NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL
TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING

Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass

Helena Ackesjö: Fil. Lic.,Institutionen för Pedagogik, Linnéuniversitetet. Email: helena.ackesjo@lnu.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 15, p. 1-23, PUBLISHED 19TH OF SEPTEMBER 2013

English Title: From expectations to resistance and adaptation. Four children's transitions to and from preschool class.

English Abstract: This article focuses the Swedish preschool class and the transitions from preschool to compulsory school, out from children's perspectives. The study indicates that children, in these transitions, are constructing identities such as *future pupils, Ex preschoolers, playful preschool class children* and *adjusted and responsible pupils*. It's indicated that children's ways of defining themselves, and their markings of borders between the institutions, are changing over time and are depending on the current context. The study also highlights how Swedish children conduct two school entries where they have to reconstruct both their identities and their understanding of institutional borders.

Keywords: Transition, preschool class, preschool, identities, borders

Introduktion

Frågan om barns övergång från förskola till skola och samverkan mellan olika skolformer har varit en återkommande fråga placerad högt upp på såväl den nationella (exempelvis Skolverket, 2000; 2001; Myndigheten för Skolutveckling, 2006) som den internationella politiska agendan (exempelvis OECD, 2006). Argument i diskussioner om barns övergångar har ofta grundats i föreställningar om att övergångar kan upplevas som problematiska, och 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 och att mjuka upp övergångar mellan olika arenor kommit att ta plats i utbildningsdebatter, med målet att förenkla dessa passager för barnen (Ecclestone, 2009). Inbyggt i policydokumenten för den svenska förskoleklassen finns en sådan ”mjukgörande” ambition. I förskoleklassen ska barnen enligt Myndigheten för Skolutveckling (2006) ”få en mjukstart i allt det som skolan står för” (s. 7).

Barns övergångar från förskola till förskoleklass och vidare till årskurs 1 är på många sätt ett område där det finns behov av nationell kunskapsutveckling via forskning. Detta bland annat för att bidra till att den politiska diskussionen kring övergångar mellan skolformer ska kunna föras på ett sätt som medverkar till att reformer iscensätts med hjälp av väl underbyggda argument. Internationell forskning visar till exempel att det sätt barnen gör övergångarna mellan olika skolformer inte bara

påverkar inträdet i skolan, utan också påverkar studieresultat högre upp i åldrarna (exempelvis Fabian, 2002; Entwistle & Alexander, 1993; White & Sharp, 2007). Däremot finns få svenska studier som ger perspektiv på hur övergångar kan beskrivas som ”mjuka” eller ”hårda” eller som problematiserar risker eller möjligheter med olika typer av övergångar. Framför allt saknas, med några få undantag (exempelvis Sandberg, 2012) nationell forskning som tar sin empiriska utgångspunkt i barnens erfarenheter av övergångar. Således är det av vikt att vinna kunskap inte bara om de ambitioner som uttrycks i policydokument utan även om hur barn beskriver, erfar och upplever övergångarna tidigt i det svenska skolsystemet. Här vill föreliggande studie fylla ett kunskapsgap.

Förskoleklassen – ett gränsland mellan förskola och skola

I föreliggande studie av barns övergångar till och från förskoleklass läggs särskilt fokus på förskoleklassens praktik. Det finns en problematik i exempelvis policydokument som gör denna arena särskilt intressant, och som kretsar kring förskoleklassens dubbla uppdrag. Å ena sidan ska förskoleklassen stimulera barns utveckling och lärande, och enligt Skollagen (2010:800, 9 kap, 2§) ska sexåringarna förberedas för fortsatt utbildning. Detta ger förskoleklassen en tydlig framtidsorientering (jämför Ackesjö & Persson, 2010; Berg & Zetterström, 1989); dvs. i förskoleklassen ska barnen förberedas och kvalificeras för skolstart. Å andra sidan ska verksamheten i förskoleklass baseras på fri lek (Skolverket, 2011). Detta antyder en samtidig tillvaroorientering (jämför Ackesjö & Persson, 2010), vilket kan tolkas som att en här-och-nu-orienterad verksamhet ska bedrivas som bygger på barnens egna initiativ, intressen och nyfikenhet. Förskoleklassen kan enligt denna logik betraktas som en verksamhet i sig själv, med ett eget berättigande, skild från såväl förskola som skola.

Förutom att hantera det dubbla uppdraget måste verksamheten och lärarna i förskoleklassen också förhålla sig till de omgivande verksamheterna – förskolan och skolan - och den pedagogik som dessa institutioner representerar. På ett retoriskt plan kan man hävda att skolans och förskolans pedagogiska förhållningssätt ska mötas i förskoleklassen, och att en samsyn mellan verksamheterna ska skapas (Skoog, 2012). Hur detta ska ske är dock inte framskrivet, och förskoleklassen omgärdas av en relativt lös reglering i frågor om verksamhet, innehåll och struktur (Sandberg, 2012). Ett argument som ofta framhålls i talet om förskoleklassens verksamhet är att leken ska vara central. Skapande arbete och lek ska enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) vara väsentliga delar i det aktiva lärandet under alla de tidiga skolåren, inte endast i förskoleklassen. En studie av Garpelin, Hellblom-Thibblin, Sandberg & Andersson (2009) visar dock att vissa förskoleklasser tenderar att ge den fria leken större tidsmässigt utrymme än vad undervisningen får. Det verkar således finnas tveksamheter i hur förskoleklassens uppdrag ska tolkas och hur balansen mellan lek och lärande ska upprätthållas.

Forskning har påvisat dilemman med att brygga samman traditioner och förhållningssätt. Lärare kan exempelvis uppleva svårigheter i att uppnå en samsyn och kontinuitet i barns lärande och samarbete mellan institutionerna (Fast, 2007). Viss forskning (exempelvis Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006) har indikerat att förskoleklassreformen inte nådde sina syften, dvs. att förena förskolans och skolans pedagogik och förhållningssätt. Istället möter många sexåringar en ”skolifierad” verksamhet i förskoleklass. Annan forskning (exempelvis Ackesjö, 2010) har påvisat det motsatta; lärare i förskoleklass verkar bitvis sträva efter att konstruera förskoleklassen som en väl avgränsad ”oas” för barnen att ”vila i” mellan kunskapsfokuseringen i förskola och skola. Som exempel tenderar lärare i förskoleklass att ta avstånd från den obligatoriska skolans mer formella undervisningsmetoder. Detta avgränsande kan antyda att skolformerna snarare separeras än integreras.

Forskning av exempelvis Fast (2007), Skoog (2012) och Sandberg (2012) påvisar även samstämmigt att barn möter en formell och många gånger förutbestämd undervisning i årskurs 1, som inte alltid tar sin utgångspunkt i barnens tidigare kunskaper. Resultaten i dessa studier visar även att det finns en oklarhet i förskoleklassens uppdrag och att det saknas gemensamma plattformar för lärarna i de olika skolformerna. Av dessa anledningar blir det också svårt att skapa kontinuitet mellan skolformerna. Brist på kontinuitet kan därför ytterligare betona förskoleklassens gränslandsplacering.

Forskning om barns övergångar från förskola till skola

Jag har i forskningsgenomgångar inte funnit några nationella studier som fokuserar på barns gränsmarkeringar och identitets(re)konstruktioner i övergångarna till och från förskoleklass. Däremot finns gott om internationella studier som generellt fokuserar barns övergångar från förskola till skola. Forskning visar exempelvis att inträdet i skolan innebär att barnen måste förändra sina identiteter; att vara ett ”skolbarn” är inte samma sak som att vara ett ”förskolebarn” (Fabian, 2007; Niesel & Griebel, 2007). Fabian (2007) samt Dockett och Perry (2007) visar i sina studier exempelvis hur barn uppfattar att de förväntas uppträda på ett visst sätt i skolan, de måste förstå reglerna i klassrummet. Skolmiljön bjuder på komplexitet; i skolan är det färre vuxna och fler barn, vilket innebär mindre uppmärksamhet och interaktion mellan barn och vuxen. Enligt Fabian (2002) handlar övergången från förskola till skola om att barnen måste anpassa sitt sätt att vara till skolans kultur. En del barn finner detta svårt medan andra anpassar sig snabbt. Att lära sig om skolan, att förstå skolans rutiner och språk samt att närma sig skolans kultur tar tid. Av denna anledning talar Fabian (2002) om en re-organisation av identiteter och status, och om att barnen kan befinna sig i ett ”kulturellt gap” i övergången. I detta gap kan det vara en utmaning att finna sig till rätta i nya kamratgrupper, nya sammanhang och i en ny kultur.

