågs det inte heller viktigt att dessa två institutioner skulle samverka. Genom den lagstadgade allmänna förskolan för sexåringar växte dock argument fram där samarbete mellan förskola och skola beskrevs som en viktig förutsättning för att ge barnen en bra övergång till och start i skolan (Persson, 2010). I Lgr80 (Skolverket, 1980) beskrivs tydligt att barns övergång mellan förskola och skola bör vara så mjuk att barnen upplever kontinuitet mellan de båda skolformerna. Man slog också redan i Lgr80 fast

att det inte räckte med endast ett par besök i skolan före skolstart. Samverkan mellan förskola och skola måste erbjuda barnen mer än så. I Förskola-skola-kommittén (SOU 1985:22) konstaterades att det var viktigt att förskola och skola utvecklade samarbete och hittade gemensamma moment för att överlappa de olika verksamheterna, då detta kunde gynna barnen i övergången.

En ännu tydligare önskan om integration mellan förskola och skola aviserades i regeringsförklaringen i mars 1996 (SOU 1997:157). I regeringens proposition lyfts ambitionen att integrera förskola, skola och skolbarnsomsorg för att höja kvalitén på skolans första viktiga år fram. Genom att låta sexårsverksamheten bedrivs som en egen verksamhet inom ramen för det obligatoriska skolsystemet skulle förutsättningarna för en integration av förskola och skola öka. Dessutom skulle förskolepedagogiken på ett medvetet sätt föras in i skolan. Verksamheten skulle i fortsättningen benämnas förskoleklass (Prop. 1997/98:6). Införandet av förskoleklassen 1998 föregicks dessutom av en politisk diskussion om huruvida regeringen skulle införa obligatorisk skolstart från sex års ålder eller inte. Den politiska oenigheten i beslutstagandet om en sänkt skolstartsålder gjorde att ett obligatorium för sexåringar slopades (Myndigheten för Skolutveckling, 2004).

Förskoleklassen är därmed att betrakta som en skolform som avknoppats från förskolan. Den är frivillig för alla sexåringar att delta i men obligatorisk för kommunerna att organisera. Olika typer av personal (lärare, förskollärare, fritidspedagoger) kan samarbeta i förskoleklassen (Myndigheten för Skolutveckling, 2006), även om verksamheten ska präglas av förskolans traditioner, barnsyn och kultur (Kärby & Lundström, 2004). Enligt Myndigheten för Skolutveckling (2006) ska förskoleklassen samtidigt influeras av både skola och förskola, och lärarna ska tillsammans konstruera en ny pedagogik. Förskoleklassens verksamhet ska inte vara skolverksamhet men inte heller förskoleverksamhet. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och förberedas inför skolstarten (a.a.). Inbyggt i policydokumenten för den svenska förskoleklassen finns således en ”mjukgörande” ambition. Som tidigare beskrivits återfinns dessa ambitioner om att brygga samman förskola och skola i skrivningar decennier tillbaka (jfr. Skolverket, 1980; SOU 1985:22). Förskoleklassreformen kan därmed enligt Karlsson m.fl. (2006) betraktas som målet på flera decenniers strävan att få förskolans och skolans verksamheter att närma sig varandra.

I tidigare kapitel har jag antytt att övergångar mellan skolformer måste förstås i relation till de positioner olika skolformer har i relation till varandra. Frågan om övergångar blir särskilt intressant att studera i ett utbildningslandskap som förändras, vilket diskuteras i det följande.

Ett utbildningslandskap i förändring

Enligt exempelvis Ball (2007) genomsyras det politiska samtalet i 2000-talets början av en innehålls- och resultatorienterad diskurs där ekonomisk utveckling och global konkurrens är signalord. I sådana resonemang ses utbildning som avgörande för en nations konkurrenskraft. En sådan diskurs påverkar även skolformerna för våra yngsta barn. Som exempel menar Heckman (2000) att investeringar i lärande måste göras före det att barn når vuxen ålder – och helst före skolåldern. Han hävdar att det är mest ekonomiskt effektivt att investera i förskolebarns lärande eftersom det ger större avkastning än att investera i utbildningar senare i livet. Ovanstående argument har satt avtryck i det svenska utbildningssystemet. Både förskola och skola har i början av 2010-talet fått reviderade läroplaner. I grundskolans läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011) finns definierade centrala innehåll och kunskapskrav för alla ämnen i årskurs 3, 6 och 9. Dessa kunskapskrav har lärare i förskoleklassen att hantera i sin planering av undervisningen då det är dessa krav även sexåringarna ska sikta mot – även om det inte är formulerat i läroplanen hur detta ska gå till. Avsikten med revideringen av förskolans läroplan Lpfö 98 (Skolverket, 2010) var att stärka lärarnas pedagogiska uppdrag. Den reviderade läroplanen för förskolan har större fokus på barns lärande och lärarnas undervisning inom skolorienterade områden än tidigare, även om lek och omsorg fortsatt ges stort utrymme. Målen att sträva mot har utvecklats, blivit fler och ändrat karaktär, framförallt i avsnittet om barns utveckling och lärande. Förskolan har fått en tydligare förberedande roll och i linje med detta betonas även utvärdering och (implicit) bedömning i förskolans reviderade läroplan. En tolkning av denna utveckling skulle kunna vara att förskolans innehåll, verksamhet och förhållningssätt till undervisning närmar sig skolans.

Jönsson, Sandell och Tallberg-Broman (2012) beskriver dessa förändringar som ett paradigmskifte i förskolan. Deras studie visar att lärare i förskolan allt mer tenderar att använda sig av skollika undervisningsmetoder i sin verksamhet. I linje med detta hävdar Vallberg-Roth (2013) och Broström (2012) att omsorgsdiskursen tonats ner i förskolan samtidigt som undervisning och lärande fokuseras allt mer. Ovanstående kan givetvis problematiseras. Till exempel menar Jonsson (2011) att den svenska förskolan är i en process av både förändring och bevarande. Samtidigt som betoningen på undervisning och lärande ökar i förskolan är fortfarande både omsorg och lärande bärande begrepp i förskolan. Detta till trots är förskolan enligt Riddersporre och Persson (2010) en del av en global och internationell rörelse som riktas mot att hitta framgångsfaktorer för ett ökat lärande och för att kvalificera barnen för fortsatt skolgång.

Här framkommer dilemman som har betydelse för förskoleklassens position i utbildningssystemet. Både förskola och den obligatoriska skolan har numera policydokument med tydliga mål för lärarna att följa. I båda skolformerna ska barns utveckling och lärande följas genom bedömning och dokumentation. Förskolan kan på så vis sägas röra sig närmare skolan. Var hamnar förskoleklassen i denna utveckling? Och vad innebär dessa positionsförflyttningar för barnens övergångar mellan skolformerna?

Det samhälleliga intresset med förskoleklassen – en policybeskrivning

Genom att jämföra skrivningar i policydokument går det att se indikationer på en förskjutning i beskrivningarna av förskoleklassen. I de uppdrag som inledningsvis beskrevs för verksamheten när förskoleklassen infördes, var det övergripande syftet att förskolans och skolans kulturer och traditioner ska mötas och smälta samman i förskoleklassen (jfr. Myndigheten för Skolutveckling, 2006; Skolverket, 2012a, b). Det uttrycktes alltså en tydlig *integrationssträvan* i de inledande policybeskrivningarna:

- Genom förskoleklassen ska avståndet mellan grundskola och förskola överbryggas. /---/ I förskoleklassen ska två kulturer, två främmande världar mötas och smälta samman och verksamheten därigenom befruktas. Där ska olika yrkesgrupper sammanstråla. (Myndigheten för Skolutveckling, 2006, sid. 7)
- Förskoleklassen ska ses som ett led i en strävan mot ökad integration mellan förskola, grundskola och fritidshem. Naturliga inslag från förskolepedagogiken, exempelvis lek, skapande och omsorg, bör få genomslag i skolan (Prop. 1997/98:94).
- Verksamheten i förskoleklass ska inte vara en skolverksamhet men inte heller förskoleverksamhet (Myndigheten för Skolutveckling, 2004).
- Grunden för verksamheten i förskoleklass ska baseras på förskoleklassens speciella pedagogik med mycket fri lek (Skolverket, 2006).

I denna integrationssträvan har även förskoleklassens roll i *barns övergång* mellan förskola och skola betonats:

- Förskoleklassen kan erbjuda en ”mjuk övergång” från förskola till skola (Myndigheten för Skolutveckling, 2006).
- Förskoleklassen ska erbjuda mjuka, lustfyllda och lekfulla möten med skolans krav (SOU 2008:109).

Om integration mellan kulturer och möten mellan traditioner var centralt i de tidiga policytexterna om förskoleklassen, visar en genomgång av senare policyskrivningar en förskjutning i beskrivningen av förskoleklassens uppdrag. Varken integrationssträvan eller övergångar fokuseras med samma tydlighet i senare policyskrivningar. Denna förskjutning kan delvis ligga i linje med de förändringar som sker i förskolan och i den obligatoriska skolan där *lärande, kunskap och undervisning* framhålls som mer centralt än tidigare:

- Verksamheten i förskoleklass ska baseras på fri lek, men samtidigt ska verksamheten betraktas som undervisning precis som i skolan (Skolverket, 2011).
- Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning (Skollagen 2010:800; 9 kap, 2§).

Förskoleklassen verkar samtidigt särskiljas från den obligatoriska skolan i punkterna ovan. Särskiljningen görs exempelvis genom att betona att den fria leken ska få stor plats i förskoleklassen och genom att förskoleklassen ska förbereda barnen för något annat, nämligen en kommande obligatorisk skolform, vilket innebär att förskoleklassens roll kan betraktas som framtidsorienterad, förberedande och inskolande. Denna *särskiljning* av förskoleklassen uttrycks även i talet om undervisning i policydokumenten:

- Utgångspunkten i förskoleklassen är att utveckling och lärande sker ständigt, inte endast eller ens primärt i av lärare arrangerade undervisningssituationer (Prop. 2009/10:165).
- Det får inte förekomma några kunskapskrav för barnen i förskoleklass eftersom det inte är en obligatorisk skolform (Skollagen, 2010:800).
- Det ska inte förekomma varken lektioner, ämnesundervisning eller bedömning av barnens kunskaper i förskoleklass (Skolverket, 2012b).

Det går alltså att ana perspektivförskjutningar i policybeskrivningarna av förskoleklassens verksamhet. I de senare skrivningarna fokuseras undervisning och lärande samt förskoleklassens (skol-)förberedande uppdrag på ett sätt som skiljer ut förskoleklassen från de andra skolformerna. Mötet mellan kulturer och skolformer var det centrala när förskoleklassen infördes och det är intressant att notera att en sådan integrationssträvan inte uttrycks med samma kraft längre. Även skrivningar om barnens övergångar mellan skolformerna tonas ned i de senare policydokumenten till förmån för betoning på undervisning och lärande. Man skulle också kunna läsa in motsättningar i de senare policyskrivningarna. Som exempel beskrivs i läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011) att verksamheten i förskoleklassen ska betraktas som undervisning precis som i skolan, samtidigt som exempelvis regeringens proposition 2009/10:165 samt Skolverket (2012b) betonar att

förskoleklassverksamheten *inte* ska innehålla lektioner eller ämnesundervisning.

I följande avsnitt kommer jag att visa hur ovanstående förskjutningar också framkommer i delar av den forskning om förskoleklassen som har publicerats. Förskjutningarna i de olika policybeskrivningarna (som ibland även är motsägande) skulle kunna vara en av förklaringarna till varför uppdraget i förskoleklass verkar vara svårt att tolka (jfr. Ackesjö, 2010a; Fast, 2007). De olika beskrivningarna av verksamheten kan även skapa förståelse för skillnaderna i hur förskoleklassverksamheten bedrivs i olika delar av landet – en variation från att karaktäriseras som förskoleverksamhet till att vara en verksamhet fullt integrerad i den obligatoriska skolan (Regeringens Promemoria 2014-01-08). De bitvis skilda policybeskrivningarna indikerar också att det är nödvändigt att vidare problematisera förskoleklassens verksamhet, innehåll och funktion samt hur detta kan kopplas till barns övergångar till och från denna skolform.

3.2 Olika bilder av förskoleklassen

I den forskningsöversikt som har gjorts framträder flera olika bilder av förskoleklassen. Den mest framträdande bilden är den av en skolform som fortfarande söker sin identitet i gränslandet mellan förskola och skola. Men forskningsresultaten går också delvis isär. Vissa studier framhåller förskoleklassen som ”skolifierad” medan andra beskriver förskoleklassen som något som skiljer sig från förskola och skola - en tämligen isolerad verksamhet. De olika studierna använder olika perspektiv (barns eller lärares) samt olika metoder och teorier, vilket troligen medverkar till den mångtydiga och ibland motsägelsefulla bilden av förskoleklassen. I det följande presenteras dessa olika bilder under temana skolifiering, ambivalens och annanhet.

En ”skolifierad” förskoleklass

Tidiga utvärderingar har framhållit att förskoleklassen inledningsvis antog en form som allt mer liknar skolans, där dagen delades in i lektioner och raster och där undervisningen skedde på ett skollikt vis. Detta beskrevs som att förskoleklassen hade blivit ”skolifierad” (Skolverket, 2000; 2001). Skolifieringen beskrevs delvis som ett resultat av den pedagogiska miljön i de undersökta förskoleklasserna. Den klassrumsmiljö som förskoleklasserna befann sig i ansågs inte vara anpassad till sexåringarnas rörelsebehov och miljön påverkade även vilka aktiviteter som var möjliga att genomföra.

Simeonsdotter Svensson (2009) exemplifierar skolifieringen i sin avhandling genom att beskriva hur övergången från förskola till förskoleklass innebär ett möte med ”rätt och fel”. I avhandlingen har videoobservationer och intervjuer genomförts med 115 sexåringar i 15 olika förskoleklasser. Resultaten visade att lärarna ofta fokuserade mer på att barnen skulle avlägga ett korrekt svar än på att skapa intresse och engagemang för uppgiften. Detta förhållningssätt skapade en osäkerhet och en frustration hos barnen då de inte alltid förstod vad som förväntades av dem. En slutsats som dras i avhandlingen är att förskoleklassen som skolform har svårt att finna sin egen form med avseende på uppdraget att balansera innehållet mellan lek och lärande, men också att fokus på rätt och fel i uppgifterna tenderar att bli överordnade barns möjligheter till kommunikation och delaktighet.

Liknande tendenser påvisades i det fleråriga FISK-projektets (Förskola och Skola I Samverkan) avrapportering (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006). I det longitudinella projektet videoobserverades barn i förskola, förskoleklass och årskurs 1. Författarna framhåller i sin resultatbeskrivning hur barnen mötte en skolliknande undervisning när de började förskoleklassen och att förskoleklassen på många vis därmed var att betrakta som ett tionde skolår. Den undervisande delen i förskoleklassens vardag blev ofta skollik, vilket till exempel fick konsekvenser för hur lärare och barn skulle hantera aktiviteter som rörde bokstäver och siffror. Samtidigt framhöll resultaten att vad som anses vara rätt eller fel i förskoleklassens aktiviteter på många vis är en konstruktion; något som bestäms och upprätthålls mellan lärare och barn – det var ingenting som skolan påtvingade förskoleklassen. Trots detta indikerade resultaten att arbetet med bokstäver och siffror i de studerade förskoleklasserna karaktäriserades av vad som kan uppfattas som skolekvenser. Lärandet av bokstäver och siffror med papper och penna, orienterad mot en produkt som kan bli rätt eller fel, är aktiviteter som enligt Karlsson m.fl. (2006) av tradition hör skolan till. I liknande observerade situationer i förskolan ägde arbetet med siffror och bokstäver istället rum i en mer öppen, konkret och social kontext än i skolan.

Den ”skolifiering” av förskoleklassen som indikeras i dessa utvärderings- och forskningsstudier visar att sexåringarna, som tidigare hört hemma i förskolans kultur med dess speciella innehåll och metoder, möter skolans kultur med annat innehåll och andra metoder efter övergången till förskoleklassen. Detta skulle i så fall innebära att glappet mellan förskola och skola kvarstår trots ambitionerna om integration mellan skolformerna.

En ambivalent förskoleklass

Andra studier har visat att förskoleklassen också kan beskrivas som ambivalent i förhållande till de omgivande skolformerna, vilket skapar ett intressant spänningsfält för lärare att hantera (se ex. Ackesjö & Persson, 2010). Dessa resultat kan indikera att förskoleklassen har fått en otydlig position i utbildningslandskapet.

Fast (2007) och Skoog (2012) visar i sina avhandlingsstudier hur undervisningen i förskoleklass respektive skola präglas av upprepningar. Som exempel framhålls att det ofta förekommer att barnen i årskurs 1 får göra samma typer av övningar som de redan har gjort i förskoleklass. Resultat från studierna indikerar visserligen att undervisningen i förskoleklass till vissa delar liknar den i skolan men också att detta inte beror på lärarnas vilja att skolifiera förskoleklassen. Snarare handlar det om att lärare i förskoleklass har svårt att hitta sin roll och formulera sitt uppdrag i relation till förskola och skola, vilket skapar en ambivalens i läraruppdraget som påverkar förskoleklassens verksamhet. Dessa svårigheter beskrivs även av Ackesjö (2010a), som hävdar att förskoleklassen kan beskrivas som en ambivalent verksamhet som inte kan karaktäriseras varken som en skolverksamhet eller en förskoleverksamhet. I förskoleklasslärarnas resonemang urskiljs bland annat hur de beskriver förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan som skilda praktiker och att de i sina beskrivningar av förskoleklassens verksamhet och av sina yrkesroller pendlar mellan förskolans och skolans traditioner. Som tidigare nämnts upplever sig lärarna å ena sidan som inkluderade i skolans kollegium och praktik och som en del av skolans kultur. Å andra sidan uppfattar sig lärarna också ofta som exkluderade från skolans kollegium. Denna exkludering påverkar enligt lärarna samarbetet mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan, eftersom arenor för möten mellan lärarkategorierna ofta saknas – arenor där lärarna menar att de tillsammans med skolans lärare skulle kunna formulera gemensamma uppdrag och verksamhetsmål (se även Sandberg, 2012).

Det finns också studier där förskoleklassen har beskrivits som skolifierad men där lärarna emellertid gör motstånd mot just detta förhållande. Tyrén (2013) har i sin avhandling genom en aktionsforskningsansats studerat vad som sker när lärare introducerar datorer som redskap i läs- och skrivundervisningen. Förskoleklasslärarna i hennes studie ifrågasätter varför de ska arbeta med läs- och skrivundervisning i förskoleklassen, då detta arbete tar tid från annat som de anser är viktigt i verksamheten. De menar att de borde fokusera lek och barns sociala utveckling istället för att träda över gränsen till lärarnas uppgifter i årskurs 1. En av de slutsatser Tyrén (2013) drar är att förskoleklassens verksamhet allt mer liknar skolans och att verksamheten främst inte anpassas

till barnens behov utan till det traditionella skolsystemets behov och förväntningar. Detta förhållande ifrågasätter lärarna och agerar emot.

Forskning visar alltså hur en ambivalent förskoleklass fortfarande söker identitet. Resultat från exempelvis Fast (2007), Skoogs (2012) och Sandbergs (2012) avhandlingsstudier visar att det finns en oklarhet i förskoleklassens uppdrag. Att det saknas gemensamma plattformar för lärarna i de olika skolformerna påverkar möjligheterna att skapa kontinuitet mellan skolformerna. Som exempel beskriver Garpelin, Hellblom-Thibblin, Sandberg och Andersson (2009), på samma vis som Ackesjö (2010a), hur förskoleklasslärare ofta försvarar förskolans pedagogik och arbetssätt för att *inte* konstruera en skollik undervisning. Ett exempel är hur lärare ofta ger den fria leken större tidsmässigt utrymme än vuxenstyrd undervisningen i förskoleklass.

Ovanstående studier visar att det finns skäl att anta att förskoleklassens position i förhållande till skolan har förändrats under de 17 år som skolformen har funnits. Från att tidigare ha beskrivits som en skolifierad verksamhet verkar förskoleklassen utifrån senare forskning beskrivas som något som *inte* liknar skolan, som ”något annat” än både förskola och skola. Det finns fortfarande tendenser av att förskoleklassen på ett ambivalent vis söker identitet i ett slags gränsland. Denna strävan skulle kunna betraktas i ljuset av ett utbildningslandskap i förändring.

Förskoleklassen som ”något annat”

Eventuella förskjutningar av förskoleklassens position i utbildningssystemet indikeras i senare genomförda studier. Forskningen visar hur förskoleklassen kan betraktas som en gränslandspraktik (Ackesjö, 2010a), en arena placerad mitt emellan två traditionstyngda och numera även två kunskapsorienterade skolformer. Förskolan och den obligatoriska skolan betraktas inte endast som resurser i förskoleklasslärarnas arbete, utan även som måttstockar de jämför sig med och distanserar sig ifrån. Ackesjö (2010a; b) visade i sina studier hur lärarna i förskoleklass närmast tog avstånd från skolans sätt att undervisa och istället framhöll sig som lärare i skolans marginaler genom att beskriva sig som ”gästarbetare” på skolan (Ackesjö, 2010b).

Att förskoleklassen beskrivs som ”något annat” än skola stöds också i forskning av Lago (2014) som i sin avhandling har studerat barns övergångar mellan förskoleklass och årskurs 1 i en etnografiskt inspirerad studie på två skolor. Genom lärares och barns berättelser beskrivs övergången som en socialisationsprocess där tid och plats blir centrala begrepp. Barnen beskriver förskoleklassen som en ottydligt definierad ”mellanklass” mitt emellan förskola och skola, ett *både och* eller *varken eller* med en blandning av både

skollika och förskolelika inslag. I Lagos (2014) studie beskriver barnen förskoleklassen som en förberedelse för ”den riktiga skolan” vilket gör att den konstrueras som en övergångsfas. I förskoleklassen går inte barn i grundskola men inte heller i förskola, de är skolbarn men ändå inte.

Liknande resultat beskrivs av Sandberg (2012) som genom ett etnografiskt arbete har studerat barns möte med skolan med särskilt intresse för de villkor som skapas för barns delaktighet och skriftspråkslärande. Avhandlingen bygger på fallstudier genomförda på två olika skolor och under tre terminer. I resultaten framhålls, i linje med Lago (2014), att förskoleklassen konstrueras som en skolform ”före skolan”. I förskoleklassen ska barnen lära sig *om* skolan. Att barnen i förskoleklassen snarare förbereds *om* skolan (lär sig skolans rutiner och miljöer) än *för* skolan (exempelvis utvecklar grundläggande ämneskunskaper) är något som framhålls även av Ackesjö (2010a).

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten en mångtydig bild av förskoleklassen, som gör det nödvändigt att fortsatt problematisera skolformens form, funktion och innehåll. Hur kan dessa tecken på förskjutningar, från en skolifierad till en ambivalent och möjligen även isolerad förskoleklass förstås och vilken betydelse kan förskjutningarna få för barnens övergångar mellan skolformerna? Kanske kan förskjutningarna i utbildningssystemet tolkas som ambitioner om att förskolan och skolan allt mer ska närma sig varandra; de tenderar att ”göras lika” till innehåll och form. Vilken plats får i så fall förskoleklassen i dessa förskjutningar? Utifrån ovanstående forskningsgenomgång blir det relevant att i föreliggande avhandling studera hur barnen, som lämnar förskolan och träder in i förskoleklassen och senare in i den obligatoriska skolan, hanterar dessa övergångar mellan tre skolformer som verkar befinna sig i rörelse till och från varandra.

4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den gemensamma teoretiska utgångspunkten för de tre artiklarna utgörs av ett sociokulturellt perspektiv på övergångar (se exempelvis Vygotskij, 1978) där de betraktas som sociala processer som konstrueras och rekonstrueras gemensamt med andra. I dessa processer markerar barnen gränser genom tal och handling. Dessa gränsmarkeringar (mellan olika gemenskaper och mellan olika skolformer) blir också en del i barnens identitetskonstruktioner (Newman & Paasi, 1998).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på övergångar betraktas barnet som en aktiv individ som genom förhandling utvecklar förväntningar på det som ska ske. Dessa förväntningar är ömsesidiga mellan till exempel barn och lärare och utvecklas i dagliga samspel och rutiner. Förväntningarna kan vara stabila över tid eller varierande beroende på situation. Barnens övergångar mellan skolformer är sociokulturellt grundade i ett samhälle med ett utbildningssystem där kulturella ramar utgör villkoren för hur övergångar kan ske. Inom dessa ramar kan barnen påverka övergångsprocesserna, det vill säga göra dem till sina, agera och förhandla om dem. I enlighet med exempelvis Vygotskijs (1978) teorier kan därför barnens berättelser om och handlingar i övergångarna betraktas som individuella rekonstruktioner och varianter inom kollektivt, historiskt och kulturellt givna ramar. En sådan utgångspunkt gör det möjligt att studera barnens erfarenheter, uppfattningar och förståelser av övergångarna samt att synliggöra de variationer som framträder mellan de olika barnens olika röster.

För att kunna vinna kunskap om hur övergångarna till och från förskoleklass beskrivs och förstås ur barns perspektiv har kompletterande teorier nyttjats. *Gränsteorier* har brukats för att förstå hur barnen markerar och argumenterar gränser mellan olika arenor och/eller gemenskaper, men även för att förstå hur gränser uppstår, befästs och synliggörs mellan olika skolformer. Dessutom används *teorier om identitetskonstruktioner* för att beskriva hur barnen i

övergångsprocesserna med hjälp av gränsmarkeringar konstruerar, avkonstruerar och/eller rekonstruerar olika identiteter.

Dessa teorier kopplas samman med det sociokulturella perspektivet. Den sociokulturella utgångspunkten är att övergångar konstrueras i en social gemenskap. Att göra en övergång innebär att träda över gränser, och denna process genomsyras av identitets(re)konstruktioner. För att vinna kunskap om hur barnen beskriver och förstår övergångarna används därför gränsteorier och teorier om identitetskonstruktioner. I det följande kommer en beskrivning av hur de olika teoretiska perspektiven hänger samman att ges.

Inledningsvis behövs vissa avgränsningar göras. Begreppet övergång brukar i utbildningssammanhang förstås som en process av en förflyttning från en arena till en annan, exempelvis en förflyttning från en skolform till en annan (Fabian, 2007). Övergångar mellan olika skolformer kan enligt Ecclestone, Biesta och Hughes (2010) betraktas som att orientera sig på olika institutionella gångstigar. Dock innebär övergångar inte bara fysiska förflyttningar, processen innebär även förändringar i exempelvis identiteter (Bridges, 2013). Övergångar kan betraktas som horisontella, det vill säga dagliga övergångar mellan exempelvis hemmet och skolan eller mellan skolan och fritidshemmet, och som vertikala, det vill säga övergångar mellan exempelvis olika skolformer eller årskurser (Lam & Pollard, 2006; Dockett & Perry, 2001). Utifrån ett vertikalt perspektiv menar Lam och Pollard (2006) att övergångar innebär höjda krav för barnen, vilket också följs av krav på anpassning allt eftersom de når allt högre årskurser. I föreliggande avhandling är de vertikala övergångarna i fokus, då avhandlingens övergripande forskningsfråga riktas mot övergångarna till och från förskoleklass. Dock finns det forskare som ifrågasätter denna linjära betraktelse av övergångar (se exempelvis Cohen, 2003 samt Riele, 2004) eftersom övergångar kan ses som mer komplexa än ett antal steg som avslutas med en slutdestination vilket också resultaten i artiklarna i föreliggande avhandling visar.

4.1 Övergångar – cirkulära eller spiralformade processer?

För att kunna beskriva hur barnen förstår övergångar mellan skolformer har den teoretiska utgångspunkten tagits i ett sociokulturellt perspektiv där omgivning, relationer och kontext blir centrala aspekter i processen. Den sociokulturella miljön är en betydande faktor som formar erfarenheterna och upplevelserna av övergången. För att förstå barnens övergångar har därför hänsyn tagits till de olika pedagogiska sammanhangen barnen ingår i och är en del av. De pedagogiska sammanhangen utgörs i de olika artiklarna såväl av de

olika skolformerna barnen gör övergångar mellan, som de olika sociala gemenskaper barnen är en del av.

För att förstå hur barnen i övergångarna ger uttryck för separationer från den gamla arenan och inträden i den nya, har bland annat Bridges (1986; 2013) teorier om övergångsprocesser använts. Bridges menar att övergångar är förändringsprocesser som inkluderar tre faser; en slutfas som kännetecknas av frigörelse, en neutral fas som kännetecknas av svårigheter att orientera sig och känna igen sig och slutligen en fas av en ny början som kännetecknas av att hitta ny mening och att erfara ny kontroll. Dock menar Bridges att detta inte är tre tydligt separerade faser. De olika faserna går samman och en individ är ofta i fler än en fas samtidigt även om en av dem dominerar. Innan individen kan gå in i ”det nya” och börja reorientera sig, måste han eller hon igenom den neutrala fasen. Den neutrala fasen kan upplevas oroväckande; ”...it is a nowhere between two somewheres...” (Bridges 2013, s. 40) men samtidigt som en fas av möjligheter. Därför utgör denna fas själva kärnan i övergången. I den neutrala fasen befinner sig individen mellan det som var och det som skall komma. Här läggs energi på att bara hantera situationen och här möter individen ofta blandade signaler och mixade verksamheter. Det är därför naturligt att uppleva förvirring i en övergångsprocess. Även om Bridges (1986; 2013) beskriver övergångsprocesser som mer linjära än vad sociokulturella perspektiv inrymmer har hans begrepp använts för analys främst i artikel I. Anledningen till detta är främst att bearbetningen av empirin har lett vidare till dessa teoretiska idéer (se vidare i avsnittet om analys av data).

Av samma anledning har också van Genneps (1960; 1977) ramverk *The Rites of Passage* använts i studien. Detta teoretiska ramverk har utgjort raster för analyserna i artikel I för att förstå de olika ”riter” eller faser barnen blir en del av under den tid då de avslutar sin förskoleperiod. Utifrån detta ramverk innebär övergångar att ständigt separeras och återförenas – men på nya sätt. van Genneps (1960, 1977) huvudpoäng är att olika passager eller övergångar följer oss genom hela livet och att dessa markeras som sociokulturella ritualer eller handlingar. I ramverket benämns tre olika övergångsriter; *preliminala riter* (rites of separation), *liminala riter* (rites of transition or threshold rites) och *postliminala riter* (rites of incorporation). Preliminala riter (separation) karaktäriseras av att individen förflyttas från sin normala position eller sitt normala ”varande”. Liminala riter (transition) karaktäriseras av att individen är i ett ”limbo”, kanske något förvirrad och främmande men också i väntan på något som ska ske. Postliminala riter (incorporation) karaktäriseras av att individen upptas i en ny social gemenskap och får ny status och nya roller. Passagera kan ske över tid och i flera olika steg och kan liknas vid en sociokulturell process som sker inom en bestämd kollektiv diskurs (jfr.

Bruner, 1983). De olika riterna går in i varandra och en händelse som exempelvis barns inträde i förskoleklass kan både uppfattas som en separation (från förskolan eller hemmet) och som ett upptagande (i förskoleklassens och skolans värld). van Gennep (1960) framhåller också att de olika handlingarna, eller riterna, kan upplevas och uppfattas olika av olika individer. Men även om övergångarna är olika så följer ritualerna och handlingarna alltid samma mönster:

The basic procedure is always the same, however, for either a company or an individual: they must stop, wait, go through a transitional period, enter, be incorporated. (van Gennep, 1960, sid 28)

Dessa tre övergångsriter användes i artikel I för att analysera barnens övergångar från förskola till förskoleklass. Det har dock framförts kritik mot van Genneps (1960, 1977) teoretiska ramverk. Kralik, Visentin och van Loon (2006) menar att sådana studier tenderar att se övergången som en linjär process med en början och ett definitivt slut och att de tre faserna betraktas som fasta positioner som är separerade på förhand. van Gennep (1960) beskriver själv inte sitt ramverk på detta vis. Han menar att faserna går in i varandra och att de inte med enkelhet kan separeras. Dock bör uppmärksamhet riktas mot denna problematik då dessa linjära betraktelser inte överensstämmer med ett sociokulturellt perspektiv. Även om övergångar i denna studie främst betraktas som en sociokulturell process (jfr. Bruner, 1983) har van Genneps (1960, 1977) analysbegrepp visat sig vara användbara i analyserna.

