Linköping Studies in Pedagogical Practices No. 19
Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 5

”Mellanklass kan man kalla det”

Om tid och meningsskapande vid övergången
från förskoleklass till årskurs ett

Lina Lago

Linköpings universitet
UTBILDNINGSVETENSKAP

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Lina Lago

”Mellanklass kan man kalla det”
Om tid och meningsskapande vid övergången
från förskoleklass till årskurs ett

© Lina Lago
Omslagsillustration: Susanne Arvidson
Tryck: LiU-tryck, 2014

ISBN 978-91-7519-349-6
ISSN 1653-0101

Distribueras av:
Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier
Linköpings universitet
SE-581 83 Linköping

Förord

Nu är den klar, min avhandling. Eller min och min. Den är ju, som så många har använt sina förord för att påpekat före mig, framarbetad i ett sammanhang. Jag vill därför, nu när jag ändå har chansen, passa på att säga TACK till alla er som utgjort de viktigaste delarna av detta sammanhang.

Först och främst TACK till er som den här avhandlingen handlar om. Alla ni på Andréskolan och Höstskolan som får gestalta hur övergång, förskoleklass och skola kan göras. TACK för att ni låtit mig vara med och lära mig av er.

Ett stort TACK riktar jag till mina båda handledare Anna-Liisa Närvänen och Karin Osvaldsson Cromdal som läst, diskuterat, kommenterat, vridit och vänt, ifrågasatt, uppmuntrat och stöttat under arbetets gång. TACK för att avhandlingen fått bli och vara min; att jag fått vara och bli min egen.

TACK också till Mia Thorell och Maria Simonsson som var mina bihandledare i avhandlingsarbetets början och som utgjorde min vardag (vad nu det är) den där första tiden på Kungsgatan 36.

TACK Pedagogiskt arbete i Norrköping!

TACK alla ”seniora” som varit tillgängliga och stöttande och som kommit med värdefulla synpunkter när delar av avhandlingen diskuterats under olika seminarier. Det finns många som jag skulle kunna nämna men av risk för att glömma någon av alla er viktiga låter jag bli. Jag vill ändå särskilt TACKA Polly Björk-Willén och Eva Reimers som under många år har funnits där och svarat på frågor, uppmuntrat och, inte minst, stöttat när jag har gjort mina första trevande konferenspresentationer.

TACK alla mina fina medforskarstuderande! Ni som fanns där från början (Jenny Bengtsson, Camilla Kolm och Linda Häll) och ni som tillkommit under tiden (Linnéa Stenliden, Mats Bevemyr, Kristina Fredriksson, Linnea Bodén, Anna Bylund, Katarina Elfström Pettersson, Sara Dalgren, Anders Albinsson, Josefine Rostedt, Lars Wallner, Kirsten Stoewer, Rizwan-ul Huq, Daniel Björklund). TACK för läsningar, diskussioner, fika och allmänt småprat! Ett extra TACK till Linnéa S för de sista månaderna. Det har varit så skönt att vi har varit två som försökt förstå, få överblick över och komma ihåg allt som ska göras i slutfasen av ett avhandlingsarbete!

Avhandlingen, eller det som kom att bli, har också granskats på flera seminarier. Vid dessa har jag fått många kloka synpunkter och råd som hjälpt mig i mitt arbete. TACK alla som engagerade sig i dessa på olika sätt. Jag vill rikta ett TACK till er som särskilt granskade mina texter vid dessa tillfällen. TACK Robert Thornberg, Ann-Marie Markström och Ingrid Karlsson som agerade granskare respektive bedömningsgrupp vid mitt 60-procentseminarium. TACK Rickard Jonsson, Helene Elvstrand, Elisabeth Näsman och Marcus Samuelsson som var granskare respektive bedömningsgrupp på mitt slutseminarium.

TACK Susanne Arvidson som har gjort den jättefina omslagsillustrationen. Din bild blev så mycket bättre än mina idéer.

Jag vill också TACKA min familj! TACK Eric, mamma, pappa, Sara, Emma, mormor och morfar. Flera av er har hjälpt mig med avhandlingen genom att läsa och kommentera. TACK för det. Framförallt vill jag dock TACKA er för att ni ”bara” är.

Och TACK Alvar och Ebbe som till syvende og sidst är det viktigaste som jag har åstadkommit under doktorandtiden. Ni får mig att inse att avhandlingar, när allt kommer omkring, är världsliga saker!

Norrköping, april 2014

Lina Lago

Innehåll

1. INLEDNING	1
FÖRSKOLEKLASS, ÅRSKURS ETT OCH SKOLSTART: EN BAKGRUND	3
Redo att börja skolan?	3
Skolförberedande verksamheter	5
Förskoleklass: En bakgrund	6
ÖVERGÅNGAR OCH SKOLSTART: EN FORSKNINGSÖVERSIKT	9
System, sammanhang och utfall	9
Kontinuitet och diskontinuitet	10
Förväntningar	13
Förberedelse	13
Barns röster och perspektiv	14
PROBLEMOMRÅDE OCH SYFTE	15
AVHANDLINGENS DISPOSITION	17
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	19
ATT STUDERA ÖVERGÅNGAR	20
ÖVERGÅNGSSCHEMA	21
Nyckelhändelser	23
TID, SKOLA OCH BARNDOM	24
Temporal ordning	25
Temporal orientering	27
ÖVERGÅNGENS TEMPORALITET	28
Plats	28
Att schemalägga barns vardag	30
Ålder och elevskap	31
SOCIALISATIONSPROCESSER	33
Budskap	36
3. FÄLTARBETE: OM METOD, MATERIAL OCH ETIK	39
VAL AV METOD	39
Val av fält	40
Bortom det specifika	41
MATERIAL	42
”Du kan kalla mej Zlatan”	43
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT: BERÄTTELSEN OM ETT FÄLTARBETE	44
Kontakt och information	44
Att fältarbete	46

Intervju och samtal i skolsammanhang.....	51
ANALYS, TOLKNING OCH TEXT.....	54
Vardag, vanlighet och närhet.....	55
Kvalitativ innehållsanalys.....	56
Att skriva	58
Användning och återgivning av fältarbete	59
4. FÖRSKOLEKLASS OCH ÅRSKURS ETT PÅ ANDRÉSKOLAN	63
ANDRÉSKOLAN SOM PLATS	63
Skolan och omvärlden	64
FÖRSKOLEKLASSEN.....	66
Förskoleklassen och alla de andra	66
Förskoleklassen: Fysisk miljö	68
En vecka i förskoleklassen på Andréskolan	69
ÅRSKURS ETT.....	73
Ettorna och alla de andra	74
Klassrummet: Fysisk miljö.....	75
En vecka i årskurs ett på Andréskolan.....	76
FÖRSKOLEKLASSEN OCH ETTAN SOM PLATSER FÖR ÖVERGÅNG	80
Gränsdragningar	82
Fritidshemmet.....	84
SAMMANFATTNING	86
5. ”JA, SÅ SLUTAR VI LEKA GANSKA MYCKET OCKSÅ SÅ DET ÄR VÄL GANSKA JOBBIGT”: OM LEK, SKOLARBETE, LIKHET OCH SKILLNAD	87
LEK OCH SKOLARBETE SOM SKILLNAD MELLAN FÖRSKOLEKLASS OCH ÅRSKURS ETT	88
Att föra samman lek och skolarbete	92
Att särskilja lek och skolarbete	94
ROLIG LEK, TRÅKIGT SKOLARBETE?.....	96
Lärares budskap.....	98
Förhandling om roligt och tråkigt.....	101
Det man brukar göra	102
Jobbigare?.....	103
ATT SCHEMALÄGGA LEK OCH SKOLARBETE	105
Leka ute jobba inne?.....	106
Prioriterad tid.....	109
LIKHET, SKILLNAD OCH MENINGSSKAPANDE	112
SAMMANFATTNING	113

6. FRAMÅTSKRIDANDE OCH FRAMTID	115
VARA PÅ VÄG NÅGON ANNANSTANS	116
LÄRA SIG MER, BLI BÄTTRE, KOMMA FÖRST	121
Budskap om att jobba på och bli bättre	121
Tävla och jämföra sig med varandra	123
I TAKT MED TIDEN	127
Göra sitt bästa	127
En gemensam takt och ett bestämt innehåll	129
Extrauppgifter	133
TRÄNA FÖR ATT BÖRJA ETTAN	135
Förberedelse för skolans innehåll	135
Förberedelse för skolans form	138
EN BANA SOM MAN MÅSTE KLARA FÖR ATT KOMMA TILL NÄSTA	143
FÖRVÄNTNINGAR	145
MOT FRAMTIDEN	148
SAMMANFATTNING	149
7. ATT GÖRA OCH MARKERA ÖVERGÅNG	151
FÖRSKOLEKLASSEN SOM ÖVERGÅNGSPERIOD	151
”Vi säger ingenting”: Att benämna förskoleklassen	153
”Mellanklass”	155
FRÅN FÖRSKOLEKLASS TILL ÅRSKURS ETT	157
ATT AVSLUTA FÖRSKOLEKLASS	158
En fysisk dimension av att sluta förskoleklass	158
Sista gången	159
Att markera avslut	159
Godkända?	161
Sommarlovet	163
SKOLSTART: SAMMA MEN NYTT?	164
En fysisk dimension av att börja ettan	166
Erfarna nybörjare?	167
Etta på riktigt	170
Statusövergång	174
FÖRHANDLA ÖVERGÅNG	175
SAMMANFATTNING	176
8. ANDRA ÖVERGÅNGAR	179
GÅ OM: EN HÖGST PÅTAGLIG RISK	179
Komma tillbaka till ”sexårs”	180
Att inte ”få gå på ettan”	182

Att gå om är kompetens.....	184
ANDRA SÄTT ATT BRYTA DEN FÖRVÄNTADE SKOLGÅNGEN	185
I FEL ÅLDER, PÅ FEL PLATS, VID FEL TIDPUNKT	187
NORMALA OCH ONORMALA ÖVERGÅNGAR?.....	191
SAMMANFATTNING	192
9. TID FÖR ÖVERGÅNG: ATT HA VARIT, ATT VARA, ATT BLI...195	
PLATSER I TIDEN	196
Platser att bli och ha varit	198
Platser att vara	203
TID FÖR ÖVERGÅNG	204
SAMMANFATTNING	206
10. SLUTDISKUSSION	207
ATT LÄRA SIG BLI ELEV	208
”MELLANKLASS KAN MAN KALLA DET”	210
STADIEÖVERGÅNG	213
SKOLÖVERGÅNGAR SOM PEDAGOGISKT ARBETE OCH MENINGSSKAPANDE PRAKTIK	215
SUMMARY IN ENGLISH.....	217
REFERENSER.....	225
BILAGA 1	239
BILAGA 2	240
BILAGA 3	241
BILAGA 4	242

Kapitel 1

Inledning

Det har plingat. Tobias och jag går mot förskoleklassens ingång. Tobias frågar mig om jag ska komma tillbaka i höst också. Ja, svarar jag. Ska du vara i sexårs då? undrar Tobias. Nä, jag ska vara med er för jag vill ju lära mej vad ni gör, säger jag. Ja! säger Tobias och kramar mig. Han tar min hand och vi fortsätter att gå. Tobias säger att han tycker att det är bra att jag ska vara med dem i ettan. Du vet man lär sig inte så mycket i sexårs, säger han. Gör man inte? frågar jag. Näe, säger Tobias, man får inte lära sej läsa och skriva och bokstäver och så. Det får man i ettan. Har ni inte lärt er andra saker i sexårs då? frågar jag. Tobias är tyst en stund. Jo, kanske, svarar han. Ska du va med i tvåan och trean och fyran och femman och sexan också? frågar Tobias. Näe, bara i ettan, säger jag. Varför? vill Tobias veta. För att sen ska jag skriva om allt jag har lärt mej hos er, säger jag. Varför? frågar Tobias. För att det är mitt jobb, säger jag. Är det? säger han och ser på mig. Jag nickar. Vi är framme vid ingången och vi ställer oss i ringen. Tobias håller kvar min hand.

(exempel 1:1)

I Tobias och min korta promenad över Andréskolans gård finns en närhet mellan honom och mig, en närhet som på många sätt präglar metoden och därmed denna avhandling om övergången från förskoleklass till årskurs ett. Jag träffade Tobias och hans klasskamrater och lärare flera dagar i veckan under ett knappt års tid. Jag samtalade med dem och gjorde saker tillsammans med dem. På så vis kom jag på många sätt nära dem. Jag blev någon för dem och de blev några för mig. Tobias blev glad när jag sa att jag skulle vara med dem i ettan också. Det är en närhet som också är viktig för mina analyser och för den etnografiska berättelsen om att börja grundskolan, om övergången från förskoleklass till årskurs ett. Exemplet säger något om denna närhet; Tobias hand i min.

Tobias och mitt samtal kan också tolkas utifrån ämnet för denna avhandling. I exemplet finns mycket av det som från början gjorde mig intresserad av övergången mellan förskoleklass och årskurs ett, den övergång som står i fokus för denna avhandling. Det innehåller också exempel på sådant som under arbetets gång fångade mitt intresse ytterligare. Tobias gjorde skillnad mellan förskoleklass å ena sidan och årskurs ett å andra sidan. Han använde det som ett skäl till varför det är förnuftigt av mig att vara med även i ettan. Från första början var det funderingar om skillnader och likheter som fick mig att reflektera över vad förskoleklass är och hur den förhåller sig till skola i allmänhet och till årskurs ett i synnerhet. Frågor om *när* skolan börjar, frågor om ålder och om *varför* man ska gå i förskoleklass. I det Tobias sa ligger skillnaden i att man lär sig i ettan. Han sa att det därför var bra att jag skulle vara med dem i ettan och inte vara i ”sexårs” igen, för där lär man sig ”inte så mycket”. Tobias borde veta. Han hade själv erfarenheter av att gå i årskurs ett och att få börja om i ”sexårs”. Detta var något som också fångade mitt intresse under det knappa året med barnen på Andréskolan; Tobias och andra barns erfarenheter av en skolgång som inte alltid ledde framåt i en jämn takt utan en skolgång där man kunde gå i förskoleklass flera gånger eller hoppa över delar och på så sätt ta sig fram snabbare. Tidens och framåtskridandets plats i skolan blir också intressant i förhållande till skolgång och övergång. I exemplet synliggörs detta i den fråga Tobias ställde till mig: ”Ska du va med i tvåan och trean och fyran och femman och sexan också?”. I denna fråga kopplas förskoleklassen och årskurs ett samman med högre årskurser. De blir en del i en lång rad av på varandra följande klasser, en slags skolans temporal¹ ordning. Tobias gav också uttryck för hur innehållet i förskoleklass och årskurs ett förhöll sig till varandra. Han sa att de lär sig saker i ettan men var tveksam till om de gjorde det i ”sexårs”. Även detta förhållande mellan förskoleklassen och årskurs ett är något som jag kommer att återkomma till.

I detta inledande kapitel ges en bakgrund till hur åren runt skolstarten har organiserats i den svenska skolan. Därefter följer en forskningsöversikt samt avhandlingens syfte och frågeställningar.

¹ Temporalitet förklaras och utvecklas i kapitel 2.