Fabian (2002) menar också att barns förändrade status kan skapa förvirring. När barnen har börjat skolan inser de även att de tillhör de minsta och yngsta på skolan, från att ha varit de äldsta och största på förskolan. Barnen inser också att de har mycket att lära i skolan, trots att de ansåg sig vara kompetenta i förskolan. Övergångar kan därigenom också skapa stress (Niesel & Griebel (2007). I sina studier har Niesel och Griebel sett hur övergångar innebär att barnen måste hantera känslor av förväntan och stolthet likaväl som känslor av osäkerhet, oro och nervositet. I övergången erövrar också många av barnen nya kompetenser, som att erbjudas en större frihet och att behärska nya kunskaper som att läsa och skriva, vilket även skapar nya känslor barnen måste hantera. Därför är det viktigt att skapa kontinuitet mellan de olika skolformerna, då kontinuitet kan betraktas som en nyckelfaktor i att lösa vissa övergångsdilemman för barnen (a.a.). Forskning framhåller också att det är en utmaning att börja skolan. Exempelvis Broström (2000) hävdar att de allra flesta barn har positiva erfarenheter med sig när det träder in i skolan. Men för andra barn är skolstarten inte en positiv upplevelse. Dessa barn är oroliga över den nya miljön, de nya kompisarna och de nya villkoren.

IDENTITETSKONSTRUKTIONER OCH GRÄNSER – EN DEL AV ÖVERGÅNGAR

Begreppet övergång betraktas i studien som förflyttningar mellan skolformer. I dessa förflyttningar träder barnen över institutionella gränser mellan skolformer. Barnen kan även själva markera gränser genom att beskriva skillnader mellan skolformer. Övergångar kan även vara en förändringsprocess, där barns identiteter rekonstrueras. Med dessa utgångspunkter utgår studien ifrån teorier om identitetskonstruktioner och gränser. I studien betraktas övergångar som kollektiva processer där barn tillsammans med andra barn samt lärare konstruerar både gränser och identiteter. Gränser konstrueras

självklart även i andra sammanhang utanför skolan. Som exempel spelar föräldrars och äldre syskons erfarenheter av och berättelser om skolan roll. Barns och föräldrars samtal om skola och skolstart i hemmet bäddas in i barns förväntningar på och upplevelser av övergångar, skolan och förändrade identiteter. Dock avgränsas denna studie till att inte omfatta det som sker utanför den institutionella kontexten.

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på övergångar, som betonar förändrat deltagande i olika kontexter (Rogoff, 2003). Övergångar konstrueras, delas och rekonstrueras gemensamt med andra. En utgångspunkt för studien är att barn (samt lärare och föräldrar) både markerar, konstruerar och upprätthåller gränser genom tal och handling. I studien strävas efter att vinna kunskap om hur detta går till; hur gränser markeras och utmanas av barnen, samt hur dessa processer blir en del av deras konstruktion av identiteter.

Identiteter och gränser – två sidor av samma mynt

En utgångspunkt är att identiteter konstrueras genom levd erfarenhet och upplevelser av tillhörighet (Wenger, 2000), eller genom avsaknad av upplevelser av tillhörighet. Begreppet identitet kan därför inte förstås som ett tillstånd, som en etikett eller titel, utan som något som är under ständig konstruktion och förändring i en social gemenskap. Enligt Beijaard, Meijer och Verloop (2004) är identitetskonstruktioner beroende av den praktik man befinner sig i. Ovanstående går även i linje med Entrikin (1991) som menar att som aktörer i världen är vi alltid ”på plats” på samma sätt som vi alltid är i en kultur. Av denna anledning blir våra relationer till platsen och till kulturen element i konstruktioner av våra identiteter. Vårt aktörskap och medlemskap konstituerar en viktig del av vår känsla och upplevelse av identitet, på samma sätt som platsen utgör en viktig del av vår upplevelse av identitet (a.a.). Därav kan barns övergångar beskrivas genom att studera hur barn, via jämförelser mellan eller handlingar på olika platser, konstruerar gränser och identiteter.

Entrikin (1991) hävdar även att förväntningar på en plats spelar stor roll för hur varandet på denna upplevs och vilken mening som skapas. Reflektioner och tankar om olika platser baseras ofta på stereotyper (och ibland även på missförstånd), men likaväl är reflektioner och tankar verkliga och viktiga delar av ”talet om platsen”. Varje plats fylls av kulturell betydelse och mening (a.a.). Därför blir platser betydelsefulla genom att de ges mening och värde i relation till andra arenor. Av intresse för studien är därför hur barnen ger förskoleklassen och de gränser som omger denna arena mening i relation till förskola och den obligatoriska skolan, samt hur de tolkar och ger sig själva mening på de olika arenorna och i relation till andra på andra arenor. Identiteter handlar utifrån dessa utgångspunkter om att ge sig själv betydelser i relation till en plats där man jämför sig med andra. I förhållande till de Andra kan föreställningen om vem Jag är också bestämmas (Taylor, 1995).

Gränsmarkeringar innebär att individer identifierar sig med vissa grupper och inte med andra. I denna identifiering synliggörs skillnader mellan grupperna genom att avskiljande gränser mellan grupper dras upp. Gränsmarkeringarna innebär därför att man klarlägger ett Vi som vilar på ställningstaganden om de Andra (Newman, 2006). I studien finns ett intresse av att vinna kunskap om hur barn beskriver sig själva på de olika arenorna. I linje med ovanstående resonemang innebär detta att de gränser som barnen konstruerar mellan arenorna även bidrar till ett upprätthållande och en reproduktion av både gränser och identiteter. De Andra, som inte ingår i den grupp vi kallar Oss, verkar som måttstockar vi jämför oss med (McIver, 2003). På så sätt är avgränsningen av Oss från de Andra en pågående process i identitetskonstruktionerna; grupper konstrueras genom att gränser upprätthålls som separerar och skiljer av från andra grupper (Neumann, 1999). Av denna anledning är

det enligt McIver (2003) möjligt att hävda att Vi och De andra endast existerar i kontrast till, och i jämförelse med, varandra.

Begreppet gräns får ofta en negativ klang eftersom det kan antyda svårigheter att få tillträde. Gränser kan både vara källor till dilemman, skapa delningar och leda till separeringar och fragmenteringar. Men gränser kan även vara en plats för möten mellan perspektiv och för nya möjligheter (Wenger, 2000). Tuomi-Grön, Engeström och Young (2007) menar att gränsöverskridande innebär att man möter något nytt, man går in i ett nytt territorium och möter där något man inte är familjär med. Det finns också en nära relation mellan gränser, identitetskonstruktioner och handlingar. Nuthall (2005) menar att när individer engagerar sig i olika arenor och gränsövergångar konstrueras förväntningar på, men även förpliktelser till, ”det nya”. Enligt Säljö (2000) tolkar dessutom individen sin omgivning och handlar sedan utifrån sina meningsskapande tolkningar**.** Detta skulle kunna innebära att barnen i övergångarna mellan olika skolformer agerar utifrån vad de tror att omgivningen kräver.

Sammanfattningsvis är konstruktioner av identiteter och gränser i sig självt sammanflätade, och i denna process ingår även att förhålla sig till platsen och till de Andra. Studien utgår ifrån Newman & Paasis (1998) beskrivning om att identifikation handlar om att definiera sig själv, vanligen inom en grupp med liknande karaktäristika, eller i motsats till andra grupper ”på andra sidan gränsen” som inte delar dessa karaktäristika. I linje med ett sådant teoretiskt perspektiv blir gränser symboliska markeringar eller manifestationer för en kulturell, social eller politisk praktik. Att ge mening åt något innebär på samma sätt att etablera gränser till något utanför gränserna. För studien innebär detta att identiteter och gränser är två sidor av samma mynt; gränser både konstruerar identiteter och konstrueras genom identiteter.

Studiens syfte

I föreliggande studie får vi följa fyra barn – Elsa, Nick, Stina och Michael – och deras vandringar över institutionella gränser; från slutet av förskoletiden, genom hela läsåret i förskoleklassen och fram till inträdet i årskurs 1. Fokus för studien placeras på förskoleklassen och på barnens uttryck för de gränser som omger förskoleklassen. *Avsikten 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 barnens konstruktioner av identiteter.*

DESIGN, URVAL OCH GENOMFÖRANDE

Studien är en del av ett större etnografiskt inspirerat forskningsprojekt med det övergripande målet att vinna kunskap om och förstå den svenska förskoleklassen utifrån olika perspektiv. Den empiriska konstruktionen sträcker sig över 18 månaders tid och över tre olika skolformer. Forskningsprojektet karaktäriseras därför som en longitudinell fallstudie med etnografisk karaktär. Styrkan med longitudinella studier är att man kan följa samma verksamheter och personer under en längre period, och att den empiri som konstrueras kan jämföras över tid (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Den longitudinella ansatsen har därmed möjliggjort att barnens meningsskapande uttryck och berättelser från olika arenor kan jämföras. Etnografisk metodologi handlar just om att försöka förstå den mening individerna konstruerar när de tolkar och handlar i sin omvärld, och innebär att forskaren befinner sig på fältet, i detta fall i barngrupp, under en längre tid. Under fältarbetet deltar forskaren i individernas dagliga liv, lyssnar på det som sägs, observerar det som sker och ställer frågor (Hammersley & Atkinson, 1995). I etnografiska studier beskrivs och representeras deltagarnas bilder av omvärlden, det

är deltagarnas definitioner och tolkningar av situationerna som är i fokus. Metodologin argumenterar för att handlingar och beteenden är socialt situerade och kontextberoende (LeCompte & Preissle, 1993). Av dessa anledningar, och i förhållande till studiens syfte, har det varit viktigt att närvara i barnens vardag i alla de tre olika skolformerna under en längre tid. Den longitudinella ansatsen har medfört möjlighet att pendla mellan empiri och teori, att utveckla, pröva och förkasta slutsatser och att låta analyserna omprövas och impregneras av ny empiri.