Separation från det gamla och inträde i det nya

I artikel I stod barnens separation från förskolan i fokus. För att förstå barnens meningsskapande i dessa inledande övergångsprocesser nyttjades Chick och Meleis (1986) teorier om hur övergångsprocesser kan initieras. Meleis (2010) hävdar att övergångar alltid startar med kritiska händelser (critical points and events) i individens liv. Detta innebär att övergången startar så snart individen börjar ana och förutse en förändring. Därmed är tidsrymd och kritiska händelser viktiga aspekter av övergångar. De kritiska händelserna blir därmed associerade med en ökad medvetenhet om att en förändring är i antågande, vilket kan uppmärksammas i samband med att individen mer aktivt förbereder sig för övergången (Meleis, Sawyer, Im, Messias & Schumacher, 2000). Övergångsprocesserna kan också enligt Chick och Meleis (1986) vara relaterade till frigörelse eller fränkoppling från det vanliga sociala nätverket, en (tillfällig) förlust av välkända referenspunkter samt förändringar i förväntningar då tidigare förväntningar inte längre stämmer överens med den nya arenan (a.a.). Här kan också kopplingar till sociokulturell teori göras. Som exempel kan inträdet i den nya skolformen karaktäriseras både som en redefinition av sig själv och som en tolkning av arenan. De poänger i

övergångsprocessen som Chick och Meleis (1986) beskriver trädde fram som väl synliga i samtliga tre artiklar. I artiklarna framkommer hur de kritiska händelserna sätter igång olika övergångsprocesser och hur dessa kan bidra till att barnen förändrar sin syn på både sig själva och på den skolform de för tillfället är en del av.

För att förstå vad som sker i övergångsprocesserna i slutet av förskoletiden då barnen separerar sig från en arena de har tillbringat många av sina första levnadsår på, används även de teoretiska begreppen being och becoming (jfr. Lee, 2001) i relation till övergångsprocessen i artikel I. Ecclestone m.fl. (2010) argumenterar för att övergångar kan ses som en process där individen kan gå från being till becoming och sedan till en ny form av being. En övergång handlar utifrån ett sådant perspektiv om att "bli någon" (annan) vilket innefattar förändringar i identiteter och aktörskap, något som går i linje med en sociokulturell betraktelse på övergångar där gemenskap, tillhörighet och positioner är centralt (jfr. Wenger, 1998). Denna process, att bli någon annan, innebär även en period av un-being (Ecclestone m.fl., 2010). Dessa beskrivningar antyder att perioden mellan de två stabila förhållandena kan karaktäriseras som själva övergången. Det innebär även att övergången kan betraktas som en process som sker över tid och som en rörelse/förflyttning. Övergången betraktad som en process beskrivs som en tidsrymd som startar vid den första förnimmelsen av övergången. I artikel II har just tid varit en central aspekt i analyserna av barnens övergångar mellan skolformer.

Avhandlingsstudien utgår ifrån en betraktelse av en övergång som en process av reorientering och redefinition som individerna går igenom vid inträdet i något nytt, snarare än en betraktelse av övergångar som separata händelser. I artiklarna betraktas övergångar som processer där barnen förändrar sina upplevelser av vem de är (jfr. Ecclestone m.fl., 2010). Hur barn uppfattar övergångar och vilken mening de tillskriver övergångar kan dock vara olika. Övergångar kan upplevas önskvärda och efterlängtade eller negativa och oönskade. Detta innebär att om vi vill förstå och beskriva komplexiteten i övergångar bör de studeras utifrån barnens perspektiv, det vill säga de som företar sig övergångarna. Av dessa anledningar utgår studien från barns perspektiv.

Förändringar i relationer och gemenskaper

Då avhandlingen utgår från ett sociokulturellt perspektiv på övergångar har även förändringar i barns deltagande i olika gemenskaper varit centralt för förståelsen. I samtliga tre delstudier (artikel I, II, III) har övergången som en förändring varit en utgångspunkt i analyserna av empirin, och beskrivningar har gjorts av hur barnen förändrar sitt sätt att både beskriva sig själv, de andra och de olika skolformerna. Relationer och förändringar i positioner och

gemenskaper (jfr. Wenger, 1998) i övergångarna träder särskilt fram i artikel III, där barns beskrivningar om sina relationer till kamrater i olika gemenskaper före och efter övergångarna är i fokus. Genom deltagande i olika gemenskaper, och genom förändringar i relationer, kan man konstruera olika sätt att vara i olika gemenskaper. De förändrade rollerna innebär även förändringar i status och identitet (Rogoff, 1996) vilket också skapar en föreställning om att barn bidrar till den sociala reproduktionen av kontexten likväl som att barnen influeras av den. Flera forskare, exempelvis Corsaro m.fl. (2002), hävdar vikten av att studera barns deltagande i studier av övergångar. Övergången bör, enligt Corsaro m.fl. (2002) ses som en kollektiv process som delas med andra. Genom att nyttja Wengers sociokulturella (1998) teorier framträder gemenskap, tillhörighet och positioner som centrala begrepp. Dessa utgjorde grund i analysarbetet i artikel III.

Utifrån det ovan skrivna har analyserna i de tre artiklarna ramats in i en betraktelse av övergångar som kollektiva konstruktioner där både barn och lärare (samt vårdnadshavare)¹ deltar tillsammans på ett aktivt sätt. Ett teoretiskt antagande som görs är att barnen rekonstruerar identiteter i övergångarna mellan skolformer. För att skapa kunskap om hur detta går till används gränsmarkeringar som ett analytiskt begrepp. Hur barn markerar gränser mellan olika gemenskaper eller skolformer kan bidra med kunskap om hur barn beskriver och förstår övergångar. I det följande beskrivs därför hur gränsbegreppet kan förstås.

4.2 Att träda över gränser

En av utgångspunkterna i denna avhandling är att övergångar mellan skolformer innebär att träda över gränser. Gränser kan ha en mycket tydlig fysisk existens (där Berlinmuren kan stå för ett extremt exempel). Gränser kan också vara visuellt odistinkta men ändå bärare av ideologier och symbolik. Gränser kan också betraktas som historiekapslar skyddade mot yttre krafter, samtidigt som de kan vara en markering för en gemenskap. Gränser, gränsland och grännsarbete är begrepp rotade i geografi och politik men begreppen används ofta metaforiskt inom många andra discipliner även om de inte är särskilt vanliga inom pedagogisk forskning. Gränser behöver därmed inte förstås som linjer ritade på en karta, eller fysiska delningar av områden. Begreppet kan också användas för att uttrycka sociala och/eller kulturella

¹ I avhandlingen har fokus placerats på hur barnen gör och erfår övergångarna. Lärares reflektioner återfinns i mycket begränsad del, även om deras handlande (ex. planering och genomförande av övergångsaktiviteter) och deras deltagande i övergångarna också får konsekvenser för hur barnen upplever dem. Vårdnadshavares del i barns övergångsprocesser har dock helt lämnats utanför fokus för avhandlingen.

gränser och delningar. Gränser kan alltså förstås på flera olika sätt, vilket beskrivs i det följande.

Argumenterade och/eller statistiska gränser

I artikel III används Wengers (1998) teoretiska gränsbegrepp för att förstå barnens uttryck för tillhörighet och meningsskapande i övergångar mellan olika sociala gemenskaper. Wenger beskriver att gränser är viktiga skiljelinjer mellan olika praktikgemenskaper och att de konstrueras av medlemmarna och deras delade engagemang i gemenskaperna. Genom att gränser konstrueras av individer i gemenskaper blir de flexibla och rörliga (a.a.). Detta sätt att betrakta gränser medför att gränser argumenteras och konstrueras socialt i en gemenskap. Gränser mellan skolformer, men också mellan olika gemenskaper, förhandlas och upprätthålls mellan individer. Ur detta perspektiv blir gränser processer och/eller diskurser som konstrueras genom berättelser om gemensamma erfarenheter vilka binder individer samman (Paasi, 2005). Genom sådana gemensamma berättelser kan alltså barnen förstå och skapa mening i den sociala världen och på så vis konstruera sociala identiteter för att kunna definiera vilka ”de” är. Newman och Paasi (1998) hävdar dock att det är viktigt att veta vems/vilkas händelser som dominerar berättelserna, vad som inkluderas och exkluderas samt hur representationerna av Oss och Dem konstrueras och rekonstrueras i olika praktiker. Argumenterade gränser kan vara tvingande, begränsande, inkluderande och exkluderande mot individers vilja. Men de kan också vara gynnsamma och förenklande, erbjuda skydd och identitet (Anderson & O’Dowd, 1999). Via gemensamma berättelser och erfarenheter länkas det förgångna, nuet och framtiden samman i gränsmarkeringar, vilket kan skapa kontinuitet (Paasi, 1998), vilket är processer som blir extra synliga i barnens berättelser i artikel III.

Gränser kan även förstås som fasta och statistiska. Ett tydligt exempel på detta är de olika skolformernas läroplaner och policydokument som skapar institutionella gränser. Även om gränser är inbäddade i allas våra liv behöver de inte innebära staket, murar eller gränser på en karta. Det kan handla om för ögat osynliga gränser vilka ändå starkt inverkar på och ger oss riktlinjer för hur vi ska leva och verka (Newman, 2006b) som exempelvis olika innehåll i olika styrdokument riktade mot olika skolformer. En betraktelse av gränser som fasta och statistiska medger även att man på ena sidan gränsen kan vara både inkluderad (i ”sin” gemenskap) och exkluderad (från gemenskapen på andra sidan gränsen). Newman (2006a) menar att det ofta är där gränser mellan discipliner överträds som gränserna uppmärksammas, då de reflekterar erfarna skillnader mellan de som tillhör och de som inte tillhör gruppen innanför eller utanför gränsen.

Utifrån ovanstående teoretiska resonemang kan vi alltså förstå gränser på olika sätt. Dels som faktiska institutionella gränser mellan skolformer som markeras officiellt med exempelvis olika läroplaner, dels som argumenterade skiljelinjer vilka aktörerna inom olika sociala gemenskaper själva markerar mellan exempelvis sin egen och andras gemenskaper. I denna avhandling nyttjas båda dessa former av gränser för att förstå barnens meningsskapande i övergångarna. Resultaten i artiklarna visar även hur gränser är flexibla och hur barnen flyttar och tänjer på gränserns placering mellan skolformerna.

Det kan därmed förstås att gränser kan vara motsägelsefulla, problematiska och mångfacetterade. De är portar och avgränsningar till ”världen utanför”, skyddande och fängslade. De är områden för möjligheter och/eller osäkerhet, zoner för kontakt och/eller konflikt, för samarbete och/eller konkurrens. Dessa dikotomier alterneras beroende på tid och plats, och kan samexistera simultant.

Gränslandet

I licentiatavhandlingen (Ackesjö, 2010a) placerades förskoleklassen teoretiskt i gränslandet mellan förskola och skola. Gränslandet kan utifrån Anderson & O’Dowd (1999) betraktas som den zon som ligger där gränser möter varandra och kanske till och med överlappar varandra på vissa ställen. Ett gränsland kan konstitueras genom ett möte mellan två ideologiska system och kan bygga på en egen ideologi som kanske inte stämmer helt överens med någon av de omgivande territoriernas ideologier. Av just dessa anledningar finns gränslandet placerat just där gränser möts (a.a.).

Nyttjandet av begreppet gränsland gjorde det möjligt att studera lärares markeringar för eller emot andra lärare och andra verksamheter på andra sidan gränsen (Ackesjö, 2010a). Licentiatavhandlingen kunde därför vinna kunskap om hur lärarna i gränslandet mellan förskola och skola hanterade mötet mellan olika kulturer och hur mötet tillsammans med lärarnas egna gränsdragningar, förväntningar och traditioner bidrog till deras identitetskonstruktioner. I föreliggande avhandling används både gränser och gränslandsbegreppet på ett liknande sätt i analysarbetet, för att förstå hur barnen ger uttryck för skillnader och likheter i övergångarna mellan de tre olika skolformerna. I avhandlingen finns också en underliggande föreställning om att förskoleklassen teoretiskt befinner sig i gränslandet mellan förskola och skola men skillnaden, jämfört med licentiatavhandlingen, är nu att det är barnens meningsskapande uttryck och erfarenheter som kommer i ljuset. Det sätt barnen markerar de gränser som omger förskoleklassen kan säga oss något om de skillnader mellan skolformer, om de gränslandsdilemman och om kontinuitet mellan verksamheterna som barnen beskriver i övergångarna.

Barns övergångar mellan skolformer kan i ljuset av gränsteorier betraktas som ett arbete som ständigt sker *på* gränsen, eftersom övergångar sker då barnen lämnar det gamla och går över till det nya. Hur detta görs, och hur det erfars av barnen, blir en del av deras övergångar. För att förstå barnens gränsmarkeringar har även hänsyn tagits till barnens berättelser om verksamheterna i de olika skolformerna. Barnens uttryck för gränser förstås i relation till deras berättelser om de skolformer de har lämnat, befinner sig i eller ska komma till och det innehåll i dessa som de ger uttryck för.

Studier av gränsmarkeringar kan skapa kunskaper om konstruktioner av identitet och tillhörighet. Enligt Johnson (2011) reflekterar gränser och gränsarbete i de flesta fall politiska processer, och då inte bara avgränsandets/avskiljandets och klassificerandets politik, utan också de processer som avgör identitetskonstruktioner. Gränser kan vara rotade i historiskt villkorade praktiker som är relaterade till identiteter och ideologier. Gränser kan också konstituera sociala och kulturella delningar mellan olika grupper. Gränser och gränsarbete både separerar och sammanfogar, och de tillåter vissa uttryck för identiteter samtidigt som andra blockeras (a.a.). Detta skapar också villkor för forskning om gränser; gränsernas komplexitet gör att forskare måste reflektera över gränserna i relation till omgivande områden, till aktörskap inom området samt till makt och sociala praktiker. Detta har inneburit att analyserna av barns gränsmarkeringar har relaterats till vad de innesluter respektive utesluter, med andra ord vad barnen ger uttryck för att de avgränsar sig emot. Analyser av barns gränsmarkeringar mellan skolformer, mellan innehåll i olika skolformer, mellan olika identiteter och mellan olika sociala gemenskaper är därför centrala i samtliga tre artiklar.

4.3 Identiteter som sociala konstruktioner

Ett sätt att förstå hur identiteter konstrueras är att studera hur gränser markeras. En utgångspunkt för samtliga artiklar har varit att gränser konstruerar identiteter på samma sätt som identiteter konstruerar gränser. Identiteter är en aspekt av varande och konstrueras i relation till olikheter – vilket innebär att man beskriver sig i relation till vad man *inte* är (Newman & Paasi, 1998). Därmed kan gränskonstruktioner och identitetskonstruktioner teoretiskt kopplas samman.

Identiteter beskrivs ofta som två strukturer; å ena sidan självidentitet som beskriver våra föreställningar om vad och vilka vi är och å andra sidan sociala identiteter som hänger samman med bilder av hur andra uppfattar oss. En individ kan alltså konstruera flera identiteter, både självidentiteter och sociala identiteter, vilka kan uppfattas som olika viktiga för individen (Lödén, 2005). Individens självuppfattning står ständigt i relation till andra. Individens

självbild kommer därför att vara beroende av hur andra ser på henne (Stier, 2003). Slutsatsen av detta blir att identiteterna även konstrueras via individens upplevelser och meningsskapande i mötet med andra, vilket innebär att barnen konstruerar olika identiteter i relation till hur andra ser på dem i olika situationer och i olika skolformer.

Identitetskonstruktioner har även en emotionell och självdefinierande sida. Taylor (1995) menar att ”vår tolkning av oss själva och vår erfarenhet är konstituerande för den vi är” (a.a., 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 (a.a.). Enligt Kinnvall (2003) både formar och formas individer av det omgivande sammanhanget. Kinnvall talar därför om överlappande identiteter som betonar att individen definierar sig på olika sätt beroende på arena. Detta kan skapa förståelse för hur den fysiska miljön i de olika skolformerna blir inbäddad i barns sätt att vara och handla. Omvänt blir barns sätt att vara och handla även inbäddat i de olika skolformernas sociala ramar och villkor som förser dem med handlingsmönster, regler och normer (jfr. Vygotskij, 1978; Bruner, 1983). Dessa handlingsmönster, normer och regler kopplas enligt Stier (2003) till att konstruktionerna av identiteter sker i förhållande till självbild, självuppskattning och självkänsla.

Beijaard, Meijer och Verloop (2004) menar att identitetskonstruktioner är avhängiga den pågående integrationen av individuellt och kollektivt kunskapsbyggande i den praktik man befinner sig i. Identiteter bör därmed betraktas som något som är under ständig konstruktion och förändring i en social gemenskap (jfr. Rogoff 1996, 2003). En identitet är enligt denna definition inte att betrakta som något man ”får” vid inträdet i en ny skolform. Identiteter är istället något som konstrueras och rekonstrueras under en längre tidsperiod i interaktion och samspel med andra individer, miljöer och förutsättningar. Detta har inneburit att barnens identitets(re)konstruktioner i övergångar betraktas som något som sker i en process som sträcker sig över hela övergångsarbetet. Utifrån tidigare beskrivna teoritrådar förstår vi att barns identiteter börjar rekonstrueras i och med att övergångsprocesserna sätts igång. Det är en process som startar redan under den avslutande tiden i förskolan då barnen förbereder sig på att lämna en skolform och träda in i en annan.

Man kan utifrån detta också tänka sig att barnen förhandlar om och/eller redefinierar identiteter i övergångarna. I processen blir barnens meningsskapande och egna tolkningar av sammanhangen centralt (se även Schumacher & Meleis, 1994). Detta innebär att barnen både formar och formas av övergångarna. Barns identitetskonstruktioner i gränsarbetet förstås

som inbäddade i den praktik de för tillfället är en del av. Identitetsprocessen utmanas i övergångarna mellan praktikerna. Detta har också varit en viktig utgångspunkt i analyserna av samtliga tre artiklar.

Att bli en ”före detta”

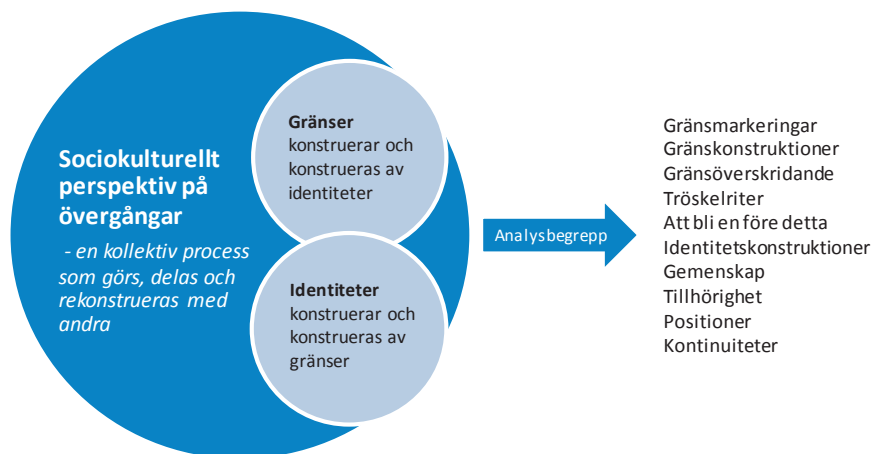
I artikel I har Ebaugh (1988) teorier om utträde ur olika identiteter använts för att förstå barnens uttryck för separationen från förskolan och deras avkonstruering av identiteter som förskolebarn. Ebaugh (a.a.) har utifrån ett sociologiskt perspektiv beskrivit individers utträde, alltså hur det går till och vad som händer när man blir exempelvis en före detta nanna, en före detta polis eller någon byter kön. Hon definierar utträdet som en lösgörande eller frigörande process där man bryter med en identitet som är central för individen och konstruerar en ny identitet. Vidare beskriver hon hur förlusten av sin identitet kan leda till känslor av oro och bidra till att utträdet inte upplevs på ett positivt sätt (a.a.). Omvänt kan ett utträde också bidra med känslor av befrielse och välmående (Hattar-Pollara, 2010).

När individer träder ut ur olika sammanhang går de ofta igenom en process av tillbakadragande, frigörande och avidentifiering med den tidigare rolltillhörigheten (Ebaugh, 1988), något som också blev synligt i artikel I. Att dra sig tillbaka från och bryta med den gamla identiteten är en viktig aspekt av att bli en före detta. Genom att dra sig tillbaka och bryta sitt engagemang kan individen lättare engagera sig i det nya och konstruera nya identiteter. På detta vis förenklas både utträdet ur det gamla och inträdet i det nya. Att dra sig tillbaka innebär att individen, medvetet eller omedvetet, frigör sig från de normativa förväntningar som är associerade med den gamla arenan. Barnens frigörelse från förskolan blir särskilt tydlig i artikel I, där analyser görs av hur barnen drar sig undan förskolegemenskapen före övergången till förskoleklassen. Men denna frigörande process är dubbel. Samtidigt som processen med frigörelse från tidigare identiteter pågår söker sig individen åt nya håll mot andra gemenskaper och andra identiteter. Individen börjar tänka på sig själv i en ny gemenskap och strävar efter att lära sig nya beteenden, förväntningar och normer. Denna dubbla process av samtidigt inträde i och utträde ur olika gemenskaper är centralt i övergången och blir särskilt synligt i artikel I. Barnen går igenom denna dubbla process; samtidigt som de frigör sig från förskolans normer och värderingar söker de sig mot skolans och förskoleklassens sociala arenor för att lära sig normerna i dessa nya gemenskaper. Hur barnen konstruerar identiteter som före detta förskolebarn när de har trätt in i skolan hanteras däremot olika av olika barn.

4.4 Teoretiska konklusioner

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på övergångar, vilket innebär att övergångar konstrueras i en social gemenskap. Att göra en övergång innebär att träda över gränser och denna process genomsyras av identitets(re)konstruktioner. För att få syn på hur barnen beskriver och förstår övergångarna till och från förskoleklass används därför gränsteorier och teorier om identitetskonstruktioner.

När barnen ger mening åt en skolform innebär det att de etablerar gränser och markerar skillnader till andra skolformer utanför gränserna. Konstruktioner av identiteter och gränser verkar därmed vara sammanflätade. I denna process ingår att förhålla sig själv både till arenan man befinner sig på och till andra aktörer på andra sidan gränsen.



Figur 2. En sammanfogning av teorierna samt de använda analysbegreppen.

Som beskrivs i figur 2 utgår studien ifrån att identitetskonstruktioner och gränskonstruktioner är intimt sammankopplade. Den gemensamma vetenskapsteoretiska tråden mellan teorierna är de sociala konstruktionerna. I övergångar avslutar barnen sitt medlemskap i en gemenskap och träder över en gräns in i en annan gemenskap där de även rekonstruerar identiteter. Genom att föra samman teorierna genereras också ett antal analysbegrepp som har använts i de tre artiklarna. Teoretiska idéer från den empiriska bearbetningen har krävt olika teoretiska analysbegrepp (se ytterligare beskrivningar av detta i metodkapitlet), vilka beskrivs i det följande.

Hur barn anpassar sig till det ”nya” samtidigt som de separerar sig från ”det gamla” före själva övergången framstod i bearbetningen av empirin som en viktig aspekt av övergångar. Dessutom framstod barns separationsprocess från den gamla arenan som ”underordnad” deras anpassning till det nya under fältarbetet. För att analysera empirin till artikel I nyttjades van Genneps (1960; 1977) och Ebaughs (1988) teoretiska beskrivning av övergångar som olika faser; separation, tröskelriter och initiering. De teoretiska analysbegrepp som användes var *tröskelriter, gränsöverskridande erfarenheter* och *att bli ett före detta förskolebarn*.

Hur barn förstår, tolkar och anpassar sig till skolformerna blir en del av deras identitetskonstruktioner. Övergångar konstrueras, delas och rekonstrueras gemensamt med andra. Barn markerar och upprätthåller gränser genom tal och handling. I artikel II var fokus att vinna kunskap om hur gränser mellan skolformer markeras och utmanas av barnen samt hur dessa processer blir en del av deras konstruktion av identiteter. Teoretiska analysbegrepp som användes var *gränsmarkeringar, gränskonstruktioner* och *identitetskonstruktioner*. (se ex. Newman & Paasi, 1998; Rogoff, 2003; Beijjaard, Meijer & Verloop, 2004).

Övergångar kan definieras som en tid av rekonstruktioner. I dessa processer gav barnen uttryck för att övergångar kan vara hotande och svåra om de tvingas lämna en kamratgrupp de upplever tillhörighet till. För att kunna beskriva och förstå betydelsen av övergångar mellan olika platser som en samtidig process av meningsskapande och konstruktion av identiteter samt hur övergångar inverkar på barns kamratrelationer, analyserades empirin till artikel III utifrån Wengers (1998) teoribildning om sociala gemenskaper, där också gränsbegreppet är centralt. De teoretiska analysbegrepp som användes var *(social) gemenskap, tillhörighet, gränsmarkeringar, identitetskonstruktioner, kontinuiteter* och *positioner*.

Avslutningsvis ska det nämnas att teorier om gränser företrädevis återfinns i politisk forskning och är föga använt i utbildningsvetenskaplig forskning. Dock kan de vara användbara för att exempelvis studera övergångar i utbildningsvetenskapliga kontexter. Tillsammans med teorier om identitetskonstruktioner kan de bidra med ny kunskap om barns övergångar mellan skolformer. Gränsteorier tillför andra och kanske nya perspektiv på övergångar. Som exempel kan kunskap vinnas om hur barnen själva markerar och utmanar gränser mellan skolformer och hur de definierar sig inom sin gemenskap i relation till andra som inte är en del av gemenskapen.

5 METOD

Föreliggande avhandling baseras på ett etnografiskt inspirerat fältarbete. Under 18 månaders tid har jag som forskare deltagit i de olika barngrupperna och skolformerna. I fältarbetet har, utifrån en etnografisk tradition, flera olika metoder använts. Däremot har inte resultat och diskussionsavsnitt författats i enlighet med en etnografisk tradition av flödiga och innehållsrika texter, utan istället sammanfattats i tre avgränsade artiklar. Kapitlet inleds med en beskrivning av utgångspunkterna tagna i barns perspektiv, för att sedan beskriva studiens deltagare, genomförande och analysarbete samt tolkningarnas trovärdighet och min egen roll i forskningsprocessen.

5.1 Barns perspektiv och etnografiskt fältarbete

Barn, föräldrar och lärare förstår och erfar övergångar på olika sätt (Fabian, 2007). Genom att lyssna på barnens berättelser kan vi få nya och/eller andra förståelser för vad övergångarna innebär. Att betrakta barn som aktiva och deltagande i de olika kulturer som omger dem (Corsaro, 2005) skapar en ontologisk grund för forskning som strävar efter att ta del av och belysa barnens vardagsliv ur deras perspektiv. Att sätta barns perspektiv i fokus innebär att det finns en ambition att säga något om barnens egna liv och att göra barnens röster hörda (Johansson, 2011).

Barn kan betraktas som aktiva och handlande subjekt som påverkar sin omvärld (James & James, 2004). Av denna anledning blir barns erfarenheter viktiga perspektiv i forskning som berör barns vardagsliv (Christensen & James, 2000). Vad innebär det att närma sig barns perspektiv? En utgångspunkt är att barnet blir lyssnat till och i studien får lämna sitt bidrag till det fenomen som studeras (Halldén, 2003). Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2010) definierar barns perspektiv som något som representerar barnens erfarenheter, deras uppfattningar och förståelser av sin omvärld. Barns perspektiv skiljs därför från barnperspektivet, som istället handlar om hur vuxna eftersträvar att rekonstruera barns perspektiv, ofta utan att barnen själva

bidrar till denna konstruktion. Barnens perspektiv är inte konstanta, de erbjuder inga fasta erfarenheter. I takt med att barn utvecklas och skapar nya erfarenheter förändras även deras tankar om fenomenen (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Denna föränderlighet är också en av avhandlingens utgångspunkter; genom att följa barnen över två övergångar och i tre olika skolformer kan kunskap utvecklas om hur barnens perspektiv på övergångarna och på skolformerna förändras över tid i takt med att de skapar nya erfarenheter av övergångar och skolformer. Även om barns perspektiv står i centrum i denna avhandling används också barnperspektivet i analysen av resultaten, då exempelvis pedagogiska implikationer diskuteras.

Att försöka inta barns perspektiv innebär att närma sig det som visar sig för barnet. Johansson (2011) ställer dock en viktig fråga: Kan det som visar sig för barnet även visa sig för forskaren? Hon menar att våra möjligheter att fullt förstå barns perspektiv, intentioner och meningsskapande är begränsade, och den kunskap vi kan vinna är komplex. Därför gäller det att som forskare försöka se till hela den observerade situationen, i vilken både andra barn och vuxna (samt forskaren själv) ingår. Det handlar även om att i analyser vara öppen för alternativa tolkningar och komplexiteter.

En studie av longitudinell karaktär

Barns övergångar är processer som enligt studiens teoretiska inramning sker under en längre tidsperiod (se Chick & Meleis, 1986). Denna process är inte nödvändigtvis linjär utan skulle kunna ses som en serie interaktioner där övergångens komplexitet behöver värderas och förstås av barnen på flera olika sätt. I studien finns därför en ambition att använda flera olika tillvägagångssätt för att beskriva övergångsprocessen från första ”förmimmelsen” eller den första kritiska händelsen (jfr. Chick och Meleis, 1986). Studien har därför en longitudinell karaktär och fältarbetet sträcker sig över 18 månaders tid och över tre olika skolformer (förskola, förskoleklass och skola).

Styrkan med longitudinella studier är att man kan följa verksamheter och personer under en längre period och att den empiri som konstrueras kan jämföras över tid. Genom ett longitudinellt fältarbete kan variationer i individernas erfarenheter och meningsskapande bli synliga. Över tid konstrueras olika bilder av det fenomen som studeras, bilder som kan ge nya förståelser. Olika former av empiri konstrueras och kan analyseras såväl på individnivå som på organisationsnivå (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

En nackdel är dock fenomenet med *sample mortality* (Cohen, Manion & Morrison 2005, sid. 176) vilket innebär att deltagare i kohorten lämnar studien av olika orsaker. Det är osannolikt att en longitudinell studie avslutas i exakt samma barngrupp som den inleddes i. Det sker kontinuerliga förändringar i

organisation, lärarsammansättningar och barngrupper, vilket påverkar urvalet. I föreliggande avhandlingsarbete har detta varit ett dilemma, vilket diskuteras när de medverkande i studien presenteras i detta kapitel. Då barngrupperna, av organisatoriska skäl, förändrades i övergångarna mellan de olika skolformerna tvingades jag göra nya urval vid varje övergång. Dock deltog vissa barn i samtliga övergångar, vilket också kommer att redovisas.

I ett etnografiskt fältarbete observerar forskaren det som sker, lyssnar på det som sägs och ställer frågor (Hammersley & Atkinson, 1995). Det är deltagarnas definitioner och tolkningar av situationerna som är i fokus. Det har varit viktigt att närvara i barnens vardag i alla de tre olika skolformerna under en längre tid och att så respektfullt som möjligt möta barnen och dokumentera deras berättelser, upplevelser och handlingar. Den longitudinella ansatsen har också gjort det möjligt att pendla mellan empiri och teori, att utveckla, pröva och förkasta teoretiska idéer och att låta analyserna omprövas och utvecklas med hjälp av ny empiri. Denna pendlande rörelse mellan analys och empirisk konstruktion kallar Hammersley och Atkinson (2007) för spänningen mellan ett deltagande och ett analytiskt perspektiv. Processen handlar om att både kunna beskriva och förstå det man ser samtidigt som man utvecklar en analytisk förståelse för fenomenet.

Under fältarbetet har jag nyttjat ett explorativt tillvägagångssätt (se även Robson, 2002), vilket har inneburit att jag inte har följt en i förväg planerad design (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag har istället försökt vara flexibel och använda olika metoder beroende på situation. De olika metoderna medförde inte bara följsamhet utan även att barnen kunde välja att delta i studien på olika vis och i olika situationer utifrån intresse och möjlighet. Vid sidan om den empiriska konstruktionen tillsammans med barnen fördes även fältanteckningar med kommentarer till mig själv och till empirin. Dessutom skrev jag dagbok under fältarbetet där reflektioner över dagens fältarbete samt vad som var viktigt att tänka på i det fortsatta arbetet antecknades. En detaljerad beskrivning av genomförandet och de olika metoder som använts erbjuds läsaren i senare avsnitt.

Studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Studien karaktäriseras av vad Alvesson och Sköldberg (1994) kallar för reflekterande empirisk forskning. De menar att reflektion innebär att forskaren försöker utröna hur olika slags språkliga, sociala, politiska och/eller teoretiska aspekter är sammanvävda och inbäddade i den kunskap som konstrueras när empirin tolkas och analyseras. Detta innebär att man, enligt Alvesson och Sköldberg (a.a.) kan hävda att empirisk forskning är präglad av skepsis mot det som framstår som en oproblematiserad spegling av verkligheten. I linje med detta kan man betrakta den empiriska forskningen, alltså studiet av ett väl

avgränsat utsnitt av verkligheten, som ett viktigt underlag till kunskapsbildning inom området och som bidrag till möjliga förståelser och tolkningar snarare än sanningar som fastställs (a.a.). Detta innebär i förhållande till föreliggande avhandling att den empiri som konstrueras i studien diskuteras i förhållande till vissa samhälleliga och politiska villkor för förskola, förskoleklass och skola, till barnens sociala liv i dessa institutioner samt till det teoretiska raster som jag väljer att lägga över empirin. Till exempel diskuteras barnens övergångar via förskoleklassen i förhållande till ett utbildningslandskap i förändring.