Förskoleklass, årskurs ett och skolstart: En bakgrund

I denna studie riktas fokus mot övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. För vissa barn är det den första övergången inom eller mellan utbildningssystem medan andra barn har erfarenhet av övergångar från förskolan. Frågor om skolstart, mötet mellan förskola och skola eller grundskola samt hur detta har organiserats och varför den organiseras som den gör idag blir därför viktiga att ha kunskap om. Skolstarten har gått från att vara tydligt markerad till att organisatoriskt bli mer osynlig menar Marie Karlsson, Helen Melander, Héctor Pérez Prieto och Fritjof Sahlström (2006b, 2006c). Samtidigt är förskoleklassen en egen skolform och övergången från den till årskurs ett blir därmed en övergång mellan skolformer. Som sådan behöver den ges mening vare sig denna mening innebär likhet eller olikhet, förändring eller kontinuitet.

Nedan ges en historisk tillbakablick på hur tiden runt barns skolstart har organiserats, en bakgrund till införandet av förskoleklass samt ett urval av den forskning som finns om förskoleklassen och dess angränsande verksamheter². Denna del behandlar främst de svenska förhållandena då sättet att organisera tiden för skolstart ser olika ut i olika länder. Förskoleklassen och dess tillkomst kan därför betraktas som något unikt och specifikt för svenska förhållanden även om paralleller till andra länders skolstart givetvis finns.

Redo att börja skolan?

När ska barn börja i skolan? Detta är en bärande fråga för att förstå hur och varför åren runt skolstarten organiseras som de gör. I Sverige börjar de allra flesta barn grundskolan det år de fyller sju år. Valet att låta barn börja skolan när de är sju år gamla kan kopplas till en utvecklingspsykologisk tradition som drar en gräns vid just denna ålder. Det är vid sju års ålder som barn, enligt Jean Piaget (1955, 1961), anses gå från en preoperationell fas till en konkret operationell

² I denna avhandling används verksamhet eller pedagogisk verksamhet i betydelsen sociala eller institutionella sammanhang och uppdrag som ses som eller konstrueras som avgränsade (från andra verksamheter). Vad som är en pedagogisk verksamhet är föränderligt och var gränserna mellan olika verksamheter går är beroende av i vilket sammanhang dessa dras.

fas. Med andra ord anses barn vid cirka sju års ålder få en förändrad förmåga att förstå och lära. Konsekvensen av detta blir att sexåringens behov ses som andra än sjuåringens behov. Sven Persson (1993, s. 59) menar att sexåringen ofta ses som ett ”mer ’lekande barn’ än ’lärande barn’”. Om skolstarten sker när barnen är sju år uppkommer också ett behov att förbereda denna; alltså en verksamhet för sexåringar.

Att sex- och sjuåringar anses ha behov som skiljer sig från varandra framkommer också i sättet att tala om förskoleklassen. I Skolverkets rapport *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna* (Skolverket 2001, s. 9) påpekas till exempel vikten av att miljön är ”anpassad till sexåringarnas rörelsebehov”. Min tolkning av detta är att sexåringen (eller förskoleklassbarnet) anses ha behov som skiljer sig från sjuåringens (eller skolbarnets) även om det uttrycks i andra termer än mognad. Detta är något som Birgitta Qvarsell (1991) problematiserar. Hon har studerat det tidiga 1990-talets debatt om flexibel skolstart där sexåringar omtalas som för omogna för skolan. Hon frågar sig om en skola som inte klarar av sexåringar klarar av att möta barn överhuvudtaget.

Den ovan nämnda flexibla skolstarten³ är ett av resultaten av de debatter och reformer som under 1900- och 2000-talet påverkat skolstarten. Att sättet att genomföra skolstart har förändrats visar på att den satta sjuårsgränsen för skolstart också kan förstås i förhållande till föreställningar, värderingar och normer om barn och barndom. I samband med skolstart är skolmognadsbegreppet relevant att nämna då barns förmåga att möta skolans krav har varit ett viktigt inslag i diskussioner om skolstart. Skolmognad handlar om *barns förmåga* att anpassa sig till och klara av skolan. Begreppet har sina rötter i den ovan nämnda utvecklingspsykologiska traditionen. Barns kronologiska ålder och utveckling, där dessa ses som beroende av varandra och där olika utvecklingsfaser knyts till olika åldrar, har varit föremål för bedömning utifrån medicinska och pedagogiska mallar (Carlton & Winsler 1999; Hägglund 1990; Persson 1993). Under 1950- och 1960-talet fanns till exempel specialklasser, så kallade skolmognadsklasser, för barn som inte bedömdes vara skolmogna (Persson 1993).

³ Flexibel skolstart innebär att vårdnadshavare kan välja att låta sitt barn börja årskurs ett vid sex års ålder istället för när barnet är sju år. Denna reform har dock fått ett ganska litet genomslag (Johansson 2003).

Under 1900-talets senare hälft och in på 2000-talet har man i sättet att tala om skolstart flyttat fokus från hur barn ska anpassa sig till skolan till hur skolan ska ta emot barn på ett fungerande sätt. Att börja skolan innebär ett möte mellan barn och skola snarare än som en fråga om barnets mognad. Detta har medfört ett perspektiv som betraktar barns övergångar som påverkbara snarare än något som står utanför barn och vuxnas (t.ex. lärares och föräldrars) kontroll (Carlton & Winsler 1999; Hägglund 1990; Lam & Pollard 2006; Moyles 2007; Petriwskyj, Thorpe & Tayler 2005).

Skolförberedande verksamheter

En del i det uppdrag som förskoleklassen och dess föregångare har och har haft är skolförberedande. I regeringspropositionen 1975/76:39 (se även SOU 1975:67), föreslog man att förskolan skulle arbeta skolförberedande genom att förmedla en positiv syn på skolan och introducera barnen i skolmiljön. Man pekade särskilt på att det var viktigt att förskolans sexåringar ”på olika sätt får bekanta sig med grundskolans personal och miljö året före skolstart” (Regeringens proposition 1975/76:39, s. 71). I rapporten *I rättan tid?* (SOU2010:67) påtalar man att det har funnits vissa problem med förskoleklassen. Den har, menar man, haft en för otydlig roll och man trycker på att denna roll behöver förtydligas. I skollagen från 2010 (SFS 2010:800) är det förskoleklassens skol- eller utbildningsförberedande uppdrag som åter betonas.

Barbro Morsing Berglund (1994) har studerat förskolans program för sexåringar och de verksamheter som föregått förskoleklassen. I dessa fanns spår av olika förskolepedagogiska traditioner (kopplat till bl.a. Fröbel och utvecklingspsykologi) men också ett tydligt skolförberedande inslag som både intervjuade förskollärare och barn tog upp. Idéer om skola, skolmognad och att göras redo för skolan blir synliga i deras sätt att tala om verksamheten. Barnen ska förberedas för att möta skolans krav men det handlar också om föreställningar om vilka dessa krav är. Morsing Berglund beskriver hur detta tagit sig uttryck i aktiviteter som ”mäter” barnens skolmognad och i användning av skolförberedande arbetsböcker. Barnen ansågs behöva introduceras i skolans normer och regler. De behövde lära sig att lyssna på *en* vuxen, att sitta still, klara sig själva och att vara i en stor grupp. Vidare var sexårsverksamheten en möjlighet att introducera skolans innehåll

(räkna, läsa och skriva) och att bekanta sig med skolans miljö. Barnen skulle tränas och vänjas vid ”skolans lite mer bundna form” (ibid., s. 102). I detta finns tydliga paralleller till hur det som idag är förskoleklassen beskrivs. När Helena Ackesjö (2010) låtit förskoleklasslärare tala om sitt uppdrag så talar de om att förbereda för skolan. Denna förberedelse handlar mer om skolans sociala än innehållsliga aspekter.

Även Åsa Bartholdsson (2007), som berör förskoleklassen i sin studie om normalitet och maktutövning i skolan, beskriver lärandet i förskoleklassen som skolförberedande. Form framstod ofta lika viktigt som (om inte viktigare) än innehåll enligt Bartholdsson. Förskoleklassen kan alltså sägas vara en del i en skolförberedande tradition där skolträning, vid sidan av barns lek, varit en bärande idé. Den bygger på detta sätt vidare på barnträdgårdar och förskolans riktade insatser mot de äldre förskolebarnen (Melander & Pérez Prieto 2006; Morsing Berglund 1994; Siller 2000).

Förskoleklass: En bakgrund

Förskoleklassen är en relativt ny företeelse i den svenska skolan. Den skiljer sig från sina föregångare genom att den omfattas av grundskolans läroplan (först *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94* [Skolverket 1999] och sedermera *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11* [Skolverket 2011a]).

Införandet av förskoleklassen kan ses som en del i ett politiskt spel om skolstart. Under 1990-talet pågick en diskussion om integration mellan förskola och (grund)skola. Förskola och skola sattes i den politiska diskussionen in i sammanhang av livslångt lärande. Vikten av att överbrygga kulturskillnader mellan förskola och skola togs upp som delar i detta (Regeringens proposition 1995/96:206, 1997/98:6, även Melander & Pérez Prieto 2006; Persson 1993; SOU 2010:67). År 1998 blev kommunerna skyldiga att erbjuda alla barn plats i förskoleklass det år de fyller sex (Regeringens proposition 1997/98:6). Förskoleklassen är en egen skolform och är, till skillnad från grundskolan, en frivillig verksamhet⁴ (Skolverket 2011a). I och med förskoleklassens införande har verksamheterna runt den formella skolstarten samma

⁴ Läsåret 2012/2013 gick 95,2 % av alla sexåringar i förskoleklass. Därtill 0,8 % av femåringarna och 1 % av sjuåringarna (Skolverket 2014).

huvudman och förskoleklassen är organisatoriskt placerad tillsammans med grundskolan, det vill säga inte med förskolan (Regeringens proposition 1997/98:6).

Kopplingarna mellan verksamheten för sexåringar och skola kan alltså sägas ha stärkts de senaste decennierna. Anders Garpelin och Pernilla Kallberg (2008) menar att i en uppdelning mellan förskola och skola tenderar förskoleklassen att räknas till den senare (se även Melander, Sahlström & Häggblom 2003). Stig Broström (2003) visar dock att de danska barn som han har intervjuat hade en klar föreställning om förskoleklass (*børnehaveklasse*) och skola som två olika verksamheter och uttryckte en upplevd skillnad där skolan sågs som mer formaliserad⁵. Formell organisation och sammanhang är alltså inte nödvändigtvis detsamma som den mening en verksamhet får i vardagliga sammanhang.

Genom att införa förskoleklassen har man skapat en verksamhet där man ska förhålla sig till förskolans och skolans, i viss mån, skilda undervisningstraditioner och barnsyn. Både då förskoleklassen inrättades på 1990-talet (Regeringens proposition 1997/98:6) och när skollagen ändrades 2010 (Regeringens proposition 2009/10:165) har förskoleklassen som en mötesplats för förskolans och skolans olika pedagogiska traditioner lyfts fram. Skolverket (2011b, s. 7) skriver att detta möte mellan traditioner är ett av syftena med förskoleklassen och att ”det ger förskoleklassen en egen identitet”. I en förskoletradition betraktas barnets lärande och utveckling som naturlig och pedagogiken ska främst *ge förutsättningar*. Skoltraditionen kan snarare sägas handla om att återskapa kunskap och kultur och därmed tydligare uttala medveten påverkan. Det finns också olika traditioner av att fokusera lek och omsorg å ena sidan och ämneslärande och undervisning å den andra (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994; Germeten 2002; Melander & Pérez Prieto 2006; Morsing Berglund 1994).

Det finns dock forskning som visar på att en sådan integration eller blandning av arbetssätt inte alltid har fått genomslag i praktiken. Enligt Karlsson et al. (2006b, 2006c) har det i och med att förskolan, genom förskoleklassen, flyttat in (ofta rent fysiskt) i skolan snarare blivit så att skolans traditioner kommit att dominera. De menar att det har skett en skolifiering av förskoleklassen (se även Axiö 2001;

⁵ Sedan Broströms studie har danska *børnehaveklasse* gått från att vara frivillig till att bli obligatorisk (Undervisningsministeriet 2013).

Johansson 2000). Morsing Berglund (1994) beskriver i linje med detta ett antal projekt under 1900-talet som på olika sätt syftat till att ordna och förbättra samarbete mellan förskola och skola men där det varit skolan som dominerat samarbetet. Detta har inneburit att förskolans/sexårsverksamhetens skolförberedande uppgift stärkts; de har i första hand blivit ett stöd för skolan. Gunni Kärrby och Marita Lundström (2004) gör en annan bedömning och menar att påverkan har skett åt båda håll. De kopplar detta till graden av samverkan mellan olika lärarkategorier och verksamhetsdelar. De skolor i deras studie som hade en högre grad av samverkan hade också ett mer varierade arbets-sätt och ett mer varierat innehåll. Även Birgitta Davidsson (2002), som följt lärare i några arbetslag de första åren efter förskoleklassens in-rättande, menar att förskole- och skoltraditioner kan få mycket olika genomslag till exempel beroende på hur pedagogernas arbete och den fysiska miljön organiseras (se även Thörner 2007).

I Ackesjös (2010) studie om läraridentiteter i förskoleklass visas att lärarna såg dessa som något som skiljer sig både från förskola och från skola. Lärarna pratade om att läraridentiteten i förskoleklassen bär likheter med både skolans och förskolans lärarroll men samtidigt är något eget och annorlunda. Lärarna talade om förskoleklassen som en plats där både skolans målorienterade förhållningssätt och förskolans barncentrerade fokus skulle få utrymme. På ett sätt har de att hantera en verksamhet där nuet och framtiden ska ges lika stort utrymme. Helena Ackesjö och Sven Persson (2010) beskriver detta som att verksamheterna är tillvaro- och framtidsorienterade. Enligt Ackesjö (2010) menade lärarna också att de ansvarade för andra delar av skolans innehåll än grundskollärarna. På så sätt inriktade man sig på och tog ansvar för olika delar av skolan och behövde på det sättet inte kompromissa (se även Gustafsson 2003). Ackesjö (2010) beskriver därför förskoleklassen som en ö och menar att den som sådan både är avskild och självstyrande. Detta får betydelse för hur övergången från förskoleklassen till skolan görs.

Övergångar och skolstart: En forskningsöversikt

I denna del presenteras en översikt av forskning om övergångar. I de presenterade studierna har övergångsbegreppet något olika innebörd. I vissa studier betraktas övergångar som mer isolerade händelser medan de ses som processer i andra. Synen på övergångar beror på olika teoretiska utgångspunkter men också på olika perspektiv (eg. mikro- och makroperspektiv). Hur övergångsbegreppet ska förstås i denna studie är något som jag återkommer till i avhandlingens teorikapitel (kapitel 2). I forskningsöversikten tar jag främst upp studier som behandlar övergångar i skolans tidigare år och övergångar i anslutning till skolstart.

Forskningsöversikten innefattar studier från flera olika länder (t.ex. Australien, Danmark, Finland, Italien, Norge, Storbritannien och USA)⁶ vilket medför vissa skillnader mellan de studerade kontexterna. Trots det finns likheter mellan olika länders skolsystem, till exempel studieövergångar och förberedande verksamheter, som gör att dessa studier är relevanta i förhållande till denna avhandling.

System, sammanhang och utfall

Det finns ett flertal studier om skolstart och övergångar som tar avstamp i Urie Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell (Margetts 2002, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Tudge et al. 2003). I dessa studier ligger fokus på övergångar som komplexa processer där olika faktorer samverkar och ger förutsättningar för övergång. Sara E. Rimm-Kaufman och Robert C. Pianta (2000) har exempelvis visat att barn-lärorelationen har betydelse för barns prestationer i skolan. I samband med övergångar, i Rimm-Kaufman och Piantas studie övergången från hem till kindergarten, kan olika relationer verka stödjande eller försvårande. Samarbete mellan olika arenor och aktörer ses som viktigt (Niesel & Griebel 2007; Wildenger et al. 2008). I dessa studier

⁶ I flera av dessa länder finns sätt att organisera åren runt skolstarten som påminner om (utan att vara direkt jämförbara med) förskoleklassen. Till exempel finns det så kallade reception classes (för fyra till femåringar) i Storbritannien (White & Sharp 2007), förskoleundervisning, en skolform för sexåringar året innan den obligatoriska skolan, i Finland (Utbildningsstyrelsen 2013), en obligatorisk børnehaveklasse i Danmark (Broström 2003) och kindergarten class och reception class i delar av Australien (Petriwskyj 2010).