Det etnografiska tillvägagångssättet är explorativt enligt Robson (2002) och i föreliggande studie märks detta genom att flera olika metoder har nyttjats för empirisk konstruktion. Beroende på situation har jag haft möjlighet att vara följsam och flexibel i fältarbetet. Deltagande observation var en övergripande metod som användes för att följa och förstå barnens vardagsliv. Vardagliga aktiviteter[1] i de olika skolformerna filmades och fotograferades, och när filmning inte var möjlig användes en Mp3-spelare för att spela in konversationer med barn, med lärare och mellan barn och lärare. Utöver deltagande observationer genomfördes även flera samtal med barnen under fältarbetets gång; både formella samtal utifrån specifika frågor (exempelvis i en samling där barnens förväntningar på förskoleklassen fokuserades) men även informella samtal som uppstod beroende på aktuell kontext och aktivitet (exempelvis vid målarbordet under den fria leken, där frågor kunde ställas om något aktuell händelse i klassrummet). Barnen erbjöds även att måla bilder om förskoleklassen, och tillsammans gjorde vi också tankekartor över barnens förväntningar på förskoleklassen före inträdet i denna samt över deras erfarenheter av förskoleklassen vid läsårets slut. De olika metoderna medgav en flexibilitet i fältarbetet, och medförde även att barnen kunde välja att delta i studien på olika vis och i olika situationer utifrån intresse och möjlighet. Samtycke har, i linje med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2008), erhållits av föräldrarna till barnen i de olika barngrupperna före studiens inledande, och barnen informerades under studiens gång om att det var frivilligt att delta i de aktiviteter som genomfördes.

Etik i forskningsprocessen

I studien används begreppet barns perspektiv när barns föreställningar och erfarenheter beskrivs (jämför Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Detta innebär att studien har en ambition att placera barnens beskrivningar och erfarenheter i förgrunden. En etisk fråga i studier där barn är inblandade är hur man kan närma sig barns perspektiv, och involvera barn i forskningen på ett respektfullt sätt (Johansson, 2011). Att använda sig av videoobservationer i fältarbete är ingen självklar arbetsmetod. Det ställer särskilda krav på forskaren när studien involverar barn, och det är angeläget att göra etiska reflektioner när barn dokumenteras. Då jag deltog i barnens vardag under en längre 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. Men vid några tillfällen bad barnen mig att inte filma, eller att åtminstone inte fånga just dem i kameralinsen. Att vara följsam och noga respektera barnens önskan i dessa fall är viktigt, samtidigt som just dessa situationer kan 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 i dessa fall var att rikta kameralinsen åt ett annat håll för att ändå kunna spela in de samtal som fördes med barnens godkännande. En annan metod jag använde var att istället ha en Mp3-spelare om halsen som dokumenterade alla samtal. I en av de tre skolformerna uttryckte dessutom en av lärarna starkt motstånd mot filmkameran. För att respektera detta användes i denna skolform endast Mp3-spelare för

[1] Exempelvis samling, egen lek, undervisningssituationer, samtal, rastverksamhet osv.

att dokumentera samtalen, samt fältanteckningar för att dokumentera observerade interaktioner och aktiviteter.

Urval, avgränsningar och analys

För att få tillträde till barnens meningsskapande i och tolkningar av i övergångarna deltog jag vid 16 tillfällen i två femårsgrupper under de sista månaderna i förskolan Fältet, vid 24 tillfällen under läsåret i förskoleklassen Havet (som flera av barnen från de två förskolegrupperna kom att tillhöra) samt vid 6 tillfällen under de två första månaderna på höstterminen i klass 1B på Västra Skolan som flera av förskoleklassbarnen i Havet senare kom att tillhöra[2]. Varje observationstillfälle varade 2-3 timmar. Av de 20 barn som gick i de två femårsgrupperna när studien inleddes var det endast fyra barn, Elsa, Nick, Stina och Michael, som följdes åt i samtliga övergångar. Därför har fokus i denna studie riktats mot dessa fyra barn, då de är de enda barn som har deltagit i forskningsprojektet på samtliga tre arenor.

Urvalet av empiriska exempel har grundat sig på ambitionen att i enlighet med studiens syfte lyfta fram och beskriva barnens markeringar av gränser och konstruktioner av identiteter på de olika arenorna. Av denna anledning har empiriska exempel valts ut där barn på något vis kommunicerar sådana processer. Exemplen har sedan transkriberats ordagrant. Transkriptionerna har lästs igenom flera gånger innan analysarbetet inleddes.

I analysarbetet har fokus legat på att tolka och förstå det barn ger uttryck för. Såväl verbal kommunikation som ickeverbal kommunikation (exempelvis gester och andra handlingar) blev viktiga i analyserna. Analysarbetet har pendlat mellan att låta ”empirin tala” och att låta teorierna beskriva och förtydliga de situationer som har valts ut. Centrala fokus (exempelvis hur barnen talar om sig själva och om de Andra, hur de förstår, gör motstånd mot och/eller hur de anpassar sig till kontexten samt

[2] **Förskolan Fältet** är en av förskolorna i Västra Skolans upptagningsområde. Förskolan byggdes 1981 och har sedan byggts om och till i flera omgångar. Byggnaden ligger i ett attraktivt hyreshusområde i innerstaden, och utgörs av en enplansbyggnad med flera olika ”vingar” där varje avdelning disponerar en vinge. Till förskolan hör en stor och lummig utegård. Under läsåret 2010-2011 var 115 barn inskrivna på Fältets 8 olika avdelningar, och av dessa var cirka 10 barn utlandsfödda. I upptagningsområdet är den socioekonomiska standarden är något över medel. Många av föräldrarna är högutbildade och äger egna hus eller dyra bostadsrätter, men det finns även grupper av invandrande och/eller ensamstående föräldrar med lägre inkomster.

Västra Skolan ligger ett par kvarter från förskolan Fältet. Skolan ger ett pampigt intryck. Dess huvudbyggnader stod klara 1915 och är byggda i sten och i flera våningar. Varje långsida av husen pryds med stora spröjsade fönster. Skolan ligger i centrala innerstaden i ett blandat hyreshus- och villaområde. Under läsåret 2010-2011 gick 500 barn på Västra Skolan, fördelat i 23 klasser från förskoleklass till och med skolår 9. Upptagningsområdet sträcker sig från innerstaden ut till havet, vilket medför att den socioekonomiska standarden är över medel även om den är komplex. I upptagningsområdet ryms både villaområden med höginkomsttagare samt hyreshusområden med långinkomsttagare och ensamstående föräldrar. På skolan går cirka 15-20% utomlandsfödda elever.

Förskoleklassen Havet är en av tre förskoleklasser på Västra Skolan. I klassen finns 14 barn, en förskollärare och en grundskollärare. Förskoleklassen är placerad i ett klassrum på första våningen i Västra Skolan och har även tillgång till ett mindre byggrum samt ett kök. Dessa lokaler delas även med den årskurs ett som är placerad bredvid förskoleklassen Havet. Förskoleklassverksamheten bedrivs mellan 08.15-12.00 måndag till fredag, och därefter tar fritidsverksamhet tillsammans med barn från övriga förskoleklasser vid i samma lokaler. Verksamheten i förskoleklassen är planerad med veckovis återkommande aktiviteter. Ingen samverkan med årskurs 1 förekommer.

I klass 1B går 22 barn. En lärare med lågstadielärarexamen är klassföreståndare, och i klassen finns även en fritidspedagog. Klassrummet ligger på andra våningen i Västra Skolan, och är trångt. Klassrummet ligger i nära anslutning till ytterligare en årskurs 1 samt en årskurs 3. Ingen samverkan med någon annan klass förekommer.

hur de markerar gränser och identiteter) hämtade från det teoretiska ramverket har använts för att identifiera och beskriva barnens uttryck för gränsmarkeringar och identitetskonstruktioner. I analysarbetet har också jämförelser gjorts mellan empiriska exempel som har konstruerats vid olika tidpunkter och i olika skolformer, för att få syn på hur barns uttryck har varierat över tid och i förhållande till arena. De variationer och likheter i barns uttryck som fanns i den analyserade empirin sammanfogades slutligen till fem teman som presenteras i kronologisk ordning.