Studiens metodologi och epistemologi kan därmed betraktas som konstruktionistisk. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att forskningsprocessen i sig är en rekonstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren samspelar med de som ingår i studien. Dessutom är forskaren ständigt tolkande och skapar egna bilder av det han eller hon ser. Studiens konstruktionistiska karaktär innebär att barnens perspektiv på övergångar inte är något som ”finns där ute att upptäcka” utan något som existerar i och med att vi konstruerar det tillsammans i forskningsprocessen. Under fältarbetet har jag blivit en del av den empiriska konstruktionen. Empirin färgas på så sätt av mig och av de frågor jag ställer och de uppdrag som barnen får av mig. Med detta sagt menar jag att det ändå går att begränsa forskarens påverkan på empirin. Det gäller att synliggöra forskarens deltagande i studien samt att vara varsam i analysarbetet och försöka lyfta fram alternativa tolkningar och nyanser i barnens berättelser.

5.2 Medverkande i och tillträde till förskola, förskoleklass och årskurs 1

Ett etnografiskt fältarbete ställer vissa krav på forskaren. Det krävs fysisk närvaro, vilket har inneburit att jag har spenderat mycket tid och energi på att ta del av barnens vardagsliv. Valet att bedriva fältarbete i endast ett upptagningsområde har inneburit ett fokus på djup istället för bredd i forskningen (se Hammersley & Atkinson, 1995). I det följande beskrivs den process som ligger till grund för valet av förskola, förskoleklass och skola.

Urval 1: Skolenheten Västra Skolan

I början av januari 2011 togs kontakt med chefen för Barn- och Ungdomsförvaltningen i en mellanstor svensk kommun. Studiens syften och dess planerade upplägg beskrevs och en inledande diskussion fördes om vilka skolor som skulle kunna vara lämpliga att kontakta. Följande kriterier hade före samtalet med förvaltningschefen satts upp för studiens urval av förskola och skola:

- Det första urvalskriteriet var att förskolan skulle vara placerad på ett visst geografiskt avstånd från skolan, så att barnen vid övergången skulle uppleva att inträdet på skolans område innebär en ny erfarenhet och ett möte med en ny miljö och ett nytt utbildningssammanhang. Avståndet mellan förskolan och skolan skulle således ”förhindra” att barnen dagligen hade haft tillträde till att exempelvis leka i skolans utemiljö eller att barnen var allt för väl bekanta med sammanhangen i skolan.
- Det andra kriteriet för urval var att förskolan skulle bedriva verksamhet i s.k. ”femårsgrupp”, det vill säga en åldershomogen grupp där femåringarna förbereds för inträdet i förskoleklassen. Detta var viktigt för att förenkla fältarbetet och kunna fokusera endast på femåringarnas gränsarbete i slutet av förskoletiden, och inte behöva ta hänsyn även till exempelvis tre- och fyraåringarna som har längre tid kvar till övergången. Bakgrunden för detta kriterium ligger i studiens intresse, att vinna kunskap om femåringarnas separation från förskolan och inträde i skolan.
- Enligt Skolverket (2013) är förskoleklasserna oftast lokalintegrerade i skolan. Det tredje urvalskriteriet var därför att förskoleklassen som barnen skulle börja i skulle vara placerad i skolans lokaler för att få möjlighet att studera barnens överskridande av institutionella gränser.

Tillsammans med förvaltningschefen valdes ett mindre antal förskolor och skolor ut som uppfyllde kriterierna. Telefonkontakt togs med rektor på en av dessa skolor, här kallad *Västra Skolan*, då jag hade tidigare kunskap om denna skolenhet och visste att den uppfyllde urvalskriterierna. Under telefonsamtalet presenterades studien och rektor tillfrågades om denne var villig att släppa in mig som forskare i skolan. En kort text som beskrev studiens upplägg och syfte mejlades också som kompletterande information. Efter några dagar återkom rektor och erbjöd mig tillträde till skolan. Skolans rektor kontaktade i sin tur rektorn för förskolorna i upptagningsområdet. Förskolerektor beskrev studiens uppläggning och syfte för sin förskolepersonal och i slutet av februari uttryckte förskollärarna på två av förskolorna i upptagningsområdet intresse för att delta i studien. Efter detta planerades möten mellan mig, rektorer och förskolepersonal.

Urval 2: Förskoleavdelningarna Pärlan och Stjärnan

I början av mars träffade jag rektorerna för förskolan och skolan. Vid samtalet beslutades att det empiriska fältarbetet skulle förläggas till en av de förskolor som hade visat intresse för studien, *Förskolan Fältet*. Skälet till detta urval var att det var den enda förskola inom Västra Skolans upptagningsområde som

hade en renodlad femårsverksamhet. På förskolan var femåringarna uppdelade i två grupper, *Pärulan* (10 barn) och *Stjärnan* (11 barn). Under höstterminen hade de två avdelningarna varit en och samma grupp. Av flera olika anledningar hade gruppen under läsåret delats i två mindre grupper. Dock var dörrarna mellan avdelningarna öppna och barnen var relativt fria att gå mellan de olika avdelningarna under dagen, även om de hade sin hemvist på den ena avdelningen. Eftersom *Pärulan* och *Stjärnan* låg nära varandra och i det dagliga arbetet var relativt integrerade i varandra, och eftersom klassindelningarna till förskoleklassen inte var klara när fältarbetet inleddes, valde jag att söka tillträde till båda femårsgrupperna.

I mitten av mars träffade jag vid ett möte samtliga förskollärare på avdelningarna *Pärulan* och *Stjärnan* och vid ett annat möte samma månad träffade jag alla förskoleklasslärare i de tre mottagande förskoleklasserna i Västra Skolan. Vid dessa möten presenterade jag syftet med studien och hur det empiriska fältarbetet var planerat att gå till. Vid mötena lämnade jag även ut skriftlig information till lärarna, där jag sökte deras samtycke till medverkan i studien (se bilaga 1). Samtliga lärare i de tre blivande förskoleklasserna gav samtycke till att ingå i studien.

Vid mötet med förskollärarna på avdelningarna *Pärulan* och *Stjärnan* lämnades även skriftlig information om samtycke för vidarebefordran till samtliga vårdnadshavare (se bilaga 2). Vårdnadshavarna till 20 av de 21 barnen på avdelningarna *Pärulan* och *Stjärnan* godkände att deras barn deltog i studien, och fältarbetet kunde därmed påbörjas.

Urval 3: Förskoleklassen Havet

I början av maj 2011 blev klasslistorna för de tre blivande förskoleklasserna fastställda. Klassindelningen visade att barnen från femårsgrupperna *Pärulan* och *Stjärnan* inte skulle hållas samman utan istället splittras och blandas med andra femåringar från andra förskolor i skolans upptagningsområde. Detta innebar att ett nytt urval blev ett måste; nämligen valet av vilken förskoleklass jag skulle följa. Valet blev att följa barnen som skulle börja i förskoleklassen Havet, där sju av barnen från *Pärulan* och *Stjärnan* skulle få både nya lärare och åtta nya klasskamrater från tre andra förskolor i upptagningsområdet.

De nya gruppindelningarna innebar att jag var tvungen att skaffa samtycke till barnens deltagande i studien från alla ”nya” vårdnadshavare och barn som gick på andra förskolor i upptagningsområdet. Brev med information om samtycke skickades ut till respektive förskola (bilaga 3). Samtliga föräldrar till de åtta nya barnen på andra förskolor godkände att deras barn deltog i studien. Under året i förskoleklassen tillkom ett barn. Detta barns vårdnadshavare

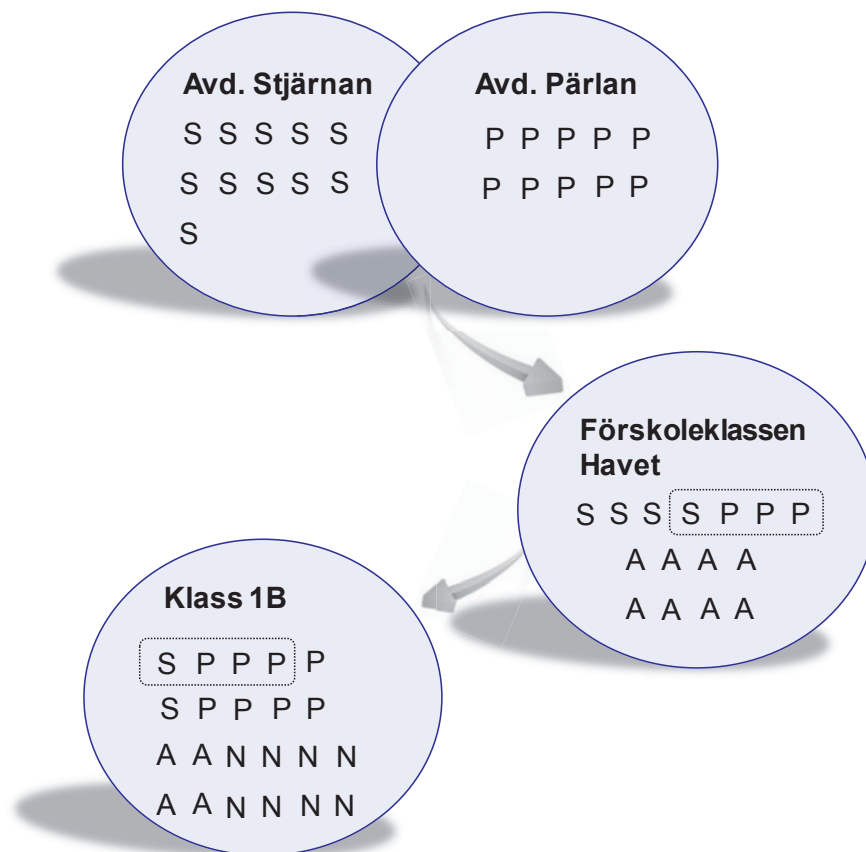
lämnade aldrig samtycke till deltagande i studien och finns därmed inte heller med i den empiri som konstruerats.

Urval 4: Klass 1B, Västra skolan

I slutet av vårterminen i förskoleklassen presenterade rektor klassindelningen för årskurs 1, vilken visade att barnen i samtliga tre förskoleklasser på Västra Skolan återigen skulle splittras och delas in två nya klasser inför starten i den obligatoriska skolan. I det fältarbete som genomförts i förskola och förskoleklass under läsåret, och i uppföljande analyser av empirin, hade ett antal barn framträtt som intressanta att följa även efter övergången till årskurs 1. Som exempel ville jag ha möjlighet att ytterligare följa Elsa, som hade kommit att bli central under fältarbetet (se artikel II). Därför söktes tillträde till den klass dessa barn skulle gå i, klass 1B. I klassen skulle 22 barn gå. Åtta av dessa barn hade gått i förskoleklassen Havet. Sammanlagt 10 av de 22 barnen i blivande klass 1B kom från femårsgrupperna på förskolan Fältet men det var endast fyra barn som hade följts åt genom alla övergångar (detta beskrivs i figur 3).

Klassindelningen inför årskurs 1 blev klar först veckorna före sommarens skolavslutning, vilket gjorde att nya informationsbrev till samtliga vårdnadshavare (både ”gamla” och ”nya”) till barnen i klass 1B skickades ut relativt sent (se bilaga 4). Samtidigt sattes informationslappar om studien upp väl synligt i anslutning till varje förskoleklass och fritidshem. Endast fem underskrivna samtycken kom in före sommarlovet. Veckan före höstens skolstart tog jag därför hjälp av skolans biträdande rektor för att få hemadresser till samtliga barn i klass 1B. Information om studien skickades hem med post till samtliga vårdnadshavare tillsammans med ett frankerat svarskuvert och någon vecka efter terminsstart var samtliga samtycken underskrivna och tillbakaskickade, både från lärare i 1B och från alla vårdnadshavare.

När studien planerades och inleddes vara ambitionen att följa en och samma barngrupp över båda övergångarna. Dock visade de sig att barnen har gått in och ut ur flera olika grupper i övergångarna mellan skolformerna. En översikt av de barn som ingår i studien, och deras olika grupp tillhörigheter i de övergångar som studerats, återfinns i figur 3:



Figur 3. Översikt över de barn som medverkar i studien.

Anledningen till att ringarna som omger avdelningarna Stjärnan och Pärlan går samman är att dessa avdelningar från början var en enda stor avdelning. Denna delades till två avdelningar efter att barnen hade gått en termin i femårsverksamheten. Bokstäverna S och P representerar barnen från avdelningarna Stjärnan och Pärlan på förskolan Fältet. De barn som kom från andra förskolor till förskoleklassen representeras med bokstaven A. Fyra av dessa följde med från förskoleklassen Havet till årskurs 1. De nya barn som kom från andra förskoleklasser till årskurs 1 representeras av bokstaven N. De P och S som är inramade representerar de fyra barn som tillsammans har gjort samtliga övergångarna (från femårsgruppen till förskoleklassen och vidare till i årskurs 1).

5.3 Etiska aspekter av att forska om och med barn

Barns demokratiska rättigheter att bli lyssnade på betonas i Artikel 12 i Barnkonventionen (UNICEF, 2009): *Barnet har rätt att uttrycka sin mening i alla frågor som berör det och få sina åsikter respekterade.* För att göra det möjligt för barnen att göra sin röst hörd bör därför en del av den forskning som bedrivs om och med barn sträva efter att närma sig barnens egna perspektiv. Det är dock högst centralt att tillse att barnens medverkan i forskning sker på deras villkor och utan press att delta då de kanske inte fullt ut har förstått vad deras medverkan innebär. Det finns ett antal nyckelprinciper som förstärker vikten av ett etiskt förhållningssätt i all forskning; *respekt, jämlikhet, ickediskriminering samt att undvika skada och skydda de svaga.* Dessa principer kan omsättas till rättigheter deltagarna har till: *självbestämmande, anonymitet, heder, diskretion, rättvis behandling och skydd mot skada* (Hill, 2005). Det här är principer som är särskilt viktiga i forskning med barn.

Att involvera barn i forskning medför därför krav på en slags etisk känslighet. En etisk fråga i studier där barn är inblandade är hur forskaren kan närma sig barns perspektiv och involvera dem i forskningen på ett respektfullt sätt (Johansson, 2011). Det är inte en rättighet att som vuxen få lyssna på barnen. Barn behöver privata sfärer som vuxna måste respektera (Clark & Moss, 2001). Att lyssna till barn är också något som måste få ta tid, och det barn berättar måste förvaltas med respekt av den som lyssnar.

Att använda sig av videoobservationer i fältarbete är ingen självklar arbetsmetod och att filma barn kräver särskilda etiska överväganden som ställer krav på forskaren. Även om det formellt är vårdnadshavarnas samtycke som räknas har det också varit viktigt att erhålla samtycke från barnen. Barn har samma rättigheter som vuxna att bli informerade om forskningens syfte och mål. Inledningsvis ägnades därför mycket tid åt att lära känna barnen och genom detta utveckla en ”fingertoppskänsla” för när det var okej att ställa frågor eller filma. Genom att försöka lära känna barnen lärde jag mig uppfatta hur och när barnen gör motstånd mot att delta i den empiri som konstrueras. Jag har också återkommande frågat barnen om lov att filma. Därigenom kan det hävdas att jag har sökt barnens samtycke varje gång jag har trätt in i barngruppen.

Det är angeläget att göra etiska reflektioner när barn dokumenteras på film. Att bli betraktad kan enligt Sparrman (2002) konstruera känslor av både njutning och obehag och det är enkelt att tala om videoobservationer som ett maktfullkomligt betraktande. Då jag deltog i barnens vardag under en så pass lång tid blev de snart vana vid att ha både mig och videokameran i närheten. Vid många tillfällen bjöd barnen in mig att både filma och fotografera deras

egna aktiviteter. Som exempel blev jag inbjuden att filma när några barn lekte med sina Beyblades i korridoren: *Kom! Kom! Du ska filma! Filma! Filma oss! Filma mig!* Men vid några andra tillfällen bad barnen mig att inte filma, eller att åtminstone inte fånga just dem i kameralinsen. Barnen kunde visa sitt missnöje mot filmkameran genom att ”ducka” och på så vis undvika att komma med i den situation som filmades. De kunde även verbalt säga ifrån – *Filma inte mig!* Att vara följsam och noga respektera barnens önskan i dessa fall är viktigt, vilket jag också försökte göra. Samtidigt kan just dessa situationer vara viktiga för studien att faktiskt fånga och dokumentera. Min tolkning av barnens tveksamhet mot filmkameran i dessa fall var att de inte ville fångas på bild. En metod jag använde var att då rikta kameralinsen åt ett annat håll för att ändå kunna spela in de samtal som fördes. En annan metod jag använde var att istället använda en Mp3-spelare som dokumenterade alla samtal; antingen hängde jag den om halsen på mig själv eller så lade jag den väl synlig på bordet där barnen arbetade.

Barnen som ingår i studien är under 15 år, vilket innebär att det formellt är deras vårdnadshavare som har tillfrågats om samtycke. Jag har genom arbetet med studien följt Vetenskapsrådets etiska regler (2008) som utgår ifrån individskyddskravet. Information om dessa ingick i det inledande brevet som samtliga lärare (bilaga 1) och vårdnadshavare/barn (bilaga 2-4) fick. *Informationskravet* har i studien inneburit att rektorer, lärare, barn och vårdnadshavare har blivit informerade om syftet med studien, om att deltagandet är frivilligt och att de kan välja att avbryta sin medverkan utan att vidare ange orsaker. *Samtyckeskravet* innebar att lärare och barn/vårdnadshavare då de anmälde sitt intresse till att delta i studien fick en blankett som de efter ytterligare muntlig information fick skriva under och på detta sätt även gav sitt samtycke till att observationer spelades in (audio och video) samt att innehållet skulle analyseras och användas i avhandlingen. *Konfidentialitetskravet* innebar att alla barn och lärare har givits fingerade namn, inga autentiska namn har använts i skrivna texter. Dessutom har listor med gruppindelningar, deltagarnas samtyckesblanketter och färdiga texter samt audio-/videomaterial förvarats på skilda platser. I enlighet med *Nyttjandekravet* har vårdnadshavare, lärare och rektorer blivit informerade om att det empiriska materialet kommer att användas i föreläsningar, artiklar och andra texter.

Vårdnadshavarna till 20 av de 21 barnen på förskolan Fältet samtyckte till att deras barn fick ingå i studien. Detta innebar att ett barn inte skulle delta i studien. Dock är det svårt att utesluta ett barn från gruppaktiviteter, och för att detta barn inte skulle uppleva sig exkluderad från gruppen och från de aktiviteter vi genomförde tillsammans, deltog barnet ändå i vissa av momenten. Dock ställde det särskilda krav i de fall jag videoobserverade

gruppen. Då videokameran användes fick denna riktas bort från detta barn, för att i enlighet med vårdnadshavarnas önskemål inte dokumentera handlingar och berättelser. Några informella samtal fördes inte med detta barn.

Även om fokus i forskningsprocessen riktas mot barnen har det varit viktigt att även ha lärarnas samtycke eftersom de är en del av den empiri som konstrueras. Detta var inga problem mer än i ett fall. En av lärarna ville inte bli filmad, vilket innebar att jag istället fick spela in konversationerna med barnen på Mp3-spelaren, och att jag tog nogsamma fältanteckningar.

Min roll i fältarbetet - ”En annorlunda vuxen”

Som forskare bör man reflektera över sin närvaro på fältet och vilken roll man intar i barnens vardag. Oavsett vilken metod eller strategi jag har använt så har jag blivit en del av den sociala gemenskapen i de olika klasserna. Bara genom att jag har funnits på plats har jag påverkat det fenomen jag strävar efter att studera (se även Holme & Solvang, 1997). Under tiden som fältarbetet pågår utvecklas relationer mellan forskare och barn, där forskaren är en vuxen person som står i maktrelation till barnen. Före inträdet i förskolan ägnades därför tid åt reflektion över vad det etiskt innebär att som okänd vuxen träda in i förskolans, och barnens, praktik.

Under fältarbetet försökte jag att etablera en roll som en ”annan typ av vuxen” än vad barnen var vana vid på förskolan, med andra ord någon som varken är förskollärare, vikarie, förälder, syskon eller lärarstudent. En utgångspunkt som jag tidigt slog fast var exempelvis att aldrig lämna barnen för att gå med lärarna på fikaraster. Jag hade också som ambition att inte sitta och samtala med förskollärarna framför barnen under tiden jag var på avdelningarna. För att kunna närma mig barnens perspektiv ville jag med andra ord rikta mitt fokus mot barnen och deras vardagsliv. Mitt förhållningssätt innebar att jag gick med barnen i leden, jag hängde mina kläder på barnens kroker, jag väntade med barnen när förskollärarna förberedde aktiviteter, jag gungade med dem ute och byggde med lego med dem inne. Jag försökte delta i barnens aktiviteter på deras premisser och under tiden kunde vi samtala och lära känna varandra.

Haudrup Christensen (2004) benämner detta som ”den minst vuxna rollen” (”the least adult role”, s. 166). Allt eftersom fältarbetet fortskred fick jag också en annan roll för barnen. Jag var fortfarande den leksugna och intresserat nyfikna vuxna, men senare i fältarbetet kom jag ofta till barngrupperna med nya uppdrag (fotografera, rita, samtala...) eller också filmade jag promenader de gjorde eller ställde frågor till dem.

När vi var på besök i förskoleklassen blev min roll en annan. För barnen i blivande förskoleklassen Havet var jag den enda vuxna som följde med barnen på besöken. Detta innebar troligen en viss trygghet för barnen, även om detta inte var mitt syfte. Under våra besök i skolan bad barnen mig om hjälp med allt från att knäppa jackan till att visa dem vart toaletten fanns, sitta nära dem eller hålla dem i handen på promenaden. Detta var saker jag då självklart gjorde i egenskap av en ansvarsfull vuxen, men jag påpekade även vid flera tillfällen att de istället skulle fråga någon av deras blivande förskoleklasslärare.

Att jag som vuxen hade befunnit mig med flera av barnen i alla tre skolformerna antydde vid flera tillfällen vara en fördel för barnen. Under den första dagen i förskoleklassen kommer en förälder fram till mig när jag befinner mig med barnen i byggrummet. Föräldern beskriver min roll som trygghetsskapande både för sitt barn och för henne, när hon säger: *Å vad bra att du följer dem från förskolan till skolan. Det är en sån bra trygghet för barnen!* I denna situation valde jag att bekräfta denne förälders upplevelse men samtidigt påpeka att detta inte är min primära roll. Ur mitt perspektiv var det viktigt att poängtera för föräldern att jag följer barnen från förskola till skola som en del av mitt forskningsprojekt, även om detta också kan bidra till att barnen (och föräldrarna) upplever trygghet av min närvaro. Föräldern svarar då *Ja, men det är så bra, Charlie talar mycket om dig hemma och om att du ska följa med honom till skolan. Du är tryggheten, så känner barnen!* Detta kan vara ett dilemma när man befinner sig på fältarbete under en lång tid, man blir en del av barnens vardagsliv och en del av deras trygghet. Samtidigt har det varit viktigt för mig att försöka förhålla mig främst till min roll som forskare, och att då och då också poängtera detta för barnen. Som exempel har jag oftast hänvisat dem till sina lärare med frågor om innehåll i lärlädda aktiviteter och uppgifter.

Inom forskning ägnas stor uppmärksamhet åt att få tillträde till fältet och att få samtycke från deltagarna. Väldigt lite uppmärksamhet har dock ägnats åt forskarens *utträde* från fältet. Då det är yngre barn som deltar i denna studie har mitt utträde ur de olika barngrupperna varit viktigt att planera och betona för barnen. När sommarlovet kom i både förskola och förskoleklass tog jag mig tid att noggrant säga farväl till barnen i de olika barngrupperna för att de skulle förstå att mitt uppdrag var slut. Samtidigt komplicerades utträdesprocesserna av att jag också talade om att jag skulle återkomma till en del barn i nästa skolform. Att få ta ett ordentligt farväl till varandra kändes som en viktig etisk aspekt av fältarbetet och som ett sätt att tacka barnen för deras medverkan i forskningsprojektet.

5.4 Genomförande

Det kan behövas en mosaik av metoder (se Clark och Moss, 2001) när man forskar om och med barn. Som forskare får man försöka se möjligheterna på plats och se vad som är relevant att genomföra i just den barngruppen man träder in i. I fältarbetet har jag utgått ifrån en deltagande forskningsteknik. Målet med att använda olika metoder har varit att underlätta reflektion (både mina och barnens) samt att lyssna till olika barns röster. Innan de olika metoderna som använts under fältarbetet beskrivs följer nedan reflektioner kring användandet av videokameran som verktyg.

Videodokumentation

Den empiriska grunden för denna avhandling är i huvudsak konstruerad genom (deltagande) observationer. Vid observationstillfällena använde jag mig av en liten handhållen videokamera som genererade digital film och som även kunde användas som en vanlig digitalkamera, vilket innebar att jag kunde ta stillbilder samtidigt jag filmade. Vid längre undervisningssituationer placerade jag videokameran på ett mindre trebensstativ vilket skapade frihet åt mig, eftersom jag då kunde fokusera på det som hände i situationen och föra fältanteckningar samtidigt som jag via kamerans display fick överblick över det som filmades. Videokameran placerades alltid väl synligt vilket kan vara en forskningsetisk poäng; det kan påminna barnen om att ”forskning pågår”. I andra situationer, som vid barnens fria lek inomhus eller utomhus, valde jag att hålla kameran i handen. Detta skapade ökad rörelsefrihet och gjorde att jag snabbt kunde zooma in eller zooma ut samt växla vinkel och fokus vid filmningen.

Intentionen har under fältarbetet varit att ha en tillåtande inställning till barnens intresse för och nyfikenhet på videokameran, för att avdramatisera kamerans närvaro i barnens vardagsliv i de olika skolformerna, något som även Sparrman (2002) beskriver. Varje gång jag trädde in i en ny barngrupp var barnen mer intresserade av det som registrerades på film. Det hände då att jag visade dem inspelade filmavsnitt via kamerans display. Det hände även att de ställde sig bakom mig när jag filmade, för att i displayen få syn på vad jag fokuserade i filmningen. Allt eftersom de vände sig vid mig och kameran, svalnade deras intresse för tekniken.

Man bör reflektera över videokamerans för- och nackdelar vid observationer. Kameralinsen är begränsande på så vis att den omöjligt kan registrera alla aspekter av en situation. Det är inte heller alltid möjligt att i bild få med alla barn som sitter runt ett bord. Backar man kameran för att få med alla barn på filmen hamnar ofta kamerans mikrofon så långt bort att barnens tal drunknar i klassrummets sorl (exempelvis i den fria leken). I och med dessa aspekter var det viktigt att komplettera filmerna med fältanteckningar. Ofta hade jag även

en Mp3-spelare hängandes om halsen som registrerade samtal samtidigt som videokameran registrerade barnens handlingar. Trots de dilemman som finns menar jag att fördelarna med att använda videokameran i fältstudier väger upp nackdelarna. Den främsta fördelen är att videofilmerna kan användas som digitala fältanteckningar (se även Sparrman, 2002) - olika situationer förevisas som forskaren kan backa tillbaka till, återuppleva och även analysera i flera olika led. Vid varje genomspelning av filmsekvenserna kan dessutom nya aspekter upptäckas som tidigare hade förbisetts eller ansetts som ovidkommande. När filmning inte var möjlig (exempelvis i leken, utomhus eller i ett av klassrummen) användes en Mp3-spelare för att spela in konversationer med barnen och mellan barn och lärare.

(Deltagande) Observationer och informella samtal

Mitt mål var att vara så delaktig som möjligt i mina observationer. I både förskolans och förskoleklassens lokaler kunde jag med enkelhet gå runt och delta i barnens aktiviteter och lekar och under tiden även ställa frågor. När barnen hade samlingar (i förskolan och förskoleklassen) eller undervisningssituationer (i förskoleklassen och i skolan) placerade jag mig däremot oftast utanför gruppen för att kunna videofilma barnens aktiviteter och interaktioner både med varandra och med läraren. Dessa observationer kunde sedan fungera som utgångspunkter för ytterligare samtal och frågor som kunde ställas till barnen när samlingarna eller undervisningssituationerna var avslutade exempelvis under raster och utelek.

När barnen började i årskurs 1 var *deltagande* observationer inte längre lika enkla att genomföra (därav är ordet ”deltagande” satt inom parentes i ovanstående rubrik). Klassrummet var möblerat med bänkar och bord utan öppna ytor och medgav på så vis inte informella möten med barnen under lektionstid. Den interaktion som skedde i klassrummet var den mellan barnen och läraren, eller mellan bänkkamrater. Min roll blev relativt passiv, jag satt på en stol längst ner i klassrummet där jag kunde observera, föra fältanteckningar och spela in samtal på Mp3. Under de undervisningspass där halva klassen gjorde aktiviteter med fritidspedagogen var det enklare att delta i verksamheten och att föra dialoger med barnen. I övrigt fick mina frågor till barnen vänta till rasterna.

Det går att ställa sig kritisk till observationer i studier som har målet att närma sig barnens perspektiv. Observationer och analyser av barns vardagsliv ger oss ofta det vuxna perspektivet, vilket kanske blir extra tydligt när man videoobserverar. Jag sluter mig dock till Clarks och Moss (2001) argument om att observation är en stor och viktig del av att just ”lyssna” på barnen. Genom att både lyssna på det som sägs men även att betrakta barnens handlingar genom upprepade genomgångar av videofilmerna, skapas möjligheter att

närma sig barnens perspektiv på det som händer under besöken. Filmerna blir på så sätt ett verktyg för att göra empiriska dokumentationer, vilket kan likställas med att göra exempelvis fältanteckningar med block och penna.

Tankekartor och teckningar

Vid ett par tillfällen iscensatte jag samlingar med efterföljande rituppgifter. Användandet av barns teckningar som kommunikation är inspirerad av Kress (1997). Att måla teckningar är ett medium som ligger nära barnens erfarenheter och aktiviteter. Genom teckningarna kan barnen representera och förmedla sina erfarenheter av världen och genom teckningarna kan vi, enligt Kress (1997), nå barns meningsskapande. Teckningarna kan ge oss kontextuella ledtrådar om hur barnen betraktar både sig själva och den aktuella skolformen men även kommande övergångar. Det första tillfället barnen fick en rituppgift var då de gick i förskolan. Aktiviteten genomfördes på båda avdelningarna (Pärulan och Stjärnan). Inför samlingen hade jag förberett ett antal frågor som ställdes till barnen:

- När ni tänker på vad ni ska göra efter sommarlovet... vad tänker ni på då?
- Är det något särskilt med förskoleklassen som ni längtar till?
- Är det något ni är lite oroliga och nervösa för?
- Tror ni att det blir någon skillnad att gå i förskoleklass jämfört med att gå här (på förskolan)?
- Vad tror ni att ni kommer att få göra i förskoleklassen? Vad tror ni att ni kommer att få lära er?

Tanken med aktiviteten var att vinna kunskap om barnens förväntningar och funderingar på mötet med förskoleklassen och skolan. Jag hade med mig ett blädderblock och under samtalet gjorde vi tillsammans en tankekartor där barnens tankar om förskoleklassen tecknades ner. Barnen var mycket intresserade av tankekartan och tillsammans arbetade de för att ”fylla hela pappret med tankar”. Jag fick möjlighet att diskutera alla förberedda frågor med barnen, och i samtalen kom även barnen med andra frågor och tankar som vi kunde diskutera. Efter att tankekartorna var fulltecknade fick barnen ytterligare en uppgift: *Blunda! Vi har ju sett skolan utifrån när vi har varit på promenad, men hur tror ni att det ser ut inne i skolan? Hur tror ni att det ser ut i klassrummet?* Samtal fördes om vad de såg framför sig när de blundade, och sedan fick de gå till ett bord där jag hade förberett med papper och färgpennor. Barnen fick i uppgift att rita hur de trodde att det ser ut i skolan. De flesta barnen deltog i rituppgiften och något barn målade mer än en teckning. Barnen fick beskriva för mig vad de hade målat och deras beskrivningar antecknade jag på baksidan av deras teckningar. Samtalen

dokumenterades med videokamera och tankekartorna samt alla teckningar fotograferades innan de sattes upp på de olika förskoleavdelningarna.

Besök i förskoleklass och i årskurs 1

Under vårterminen i förskolan fick barnen gå på tre besök i förskoleklass. Vid dessa besök följde jag med de barn som skulle besöka blivande förskoleklass Havet. Både promenaderna till och från skolområdet samt besöken i förskoleklassen dokumenteras med hjälp av videokamera för att säkerställa att så mycket som möjligt av det som sades och hände kunde återses och analyseras. Besöken i förskoleklassen bestod av en timmas aktiviteter i klassrummet, där både samling, rundvandring och skapandeaktiviteter förekom. Lärarna från förskolorna var under tiden ute på skolgården för att ta hand om de barn som vid denna tidpunkt gick i förskoleklassen.