är det struktur och vuxnas påverkan som får mest utrymme. I studierna blir barn snarare mottagare för de övergångar som formas av andra.

Det finns också flera studier där skolstart kopplas samman med senare skolprestationer. Karl L. Alexander, Doris R. Entwisle och Carrie S. Horsey (1997, även Entwisle & Alexander 1993, 1998) har studerat hur mötet med skolan samvarierar med olika bakgrundsfaktorer. De har i en longitudinell, kvantitativ studie följt barn och unga i USA. De visar att en positiv skolstart i någon mån kan kompensera negativa effekter av faktorer som socioekonomisk status och kön. Dock är de senare faktorerna mer utslagsgivande för hur barn klarar skolan (Anderson et al. 2000; Langenkamp 2010; Van den Oord & Van Rossem 2002 visar på liknande resultat). Gemensamt för dessa studier är att de intresserar sig för övergång utifrån och uppifrån begränsat till statistiskt mätbara faktorer. I den typ av skolstartsstudier som redovisas här ligger fokus ofta på långsiktiga konsekvenser. Att få en bra skolstart anses ha betydelse för hur man lyckas i skolan på längre sikt. Vad det innebär och hur övergångar går till visas dock inte närmare. Gemensamt för ovan nämnda studier är att det är strukturer och personer runt barnet som uppmärksammas snarare än de vardagliga sammanhang som står i centrum för denna studie.

Det finns studier som ställer frågor om samverkan och skolframgång som skiljer sig från detta. Andrew Pollards och Ann Filers (1999) studie om elevers strategier att hantera skolan är ett exempel. De har i en longitudinell etnografisk studie följt barn i Storbritannien och deras familjer under de sex första skolåren. Genom att lyfta fram fyra olika fall (barn) visar de på olika strategier för anpassning (konformitet) och förhandling av elevskap. Resultatet blir att de fokuserar *hur* man (här är både barnen och personer runt barnet viktiga) uppnår resultat snarare än mätbart utfall. Här kan även Liz Brookers (2002) etnografiska studie nämnas. Hon har studerat hur engelska barn möter och klarar skolstarten beroende på hur hemförhållandena ser ut (Brooker lägger stor vikt vid mammornas roll).

Kontinuitet och diskontinuitet

I forskning om övergångar är det vanligt att kontinuitet och diskontinuitet är i fokus. Ofta ses kontinuitet som det önskvärda och studierna intresserar sig för hur den diskontinuitet och de ändrade villkor som en övergång innebär (Stephenson & Parsons 2007) kan

minimeras. Det som framförallt anses skapa kontinuitet är att övergången upplevs som tydlig och trygg (t.ex. Lam & Pollard 2006; Margetts 2002). Lorin W Anderson, Jacque Jacobs, Susan Schramm och Fred Splittgerber (2000) har studerat övergångarna mellan elementary, middle och high school. De menar att anledningen till att vissa elever får problem vid just övergångar är att dessa skapar en diskontinuitet där regler, relationer och krav förändras (se även Broström 2003, 2007; Sutton, Muller & Langenkamp 2013). Att minska risken för negativa konsekvenser i samband med övergångar handlar enligt författarna om att skapa kontinuitet och tydliga strukturer till exempel genom att förbereda elever inför övergångar samt att försäkra sig om att de har de kunskaper som kommer att krävas efter övergången. Kamratrelationer (Ackesjö & Persson kommande; Pratt & George 2005; Weller 2007) och förändrad status (Kvalsund 2000; Wærdahl 2005) har visat sig vara viktiga för att skapa kontinuitet. Rosina Merry (2007) visar i sin studie hur statuspositioner blir viktiga i förhållande till kontinuitet. Hon visar hur vuxna positionerar barn på olika sätt före och efter en övergång när barnen går från att ses som expert till att ses som novis, det vill säga de går från att vara äldst och kunna mest till att vara yngst och nybörjare. Även Mei Seung Lam och Andrew Pollard (2006) beskriver liknande statusförändringar i sin studie av övergången från hem till förskola (kindergarten) i Hongkong. I samband med övergången från hem till institution blir status som (för)skolbarn viktig. Eftersom kontinuitet i flera av dessa studier betraktas som önskvärt, det vill säga övergångsarbete går ut på att skapa så lite diskontinuitet som möjligt, blir förändring ett problem som på något sätt måste hanteras. Barnen blir då föremål för omsorg och tillrättaläggande snarare än några som klarar av att hantera komplexa situationer.

Det finns dock studier som visar att diskontinuitet i samband med övergångar kan ses som något positivt. I dessa studier ifrågasätts om kontinuitet (i betydelsen ingen förändring) alltid behöver vara ett mål. Istället visas på olika sätt att barn i övergångsprocesser ofta förväntar sig förändring och ser förändring som en del av att bli äldre eller mer kompetenta. Diskontinuitet och förändring blir då något som barnen ser som önskvärt. När förändringen blir liten eller inte motsvarar barnens förväntningar blir de besvikna (Ackesjö 2013a). En sådan erfarenhet beskrivs av barnen i William A Corsaro och Luisa Molinaris (2005)

studie om barns övergång från förskola till skola i Italien. Flera av de förväntningar som barnen gav uttryck för inför skolstarten upplevdes ha uteblivit eller dröjt vilket gjorde att barnen uttryckte besvikelse över skolan. Jóhanna Einarsdóttir (2007) beskriver hur barnen i hennes studie av den isländska förskolan och skolan förväntade sig skillnad. I de fall då förväntan och erfarenhet överensstämde, det vill säga då barnen uttryckte att det blivit så som de trodde att det skulle bli, menade barnen att övergången varit tydlig för dem. På det sättet var det (förväntad) förändring som gjorde övergången tydlig. Frågan om kontinuitet knyts i dessa studier snarare till förväntningar än till reell förändring (eller brist på förändring) och barns aktiva del i detta är tydligare framskriven.

Kontinuitet kan alltså kopplas till tydlighet och till markeringar av övergång. Kenneth Ekström, Anders Garpelin och Pernilla Kallberg (2008) menar att det tidigare funnits en tendens att jämna ut övergångar men att det nu åter finns en trend att tydligare markera övergångar och gränser och därmed tydligare markera förändring. Ekström, Garpelin och Kallberg ger en översikt av övergångsforskning och de menar att det i den svenska forskningen finns ett tydligt spår där ”två olika världar” (ibid. s. 48), förskolans och skolans (förskoleklassen räknar de till den senare), ställs mot varandra. En övergång som skolstart kan då sägas handla om att hantera skillnader mellan tidigare erfarenheter (förskolan) och skolans nya kontext. Även Broström (2007) beskriver barns övergång från förskola till skola som en potentiell kulturkrock. Främst handlar det om att gå från ett sammanhang där frihet och lek varit centralt till ett sammanhang där lärande och styrning är centralt (se även Dahlberg & Lenz Taguchi 1994 för resonemang om förskolan och skolans olika kulturer).

En markerad övergång uppkommer till följd av förändringar i de institutionella villkoren, i form av till exempel åldersindelning, stadier eller skolformer. I förhållande till denna studie blir sådana markeringar, skapandet av kontinuitet, diskontinuitet och förväntningar, relevant att förhålla sig till. I likhet med Corsaro och Molinaris (2005) och Ackesjö (2013a) är dock inte utgångspunkten normativt och målet är inte att studera hur kontinuitet uppnås utan snarare hur detta påverkar övergångsarbetet och meningsskapandet om övergången.

Förväntningar

Flera av de ovan nämnda studierna tangerar förväntningars roll i övergångsprocesser då de visar hur idéer om framtiden på olika sätt blir en resurs i görandet av övergång (se exempelvis Ackesjö 2013a; Corsaro & Molinari 2005; Einarsdóttir 2007). Förväntningar inför en övergång är något som kan bidra till att skapa förutsättningar för övergång⁷. Det finns flera studier om barns sätt att tala om förväntningar. Ingrid Pramling Samuelsson, Anna Klerfelt och Pia Williams Graneld (1995), Rune Kvalsund (2000), Randi Wærdahl (2005) och Aurelia Di Santo och Rachel Berman (2012) har alla studerat hur barn i intervjuer talar om sina förväntningar inför övergångar. Förväntningar skapas, menar de, i samspel mellan kamrater, föräldrar, syskon och lärare men också genom tidigare (skol)erfarenheter. Eftersom förväntningarna antas innebära att barn gör anpassningar *innan* den faktiska övergången är utgångspunkten att barns föreställningar är viktiga att förstå.

Lappalainen (2008) har med etnografiska metoder studerat vilka föreställningar om skolan som kom till uttryck i en finsk förskoleklasskontext. Dessa föreställningar om skolan hade stor betydelse som närvarande i barnens vardag. Några av de förväntade och erfarna skillnader som barnen gav uttryck för var att förskolan är en plats för lek medan skolan är en plats för arbete och lärande. Den här typen av föreställningar kan påverka övergångsarbetet då de blir en del av den mening som skapas om övergångar.

Förberedelse

Förväntningar kan i sin tur förstås i förhållande till förberedelser. I flera studier berörs arbetet med att förbereda barn inför och att ta emot dem efter övergångar. I ovan nämnda studie av Lappalainen (2008) visar hon också hur olika skolförberedande aktiviteter, till exempel att barnen besökte sina kommande klasser, är en del av övergångsprocessen. Skolförberedande aktiviteter, eller nyckelhändelser⁸, är också något som Corsaro och Molinari (2000, 2005) skriver om. I takt med att övergången från förskola till skola närmade sig i den italienska förskola som de studerat introducerades och genomfördes ett antal sådana skolförberedande aktiviteter. Det handlade både om *hur* man

⁷ Se kapitel 2 för en utförligare diskussion om förväntningar och övergångar.

⁸ Begreppet nyckelhändelser förklaras mer utförligt i kapitel 2.

pratade om skolan men också om konkreta händelser som skolbesök. Ackesjö (2013b) har studerat liknande förberedande aktiviteter i en svensk kontext i samband med övergången från förskola till förskoleklass. Dessa aktiviteter innebär att övergångar är processer som pågår längre än det faktiska bytet av miljö. Hon menar att aktiviteterna bidrar till att processerna för att bli ett förskoleklassbarn och att sluta vara ett förskolebarn är samtidiga. I de ovan nämnda studierna står det vardagliga övergångsarbetet i centrum. Föreliggande studie har i vissa delar inspirerats av studier som dessa.

Gabrielle White och Caroline Sharp (2007) har ställt liknande frågor i sin studie där de intervjuat barn om deras erfarenheter av övergången från engelska skolans så kallade "foundation stage" till "key stage 1"⁹. Även i dessa intervjuer beskrivs aktiviteter av förberedande karaktär (t.ex. "'move up' days"). Sådana aktiviteter hjälper enligt White och Sharp barnen att förstå och ge mening åt den kommande kontexten.

Barns röster och perspektiv

I de studier som tagits upp i denna forskningsöversikt är det vanligt att låta vuxna komma till tals. På detta sätt blir barn endast synliga genom andra, det vill säga genom vad andra berättar *om* barn. Antalet studier där barns vardagliga praktiker sätts i centrum har dock ökat de senaste åren. Internationellt har exempelvis Corsaro och Molinari (2000) och Lappalainen (2008) studerat barn, övergångar och skolstart. Christina Huf (2013) har studerat barns övergång från förskola (kindergarten och Foundation stage) till skolan med fokus på val och kontroll (choice and control) för att se vilket inflytande barn har. Genom att jämföra Tyskland och Storbritannien visar hon skillnader i hur inflytande möjliggörs. Huf menar att barn har större inflytande om barnen gör övergången tillsammans i en större grupp än om de kommer från många olika grupper.

I en svensk kontext har Ackesjö studerat barns tidiga möte med och övergångar till skolan dels med fokus på övergången från förskola till förskoleklass (2013b) och dels med fokus på förskola, via förskole-

⁹ Barnen i Storbritannien går från den så kallade reception class till år ett något som skulle kunna jämföras med svenska skolbarns övergång från förskoleklass till årskurs ett även om barnen är något yngre än i förskoleklassen.

klass, till skola (2013c). Gunilla Sandberg (2012) har studerat förutsättningarna för barns skriftspråkslärande och hur det specialpedagogiska arbetet är organiserat i förskoleklass och årskurs ett. I denna studie berör hon även barns övergång från förskoleklass och grundskola mer generellt, bland annat med fokus på vad barnen uttrycker om förskoleklass, skola och skolstart. Det så kallade FISK-projektet (Förskola och skola i samverkan) var tidigt ute och studerade barns möte med skolan via förskoleklassen i ett forskningsprojekt som pågick 1999 – 2005. Projektet hade en bred ansats men barns klassrumsinteraktion var ett tema som berördes (Karlsson et al. red. 2006a; Pérez Prieto, Sahlström & Melander red. 2003)

Även om det finns studier om barns vardag och hur barns övergångar *faktiskt* görs över tid är de fortfarande få. Antalet studier om barns övergångar och skolstart i en svensk kontext är inte särskilt omfattande, detta gäller inte minst efter förskoleklassens införande även om det även här finns ett ökande intresse.

Problemområde och syfte

På senare år har den politiska diskussionen om skolstart åter tagit fart. Det som bland annat har diskuterats är förskoleklassens vara eller inte vara, skolstartsålder och hur pedagogiken och undervisningen för barn i skolstartsålder ska utformas. I början av 2014 lade till exempel de fyra regeringspartierna fram ett förslag om en allmän skolstart från sex års ålder (Regeringskansliet 2014). ”Med allmän skolstart vid sex års ålder tydliggörs utbildningsperspektivet” menar partierna. Även oppositionen har lagt fram liknande förslag (Damberg 2012). Samtidigt finns, som beskrivits ovan, relativt få studier med fokus på övergångar som vardaglig praktik och hur övergångar går till. Ackesjö pekar i en forskningsöversikt om förskoleklassen på att det saknas kunskap om förskoleklassens roll och barns övergångar generellt och mer specifikt barns övergångar i relation till skolstart (SOU 2010:67). I relation till en politisk vilja att förändra det som idag är förskoleklass och skolstart är det viktigt att få inblick i hur detta kan fungera. Min slutsats är att det därför finns anledning att studera detta närmare.

Övergången och barns tidiga möten med skola och olika skolformer och skolverksamheter är också intressant i förhållande till hur barn ser på och hanterar skola generellt. Barns möte med formell undervisning och skolstart har, som tidigare forskning visats (se ovan),

betydelse för hur barn ser på och hanterar skolan längre fram. Förskoleklass och övergången till grundskolans årskurs ett väcker frågor om förväntningar, om elevskap, om att bli skolbarn och hur man blir det. Hur barn skapar mening om förskoleklassen, årskurs ett och om övergången där emellan behöver studeras för att öka kunskapen om vad det innebär att börja skolan, om vad förskoleklass är och varför barn ska vara i skolan. Kunskap om detta övergångsarbete blir också viktigt ur skolans och lärarnas perspektiv. Skolan har uppdraget att möta varje barn och förskoleklassen har uppdraget att fungera som en mötesplats för olika pedagogiska traditioner.