Validitet och generalisering

För att en studie ska vara valid måste argumentationen av resultatet bottna i en god empirisk förankring, dvs. i en överensstämmelse mellan verklighet och tolkning (Larsson, 2005). I studien har jag använt mig av ett flexibelt arbetssätt med flera olika metoder för att vinna kunskap om barnens gränsarbete och identitetskonstruktioner. Med hjälp av metoderna har jag kunnat konstruera flera olika former av empiri tillsammans med barnen, vilket bidrar till en form av triangulering; olika aspekter kan betraktas ur flera olika perspektiv. Olika och nya tolkningar har kommit till ytan under både fältarbete och analysprocess, vilka har kunnat prövas och omprövas under fältarbetets gång. Detta innebär även att en inre logik i studien har byggts upp, som kan karaktäriseras av en harmoni mellan forskningsfrågor, metodval och analyser.

En etnografisk ansats innebär att man kommer nära det som studeras i en specifik miljö, vilket reser frågor om ifall generella slutsatser kan dras av resultatet. I artikeln diskuteras studiens resultat i relation till både tidigare forskning och i relation till det kunskapsgap som har identifierats i inledningen av artikeln. Barns övergångar till och från förskoleklass blir belyst på ett delvis nytt sätt som tidigare inte gjorts, både med tanke på att nya teorier används i studien och på att studien lyfter fram nya resultat som delvis motsäger tidigare forskning. Eftersom området är relativt outforskat finns ett värde i att åskådliggöra barns övergångar till och från förskoleklass på en deskriptiv nivå. Med hjälp av teorier har de empiriska iakttagelserna lyfts till en mer generell nivå som ger ett värde utöver den specifika kontexten - med hjälp av teorierna kan resultaten omsättas till barns övergångar mellan andra skolformer. På så vis tillför studien både generell kunskap om övergångar mellan skolformer och specifik kunskap om förskoleklassens praktik, dvs. studiens resultat kan generaliseras kontextuellt.

RESULTAT: FYRA BARNS ÖVERGÅNGAR TILL OCH FRÅN FÖRSKOLEKLASS

Barnens uttryck för identitets- och gränskonstruktioner sorteras under följande teman; *förväntningar, motstånd, avståndstagande, tillhörighet* och *anpassning*. Resultaten visar att dessa uttryck varierar beroende på tid och plats. Av denna anledning är resultatavsnittet framställt som en berättelse i kronologisk ordning, från barnens förberedelser inför övergången från förskola till förskoleklass och fram till och med starten i årskurs 1.

Positiva förväntningar på förskoleklassen

I slutet av vårterminen i förskolan blir barnen inbjudna till tre besök i förskoleklassen, besök med målet att bekanta sig med skolbyggnaderna och träffa blivande lärare och blivande klasskamrater. Före dessa besök samtalar vi om förskoleklassen; hur barnen tror att det kommer att vara, vad de tror att de kommer att få göra och hur de tror att det ser ut. I de båda femårsgrupperna konstrueras i samtalet en tankekarta med rubriken ”Våra tankar om förskoleklassen” och barnen får även rita en teckning över hur de tror att det kommer att se ut. I samtalen framkommer flera olika aspekter av att börja i

förskoleklass: längtan, rädsla, blyghet och spänning. Flera av barnen berättar att det ska bli roligt att ”börja skolan”, som de uttrycker det, men det framkommer även uttryck för oro över att det blir nya barngrupper och nya kamrater i klassen.

Gemensamt för många av barnen är att de har *förväntningar* på förskoleklassen som (en form av) skola. Flera av barnen uttrycker också en till synes skräckblandad förtjusning över att de kommer att ställas inför högre krav, krav på att exempelvis läsa och skriva fast man ännu inte behärskar dessa förmågor. I sina berättelser markerar barnen föreställningar om förskoleklassen, vilka kan tolkas som positiva förväntningar på ”det nya”. Barnen markerar även att de förväntar sig att förskoleklassen ska vara en skollik arena. Stina beskriver sin teckning av hur hon föreställer sig att förskoleklassrummet ser ut (Bild 1):



Bild 1 Stinas teckning av hur hon föreställer sig klassrummet i förskoleklassen

110428 Samtal
Stina: *Det är skolbänkarna* [pekar på de tre skolbänkar hon har målat, och som står placerade i en rad efter varandra. Vid varje bänk har hon målat ett barn och på bänkarna ligger travar med böcker.] *Och där är stolarna.*
H: *Vad tror du att ni gör där då* [i förskoleklassen]*? Vad jobbar ni med* [på teckningen]*?*
Stina: *Vi... läser.*
H: *Ni läser?*
Stina: *Och gör matte.*
H: *Matte?*
Stina: *Och räknar.*
H: *Mmm…*
Stina: *Och plus och minus.*
H: *Och plus och minus? Längtar du till förskoleklassen?*
Stina: *Mmm…* [nickar].

Några dagar senare är det dags för det första besöket i förskoleklassen. Även under detta besök, och i samtalen med lärarna, framkommer barnens ”skolliknande” förväntningar på förskoleklassen:

110510 Observation
När barnen kommer in i förskoleklassen Havets klassrum samlar lärarna Åsa och Stefan dem i en ring på golvet. Lärarna gör först ett upprop för att se vilka barn som är närvarande. Sedan frågar

> Åsa vad barnen tror att man gör i förskoleklassen. Elsa räcker snabbt upp handen: - *Man lär sig matte och läsa och räkna!*
>
> Flera av barnen kommer med liknande kommentarer, som förväntningar på lärande av (nya) skolrelaterade förmågor. Michael beskriver liknande förväntningar: - *Man får lära sig grejer... lära sig bokstäver... och skriva.*
>
> Kanske som en motvikt mot barnens skolliknande förväntningar frågar Åsa: - *Får man leka nåt här då?* Nu verkar barnen bli osäkra, och de tittar på varandra. Några av barnen diskuterar med varandra, och till slut räcker Elsa upp handen och säger: - *Ja, ute på rasterna.* Åsa bekräftar Elsas förslag men tillägger också att barnen kommer att få leka en hel del även inne i klassrummet i förskoleklassen. - *Ni sa att man lär sig läsa, och lär sig räkna.... Kan ni några bokstäver?* fortsätter Åsa. Barnen svarar att de kan en mängd bokstäver och en del barn börjar rabbla alfabetet för att visa vad de kan. Åsa och Stefan berättar att i förskoleklassen kommer barnen att få arbeta med en ny bokstav varje vecka, och att de även kommer att få arbeta lite med siffror. Men de upprepar också att barnen även kommer att få mycket tid till lek. Efter samlingen med Åsa och Stefan uppmanas barnen att gå på upptäcksfärd i klassrummet och de tillhörande lokalerna. Barnen hittar genast något att göra. Flera av dem börjar spela hockeyspel, andra ritar och några sätter sig för att bygga med lego i bygghörnan.

Stina, Elsa och Michael markerar en gräns mellan förskola och förskoleklass genom att betona förväntade skillnader mellan arenorna, skillnader som verkar baseras på deras föreställningar om förskoleklass som ”något annat” än förskola. Man kan ana att barnen identifierar sig själva som *blivande skolbarn.* I sina uttryck framhåller barnen bland annat skolliknande verksamhet som en förväntad skillnad, eller gräns, mellan förskola och förskoleklass. De ger, i positiv bemärkelse, uttryck för föreställningar om förskoleklassen som en plats för arbete och lärande av nya färdigheter. Dessa föreställningar om en gräns mellan förskola och förskoleklass markeras även genom föreställningar om begränsad tid för lek; exempelvis Elsa anar att de kommer att arbeta mera och leka mindre i förskoleklassen.

Motstånd baserade på tidigare förväntningar

På hösten börjar barnen i förskoleklassen Havet. Elsa börjar tidigt markera ett *motstånd* mot förskoleklassens undervisning, och detta motstånd manifesteras tydligast i arbetet med ”Veckans bokstav”, en ny bokstav som lärarna introducerar varje tisdag. Efter lärarnas introduktion får barnen arbeta med flera olika metoder för att kunna känna igen bokstäverna, identifiera bokstäverna plats i alfabetet, skriva/forma dem samt ljuda ihop och läsa ord:

> **110823 Observation**
> Barnen ska arbeta med bokstaven A. Ett av momenten i undervisningen är att de ska få färglägga en stencil med ett gement och ett versalt A på. På bilden finns även en apa som ska färgläggas. Halva barngruppen sitter i köket som tillhör förskoleklassen Havet tillsammans med läraren Stefan, och de samtalar under tiden som de arbetar i lugn och ro. Elsa, som har varit tyst och försjunken i sin färgläggning av apan lägger plötsligt ner pennan och ger uttryck för motstånd mot uppgiften:
> - *Varför känns det här som dagis?*
> - *För att det är nästan som dagis*, svarar Stefan, som om han vill betona för barnen att skillnaderna mellan förskola och förskoleklass inte är så stora.