När barnen gick näst sista veckan i förskoleklassen blev de inbjudna att träffa sin blivande lärare och blivande klasskamrater inför höstens start i årskurs 1. Jag valde att följa med de barn som skulle börja i klass 1B på deras besök med deras blivande lärare. Under besöket fick barnen prova att sitta i bänkar och att arbeta med svenska- och matematikmaterial samt lyssna på en saga. Besöket i årskurs 1 dokumenterades med Mp3-spelare och fältanteckningar.

Stimulated recall

Dagen efter det första besöket i förskoleklassen genomförde jag samlingar i båda förskolegrupperna. För flera av barnen var besöket i förskoleklassen den allra första gången de klev in i en skolmiljö och jag ville veta hur barnen upplevde detta möte. Samtalen jag hade med barnen i samlingarna kan karaktäriseras som stimulated recall (Lyle, 2003). Stimulated recall kan enligt Lyle (2003) och Haglund (2003) genomföras på flera olika sätt. Det som är specifikt med metoden är att personer, i mitt fall barnen, videofilmas, och/eller fotograferas i en viss situation. Senare får personerna se detta material för att framkalla och återuppliva minnen av situationen. Det finns olika sätt att genomföra stimulated recalls på (Keith, 1988). Jag valde att förbereda samtalet med att välja ut ett antal foton som jag kompletterade med öppna frågor av karaktären *Hur kändes det här? Kommer ni ihåg vad ni gjorde sedan? Vad tyckte ni om...?* för att stimulera samtalet och minnet men även för att ge utrymme för barnens egna spontana kommentarer, frågor och berättelser. De foton som hade valts ut för samtalet föreställde hur barnen promenerade till skolområdet, hur de hade samling i förskoleklassens klassrum, foton från när de lekte, foton från de olika rummen i anslutning till klassrummet, foton på de nya kamraterna och de nya lärarna med mera. Fotona var valda så att de skulle täcka in samtliga moment barnen var med om under besöket. Jag bläddrade fram ett foto i taget på datorn, och samtalet uppehöll sig olika länge vid de olika foton beroende på vad det var som

fångade barnens uppmärksamhet. Tillsammans kommenterade de fotona. Utifrån vad barnen berättade kunde jag utveckla diskussionen genom att ställa nya frågor.

Stimulated recalls kan vara ett sätt för barnen att bringa reda i tankar och upplevelser från besöken i förskoleklassen men också ett sätt att tolka det de har varit med om. Till exempel var det ett av barnen som började diskutera vilka ”nya barn” som ska börja i hans förskoleklass när han såg fotot på alla barn på skolgården, vilket mynnade ut i en diskussion om de olika klassammansättningarna. Det blev en diskussion som flera av barnen var delaktiga i. Meningsskapandet blev på så sätt en kollektiv process. Under samtalet började barnen också att ställa egna frågor till sina kamrater, exempelvis om hur det såg ut i de andra klassrum som de inte hade besökt.

Strukturerade samtal enskilt och i grupp

Ett antal på förhand strukturerade samtal, utöver de redan beskrivna, genomfördes också med barnen under fältarbetet. Utifrån den kunskap jag hade fått om barnens övergångar, och utifrån de frågor jag hade, genomförde jag under den fria leken individuella samtal med samtliga barn utifrån på förhand planerade frågor. I samtalen ställde jag exempelvis frågor om vilka olika förskolegrupper de hade gått i. Efter ett par dagar, när barnens svar hade sammanställts, samlade jag barnen från förskoleklassen Havet i två mindre grupper och genomförde gruppsamtal med dem. Samtalen utgick även denna gång ifrån förutbestämda frågor som hade vuxit fram i analysen av de individuella samtalen jag hade haft med barnen. Som exempel frågade jag barnen om hur de anser att lärare bör organisera övergångar så dessa blir bra för barnen. De individuella samtalen dokumenterades med Mp3-spelare och gruppsamtalen med videokamera.

Även om utgångspunkten i avhandlingen är att närma sig barnens perspektiv på övergångarna genomfördes även några få strukturerade samtal med lärarna i de olika skolformerna. Detta gjordes för att skapa ytterligare förståelse för barns övergångar. I slutet av vårterminerna i förskolan och i förskoleklassen avslutades fältarbetet med ett samtal där jag försökte summera mina intryck från de olika skolformerna och där jag kunde ställa kompletterande frågor till lärarna om de olika verksamheterna. Samtalet med förskollärarna i femårsgrupperna rörde sig mest kring frågor om barnens utskolning från förskolan och inskolning i förskoleklassen. Samtalet med lärarna i förskoleklassen handlade om förskoleklassens praktik, undervisningen och det skolförberedande uppdraget. Dessutom genomfördes ett samtal med läraren i klass 1B innan fältarbetet avslutades på höstterminen. I detta samtal rörde sig frågorna om barnens övergång till den obligatoriska skolan och också om hur läraren planerar upp undervisningen i årskurs 1 i förhållande till

förskoleklassens verksamhet. Samtalen med lärarna spelades in på Mp3-spelare.

Ytterligare metoder

Att arbeta etnografiskt innebär, som tidigare nämnts, att vara flexibel och följsam mot det som sker på fältet. Det handlar om att fånga de tillfällen för datakonstruktion som dyker upp men också om att inte låta fältarbetet styras för mycket av en på förhand fixerad frågeställning. Detta har inneburit att jag har använt flera metoder som har genererat empiri men som inte har kommit till användning i avhandlingsstudien. Som exempel har jag låtit barnen *fotografera* olika platser i förskolan som har betytt mycket för dem,. Vid två tillfällen deltog jag också på *föräldramöten* med föräldrar till blivande förskoleklassbarn; både när barnen i studien skulle börja i förskoleklassen Havet, men också året efter med nya föräldrar. I slutet av vårterminen under förskoleklassåret, när de blivande förskoleklassbarnen kom på besök, samlade jag förskoleklassbarnen för att tillsammans göra en ny *tankekarta* och *teckningar* med barnens beskrivningar av sitt år i förskoleklassen. Vid två tillfällen deltog jag även i de *övergångssamtal* som rektor för Västra Skolan arrangerade för samtliga lärare som är inblandade i barnens övergång från förskola till förskoleklass (förskollärarna i förskolornas femårsgrupper samt lärarna i de mottagande förskoleklasserna). En ytterligare metod som jag iscensatte var *brevväxling* med barnen i årskurs 1 efter att jag hade avslutat fältarbetet i ett försök att hålla kontakten med barnen men också visa min uppskattning. Brevväxlingen med barnen var också ett sätt att förtydliga min egen utträdesprocess från fältet för barnen.

I figur 4 ges en översiktlig sammanställning över den empiri som har konstruerats inom projektet.

TIDSLINJE

Empiriskt material – samlad översikt

	Antal tillfällen i barngrupp	Tid i barngrupp	Inspelad film	Inspelade samtal (Mp3)	Foton	Teckningar	Transkriptioner	Loggbok & Fältanteckningar
VT 2011 Förskolans femårsgrupper (april-juni)	16 tillfällen i grupperna 1 lärarsamtal 1 föräldramöte	28,5 tim	268 min	409 min (varav 77 min lärarsamtal)	536 st	17 st	138 A4-sidor	
HT 2011 Förskoleklassen Havet (aug-nov)	16 tillfällen i klassen 1 möte med rektor & förskolepersonal	40,5 tim	729 min	616 min (varav 42 min rektorsmöte)	682 st	0 st	122 A4-sidor	
VT 2012 Förskoleklassen Havet (mars-juni)	8 tillfällen i klassen 1 lärarsamtal 1 möte med rektor & förskolepersonal 1 föräldramöte	17 tim	142 min	529 min (varav 50 min lärarsamtal)	76 st	12 st	51 A4-sidor	
HT 2012 Klass 1B (aug-sept)	6 tillfällen i klassen 1 lärarsamtal	15,5 tim	40 min	680 min (varav 15 min lärarsamtal)	60 st		34 A4-sidor	
VT 2013	Brevväxling					20 st		
Totalt för studien:	46 tillfällen i barngrupp (fsk, fkl, årsk 1) 3 lärarsamtal 2 möten med rektor 2 föräldramöten	101,5 tim	1179 min (19.65 tim)	2234 min (37.25 tim)	1354 st	49 st	345 A4-sidor transkriberad text (Garamond 12p.)	Ca. 60 A4-sidor transkriberad text (Garamond 12p.) fördelat på hela studien.

Figur 4. En samlad översikt över hela det empiriska material som konstruerats under fältarbetet.

5.5 Analysarbete och analysbegrepp

Min förförståelse, som hör samman med den bakgrund och erfarenhet jag har som före detta lärare i förskoleklass, har säkert spelat roll i analysen av empirin. Förutom att begrepp, regler, rutiner och verksamhetens innehåll är kända för mig, innebär denna erfarenhet att jag har ett inifrån-perspektiv. Denna förförståelse kan bidra till att både forskningen och forskaren ges legitimitet enligt Gannerud och Rönnerman (2006) men erfarenheten kan också vara hindrande och göra det svårare att distansera sig och se mönster. Som exempel diskuterar Hammersley och Atkinson (1983) hur forskaren bör blotta sig själv i forskningsprocessen för att förstå sin egen del av och inflytning i materialet. Erfarenhet har betydelse för en forskares förståelse och för den tolkning som ges (Ödman, 2004). Forskaren är själv ett

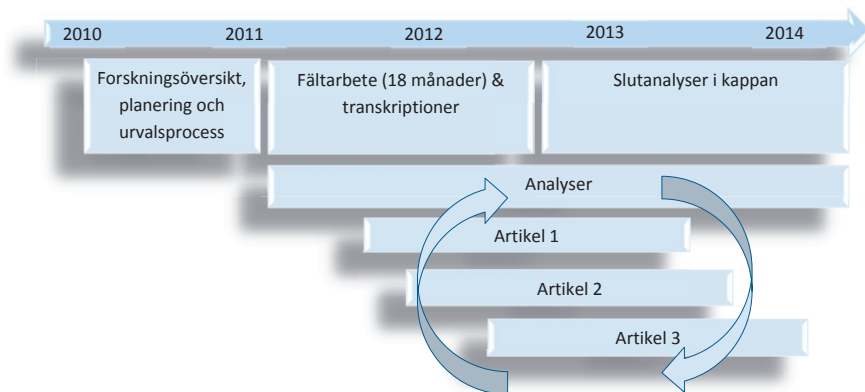
forskningsinstrument och bör vara medveten om hur urval, perception, och bakgrund formar forskningen.

Även om jag kan sägas ha ett inifrån-perspektiv ska det samtidigt tilläggas att det nu är över tio år sedan jag arbetade som lärare i förskoleklass. Det fältarbete jag har genomfört inom ramen för avhandlingen har gjort att jag har fått syn på nya aspekter av förskoleklassen, och även aspekter från ett ”vidsidan-om-perspektiv”. Jag vill mena att den långa tid som fältarbetet har pågått har givit mig den närhet till verksamheten i de tre skolformerna som har krävts för att kunna svara på de forskningsfrågor som är ställda i avhandlingen. Det långa fältarbetet har också erbjudit mig chans att komma nära barnen och deras perspektiv. Man kan givetvis ställa frågan om denna närhet till barnen har påverkat forskningen på något vis. Hade resultatet i delstudierna blivit annorlunda om inte jag hade varit med i övergångarna? Detta är givetvis svårt att resonera om. Hypotetiskt vågar jag ändå påstå att jag, just på grund av att jag var med i båda övergångarna, fick tillträde till barnens institutionella vardagsliv och deras perspektiv på övergångarna på ett alldeles särskilt vis. Särskilt nära kom jag dels de barn som behövde lite extra trygghet i övergångarna (eftersom jag var den enda vuxna som följde dem mellan skolformerna) och dels de barn som deltog i samtliga tre skolformer. Genom denna närhet kan jag ha fått tillträde till berättelser som en okänd vuxen inte hade fått.

I analysarbetet har teorierna erbjudit mig distans till empirin, till fältet och till barnen. Ytterligare ett sätt att skapa distans har varit att tidigt anonymisera barnen (och lärarna) i transkriptioner av empiri. Analysprocesserna i de olika artiklarna har pågått under flera år, vilket har gjort att distansen har ökat mellan mig, barnen och verksamheterna. Arbetsprocessen kan i korthet sammanfattas enligt följande:

- Övergripande forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter formulerades i planeringsfasen
- Empiri konstruerades genom ett etnografiskt inspirerat fältarbete under 18 månader
- Efter varje dag i barngrupp transkriberades inspelad empiri (audio eller video) för att få syn på spår och nya vinklingar som kan följas upp kommande arbetsdag på fältet
- Efter varje dag i barngrupp skrevs reflektioner ner i en digital dagbok
- Allt eftersom empiri konstruerades och transkriberades framträdde olika teman som dokumenterades
- Artiklar skrevs och granskades av utomstående reviewers
- Metaanalys gjordes utifrån de tre artiklarnas resultat och sammanställdes i kappan

Då fältarbetet bedrevs under så lång tid pågick de ovan beskrivna processerna parallellt; fältarbete, transkriptioner och analyser blev sammanflätade processer som tillsammans hjälpte mig att rikta sökljuset på olika fenomen som framträdde i barnens vardag. Denna sammanflätade process och återkommande analyser kan beskrivas enligt figur 5:



Figur 5. Den sammanflätade forskningsprocessen.

Min ambition under fältarbetet har varit att dokumentera så mycket som möjligt. Detta genererade 1179 minuter inspelad film samt 2234 minuters inspelade samtal (se figur 4). Jag har valt att hantera videofilmerna som etnografiska digitala fältanteckningar (se Sparrman, 2002) vilket innebär att vissa filmavsnitt har behållits otraskriberade. Filmavsnitt eller inspelade samtal som inte har transkriberats har varit sådana där fokus för studien inte har trätt fram, som exempel under barnens egen lek inomhus eller utomhus. Risken med detta förfarande är självklart att aspekter som vid en första anblick ansetts som ovidkommande i själva verket har varit en viktig aspekt av exempelvis barnens gränsmarkeringar. Dock har alla filmavsnitt och ljudinspelningar lyssnats igenom flera gånger. Filmer och foton har bränts på DVD-skivor samt sparats som backup på en extern hårddisk. Audioinspelningarna har lagrats som Mp3-filer på samma externa hårddisk, samt på USB-minne. Genom att filmer och inspelningar har bränts ner i digital form har det varit enkelt att återvända till och återse särskilda situationer för att göra nya värderingar av materialet.

Det som barnen sa (dialoger med mig, med lärare eller med andra barn) har transkriberats och det som hände i situationen (aktiviteter samt gester och handlingar) har antecknats som utökade beskrivningar av situationerna. Det innebär att delar av transkriptionerna är etnografiskt inspirerade miljöbeskrivningar och andra delar är ordagrant utskrivna dialoger eller situationer. Transkriptionerna är i många fall även kompletterade med inklippta stillbilder klippta ur filmerna, som en minneshjälp vid senare genomläsningar.

Analysbegrepp

Som tidigare nämnts innebär etnografiska studier ofta att arbetet inte följer en i förväg planerad design (Hammersley & Atkinson, 2007). Lincoln och Guba (1985) samt LeCompte och Preissle (1993) hävdar till och med att etnografer inte på förhand vet vad de kommer att få syn på under fältarbetet, eller ens vad de egentligen söker. I mina studier har jag försökt att träda in i fältet så flexibelt som möjligt för att vara öppen för nyanser och oväntade skeenden. Även om jag hade ett på förhand övergripande syfte för avhandlingen samt tagit del av inledande teoretiska resonemang kring övergångar, lät jag i många delar empirin och barnen styra hur detta övergripande syfte skulle angripas samt vilka teorier som skulle användas i de olika artiklarna. Artiklarna är med andra ord framvuxna ur ett växelspel mellan den empiri som konstruerades under fältarbetet och inledande teoretiska begrepp (särskilt artikel I och II) eller frågeställningar barnen själva presenterade (särskilt artikel III). Beroende på de olika artiklarnas syften har sedan olika empiriska situationer valts ut för analys. Dessa urval har haft olika grunder beroende på de olika artiklarnas frågeställningar:

Till artikel I valdes empiriska situationer där barnen på olika sätt beskrev övergångsprocesserna i slutet av tiden i förskolan, såsom deras uttryck för separation och identitetsrekonstruktioner. Centrala analysbegrepp var *tröskelriter, gränsöverskridande erfarenheter* och *att bli ett före detta förskolebarn*. Hur barnen förändrade sin syn på sig själva, hur de förstod och tolkade de nya kontexterna, hur de hanterade och markerade gränser mellan skolformer blev viktigt i beskrivningarna av deras separation och övergång från förskola till förskoleklass.

Till artikel II valdes empiriska situationer där barnen på olika sätt beskrev och markerade gränser mellan de olika skolformerna i övergångarna. Centrala analysbegrepp var *gränsmarkeringar, gränskonstruktioner* och *identitetskonstruktioner*. De variationer och likheter i barns uttryck för exempelvis förväntningar, motstånd och anpassning som fanns i den analyserade empirin sammanfogades slutligen till fem teman som

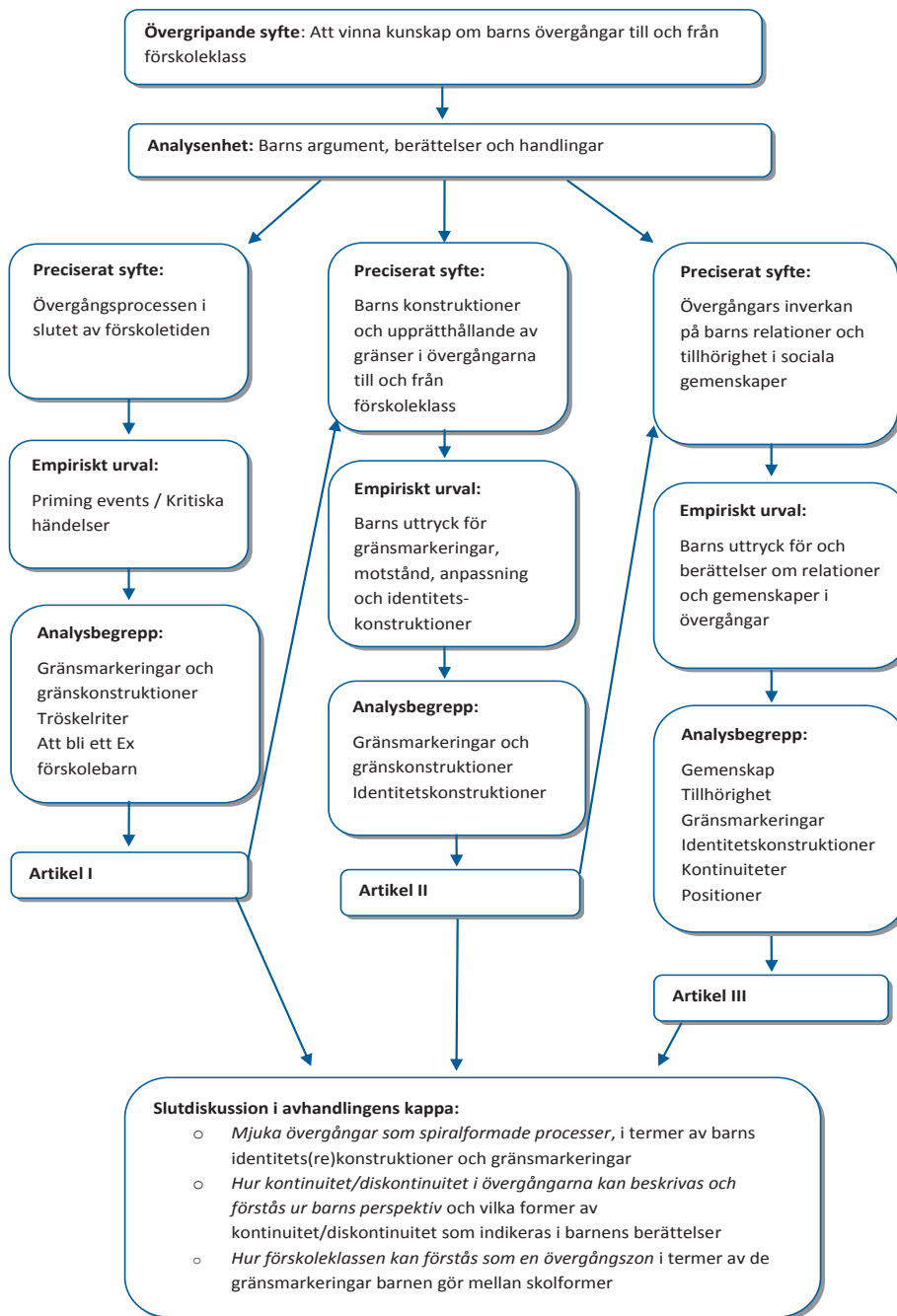
presenterades i kronologisk ordning för att kunna beskriva dessa processer och dess förändring över tid.

Till artikel III valdes empiriska situationer där barnen på olika sätt beskrev sina relationer till kamrater och deras tillhörighet till olika gemenskaper i övergångar mellan skolformer. De teoretiska analysbegrepp som användes var (social) *gemenskap, tillhörighet, gränsmarkeringar, identitetskonstruktioner, kontinuiteter* och *positioner*. Med hjälp av dessa kunde betydelsen av övergångar mellan olika platser som en samtidig process av meningsskapande och konstruktion av identiteter, samt hur övergångar inverkar på barns kamratrelationer, belysas och förstås. Vilken typ av empiri som har använts i de olika delstudierna beskrivs i figur 6:

Delstudie	Syfte	Använt empiriskt material
Artikel I: Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class	Artikelns syfte är att vinna kunskap om övergångsprocesserna i slutet av barnens tid i förskolan.	Deltagande observationer av besök i förskoleklass Deltagande observationer i förskolan Samtal (informella och formella) med lärare och barn i förskolan Stimulated recalls
Artikel II: Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass.	Artikelns syfte är att vinna kunskap om barns övergångar i skolsystemet, hur gränser mellan skolformer markeras och utmanas av barnen samt hur dessa gränsmarkeringar blir en del i barnens konstruktioner av identiteter.	Deltagande observationer i förskolan, förskoleklassen och årskurs 1 Samtal (både informella och formella) med lärare och barn i förskolan, förskoleklassen och årskurs 1 Teckningar och tankekartor i förskolan
Artikel III: Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass	Artikelns syfte är att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass, och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper.	Deltagande observationer i förskolan Samtal och tankekartor i förskolan Gruppsamtal och enskilda samtal med barnen i förskoleklassen och i årskurs 1

Figur 6. Översikt över vilken empiri som har använts i de olika artiklarna.

Sammanfattningsvis har den longitudinella ansatsen medfört möjligheter att pendla mellan empiri och teori, att utveckla, pröva och förkasta slutsatser och att låta analyserna omprövas och färgas in med ny empiri och teori. I analysarbetet av samtliga artiklar har jämförelser gjorts mellan olika empiriska exempel som har konstruerats vid olika tidpunkter och i olika skolformer, för att få syn på hur barns uttryck för övergångar, i form av gränsmarkeringar och identitetskonstruktioner, har varierat över tid och i förhållande till arena. I figur 7 beskrivs slutligen avhandlingens design och hur de olika delstudierna hänger samman.



Figur 7. Översikt över avhandlingens design.

5.6 Tolkningarnas trovärdighet

Avslutningsvis diskuteras resultatens och tolkningarnas trovärdighet utifrån begreppen intern och extern validitet.

Intern validitet

Intern validitet handlar om vad forskaren verkligen kan uttala sig om utifrån sina data. På vilket sätt beskriver resultatet det fenomen som studeras? Lincoln och Guba (1985) menar att intern validitet i etnografiskt inspirerade studier kan skapas genom att forskaren tar en deltagande roll och är i praktiken under en längre tidsperiod. Den interna validiteten kan även stärkas genom att olika metoder för att konstruera empiri används och genom att händelser och uttalanden som observerats har följts upp med nya frågor. På så vis kan olika röster från olika situationer beskriva nyanser av samma eller liknande fenomen.

Den interna validiteten har även att göra med helheten. I avhandlingsarbetet har det funnits en strävan efter att forskningsfrågor, teoretiska grundantaganden, metod och resultat tillsammans ska utgöra en helhet. I resultatanalys och diskussion återkommer inslag av teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning som hjälper till att lyfta fram och synliggöra den nya kunskap som har konstruerats. Validiteten har också stärkts genom att hänvisningar görs till tidigare forskning med liknande resultat. Analysprocessen har redovisats så detaljrikt som möjligt.

Till frågor om helheten hör även en avhandlings samstämmighet mellan helheten och delarna, något Larsson (2005) kallar för konsistens. En text som har hög kvalitet är en text där alla delar tillsammans utgör en helhet och där så få motsägelser som möjligt återfinns. Resultatet av fältarbetet beskrivs i tre olika artiklar som tillsammans svarar på avhandlingens övergripande frågor genom att ställa mer preciserade frågor till det empiriska materialet. De olika artiklarna baseras på varandra och kan på så vis sägas utgöra delar av den helhet som blir belyst.

Särskild uppmärksamhet måste också riktas mot hur innehållet gestaltas och vilken innebördsrikedom studien uppvisar. Å ena sidan har jag i samtliga artiklar försökt att ge så rika beskrivningar som möjligt för att tydliggöra resultaten och för att ge läsaren möjlighet att kritiskt värdera resultaten (se Larsson, 2005). Å andra sidan är ett kvalitetskriterium också att resultatet ska ha en god struktur, vilket även innebär att reduceringar måste göras för att ge läsaren en överskådlighet. Jag har i samtliga artiklar försökt att ge resultaten en god struktur genom att tematiskt beskriva empirin. Artiklarna hänger även samman genom att nya frågor väcks som studeras vidare. I kappans diskussionsavsnitt knyts artiklarna samman och resultaten diskuteras i

förhållande till avhandlingens övergripande syfte. I metodavsnittet har jag även försökt beskriva datakonstruktion och analysprocess så detaljrikt som möjligt. Slutsatserna har prövats och omprövats samt förankrats i den empiri som har lyfts fram i materialet och ställts emot tidigare forskning.

Tolkningarnas trovärdighet handlar enligt Kvale (1997) om forskarens hantverksskicklighet, om att kritiskt förhålla sig till sina tolkningar för att undvika att resultaten snedvrids. Jag har strävat efter att undvika snedvridningar genom att utmana tidigare tolkningar och pröva alternativa tolkningar i analysprocessen. Validitetskriteriet är därmed avhängigt om de påstående och argument som jag presenterar håller i prövningen mot andra alternativa argument, exempelvis från tidigare forskning. Frågan om alternativa tolkningar har hållits levande genom arbetet med samtliga artiklar och med slutdiskussionen i kappan. Mina analyser har prövats och omprövats i presentationer på internationella och nationella forskningskonferenser, i samtal med mina handledare, i doktorandgruppen och i forskarkollegiet. Dessutom har mina tolkningar vid flera tillfällen utsatts för andra forskares granskningar, inte minst via granskningarna inför publiceringarna av artiklarna.

Extern validitet och generaliserbarhet

Extern validitet handlar om hur resultatet kan generaliseras till andra fall eller situationer. Empirin till föreliggande avhandling är konstruerad inom endast ett upptagningsområde vilket reser frågor om relationen mellan det specifika och det generella samt om vilka (generella) slutsatser som egentligen kan dras (Skoog, 2012). Det centrala har varit att erbjuda en så tydlig och detaljerad beskrivning som möjligt så att läsaren kan avgöra huruvida resultaten kan generaliseras till en annan situation (Schofield, 1993). Hot mot den externa validiteten är enligt Lincoln och Guba (1985) bland annat *urvalseffekter* och *kontexteffekter*. Huruvida urvalet av Västra Skolan samt förskolan Fältet är representativt eller inte, och om det därmed kan finnas urvalseffekter som stör den externa validiteten, kan diskuteras. Som exempel kan nämnas att antalet barn med annan etnisk bakgrund än svensk är förhållandevis lågt i samtliga deltagande barngrupper. Varken assistenter eller annat särskilt stöd till något av barnen fanns i någon av barngrupperna i förskolan. Däremot fanns det i förskoleklass och i årskurs 1 något barn som fick anpassad undervisning under vissa lektioner och något barn som fick undervisning i modersmål. Huruvida dessa förutsättningar är representativa för riket är svårt att uttala sig om.

Frågor kan även ställas om organisationen av de institutionella sammanhang barnen i studien ingår i, exempelvis hur vanligt det är att femårsgrupper organiseras på förskolorna. I den kommun studien är genomförd är det enligt barn- och ungdomsförvaltningens chef mest vanligt att barnen deltar i 4-5-

årsgrupper, även om homogena femårsgrupper också förekommer på vissa förskolor. Däremot genomförs ofta återkommande (veckovisa) aktiviteter där femåringar från olika avdelningar samlas. Kommunens förskolor ligger vanligen inte i direkt anslutning till skolorna. Samtliga kommunens förskolor arbetar enligt förvaltningschefen tillsammans med de mottagande skolorna under vårterminen, för att introducera och överlämna femåringarna till förskoleklassen. För detta arbete finns såväl lokala som förvaltningsövergripande rutiner. I kommunen är i stort sett alla förskoleklasser lokalintegrerade i skolorna, vilket också är i enighet med Skolverkets (2013) statistik över riket. Således går det att sluta sig till att förskoleklasserna på Västra Skolan följer en i landet tämligen vanligt förekommande organisation.

Sammanfattningsvis ställer jag mig ödmjuk inför det faktum att empirin inte ger någon heltäckande bild av barns övergångar, trots att materialet är omfattande. Även om läsarna kan finna en igenkänning i delar av materialet, går det inte att säkra en generalisering av resultaten. Jag vill ändå hävda att de situationer som har beskrivits i de olika artiklarna på inget sätt är unika. Det finns skäl att tro att de återfinns i andra barngrupper. Då resultaten har diskuterats i relation till tidigare forskning har jag försökt belysa vilket kunskapsstillskott avhandlingsstudien genererat med avseende på barns övergångar mellan skolformer. De specifika iakttagelserna i artiklarna har kopplats till en mer generell (teoretisk) nivå, vilket kan bidra till att de fall som beskrivs kan få värde även utanför det enskilda beskrivna fallet.

6 SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS TRE DELSTUDIER

I följande kapitel sammanfattas avhandlingens tre artiklar. Den första artikeln (Ackesjö, 2013a) är publicerad i *International Journal of Early Childhood*, den andra artikeln (Ackesjö, 2013b) är publicerad i *Nordic Early Childhood Education Research Journal* och den tredje artikeln (Ackesjö & Persson, 2014)² är publicerad i *Pedagogisk Forskning i Sverige*.

6.1 Artikel I - Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class

Till övervägande del har tidigare forskning om övergångar handlat om hur barn träder in i nya kontexter (se ex. Fabian, 2007; Dockett & Perry, 2007; Niesel & Griebel, 2007). Fokus i artikeln är emellertid att vinna kunskap om övergångsprocessen i slutet av förskoletiden, genom att *fokusera barnens utträde ur förskolan och deras inledande inträde i förskoleklass*. Till skillnad från mycket av tidigare forskning bidrar denna artikel alltså med kunskap om övergångsprocesserna *före* själva övergången.

I studien ingick barn från två femårsgrupper på förskolan och empiri konstruerades under den avslutande tiden (april-juni) då barnen gjorde sig redo att lämna förskolan. Till stor del används empiri från de förberedande aktiviteter (jfr. *priming events*, Corsaro & Molinari, 2000) som barnen deltog i under denna tidsperiod. Valet att analysera de förberedande aktiviteterna baseras på Meleis (2010) argument om att övergångar sätts igång av kritiska

² Empirin till artikel tre är konstruerad inom samma etnografiska fältarbete som de två första artiklarna. Jag har ensam genomfört fältarbetet samt transkriberat materialet. Analys och diskussion i artikel tre är dock ett gemensamt arbete.

händelser då individen upplever att förutsättningarna förändras. Aktiviteterna inkluderade både formella på förhand planerade besök i förskoleklassen samt informella samtal med barnen om förskoleklassen, om skolan och om de nya lärarna och klasskamraterna.

Resultaten visar hur barnens utträde från förskolan och inledande inträde i förskoleklass är en process med två riktningar. Besöken i förskoleklassen kan både förstås som en separation från förskolan och ett inträde i förskoleklass. Under dessa besök får barnen möta nya rutiner, nya lärare och framtida klasskamrater. Dessa möten bidrar till att barnen ger uttryck för identitetsrekonstruktioner. Att korsa en gräns, som den mellan förskola och förskoleklass, innebär att barnen träder in på en arena som är ny och som de inte har någon erfarenhet av. Barnen ger uttryck för att de både betraktar sig själva och betraktas av andra som delvis okvalificerade för denna arena. Under besöken i förskoleklassen förbereds barnen för förskoleklassen genom att lärarna genomför något som kan betraktas som tröskelriter (se van Gennep, 1960; 1977). Av dessa anledningar kan besöken i förskoleklassen betraktas som viktiga övningstillfällen för barnen så att de senare kan kvalificeras för inträdet i förskoleklass.