Denna studie bidrar till kunskap om hur barn och lärare i vardagliga övergångspraktiker konstruerar och skapar mening om övergångar. Studien bidrar också med kunskap om hur socialisationsarbete i relation till övergångar går till samt hur övergångar som processer kan förstås. Genom att följa och analysera barn som gör faktiska övergångar mellan förskoleklass och årskurs ett är studien ett empiriskt bidrag till forskning om övergångar och skolstart. Jag vill studera hur barn och lärare talar om och skapar mening om övergången så väl som hur olika aktiviteter används för att markerar övergång. Även om barn är i centrum är utgångspunkten att mening konstrueras socialt i samspel mellan aktörer och förutsättningar. Skolans vuxna, lärarna, och skolan som institution är därför också viktiga för hur mening om övergången skapas.

Syftet med denna avhandling är att belysa hur mening skapas om övergången från förskoleklass till årskurs ett av barn och lärare i en skolkontext. Genom studien synliggörs de processer och de aktiviteter genom vilka övergång konstrueras. Utifrån studiens övergripande syfte ställs följande frågor:

- Av vem och på vilka sätt markeras övergång mellan förskoleklass och årskurs ett?
- Hur används tid, ålder och plats i konstruktionen av övergång, förskoleklass och skola?
- Hur använder och hur tillskriver barn och lärare mening till övergångsprocessens olika aktiviteter?
- På vilka sätt bidrar övergångens socialiserande aktiviteter till att göra barn till elever?

Avhandlingens disposition

I nästa kapitel presenteras avhandlingens *teoretiska utgångspunkter* och studiens centrala teoretiska begrepp. Därefter följer ett kapitel om *fältarbete* som är den metod som jag har använt. I kapitlet beskriver jag även hur jag har gått tillväga och etiska frågeställningar diskuteras i relation till metoden.

I det första empiriska kapitlet, kapitel 4, *Förskoleklass och årskurs ett på Andréskolan* tecknas en bild av förskoleklass och årskurs ett på Andréskolan, skolan där det huvudsakliga fältarbetet genomfördes. Denna beskrivning är tänkt att ge studiens övriga kapitel en inramning. Beskrivningen mynnar ut i att ett antal gränsdragningar diskuteras mer ingående.

I det andra empiriska kapitlet, kapitel 5, *"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt": Om lek, skolarbete, likhet och skillnad* beskrivs hur förskoleklass och årskurs ett gavs mening i relation till varandra med fokus på aktiviteterna lek och skolarbete.

Kapitel 6, *Framåtskridande och framtid* handlar om förskoleklass och årskurs ett som framtidsorienterande praktiker. Framtidens betydelse för övergångar och övergångens betydelse för synen på framtid beskrivs.

I kapitel 7, *Att göra och markera övergång* beskrivs avslutningen av förskoleklassen och uppstarten i årskurs ett utifrån teorier om övergångsscheman och passageriter.

I kapitel 8, *Andra övergångar*, beskrivs olika sätt att tala om övergång och hur sådant som avvek från normalövergången, den kollektiva rytmen, och barns olika erfarenheter bidrog till att göra övergång.

I det avslutande empiriska kapitlet, kapitel 9, *Tid för övergång: Att ha varit, att vara, att bli* summeras studiens övergripande resultat om tid och tidens betydelse för att göra övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Detta knyts samman med övergången som en socialisationsprocess.

I avhandlingens sista kapitel *diskuteras* studiens övergripande resultat.

Kapitel 2

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskriver jag avhandlingens teoretiska utgångspunkter och presenterar några för studien centrala analytiska begrepp. Det går att studera övergång utifrån olika perspektiv. I denna avhandling är det övergripande perspektivet *socialkonstruktionistiskt* (Hacking 2000). Med det avses här att övergångar, skola, skolstart och olika indelningar av årskurser förändras över tid till följd av olika samhälleliga processer men att skolans mening också skapas i lokal interaktion.

Syftet med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är att visa *hur* skola och skolstart konstrueras och att den mening som skapas inte är fast och given utan skapad i samspel och i vardagliga sociala situationer (se t.ex. Berger & Luckmann 1966/1998; Burr 2003; Hacking 2000). I denna konstruktion är även denna avhandling en del. Med ett sådant perspektiv på skola och skolstart blir det till exempel viktigt hur något benämns. I denna avhandling använder jag benämningarna förskoleklass, årskurs ett/ettan, grundskola och skola för att tala om övergångens praktiker. De benämningar som jag använder kan tänkas bidra till konstruktionen av övergång, det vill säga beroende på hur jag uttrycker mig kan övergången från förskoleklass till årskurs ett framstå som en mer eller mindre tydlig och viktig övergång. I avhandlingen används begreppen på följande sätt: Förskoleklass och årskurs ett/ettan används för att beteckna de olika årskurserna. Skola används för att benämna helheten vilket innebär att både förskoleklass och årskurs ett omfattas. I vissa fall används uttrycket skola för att barn och lärare på fältet talade om skola. I andra fall finns behov av att skilja på förskoleklassen å ena sidan och årskurs ett och de högre årskurserna å den andra. I dessa fall används benämningen grundskola.

Utöver detta övergripande perspektiv har ett antal olika teoretiska begrepp blivit viktiga i analysen av övergången från förskoleklass till årskurs ett. I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter om övergång, tid och socialisation.

Att studera övergångar

Övergångar kan förstås på olika sätt. De kan ses som strukturella markeringar av övergång, till exempel institutionella markeringar. De kan också ses som individers handlingar i samband med och erfarenheter av övergång, till exempel hur individer positionerar sig och skapar mening. I denna studie förstås övergångar som mötet mellan institutionella markeringar av övergång och individers erfarenheter och handlingar. Det som blir intressant är hur övergångar konstrueras i interaktion genom aktiviteter, handlingar och tal. Som Kathryn Ecclestone, Gert Biesta och Martin Hughes (2010) påpekar innebär dessa olika aspekter delvis olika perspektiv på övergångar. De är dock beroende av varandra. Strukturer för övergångar ger förutsättningar för till exempel förändrad status och för erfarenheter och handlingar. Här blir också relationerna mellan olika individer och mellan individer och struktur viktigt att ta hänsyn till. I studien visas hur övergången blir synlig i den vardagliga praktiken genom att analysera hur den synliggörs i aktiviteter, handlingar, sättet att tala och samspel men också vilka kategorier, begrepp och aktiviteter som blir viktiga när övergång görs.

I denna studie betraktas övergångar som *förändringsprocesser*. En övergång kan sägas handla om en tid av förändring snarare än om enstaka förändringar. Förändringar av till exempel identitet, kultur, status och roller är delar i dessa processer (se t.ex. Dunlop 2007; Fabian 2007; Lam & Pollard 2006; Niesel & Griebel 2007; Ramey & Ramey 1998). Processen att vara med om en övergång och hantera förändring kan sammanfattas med Helen B. Schwartzmans (1978, s. 326) ord om transformation eller omvandling. Det handlar om ”turning the novel into the familiar”, att det nya blir bekant. I ett första möte (initial encounter) med en ny situation synliggörs hur relationer, regler och situationer etableras och blir till mer (om än inte helt) fasta mönster för beteende och interaktion. Stephen J. Ball (1980) beskriver det första mötet som en process för att bli bekant med och ge mening till detta nya (process of establishment, se även Corsaro & Molinari 2005). Det handlar också om hur övergångar ges mening och för-

handlas¹⁰ (Corsaro & Molinari 2005; Holstein & Gubrium 2000). I detta blir till exempel förståelse av och förändring av status viktigt (Glaser & Strauss 1971). Att övergångar ses som en processer snarare än händelser som är avgränsad i tid och rum innebär inte att en övergång är ständigt pågående utan snarare att övergångar går in i varandra, intensifieras och ebbar ut.

Övergångsschema

Att tid ges olika social mening skapar förutsättningar för övergångar och markeringar av förändringar och förändrad status. Eviatar Zerubavel (1981) menar att van Genneps passageritsteori är relevant i förhållande till sådana markeringar. Den blir ett sätt att se och förstå sådana aktiviteter.

Arnold van Gennep (1906/1960) använder begreppet passageriter (rites of passage/rite de passage) för att beskriva hur individer och grupper gör övergångar från ett sammanhang till ett annat och därmed uppnår förändrad social status. Fokus ligger på de handlingar genom vilka övergångar markeras. van Genneps eget arbete handlar främst om övergångar i olika stamsamhällen och han menar att övergångar mellan olika tydliga positioner inte hör hemma i, vad han kallar, utvecklade kulturer. Detta är en ståndpunkt som kan kritiserats på samma grunder som barndomssociologin har kritiserat att barn och vuxna ofta betraktas som väsensskilda, det vill säga att van Gennep står för en syn där människor (och samhällen) är kvalitativt annorlunda. van Gennep har också kritiserats för att han ser övergångens positioner som fasta (Hockey 2002). En sådan syn på övergångar överensstämmer inte med denna studies övergripande socialkonstruktionistiska perspektiv. Jenny Hockey (2002 även Hockey & James 2003) menar ändå att van Genneps teori ändå är relevant för att studera övergångar. Det är främst det schema för övergång som van Gennep beskriver som kan användas för att studera förändring.

Passageritssbegreppet och övergångens schema har vidareutvecklats av Victor Turner (1977) som menar att olika positioner mellan vilka statusförändringar kan ske snarare ska beskrivas i termer

¹⁰ I denna studie används förhandling för att beskriva "observable attempts on the part of actors to influence the "going concern" /.../ of the situation according to their interests and intentions" (Nadai & Meader 2008, även Hughes 1971).

av *relativ* stabilitet, det vill säga de är föränderliga men ändå igenkännbara (se även Närvänen 1994). Turner är tydligare än van Gennep med att övergångshandlingar skapar och skapas i sociala sammanhang snarare än att bara bevara dem (även Hockey 2002). Jag menar att övergångsschemat med en sådan perspektivförskjutning kan användas som ett sätt att se och förstå aktiviteter och samspel i övergångsprocesser. Användningen måste dock, vilket även Jenny Hockey och Allison James (2003) anser, utvecklas med ett mer uttalat fokus på process och konstruktion samt på hur människor och strukturer samspelar. Istället för ett strukturalistiskt perspektiv där individer rör sig mellan fixerade kategorier måste övergångsschemat kompletteras med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. För att göra det behöver man, menar Hockey och James, lyfta in individers och grupper handlande och möjlighet att påverka som en viktig del i övergångsschemat.

Övergångens schema har tre olika faser. Den första, *separationsfasen*, innebär ”detachment of the individual or group” (Turner 1977, s. 94). Här separeras individer eller grupper från det sammanhang som de hittills har befunnit sig i. Detta sker genom olika markörer, till exempel ceremonier. Den andra fasen, den *liminala fasen* (övergångsfasen), kan beskrivas som ett mellanrum *mellan* positioner. I denna fas saknas tydliga kännetecken för det som kommer före och efter övergången. Liminaliteten kan beskrivas som ett slags varken eller. Den liminala fasen följs av en tredje fas, *införlivande* eller *inkorporation*, då individen eller gruppen införlivas i ett mer tydligt definierat tillstånd. Detta införlivande markeras på olika sätt. Detta schema för övergångar blir ett sätt att förstå och synliggöra tiden och människors förståelse av tiden (Turner 1977; van Gennep 1906/1960¹¹ även Hockey & James 2003; Lam & Pollard 2006).

Anledningen till att jag väljer att använda övergångsschemat för min analys är att övergångar i utbildnings- och skolsammanhang ofta markeras. Övergångar knutna till ålder är en del av skolans struktur (se t.ex. Corsaro & Molinari 2005; Ekström, Garpelin & Kallberg 2008; Lam & Pollard 2006). Passageriter kännetecknas ofta av att olikhet, till exempel olika status, markeras. I många sammanhang kan sådana markeringar och statusförändringar vara knutna till ålder och att bli äldre (Hockey 2002; Turner 1970; van Gennep 1906/1960). Det gör att

¹¹ van Gennep och Turner använder i viss mån olika benämningar för dessa faser. Beskrivningarna av dem är dock likartade.

passageritsteorin och dess schema för övergång kan användas som ett verktyg för att beskriva och analysera skolövergångar.

Att övergångar kan förstås som förändrad status menar även Barney G. Glaser och Anselm L. Strauss (1971). De använder begreppet statusövergångar (status passage). En statusövergång kan bestå av flera steg av olika status eller tillstånd, till exempel nybörjare/novis – mer erfaren – expert (se även Turner 1977). Övergångar, inte minst att börja skolan, blir viktiga markörer och är ofta förknippade med förväntan om att bli ”stor”, att bli elev, att gå från expert till novis, det vill säga om förändrad status (Fabian 2007; Lam & Pollard 2006; Merry 2007). Även detta blir relevant till att göra övergången från förskoleklass till årskurs ett.

Nyckelhändelser

Ytterligare ett begrepp som kan användas för att analysera aktiviteter och sätt att tala i samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett är *nyckelhändelser* (priming events). Begreppet har lanserats av Corsaro och Molinari (2000, 2005; Corsaro, Molinari & Brown Rosier 2002) som använder det för att analysera förberedande aktiviteter i samband med övergångar. Nyckelhändelser kan beskrivas som sätt att tala och aktiviteter med fokus på en framtida, pågående eller genomförd övergång. Det handlar om *förväntningar* (idéer om grupper och sociala sammanhang som man kommer att ingå i) men också om konkreta *aktiviteter och händelser* (t.ex. skolbesök). Begreppet nyckelhändelser innefattar också hur man talar om övergången och övergångens praktiker. Enligt Corsaro och Molinari (2000, 2005) är en viktig aspekt av nyckelhändelser att de är kollektiva. Med det menar de att en typ av handling eller ett sätt att tala om övergångar blir nyckelhändelser först när de delas i en lokal kultur. De kan därför sägas utgöra den gemensamma grunden för meningsskapande i en grupp och blir av den anledningen relevanta i förhållande till hur övergången från förskoleklass till årskurs ett konstrueras.

Tid, skola och barndom

Som nämnts så är tidens olika sociala mening något som skapar förutsättningar för övergångar. För att en övergång ska konstrueras krävs ett före och ett efter, vilket förstärks ytterligare om övergången analyseras utifrån van Genneps övergångsschema. I analysen har även tid generellt visat sig vara viktig för att förstå övergången och för hur den konstruerades. Att befinna sig i skolan, i förskoleklass och årskurs ett och att göra övergångar innebär att betydelsen av tid blir viktig. Skolan har ofta fokus inställt på *framtiden*, på förändring och på det som skall bli. Mycket av det som görs i skolan har tydliga framåtblickande mål för lärande, utveckling och förändring (Adam 1995; Hockey & James 1993; Holstein & Gubrium 2000; Lee 2001; Närvänen & Näsman 2007). Genom utbildning ska barn bli något de i nuläget inte antas vara, i läroplanen nämns till exempel goda samhällsmedborgare (Skolverket 2011a). Utbildning kan alltså sägas ha förändring som mål. Enligt Hockey och James (1993) innebär ett västerländskt sätt att tänka om utbildning kopplat till att barn blir äldre att de ska lämna det ofta negativt laddade beroendet till förmån för det mer positivt laddade och självständiga vuxenlivet. Av den anledningen kan skolan sägas vara en arena där framtiden är ständigt närvarande. Anna-Liisa Närvänen och Elisabet Näsman (2007) menar att barn trots detta har möjligheter att motsätta sig tids- och åldersnormer inom skolans ramar. De underkastar sig med andra ord inte totalt den temporala ordningen utan förändrar och tolkar den också (se även Markström & Halldén 2009).