- *Varför då?* säger Elsa.
- *Ja, varför då,* säger ett annat barn,- *det är ju skola?*
- *Gjorde ni sånt här med bokstäver och siffror och sånt på förskolan också?* frågar Stefan.
- *Jaaa!..* utbrister flera av barnen samtidigt.
- *Det här är ju skola?* upprepar samma barn som ovan, som verkar lite fundersam över hur aktiviteten ska tolkas.
- *Är det någon av er som kan läsa något?* frågar Stefan.
- *Ja, det kan jag!* svarar flera av barnen samtidigt och vill gärna visa att de kan läsa. Flera av barnen fortsätter att diskutera fler färdigheter de kan och inte kan.

110825 Samtal
Några dagar senare sitter Elsa vid skapandebordet i klassrummet och målar. Jag sätter mig bredvid henne och börjar också måla. Under tiden talar vi om bokstavsbladet, och om Elsas tankar om förskoleklassen. Jag frågar Elsa om vad hon hoppas få lära sig under förskoleklassåret och Elsa svarar direkt och lite irriterat:
- *Lite mer än bara såna grejer!*
- *Har ni arbetat med Veckans bokstav på förskolan?* frågar jag.
- *Nej, men vi har övat väldigt mycket på bokstäver,* säger Elsa och vänder sig mot sin lärare Åsa som nu har anslutit sig till bordet där vi sitter.
- *Men nästa gång,* [nästa tisdag när det är dags för aktiviteten Veckans bokstav igen] *dom som vill ha lätt kan du ge lätt. Och dom som vill ha lite svårare kan du ge lite svårare.*

Elsa indikerar här att lärarna borde kunna erbjuda bokstavsarbete i olika svårighetsgrader beroende på barnens intresse och tidigare kunskaper. Hennes ifrågasättande av arbetet med Veckans bokstav fortsätter under hösten, och några månader senare uttrycker hon fortfarande ett liknande motstånd:

111018 Samtal
-Men alltså, det blir bara lättare och lättare för varje gång... Men, vissa vill ju ha väldigt lätt. Och det bryr jag mig inte om. Men jag vill i alla fall ha svårt... lite svårare. Alltså, man ska bara måla och sen måla ännu mer... Vad är det som är svårt med att måla? Det är ju bara att göra så... Elsa visar vad hon menar genom att ”låtsasmåla” i luften med en penna i handen.

Elsa verkar ifrågasätta varför de ska arbeta med att färglägga bokstavsblad när de är i skolan. En tolkning av Elsas motstånd är att hon fjärmar sig från förskolan. Hon verkar vilja markera att hon är ett *före detta förskolebarn*. Hon tolkar till synes dessutom aktiviteten som en målaruppgift, och verkar associera uppgiften med aktiviteter som hör till förskolan. Detta poängterar hon också när hon säger ”Varför känns det här som dagis?”. Förmodligen baserar hon sitt motstånd på tidigare förväntningar om innehållsliga skillnader mellan verksamheterna. Elsa kan sedan tidigare ha tolkat sig själv som ett blivande skolbarn, baserat på föreställningar om förskoleklassen som en ”skollik” verksamhet med ”svåra” aktiviteter. Nu ger hon uttryck för ett motstånd där hon till synes vill markera att hon är ett före detta förskolebarn, vilket delvis också verkar bottna i upplevelser av att hon får återupprepa bokstavsaktiviteter som de redan har arbetat med i förskolan.

Att ta avstånd från förskolan

En tolkning av Elsas motstånd mot ”förskolelika” aktiviteter i förskoleklassen kan vara att hon efter övergången till förskoleklassen strävar efter att ta *avstånd* från förskolan. Detta avståndstagande manifesteras ytterligare en situation som uppstår då alla barn i förskoleklassen Havet ska få besöka sina tidigare förskoleavdelningar:

> **110927 Observation**
> Läraren Stefan går ut i korridoren och säger till barnen att göra sig klara för promenaden till förskolan, barnen ska klä på sig ytterkläderna och gå på toaletten. Michael verkar glad för att få besöka förskolan, han ler och gör sig snabbt klar. Nick däremot verkar inte alls intresserad av att göra sig i ordning, och till slut blir han arg när Stefan återigen påminner honom. Han säger då att han inte vill besöka förskolan och protesterar vilt. Michael går då fram till Nick och talar med honom:
>
> - *Men Nick, klä på dig nu, vi ska ju gå till dagis!*
> - *Jag vill inte!!* [Nu är Nick ordentligt upprörd.]
> - *Men vi får träffa fröknarna igen?* försöker Michael.
> - *Jag vill inte! Det är tråkigt!* skriker Nick.
> - *Vadå?*
> - *Det är tråkigt! Det finns bara småbarn där, och ingenting att leka med!* hävdar Nick.
> - *Men vi får ju träffa Anne* [förskolläraren] *igen...* försöker Michael.
> - *Jag vill ändå inte! Jag vill vara kvar här!!* [Nick är nu så upprörd att han gråter]
>
> Jag sätter mig med Nick, jag vill lyssna och veta mera om hur han tänker, men han är arg och ledsen och vill inte prata. Istället tar han på sig skorna, men vägrar ta på sig en jacka. Efter flera påminnelser blir han klar att gå.

En tolkning av denna situation är att Nick uttrycker att han vill ta avstånd från förskolan. Han markerar detta genom att exempelvis beskriva att han inte vill besöka förskolan eftersom ”Det finns bara småbarn där...”, vilket kan indikera att han ser sig själv som någon som inte längre passar in på förskolan. Dessa argument återkommer när barnen senare leker inne på sina tidigare förskoleavdelningar:

> **110927 Fältanteckningar**
> Nick, Michael och några andra pojkar står vid legobordet och bygger. Jag frågar om det är roligt att vara tillbaka i förskolan. De markerar direkt. - *Vi är för stora för det här nu,* och *Det är fjantigt här! Bara bebisar går här* [på förskolan]. *Stora killar går inte på dagis!!*

Barnens markerade avståndstagande från förskolan kan indikera att de upplever att de inte hör hemma där längre. De verkar markera en gräns mellan förskola och förskoleklass genom att jämföra sig själv, ”Oss”, med ”De Andra” (små) barnen som numera finns på förskolan. På så sätt verkar avståndstagande vara ett uttryck pojkarna använder i deras konstruktioner av identiteter som *före detta förskolebarn.*

Tillhörighet i förskoleklassen och negativa förväntningar på årskurs 1

Vid sidan av förväntningar, motstånd och avståndstagande markerar barnen även *tillhörighet* till förskoleklassen på olika vis under läsåret. Före övergången till förskoleklass markerade flera av dem en tydlig gräns mellan förskola och förskoleklass, där förskoleklassen beskrevs som en del av skolan. Efter övergången, och med nyvunnen erfarenhet av att själv gå i förskoleklass, markerar Elsa under senhösten att det även finns en gräns mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan. Detta gör hon genom att jämföra skillnader mellan henne, som barn i förskoleklassen, och de övriga barnen i skolan. Hon uttrycker även skillnader i vad hon gör i förskoleklassen och vad de äldre barnen i skolan gör:

> **111111 Samtal**
> - *Här* [i förskoleklass] *känner jag mig som en liten myra, men på dagis kände jag mig som en stor jätte! Vi är pyttesmå! Dom* [äldre elever i skolan] *gör jättemycket matte och de skriver väldigt mycket... Dom har inte ett alfabet* [hängades] *i klassrummet. Och dom har inte samling.*

Elsa ger uttryck för att äldre skolbarn förmodligen arbetar mer med skolämnen och färdighetsträning än vad hon gör i förskoleklass. I hennes beskrivning framkommer skillnader mellan skola (där man gör jättemycket matte och skriver väldigt mycket) och förskoleklass (i vilken man exempelvis har samling och ett alfabet hängandes i klassrummet). Det verkar som att hennes markering av gränser som omger förskoleklassen har ändrat karaktär efter inträdet i förskoleklass. Genom att markera en gräns mellan förskoleklassen och den obligatoriska skolan avgränsas förskoleklassen till att vara ”något annat”, något eget som skiljer sig från övriga skolan. Detta kan indikera att förskoleklassen inte med självklarhet längre inkluderas i Elsas ”tal om skolan” på samma sätt som hon föreställde sig före övergången. Elsa verkar uttrycka en tillhörighet till förskoleklassen och hon verkar identifiera sig som *ett förskoleklassbarn.* Denna identifiering kan vara baserad i Elsas upplevelser av samhörighet, men även i upplevelser av en relation till förskoleklassens kultur och gemenskap.