Resultaten visar också att barnen hade en mängd förväntningar på förskoleklassen redan före det första besöket, med andra ord före de hade någon egentlig erfarenhet av förskoleklassen. De förväntade sig att förskoleklassen skulle skilja sig från förskolan och att de skulle få göra andra mer skolrelaterade aktiviteter i förskoleklassen. När barnen hade besökt förskoleklassen och skapat sig gränsöverskridande erfarenheter kunde de jämföra ”det gamla” med ”det nya” och nya gränser mellan verksamheterna blev synliga. Barnens argument medförde att gränsen mellan förskolan och förskoleklassen flyttades. Som exempel var de förvånade över ”hur lite skola” och ”hur mycket förskola” det var i förskoleklassen.

Det påbörjade utträdet ur förskolan startade även en ”frigörelseprocess” där barnen började ta avstånd från förskolan och från tidigare gemenskaper. Det blev synligt att övergångar inte endast handlar om anpassningar till det nya utan också om separationer från det gamla. Besöken i förskoleklassen verkade synliggöra för barnen att deras tid i förskolan snart var över. Att bli ett ”före detta förskolebarn” (se Ebaugh, 1988) blev viktigt för en del av barnen, vilket var en process som handlade om att frigöra sig och att betrakta sig som något blivande – ett blivande förskoleklassbarn.

Studien indikerar att barn träder in i övergångsprocessen långt före de fysiskt träder in i förskoleklassen. Övergången kan karaktäriseras som en smygande process som startar i förberedelserna inför de inledande besöken i

förskoleklassen (eller till och med före det); i samtalen om förskoleklassen och då lärarna förbereder barnen för besöken i förskoleklassen. Även det första mötet med gränsen mellan förskola och förskoleklass, som till exempel i samtal om förskoleklassen, kan påbörja förändringar i hur barnen betraktar sig själva och i hur de betraktar sig i den kommande skolformen. Övergångar kan sålunda inte ses som väl avgränsade faser, utan istället som cirkulära eller spiralformade processer. Barnen gör ett antal ”övningsbesök” på andra sidan gränsen under vårterminen i förskolan, före själva inträdet i förskoleklassen. Efter varje besök vänder de åter till förskolan där de reflekterar över sina nya erfarenheter och förväntningar på förskoleklassen tillsammans med kamrater och lärare innan det är dags för nästa besök.

Baserat på studiens resultat kan förberedande aktiviteter, så som exempelvis besök i förskoleklass, betraktas som viktiga aktiviteter för barnen då de förbereder sig för övergången. Genom besöken får barnen möjligheter att konstruera rimliga förväntningar på förskoleklassen som arena och på sig själva som blivande förskoleklassbarn. I studien förekom uttalanden från några av barnen som emellertid tyder på att besöken i förskoleklassen också kan uppfattas som otydliga övergångsaktiviteter. Resultaten visade att barnen inte alltid kan läsa av lärarnas, ibland något oklara, intentioner med de olika förberedande aktiviteterna. Det är inte säkert att besöket på skolgården med självklarhet tolkas som en aktivitet då man ska lära känna skolans yttre miljöer, barnen kan lika gärna betrakta besöket på skolgården som en stund av utelek.

En slutsats som dras i studien är att lärare i förskolan behöver hjälpa barnen att avsluta deras tid i förskolan, men även att lyssna och höra på barns oro inför och förväntningar på förskoleklassen. Det sätt barnens besök i förskoleklass följs upp (eller inte följs upp) i förskolan blir inbäddat i barnens övergångsprocesser. Resultaten visar också att barnen kan ”gå vilse” i övergången från förskola till förskoleklass. De behöver hjälp att bli trygga i den nya kontexten, med nya barn och lärare, men de behöver även hjälp med att bli medvetna om själva övergången och att denna också innebär en separation. Att avsluta det gamla är lika viktigt som att anpassa sig till det nya. Genom att göra övergångsprocesserna mer transparenta kan förutsättningar skapas för att barnen kan skapa förståelse för besöken i skolan - nämligen att deras tid i förskolan är slut och att något nytt (och kanske okänt) väntar dem.

6.2 Artikel II - Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass

I artikel I blev det synligt att barn kan bli förvirrade i övergångar mellan skolformer, något som kan vara relaterat till deras förväntningar på den skolform de ska träda in i. Hur barn förstår, tolkar och anpassar sig till skolformerna blir en del av deras identitetskonstruktioner och detta är processer som tar tid. I artikel II placerades fokus på barnens uttryck för de gränser som omger förskoleklassen. I artikeln fokuseras barns vandringar över institutionella gränser från slutet av förskoletiden, genom hela läsåret i förskoleklassen och fram till efter inträdet i årskurs 1. Ett sätt att begreppsliggöra förskoleklassens placering mellan förskola och skola är att benämna förskoleklassen som en gränspraktik (Wenger, 2000). Mötet mellan förskolans och skolans gränser i förskoleklassen ger upphov till en särskild gränslandsproblematik och i övergångar mellan dem bli förhållandet till omgivande platser betydelsefullt.

I linje med beskrivningen av förskoleklassen som en gränslandspraktik behandlar artikeln barns övergångar som till stor del beroende av de platser de rör sig emellan och hur gränser mellan skolformer markeras och utmanas av barnen. *Syftet med artikeln är därför att beskriva och vinna kunskap om barns övergångar i skolsystemet, hur gränser mellan skolformer markeras och utmanas av barnen samt hur dessa gränsmarkeringar blir en del i barnens konstruktioner av identiteter.* Av de 20 barn som gick i de två femårsgrupperna på förskolan när studien inleddes var det endast fyra barn, Elsa, Nick, Stina och Michael, som följdes åt i samtliga övergångar till och med årskurs 1. Studien bygger därmed på deras beskrivningar av tre skolformer och två övergångar inom en skolenhet.

Studiens problemställning grundas i teorier om gränser och identitetskonstruktioner. Övergångar konstrueras och rekonstrueras gemensamt med andra. Barn (samt lärare och föräldrar) både markerar, konstruerar och upprätthåller gränser genom tal och handling. En longitudinell ansats har möjliggjort att barnens meningsskapande uttryck och berättelser från olika tidpunkter och i olika skolformer har kunnat jämföras, för att få syn på hur barns uttryck har varierat över tid och i förhållande till arena.

Resultaten visar hur barnens sätt att definiera sig själva och markera gränser förändras över tid och beroende på arenan de befinner sig på. I resultaten beskrivs hur barnen ger uttryck för *förväntningar på, motstånd mot, avståndstagande från* samt *tillhörighet* och *anpassning till de olika kontexterna i övergångarna*. De konstruerar identiteter som *Det blivande*

skolbarnet, Det före detta förskolebarnet, Det lekande förskoleklassbarnet, samt Den inordnade och ansvariga skoleleven.

Vissa gränsmarkeringar verkar relatera till barnens förväntningar och förhoppningar på ”det nya”. Före det första besöket i förskoleklassen ger barnen uttryck för att de börjar konstruera identiteter som *Blivande skolbarn*. Deras gränsmarkeringar mellan förskola och förskoleklass tycks baseras på föreställningar om förskoleklassen som något mer skollikt än förskolan. Barnen förefaller skapa mening i förskoleklassen i relation till sina erfarenheter av förskolan, de tolkar ”det nya” i jämförelse med ”det gamla”.

Ett annat exempel på gränsmarkeringar är det motstånd och avståndstagande som barnen ger uttryck för. Studien indikerar att flera av barnen, efter inträdet i förskoleklass, strävar efter att konstruera sig som *Före detta förskolebarn*. Som exempel uttryckte ett barn verbalt och fysiskt motstånd mot att behöva träda tillbaka över gränsen till ”det gamla”. Han gav uttryck för att han jämför och betraktar sig själv i ljuset av de Andra, han upplever sig själv som någon som inte längre passar in på förskolan. Även ett annat barn gav, i sitt motstånd mot att i förskoleklassen arbeta med Veckans bokstav, uttryck för att hon inte längre accepterar ”förskoleaktiviteter” eftersom hon nu har bytt arena – från förskola till skola.

I resultatet kan man även se hur barnens uttryck för identitets- och gränskonstruktioner förändras över tid. Som exempel kan nämnas att samma barns motstånd mot arbetet med Veckans bokstav försvann under vårterminen i förskoleklass. Med tidens hjälp anpassar hon sig till arenan samt till förskoleklassens kulturella inramning av lek och en mer icke-formell undervisning. Intressant är också hur hennes motstånd mot och ifrågasättande av aktiviteter försvinner när hon har börjat i årskurs 1. Efter övergången till den obligatoriska skolan sker även en anpassning till skolans verksamhet, där barnen istället beskriver sig som *ansvariga och inordnade elever*.

Ytterligare ett exempel på hur barnens markeringar av gränser och identiteter förändras över tid är att innehållet i deras förväntningar på det nya förändras. När barnen närmar sig övergången till årskurs 1 är förväntningarna på den nya skolformen inte lika positiva som vid övergången till förskoleklassen. Några av barnen ger uttryck för att skolan är tråkig och i talet om att börja i den obligatoriska skolan blir leken något som barnen markerar gränsen med. Att förväntas få leka eller inte få leka framhålls av barnen som en skillnad mellan skolformerna.

Beroende på tid och plats markerar barnen alltså de gränser som omger förskoleklassen på olika sätt. Före övergången till förskoleklass markerade

barnen en tydlig gräns mellan förskola (som en arena för lek och frihet) och förskoleklass (som en skollik arena där leken förvisas till rasterna). Intressant är att barnen inledningsvis, redan i första mötet med förskoleklassen, börjar konstruera identiteter som knyter an till den obligatoriska skolan. Redan före övergången till förskoleklassen tar de avstånd från förskolan, och i sina förväntningar på det nya föreställer de sig förskoleklassen som ”en del av skolan”. Efter övergången till förskoleklassen konstruerar de, efter en tids erfarenhet av förskoleklassen, identiteter som inte längre knyter an till den obligatoriska skolan. Istället baseras identiteterna på förskoleklassens ”lekande varande” och avgränsas som ”något annat” i relation till den obligatoriska skolan. Före övergången från förskoleklass till årskurs 1 placeras en ny tydlig gräns mellan förskoleklass (som en lekfull arena) och skola (som en plats för arbete). Slutligen, efter inträdet i årskurs 1 konstruerar barnen identiteter som inordnade och ansvariga elever, som anpassar sig efter vad de uppfattar är önskvärt i skolan. Till skillnad från det motstånd mot aktiviteter som barnen gav uttryck för i förskoleklassen sker anpassningen i årskurs 1 utan större motstånd.

Resultaten i studien visar hur övergångar kan upplevas som svåra för barnen, framför allt vad gäller att tolka nya kontexter. I artikeln diskuteras att barnens svårigheter i tolkningen av förskoleklassens verksamhet – om det är skola eller inte - skulle kunna förstås utifrån att barn i det svenska skolsystemet ”gör skolstart” två gånger; dels när de börjar i förskoleklass och dels när de börjar i årskurs 1. För barnen i denna studie verkar förskoleklassen inte ha någon särskilt ”mjukgörande” funktion. Studien har tvärtom visat att barnen lägger stor möda och energi på att både dekonstruera gamla och konstruera nya identiteter både före och efter varje övergång oavsett vilken skolform de ska träda in i. Barn börjar om övergångsprocessen vid varje övergång och i denna process verkar inte förskoleklassen stå ut som mer dämpande eller mjukgörande än någon annan.

Som nämnts ovan använder barnen leken som gränsmarkör mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan. Däremot ger de inga antydningar som kan relateras till att de uppfattar att verksamheten i förskoleklassen är skolifierad. Detta resultat kan därför framhållas som en motsats mot tidigare forskning (se ex. Karlsson m.fl., 2006; Simeonsdotter Svensson, 2009), och kan eventuellt förklaras med att det är barnens röster som är i fokus i denna studie. I ljuset av barnens röster framstår förskoleklassen inte som skolifierad utan som ”något annat” än förskola och skola. Undervisningen verkar mer löst reglerad och lekfullt inramad. Barnen beskriver också att övergångarna till och från förskoleklass inte åtföljs av ett lärande eller en undervisning som går från ”lätt till svårt”, utan snarare att de i förskoleklassen får göra om aktiviteter som de redan har gjort i förskolan. I artikeln diskuteras om förskolans

verksamhet tenderar att förändras till en mer skolliknande verksamhet och om förskoleklassen därmed riskerar att konstrueras som ett väntrum för barnen, där de i olika avseenden gör om och reproducerar förskolans verksamhet.

Resultaten visar att det verkar finnas dilemman i hur undervisning och lärande ska hanteras i förskoleklassen. Studien visar hur förskoleklassen inte med självklarhet agerar bro mellan förskolan och den obligatoriska skolan i termer av kontinuitet i undervisning. Tvärtom kan förskoleklassen också konstrueras som en skolform i kläm, en skolform som kan ha svårt att finna plats och form och en arena som barnen kan ha svårt att tolka. Dessa dilemman verifierar de antaganden som gjordes i bakgrunden till föreliggande avhandling, nämligen att förskolans och den obligatoriska skolans uppdrag och verksamheter verkar närma sig varandra allt mer.

6.3 Artikel III – Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass

Både i artikel I och II blev det synligt att barnens identitetskonstruktioner i övergångar bäddas in i deras förståelser av men också i deras meningsskapande i skolformerna. Dessa förståelser och meningsskapanden bäddas även in i barnens sätt att definiera sig själva. Övergångar blir en tid av rekonstruktioner och i dessa processer ger barnen uttryck för att övergångar kan vara hotande och svåra om man tvingas lämna en kamratgrupp man upplever tillhörighet i. I artikel III placeras därför fokus på barns sociala gemenskaper i övergångar mellan skolformer, ett tema som växte fram under fältarbetet. I artikeln ifrågasätts om barns oro i övergångar är så entydig som flera internationella studier pekar på. 'Barn' är inte en homogen grupp; variationer och nyanser av förväntningar och erfarenheter bör kunna framträda. Dessutom gör barn varje dag förflyttningar mellan olika miljöer, barngrupper och platser. Till exempel rör sig många barn varje dag mellan hem och förskola, eller mellan skola och fritidshem. Barn i förskola får också tidigt erfarenhet av att byta barngrupper. Däremot har tidigare forskning visat att splittringar i barns relationer är en negativ faktor för barn i övergången från förskola till skola. Det som barn berättar att de är särskilt oroade över är att de i många fall måste skapa nya relationer till nya kamrater i skolan (Reichmann, 2011). Att barn värdesätter varaktiga relationer framhålls i forskning men också att barns relationer till andra barn kan ha olika dimensioner av djup och närhet.

Syftet med studien är att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper. Studien sätter barns relationer till andra barn i fokus. Barnen har fått beskriva de

övergångar de har gjort mellan olika förskoleavdelningar och mellan olika förskolor. De har även fått beskriva sina erfarenheter av övergången från förskola till förskoleklass och till den obligatoriska skolan och hur det har upplevts att träda in och ut mellan olika gemenskaper. Studien har en longitudinell ansats i och med att återkommande samtal med barn i tre olika skolformer utgör det empiriska fundamentet.

Vi visar i studien att uppbrott, diskontinuitet och anpassning till nya villkor är en del av vardagen för barn som gått i förskola. I stort sett varje hösttermin under förskoletiden har inneburit återkommande nya gruppindelningar för barnen som deltar i studien. Detta har krävt återkommande rekonstruktioner av barnens relationer till sina kamrater. Vi utgår därför från att barnen genom tidigare övergångar har skaffat sig erfarenheter och kunskaper om övergångar, vilka ur barnens perspektiv kan vara både negativa och positiva. Resultaten visar barnens uttryck för behov av social kontinuitet och att de värnar om sina relationer med varandra. De beskriver som exempel hur deras relationsarbete kan hindras när grupper ständigt splittras. Studien visar att övergångar mellan skolformer kan innebära en relationell påfrestning för vissa barn, där deras känsla av tillhörighet i en social gemenskap sätts på prov, vilket stödjer tidigare forskning (se ex. Ihrskog, 2006; Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000; Fabian, 2002). Med barnens röster i fokus kan vi dock se att övergångarna inte enbart kan karaktäriseras som en kollektiv process som tidigare forskning indikerar (se även Corsaro & Molinari, 2000; Garpelin, Kallberg, Ekström & Sandberg, 2010). Även om övergångarna genomförs kollektivt upplever varje barn övergångarna utifrån sina individuella erfarenheter. Då barngrupperna återkommande splittras går barnen åt olika håll i övergångarna. Utifrån studiens resultat är det rimligt att anta att det krävs energi att i övergångar träda över gränser mellan gamla och nya gemenskaper.

Barnen i studien byter sociala gemenskaper i båda övergångarna till och från förskoleklass eftersom de i båda övergångarna organiseras om till nya klasser. På detta sätt kan förskoleklassen liknas vid en mötesplats mellan förskola och skola - en arena för möten med nya kamrater, nya lärare och nya miljöer. Barnen i studien är endast en del av denna gemenskap på denna mötesplats under ett läsår på sin väg från förskola till grundskola. Denna begränsning i tid gör att man skulle kunna ifrågasätta den ”mjukstart” som förskoleklassen förutsätts erbjuda barnen samt den trygghet som en kollektiv övergångsprocess skulle kunna bidra med. Resultaten visar istället att förskoleklassåret verkar handla om en sammanvävd process av *övergång till och övergång från*. Dessa in- och utträden ur olika gemenskaper villkorar barnens relationsarbete.

Studien visar att kontinuitet och diskontinuitet i övergångarna upplevs olika av olika barn och ges olika betydelser beroende på hur barnen betraktar och förstår sig själva. Barnen har att förhålla sig till organisationens villkor för gruppernas sammansättning och övergångarnas natur. Diskontinuiteter leder till en form av ökad självreflexivitet. Barnen tvingas, på gott och ont, att reflektera över sig själva som personer. I denna process skapar barnen gränsmarkeringar mellan olika gemenskaper.

Resultaten visar att övergångar förvisso kan upplevas både som svåra och hotande för barnen men också som inspirerande och energigivande. Främst verkar den *fysiska diskontinuiteten* vara förknippad med en förväntan och spänning som kan finnas i vetskapen om att ”börja något nytt”. I övergången till förskoleklass byts förskolemiljön mot skolmiljö och flera av barnen ger uttryck för att detta innebär nya möjligheter och utmaningar. Därmed verkar fysisk diskontinuitet ofta betraktas som något positivt av barnen, då det kan utgöra en ”synlig” gränsmarkering mellan den gamla och den nya skolformen.

Den *sociala diskontinuitet* barnen ger uttryck för i berättelserna om övergångarna till och från förskoleklass verkar vara mera problematisk. För barnen innebär varje övergång till och inträde i en ny kontext och i en ny barngrupp att de tvingas till en re-orientering och en re-definition både av sig själv och av sin tillhörighet (se Chick & Meleis, 1986). För flera av barnen verkar detta inte vara något större problem. De beskriver det som en positiv utmaning att få nya kamrater och de vet hur de ska gå tillväga för att ingå i och tillhöra en social gemenskap. Andra barn beskriver emellertid att de i övergångarna har förlorat sina referenspunkter. De får lämna en upplevd tillhörighet och social gemenskap i förskolan och menar att det kan vara svårt att träda in i nya gemenskaper. Studien visar därför att övergångar som är karaktäriserade av social diskontinuitet kan leda till känslor av uppgivenhet och social exkludering men samtidigt att olika barn uppfattar den sociala diskontinuiteten på olika vis.

För att bemästra social diskontinuitet verkar barnen behöva *övergångskompetenser*. Flera av barnen beskriver att nära nog varje vårtermin har inneburit separationer och uppbrott och att början på höstterminerna karaktäriserats av nya inträden och anpassning till nya barn och nya lärare. Uppbrott har därmed blivit en del av barnens vardag. Vi menar att de har erövrat en viss övergångskompetens, baserat på tidigare erfarenheter av och kunskaper om övergångar. Denna kompetens innehåller ett starkt drag av självreflexivitet. I övergångarna till och från förskoleklassen söker barnen efter sina roller och identiteter i nya sociala gemenskaper, samtidigt som de strävar efter att behålla de sociala gemenskaper som de upplever tillhörighet i. Barnen i studien förbereder sig inför att korsa gränser genom att resonera om

sin förmåga att lämna en social gemenskap och skapa eller ingå i en ny, men också genom att avsluta tidigare relationer och skapa nya med blivande klasskamrater.

7 DISKUSSION

Vill man vinna kunskap om övergångar mellan skolformer räcker det inte att studera policy, läroplaner eller lärares ambitioner och mål. Barns perspektiv behöver också träda fram. Utifrån avhandlingsresultaten kan man hävda att övergångar mellan skolformer, ur barnens perspektiv, kan karaktäriseras som kritiska händelser. I avhandlingen har barnens perspektiv varit i fokus och resultaten har visat att det finns variationer i barnens erfarenheter, uppfattningar och förståelser av övergångar. Övergångar är processer som sker över tid och som därför också behöver studeras över tid. Under fältarbetet har det blivit synligt hur barns upplevelser och erfarenheter av övergångar samt av gränserna mellan skolformerna förändras över tid. Begreppet övergång indikerar en linjär process – en vandring från position A till position B. Denna linjära betraktelse av övergångar utmanas i föreliggande avhandling då det visar sig att övergångarna är mer komplexa så. I avhandlingsresultatet har det också framträtt hur barnens gränsmarkeringar förändras över tid och i relation till plats och till den erfarenhet barnen bär med sig från respektive skolform.

Resultaten har också visat att övergångar mellan skolformer inte endast innebär att träda över institutionella gränser. Barnen träder även över gränser mellan gemenskaper och olika relationella sammanhang. I övergångsprocesserna blir därför inte endast anpassning till det nya centralt – även separationen från den gamla arenan och tidigare relationer hamnar i fokus ur barns perspektiv. Detta resultat bidrar till att belysa övergångars komplexitet och dess konsekvenser för den pedagogiska praktiken, men även till att belysa de organisatoriska villkor barn har att hantera i övergångar.

Utifrån avhandlingsresultaten går det att föra en diskussion om begreppet kontinuitet i relation till övergång. Genom övergångar uppmärksammas likheter men framför allt skillnader mellan skolformer (Lago, 2014). Flera studier (ex. Alexander, Entwisle & Horsey 1997; Sutton, Muller & Langenkamp, 2013) har visat att skapandet av kontinuitet, där barnen känner

igen sig mellan olika skolformer, kan vara den viktigaste aspekten i övergångar. Frågan är dock hur enkelt det är att skapa kontinuitet i övergångar mellan skolformer. Kontinuitet kan beskrivas som skapande av sammanhang. Sammanhang och övergång är dock begrepp som, utifrån avhandlingens resultat, i sig själva kan verka motstridande (något som också diskuteras av Dehnæs Hogsnes & Moser, 2014). Resultaten visar att övergångar är processer präglade av diskontinuiteter i exempelvis miljöer och relationer, något barnen måste hantera. Övergångar mellan skolformer handlar om förändringar och är i sig själva grundade i ett samhälle med ett utbildningssystem där kulturella ramar utgör villkoren för hur övergångar kan ske. Resultaten i föreliggande avhandling har också visat hur kontinuiteter och diskontinuiteter både uppfattas och beskrivs på olika vis av olika individer. För vissa barn blir exempelvis leken och förskolepedagogiken i förskoleklassen något de gör motstånd mot, samtidigt som andra barn är nöjda med denna verksamhet (se artikel II). För några barn blir övergångarna karaktäriserade av oro över brott i kamratrelationer, medan andra inspireras av att få möta nya vänner (se artikel III).

Resultaten har visat hur barns övergångar mellan skolformer kan liknas vid ett sick-sackande orienteringsarbete. I linje med avhandlingens övergripande syfte kommer jag i det avslutande kapitlet att resonera kring hur denna process ter sig ur barnens perspektiv och vilka pedagogiska implikationer som framträder. I resonemanget kommer jag att återknyta både till de frågeställningar som har formulerats för avhandlingen samt till de antaganden om övergångar, kontinuitet och förskoleklass som beskrevs inledningsvis.

7.1 Mjuka övergångar som spiralformade processer

Det första antagandet som problematiseras i studien handlar om att övergångar mellan skolformer ofta beskrivs som potentiella hot för barn och att de av denna anledning behöver göras "mjuka" och underlättas för barnen (se exempelvis Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007; Ecclestone, 2009). Via barnens berättelser har kunskap utvecklats om vilka möjligheter och dilemman övergångar och möten med nya skolformer erbjuder men också om hur barnen är aktiva i att tolka och förhålla sig till övergångarna. Det har tidigare till stor del saknats nationell forskning som nyanserar, problematiserar och ger perspektiv på vad en "mjuk övergång" är och hur en sådan kan konstrueras. Som det beskrevs inledningsvis betraktar jag, utifrån avhandlingens resultat, övergångar som processer med större komplexitet än en vandring från punkt A till punkt B. Det finns fler forskare som utmanar en linjär betraktelse av övergångar. Som exempel beskriver Margetts (2002) och Fabian (2007) övergångar som cirkulära processer, något som tydligare indikerar ett flöde än en enkelriktad vandring. Jag vill dock utmana även denna cirkulära

betraktelse, då en cirkelform utgår ifrån och avslutas på samma punkt. Istället har resultatet i föreliggande avhandling visat att övergångar kan betraktas som spiralformade processer där barnen pendlar mellan de olika skolformerna innan det avslutande steget in i det nya tas.

Utifrån avhandlingens resultat skulle därför en mjuk övergång kunna förstås som en fram-och-tillbaka-process där barnen får möjligheter att pendla över gränser mellan olika skolformer och olika gemenskaper på olika arenor innan de träder in i ”det nya”. Denna rörelse skapas exempelvis genom de återkommande besöken förskolebarnen gör i förskoleklass, vilket beskrivs i artikel I. I denna process får deras förväntningar på och erfarenheter av de olika skolformerna möjligheter att rekonstrueras. Spiralformen kan således beskrivas som ett resultat av de övergångsaktiviteter barnen är en del av. Det sätt lärarna genomför förberedande samtal med barnen och det sätt på vilket de förberedande besöken genomförs utgör på så vis fundamentet för denna fram-och-tillbaka-rörelse.

Övergångar innefattar mer än endast fysiska vandringar över gränser mellan skolformer. I artikel II blir detta synligt i barnens sätt att tala om sig själva som blivande skolbarn, som före detta förskolebarn och sedan som förskoleklassbarn. I övergångarna definierar barnen sig själva både i förhållande till den arena de befinner sig på men även i relation till den arena de har lämnat och till den arena de är på väg till. Resultaten i artikel I och II visar dessutom hur övergångsprocessen startar tidigt, redan i ”talet om” övergången, och att den pågår under en längre tidsperiod efter inträdet i den nya arenan. Som exempel visar barnen i artikel II hur de tolkar och omtolkar arenan i förskoleklass parallellt med att de tolkar och omtolkar sig själva som före detta förskolebarn, blivande skolelever och slutligen som förskoleklassbarn. Detta är en process som tar tid. Som exempel ger Elsa uttryck för att hon först i slutet av vårterminen i förskoleklassen har omtolkat och kommit att uppskatta förskoleklassens innehåll och form.

Resultaten visar hur övergången från förskola till förskoleklass vid en första anblick verkar vara mer spiralformad än den mellan förskoleklass och årskurs 1. Detta påstående baseras på de övergångsaktiviteter som lärarna planerade och genomförde med barnen i samband med övergången mellan förskola och förskoleklass. I denna övergång gavs barnen möjligheter att vid flera tillfällen, genom besök i skolan och samtal i förskolan, reflektera över sina egna och andras (kanske ibland förgivettagna) föreställningar om förskoleklass och skola. Artikel I visar även hur barnen, efter dessa besök, reviderade sina förväntningar på och erfarenheter av förskoleklassen. De återkommande besöken i förskoleklassen erbjöd därmed barnen möjligheter att tolka och omtolka både den nya arenan och sig själva som blivande förskoleklassbarn.

I övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 gavs barnen inte samma möjligheter till en fram-och-tillbaka-process, då endast ett besök i den blivande klassen genomfördes under sista skolveckan före sommarlovet. Övergången från förskoleklass till årskurs 1 kan därmed å ena sidan betraktas som mer linjär till sin karaktär. Å andra sidan kan hela läsåret i förskoleklass uppfattas som en övergångsprocess där barnen pendlar över gränserna mellan traditioner och kulturer i förskola, förskoleklass och skola. Förskoleklassen skulle därmed kunna betraktas som en förberedande övergångszon. Genom sin fysiska placering i skolans miljö ges barnen möjlighet att dagligen möta och utmanas i skolans kultur, vilket kan göra att övergången från förskoleklass till årskurs 1 blir mjukare och upplevs mindre hotande.

”Något ska hända. Men vad? Och när?” Separation och anpassning

Avhandlingsstudien har visat att övergångar mellan skolformer kan verka oklara ur barns perspektiv och att de kan utgöra ett orosmoment om barnen inte är förberedda på vad de ska möta. I artikel I blev det tydligt hur barnen skapar en medvetenhet om att ”något ska ske” när en övergång närmar sig. Samtidigt visade det sig att barnen inte alltid förstår vad det är som ska ske. Detta påpekar även en av förskollärarna, när hon beskriver barnens avslutande tid i förskolan: ”...dom vet ju att det ska hända nåt, men jag tror inte att dom flesta är klara på att ’Nu ska jag inte komma hit [till förskolan] mera’. Utan det är mer ’Ja ja, något ska hända, men när?’”

En slutsats som dras i artikel I är att det är av stor vikt att barn på olika sätt förbereds inför övergångarna för att *anpassa sig till* nya skolformer. Förberedelser för det nya kan minimera upplevelser av övergångar som ett hot. Dock visar resultaten att det krävs transparens i de övergångsaktiviteter lärarna genomför om barnen ska förstå meningen med dem. Att få möjlighet att besöka den nya skolformen före inträdet kan därför vara en viktig strategi för lärare som vill stötta barnen i övergångsprocessen, vilket diskuteras i artikel I. Genom att barnen får möta de blivande lärarna och kamraterna, och även på något vis ta del av verksamheten i den nya skolformen före övergången, kan de skapa sig realistiska förväntningar och ställa in sig på vad ”det nya” innebär. Dessutom kan det relationsskapande arbetet vara något som kan underlättas för barnen genom fler förberedande organiserade möten mellan olika barngrupper. En slutsats som dras i artikel I är att de förberedande besöken fungerar såväl som ett initialt inträde i förskoleklass som en separation från förskolan. Det senare får anses som ett centralt kunskapsstillskott i avhandlingen, då separationsprocesserna vid övergångar inte är tidigare studerat.

Ebaugh (1988) beskriver hur referensgrupper är viktiga i separationsprocesserna inför övergångar. Man skulle kunna anta att de elever på skolan som förskolebarnen mötte under sina besök i skolan, tjänar som referensgrupp för förskolebarnen. Barnen jämför sig med eleverna på skolan och vet att de snart ska bli skolelever själva. På ett sätt kan besöken i förskoleklassen bidra till att förskolebarnen börjar betrakta sig som en del av referensgruppen, det vill säga som en (blivande) elev i skolan. Detta kan i sin tur bidra till upplevelser av att inte längre passa in på förskolan. En sådan separationsprocess kallar Ebaugh (1988) för att socialisera sig i förväg (anticipatory socialization, s. 109) och kan ses som ett första viktigt avsteg ifrån sin nuvarande identitet mot konstruktionen av en ny identitet. Denna separationsprocess kan därmed betraktas som en bro mellan det gamla och det nya, och på så vis kan förståelser skapas om hur besöken i den nya skolformen sätter igång processer av identitetsdekonstruktioner hos barnen.

Resultaten visar därmed att det inte bara är anpassningen till den nya utan även *separationen från* den gamla skolformen som blir viktigt för barnen i övergångarna. Övergångar kan alltså karaktäriseras som en dubbelriktad process med intresse för aktörer på båda sidor gränsen. Resultaten i artikel I visar att barnen inte bara behöver separera sig från tidigare skolformer; de behöver också separera sig från tidigare identiteter och relationer. Dock observerades inga avslutande aktiviteter under fältarbetet där relationer och identiteter fick möjlighet att rekonstrueras eller dekonstrueras (förutom de organiserade besöken i förskoleklassen och på skolgården). Istället beskrev en av förskollärarna i artikel I hur barnen ”per automatik” skolas ut från förskolan genom att de skolas in i förskoleklassen (av förskoleklasslärarna). Ett sådant förhållningssätt till övergångar kan medverka till att barns separationsarbete från den skolform de ska lämna riskerar att förbises.

Detta resultat reser frågor om hur barnens separation från förskolan kan underlättas. Förskolan är en plats barnen har tillbringat många av sina första levnadsår på, där identiteter har konstruerats och relationer har fördjupats, och man kan anta att det motstånd mot förskolan barnen visade i artikel I var en del av deras förberedelser inför avslutningen av denna långa period. Resultaten i artikeln visade att barnen förstod att de skulle börja i förskoleklass till hösten, men alla barn förstod inte att detta samtidigt innebar att de inte skulle komma tillbaka till förskolan mer. Detta kan indikera att separationen från förskolan kan behöva tydliggöras med avslutande och uppsummerande aktiviteter under de sista veckorna i femårsgruppen. Dock genomfördes inga avslutande ”separationsaktiviteter” i förskolan, barns separationsprocesser var inte något som förskollärarna arbetade aktivt med. Barnen erbjöds inte, åtminstone på ett tydligt vis, möjlighet att packa ihop sina erfarenheter av och upplevelser från förskolan. Ansvaret för

övergångsaktiviteterna lämnades istället över till lärarna i de mottagande förskoleklasserna.