Samtidigt kan det som sker i skolan också beskrivas som tydligt förankrat i nuet. Inom till exempel barndomssociologi har det funnits en kritik mot att barn ofta ses för vad de *ska bli* och inte för vad de *är* (Corsaro 2005; Halldén 2007b; James, Jenks & Prout 1998). Denna strömning började i ett ifrågasättande av de sätt på vilka barn och barndom historiskt har konstruerats som blivande, i synnerhet inom utvecklingsteorier (se exempelvis Corsaro 2005; James, Jenks & Prout 1998). Barn och deras aktiviteter är inom barndomssociologi värdefulla att studeras för sin egen skull. Barns kulturer, relationer, samspel och dylikt blir intressant att studera eftersom barndom inte bara är ett förstadium till något annat. Ett ideal är att se barnet som varande (being) snarare än blivande (becoming) (Adler & Adler 1998; Corsaro 2005; Halldén 2007b; James, Jenks & Prout 1998; Prout & James 1997). En annan poäng är att även om det sker en förändring så är detta

inte något specifikt för barn (se t.ex. Hockey & James 1993). I perspektivet ingår också en syn på beroende som ömsesidigt mellan barn och vuxna snarare än ett beroende åt ett håll. En liknande kritik har förts fram tidigare inom den etnometodologiska traditionen. Robert W. Mackay (1975) vänder sig mot synen på barn som inkompetenta och som några som ska tillägnas vissa specifika egenskaper och bli vuxna. Istället har barn och vuxna lyfts fram som deltagande aktörer i sociala sammanhang där ingen av parterna är att betrakta som okunnig eller oförmögen (Speier 1971, 1976).

Det finns en viss diskrepans mellan denna barndomssociologiska barnsyn där barn främst ses som varande och de pedagogiska praktikernas förändringsfokus (se t.ex. Quennerstedt & Quennerstedt 2014). Barndomssociologiska perspektiv har också kritiserats för att i allt för hög grad särskilja olika aspekter av tid och betrakta barn som antingen varande (being) *eller* blivande (becoming) snarare än båda dessa samtidigt (Prout 2005; Strandell 2013). Jag sluter mig till denna kritik och menar som Emma Uprichard (2008) att i det levda livet, inte minst i barns liv, är framtiden en viktig del. Genom att beakta varandet och blivandet som samtidiga i barns liv kan både nuet och framtidens betydelse för barns meningsskapande tas i beaktande. Barn är, men lever i en värld där deras växande och framtid ges mening (även Colley 2010). Quennerstedt & Quennerstedt (2014) menar att dessa temporala aspekter (nutid och framtid) kan hanteras genom att processen, arbetet med att förändra, sätts i fokus. Det är detta arbete som är intressant i förhållande till denna studie.

Temporal ordning

Tid är också betydelsefullt som *skolans temporala ordning*. Temporal ordning innebär att något, i detta fall skolan, förstås genom händelsers sekventiella ordning, hur händelser och företeelser ordnas i relation till varandra (Adam 1995; Närvänen 1994; Zerubavel 1981). Ordning skapas genom att individer känner igen eller förväntar sig att tid inom, till exempel skolan ser ut på ett visst sätt. I skolan förmedlas, enligt Barbara Adam (1995) den utmätta tiden starkt. Man har en viss tid på sig och tid tar också slut. Tiden ska användas effektivt, synkroniseras, ordnas och prioriteras. Klocktiden fylls också med normer om tid och med upplevelser av tid.

Zerubavel (1981) menar att sättet vi ordnar oss efter tid i huvudsak har fyra aspekter. Den första handlar om ordning eller sekventiell struktur (sequential structure). Regelbundenhet utgör en viktig grund för social ordning. Zerubavel menar att sociala situationer ofta präglas av en stark sekventiell struktur. En stor del av det som gör att vi känner igen och definierar ett sammanhang handlar om detta, i vilken ordning aktiviteter utförs och vad som följer på något annat. Den andra tidsaspekten som bidrar till skapandet av social ordning är varaktighet (duration), det vill säga hur länge något pågår eller förväntas pågå. I sociala institutioner finns ibland föreskrifter men ännu oftare föreställningar om hur lång tid olika aktiviteter och förlopp bör eller får ta. Den tredje tidsaspekten är temporal placering (temporal location), det vill säga när något sker. Den sista aspekten är rytm eller upprepningstakt (Rate of recurrence). Det handlar om hur ofta och med vilka intervall olika aktiviteter förväntas återkomma. Detta inbegriper förväntningar och normer vilket skapar ordning och förutsägbarhet. Denna relativa beständighet av normer, regler och institutioner möjliggör enligt Anna-Liisa Närvänen (1994) förståelse av förändring vilket gör det relevant i förhållande till van Genneps övergångsschema och dess relativa stabilitet (se s. 21-22).

Enligt Adam (1995) har skolan ofta en tydlig och förutsägbar tidtabell för vad man gör och när man gör det (under skoldagen, under skolåret, under skoltiden). Julius A. Roth (1963) använder begreppet tidtabell (timetable) för att beskriva hur tid gestaltas i förlopp/organisationer där det finns en tänkt progression. Tidtabellerna symboliserar ett normalförlopp där normer om hur länge, i vilken ordning och rimlig tid förhandlas. Det innebär att det finns normer om när vissa typer av aktiviteter ska förekomma, i vilken ordning något ska göras, när man kan förväntas byta skola, årskurs med mera (Hockey & James 1993; Sutton, Muller & Langenkamp 2013). I förhållande till föreställningar om det nuvarande livet, platsen i skolgången, erfarenheter och förväntningarna på framtiden skapas förutsättningar som förståelse i termer av *timing* ("rätt" innehåll vid och "rätt" tillfälle i "rätt" takt). Sådana föreställningar gör det möjligt att tala om att något pågått "för länge" eller att något sker "för tidigt". Enligt Zerubavel (1981, s. 8) finns det normer för när aktiviteter bör genomföras. Man äter exempelvis lunch mitt på dagen, inte mitt i natten eller när man behagar. Det finns en "proper time". Mot denna

”rätta” tid kan normalitet och avvikelse skapas. Man kan, med James A. Holstein och Jaber F. Gubriums (2000, s. 79) ord, vara ”on time” eller ”off time” i förhållande till skolans tidtabell.

Tid och temporal ordning kan verka naturligt, objektivet och fast men är satt i ständig förhandling och förvandling, det vill säga den temporala ordningen är socialt konstruerad och tid kan betraktas på olika sätt. Den kan ses som något som individen själv styr och kontrollerar. Tid kan också ses som kollektiv, som något som människor konstruerar *tillsammans* och som måste förstås i förhållande till kontext. Föreställningar om bestämda tidsmönster eller den rätta tiden att göra något är något som görs i sociala sammanhang. Det går också tala om subjektiv och upplevd tid, tid förankrad i erfarenhet och tid som abstrakt och objektiv (ofta klocktid). Dessa olika aspekter av och upplevelser av tid förekommer samtidigt. Socialisationsprocesser där idéer om tid och temporal ordning förs vidare, förändras och förskjuts blir därför en viktig del av hur tiden och den temporala ordningen förstås (Adam 1995; Asplund 1983; Närvänen 1994; Närvänen & Näsman 2007; Zerubavel 1981).

Temporal orientering

Temporal orientering innebär att människor förhåller sig till och skapar mening utifrån tidsaspekter som dåtid, nutid och framtid. Detta blir viktigt för denna studie om hur mening om övergången från förskoleklass till årskurs ett skapas. Människor tolkar och ger mening åt sin omgivning utifrån *föreställningar* om och *erfarenheter* av tid. Den temporala ordningen ger (tids)ramar för hur livet organiseras, planeras och förstås genom att det förflutna, det nuvarande och den förväntade framtiden hjälper oss att tolka olika situationer. Medvetenheten och föreställningar om hur tid förflyter har betydelse för människors planer och agerande (se även Adam 1995; Flaherty & Fine 2001; Mead 1932/2002). Det kan till exempel handla om att människor anpassar sina handlingar till föreställningar om framtiden (något som jag fördjupar längre fram i kapitlet med utgångspunkt i teorier om föregripande socialisation). Donald Broady (1982) menar att aspekter som skolans tids och schema är en del av den så kallade dolda läroplanen i skolan (även Adam 1995).

Framtiden och nuet kan alltså kompletteras med ytterligare en tidsaspekt, *historien*. Det som har varit är av vikt för att förstå det som händer nu och det som förväntas hända sedan. Närvänen (1994), Adam (1995) och Cross (2011) argumenterar för att dåtiden, erfarenheter av tid som förflutit, inte kan skiljas från andra tidsaspekter då människors erfarenheter också påverkar handlingar i och föreställningar om nuet. Att bryta upp tid i olika beståndsdelar som särskiljs från varandra blir, menar de, problematiskt eftersom dessa olika aspekter av tid är delar av en helhet. I denna studie betraktas dåtid, framtid och nutid på detta sätt, som ömsesidigt relaterade till varandra.

Övergångens temporalitet

Glaser och Strauss (1971, s. 33) kopplar temporalitet till övergång. De menar att en övergångs "rate, pace, or speed" (takt, tempo och hastighet) är viktiga element i dess temporalitet. Relevant i förhållande till temporalitet är också om övergången är tydlig och om det finns successiva steg i övergångsprocessen. Glaser och Strauss menar att det har betydelse hur tydlig övergångens temporala ordning är. Det kan till exempel påverka förutsägbarheten och förväntningarna de inblandade har på en övergång. Skolans relativa tydlighet för med sig en mängd förväntningar om att och när övergångar ska ske, vilket exempelvis märks hos mig själv i val av ämne. I förhållande till detta blir också *plats* och därmed *schema* viktigt för skapandet av ordning och övergång. Genom att studera övergångar hamnar också olika årskurser och barns åldrar inom institutionen skola i blickfånget.

Plats

Den ordning som skapas är alltid situerad, det vill säga beroende av platsen. Platsbegreppet används och förstås i denna avhandling i relation till tid. Avhandlingens övergångsfokus (övergången i sig innebär en process, en förändring över tid) har inneburit att jag kommit att analysera plats i relation till övergång som underordnat tid för övergång.

Begreppet plats innefattar en fysisk dimension, *var* något sker och *hur* denna plats ser ut. För att beskriva denna fysiska dimension används ibland begreppet *place*. Plats är dock att betrakta som mer än den konkreta fysiska omgivningen. Den fysiska platsen skiljs ibland

från begreppet space (rum) som snarare syftar på platsens innebörd eller på rumsliga dimensioner som går utanför specifika platser. I denna avhandling skiljer jag dock inte på dessa begrepp eftersom skolan som plats och dess sociala mening analyseras tillsammans. Skolan som fysisk plats och förståelsen av och föreställningar om denna skiljs inte från varandra analytiskt. Detta innebär att platsbegreppet inte bara omfattar platsen i fysisk mening utan även det den symboliserar, normer, platsens historia och samhälleliga plats (Asplund 1983; Christensen 2003; Halldén 2007c; Nordin-Hultman 2005). Platsens exakta innebörd är inte självskriven, däremot är platsen igenkännbar och innehåller kännetecken som definieras utifrån en historisk och gemensam förståelse av den. ”Platsen kan ses som en struktur som är ordningsskapande, men aktörerna på platsen bidrar till hur denna ordning utformas och vilka symboler som är kopplade till den”, skriver Gunilla Halldén (2007c, s. 95).

Jag använder plats för att beskriva något som är föränderligt men ändå igenkännbart över tid. Detta öppnar för en förståelse av plats som sträcker sig bortom här och nu men också för varje plats som mångfasetterad och unik. Det innebär i sin tur att människor inte bara skapar platser utan att platser också bidrar till meningsskapande (se t.ex. Hirst & Cooper 2008; Holloway & Valentine 2000; James, Jenks & Prout 1998; Närvänen 2003). I denna avhandling ses plats just som en del av de meningsskapande processerna.

Platser kan också ses som avgränsade från andra platser. Erving Goffman beskriver i boken *Totala institutioner* (1961/2011)¹² hur platsen kan utformas på sätt som skiljer grupper och individer från varandra. Han menar vidare att platsen kan utformas för att skilja olika funktioner åt. Genom sin utformning, sina gränser och begränsningar kan en plats påverka människors handlingsmönster och sätt att tänka. Platsen kan på detta sätt också skilja människor och grupper från varandra och bidra till den mening som skapas om vem någon är och kan vara (se även Närvänen 2003). Allison James, Chris Jenks och Alan Prout (1998) menar till exempel att platser många gånger bidrar

¹² Goffman skriver om totala institutioner, det vill säga när människors hela liv levs inom institutionen (t.ex. fängelser). Goffmans teorier används dock även i relation till institutioner som inte är totala, till exempel skolan (Närvänen 2003). I till exempel beskrivningarna av detaljerad schemaläggning som medel för kontroll inom den totala institutionen finns en tydlig parallell till skolan.

till att upprätthålla gränser för barns handlingsutrymme. Detta kan synliggöras till exempel vid en övergång mellan platser och blir därför relevant för denna studie.

Att schemalägga barns vardag

Den temporala ordningen i skolan kan förstås vidare om den förs samman med plats. Schemaläggandet av tiden i skolan är byggt på dessa två beståndsdelar samt på vad tiden ska innehålla: *vad* som sker, *var* det sker och *när* det sker (James, Jenks & Prout 1998; Markström & Halldén 2009). Tid, rum och innehåll, med andra ord schemaläggning, är instrument som ger förutsättningar för arbetet med att skapa en social ordning. Schemat och dess signaler om tid, rum och innehåll kan förmedlas mer eller mindre tydligt uttalat, till exempel kan det förmedlas genom att visualiseras i faktiska scheman men också genom förflyttningar och ringsignaler.

Schemaläggningen av skoltiden kan ses på olika nivåer. Det som kanske förknippas starkast med schema är hur dagarna i förskoleklass och årskurs ett organiseras. Ann-Marie Markström (2005) beskriver schemat som ett uttryck för cyklisk tid vilket innebär att det bygger på föreställningen om att vissa saker som dagar eller månader återkommer. I skolan kan det ta sig uttryck i att vissa typer av aktiviteter görs vissa veckodagar eller att vissa ämnen och göromål återkommer vissa tider på året. I temporalitetsbegreppet sammanförs denna tidens cykliska aspekter med den linjära tiden, tiden som går och aldrig kommer åter (Hockey & James 1993). Det dagliga schemat och dess återkommande rutiner kan sägas vara en del av en temporal ordning där det nuvarande förstås och ges mening genom tidigare erfarenheter av rutiner och sitt framtidsorienterade innehåll (Närvänen & Näsman 2007, se även ovan). I görandet av övergång blir denna typ av schemaläggning relevant i förhållande till eventuella likheter och olikheter i olika årskursers och skolformers scheman.

En annan typ av schemaläggning som är relevant i förhållande till övergångar är schemaläggningen av läsåret och skoltiden. Denna schemaläggning kan kopplas till van Genneps övergångsschema som beskrivs ovan. Det är dock inte samma sak utan övergångsschemat ska ses som ett verktyg för att förstå denna schemaläggning av läsåret och skoltiden. Schemaläggningen i sig innebär att olika aktiviteter knyts till olika delar av läsåret och att olika förväntningar (t.ex. på färdigheter)

knyts till olika delar av ett barns skolgång. Detta bidrar till att grupper eller klasser konstrueras och att rytm och normalitet (en normal-skolgång) konstrueras. Zerubavel (1981) menar att schemaläggning bidrar till att skapa gruppidentifikation. De människor som har en gemensam schemaläggning (och därmed annorlunda än andra) görs till några som har något gemensamt. Avvikande beteenden jämförs med detta och gruppen används också för att peka ut och skapa enhet när enskilda elever bryter mot förväntningarna om till exempel vem som kan göra vad och när och var detta kan ske (jfr med att vara "on time", "off time", Holstein & Gubrium 2000).