Tillhörigheten till förskoleklassen uttrycks även av Michael och Elsa i ett samtal om deras tankar inför starten i den obligatoriska skolan. Elsa och Michael förväntar sig att fokus i den obligatoriska skolan är undervisning, läxor och arbete till skillnad från i förskoleklassen där leken får stor plats. De föreställer sig att leken, i och med skolstarten, kommer att förvisas till raster och till fritidshemmet. Till skillnad från tidigare uttryckta positivt tolkade förväntningar på starten i förskoleklass verkar förväntningarna på starten i årskurs 1 vara mera negativt laddade:

> **120424 Samtal och fältanteckningar**
> - *Det blir läxor hela tiden, förutom på rasten och lunchen... och när vi är på fritids,* berättar Elsa. Michael håller med henne:
> - *Ja, här* [i förskoleklassen] *får vi ju leka men där* [i årskurs 1] *får vi ju inte leka. Där får man skriva. Det är så himla tråkigt,* säger han.
> - *De har ju inga leksaker i klassrummet!,* säger Elsa.
> - *Hur ser klassrummen ut då?,* undrar jag.
> - *Så där!* [pekar mot ettans klassrum bredvid förskoleklassen Havet, ett rum fyllt av bänkar och stolar] *Och tråkigt tråkigt tråkigt….,* säger Elsa.
>
> Elsas uttalanden överraskar något, eftersom hon tidigare har givit uttryck för en längtan efter skolliknande uppgifter. Jag frågar om det är något särskilt som hon tror blir tråkigt:
>
> - *Men jag vill ha lek också….* säger Elsa.

> *- Men samtidigt säger ju du ofta att du vill att det ska vara svårare och att det ska vara mera att jobba med* [här i förskoleklassen], undrar jag.
> *- Ja! Mmm. Ja! Det kan jag hålla med om lite! Det ska bli kul att läsa och göra matte och så. Men det ska inte bli kul att inte få leka!* betonar Elsa.

Man kan ana att Elsa och Michael ser förskoleklassen som ”något annat” än den obligatoriska skolan, och uttrycker motstånd mot den obligatoriska skolans ”tråkighet” och ”frihet från lek” när de uttrycker sin tillhörighet i förskoleklassen. När de försöker ge mening åt årskurs 1 och dess innehåll, innebär det på samma sätt att de etablerar en gräns till förskoleklassen och sig själva som *lekande förskoleklassbarn*. Detta blir en symbolisk markering som består av argument om innehållsliga skillnader mellan de olika verksamheterna. Leken framhålls som central i dessa markeringar. En tolkning av barnens uttryck är att de nu betraktar förskoleklassen som en lekfylld övergångszon, fri från krav och skollikt arbete och fylld av lek, något som Elsa nu verkar uppskatta till skillnad från i början av tiden i förskoleklass. Att börja i den obligatoriska skolan åtföljs däremot av negativt laddade förväntningar på hårt arbete.

Anpassning i årskurs 1

I empirin indikeras barnens *anpassning* till de olika kontexterna. Särskilt tydligt kommer anpassningen till uttryck när de har börjat i årskurs 1. Under den första veckan i årskurs 1 introducerar läraren Anneli arbetet med Veckans bokstav:

> **120827 Observation**
> *- Nu ska vi arbeta med bokstaven O. Hur ser ett O ut? Och vart finns det i alfabetet?,* undrar läraren Anneli och pekar på det alfabet som hänger på väggen i klassrummet.
> *- Vid ormen!* säger ett barn.
> *- Vid ormen, just det,* säger Anneli. *- Och hur kan man säga att bokstaven O ser ut?*
> *- Rund,* svarar samma barn.
> *- Just det, en rund bokstav. Och så här skriver man den.* Anneli visar på tavlan. *- Man börjar här uppe, och så skriver man så här runt och så går man ändra ner till linjen och upp igen. Så man börjar här,* säger Anneli och pekar på toppen av O:et.
> *- Vilka ord kan ni som har O i sig?* undrar Anneli. Barnen ger olika förslag såsom orm, Ola, Otto och ost. Anneli skriver alla orden på tavlan samtidigt som barnen ljudar. Barnen får även lista ut om O:et kommer först, sist eller i mitten av ordet.
>
> Efter genomgången får barnen sedan arbeta individuellt och i grupp med att exempelvis spåra bokstaven O i luften och i sand, skriva bokstaven O i långa rader på papper samt måla lilla och stora O med vattenfärg på tidningspapper. Innan barnen byter aktivitet ska deras individuella arbete bedömas och godkännas av Anneli. Efter dessa inledande aktiviteter får barnen börja arbeta med Veckans bokstav i olika texter, där de får identifiera bokstäverna O och träna på att skriva och läsa ord med O.
>
> **120827 Samtal**
> Under rasten talar jag med Elsa om bokstavsarbetet i klassrummet:
> *- Vad gjorde ni på lektionen?,* säger jag.
> *- Vi jobbade med de här böckerna vi har fått… och att man ska ringa in dom orden man kan och så….* säger Elsa. *Vi jobbade med O… och om man inte kan det så säger Anneli till att man ska göra* [spåra] *O i sanden… och sen arbetar vi på papper och så.*

> *- Är det här bokstavsarbetet bättre än det i förskoleklassen?,* undrar jag.
> *- Ja, det är bra! Det är svårare!,* säger Elsa direkt och lite upprymt.
> *- Är det svårare?,* frågar jag.
> *- Ja… Fast det är ganska lätt…. Jag förväntade mig nog lite svårare… och lite roligare… Eller inte roligare men svårare,* säger Elsa.

Att det finns indikationer om att barnen får börja om med samma typ av bokstavsträning som i de redan har gjort i förskoleklassen verkar inte vara något som Elsa oroar sig över. Det motstånd Elsa visade mot arbetet med Veckans bokstav i förskoleklassen återkommer inte i årskurs 1. Detta trots att många av aktiviteterna de gör är desamma eller liknande de aktiviteter de gjorde i förskoleklassen. Elsas engagemang och deltagande i arbetet med Veckans bokstav i årskurs 1 verkar förändrat; i skolans kontext ifrågasätter hon inte vad de gör eller varför. Trots att hon efter lektionen beskriver att hon förväntade sig svårare och roligare uppgifter i skolan, genomför hon uppgifterna i klassrummet med noggrannhet och under tystnad. Exemplen ovan kan indikera att Elsa anpassar sig till rådande kultur och struktur i årskurs 1, och att hon handlar i enlighet med sin tolkning av skolan som en arena för arbete, och en plats där man följer lärarens instruktioner. Elsa ger här uttryck för att hon anpassar sig till och *inordnar* sig efter de regler och bestämmelser som barnen förväntas följa i klassrummet. Som exempel nämner hon att en regel är att de inte får arbeta vidare med nästa moment innan läraren Anneli har godkänt barnens arbete.

När barnen har gått några veckor i årskurs 1 genomförs ett samtal med Nick, Elsa och Michael.[3] I samtalet beskriver Michael och Nick vad som har varit svårt och nytt vid starten i den obligatoriska skolan. Skolstarten verkar ha krävt en viss anpassning av dem:

> **120917 Samtal**
> *- Första gången var jag lite nervös, när vi gick in i klassrummet när vi började…. Sen, jag har lärt mig att man ska vara tyst. Men det är lite svårt… Att vi började med läxor, det tycker jag också är nytt faktiskt,* säger Michael.
> *- Ja, och att ta hem läxor och ta tillbaka dom,* fyller Nick i.
> *- Ja, och sen att vi ska komma i tiden, och det är nytt. För alltid förut brukade de* [förskoleklasslärarna] *säga till oss. Men nu måste vi gå in i tiden,* säger Michael.

Michael och Nick ger uttryck för att de måste ta eget ansvar i skolan; man ska vara tyst, göra sina läxor och att ta ansvar för sitt arbete. Michael beskriver också att tiden och den styrande klockan är nya aspekter att ta hänsyn till. I förskoleklassen kunde de förlita sig på närvarande vuxna som hjälpte dem att komma in från raster och uteverksamheter i tid. Detta ansvar faller på barnen själva efter starten i årskurs 1.

I Elsas, Nicks och Michaels berättelser konstrueras bilder av barnen som *de inordnade och ansvariga eleverna.* En tolkning av Elsas handlande i klassrummet, och hennes anpassning till skolarbetet, indikerar en bild av henne som en *inordnad elev*, som handlar efter vad hon tror är önskvärt i klassrumssituationen. Nick och Michael ger uttryck för att anpassningen även kan innebära ett större *ansvarstagande* i skolan än i förskoleklassen. Därmed markerar barnen också tydliga gränser mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan, och man kan ana att barnen upplever att det krävs anpassning av dem efter starten i den obligatoriska skolan.