Identitets(re-)konstruktioner – att vara och att bli

Barns processer av separation och anpassning kan också länkas till deras identitetsrekonstruktioner. En slutsats av resultaten är att identitetsrekonstruktioner i övergångar mellan skolformer inte bara handlar om vem jag ska bli - utan även om vem jag har varit. Övergångar handlar alltså inte bara om fysiska förflyttningar utan även om inre rekonstruktioner. Som exempel beskrivs i artikel II hur Nick vägrar följa med när förskoleklassbarnen ska göra återbesök i förskolan: ”Vi är för stora för det här nu, det är fjantigt där. Bara bebisar går där” [i förskolan]. I övergångar finns alltså ett behov av att markera avslut och separera sig från sin historia och en tidigare ”önskad identitet” (se även Hattar-Pollara, 2010). Nick gav uttryck för att han hade separerat sig från både förskolan som kontext och från sin identitet som förskolebarn när han gjorde motstånd mot återbesöket.

Att träda över gränser mellan skolformer innebär således separationer och att konstruera sig som en ”före detta” (se Ebaugh, 1988). Avhandlingsstudierna illustrerar hur denna process kan te sig ur barns perspektiv. Separationen från en förgivettagen identitet eller position i en skolform kan leda till känslor av oro. Detta kan innebära att utträdet inte upplevs på ett positivt sätt. Som exempel påvisas i samtliga tre artiklar hur vissa barn ger uttryck för oro inför övergångarna, då dessa innebär ett möte med det okända. Omvänt kan utträdet ur en skolform även leda till en känsla av befrielse och välmående (se Ebaugh, 1988; Hattar-Pollara, 2010), vilket också visar sig i empirin. Den ”önskade identiteten” som förskolebarn blir exempelvis synlig i artikel I då barnen vägrar inordna sig i de tidigare förgivettagna aktiviteterna i förskolan under slutet av vårterminen. I stället visar de motstånd och drar sig undan. Barnen ger uttryck för att de ”vill vidare” i utbildningssystemet. Den ”önskade identiteten” som förskolebarn blir också synlig i Nicks motstånd mot att träda tillbaka över gränsen för att besöka förskolan som beskrivs i artikel II.

Sammanfattningsvis visar avhandlingsresultaten att övergångar kan vara kritiska och upplevas som ett hot för vissa av barnen om de inte är förberedda på vad de ska möta i kommande skolform med avseende på nya kamrater, miljöer och kulturer. Av dessa anledningar kan förberedande övergångsaktiviteter betraktas som viktiga ur barns perspektiv. I övergångar är inte bara anpassningen till den nya skolformen central. Barnen visar även hur de behöver separera sig från tidigare skolform, tidigare identiteter och relationer. Resultaten visar att en ”mjuk övergång” kan konstrueras då dessa förberedande övergångsaktiviteter planeras och genomförs som i en fram-och-tillbaka-process där barnen får möjligheter till både anpassning och separation.

7.2 Barns perspektiv på kontinuiteter och diskontinuiteter i övergångar mellan skolformer

Det andra antagandet som problematiseras i studien är hur kontinuitet i övergångar mellan skolformer ofta beskrivs och betraktas som något odelat positivt och önskvärt. Det finns i forskning och policy en grundläggande föreställning om att diskontinuitet i övergångar bör byggas bort eller minimeras (se exempelvis i forskning av Niesel & Griebel, 2007; Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). I linje med detta menar Skoog (2012) att de senaste decenniernas försök att integrera skolformer och pedagogiska förhållningssätt i Sverige indikerar en förväntning om kontinuitet mellan skolformerna. Således anses kontinuitet i övergångar vara något eftersträvanvärt.

I tidigare forskning saknas dock till stor del problematiseringar kring hur, när, var och för vem kontinuitet är önskvärt. Begreppet är komplext och används ofta med flera olika innebörder. Utifrån resultaten i föreliggande avhandling går det även att föra en diskussion om kontinuitet i relation till en ”mjuk övergång”. Ur barns perspektiv går det inte med enkelhet att sätta likhetstecken mellan en mjuk övergång och kontinuitet. Som tidigare har beskrivits kan en mjuk övergång karaktäriseras av en pendlande rörelse där barnen får möjlighet att möta både kontinuiteter och diskontinuiteter, samt att tolka och omtolka de olika arenorna. I det följande kommer jag också att visa hur övergångar till stor del, ur barns perspektiv, består av diskontinuiteter, något som inte med självklarhet upplevs negativt av barnen. Resultaten kompletterar därför delvis tidigare forskning om kontinuitet mellan skolformer.

I kommande avsnitt beskrivs de former av kontinuiteter och diskontinuiteter som barnen explicit och implicit gav uttryck för i sina berättelser och handlingar. I analyserna utgår jag ifrån de olika former för kontinuitet som har utvecklats och diskuterats i internationell forskning (exempelvis av Fabian, 2002, 2007; Broström, 2009; Mayfield, 2003; Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005). Jag tar dock hänsyn till de nationella villkor som ramar in barns övergångar i den svenska utbildningskontexten samt till barnens perspektiv när jag översätter och använder kontinuitetsbegreppen.

Social diskontinuitet – (ofrivilliga) avbrott i relationer

I samtliga tre artiklar beskriver barnen en medvetenhet om att en övergång innebär möten med nya kamrater och inträden i nya gemenskaper. Dessa nya möten upplevs olika av olika barn. I artikel III beskrivs hur relationer till kamrater är viktiga för barn i övergångar - att få tillhöra en gemenskap är centralt för barn. Särskilt tydligt kommer detta till uttryck i Stephanies

berättelse om hur hon har fått lämna sina nära kamrater i förskolan och att hon under hela året i förskoleklass har stått utanför gemenskapen i klassen. Barnen verkar också övertygade om att det bästa är när hela barngruppen gör samma övergång samtidigt, det vill säga att grupperna behålls intakt. Detta baserar barnen på relationella aspekter; de vill vara nära sina kamrater så att de kan fortsätta leka och umgås tillsammans. Resultaten visar därmed att det som verkar vålla mest bekymmer och kanske skapa störst oro för barnen i övergångarna är det Fabian (2002; 2007) beskriver som *sociala diskontinuitet*, alltså relationella splittringar som gör att kamratrelationer inte längre kan upprätthållas.

Under de 18 månader som fältstudiearbetet pågick gjorde barnen flera olika övergångar mellan olika barngrupper och olika relationer. Till förskolans femårsgrupp kom barnen från olika gruppkonstellationer. De barn som i denna studie gick på förskolan Fältet gjorde inte bara en övergång från olika syskongrupper till femårsgruppen i förskolan – femårsgruppen blev dessutom delad efter en termin. Till förskoleklassen tillkom nya barn från andra förskolor. I både förskoleklassen och i årskurs 1 gjordes också nya klassindelningar (detta beskrivs utförligt i metodkapitlet). Under de 18 månader som fältarbetet pågick var dessa 20 barn från förskolan Fältet alltså med om inte mindre än fyra övergångar mellan olika barngrupper och miljöer där de mötte och skapade nya relationer med nya kamrater och lärare.

Resultaten visar därmed att övergångar mellan skolformer utgörs av ständiga relationsskapande och relationsbrytande processer, något som skapar social diskontinuitet. Även om barnen i studien gör övergångarna vid samma tidpunkt går de olika stigar på sin väg mot de olika skolformerna, vilket är ett resultat som även Lago (2014) beskriver i sin avhandlingsstudie. Sammanflätat med de kollektiva övergångarna pågick samtidigt individuella övergångar då barnen vandrade mellan olika gemenskaper i övergångarna. Elsa ger i artikel III också uttryck för att hon närmast förväntar sig att de kommer att byta klasstillhörighet varje hösttermin i skolan, vilket hon baserar på tidigare erfarenheter från förskolan. Resultaten indikerar dock hur upplevelser av tillhörighet är viktigt för barnen i övergångar. Övergångar mellan skolformer kan kompliceras och även upplevas som hotande om barnen inte upplever sig tillhöra en social gemenskap. En slutsats är därför att övergångar inte endast innebär att träda över institutionella gränser mellan skolformer – barnen träder även över gränser mellan gemenskaper och olika relationella sammanhang, vilket ställer andra krav på dem. Detta medför att övergångar kan innebära relationella påfrestningar för barnen.

De återkommande nya gruppindelningarna har krävt att barnen regelbundet rekonstruerar identiteter och medlemskap i olika gemenskaper (jfr. Wenger, 1998) vilket tar energi och fokus från annat lärande. I övergångarna upplöses den institutionella sociala gemenskapen från den tidigare skolformen och barnen förväntas anpassa sig till nya förutsättningar i den nya. Det krävs att barnen reflekterar över sig själva och de positioner som de haft i tidigare sociala gemenskaper när de träder in i nya, ”Vem blir jag nu, i det här sammanhanget?”. På så sätt innebär övergångar att barnen tvingas att reflektera över sig själva och sin position i de olika gemenskaperna. Resultaten i artikel III visar att relationella uppbrott har blivit en del av barnens institutionella vardag. I sitt sökande efter strategier att hantera dessa uppbrott använder sig barnen av tidigare erfarenheter. I artikel III har vi kallat detta för att barnen skapar övergångskompetenser, baserat på tidigare erfarenheter och upplevelser av övergångar.

Tidigare forskning har visat att barn som börjar skolan tillsammans med kamrater har ett försprång i lärandet (se exempelvis Brooker, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Kienig, 2002) eftersom kamraterna tillför en känsla av tillhörighet och kontinuitet när mycket annat förändras. Det är därför relevant att vidare fundera över hur det är möjligt att förebygga, eller bygga bort, ofrivilliga avbrott i barns relationer (en liknande diskussion för även Garpelin, 1997). Resultatet visar hur barnen själva värnar om sina relationer och hur de uttrycker behov av social kontinuitet. Det finns därför anledning att vidare studera hur gruppindelningar i övergångar mellan skolformer styrs av organisatoriska villkor som både lärare och barn har att hantera. Vilken hänsyn tas till barns perspektiv då klasser eller grupper splittras i övergångar?

En övergångsrik institutionell vardag

Resultaten visar att det kan vara vanligt med uppbrott och övergångar både inom och mellan skolformer redan från tidig ålder, något som även indikerats av bland andra Ekström (2007) och Dunlop (2007). Det är inte bara mellan skolformer barnen gör övergångar. Resultaten i artikel III visade på mängden övergångar barnen hade gjort inom förskolan. Flera av barnen som gick i förskoleklassen Havet beskrev att de hade gjort mellan tre och fem övergångar mellan avdelningar under sin tid i förskolan. Detta innebär att i stort sett varje vårtermin i förskolan har omgärdats av uppbrotts- och separationsprocesser och varje hösttermin av inträdesprocesser i nya gruppkonstellationer.

Frågan är hur dessa uppbrott påverkar barnen i deras institutionella vardag. Redan från tidig ålder förväntas de lära sig att anpassa sig till nya lärare, miljöer och barn, vilket även medför återkommande identitetsrekonstruktioner och ställer krav på flexibilitet och anpassning. Barns övergångar, inträden och utträden verkar styras av organisatoriska villkor som sällan tar sin

utgångspunkt i barns perspektiv. Vad fostras barn till inom ramen för sådana villkor och vilka relationer till lärare och andra barn är möjliga att konstruera i denna ständigt rörliga och föränderliga institutionella tillvaro? Vilken känsla av samhörighet är möjlig att skapa inom ramen för endast ett läsår? Vilken relationell trygghet och upplevelser av gemenskap kan barnen erbjudas och vilket lärande kan ske?

Forskning har tydligt påvisat att det finns positiva aspekter av att barn vistas i lärmiljöer som präglas av kamratrelationer, dialog och omsorg. Som exempel har Hattie (2009) visat att några av de starkaste påverkansfaktorerna på lärandet är klassrumsklimat och kamratinflytande. Han poängterar också att barnens upplevelser av tillhörighet är centralt och att det därmed är olyckligt att allt för ofta behöva byta grupptillhörighet. Man kan alltså utgå ifrån att sammansättningen av barn i olika grupper och klasser i samband med exempelvis övergångar mellan skolformer kan påverka deras fortsatta lärande. Även Howes m.fl. (2007) beskriver hur barn kan lyckas bättre med skolrelaterade uppgifter om de vistas i verksamheter präglade av hög (undervisnings-)kvalitet och av nära relationer mellan lärare och barn. I linje med detta menar Aspelin och Persson (2011) att undervisning bör präglas av att lärare och barn visar vakenhet, uppmärksamhet och är öppna för varandra, varandras handlingar och frågor. För att åstadkomma detta krävs att barn och lärare har skapat relationer till varandra som bygger på närhet och gemensamt ansvarstagande. Det är därför relevant att vidare reflektera över hur relationsbrytande processer i övergångar mellan skolformer kan undvikas så att barns möjligheter att fortsätta odla sina relationer kan gynnas samtidigt som de ges en bra jordmån för fortsatt lärande.

Fysisk och kulturell (dis)kontinuitet – mötet med nya miljöer

Olika sätt att organisera förskoleklassen har vuxit fram sedan skolformen infördes och dessa olika organisationer ger självklart olika villkor för barns övergång från förskola till förskoleklass och vidare till årskurs 1. En del skolor organiserar åldersblandade klasser för 6-7 åringar medan andra skolor organiserar åldershomogena klasser i både förskoleklass och årskurs 1. I Skolverkets statistik (2013) beskrivs att i stort sett alla förskoleklasser i landet är integrerade i skolans lokaler, vilket innebär att barnen fysiskt förflyttar sig från förskolemiljö till skolmiljö i övergången till förskoleklass. Denna förflyttning skapar i sig själv en diskontinuitet, vilket påvisar en motsättning mellan begreppen kontinuitet och övergångar. Genom att barnen fysiskt lämnar förskolan i övergången till förskoleklass blir fysisk kontinuitet svår att uppnå.

I avsnittet om social diskontinuitet beskrevs hur barnen på förskolan Fältet mellan 2010-2012 var med om fyra övergångar mellan olika barngrupper och

lärare. Dessa övergångar innebär inte bara att träda över gränser mellan gemenskaper, det innebär också möten med nya miljöer, avdelningar och lokaler. Detta illustrerar vad (Fabian, 2002; 2007) beskriver som övergångarnas *fysiska diskontinuitet*. I artikel III beskrivs hur flera av barnen upplever denna diskontinuitet, det vill säga mötet med skolgården, med nya utmanande lekmaterial och med skolhuset som närmast entusiasmerande. Avhandlingsresultaten indikerar därmed att fysisk diskontinuitet kan vara förknippad med positiv spänning, förväntan och nya utmaningar. Detta resultat motsäger därmed tidigare forskning av exempelvis Brooker (2002) och Fabian (2002) som har visat hur barn är oroliga just över bytet till en ny fysisk miljö efter övergången till skolan.

Fysisk diskontinuitet kan beskrivas i termer av att förskola, förskoleklass och skola bedrivs på olika platser som barnen förflyttar sig mellan. Dessa separerade platser bidrar till att markera fysiska gränser mellan skolformer och praktiker, vilket flera av barnen alltså upplevde som positivt. Den fysiska separeringen av skolformerna och avståndet mellan byggnaderna spelar sannolikt roll för hur barnen erfar övergångarna och hur de rekonstruerar sina identiteter som exempelvis ”blivande skolbarn”. En slutsats är därför att fysisk diskontinuitet, utifrån barnens perspektiv, kan utgöra en markerad gräns mellan det gamla och det nya. Genom att fysiska miljöer byts görs övergången och mötet med det nya ”synligt” för barnen.

Fysisk kontinuitet och diskontinuitet kan också beskrivas i termer av de olika rummens skilda pedagogiska inramning. Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) beskriver hur olika pedagogiska miljöer kommunicerar olika verksamhetsinnehåll, vilket innebär att olika miljöer får olika fokus. Petriwskyj m.fl. (a.a.) kallar detta för *kulturell kontinuitet*, det vill säga kulturell samstämmighet mellan skolformer där barnen, i övergångarna mellan skolformerna, får möjlighet att känna igen sig i de pedagogiska inramningarna av miljön och villkoren i verksamhet och fysiska rum.

Avhandlingsresultaten indikerar att det finns en slags kulturell kontinuitet mellan förskola och förskoleklass – den pedagogiska inramningen i miljöerna var tämligen lika vilket gjorde att förskolebarnen kunde känna igen sig i förskoleklassrummet. Som exempel funderade Liza över varför det inte fanns några bänkar, stolar och läxböcker i förskoleklassrummet, något hon hade förväntat sig. Istället fann hon att miljön i förskoleklassen var tämligen lik den i förskolan då det fanns legohörna, hyllor med spel och skapandematerial samt öppna ytor för lek. Resultaten visar dock att några av barnen gjorde motstånd just mot denna kulturella kontinuitet då de menade att det var ”för mycket förskola i förskoleklassen”. Ur barnens perspektiv var alltså den kulturella kontinuiteten inte självklart önskvärd då de hade föreställt sig och förväntat

sig att få träda in i en ”skollik” miljö. Resultaten visar således att vad klassrumsmiljön kommunicerar spelar roll för hur barnen ska tolka den verksamhet som bedrivs där och för hur de ska kunna nyttja sina tidigare kunskaper i den nya skolformen. Att miljön i en ny skolform kan vara svår att tolka och att tolkningarna hänger samman med barnens förväntningar på den nya skolformen påvisades både i artikel I och II.

I resultaten indikeras alltså att dessa två former av kontinuitet verkar samtidigt och möjligen även något motstridigt. Den fysiska diskontinuiteten kan å ena sidan göra att gränsen mellan förskola och förskoleklass upplevs tydliggjord och synlig för vissa barn. Den kulturella kontinuiteten, med liknande pedagogisk inramning och pedagogiska rum i förskola och förskoleklass, kan å andra sidan göra gränsen otydlig för andra barn. Kanske kan detta förklara barnens initiala motstånd mot förskoleklassen – den kulturella kontinuiteten kan ha bidragit till att förskoleklassen fick suddiga konturer.

Den kulturella kontinuiteten och klassrummens olika pedagogiska inramning hör nära samman med den verksamhet som bedrivs i rummet. Detta leder diskussionen vidare till begreppet undervisningskontinuitet.

Undervisnings(dis)kontinuitet – röda trådar mellan skolformer

Fabian (2002; 2007) använder begreppet filosofisk kontinuitet för att beskriva metoder och filosofiska förhållningssätt till undervisning. Istället för att analysera bakomliggande filosofier för undervisning har jag i föreliggande avhandling utvecklat och använt begreppet *undervisningskontinuitet* för att beskriva och förstå barns perspektiv på den undervisning som de tar del av i de olika skolformerna. Begreppet undervisning förstås i detta avseende i enlighet med Skollagens (2010:800) definition: ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (a.a., s. 16). Således går det att sluta sig till att undervisning i olika former bedrivs i både förskola, förskoleklass och grundskola även om detta sker på olika vis och med olika syften och mål.

Som tidigare nämnts har resultaten visat att det finns en slags kulturell kontinuitet mellan förskola och förskoleklass, där aktiviteter, den pedagogiska inramningen, lokaler och material till stora delar liknar varandra – även om förskoleklassens arena utökas med aspekter och material hämtade från skolans värld. Resultaten visar dock, med barns röster i fokus, att vissa av barnen gör motstånd mot det sätt på vilket ”förskolepedagogiken flyter över till förskoleklassen”. Att förskola och förskoleklass till innehåll och form liknar varandra kan alltså uppfattas såväl positivt som negativt. Flera av barnen uttrycker att de är färdiga med förskolan, de har lämnat förskolans praktik och

de förväntar sig mer skollikt och ”svårare” arbete i förskoleklassen. Kanske önskar de att gränserna mellan skolformerna ska vara tydligare markerade och vara baserade mer på skillnader än på likheter. Andra barn är nöjda med att få möjlighet till mycket lek och egenstyrd tid i förskoleklass på liknande sätt som i förskolan.

I artikel II ger barnen, kanske särskilt Elsa, uttryck för motstånd mot innehållet i förskoleklassens undervisning: ”Varför känns det här som dagis? Det är ju skola? De som vill ha svårare kan väl få lite svårare?”. Elsas motstånd tar sig uttryck i att hon anser att förskoleklassen reproducerar förskolans aktiviteter, att hon och hennes kamrater får för ”lätta uppgifter” som strider mot deras föreställningar om och förväntningar på undervisningen i förskoleklass. Elsa ger uttryck för en förväntan på att uppgifterna ska gå ”från lätt till svårt” och att hon hade velat utmanas mera. Dessutom ger barnen uttryck för en återkommande upprepning av aktiviteter - de beskrev att de också i årskurs 1 får börja om med liknande moment som de redan hade gjort både i förskoleklassen och i förskolan. Istället för att upprepa aktiviteter vill Elsa gå vidare i sin utveckling – hon verkar önska progression i lärandet.

En slutsats som dras är därför att förskoleklassen riskerar att bli ett väntrum för vissa barn om inte progression i undervisningens innehåll konstrueras mellan skolformerna. Barnens motstånd i artikel II handlar inte om aktiviteten Veckans bokstav i sig, utan om att aktiviteten genomförs på liknande sätt som i förskolan utan att progression sker. Detta resultat är intressant att jämföra med Simeonsdotter Svenssons (2009) resultat som påvisar det omvända – att barnen efter övergången till förskoleklass möter en undervisning där kraven och utmaningarna är för höga. Intressant är också att Elsa, efter starten i årskurs 1, inte längre gjorde motstånd trots att undervisningen till stor del också då handlade om att börja om arbetet med Veckans bokstav utifrån liknande metoder. Istället verkade Elsa anpassa sig och inordnade sig tyst till skolans villkor och krav.

Undervisningskontinuitet kan därmed, ur vissa barns perspektiv, förstås som att aktiviteterna i de olika skolformerna bör bygga på varandra på ett fördjupat vis där progression i lärandet kan ske. Resultat från studien gör att det finns anledning att vidare studera hur tre skolformer kan arbeta med liknande moment samtidigt som utveckling och progression som är tydlig för barnen sker.

Lärare i alla skolformer har en utmaning i att befästa och vidareutveckla alla barns kompetenser och förmågor efter övergångarna till nya skolformer. En särskild utmaning skapas för lärare i förskoleklass, då barnen kommer till förskoleklassen från en mängd olika förskolor som alla arbetar med olika

metoder och innehåll. För att konstruera den undervisningskontinuitet med progression som vissa av barnen i studien efterfrågar krävs alltså samarbete mellan lärarna i de olika skolformerna. Då förskola, förskoleklass och obligatorisk skola både kan vara fysiskt och organisatoriskt separerade kan dock en kontinuerlig samverkan vara svårt att åstadkomma. Ofta saknas dessutom gemensamma arenor för dessa tre lärarkategorier att mötas på (jfr. Ackesjö, 2010a; Sandberg, 2012). Resultaten indikerar dock att kommunikation och överlämning mellan skolformer krävs för att kunna konstruera den undervisningskontinuitet barnen verkar efterfråga. Genom att kommunicera verksamhetsinnehåll och metoder mellan de tre skolformerna kan undervisningen konstrueras utifrån det barnen redan vet och kan och de erfarenheter barnen har med sig från tidigare skolformer.

Sammanfattningsvis visar avhandlingsresultaten att kontinuitet i övergångar inte är något odelat positivt och önskvärt ur barns perspektiv. Det beror på vilken form av kontinuitet som avses. Framst framhåller barnen en önskan om kontinuitet i relationer, gemenskaper och i undervisningen. Flera av dem önskar däremot *diskontinuitet* i fysisk miljö och i kulturell inramning av verksamheterna. Viktigt att poängtera är dock att barnen ger olika bilder och olika perspektiv av kontinuiteter. 'Barn' är inte en homogen grupp, och resultatet har visat de nyanser och variationer av förväntningar och erfarenheter barnen beskriver. Barnen beskriver, på olika vis, hur de önskar lagom utmaningar och spänning i övergångarna, samtidigt som de söker trygghet i vänner de har en relation till.

De olika skolformerna är inte identiska – och det är inte heller något barnen förväntar sig. Det är därför inte möjligt att sätta likhetstecken mellan "mjuka övergångar" och kontinuitet mellan skolformer. Enligt avhandlingens resultat handlar övergångar mellan skolformer om diskontinuiteter vilka erbjuder utmaningar, möjligheter och begränsningar, förändringar och bevaranden samt trygghet och risktaganden men också möjligheter att synliggöra gränser och markera möten med något nytt.

7.3 Förskoleklassen som övergångszon

Det tredje antagandet som presenterades inledningsvis i avhandlingen handlade om att förskoleklassen genom sin "mixade" karaktär förväntas ge barnen en "mjuk övergång" mellan förskola och den obligatoriska skolan. Från tid till tid går det att ana att kontinuitet mellan skolformer handlar om att göra de olika skolformerna så lika som möjligt – både i termer av läroplansmål, innehåll och undervisningsmetoder. Detta är också något som det förändrade utbildningslandskapet indikerar. Avhandlingsresultatet nyanserar dock antagandet om att kontinuitet i övergångar ständigt är

önskvärt. Även om kontinuitet och sammanhang mellan skolformer kan skapa progression (exempelvis i lärandet) har resultaten också visat att barnen både önskar och förväntar sig även *diskontinuiteter* mellan skolformerna, det vill säga att de olika skolformerna ska var olika både till innehåll och till form så att brott och gränser mellan skolformerna markeras.

Resultaten i artikel I och II visar hur motstånd så småningom blir till anpassning. Barnen beskriver sina (skolliknande) förväntningar på förskoleklassen och vissa av dem anser att dessa inte uppfylls. De initiala förväntningarna möter efter en tid barnens erfarenheter av förskoleklassen. Barnens förväntningar på och erfarenheter av verksamheten skiljer sig åt och detta sätter också spår i deras berättelser. I artikel II visar främst Elsa att när hennes inledande motstånd har försvunnit, och när hon med hjälp av tiden har lärt sig förstå och anpassat sig till förskoleklassens kultur, visar hon stor uppskattning för denna lekfulla arena. Hon och Michael argumenterar för tydliga gränser mellan förskoleklassen och årskurs 1, där de använder leken som gränsmarkör. I förskoleklassen får man både leka och lära menar de, men i årskurs 1 blir det ”tråkigt, tråkigt, tråkigt”.... (Elsas uttryck hämtat ur artikel II). Detta resultat säger oss något om förskoleklassen. Dels kan förskoleklassen betraktas som ”något annat” än förskola och skola, en väl avskild arena med tydliga gränser till övriga skolformer. Dels skulle förskoleklassen också kunna betraktas som en övergångszon mellan förskola och skola där gränser mellan skolformer överskrids i en pendelrörelse vilken kan hjälpa barnen att prova och tolka både förskoleklass och årskurs 1.

Den pedagogiska poängen med en övergångszon

Barnen i föreliggande avhandling ger inga antydningar om att de uppfattar verksamheten i förskoleklassen som skolifierad. Snarare tvärtom. I ljuset av barnens röster framstår de tre skolformerna (förskola, förskoleklass och grundskola) som tre separata praktiker, inramade av gränser som både skyddar verksamheterna och dess medlemmar samtidigt som gränserna exkluderar och avgränsar skolformerna från varandra. Resultaten visar hur barnen på olika sätt markerar dessa gränser till omgivande skolformer.

Gränserna som omger förskoleklasser kan bidra till att förtydliga förskoleklassens potential och pedagogiska poäng som övergångszon. Genom förskoleklassens pedagogik, och barnens möjligheter att under ett läsår pendla fram och tillbaka mellan skolans och förskolans kulturer, tydliggörs övergången från förskola till skola. I ljuset av detta kan förskoleklassen, enligt van Genneps teorier, förstås som en initiering i skolan (jfr. van Gennep, 1960; 1977). Genom att förskoleklassens verksamhet innebär både lek och lärande, samt genom att skolliknande inslag introduceras, erbjuder förskoleklassen en slags gradvis övergång till den obligatoriska skolan och

dess rutiner. På så vis kan den pedagogiska poängen med förskoleklassen vara att verksamheten kan skapa ett mjukt möte med diskontinuiteter. Enligt van Gennep (1960; 1977) är initieringen den viktigaste fasen i en övergångsprocess, och väljer man att betrakta förskoleklassen som en initiering in i skolan finns det fog att hävda att denna skolform utgör en viktig del i barns övergång mellan förskola och skola.

Ett av förskoleklassens uppdrag är att "... stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning" (Skollagen, 2010:800, 9 kap. 2§). Samma uppdrag beskrivs för förskolans verksamhet (Skollagen, 2010:800, 8 kap. 2§). Hur ska detta uppdrag tolkas och vad är det barnen ska förberedas för? Flera av barnen uttrycker önskningar om tydligare progression i lärandet genom att de efterfrågar "andra" och "svårare" uppgifter i förskoleklassen än i förskolan (artikel II), vilket även bygger på deras föreställningar om förskoleklassen som en "skolliknande plats" (artikel I). Utifrån resultatet kan vi å ena sidan förstå detta som att förskoleklassen upplevs vara ett väntrum för barnen, där deras tidigare kompetenser, förmågor och erfarenheter inte tas tillvara. Å andra sidan kan detta väntrum vara en medveten konstruktion av lärarna. Lärarna kan med ett mål och syfte ha utvecklat ett förhållningssätt där de vill erbjuda barnen ett mjukt inträde i skolan och ge tid för möten med nya gemenskaper och skapande av nya relationer (se artikel III) med hjälp av en tydligt utvecklad kulturell kontinuitet mellan förskola och skola. Utifrån ett sådant förhållningssätt har denna övergångszon ett tydligt pedagogiskt syfte.

Skollagens skrivning "Att förbereda för fortsatt utbildning" kan tolkas på många vis. Ur avhandlingens perspektiv innebär denna förberedelse inte att tillrättalägga en verksamhet i förskoleklass som är så lik skolans som möjligt. Eller rättare sagt, så lik den uppfattning man har om skolans verksamhet. Det centrala i förskoleklassens förberedande uppdrag är således inte att anpassa eller disciplinera förskoleklassbarnen till formell och lärarstyrd undervisning i skolbänken. Förskoleklassens pedagogiska poäng som övergångszon kan istället vara att den utgör en plats där barnen, utan krav på prestationer, får förbereda sig på möten med olikheter, kontraster och variationer både i termer av aktiviteter, undervisningsinnehåll, relationer och miljöer. I detta uppdrag blir det dock centralt att kommunicera röda trådar mellan skolformerna och arbeta för att varken förskoleklass eller årskurs 1 riskerar att bli reproducerande verksamheter.

Man kan också utgå ifrån att det trygghetsskapande arbetet inledningsvis under förskoleklassåret måste få stor plats. På Västra Skolan splittrades klasserna både i övergången till och övergången från förskoleklass. Detta gör att skolans organisatoriska villkor får betydelse för förskoleklassen Havets

verksamhet eftersom den endast pågår under ett läsår. Man kan ana att barnen lägger mycket energi på att skapa och omskapa relationer och egna positioner i de olika gemenskaperna under läsåret. Utifrån föreliggande avhandlings resultat framstår den sociala diskontinuiteten som det största hotet för barnen i deras övergångar. Att ge dem tid och möjlighet att odla nya relationer och trygghet i nya gemenskaper i förskoleklassen efter övergången från en övergångsrik förskolekontext kan därmed vara en medveten strategi. Hur förskoleklassåret samt övergångarna till och från förskoleklassen hanteras skulle därmed kunna få effekter på barnens fortsatta skolgång (jfr. Hattie, 2009).

Förskoleklassen i ett utbildningslandskap som förändras

Avhandlingsresultatet gör att det slutligen också är intressant att fundera över förskoleklassens position som övergångszon i ett utbildningslandskap som samtidigt förändras. Att förskola och skola tenderar att närma sig varandra i termer av uppdrag och innehåll påverkar sannolikt även de yngsta barnen, exempelvis i deras övergångar mellan förskola, förskoleklass och obligatorisk skola. Både förskoleklassen och barns skolstartsålder har återigen blivit föremål för diskussion, granskning och eventuellt nya överväganden (se ex. SOU 2010:67; Regeringens Promemoria 20140108) och föreliggande avhandling kan betraktas som ett bidrag i denna politiska diskussion. Om förskoleklassen blir obligatorisk, blir ”nya årskurs 1” eller behålls som en fortsatt frivillig skolform kommer sannolikt att få konsekvenser för barnens övergång från förskola till skola. I takt med att utbildningslandskapet förändras finns en risk att terrängen blir svårframkomlig för barnen.