Ålder och elevskap

Schemaläggningen av skoltiden är också kopplad till ålder. Ålder är en aspekt av tid och temporalitet som är väl synlig i skolan. I skolan har ålder funktionen att ordna och strukturera till exempel genom att skolan oftast har en tydlig åldersstruktur och årskursindelning. På detta sätt får ålder som socialt ordnande princip ett genomslag i barns vardag (Christensen & James 2001; Corsaro & Molinari 2005; Hockey & James 1993). Det finns i relation till detta också en underliggande betydelse där ålder förstås i form av utveckling. Olika åldrar jämförs och det ses ofta, enligt Hockey och James (1993), som något positivt att röra sig framåt på denna tidslinje, det vill säga vad man ska bli är mer positivt laddat än vad man är (se även James, Jenks & Prout 1998). Ålder är också något som är ordnande mellan barn och vuxna men också mellan barn och barn i skolan. Enligt Närvänen och Näsman (2007) bidrar till exempel den asymmetriska maktrelationen mellan lärare och barn till hur tid och ålder görs i skolan.

Ålder betraktas i denna studie som en kategori som konstrueras eller görs, alltså skapas och förhandlas i människors samspel (Moore 2001; Närvänen & Näsman 2007). Cheryl Laz (2003) menar att ålder eller görandet av ålder kan ta sig uttryck i eller förmedlas genom benämningar som kompetens, beroende och mognad. Ålder definieras delvis utifrån kronologi I förhållande till ålder konstrueras normalitet och avvikelse och, precis som med tid i vidare mening, kan man bedömas vara "on time" eller "off time" i förhållande till ålder (se ovan). Att ålder skapas situationellt innebär att en och samma person i ett läge kan betecknas som omogen och barnslig för att i ett annat ses

som mogen för sin ålder. En på ytan liknande kategorisering¹³ av ålder kan också användas olika och att vara liten kan till exempel i ett sammanhang användas som begränsande (du är för liten för att vara uppe sent) och i ett annat som förklarande (hen är så liten så hen förstår inte).

Enligt Närvänen och Näsman (2007) kan att bli äldre i barndomen ses som en slags identitetskarriär i ett hierarkiskt system. På detta sätt kan ålder också kopplas till övergångar och status (Glaser & Strauss 1971). I ett skolsammanhang kan ålder och att bli äldre knytas till idéer om elevskap och elevkarriärer (Lahelma & Gordon 1997). Barn i skolan åldras och rör sig (framåt) i det mönster som skolans årskurs- och klassindelning utgör. Samtidigt som man blir äldre förflyttas man uppåt i den hierarkiska åldersordningen i skolan. I skolan blir alltså att bli äldre knutet till att vara elev. Man är elev i förhållande till temporal ordning. Genom att individen förhåller sig till denna ålders- och årskursstruktur skapar man samhörighet med vissa och distans till andra (t.ex. andra åldrar) (Närvänen & Näsman 2007).

Elevskap kan definieras som en tyst kunskap om vad det innebär och vilka färdigheter som krävs i positionen som elev, det vill säga de icke uttalade regler och normer för hur man bör agera i skolan och som barn förväntas bemästra (Lahelma & Gordon 1997). Elevskapet hör också samman med framåtskridande och förberedelse och även med att bli stor. Tankar om vilka färdigheter som krävs kan barn vara bekanta med redan innan de kommer till skolan. De kan ha kunskaper förmedlade via till exempel förskola, besök i skolan, kamrater, syskon, föräldrar, film, böcker (se exempelvis Ackesjö 2013b; Corsaro & Molinari 2005; Wærdahl 2005). För att helt behärska tyst kunskap krävs dock erfarenhet av specifika sammanhang, situationer behöver upplevas och ges mening (t.ex. Warming Nielsen & Kampmann 2007). Ålder och elevskap används i denna studie som verktyg för att förstå vilka olika positioner som övergången möjliggör. Det används också för att analysera hur normer om att vara elev eller barn i skolan blir

¹³ Med kategorisering avses sociala kategorier, d.v.s. klassificering av individer och grupper (t.ex. etnicitet, klass, ålder), som ligger till grund för socialt ordnande. Sociala kategorier kan utgöra en grund för uteslutning och inneslutning ("vi" och "dem"). Närvänen (2009, s. 20) beskriver detta som "en pågående process av socialt ordnande i likheter och skillnader, i rättigheter och skyldigheter, i kollektiva identifikationer och tillskrivna kollektiva identiteter" (även Jenkins 2000).

betydelsefulla i samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett.

Socialisationsprocesser

För att beskriva och analysera hur övergången från förskoleklass till årskurs ett konstrueras används i denna studie begreppet socialisation. Socialisation kan beskrivas som processer genom vilka människor förstår och ger mening åt sitt sammanhang samt tar del av kunskap om hur de förväntas agera.

Socialisationsbegreppet har betraktats som problematiskt då det finns en tradition av att lägga fokus på hur människor, framförallt barn, tar in och anammar omvärlden. Med detta följer en syn på socialisation som en ensidig process mellan den erfarna och novisen. Begreppet har kritiserats för att göra skillnad i sättet att se på barns och vuxnas aktiviteter. Kritiken har riktats mot att barn betraktas som några som bara ska förändras och bli vuxna och för att se barn som tomma ark som ska fyllas med samhällets normer, värden och sätt att vara (se exempelvis Freeman & Mathison 2009; Frønes 1994; James, Jenks & Prout 1998; Mackay 1975). Socialisationsbegreppet har dock nyanserats genom att åtskillnad gjorts mellan resultatet av socialisation och socialisationsprocesserna, det vill säga mellan å ena sidan resultat, internalisering och å andra sidan aktörer och socialiserande aktiviteter (Närvänen & Markström kommande; Wentworth 1980). Socialisation innebär inte heller att barn ensidigt tillägnar sig samhällets kultur och anpassar sig till den (Adler & Adler 1998; Ahn 2010; Corsaro 1994, 2005¹⁴, Frønes 1994; Närvänen 1994). Detta innebär också att primära och sekundära arenor för socialisation ses som lika viktiga (se t.ex. Berger & Luckmann 1966/1998). Individens ses som aktiv och kreativ i sin egen socialisation. Ses socialisation som processer i vilka både barn och vuxna agerar, ger, tar emot, tolkar och använder socialisationsbudskap blir samspel och kontext betydelsefullt. Det konkreta görandet och vilka aktiviteter som bidrar till att socialisation kan på detta sätt lyftas fram och det flyttar fokus till socialisationens *hur* snarare än *vad* (t.ex.

¹⁴ Corsaro använder inte termen socialisation när han talar om dessa processer utan använder begreppet *interpretative reproduction* (tolkande reproduktion). Detta begrepp kan dock, menar jag, ses som en variant på ett mer tolkande socialisationsbegrepp (se även Moore 2001).

Wentworth 1980). Det är så som socialisationsbegreppet används i denna studie.

Socialisation blir något som går att identifiera i vardagliga och återkommande aktiviteter som människor delar. Detta är något som görs och, framförallt, förstås och ges mening av individer i interaktion med andra (Ahn 2010; Gaskins, Miller & Corsaro 1992; Mehan 1979; Närvänen 1994; Närvänen & Markström kommande; Uprichard 2008). Socialisation kan då användas för att studera *hur* socialisationsprocesser sker i vardagliga praktiker så som förskoleklass och grundskola.

En del av samspelet i socialisationsprocesserna är motstånd. Hockey och James (1993) beskriver att barn till exempel kan göra motstånd mot att kategoriseras just som barn eller mot att kategoriseras som barn i en viss ålder. Detta görs till exempel genom att barn antar ett beteende som anses opassande för sin ålder eller genom, att som Alfons gör i boken *Listigt, Alfons Åberg*, utnyttja sin ålder och spela på det som andra förväntar: ”För jag är så liten så jag förstår ingenting! Det sa ni ju” (Bergström 1977, s. 20). Genom att göra motstånd mot till exempel regler ifrågasätts också den riktning i vilken en önskan om anpassning sker. Motstånden är en del i det ömsesidiga förhållandet mellan att påverkas och att påverka. Motståndet är ett redskap för att till exempel få/ta handlingsutrymme.

För socialisationsprocesser i skolan är kamratgruppen¹⁵ viktig. Genom att lägga fokus på hur barn förstår, förhandlar och förvandlar socialisationsbudskap blir samspel mellan barn och barn och mellan barn och vuxna det intressanta (bl.a. Ahn 2010; Corsaro 2005; James, Jenks & Prout 1998). Det är också viktigt att beakta den kontext i vilken relationer skapas och som påverkar det samspel som över tid växer fram mellan individer (Corsaro 2005; Prout 2005). Eftersom socialisation också handlar om att förhålla sig till kulturella rutiner och ramar samt att uttolka vilka regler och normer som är gällande i en kontext sker det i förhållande till en struktur. Processerna kan därför *delvis* ses som bevarande men också som processer för förändring (Corsaro 2003; James, Jenks & Prout 1998; Närvänen 1994).

¹⁵ Kamratgrupp, kamratkultur, jämnåriga och jämnårigsocialisation är begrepp som används för att beskriva barn och deras vardag. Vad de olika begreppen exakt betyder skiljer sig en aning åt men det som ofta menas är barn i samma åldrar eller barn inom ett åldersspann.

Förväntningar på framtiden har också betydelse för socialisationsprocesser och hanterande av övergångar och som, inte minst, är relevant i förhållande till förskoleklassens förberedande uppdrag (se kapitel 1). Ett begrepp för detta är *anticipatory socialization*¹⁶. Robert K. Merton (1968, s. 319) beskriver detta som: "*Functions of positive orientation to non-membership groups*". Merton har inte ett tolkande perspektiv. Hans fokus ligger inte heller på förhandling och förändring utan snarare på det motsatta. Begreppet föregripande socialisation, som har sitt ursprung hos Merton, har dock använts mer konstruktionistiskt av till exempel Corsaro och Molinari (2005), Kvalsund (2000) och Wærdahl (2005) och jag finner begreppet användbart för att analysera den roll förväntningar, eller snarare hur människor talar om sina förväntningar, spelar i socialisationsprocesser. Det en person föreställer sig om ett framtida sammanhang har betydelse för handlingar och betenden redan innan hen befinner sig i det. Det är inte alltid ett explicit vetande som styr detta utan mer tro, föreställningar, brottstycken och idéer. Barbara Adam och Chris Groves (2007) menar, med relevans för detta, att framtiden ofta är närvarande i nuet som en kraft mot vilken människor agerar.

Den föregripande socialisationen och socialisation som tolkande, kreativa processer uppvisar likheter med Lev S. Vygotskijs (1930/1995) fantasi- och kreativitetsbegrepp. Fantasi innebär, enligt Vygotskij, att individen utifrån erfarenheter utvecklar och vidareutvecklar tankar och idéer. Förändring är, enligt detta synsätt, ett resultat av mellanmänsklig kommunikation och, inte minst, *lånad erfarenhet* vilket innebär att individen genom att ta del av berättelser, historier och andras erfarenheter kan få en uppfattning om händelser hen inte själv har varit med om. Signaler om och föreställningar om den kommande situationen kan barn få från kamrater, vuxna, från äldre kamrater och syskon, medier men också till exempel från besök i skolan och andra nyckelhändelser (Broström & Wagner 2003; Corsaro & Molinari 2005). Föregripande socialisation kan alltså kopplas till de föreställningar och förberedande aktiviteter som genomförs i samband med en övergång.

¹⁶ Ungefär förutseende eller föregripande socialisation, hädanefter skriver jag föregripande socialisation.

Budskap

I olika sammanhang, inte minst i skolan, förekommer också försök att påverka barn. Skolan har framskrivna mål som utöver ämnesinnehåll också berör sådant som elevernas ”sociala utveckling” (Skolverket 2011a, s. 18). Skolans och vuxnas budskap är därför av betydelse i detta sammanhang. Socialisationsbudskap kan beskrivas som signaler om önskade beteenden och värderingar. Dessa kan förmedlas i tal, miljö, aktiviteter med mera (Brint, Contreras & Matthews 2001). Det handlar om de normer som finns i skolan och som styr vilka förmågor och rutiner som barnen förväntas tillägna sig utöver de uttalade målen. Detta innebär att det finns både explicita och implicita mål, normer och regler byggda på till exempel traditioner och olika föreställningar om barn, lärande och utveckling som påverkar samspel och ordningskapande (se t.ex. Brint, Contreras & Matthews 2001; Broady 1982; Jacksson 1968; Lahelma & Gordon 1997; Thornberg 2006).

Till skolan och till relationerna mellan barn och vuxna (elever och lärare) kan också makt knytas. Denna makt kan sägas handla om påverkan och försök att forma människor (Dahlberg, Moss & Pence 2002; Foucault 1975/2003). Sådana synliga försök att forma blir vid en övergång relevanta genom det sätt på vilket förberedelser utformas. Socialisationsbudskap används i denna studie som ett sätt att analysera övergångens aktiviteter och sättet att tala om övergång.

I förhållande till socialisationsbudskap i skolsammanhang blir det också relevant *vem* som ges rätten att definiera ett sammanhang. Peter L. Berger och Thomas Luckmann (1966/1998) använder begreppet legitimering för att beskriva de processer i vilka vissa individer och grupper ges definitionsmakten i en situation. Legitimering förklarar den institutionella ordningen och förutsätter också kunskap om ett sammanhang, det vill säga den som har kunskap blir också den som får makten att definiera situationen.

I detta kapitel har jag presenterat de begrepp och teorier som är mest centrala för denna studie. Det handlar om begrepp och teorier som har blivit viktiga under arbetet med denna studie. Fältarbetet har varit vägledande i valet av analytiska teorier och begrepp. Herbert Blumer (1954) talar om *sensitizing concepts*; ett sätt att välja analytiska begrepp som gör att materialet kan förstås på olika sätt. Utöver de begrepp och teorier som har presenterats i detta kapitel används även andra begrepp som analytiska verktyg. Att just begrepp och

teorier som rör övergång, tid och socialisation presenterats här beror på att de används genomgående eller återkommande i analysen. Andra begrepp används mer avgränsat. I nästa kapitel kommer jag att presentera studiens metod, material och analys.

Kapitel 3

Fältarbete: Om metod, material och etik

Denna studie är ett fältarbete. Liknande metodologiska ingångar benämns även etnografi, fallstudie eller deltagande observation. Jag väljer att genomgående använda benämningen fältarbete då jag anser att det på ett bra sätt beskriver vad det hela handlar om. Ett fält (ett fall, en plats, en grupp, ett socialt sammanhang) studeras ”på plats” med en rad olika metoder. I denna studie används främst observation, samtal och intervju. Jag valde metod utifrån forskningsintresse och studiens syfte. I detta kapitel kommer jag att beskriva och diskutera studiens metod och hur jag har gått tillväga. Kapitlet innehåller också beskrivningar av de val som gjorts under arbetets gång, till exempel val av fält och etiska överväganden. Jag kommer också att redogöra för analys och tolkning.