[3] Stina, det fjärde barnet i studien, är ledig denna dag.

Analys och diskussion

Barn träder in i två nya och ut ur två gamla kontexter i övergångarna till och från förskoleklass, och i båda dessa in- och utträden krävs det att de reorienterar sig. På olika sätt skapar de förväntningar och föreställningar om vad som skall komma. Barnens identitetskonstruktioner bäddas in i deras förståelse av och meningsskapande i de olika kontexterna, och resultaten visar också att barnens sätt att definiera sig själva och deras markeringar av gränser förändras över tid och beroende på arenan de befinner sig på.

Teorierna som studien vilar på har medverkat till att synliggöra barnens gränsmarkeringar mellan de olika skolformerna, hur barnen har markerat olika gränser vid olika tidpunkter och hur de har konstruerat olika identiteter på olika platser. Studien visar hur barnen ger uttryck för *förväntningar på, motstånd mot, avståndstagande från, 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.* Huvuddragen för hur barnen ger uttryck för identitets- och gränskonstruktioner, samt hur dessa förändras över tid, åskådliggörs i figur 1 och diskuteras i detta avslutande avsnitt.

TID

Plats	Gränsmarkeringar i tal och handling	Uttryck för identiteter som konstrueras	Uttryck för gränser som omger förskoleklassen
Förskolan	Uttryck för positiva *förväntningar* på innehållsliga skillnader mellan förskola och förskoleklass.	Konstruktioner av *Det blivande skolbarnet,* med förväntningar på lärande.	Markeringar av *en gräns* mellan förskola och förskoleklass, där förskoleklassen beskrivs som *en "skollik" del av den obligatoriska skolan*.
Förskole-klass	Uttryck för *motstånd* mot förskoleklassens aktiviteter.	Konstruktioner av *Det före detta förskolebarnet,* som gör revolt mot förskolan.	
	Utryck för *avståndstagande* från förskolan, samt jämförelser mellan "Oss i skolan" och "de Andra i förskolan".		
	Uttryck för *anpassning* och *tillhörighet* i förskoleklassen. Jämförelser mellan "Oss i förskoleklass" och "de Andra i skolan".	Konstruktioner av *Det lekande förskoleklass-barnet,* som uppskattar leken och friheten i förskoleklass.	Markeringar av en gräns mellan förskola och förskoleklass samt e*n ny gräns* mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan, där förskoleklassen beskrivs som *något annat* än både förskola och skola.
	Uttryck för negativa *förväntningar* på den obligatoriska skolan, som "tråkig" och som en lekfri plats.		
Årskurs 1	Uttryck för *anpassning till* och *ansvarstagande i* den obligatoriska skolan.	Konstruktioner av *Den inordnade och ansvariga skoleleven,* som anpassar sig till rådande ordning.	

Figur 1 Barnens uttryck för identitets- och gränskonstruktioner samt dess förändring över tid och i relation till plats.

Barnens uttryck för identitets- och gränskonstruktioner - förändring över tid och i relation till plats

Studien syftar till 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. I resultatkapitlet har vi kunnat se på vilket sätt barnens identitetskonstruktioner och deras gränsmarkeringar bäddas in i varandra, vilket även beskrivs i figur 1 ovan. Ett exempel på gränsmarkeringar verkar vara relaterade 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 baseras på förväntade skillnader mellan arenorna, och på föreställningar om förskoleklassen som något mer skollikt än förskolan. Barnen skapar mening i förskoleklassen i relation till sina erfarenheter av förskolan, dvs. de tolkar ”det nya” i jämförelse med ”det gamla” och markerar i dessa processer även symboliska gränser (jämför Newman & Paasi, 1998) mellan de olika arenorna.

Ett annat exempel på gränsmarkeringar är det *motstånd* och *avståndstagande* som barnen ger uttryck för. Studien indikerar att barnen, efter inträdet i förskoleklass, strävar efter att konstruera sig som *Före detta förskolebarn.* Som exempel uttryckte Nick tydligt verbalt och fysiskt motstånd mot att behöva träda tillbaka över gränsen till ”det gamla”. Han gav även indikationer på att han jämför och betraktar sig själv i ljuset av de Andra (jämför Taylor, 1995; McIver, 2003) dvs. att han upplever sig själv som någon som inte längre passar in på förskolan. Även Elsa gav, i sitt motstånd mot att arbeta med Veckans bokstav, uttryck för att hon inte längre accepterar ”förskoleaktiviteter” eftersom hon nu har bytt arena – från förskola till skola.

En tolkning av dessa empiriska exempel är att barnen strävar efter ta avstånd från det ”gamla” som de har lämnat. Därav verkar den arena, dvs. platsen, som barnen befinner sig på vara viktig i barns identitetskonstruktioner Resultaten indikerar även i likhet med Ackesjö (2013) att det för barnen verkar vara viktigt att frigöra sig från den arena man tidigare har lämnat. Genom att betrakta sig själv i förhållande till andra arenor som de har lämnat verkar barnen också kunna förstå sig själva just här och nu.

I resultatet kan man även se hur barnens uttryck för identitets- och gränskonstruktioner förändras över tid (se figur 1). Elsas uttryck för motstånd mot arbetet med Veckans bokstav försvann under vårterminen i förskoleklass. Man skulle kunna tolka detta som att Elsa med tidens hjälp anpassar sig till arenan, till de erbjudanden hon står inför samt till förskoleklassens kulturella inramning (jämför Entrikin, 1991) av lek och en mer icke-formell undervisning. Intressant är också hur Elsas motstånd mot och ifrågasättande av aktiviteter försvinner när hon har börjat i årskurs 1. Efter övergången till den obligatoriska skolan sker en *anpassning* till skolans verksamhet. Inte heller Michael eller Nick ifrågasätter strukturen och kontrollen i årskurs 1, och en tolkning är att barnen istället beskriver sig som *ansvariga och inordnade elever.* Dessa identiteter verkar konstrueras då barnen nu identifierar sig som något annat än förskole- eller förskoleklassbarn, dvs. som inordnade skolelever. I sina berättelser om hur exempelvis tid hanteras i skolan och över det egna ansvaret över läxor och skolarbete, markerar pojkarna gränsen mellan de två institutionerna där de sätter både sitt eget ansvar och lärares skilda förhållningssätt i fokus. I och med dessa reflektioner upprätthåller och reproducerar de även talet om att vara en elev i skolan samtidigt som de markerar en gräns mellan förskoleklassen och den obligatoriska skolan.

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. Michael och Elsa 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. Det som inför tidigare

övergång verkade upplevas som positivt (mindre lek och mer arbete) markeras inför nästa övergång som något negativt laddat. Att förväntas få leka eller inte få leka framhålls av barnen som en skillnad mellan skolformerna.

Efter att ha deltagit i förskoleklassens verksamhet under en period verkar Elsa ha omtolkat förskoleklassens placering i skolan och de gränser som omger förskoleklassen (se figur 1). Elsa ger sig själv betydelse genom att relatera sig till andra, och markerar skillnader genom att jämföra ”Oss” i förskoleklassen med ”de Andra” i skolan (jämför Taylor, 1995; Newman, 2006). Resultaten indikerar att hon har skapat ny mening och en *tillhörighet* i förskoleklassen (jämför Entrikin, 1991). Efterhand beskriver hon förskoleklassen som en lekfull och rolig plats att vara på och indikerar en definition av sig själv som ett (litet) och *lekfullt förskoleklassbarn* till skillnad från övriga (stora) skolbarn.

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” (jämför Ackesjö, 2013). Efter övergången till förskoleklassen konstruerar de, efter en tids erfarenhet av förskoleklassen, identiteter som inte längre knyter an till den obligatoriska skolan. Istället baseras de identiteterna på förskoleklassens ”lekande varande” och avgränsas som ”något annat” i relation till den obligatoriska skolan. På så vis kan man anta att de identiteter som konstrueras i förskoleklassen mer knyter an till barnens erfarenheter från förskolan än till förskoleklassens placering i 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) (jämför Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). 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 relativt ”tyst”.

Ovanstående resonemang om hur barnen töjer på gränserna indikerar att gränsmarkeringar inte är stabila utan förändras beroende både på tid och plats, samt på den erfarenhet man skapar och bär med sig. Sammantaget indikerar studien att *tiden* spelar stor roll för barnens identitetskonstruktioner i övergångarna på samma sätt som *platsen* verkar vara en viktig måttstock.