Övergången till skolan handlar på många vis enligt Lago (2014) om att göra barnen till (skol-)elever, vilket i sin förlängning handlar om att barnen måste orientera sig i vad elevskap innebär och vad skola är. Intressant att reflektera över i förhållande till denna avhandlings resultat är vilka utbildningsideal som egentligen bör råda i förskoleklass. Antagandet om att det bästa från förskolans och skolans värld ska mötas och mixas i förskoleklassen (se Myndigheten för Skolutveckling, 2006) verkar tämligen oproblematiserat. Frågan som bör studeras vidare är vad det är som utgör ”det bästa” från respektive skolform, hur detta möte mellan kulturer och traditioner kan beskrivas och förstås samt på vilket sätt denna mix gagnar barnen.

Man kan misstänka att den nuvarande politiska debatten om sänkt skolstartsålder och ett eventuellt avvecklande av förskoleklassen bottnar i en diskussion med argument om framgångsfaktorer och ett antagande om att barnen når högre kunskapsnivåer om de börjar skolan, och därmed får ta del av en mer formell undervisning, tidigare. Jag vill dock argumentera för att frågan om skolstartsålder är relativt ointressant och ensidig. Diskussionen bör

istället handla om vilken verksamhet som erbjuds barnen när de träder in i förskoleklass, vilket undervisningskontinuitet som erbjuds, vilken kvalitet verksamheten håller, vilket innehåll som fokuseras och vilken progression i lärandet som kan utvecklas. På vilket sätt kan barnen i förskoleklass erbjudas förutsättningar att fördjupa de kunskaper och förmågor de har utvecklat i förskolan? Det finns inte heller stöd i forskning, vare sig internationellt som nationellt, för att barn når högre kunskapsnivåer om man sänker skolstartsåldern. Forskning har snarare tvärtom visat att barn som deltar i en förskolelik verksamhet av hög kvalitet under en längre period når högre kunskapsnivåer (se exempelvis kunskapsöversikten i SOU 2010:67). Diskussionen bör även handla om vilka organisatoriska villkor som styr barnens första år i skolan. Forskning (exempelvis Hattie, 2009) har visat den betydelse barns kamratrelationer kan ha för senare skolframgångar. Utifrån föreliggande avhandlings resultat går det att argumentera för det är olyckligt att barn allt för ofta tvingas skapa nya kamratrelationer. Återkommande splittringar av grupper och klasser i samband med övergångar mellan skolformer ställer höga krav på barns flexibilitet och skulle kunna påverka deras fortsatta lärande.

De föreslagna förändringarna av förskoleklassen tenderar att gå i linje med en utveckling av ett granskningssamhälle där formaliserad och målstyrd undervisning, ökad bedömning och tidigare betyg betonas mer och oftare än hur vi ska behålla barns intresse, lust och nyfikenhet att lära längre upp i skolåren. Även om denna avhandlingsstudie inte ger några svar på om, eller på vilket sätt, det kan vara önskvärt att förändra förskoleklassen, krävs det vidare studier över vad dessa eventuella förändringar innebär och vilka konsekvenserna och vinsterna blir för barnen.

Sammanfattningsvis visar avhandlingsresultaten att förskoleklassens pedagogiska vinst kan vara att barnen tillåts ”landa” i skolans miljö och i de nya relationer och gemenskaper de placeras i så att trygghet och gemenskap kan konstrueras innan ett mer formellt lärande tar vid. Genom förskoleklassens pedagogik, och barnens möjligheter att under ett läsår pendla fram och tillbaka mellan skolans och förskolans kulturer, tydliggörs övergången från förskola till skola samtidigt som barnen får möjligheter att både anpassa sig till nya förutsättningar samt att möta kontinuiteter och diskontinuiteter.

7.4 Tankar om fortsatt forskning

Avslutningsvis vill jag lyfta fram områden för vidare forskning som har vuxit fram under avhandlingsarbetets gång. I forskningsgenomgångar har det blivit tydligt att *föräldrars perspektiv på barns övergång* till skolan och barns skolstart saknas. Här finns ett kunskapsgap som bör fyllas. Dessutom saknas nationell forskning om hur samarbete mellan hem och förskoleklass kan ta sig uttryck. Ett sådant forskningsområde kan bidra med viktig kunskap om hur förtroende, samarbete, relationer och trygghet för alla inblandade kan konstrueras i relation till barns övergångar och skolstart. Avhandlingsresultaten har visat hur den sociala diskontinuiteten kan skapa oro för barn i övergångar. Det saknas dock forskning om *organisatoriska villkor för barns övergångar*, exempelvis med fokus på hur barngrupper splittras och förändras i övergångar. Ett sådant forskningsområde kan bidra med viktig kunskap i frågor där lokal organisation och stora barngrupper i relation till barns kamratrelationer är centrala. Även de *överlämningar mellan lärare i olika skolor* som görs och hur olika lärarkategorier samverkar för att underlätta för barnen i övergångsprocesserna och för att skapa undervisningskontinuitet bör vidare studeras. Ytterligare ett intressant område som verkar förbiset är *fritidshemmets roll i barns övergångar*. De flesta sexåringar börjar fritidshemmets verksamhet någon eller några veckor före starten i förskoleklass. En fråga för vidare forskning är vilken fritidshemmets roll blir i barns övergång från förskola till förskoleklass och hur fritidshemmet kan användas som en kontinuitetsskapande arena.

8 SUMMARY

This research project began with an interest in children's perspectives of transitions between different school forms early in the educational system. In Sweden, children make the transition from preschool to compulsory school via the preschool class. The preschool class is a voluntary school form for six-year-old children. Their entries and exits to and from different contexts require that children reorient themselves. This study focuses on children's transitions to and from the preschool class. Studying these transitions required broadening my understanding of the contexts of preschool, the preschool class and compulsory school. Children's narratives have therefore been linked to prevailing educational conditions; children's expressions about their transitions are related to the contexts of preschool, the preschool class and compulsory school.

While the main focus of the thesis is directed towards transitions to and from the preschool class, a subsidiary aim has been to develop knowledge about the role of the preschool class between preschool and school. On one hand, the preschool class is considered an important arena that could ease children's transition to school. On the other hand, increasing demands within the educational system have the potential to jeopardize this transition role. As in many countries around the world, there are indications that preschool and school are moving closer together in terms of assignments and content. In a comparative study of quality and content in the Nordic preschools, Vallberg-Roth (2013) argued that the revised Swedish policy documents for preschool tend to focus on teaching, learning and assignments of knowledge, and that wellbeing, security and care have become much less prominent. Even Broström (2012) found that preschools have tended to narrow their activities to emphasize school preparation with a focus on teaching in school-related areas.

How do these processes affect the preschool class and its position in the educational system? Policy emphases have been directed towards play-based activities in the preschool class (Swedish National Agency for Education (2011), rather than specific lessons, subject teaching, or assessments of children's skills (Swedish National Agency for Education, 2012b). This places the preschool class in a borderland (Ackesjö, 2010a) – an arena in between two tradition-bound institutions. Recent movements that see preschool and school becoming more alike will affect the youngest children, especially in their transitions between these school forms. Research has shown that the way transition between school forms is managed has important implications for children's future school performance. The way children make the transition to school not only affects their initial engagement with the school, but also their later learning (Fabian, 2002; Bulkley & Fabian, 2006; White & Sharp, 2007). If preschool and compulsory school are becoming more alike, it is important to further discuss the form, content and function of the preschool class.

In this research project, I problematize three common assumptions:

- *Transitions between school forms are often presented as potential threats to children.* As an example, Ecclestone (2009) claims that transitions are critical periods that must be handled carefully. According to this argument, good transitions are "smooth", largely because of the continuity that has been constructed between the school forms (Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). In this study, transitions are examined from children's perspectives. The children are considered active in the different contexts as well as in transitions between them; they bring their experience from previous arenas and translate them into new ones. By listening to their narratives, it is possible to generate understandings of what transition means for them, which could complement and/or challenge previous notions of transitions found in policy, research or in teachers' stories. One endeavor has been to modify or nuance the picture of transitions as threats.
- The research project has set out to explore how children express continuity as they make transitions between school forms. However, there are few national studies that define continuity and problematize how continuity between preschool, the preschool class and compulsory school can be constructed. *The second assumption I want to problematize is that continuity often is considered as something undeniably positive and always desirable* (Niesel & Griebel, 2007; Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). My aspiration is to gain knowledge about when continuity is important for children and, conversely, when discontinuity may be desirable. In addition, the

thesis provides opportunities to explore the concept of constructing “smooth transitions”. To date, there is no national research that nuances, problematizes, or gives different perspectives on what constitutes a smooth transition and how it could be constructed. Exploring the concept of smooth transition is therefore also of importance in this study.

- *There is an assumption that the preschool class is an arena for smooth transitions where traditions from preschool and school meet, and where cultures from both worlds are converging, which needs to be problematized.* The preschool class is an arena that is expected to ease children’s entry into school (National Agency for Education, 1980; Agency for School Improvement, 2006; OECD, 2006; 2012). However, the results from my licentiate thesis (Ackesjö, 2010a) have caused me to consider how children perceive the trek from preschool to school through preschool class. In policy (National Agency for School Improvement, 2006) the preschool class has been likened to a bridge that leads children from preschool to school, and where the cultures of the surrounding school forms should provide continuity for the children. However, research (Ackesjö, 2010a; Sandberg, 2012) has indicated that the preschool class also can be described as an isolated island without any contact with any other school forms; an arena where discontinuity in children's learning is constructed and where the children are placed in the “waiting room” for compulsory education (see Ackesjö, 2013b).

8.1 Aim of the thesis and research questions

Research suggests a tension around transitions in the early years: while the borders between school forms have become highlighted more clearly, there are also ambitions that the transitions between them should be “soft” – that is, not posing potential threats as children move into and out of the different school forms. Children's transitions early in the Swedish school system are particularly interesting when considered in relation to the moving educational landscape, where the positions of different school forms seem to be changing, as preschool and school tend to move closer together in terms of content and form, and where the positioning of the preschool class as a borderland (Ackesjö, 2010a) seems to have received blurred outlines.

The overall purpose of the thesis is to gain knowledge of how the transitions to and from the preschool class can be described and understood from children's perspectives. The following primary research question has been formulated to meet this objective:

- How can continuity/discontinuity in transitions be described and understood from children's perspectives, and what forms of continuity/discontinuity are indicated in children's narratives in terms of identity (re)constructions and border markings?

In the thesis, transitions to and from the preschool class are the subjects of study, as reflected in the following secondary research question:

- How can the preschool class be described and understood from children's perspectives, in terms of the borders between school forms as marked by children?

8.2 Theoretical framework

The common theoretical basis for the three articles derives from a socio-cultural perspective on transitions (see also Rogoff, 2003) where transitions are considered as social processes which are constructed and reconstructed jointly with others. In these processes, children mark and construct borders through speech and action. These border markings (between different communities and between different school forms) also become part of children's identity constructions (Newman & Paasi, 1998). Thus, children's transitions are considered as social processes where identities are constructed as borders are marked. To be able to interpret and understand children's experiences of transitions between the school forms, and to be able to catch sight of their identity constructions in the transitions, different theoretical starting points that build upon socio-cultural perspectives, have been used. Border theory is used for understanding how children mark and argue for borders between different arenas and/or communities, but also to understand how borders are made visible between different the school forms. In addition, theories of identity construction are used to describe how children in the transition process construct, de-construct and/or re-construct different identities.

Transitions involve crossing borders. When children are making meaning of one school form, they also mark borders and mark differences from other school forms outside the borders. Constructions of identities and constructions of borders thus seem to be intertwined, as children relate themselves to the arena in which they currently exist, and to other actors across the border. The common epistemological thread between these theories is that of social construction. A concept in focus is membership; during transitions children end their membership in one community and cross a border into another community, where they also reconstruct their identities. By bringing together

socio-cultural, border-crossing and identity theories, a number of analytical concepts have been generated and used across the three articles.

Transitions

Drawing on socio-cultural perspectives, surroundings, relationships and context become key aspects of the transition process. The socio-cultural environment is an important factor that shapes the experiences of transition. Transition may be considered as both a process and a result of socio-cultural interactions (Schumacher & Meleis, 1994; Chick & Meleis, 1986). To understand children's transitions, the different educational contexts in which children participate have been taken into account.

Understanding how children express separation from the old arena and entry into the new requires understandings of the different social and educational contexts. Bridges (1986, 2013) argues that the transitions are processes of change, incorporating three phases; an initial stage characterized by emancipation; a neutral phase characterized by disorientation; and finally a phase of a new beginning that is characterized by finding new meaning and experiencing new control. However, these are not three clearly separated phases. An individual is often in more than one phase, even if one of them is predominant. Before the individual can enter the “new” arena and begin to reorient themselves, they must go through the neutral phase. The neutral phase can be alarming; “...it is a nowhere between two somewheres...” (Bridges 2013, p.40), but at the same time a phase of possibilities. Conceptually, this neutral phase is at the core of transition. In the neutral phase the individual is placed in between what was, and what is to come. Experiences of confusion are to be expected.

Bridges is not the only theorist to delineate phases of transition. In his framework of Rites of Passage, van Gennep (1960; 1977) also described several phases of transition. This theoretical framework has been used for analysis in the first article in order to understand the various "rites" or phases children become a part of during the time they finish their pre-school period. Based on this framework, transitions involve constantly being separated and reunited – but in a new way. van Gennep's (1960; 1977) main point is that different passages or transitions follow us throughout life, and that these are marked as socio-cultural rituals or actions.

Border theories

Wenger (1998) described borders as important distinctions between different communities of practice. The borders are constructed by the members through their shared engagement in the communities, which also makes the borders flexible and mobile. This way of considering borders implies that they are

argued and constructed socially in a community. When the different school forms are regarded as communities, the implication is that borders between school forms are both negotiated and maintained by individuals. From this perspective, the borders are constituted by processes and/or discourses that are constructed by stories of shared experiences that bind individuals together (Paasi, 2005). Through such common stories, children can understand and make sense of the social world and thus construct social identities in order to define who they are. Common stories and experiences of the past, present and future can be linked together to create continuity (Paasi, 1998), something that becomes particularly visible in the children's stories analyzed in Article III.

Borders can also be understood as fixed and static. A clear example of this is that the different school forms are based on different curriculum and policy documents, which create institutional borders. Although borders are embedded in all of our everyday lives, they need not be conceptualized as fences, walls or borders on a map. Indeed, some invisible borders have strong impacts, providing guidance about how we should live and work (Newman, 2006b). Considering borders as both fixed and static means that individuals can be positioned simultaneously as included (in “their” community) and excluded (from the community on the other side of the border). Newman (2006a) argues that borders are often detected when they are violated or crossed, since borders reflect differences experienced by those who belong, and those who do not belong, to the group inside or outside the border.

Identity constructions

One way to understand how identities are constructed is to study how borders are marked. A theoretical starting point for all of the articles has been that borders are involved in the construction of identities in the same way that identities are involved in the construction of borders. Establishing something, for example to give different school forms a definition, meaning and identity, involves establishing borders to other school forms. Identities are an aspect of the present and are constructed in relation to diversity – that is, we construct ourselves in relation to what we are not (Newman & Paasi, 1998). Thus, the border constructions and identity constructions can be linked together theoretically and conceptually.

Identities are under constant construction and change in a social community; they do not suddenly emerge as individuals enter a new arena (Rogoff 1996; 2003). Instead, identities are constructed and reconstructed over a longer period of interaction with other individuals, environments and circumstances. This means that children's identity (re-)constructions during transitions occur over the entire transition process.

From this, it is assumed that children negotiate and/or re-construct identities while crossing borders during transition, and that during this negotiation and reconstruction, children relate to the contexts in which they are currently located. Children's meaning making and their interpretations of the context becomes a key factor in the processes of identity construction (Schumacher & Meleis, 1994). This means that the children both shape transitions, and are shaped by the transitions. Children's identity constructions in this border work are embedded in the practices they experience in their current location. The identity construction process is challenged during transitions between contexts. This has also been an important starting point in the analysis of all three articles.

8.3 Methodological framework

The theoretical framing of the thesis positions children's transitions as processes that occur over a long time period (Chick & Meleis, 1986). This process is not linear; rather it could rather be regarded as a series of spiral interactions (Ackesjö, 2013a). This implies that the transition's complexity needs to be understood in several ways. In the study, the aim is to use several different approaches to describe the transition process from the "notion" of the first critical event (Chick and Meleis, 1986). To achieve this, the study utilizes an ethnographic fieldwork over a period of 18 months, where I have participated in the children's everyday lives in three different school forms (preschool, preschool class and compulsory school), and in the transitions between these. In preschool, 21 children were included in the study; in the preschool class 15 children were included; and in first year in school 21 children were included. Since children's groups were mixed and divided in the transitions between all school forms, only four of those children made both transitions and participated in all three types of school together.

The study generated longitudinal data. The strengths of longitudinal studies are that it is possible to follow both activities and individuals over a period of time, and empirical data can be compared over time. Throughout longitudinal field work, variations in the experiences and meaning making of individual participants become visible. Over time, various pictures of the studied phenomenon are constructed, pictures that can provide new understandings. Various forms of data are constructed and can be analyzed both at the individual level and at the organizational level. Since the data is constructed over time, variations of the subject of study can be made visible (see Cohen, Manion & Morrison, 2005).

In conducting this longitudinal study, it has been important to be present in children's everyday lives for an extended period of time in all the three school

forms. Through this presence, I could meet the children in their everyday activities and document their experiences and actions. The longitudinal approach has also resulted in the ability to switch between empiricism and theory, to develop, test and reject conclusions and allow the analyzes to be reviewed and developed using new empirical data. This oscillating process between analysis and empirical design is described as the core of ethnographic research (Hammersley & Atkinson, 2007). This process requires both description and understanding of those observed, while developing an analytical understanding of the same phenomena.

Researching with children may require a mosaic of methods (Clark & Moss, 2001). My role as a researcher has been to try to see the possibilities in each situation, and make judgments about what approaches are relevant for the generation of data in that particular situation, with that group of children and in that particular school form. In line with ethnographic principles, I have used an exploratory approach to the field work (Robson, 2002), which implies not following a pre-planned design (Hammersley & Atkinson, 2007). Instead, my aim was to be flexible and use different methods to approach and gain knowledge about the research area, as is characteristic of ethnographic fieldwork (a.a.). Several different methods have been used in generating data: video observations; informal every-day conversations with the children; pre-planned and structured interviews; inviting children to paint/draw; and together we have made mind maps of their experiences and expectations of the transitions. During the time in preschool, the children's visits to the preschool class were observed and documented and, after the visits were conducted, stimulated recalls were undertaken where we looked at the photos from the visits together and recorded the conversations. Utilizing a range of different methods allowed flexibility and responsiveness to the situation. The flexibility also implied that the children could choose to participate in the study in different ways, and in different situations. In all, the empirical material consists of 1179 minutes of digital film, 2234 minutes of recorded conversations, and 1354 photos, 49 drawings, in addition to my field notes.

The thesis consists of three articles. Depending on the objectives of the articles, different empirical situations have been selected for analysis. In the following synopsis, the three articles are presented along with the limitations, analytical concepts and the main results.

8.4 Article I - Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class.³

Children's simultaneous exit from preschool and entry into the preschool class was one of the themes that emerged early when the empirical data were analyzed from the initial fieldwork in preschool. How children adapt to the "new" while they separate themselves from the "old" before the actual transition appeared as an aspect of the transitions that had not previously been studied to any great extent. In addition, it became visible during the fieldwork that the processes of children's separation from the old arena were not had not been researched or attracted as much attention as their adaptation to the new. The processes of separation and adaptation also seemed to be experienced differently by children and adults. Hence, data were selected that could contribute to additional understandings about these processes. The empirical data selected for analysis was constructed mostly during teacher planned preparatory activities (priming events, Corsaro & Molinari, 2005) which occurred during the final spring semester in preschool. This choice was based partly on Meleis' (2010) argument that the transitions are triggered by critical events that make the individual feel that conditions are changing. The priming events that children participated in were designed to prepare them for preschool class, and can thus be seen as critical events according to Meleis' (2010) definition.

In order to analyze the empirical data, van Gennep's (1960; 1977) and Ebaugh's (1988) theoretical framework was primarily used. van Gennep describes how transitions consist of different phases: rites of separation; threshold rites; and rites of initiation. Ebaugh describes how separations and de-identifications from the old community are central to the construction of new identities in new arenas. By using these theories, transitions were framed as processes of identity de-constructions. These theoretical frameworks served as starting points for the study, which aimed to describe and understand children finalizing their time in preschool and their first entry into the preschool class. *Threshold rites, border crossing experiences* and *becoming a former pre-school child* became key analytical concepts. How the children changed their view of themselves; how they understood and interpreted the new arena; as well as how they handled and marked the borders between

³ Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.

school forms; were all important in the descriptions of their transition from preschool to preschool class.

This study indicates that the transition process seems to be a gradual, sneaking process that starts in the preparations for the orientation visits in school (or even before that); in teachers' presentations of the visits; and in the children's conversations about, and preparations for, the visits. Even the earliest encounters with the border, such as conversations about transition prior to the first visit, have the potential to provoke change within the child's sense of self, and sense of current and future position in the institution. The results imply that the transition is a process that is not divided into delimited phases; instead, it seems to constitute some kind of a circular (Margetts 2007; Fabian 2007) or even spiral back-and-forth-process.

At their core, priming events are about helping children to find meaning in the new context. This study contributed the importance of children's transboundary experiences and border negotiations in the context of priming events. As they cross borders, such as between preschool and the preschool class, children may face differences, as well as entering new and unfamiliar territory. Children may be seen – by themselves and others as unqualified for this new arena. At this point, incorporation rites may be important as preparations for the preschool class. The children make a number of “rehearsal” border crossings during the spring semester in preschool before the actual movement. During the rehearsal visits in the preschool class, the teachers are preparing the children by staging threshold rites (van Gennep 1960; 1977). Some of these rites were new and quite difficult to understand for most children; they have to learn them in order to fully understand them.

Based on this study it is argued that priming events, such as visits to the preschool class, must be considered as important preparations for children in transition in that they help children to set the appropriate expectations for the new arena. The study indicates that the transition can be seen as a time of contra flow, which implies that the exit and detachment from preschool, and the initial incorporation in preschool, class is a synchronous process; a process that has a two-way direction. The visits to preschool class could be understood as both a conscious separation from preschool and an initial incorporation into the preschool class. During these visits, the children are meeting new routines, new teachers, and future classmates as well as starting to create a new individual and group identity.

This study also supports the notion of transition as not only adjustments to the new; it also involves the deconstruction of the old. In this study, children's interpretations and negotiations of both the old and the new arena become

visible. These interpretations and negotiations also become part of children's identity deconstructions. The "resistance to the old routines" is a part of children's detaching from preschool. To become an ex-preschooler revolves around detachment and de-identification from preschool (Ebaugh, 1988). Children's identity deconstructions seem to focus on liberation and withdrawal from preschool and, potentially, an altered view of who they are (Ecclestone et al. 2010), which may have to do with children's interpretations of the preschool class and of what is awaiting them after transition. If so, the transition is a period when construction of identities as ex-preschool children may be important.

From time to time, discussions about how best to organize children's transition from preschool to school emerge. This study implies that children can get lost in transition; this period can be an unstable time of contra flow with synchronous exit and entry processes floating into each other. The children are moving from a stable state of being to an unstable state of un-being (see Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). The study suggests that the teachers in preschool also have a certain responsibility in enabling the transition process for the children, by helping them separate, disengage and finalize their time in preschool. The way the visits to preschool class are conducted, and the way the visits are followed up (or not) after the return to preschool, may become crucially embedded in children's transition processes. This indeed places a certain responsibility on teachers in preschool. It is suggested that the teachers need to act very consciously to make transitions explicit for the children. It cannot be assumed that the transition is unproblematic; this study implies that children may experience this process somewhat as somewhat blurry and cluttered.

8.5 Article II - Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass.⁴

In the first article, it became clear that children may become confused as they make the transition between school forms, and that this confusion may be related to their expectations of the new arena they are about to enter. How children understand, interpret and adapt to the school forms were emphasized

4 Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. [From expectations to resistance and adjustment. Four children's transitions to and from preschool class.] *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.

as elements of their identity constructions over time. In article II the focus was to build knowledge of how the borders between school forms are marked and challenged by the children and how these border markings become part of children's identity constructions during transition.

The study is based on a socio-cultural perspective of transitions, which emphasizes changing participation in different contexts (Rogoff, 2003). Transitions are constructed, shared and reconstructed together with others. Children in both settings mark, construct and maintain borders through speech and action. The study sought to generate knowledge of how this works, how borders are marked and challenged by children, and how these processes become part of their identity construction. In order to consider children's transitions in the school system over time, with special regard to their border markings and identity constructions, longitudinal empirical data were selected from all three school forms (preschool, preschool class and grade 1) and analyzed within this article.

From these data, children's resistance and adaptation were identified as examples of communicating border markings and identity constructions. This article highlights, analyzes and interprets a number of empirical examples. Both verbal communication and non-verbal communication (gestures and other actions) became important in the analyses. Comparisons between empirical examples generated at different times and in different school forms have been made, resulting in some understanding of how children's expressions have varied over time and in relation to the arena. Key analytical concepts were *border markings*, *border constructions* and *identity constructions*. The variations and similarities across children's expressions of expectations, resistance and adaptation, for example, were merged into five themes presented in chronological order to describe these processes and their changes over time.

The results of this study support the view that children's identity constructions are embedded in their understandings of the various contexts. Further, the results suggest that children's ways of defining themselves and their markings of borders change over time, depending on the arena in which they are located. Prior to the first visit to the preschool class, children gave the impression that they had begun to construct identities as *prospective schoolchildren*. Their border markings between preschool and the preschool class were based on expected differences between the arenas, and on perceptions of the preschool class as something more like school than preschool. The children interpreted the 'new' arena compared it with the 'old' arena and, in doing so, they also marked symbolic borders between the different school forms.

After their entry into the preschool class, children focused their efforts on constructing themselves as *former preschoolers*. As an example, one child expressed, in her opposition to working ‘preschool like’ with the activity ‘the letter of the week’, that she no longer accepted ‘preschool activities’ because she now had changed settings. One interpretation is that children strive to distance themselves from their former arena. It seems that the settings in which children are located predominate in their identity constructions. In keeping with the first article, the results suggest that it is important for children to break away from the arena they have already left. By regarding themselves in relation to other arenas, children seem to be able to understand themselves in the here and now.

The results also indicate that children's identity constructions and border markings change over time. As children approach the transition to compulsory school, their expectations of this new school form are not as positive as during the transition to the preschool class. Less play and more work, which in the earlier transition seemed to be perceived as positive, was regarded negatively prior to the transition to compulsory school. However, after the transition to compulsory education, the children adapted quite quickly. None of them questioned the structure and control in first grade, in contrast to their opposition to certain “preschool like activities” in the preschool class. One interpretation is that after starting “real school”, the children regarded themselves as *responsible* and *aligned pupils*. These identities seemed to be constructed by the way children identified themselves as others than preschool or preschool class children.

The results of this study indicate that children can experience difficulties during transitions particularly as they seek to interpret new contexts. The results also suggest that children mark borders between, and adapt to, new arenas. Understanding how children interpret, reinterpret and understand the different social contexts, as well as how they mark borders and construct identities, may help us to understand children's transition processes. The results of this study suggest that children exert a lot of effort and energy as they deconstruct old and construct new identities both before and after each transition, regardless of the school form. The children needed to interpret and reinterpret the different arenas in order to make sense of them, and to understand their different cultures and conditions. Thus, children must re-start the transition process at each transition to a new school form. In this process, the preschool class does not seem stand out as a school form that is ‘softer’ or gentler than any other. However, the continuity between these school forms ought to be further problematized.

8.6 Article III - Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass.⁵

In both article I and II, it became clear that children's identity constructions during transitions were embedded in their understandings of, and in their meaning-making about, the different school forms. Transitions became times of reconstruction, where children re-defined themselves. Children also indicated that transitions could be threatening and difficult, as they leave one peer group to which they had previously belonged. In this article, we illuminate how breakups, discontinuities and adaptations to new conditions are parts of the constantly changing and ongoing social life of children who have attended preschool. The purpose of this article to highlight how children reason about the transitions to and from the preschool class, and how transitions affect children's peer relationships and experiences of belonging in social communities.

Data were constructed through observations, arranged individual interviews and group discussions in both the preschool class and first grade. All conversations were planned and guided by specific questions about children's peer relationships in transitions between the school forms. In order to illustrate and understand the meaning of transitions and trajectories between locations as simultaneous processes of meaning-making and constructions of identities, and how transitions affect children's peer relationships, the empirical data were analyzed using Wenger's (1998) theory of social communities, where the border concept is also central. The theoretical concepts used for analysis were *(social) community*, *belonging*, *border markings*, *identity constructions*, *continuities* and *positions*.

In this study, transitions are conceptualized as processes of continuity and discontinuity (Fabian, 2002), as the conditions for children's participation and positioning in social communities change. The study shows that continuity and discontinuity in transitions are perceived differently by different children, and are given different meanings, depending on how children regard and understand themselves. Therefore we can, from the voices of children, describe how the transitions are not always characterized as collective processes (Corsaro & Molinari, 2000; Garpelin, Kallberg, Ekström &

5 Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. [Children's experiences of social communities in the transitions to and from preschool class.] *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.

Sandberg, 2010). In this study, the children's communities were shattered in each transition to a new school form, indicating that children make individual transitions as they move in different directions. The study indicates how each child performs and experiences transitions, based on their individual circumstances.

Previous research (Reichmann, 2011) has demonstrated that children about to start school may be very concerned about their meeting with the school environment and the school playground where everything is new and big. Contrary to this, the children in our study indicated that this *physical discontinuity* (Fabian, 2002; 2007) was associated mainly with positive anticipation and excitement that was related to knowing that "something new starts". In the transition to the preschool class, the preschool environment is replaced with the school environment, and several of the children indicated that this leads to new opportunities and challenges for them. The physical discontinuity seems to be not only positively regarded by the children, but also constitutes a "visible" border that marks that they are leaving one context and stepping over the border into a new context.

However, the children indicated that social discontinuity (Fabian, 2002; 2007) generated new demands. For the children, every transition and entry into a new context and a new group of children involved being forced into a redefinition of both themselves and their identities (Chick & Meleis, 1986). Some children disclosed that they lost all their reference points during the transitions have. They were separated from a perceived belonging and sense of community in preschool and their stories show how difficult it was for some to enter into new communities in the new school forms. The study demonstrates that transitions that are characterized by *social discontinuity*, in which feelings of hopelessness and social exclusion can be embedded. Breaking apart from a social community creates ambivalent expectations. In particular, it can present challenges to the continuity of friendships and relationships that have been shown to provide children with stability during transition processes (Dockett & Perry, 2006; Bulkeley & Fabian, 2006).

Making the transition to a new school form undoubtedly places big demands on children's adjustment processes. However, this study shows that children have already experienced recurring changes in their communities and relations during preschool. Their belonging to social communities has also been shattered in transitions to and from the preschool class, since they have been reorganized into new groups and classes. For the children, the year in the preschool class becomes a year of *transitions to and from*. In their search for strategies to manage social discontinuity in transitions, children make use of past experiences. The results of this study show how some children have

mastered a range of *transition skills* that they use when entering new social communities. One aspect of these transition skills can be the ability to cultivate and maintain relationships from old communities, while being able to create new relationships in new communities. Transitions thus involve processes of adaptation to new contexts and communities, where new relationships are also opening up for changing participation in new practices.

Previous research has shown that children who start school with peers can get a head start in learning (Brooker, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Kienig, 2002) and that belonging to a community is at the core of a successful transition (Margetts, 2007; Dockett & Perry, 2008). This study illustrates the ways in which children care about their relationships and express a need for social continuity. From a child's perspective, to "belong" is an important element important of transitions. The results show that the preschool class constitutes a meeting point between preschool and primary school – a venue for meetings with new friends, new teachers, new environments, and perhaps even encountering new ways to learn. However, the children in the present study are only part of this community in this venue during one academic year on their way from preschool to primary school. This limitation in time allows a questioning of the "smooth transition" the preschool class is supposed to offer.

8.7 Conclusions

Initially, three assumptions about transitions were presented. These assumptions are discussed in this final section in relation to the overall purpose of this thesis, *to gain knowledge of how the transitions to and from preschool class can be described and understood from children's perspectives.*

The first assumption was that transitions between school forms often are described as potential threats for children and, for this reason, they need to "be smooth" and eased for children (Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007; Ecclestone, 2009). Through the children's stories, knowledge has been gained about how complex transitions between school forms and the opportunities and dilemmas afforded by these (Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2013b; Ackesjö & Persson, 2014). Transitions between school forms can be considered as threats for children in terms of *social discontinuity* (Fabian, 2002; 2007). The children emphasized that the most problematic element of the transition from preschool to the preschool class was not the meeting with a new culture or a large school yard; rather, it was the separation from old friends and entry into new communities that children pointed to as the greatest threat or worry in transition. Transitions require children to end old relationships; entry into new communities requires the creation of new relationships. These changes contribute to characterizations of transitions as critical, potentially

problematic, events. The results demonstrate the need to focus not only children's adjustment into the new arena, but also their separation from the old arena and the old community. To give children the opportunities to separate and distance themselves from earlier communities and relationships may thus be one way to ease the transition for children.