Val av metod

För att förstå hur människor konstruerar mening i vardagliga¹⁷ sammanhang valde jag en metod som satte detta i centrum. Fältarbete handlar just om att delta i någons vardag för att få kunskap om det som pågår i denna. Utgångspunkten är att ”vara där det händer” för att se, lära och samtala om detta samtidigt som människor gör sina erfarenheter snarare än att ta del av historier konstruerade i efterhand (se t.ex. Ball 1980; Fangen 2005; Hammersley & Atkinson 2007; Walford 2008). Fältarbetet handlar också, enligt Robert M. Emerson, Rachel I. Fretz och Linda L. Shaw (1995), om att förstå och ”få tag på” det som deltagarna ser som meningsfullt. Detta är några av skälen till att metoden förordas i studier som sätter fokus på barn och ungas perspektiv (se James, Jenks & Prout 1998; Prout & James 1997). Grunden är att möta, kommunicera och delta *tillsammans* med människor i deras vardag. Samtidigheten och närvaron innebär dock inte att jag tar någon annans perspektiv utan det handlar om att genom närhet få *en* förståelse för barns sammanhang och vardag, tolkad genom forskarens blick och genom analytiska verktyg.

¹⁷ Vardagsbegreppet diskuteras och problematiseras längre fram i detta kapitel.

Fältarbetet är också en fallstudie. Det är därför viktigt att hålla i minnet att det inte finns *ett* sätt att bedriva förskoleklass på och inte heller *ett* sätt att bedriva skola på (jfr Stake 1994). Detta är alltså en studie som på djupet studerar *några få av många* historier som finns att berätta om övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Genom att göra en fallstudie kan processerna och vardagsarbetet studeras. Fallstudien ger förutsättningar för närhet och att lära känna och förstå fältet. Berättandet av specifika historier bidrar till ökad förståelse av det som studeras genom att ge en nyanserad och mångfasetterad bild av fenomenet (se Richardson & St. Pierre 2005).

Valet av fältarbete som metod har också sin grund i att jag är intresserad av övergången som *process*. Då fältarbete innebär att forskaren *över tid* har deltagit i det sammanhang som studeras är det en metod som lämpar sig just för att studera händelseförlopp. Syftet med ett sådant angreppssätt är att förstå vad individer och grupper gör och hur de skapar mening i relation till situation och institutionell kontext (Guba & Lincoln 1994; Walford 2008). Genom att använda olika typer av observationer, informella och formella samtal samt ta del av informationsbrev, miljö och arbetsmaterial i förskoleklass och grundskola har målet varit att få en stor allsidighet. Det möjliggör att olika frågor besvaras av olika material och på olika sätt. Denna variation kan sägas ge förutsättningar för att studera vardagens komplexitet då fältarbetet inte varit avgränsat till alltför snäva delar av det som pågår (även om det givetvis handlar om val, avgränsningar och fokus) (jfr Lappalainen 2008). Detta är relevant i förhållande till avhandlingens frågeställningar som rör processer över tid.

Val av fält

Valet av fält, det vill säga skola, var viktigt för mig. Howard S. Becker (2008) argumenterar för att sökandet efter fall bör vara en medveten process. Han menar att fall ofta väljs omedvetet utifrån förutfattade meningar om det som studeras. Jag funderade över frågor om fältets representativitet och vanlighet när jag skulle välja fält. Skolor idag ser olika ut och till exempelvis elevsammansättning, huvudmän och arbetsformer skiljer sig åt. Skolverket (2009) menar till exempel att skolan de senaste åren har blivit mer etniskt och socialt segregerad. Det innebär att en "vanlig" skola kan se ut på många sätt.

Med detta i bakhuvudet funderade jag på var jag ville göra min studie och hur denna studie blir en del av den samlade bilden av svensk skola. Det intryck som jag fick av de studier av svensk skola som jag tog del av i början av mitt avhandlingsarbete var att barn i en typisk svensk skola kommer från medelklassen eller möjligen från ett socialt blandat upptagningsområde. Eftersom jag inte riktigt kände igen mig i den bilden valde jag efter att ha genomfört min pilotstudie på en skola, Höstskolan¹⁸, som passar in i denna beskrivning att söka efter en skola som kunde bidra till en vidgad bild av vardagen i svensk skola. Skolor som liknar Andréskolan har ofta kommit att bli en arena där mångfald, etnicitet eller flerspråkighet studeras (se t.ex. Gruber 2007; Jonsson 2007; Lunneblad 2006). Även om dessa studier är viktiga är det också viktigt att låta olika typer av skolor representera olika typer av företeelser. Detta blir viktigt då det specifika är en viktig del fallstudier som denna och då resultatet är kopplat till den specifika kontexten (se nedan).

Andréskolan¹⁹, som kom att bli skolan för mitt huvudfältarbete, är en kommunal skola. Den ligger i ett innerstadsområde i en större sydsvensk kommun och har ett upptagningsområde som kan beskrivas som socialt utsatt. På Andréskolan gick en relativt hög andel barn som själva var eller vars föräldrar var födda utanför Sverige. På skolan fanns också klasser för nyanlända barn, så kallade internationella klasser.

Bortom det specifika

Vid fältarbete är subjektivitet och det specifika är en självklar del; det är den kvalitativa studiens kvalitet (Larsson 2005). Det är ändå viktigt att diskutera frågor om hur resultaten kan ha betydelse bortom det specifika. Även om detta är en fallstudie och resultatet är kopplat till den specifika kontexten, Andréskolan och Höstskolan, är resultaten relevanta bortom dessa kontexter. Anssi Peräkylä (2011) menar att jämförande är ett sätt att i kvalitativa studier av specifika kontexter till andra kontexter. Genom att koppla resultaten till andra studier och andra kontexter kan mina resultat länkas samman denna studie med det

¹⁸ Fältarbetet på Höstskolan genomfördes i november 2007.

¹⁹ Fältarbetet på Andréskolan genomfördes ifrån februari till oktober 2010. Andréskolan beskrivs mer utförligt i kapitel 4.

som händer i andra sammanhang (Fangen 2005; Larsson 2005; Lincoln & Guba 2003; Stake 1994). Eftersom studien inte bara är relevant i förhållande till skolan blir det även viktigt att förhålla den till övergångar mer generellt. Bidraget blir då att lägga till kunskap och förhålla sig till tidigare forskning (ett kumulativt bidrag, Becker 2007) eller bidra med ytterligare perspektiv, nya fasetter (crystallize, Richardson & St. Pierre 2005).

Material

I studien ingår tre barngrupper, totalt 61 barn, samt de lärare som arbetade i de tre grupperna. I gruppen på Andréskolan erhöll jag samtycke för 18 av totalt 25 barn i studien. Det finns flera skäl till att jag trots ett relativt stort bortfall valde att genomföra min huvudstudie på Andréskolan. Som jag beskrivit var min känsla att skolor som liknade Andréskolan var underrepresenterade i svensk forskning om barns vardag i skolan. Innan jag tog kontakt med Andréskolan så hade jag kontakt med andra skolor. På en av dessa kom jag så långt att en förfrågan om samtycke skickades ut i två tänkbara förskoleklasser. Av mellan 40 och 50 barn fick jag samtycke för en handfull. Med denna erfarenhet kändes utfallet på Andréskolan hanterbart. Tiden spelade också viss roll. Jag behövde komma igång med mitt fältarbete innan allt för lång tid av vårterminen hade gått.

I grupperna på Höstskolan gavs samtycke för 22 av 37 respektive 21 av 29 barn. Huvudpersoner i avhandlingen är de 18 barnen i gruppen på Andréskolan som jag följde under ett knappt år. I deras skolvardag hade också de 5 lärare som arbetade mest med gruppen stor betydelse. Lärarna blev tillfrågade och gav sitt samtycke muntligt²⁰.

Materialet i denna studie består främst av fältanteckningar. Dessa innehåller beskrivningar av händelser från skolvardagen, samtal, beskrivningar av miljöer, skolmaterial med mera. Jag har anteckningar från 63 dagar på Andréskolan (36 från vårterminen och förskoleklassen och 27 från höstterminen och årskurs ett) och 11 på Höstskolan (7 dagar i förskoleklassen och 4 i årskurs ett). I materialet ingår också ljudinspelningar från 21 intervjutillfällen (samma barn har intervjuats vid tre olika tillfällen, se mer om dessa intervjuer nedan) med barnen på Andréskolan. Dessa genomfördes vid tre olika tillfällen (ett i slutet

²⁰ I bilaga 2 namnges de barn och vuxna (fingerade namn) som beskrivs i studien.

av vårterminen i förskoleklassen och två tillfällen under höstterminen i årskurs ett). Intervjuerna är gjorda med ett till tre barn åt gången och de varierar i längd från en och en halv minut upp till cirka 15 minuter (totalt ca 2 timmar och 40 minuter)²¹. Utöver detta har jag också samlat in skolplaner, miljöfoton, veckobrev och annan information från skolan till hemmen (både sådant som skickats hem och information som fanns uppsatt på skolan).²²

”Du kan kalla mej Zlatan”

Ett forskningsetiskt krav som har varit viktigt att ta hänsyn till är kravet på konfidentialitet eller personskydd (Vetenskapsrådet 2011). För att tillgodose detta krav används genomgående fingerade namn på personer (t.ex. barnen) och platser (t.ex. skolan). I vissa fall har jag valt att använda fler än ett namn på en och samma person för att ytterligare värna konfidentialitet. Detaljer om personer och platser har också ändrats i vissa fall för att försvåra identifiering. Detta är dock inte heller helt oproblematiskt då det kan ge intrycket att fler personer deltog i studien än vad som var fallet. Det finns också en problematik i förhållande till barnens önskemål om namn. Vissa barn ville att jag skulle använda deras riktiga namn. Som en kompromiss föreslog några barn vad jag kunde kalla dem (Zlatan till exempel). Jag har dock valt att inte använda riktiga eller föreslagna namn då jag anser att det inte försvårar identifiering på önskvärt sätt. Min ambition har dock varit att det riktiga namnet och det fingerade namnet ska kännas representativt. Detta val grundar sig i att jag vill skildra fältet utifrån de premisser som det är valt och innebär bland annat att jag har avstått från att ”avetnifiera” namnen. Hänsyn som skydd å ena sidan och trogenhet mot fältet å andra sidan (detaljerade återgivningar av materialet, något som är viktigt för fältarbetets tillförlitlighet) har haft betydelse för dessa val. Även om merparten av materialet kommer från det större fältarbetet på Andréskolan bidrar det faktum att jag har varit på två skolor till att skydda enskilda individer.

Det finns också en annan grupp att ta hänsyn till vad gäller skydd. Det gäller de barn vars vårdnadshavare inte givit samtycke till del-

²¹ Jag utvecklar detta när jag beskriver intervju längre fram i kapitlet.

²² Projektet är etikprövat av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Dnr 2010/150-31).

tagande i studien. Det rör sig om 7 barn i huvudstudien och 23 barn i pilotstudien²³. Det innebär att jag inte har intervjuat dessa barn, inte citerar dem och inte gör några beskrivningar av dem. Dock ingår de i det kollektiv som beskrivs. De barn vars vårdnadshavare sagt ja till att låta dem delta i studien fick också själva frågan om de ville delta. Det var inget barn som helt sa nej till att vara med i studien däremot fanns det situationer där barnen sa eller visade (genom att gå därifrån eller stänga en dörr) att min närvaro eller mitt antecknande inte var önskvärt. Sådana tillfällen ingår inte i studien.

Tillvägagångssätt: Berättelsen om ett fältarbete

I denna del beskrivs och problematiseras genomförandet av fältarbetet. I samband med detta resonerar jag också om några av de val och etiska ställningstaganden som fältarbetet har inneburit.

Kontakt och information

Det fanns två grupper av deltagare, barn respektive lärare på Andréskolan och Höstskolan, som behövde ge sitt samtycke för att jag skulle kunna genomföra denna studie. Sättet att ta kontakt och ge information om studien såg lite olika ut för dessa grupper. Gemensamt var att kontakten med dem på något sätt förmedlades genom andra.

Det var viktigt att informera barnen om studien och studiens syfte. Detta gjordes initialt under fältarbetet då jag presenterade mig och informerade barnen om varför jag skulle vara hos dem. Jag berättade om vårdnadshavarnas samtycke (se nedan) och poängterade att även om de sagt ja så fick barnen säga till mig om de inte ville delta. Barnens samtycke har ingen laga kraft men är forskningsetiskt förpliktigande (se Hammersley & Atkinson 2007; Närvänen & Näsman 2006). Jag upplevde dock vissa problem med om möjligheten att säga nej uppfattades som reell av barnen. I samband med forskning med barn i skolan där vuxna fungerar som grindvakter, det vill säga personer som förmedlar kontakt med berörda, kan frågan ställas vem det egentligen är som tackar ja till att delta. Min kontakt med barnen togs genom skola och vårdnadshavare (som var de som formellt var tvungna att ge sitt samtycke för barnens deltagande). Jag försökte kon-

²³ Jag har betraktat både dem vars vårdnadshavare sagt uttryckligen nej och dem vars vårdnadshavare inte svarat som icke deltagande i studien.

tinuerligt förhålla mig till barnens åsikter och signaler. Jag upplevde dock att det inte var självklart att som barn säga nej till det jag som vuxen föreslog. Mest påtagligt var detta då barnen tillfrågades om att delta i intervjuer. De flesta sa ja utan omsvep men i några fall tvekade barnen. Först när jag flera gånger sagt att de inte behövde om de inte ville kom ett ”näe”, ibland med tillägget ”inte nu” (jfr Freeman & Mathison 2009).

Att ta hänsyn till barns nej upplevde jag som mindre svårhanterligt än det motsatta, om vårdnadshavarna hade sagt nej spelade barnets egen önskan liten roll. Några barn, vars vårdnadshavare inte givit sitt samtycke, visade stort intresse för vad jag gjorde och frågade mig gång på gång om jag inte skulle prata (intervjua) med dem också. Detta reser frågor om vem det är som är bäst kvalificerad att avgöra barnens bästa, barnen själva eller andra (se Freeman & Mathison 2009; Närvänen & Näsman 2006). Jag valde att hantera detta med öppenhet genom att förklara för barnen varför jag inte kunde intervjua dem.

Jag kontaktade hemmen och vårdnadshavarna genom att skicka ut ett informationsbrev²⁴. För att i så hög grad som möjligt nå ut med informationen skickade jag, i samråd med lärarna i förskoleklassen på Andréskolan, utöver informationsbrev på svenska också översättningar på engelska (översatt av mig) och arabiska (översatt med hjälp av Andréskolan) till några hem²⁵. Samtycke gavs skriftligt av vårdnadshavare.

När jag kontaktade de båda skolorna gjorde jag detta på liknande sätt. Först kontaktades rektor som i sin tur stämde av och förmedlade kontakt med lärarna i förskoleklass och årskurs ett. Jag träffade där efter lärarna och gav muntlig och skriftlig information. Lärarna gav samtycke muntligt. På båda skolorna upplevde jag att intresset var störst från lärarna i förskoleklasserna. Kajsa, en av förskollärarna på Andréskolan, gav vid ett tillfälle uttryck för att de (förskoleklassen) inte kände sig som en helt integrerad del av skolan. Min tolkning är att denna känsla av marginalisering kan vara en av anledningarna till den mer positiva hållningen till min studie då man såg positivt på att förskoleklassens arbete uppmärksammades.

²⁴ Se bilaga 1.

²⁵ På höstskolan användes endast ett informationsbrev på svenska.

Att fältarbete

De första dagarna på fältet var mitt fokus i första hand att lära känna och bli känd av dem som deltog i studien. Denna period handlade mindre om att skapa material. Att få tillträde och positionera mig på fältet var dock något som jag var tvungen att göra under hela min tid på fältet. Fältarbetet var på många sätt ett ständigt relationsarbete (jfr Emerson, Fretz & Shaw 1995).