Övergångar – en tid av rekonstruktioner

Övergångar mellan skolformer är på flera sätt att betrakta som kritiska händelser för barn och unga. Inledningsvis i denna artikel beskrevs att en orsak som ligger bakom talet om att ”mjuka upp” och ”förenkla” övergångar för barnen är att dessa ofta beskrivs som hotande och svåra för barnen. Även resultaten i denna studie indikerar att övergångar kan upplevas som svåra för barnen, framför allt vad gäller att tolka nya kontexter. Barnens svårigheter i tolkningen av förskoleklassens verksamhet – är det skola eller inte? - skulle kunna förklaras med att barn i det svenska skolsystemet verkar ”göra skolstart” två gånger; dels när de börjar i förskoleklass och dels när de börjar i årskurs 1. Fenomenet med ”dubbla skolstarter” diskuteras även av Sandberg (2012), som hävdar att förskoleklassen underlättar och dämpar skolstarten för barnen. Resultaten i föreliggande artikel indikerar motsatsen. För barnen i denna studie verkar förskoleklassen inte ha någon dämpande och ”mjukgörande” funktion. Studien har tvärtom indikerat att barnen lägger stor möda och energi på att dekonstruera gamla och konstruera nya identiteter både före och efter varje övergång, oavsett skolform. Barn börjar

om övergångsprocessen vid varje övergång till en ny skolform, och i denna process verkar inte förskoleklassen stå ut som en skolform som är mer dämpande eller mjukgörande än någon annan. Däremot kan kontinuitet mellan skolformer vidare problematiseras. Om förskoleklassen ska konstruera en bro mellan förskola och skola - istället för ett väntrum - bör kontinuitet mellan verksamheter, läroplaner och uppdrag tydligare skapas. Likaså kan det vidare behöva diskuteras om mjuka övergångar med likartade verksamheter, eller ”hårda” övergångar med tydliga brott mellan verksamheterna, är att föredra för barnen.

Förskoleklassen – något annat än förskola och skola

I frågan om hur barn konstruerar och upprätthåller gränser och identiteter i övergångarna till och från förskoleklass ryms även ett intresse av att vinna kunskap om hur barn beskriver innehållet inom de gränser som omger förskoleklassen. Vilken kunskap kan vi vinna om förskoleklassen från barns berättelser? Efter en tids erfarenhet markerar barnen att det finns skillnader mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan. De beskriver förskoleklassen som en arena som är ”något annat” - en självständig skolform i gränslandet mellan förskola och skola.

Barnen använder leken som gränsmarkör mellan förskoleklass och den obligatoriska skolan. Deras beskrivning av leken som central i förskoleklassen kan ställas i motvikt till tidigare forskning (exempelvis Karlsson, m.fl., 2006; Simeonsdotter Svensson, 2009) och tidigare utvärderingar av förskoleklassen (exempelvis Skolverket, 2000; 2001) som har beskrivit förskoleklassen som en skolifierad verksamhet; en verksamhet där lärarna har kopierat skolans sätt att undervisa på ett vuxenstyrt och formaliserat vis. Barnen i föreliggande studie ger inga antydningar som kan relateras till att de uppfattar att verksamheten i förskoleklassen Havet är skolifierad. Detta resultat kan därför framhållas som en motsats mot tidigare forskning, och kan eventuellt förklaras med att barnens röster är i fokus i föreliggande studie jämfört med tidigare studier. I ljuset av barnens röster framstår förskoleklassen inte som skolifierad utan som ”något annat” än förskola och skola. Undervisningsmoment som exempelvis Veckans bokstav, verkar vara inbäddade i en löst reglerad och lekfull kontext . Barnen i studien, och särskilt Elsa, beskriver att övergångarna till och från förskoleklass *inte* åtföljs av ett lärande eller en undervisning som går från ”lätt till svårt”, utan snarare en reproducering av tidigare skolformers verksamhet. I relation till tidigare forskning (exempelvis Karlsson, m.fl., 2006; Skoog, 2012) som hävdar att det ofta sker en upprepning av innehåll och verksamhet mellan förskoleklassen och årskurs 1 kan föreliggande studie indikera att denna upprepning även verkar inkludera förskolan. Barnen i studien ger uttryck för att de i förskoleklassen får göra om aktiviteter som de redan gjort i förskolan. Frågan är 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.

Intressant är att problematisera förskoleklassens uppdrag och verksamhet utifrån föreliggande studies resultat. Det verkar finnas en spänning i förskoleklassens dubbla uppdrag, att både förbereda för fortsatt utbildning och att bedriva en här-och-nu-orienterad verksamhet baserad på både lek och lärande. Hur detta uppdrag ska tolkas verkar inte vara enkelt. Värt att notera är att förskolan i och med den reviderade läroplanen (Lpfö 98, reviderad 2010) har fått ett utökat uppdrag att arbeta med barns lärande inom vissa skolliknande ämnesområden. Skolinspektionen har dessutom i sin senaste granskning av 42 förskolor betonat att förskolorna behöver öka sitt fokus på barns lärande, samt att förskollärarna behöver arbeta mer med att systematiskt och kontinuerligt följa och dokumentera det enskilda barnets lärande (Skolinspektionen, 2012). Således kan undervisning och tydliga lärandeaktiviteter inte längre betraktas som en angelägenhet som hör till den obligatoriska

skolan. Däremot verkar det finnas dilemman i hur detta uppdrag ska hanteras i förskoleklassen (jämför Ackesjö, 2010; Skoog, 2012; Sandberg, 2012). De gränser mellan förskola och skola som förskoleklassen hade som ambition att riva verkar till viss mån fortfarande kvarstå. Studien indikerar att förskoleklassen inte med självklarhet agerar som en bro mellan förskolan och den obligatoriska skolan. 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 skulle kunna ses som ett resultat av att förskolans och den obligatoriska skolans uppdrag och verksamheter närmar sig varandra allt mer.

Referenser

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

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. (2013). Children crossing borders. Priming events as incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood.* (Publicerad online 130221) DOI 10.1007/s13158-013-0080-7.

Beijaard, B., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Berg, L-E. & Zetterström, L. (1989). *Öppen förskola – lärorika möten.* Lund: Studentlitteratur.

Broström, S. (2000). *Communication & continuity in the transition fråm kindergarten to school in Denmark.* Paper presented at EECERA conference at the University of London, 1 september 2000.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education.* (5th edition) London: RoutledgeFalmer.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences.* New South Wales, Australia: UNSW Press.

Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. I Field, J., Gallacher, J. & Ingram, R. (Red.) *Researching transitions in lifelong learning* (s. 9-27). London & New York: Routledge.

Entrikin, N. (1991). *The Betweeness of Place. Towards a Geography of Modernity.* Baltimore: The John Hopkins University Press.

Entwistle, D. & Alexander, K. (1993). Entry into school: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology* 19 (s. 401-423).

Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A-W. Dunlop *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. (Acta Universitatis Upsalensis, nr. 115). Uppsala: Uppsala Universitet.

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: Mälardalen University.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice.* (2 edition) London: Routledge.

Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's worlds. In E. Johansson, & J. White (Red.) *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (s. 127-140). Springer Science+ Business media.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* (Acta Universitatis Gothoburgensis, nr. 249) Göteborg: Göteborgs Universitet.

Karlsson, M., Melander, H., Peréz Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, *25*(1), 16-35.

LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* (2 Edition) London: Academic Press.

McIver, S. (2003). Contextualising National Identity. Others, Othering and Irishness. I Petersson, B. och Clark, E. (Red.) *Identity Dynamics and the Construction of Identities* (s. 43-60). Lund: Nordic Academic Press.

Myndigheten för Skolutvecklig (2006). *Förskoleklassen, en klass för sig.* Stockholm: Liber.

Neumann, I. (1999). *Uses of the Other: ´The East' in European Identity Formation.* Manchester: Manchester University Press.

Newman, D. (2006). 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.

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.

Nuthall, G. (2005). *The cultural myths and realities of classroom teaching and learning?* Teachers College Records, 107*(5),* 895-934.

OECD- Organization for Economic Cooperation and Development (2006). Starting strong II. early childhood education and care. Paris.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Robson, C. (2002). *Real World Research.* (2 Edition) Oxford: Blackwell Publishing.

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande.* Doktorsavhandling. (Studia Didactica Upsaliensia, nr. 6). Uppsala: Uppsala Universitet.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Doktorsavhandling. (Acta Universitatis Gothoburgensis, nr. 274). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget.* (Rapport 2012:7). Stockholm: Skolinspektionen.

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 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98. Reviderad 2010.* Stockholm: Fritzes.

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1.* Doktorsavhandling. (Örebro Studies in Education, nr. 33). Örebro: Örebro Universitet.

Skollagen (2010:800). Stockholm: Nordstedts juridik.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice.* London & NY: Springer.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap. Politisk-filosofiska texter i urval.* Göteborg: Daidalos.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2007). From Transfer to Boundary-Crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (s. 1-18). UK: Emerald/Earli.

Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom Humanistisk-Samhällsvetenskaplig Forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

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.