The results have also shown that transitions between school forms may pose concerns if children are not prepared for what they will face. Through *well-planned preparatory activities*, the children may be provided with opportunities to, at their own pace, prepare for the new school form. All transitions involve reconstructions of both identities and expectations, and through preparatory activities, children are afforded opportunities for interpretations and reinterpretations of what they will face in the next context. For this reason it is essential that teachers of all school types cooperate prior to children's transitions, to meet children's questions and concerns, and to give both the child's separation processes and adaptation processes focus.

There has been a lack of national research that nuances, problematizes and offers perspectives on what a smooth transition might be and how it may be constructed. Based on the results of this thesis, *a smooth transition appears to be a spiral process* in which children have the opportunity to commute back and forth across borders between different school forms, and engage in different communities in different arenas. This spiral process is created by repeated visits in the new arena prior to the transition. By repeating visits, for example to the preschool class at the end of the spring semester in preschool, children are moving back and forth over borders as in a spiral process, where they have the opportunities to construct and reconstruct expectations and experiences of the different school forms and, by this, become prepared for the new.

The second assumption was that continuity in transitions between school forms is often described and considered as something entirely positive and always desirable (Niesel & Griebel, 2007; Margetts, 2002; Fabian, 2002; 2007). However, children's perspectives of continuity are often missing in research. When is continuity desirable for them? Conversely, when do children desire discontinuity?

From time to time, it is possible to suspect that continuity between school forms is about making the different arenas as equal as possible – in terms of curriculum goals, content and teaching methods. However, the results from this thesis show that discontinuities offer children opportunities and challenges in transitions. Transitions between school forms is, according to the results, about challenges, opportunities and constraints; about changes and

preservations; about security and about risk-taking; but also about making the borders visible and marking the meeting with something new.

As described previously, the social discontinuity in transitions seems to be most problematic from children's perspectives. For children, continuing to belong to a community, where relationships with peers are already established, seems to be the foundation for a successful transition.

In contrast, children seem to both expect and desire a *physical discontinuity* (see Fabian, 2002; 2007) in the transition between preschool and the preschool class. Getting to meet the school environment after a number of years in a preschool environment is described as positive and inspiring by the children. The results have also shown that, despite the physical discontinuity, which derives from the preschool and preschool classes being located at sites geographically separated from each other, there is a *cultural continuity* (see Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005) between the pedagogical physical settings in the preschool and the preschool class. The environments in the preschool and preschool class were quite similar, suggesting that children have opportunities to recognize the activities in the preschool class, based on their experiences from preschool, even if the educational setting of the preschool class also was influenced by the school culture. However, this continuity was not described as entirely positive by the children as they expected the preschool class to be more like school.

The results also show that children desire *educational continuity*, namely that the teaching is based on their experiences from previous school forms, while at the same time, they also sought opportunities for further development and deepening of already developed skills. In the results, it appears to be difficult to construct this continuity in preschool class as the education landscape is changing and preschool and school is moving closer to each other in terms of content and focus. Teachers need to take joint responsibility for both the content of education but also for the transitions children make between the three school forms. Lack of communication between teachers can contribute to a lack of educational continuity.

The results show that transitions between school forms are not "seamless". On the contrary, there are many contrasts and challenges for children to deal with. This is also something children expect; they expect that the different school forms will be different in both content and form. From their perspectives, differences and discontinuities contribute to visible and marked borders between school forms. Just as in a patchwork quilt, the different school forms are not identical and, according to the children in this study, nor should they be.

The third assumption was that the preschool class, through its “mixed” character, is expected to give children a “smooth transition” between preschool and compulsory education. One consequence is that the transition from preschool to the preschool class is given more focus and is prepared more carefully than the transition from the preschool class to grade 1. This can be explained by the perceived role of the preschool class as a preparatory transition zone. Through its physical placement in the school environment the children have daily opportunities to meet and be challenged by the culture of the school. This familiarity can make the transition from the preschool class to grade 1 less threatening than the transition from preschool to the preschool class. The co-location of the preschool class and school also contribute to the conceptualization of the entire preschool class year as a spiral transition process.

As mentioned previously, the results of this study demonstrate that the preschool class can offer children cultural continuity whereby the pedagogical physical setting in the preschool and the preschool class is fairly similar. In the preschool class, a purposeful mix of cultures can be created. The cultural continuity allows children in the preschool class to recognize themselves in activities, conditions and settings while they also meet the conditions, environments and cultures of school.

One of the challenges for children in the transition to the preschool class is to interpret this arena. Initially, the children encounter difficulties with how to interpret the preschool class – being unsure about whether it is school or not. Previous research (Karlsson et.al, 2006; Simeonsdotter Svensson, 2009) has shown that the preschool class has become “schoolified”; that is more like school than preschool, despite its ambitions to bridge over these two school forms. The children in this study gave no hints that can be related to their perception of the preschool class as “schoolified”. Rather, the results show that the children in the preschool class experienced activities that were reproduced from preschool. Recognizing the changing background of education in Sweden, there is some risk that the preschool may become an arena for preparation for school and that the preschool class may come to be constructed as a “waiting room” for the children, where they redo and reproduce preschool. This suggests that educational continuity is required between the three different school forms.

Children’s difficulties in interpreting the preschool class could be explained by the fact that children in the Swedish school system start school twice; both when they start the preschool class and also when they start in grade 1. This phenomenon of “double school start” is also discussed by Sandberg (2012), who argues that the preschool class facilitates and dampens the start of school

for children. Based on the results from this thesis, children put great effort and energy into both deconstructing old and constructing new identities before and after each transition, regardless of the school form. Children need to restart their transition processes at each transition to a new school form and, in this process, the preschool class does not seem to stand out as a school form that is more facilitating or dampening than any other.

The preschool class could also be regarded as an initiation into school (van Gennep, 1960; 1977) children are afforded opportunities to, as in a spiral process, adapt to the new conditions and be initiated into the school environment and routines throughout the entire school year. If we choose to consider the preschool class in such a way, there is the basis for alleging that this school form is a very important part of children's transition from preschool to school. The preschool class becomes a place where children, without any requirement of performance, may prepare for meetings with differences, contrasts and variations both in terms of activities, teaching content, relationships and environments. How the academic year in the preschool class, as well as the transitions to and from the preschool class, is handled could therefore impact children's further education.

In this thesis, the analysis of the empirical data has been made in relation to an educational system in change. As in many countries around the world, there are indications that preschool and school are moving closer together in terms of assignments and content - movements that are likely to affect even the youngest children. As one example, both the preschool class and children's school start age has once more become subject of political discussions and possible new considerations in Sweden (see SOU 2010:67; Government's Memorandum 20140108). The transition to school is in many ways according to Lago (2014) about making pupils of the children, which implies that children must orient themselves in what a pupil is and what school is all about. One interesting question to consider is what educational ideals that should prevail in the preschool class. What is it that children need to be adapted to and prepared for? As the educational landscape changes, there is a risk that the terrain becomes impassable for children. Changes in the different school forms tend to go in line with the development of an audit society where formalized education, increased assessment and earlier grades is emphasized more often than how to keep children's interest, desire and curiosity to learn. It may be important to further consider how these educational changes affect the children early in the educational system.

The results have also shown that transitions between school forms do not only involve crossing institutional borders. Children also have to cross borders between communities and various relational contexts. Transition processes are

therefore not only about adapting to the new - the separation from the old arena and past relationships also comes into focus from children's perspectives. These results serve to highlight the complexity of transitions and its implications for educational practice, but also shed light on the organizational conditions which children have to cope with in transitions.

Based on the results it is possible to discuss the concept of continuity in relation to transitions. Through transitions similarities are observed but above all differences between school types becomes in focus. The question is how easy it is to construct continuity in transitions between school forms. Continuity can be described as the creation of consistency or coherence. However, consistency and transition are concepts that, based on results of this thesis, in themselves may seem contradictory (which also is discussed by Dehnæs Hogsnes & Moser, 2014). The results show that transitions are processes characterized by discontinuities in for example environments and relationships, which is something children have to cope with. Transitions between school forms are about change and are rooted in a society with an educational system where cultural frameworks represent the conditions under which transitions can occur.

One conclusion of this research project is that if we want to examine transitions between school forms it is not sufficient to turn to the policy level, curricula or even teachers' aims or aspirations. Children's perspectives need to be heard in order to understand their transitions. In this study, children's narratives have generated knowledge about how transitions between school forms can be facilitated for them, identified opportunities transitions can offer, and also highlighted the ways in which transitions can be difficult for children to interpret. This study has also put forward children's perspectives on how discontinuity between school forms actually can be desirable in order to mark borders between school forms.

Referenser

- Ackesjö, H. (2010a). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland.* (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, H. (2010b). Förskoleklasslärare som gästarbetare – gränsmarkeringar via sociala stängningar. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 3(1), 1-16.
- Ackesjö, H. (2013a). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2010). Skolförberedelse i förskoleklass, att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 142-163.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.
- Alexander, K., Entwistle, D. & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Anderson, J. & O'Dowd, L. (1999). Borders, border regions and territoriality: Contradictory meanings, changing significance. *Regional Studies*, 33(7), 593-604.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerups.
- Ball, S.J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education.* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Beijaard, B., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bridges, W. (1986). Managing organizational transitions. *Organizational Dynamics*, 14, 24-33.
- Bridges, W. (2013). *Managing transitions. Making the most of change.* (3. uppl.). London/Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting school – Young children's learning cultures.* Buckingham: Open University Press.
- Broström, S. (2001). *Jeg gar i første! Fra børnehavn til børnehaveklasse og til 1. klasse.* København: Danmarks Pædagogiske universitet.
- Broström, S. (2002). Communications and continuity in the transition from kindergarten to school. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years; debating progression and continuity for children in early education* (s. 52-63). London: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.

- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, 35, 391-409.
- Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (s. 61-73). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24-28.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 5(11), 1-14.
- Broström, S. & Wagner, J. (2003). Transitions in context: Models, practicalities and problems. I S. Broström & J. Wagner (Red.), *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school* (s. 27-36). Århus: Systime.
- Bruner, J.S. (1983). *In search of mind: essays in autobiography*. New York: Harper & Row.
- Bulkley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Chick, N. & Meleis, A.I. (1986). Transitions: A nursing concern. I P.L. Chinn (Red.), *Nursing research methodology* (237-257). Boulder: Aspen Publication.
- Christensen, P. & James, A. (Red.). (2000). *Research with children. Perspectives and practices*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cohen, P. (2003). Mods and shockers: Youth cultural studies in Britain. I A. Bennet, M. Cieslik & S. Miles (Red.), *Researching Youth* (s. 29-51). NY: Pargrave McMillan.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5. uppl.) London: Routledge Falmer.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33.
- Corsaro, W.A., Molinari, L. & Rosier, K.B. (2002). Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human development*, 45, 323-348.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dehnæs Hogsnes, H. & Moss, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1-24.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions in ECRP. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-19.
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children starting school: What should children, parents and school teachers do? *Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2), 1-12.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005). Researching with children: insights from the Starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521.

- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. New South Wales, Australia: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2008). Starting school: A community endeavor. *Childhood Education, 84*(5), 274-280.
- Dunlop, A.-W. (2007). Bridging research, policy and practice. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (s. 151-168). London: McGraw-Hill Open University Press.
- Ebaugh, H.R.F. (1988). *Becoming an ex: the process of role exit*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. I J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Red.), *Researching transitions in lifelong learning* (s. 9-27). London & New York: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010). *Transitions and learning through the life course*. UK & NY: Routledge.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, Temanummer 1, 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Education Research, 50*(2), 165-184.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years* (s. 74-91). London & NY: Routledge.
- Eide, B. & Winger, N. (1994). *Du gleder deg vel til å begynne på skolen!* Oslo: Barnevernsakademiet.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Ekström, K., Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 1*(15), 45-62.
- Entwistle, D. & Alexander, K. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology, 19* (401-423).
- Europaparlamentet. (2011). *Betänkande om inlärnin g i tidig ålder i Europeiska Unionen* (2010/2159(INI)). Europaparlamentet: Utskottet för kultur och utbildning.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years* (s. 123-134). London & NY: Routledge.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 3-17). London: McGraw-Hill Open University Press.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Garpelin, A. (2004). Accepted or rejected in school. *European Educational Research Journal, 3*(4), 729-742.

- Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner - en intervjustudie. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1(15), 63-84.
- Garpelin, A., Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G. & Andersson, S. (2009). *Hur klarar skolan åtgärdsgarantin - att ge stöd åt alla barn, att kunna läsa, skriva och räkna när de lämnar årskurs 3?* Västerås: Mälardalens högskola.
- Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K. & Sandberg, G. (2010). How to organize transitions between units in preschool. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4(1), 4-11.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years* (s. 64-75). London & NY: Routledge.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Haldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1/2), 12-23.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. (2. uppl.) London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. (3. uppl.) Milton Park: Routledge.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hattar-Pollara, M. (2010). Developmental transitions. I A.I. Meleis (Red.), *Transitions Theory. Middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice* (s. 87-94). New York: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Haudrup Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children and Society*, 18, 165-176.
- Heckman, J.J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Henschen H.M. (1990). *Barn i stan: från sekelskifte till nittiotal*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience* (s. 61-86). London: Sage.
- Holme, M. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. (Doktorsavhandling). Växjö: Växjö University Press.

- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. New York: Palmgrave Macmillan.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's worlds. I E. Johansson, & J. White (Red.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (s. 127-140). Springer Science+Business media.
- Johnson, C. m.fl. (2011). Interventions on rethinking 'the border' in border studies. *Political Geography*, 30, 61-69.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jönsson, I., Sandell, A. & Tallberg-Broman, I. (2012). Change or paradigm shift in Swedish preschool? *Sociologia Problemas e Prácticas*, 69, 47-61.
- Kagan, S.L. & Neuman, M. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Keith, M. (1988). *Stimulated recall and teachers' thought processes: A critical review of the methodology and an alternative perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association in Louisville, KY, 9–11 november, 1988.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years; debating progression and continuity for children in early education* (s. 23-37). London & NY: Routledge Falmer.
- Kinnvall, C. (2003). Identitetsstudier – en översikt. I B. Petersson och A. Robertson (Red.), *Identitetsstudier i praktiken* (s. 11-34). Stockholm: Liber.
- Kralik, D., Visentin, K. & van Loon, A. (2006). Transition: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 320-329.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. & Lundström, M. (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(3), 189-204.
- Laevers, F., Vanderbussche, K.M. & Depont, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for experimental education, Katolieke Universiteit Leuven.
- Lago, L. (2014). *"Mellanklass kan man kalla det". Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Lam, M.S. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-141.
- La Paro, K. Pianta, R. & Cox, M. (2000). Kindergarten teacher's reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2. uppl.) London: Academic Press.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124–139.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Lödén, H. (2005). "Jag är på papperet svensk, men..." *Kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnasister i Sverige*. Karlstad: Institutionen för samhällsvetenskap, Avd. för statsvetenskap, Karlstads universitet.
- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. I H. Fabian. & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progressing for young children in early education* (s. 111-122). London and New York: Routledge.
- Margetts, K. (2007). Transition to school – complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- Mayfield, M.I. (2001). *Early childhood education and care in Canada: Contexts, dimensions and issues*. Toronto: Prentice Hall.
- Mayfield, M.I. (2003). Teaching Strategies: Continuity among Early Childhood Programs. *Childhood Education*, 79, 239-241.
- Meleis, A. I. (Red.). (2010). *Transitions theory: Middle range and situation-specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer.
- Meleis, A.I., Sawyer, L., Im, E.-O., Messias, D.H. & Schumacher, K. (2000). Experiencing transitions: An emerging middle-range theory. *Advances in Nursing Science*, 23(1), 12-28.
- Mellgren, E. & Gustavsson, K. (2005). *Barns skriftspråkande. Att bli en läsande och skrivande person*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2004). *Rapportering av regeringsuppdrag "Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem – Att bygga broar*. Slutrapport 2004-01-21, Dnr. 2003:171.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 21-32). London: McGraw-Hill Open University Press.
- Neuman, M.J. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years; debating progression and continuity for children in early education* (s. 8-22). London: Routledge Falmer.
- 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.
- Newman, D. & Paasi, A. (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography*, 22(2), 186-207.
- O'Connor, A. (2013). *Understanding transitions in the early years. Supporting change through attachment and resilience*. NY: Routledge.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Paasi, A. (1998). Boundaries as social processes: Territoriality in the world of flows. *Geopolitics, 10*, 69-88.
- Paasi, A. (2005). Border studies on the move. *Geopolitics, 10*, 816-823.
- Persson, S. (2010). Förskolans janusansikte. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 61-83). Stockholm: Natur och Kultur.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: the Ministry of Education. www.newzealand.govt.nz, hämtad 131002.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education, 13*(1), 55-69.
- Pianta, R. & Cox, M. (1999). The changing nature of transition to school I R. Pianta & M. Cox (Red.), *The transition to kindergarten* (s. 363-379). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Granelid Williams, P. (1995). "Först var det roligt, sen' blev det tråkigt, och sen' vande man sig". *Barns möte med skolans värld*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2002). *Barndom i bilder: Børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. Köpenhamn: Akademiskt förlag.
- Regeringens Proposition 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*.
- Regeringens Proposition 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm.*
- Regeringens Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Regeringens Promemoria 2014-01-08. *Tre förslag för stärkt skola*.
- Reichmann, E. (2011). *Transition from German kindergarten to elementary school: Influence of transition programs in nurturing every child's potential for a better future*. Paper from keynote speech in International Conference of Early Childhood and Special Education (ICECSE) "Nurturing Every Child's Potential for a Better Future". Penang, Malaysia, 10–12 juni, 2011.
- Riddersporre, B. & Persson, S. (Red.). (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Riele, K. (2004). Youth transition in Australia: challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of Youth Studies, 7*(3), 243-257.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147-166.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2. uppl.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. I A. Sameroff & M. Haith (Red.), *The five to seven year shift* (s. 273-294). Chicago: University of Chicago Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Schofield, J.W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. I M. Hammersley (Red.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (s. 200-225). London: Sage Publications.
- Schulting, A.B., Malone, P.S., & Dodge, K.A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*, 860-871.
- Schumacher, K.L. & Meleis, I.A. (1994). Transitions: A central concept in nursing. *Image: Journal of Nursing Scholarship, 26*(2), 119-127.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skollagen 2010:800. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2000). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem*. Skolverkets delrapport nr. 2. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport nr. 201. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport nr. 288. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012a). *Förskoleklassen är till för ditt barn. En broschyr om förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012b). *Diskussionsunderlag för förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Beskrivande data 2012. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport 383. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Skriver Jensen, A., Hansen, O.H. & Broström, S. (2013). Transition to school: Contemporary Danish perspectives. I K. Margetts & A. Kienig (Red.), *International Perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (s. 56-68). London & NY: Routledge.
- Socialstyrelsen. (1981). *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning. Arbetsplan för förskolan*. Stockholm: Liber förlag.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London & NY: Springer.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1*. Stockholm, Socialdepartementet.
- SOU 1981:25. *Bra daghem för små barn*.
- SOU 1985:22. *Förskola-Skola. Betänkande av Förskola-skola-kommittén*.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*.

- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*.
- SOU 2010:67. *I rättan tid? Om ålder och skolstart*.
- Sparman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Stier, J. (2003). *Identitet: människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Sutton, A., Muller, C. & Langenkamp, A.G. (2013). High school transfer students and the transition to college: Timing and the structure of the school year. *Learning Sociology of Education*, 86(1), 63-82.
- Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap. Politisk-filosofiska texter i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill": *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. (NA2013:927) Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- van Gennep, A. (1977). *The rites of passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vetenskapsrådet. (2008). *Forskningsetiska principer inom Humanistisk-Samhällsvetenskaplig Forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vrinioti, K. & Matsagouras, E. (2004). *The transition from kindergarten to school: Social life and learning in the school class from the perspective of the beginners*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22 – 25 september, 2004.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization Articles*, 7(2), 225-246.
- White, G. & Sharp, C. (2007) "It's different... because you are getting older and growing up." How children make sense of the transition to year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102.
- Ödman, J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-94). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Till lärare på [REDACTED] förskola och [REDACTED] Förskoleklasser

Jag heter Helena Ackesjö och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt forskningsområde berör förskoleklassens verksamhet. I samband med mitt avhandlingsprojekt vill jag studera förskolebarnens övergång till och inträde i förskoleklassen. Avhandlingsprojektet beräknas pågå 2011-2014.

Efter samtal med rektorerna [REDACTED] och [REDACTED] samt pedagoger i förskola och förskoleklass har jag fått möjlighet och tillåtelse att följa barnen på avdelningarna [REDACTED] och [REDACTED] i deras övergång från förskola till förskoleklass. Jag kommer att tillbringa en längre tid i barngruppen under den avslutande förskoletiden (april-juni) och vid inträdet i skolan (aug-okt). Jag kommer också att återkomma till barnen periodvis under hela deras läsår i förskoleklass. I samband med mina besök kommer jag att tala med barnen om deras förväntningar och förhoppningar inför övergången samt om deras erfarenheter efter övergången. Jag kommer också att följa med dem när de besöker skolan. Barnen kan också komma att få rita och måla sina förväntningar på och upplevelser av övergången. Mina samtal med barnen kommer att dokumenteras med hjälp av videokamera. Det finns väldigt lite forskning som rör förskoleklassen, och framför allt saknas forskning om barnens erfarenheter av förskoleklassen och av övergången från förskola till förskoleklass. I mitt forskningsprojekt är jag mån om att låta barnens röster höras i dessa frågor.

I en del av det filmmaterial som samlas in kommer förmodligen du att vara med. För att kunna använda materialet i forskningssyfte behöver jag därför ditt samtycke. Det material som samlas in kommer att analyseras och användas till föreläsningar, forskningsartiklar, böcker och konferensmaterial. Inga namn på vare sig barn, lärare eller skolor kommer att nämnas i publikationerna. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att ditt deltagande är helt frivilligt, du kan gå ur projektet när som helst. Du eller dina kommentarer kommer inte att kunna identifieras. Jag hoppas med denna information att du tillåter att det material som samlas in där du deltar får användas i forskningssyfte.

Hör gärna av dig om du har frågor!

Helena Ackesjö
0480-44 63 64
helena.ackesjo@lnu.se

Handledare: Docent Per Lindqvist
0480- 44 67 57
per.lindqvist@lnu.se

Lärares medgivande

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, jag vill delta i undersökningen beskriven ovan _____

Nej, jag vill inte delta i undersökningen beskriven ovan _____

När pedagogisk forskning används i undervisning och på forskningskonferenser är det mycket informativt att kunna visa bildmaterial för att beskriva olika exempel och situationer. Därför önskar jag att du tar ställning till om foton och videoklipp där du deltar, och sålunda kan identifieras, får användas i presentationer av studien. Bilderna kommer inte att spridas elektroniskt genom att läggas ut på internet, utan endast användas i föreläsningssituationer.

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, foton och videoklipp där jag deltar får användas i presentationer _____

Nej, foton och videoklipp där jag deltar får **inte** användas _____

Lärares namn:

Förskoleavdelningens / Förskoleklassens namn:

Ort & datum :

Lämna lappen underskriven till mig snarast.

Tack för hjälpen!

Helena Ackesjö

Bilaga 2

Till vårdnadshavare på [REDACTED] förskola

Jag heter Helena Ackesjö och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt forskningsområde berör förskoleklassens verksamhet. I samband med mitt avhandlingsprojekt vill jag studera förskolebarnens övergång till och inträde i förskoleklassen. Avhandlingsprojektet beräknas pågå 2011-2014.

Efter samtal med rektorerna [REDACTED] och [REDACTED] samt pedagoger i förskola och förskoleklass har jag fått möjlighet och tillåtelse att följa barnen på avdelningarna [REDACTED] och [REDACTED] i deras övergång från förskola till förskoleklass. Jag kommer att tillbringa en längre tid i barngruppen under den avslutande förskoletiden (april-juni) och vid inträdet i skolan (aug-okt). Jag kommer också att återkomma till barnen periodvis under hela deras läsår i förskoleklass. I samband med mina besök kommer jag att tala med barnen om deras förväntningar och förhoppningar inför övergången samt om deras erfarenheter efter övergången. Jag kommer också att följa med dem när de besöker skolan. Barnen kan också komma att få rita och måla sina förväntningar på och upplevelser av övergången. Mina samtal med barnen kommer att dokumenteras med hjälp av videokamera. Det finns väldigt lite forskning som rör förskoleklassen, och framför allt saknas forskning om barnens erfarenheter av förskoleklassen och av övergången från förskola till förskoleklass. I mitt forskningsprojekt är jag mån om att låta barnens röster höras i dessa frågor.

Barnen bestämmer själva om de vill delta i de samtal som jag initierar, men för att kunna använda samtalen i forskningssyfte behöver jag vårdnadshavarens samtycke. Det material som samlas in kommer att analyseras och användas till föreläsningar, forskningsartiklar, böcker och konferensmaterial. Inga namn på vare sig barn eller skolor kommer att nämnas i publikationerna. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att barnens deltagande är helt frivilligt, barnen kan gå ur projektet när som helst. Barnen och deras berättelser kommer inte heller att kunna identifieras. Jag hoppas med denna information att du som vårdnadshavare tillåter att ditt barn deltar i undersökningen och att det material som samlas in får användas i forskningssyfte.

Hör gärna av dig om du har frågor!

Helena Ackesjö
0480-44 63 64
helena.ackesjo@lnu.se

Handledare: Docent Per Lindqvist
0480- 44 67 57
per.lindqvist@lnu.se

Vårdnadshavares medgivande

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, mitt barn får delta i undersökningen beskriven ovan _____

Nej, mitt barn får inte delta i undersökningen beskriven ovan _____

När pedagogisk forskning används i undervisning och på forskningskonferenser är det mycket informativt att kunna visa bildmaterial för att beskriva olika exempel och situationer. Därför önskar jag att ni tar ställning till om foton och videoklipp där ert barn deltar, och sålunda kan identifieras, får användas i presentationer av studien. Bilderna kommer inte att spridas elektroniskt genom att läggas ut på internet, utan endast användas i föreläsningssituationer.

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, foton och videoklipp av mitt barn får användas i presentationer av studien: _____

Nej, foton och videoklipp av mitt barn får **inte** användas i presentationer: _____

Barnets namn:

Vårdnadshavares namn:

Förskoleavdelningens namn:

Ort & datum:

Lämna lappen underskriven till personalen i förskolan snarast.

Tack för hjälpen!

Helena Ackesjö

Bilaga 3

Till vårdnadshavare på [REDACTED] / [REDACTED] / [REDACTED] förskola

Jag heter Helena Ackesjö och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt forskningsområde berör förskoleklassens verksamhet. I samband med mitt avhandlingsprojekt studerar jag nu förskolebarns övergång till och inträde i förskoleklassen. Avhandlingsprojektet beräknas pågå 2011-2014.

Under våren 2011 har jag följt femåringarna på [REDACTED] i deras förberedelser inför övergången från förskola till förskoleklass. Nu väntar de första besöken i skolan tillsammans med de nya blivande klasskamraterna. Vid besöken i skolan under våren och vid inträdet i förskoleklass i höst kommer jag att följa blivande förskoleklass C, där även ert barn kommer att gå. Jag kommer att återkommande besöka barnen periodvis under hela deras läsår i förskoleklass. I samband med mina besök i klassen kommer jag att samtala med barnen om övergången och om förskoleklassens verksamhet. Barnen kan också komma att få rita och måla sina upplevelser och tankar. Mina samtal med barnen kommer att dokumenteras med hjälp av exempelvis Mp3 och videokamera.

Det finns väldigt lite forskning som rör förskoleklassen, och framför allt saknas forskning om barnens erfarenheter av förskoleklassen och av övergången från förskola till förskoleklass. I mitt forskningsprojekt är jag mån om att låta barnens röster höras i dessa frågor. Barnen bestämmer själva om de vill delta i de samtal som jag initierar, men för att kunna använda samtalen i forskningssyfte behöver jag vårdnadshavarens samtycke. Det material som samlas in kommer att analyseras och användas till föreläsningar, forskningsartiklar, böcker och konferensmaterial. Inga namn på vare sig barn eller skolor kommer att nämnas i publikationerna. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att barnens deltagande är helt frivilligt, barnen kan gå ur projektet när som helst. Barnen och deras berättelser kommer inte heller att kunna identifieras. Jag hoppas med denna information att du som vårdnadshavare tillåter att ditt barn deltar i undersökningen och att det material som samlas in får användas i forskningssyfte.

Hör gärna av dig om du har frågor!

Helena Ackesjö
0480-44 63 64
helena.ackesjo@lnu.se

Handledare: Docent Per Lindqvist
0480- 44 67 57
per.lindqvist@lnu.se

Vårdnadshavares medgivande

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, mitt barn får delta i undersökningen beskriven ovan _____

Nej, mitt barn får inte delta i undersökningen beskriven ovan _____

När pedagogisk forskning används i undervisning och på forskningskonferenser är det mycket informativt att kunna visa bildmaterial för att beskriva olika exempel och situationer. Därför önskar jag att ni tar ställning till om foton och videoklipp där ert barn deltar, och sålunda kan identifieras, får användas i presentationer av studien. Bilderna kommer inte att spridas elektroniskt genom att läggas ut på internet, utan endast användas i föreläsningssituationer.

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, foton och videoklipp av mitt barn får användas i presentationer av studien: _____

Nej, foton och videoklipp av mitt barn får **inte** användas i presentationer: _____

Barnets namn:

Vårdnadshavares namn:

Förskoleavdelningens namn:

Ort & datum:

*Lämna lappen underskriven till personalen i förskolan snarast, **dock senast 6 maj.***

Tack för hjälpen!

Helena Ackesjö

Bilaga 4

Till vårdnadshavare till barn i 1B, [REDACTED]

Jag heter Helena Ackesjö och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt forskningsområde berör förskoleklassens verksamhet. I samband med mitt avhandlingsprojekt studerar jag förskolebarns övergångar till förskoleklassen och till årskurs 1. Avhandlingsprojektet beräknas pågå 2011-2014. Sedan i april 2011 har jag följt barn från olika förskolor i deras övergång från förskola till förskoleklass. Efter övergången till förskoleklass har jag under läsåret 2011-2012 deltagit i barnens vardag i förskoleklassen [REDACTED]. I samband med mina besök i klassen har jag både följt undervisningen och samtalat med barnen om förskoleklassens verksamhet. Mina samtal med barnen har dokumenterats med hjälp av både Mp3-spelare och videokamera.

Nu börjar barnen i årskurs 1, och även denna övergång är av intresse för studien. Jag önskar fortsätta följa barnen i klass 1B där ditt barn kommer att gå. Det innebär i korthet att jag kommer att delta i klassrummet vid något tillfälle i veckan under de två första månaderna i årskurs 1 för att följa barnens möte med skolans kultur.

Det finns väldigt lite svensk forskning som rör barns erfarenheter av övergångarna från förskola till förskoleklass och sedan till skola. I mitt forskningsprojekt är jag mån om att låta barnens röster höras i dessa frågor. Barnen bestämmer självklart själva om de vill delta i de samtal som jag initierar, men för att kunna använda samtalen i forskningssyfte behöver jag vårdnadshavarens samtycke. Det material som samlas in kommer att analyseras och användas till föreläsningar, forskningsartiklar, böcker och konferensmaterial. Inga namn på vare sig barn eller skolor kommer att nämnas. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att barnens deltagande är helt frivilligt, barnen deltagande i projektet kan avslutas när som helst. Barnen och deras berättelser kommer inte heller att kunna identifieras och det är endast jag som har tillgång till datamaterialet. Jag hoppas med denna information att du som vårdnadshavare tillåter att ditt barn deltar i undersökningen och att det material som samlas in får användas i forskningssyfte. Hör gärna av dig om du har frågor!

Hör gärna av dig om du har frågor!

Helena Ackesjö
0480-44 63 64
helena.ackesjo@lnu.se

Handledare: Docent Per Lindqvist
0480- 44 67 57
per.lindqvist@lnu.se

Vårdnadshavares medgivande

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, mitt barn får delta i undersökningen beskriven ovan _____

Nej, mitt barn får inte delta i undersökningen beskriven ovan _____

När pedagogisk forskning används i undervisning och på forskningskonferenser är det mycket informativt att kunna visa bildmaterial för att beskriva olika exempel och situationer. Därför önskar jag att ni tar ställning till om foton och videoklipp där ert barn deltar, och sålunda kan identifieras, får användas i presentationer av studien. Bilderna kommer inte att spridas elektroniskt genom att läggas ut på internet, utan endast användas i föreläsningssituationer.

Sätt ett kryss efter något av alternativen:

Ja, foton och videoklipp av mitt barn får användas i presentationer av studien: _____

Nej, foton och videoklipp av mitt barn får **inte** användas i presentationer: _____

Barnets namn:

Vårdnadshavares namn:

Ort & datum:

*Skicka tillbaka lappen underskriven till mig i bifogat portofria svarskuvert snarast, **helst redan under vecka 33!***

Tack för hjälpen!

Helena Ackesjö