Under fältarbetet var även graden av deltagande i förskoleklassen och årskurs ett något som jag arbetade med och kontinuerligt reflekterade över. I vilken grad jag deltog berodde till exempel på typen av aktivitet. Vissa aktiviteter som genomgångar och samlingar iakttog jag vanligen från sidan medan jag oftast satt tillsammans med barnen när de jobbade själva eller pysslade och ritade. Ibland försökte jag dock bryta mina invanda mönster och byta för att, möjligen, se andra saker. Utifrån mina erfarenheter vill jag inte definiera deltagande som att *vara som* eller *göra som* barn och lärare på fältet. Det handlar snarare om att delta i socialt samspel i vidare mening (jfr Fangen 2005). Graden av deltagande var dock inte enbart en fråga för mig. Den har också varit beroende av andras reaktioner på min närvaro. I olika situationer har jag frågat mig själv om jag ska tränga mig på eller inte, om jag ska avböja eller acceptera inbjudningar om att "vara med". Jag har under fältarbetets gång haft olika strategier för detta. Initialt var kontakterna mer trevande men med tiden utvecklade vi relationer till varandra. Dessa relationer innebar att jag kunde delta i barnens aktiviteter på ett annat sätt men också att de i högre grad bjöd in eller avvisade min närvaro i olika situationer.

Oavsett i vilken grad jag var deltagande så var min närvaro tydlig. Även vid de tillfällen då jag satt mer undanskymd vände sig barnen mot mig, stannade till om de gick förbi och talade till mig. Emerson, Fretz och Shaw (1995) menar att det är viktigt att som forskare arbeta med att tydliggöra varför man är där. Ett sätt att synliggöra varför jag var på Andrésskolan var att ha mina dokumentationsverktyg synliga. Från början var det ett sätt att ge barnen möjlighet att ställa frågor. Med tiden upptäckte jag att anledningarna till min närvaro lätt glömdes eller var svåra att förstå sig på. Anteckningsboken och MP3-spelaren blev därför ett sätt att markera och vara tydlig med vad jag gjorde där. Vad jag skrev, att jag skrev och vad jag borde skriva var sådant som ofta togs upp till samtal. Att barnen inte kunde läsa (de som kunde läsa

hade svårt att tyda min handstil) vad jag skrev gjorde valet att ha boken tydligt närvarande lättare. Risken att de skulle kunna ta del av känsliga beskrivningar av andra var liten. Jag berättade oftast vad jag skrivit, om det handlade om den som frågade, men talade inte om vad jag skrivit om andra.

Relationer

I förhållande till deltagande är det viktigt att diskutera forskarens relationer till olika individer och grupper på fältet. En fråga som kan ställas är *vem* det var jag följde och vad det innebar för vilket material jag fick. Valet att främst följa barnen innebar ett annat perspektiv på lärarna än om de varit i fokus. Att det är barnen som står i intressets centrum innebär inte att andra grupper på fältet var ointressanta eller att mitt förhållningssätt till dem var irrelevant. Att sätta barn i centrum fick konsekvenser genom till exempel aktiva val att försöka distansera mig från pedagogerna på fältet och den makt de kan sägas representera (se t.ex. Lappalainen 2002; Närvänen & Näsman 2006).

Det väckte också den specifika frågan om att vara vuxen och hur jag som sådan förhöll mig till barn och till andra vuxna. Min roll vill jag beskriva som en ”speciell” vuxenroll. Jag var där med ett speciellt syfte och uppdrag. Det jag försökte göra var att hitta en vuxenroll som inte var en lärarroll. Jag gjorde detta till exempel genom att inte gå in i konflikter mellan barn eller instruera skolarbetet. Kunde jag så hänvisade jag barnen till lärarna. En annan sak som hjälpte mig att inte ses som en lärare var att jag inte alltid kunde svara på barnens frågor. Jag visste ofta lika lite som de om vad de skulle göra och när. Jag kom och blev insläppt tillsammans med barnen, genom att inte ha en nyckel begränsades min rörelsefrihet precis som deras, Jag höll mig i stort sett borta från lärarum och andra lärarutrymmen. Samtidigt vill jag poängtera att jag på många sätt hade större handlingsutrymme än barnen. Jag kunde välja att stanna inne på rasten och jag kunde gå hem tidigare (det senare särskiljde mig i och för sig också från lärarna).

Att vara just vuxen men samtidigt icke-lärare gjorde att jag ibland möttes av förväntningar kopplade till skolans verksamhet som jag inte kunde leva upp till. För, som Lappalainen (2002, s. 61) uttrycker det, om man inte är lärare ”What are you then?”. Hon menar att det i sammanhang som skola finns en mängd idéer om vuxenskap och vad det representerar (instruktör, vårdare, hjälpare, disciplinerare, tröstare

m.m.). Ovan beskrivna förhållningssätt var försök att arbeta mot dessa förväntningar. Det gick dock inte helt att värja sig. Det hände att barnen uttryckte irritation när jag inte agerade som de förväntade sig. Som här när Vilma en rast i förskoleklassen på Andréskolan kom fram till mig och sa att hon inte fick vara med.

Nähä, svarar jag och Jovan förklarar att de redan har börjat leka. Jag nickar och hummar som svar till Jovan. Vilma tittar då uppfordrande på mig och säger att alla får vara med. Säg till! kräver hon. Jag tycker att alla kan få vara med, säger jag till dem båda. Ja, men säg att jag *ska*, kräver Vilma. När jag inte säger det stampar Vilma därifrån.

(exempel 3:1)

Situationer som denna var svåra då jag kände att jag förväntades ingripa. Det fanns också situationer då jag la mig i och sa ifrån när jag till exempel kände att någon var utsatt. Jag hade ingen uttalad strategi för att hantera dessa situationer utan avgjorde i varje situation hur jag skulle agera. Ofta handlade det om bedömningar av sådant som barnens bästa, att få ett bra material och mina egna gränser. Istället för att referera till regler hänvisade jag till vad jag tyckte och till mina känslor inför det som hände. I andra situationer kom kraven istället från lärarna som uttryckte en förväntan om att jag till exempel skulle hålla ordning i led när klassen var utanför skolan.

Min roll som en annan slags vuxen gav även barnen ett handlingsutrymme som de inte hade gentemot lärarna. De kunde till exempel säga och göra saker mot mig som de inte gjorde mot lärarna. Skolans maktordning mellan barn och vuxna kunde lättare sättas ur spel i barnens samspel med mig. Enligt Berry Mayall (2000) är makt något man måste arbeta med i forskning om och med barn. Den går inte att bortse från men kan inte heller ses som fast och given. Jag försökte uppnå detta genom att vara nyfiken och intresserad av barnens vardag och av deras erfarenheter och visa att jag hade något att lära av dem (jfr Corsaro 2005). Det var barnen som var experter på sin skola.

Observationer och fältanteckningar

En stor del av fältarbetet i denna studie utgörs av observationer. Jag skulle vilja definiera observationer som upplevelsen av den samlade mängden sinnesintryck även om det talade många gånger dominerade.

Jag upplevde att det fanns vissa svårigheter med att studera förlopp och att delta i vardagen. Inte minst var det ofta oklart när ”en situation” uppstod, slutade eller gick över i något annat och barnens rörlighet gjorde det ibland svårt att följa med i vad som hände. Den empiri som ligger till grund för denna avhandling bör ses i detta ljus. Det handlar om episoder, glimtar och händelser som inte återger ”allt”. Sammantaget har dock dessa episoder bildat mönster. Vissa typer av händelser återkom, om än i variationer.

Den dokumentationsteknik som främst har använts i denna studie är fältanteckningar. Att jag har valt fältanteckningar beror på att jag upplevde att dessa gav störst möjlighet till flexibilitet då det är lättare än med till exempel en videokamera att delta, följa med i förflyttningar och att befinna mig på olika platser. Att anteckna innebär att det fanns en möjlighet att gå undan för att skriva. Det var inte i alla situationer lämpligt eller möjligt att skriva under tiden och då var det bra att ha en dokumentationsmetod som tillät att jag dokumenterade i efterhand. Samtidigt innebär fältanteckningarna att mycket av urvalet skedde i stunden och att bearbetningen och tolkning av materialet påbörjades redan då (se nedan).

Fältanteckningar, liksom andra metoder, fångar endast en del eller vissa aspekter av den iakttagna verklighet som omger forskaren. De beskriver sällan exaktheter utan fångar innehåll och skeenden på ett mer övergripande plan (Delamont 2008; Emerson, Fretz & Shaw 1995; Van Maanen 1988).

Gränser och begränsningar

Att följa barn i deras skolvardag gör att gränsdragningen om vilka studien berör inte är helt klar. Jag följde några barngrupper men genom att delta i deras vardagliga praktiker så berördes även andra personer genom att de fanns runt grupperna. Det rörde sig både om vuxna (t.ex. vikarier, lärare från andra klasser) och barn (på raster, på friluftsdagar etcetera). De vars samröre med barngrupperna var mer påtagligt tillfrågades om samtycke. De personer vars samröre med de studerade barnen var av mer tillfällig karaktär har inte tillfrågats om samtycke. I

den mån som beskrivningar av dem finns så är de så vaga, att risken för identifiering är liten. Om en allt för uppenbar risk för identifiering funnits har jag valt att inte använda sådana observationer.

En annan gräns eller begränsning i mitt fältarbete var den mellan barn i gruppen som deltog i studien och de som inte gjorde det. Jag har berört detta tidigare men vill också lyfta en annan konsekvens av detta. Att jag inte hade tillåtelse att ta med alla barn i min undersökning fick också konsekvensen att dessa barns vänner, vars vårdnadshavare givit tillåtelse, ibland fick väljas bort då de deltog i många aktiviteter tillsammans.

I klassen fanns också barn som hade kommit till Sverige ganska nyligen och som höll på att lära sig svenska. Att försöka fånga dessa barn i en praktik där det talade ordet var centralt var inte alltid lätt. Ibland förstod jag helt enkelt inte och ibland kände jag att jag fick lägga in så mycket tolkning att det inte blev relevant att återge. Jag försökte under tiden jag var på fältet hitta strategier för att synliggöra dessa barn. Jag kunde följa ett visst barn under en dag eller söka mig till vissa barn i vissa situationer för att försöka synliggöra alla. Vissa barn blev mer synliga. Det handlade om barn som tog plats och barn som tydde sig till mig och därmed också blev synliga för mig. Jag har kontinuerligt under fältarbetet arbetat med detta. Många gånger har det inneburit en balans mellan att närma mig barn som hållit sig på sin kant utan att tränga mig på eller att distansera mig från barn som sökt sig till mig utan att avvisa dem. I vissa situationer, till exempel när barn som inte deltagit i studien sökt kontakt, har jag valt att lägga mitt projekt åt sidan för att bara vara med.

I förhållande till det talade ordet och till studiens teoretiska utgångspunkter vill jag lyfta ytterligare en metodologisk fråga. Varandet, *nu*, var inte något som verbaliserades i särskilt hög grad till skillnad från det som hade varit och det som skulle bli. Detta beror på att det som är nu inte behöver benämnas i termer av tid. Nuet kan istället antas komma till uttryck genom det som inte sägs. När barnen i intervjuer gav sådana svar som "bra" eller "vet inte" på mina frågor om framtid, dåtid och övergång kan detta ses som ett tecken på att dessa andra tidsaspekter inte var särskilt relevanta att samtala om. Nuet är också det pågående görandet, det vill säga det som är nu blir synligt i handlingar snarare än i sättet att tala om dessa handlingar. Det innebär att olika aspekter av tid blir synliggjorda på olika sätt.

Det finns ytterligare en begränsning. Det gäller den tidsperiod som jag var på fältet, eller snarare *inte* var där. I relation till detta går det att diskutera om studien borde ha påbörjats eller avslutats vid andra tidpunkter. Jag har valt att begränsa mig till läsåret och skoldagen, delvis av praktiska skäl men också för att det är skoltiden som utgör grunden för övergångar och för att det är den som utgör alla barns gemensamma tid (till skillnad från fritidshemmet där inte alla gick). Jag ville ha material som tidsmässigt sträckte sig före och efter sommarlovet för att se om övergångsarbete pågick även bortom själva bytet av klass. Samtidigt var det viktigt att få ett material som kändes hanterbart. Jag prioriterade då att begränsa tidsspannet för att kunna vara på fältet ofta. Fältarbetets längd påverkades också av kontakten med skolan, det vill säga hur lång tid det tog att få kontakt och att få samtycken för deltagande.

Intervju och samtal i skolsammanhang

I fältarbetet har även samtal med deltagarna varit en del. Dessa var dels spontana och dels i form av planerade intervjutillfällen. De spontana samtalen var en viktig del av helheten och användes för att få ytterligare perspektiv på det som observerades. Samtal förekom på mitt initiativ men också på barnens och lärarnas initiativ. Vi samtalade medan barnen utförde aktiviteter, vi pratade i kapprum och på raster. Det handlade om att jag undrade över något som jag såg som intressant i relation till studiens syften men det var också vardagliga samtal om skolarbetet, lekar med mera. Som material är detta en del av fältanteckningarna och det blir i dessa tydligt att forskaren är en del av sitt material vid denna typ av studie.

Jag genomförde även planerade intervjuer med barnen där vi satt avskilt och där jag hade specifika frågor. Holstein och Gubrium (2004) beskriver intervjun som ett sätt att skapa data om sociala sammanhang genom att be människor tala om dessa. Intervjuerna blir ett sätt att ytterligare belysa övergången från förskoleklass till årskurs ett. I förhållande till det övriga materialet ska intervjuerna ses som ett av flera sammanhang i vilka mening skapades (jfr Atkinson & Coffey 2003) om att gå i förskoleklass och årskurs ett och göra övergång.

Jag ser det som viktigt att göra distinktionen mellan *att tala om* och *att tänka*. Jag ser inte intervjun som en metod för att fånga ett autentiskt tänkande (om ett sådant finns) utan som en situation i vilken

meningsskapande är situerat. I intervjun skapas mening mellan mig och intervjudeltagarna i en samproduktion av mening (jfr Baker 2004; Hammersley & Atkinson 2007; Miller & Glassner 2011; Westcott & Littleton 2005). Genom mina frågor riktades samtalet mot att gå i förskoleklass och årskurs ett och likheter och skillnader dem emellan. Tillsammans verbaliserade vi idéer om att gå i förskoleklass, att gå i ettan och steget däremellan. Om intervjuerna ses på detta sätt blir både vad som sägs och hur det sägs, det vill säga samtalet som sådant, relevant. Meningen som produceras är då inte barnens egen utan något som vi skapar tillsammans. Mina frågor är en lika stor del av detta som barnens svar (jfr Baker 2004). Jag har därför valt att låta både frågor och svar synas när jag presenterar intervjuerna.

Flertalet av intervjuerna gjordes i grupp för att ge barnen möjlighet att skapa mening tillsammans och inte bara med mig. Detta var en viktig del av det sammanhang som intervjusituationerna utgjorde och bidrog till vilken mening som producerades (jfr Buckingham 1993). Tanken med gruppintervjuerna var också att barnen skulle få möjlighet att inspirera varandra och på så sätt få igång ett samtal. Det fanns även en tanke om att jämföra ut eventuella maktförhållanden mellan mig som vuxen å ena sidan och barnen å den andra (Christensen 2004; Mayall 2000).

En risk med intervju och samtal är att de tenderar att lyfta fram dem som har förmåga att uttrycka sig verbalt (Hiller & Di Luzio 2004). Jag försökte förhålla mig till detta och hade en tanke om att barnen skulle vara i grupper där de kunde stödja varandra och tolka och låta varandra komma till tals. I viss mån sattes grupperna samman utifrån barnens önskningsmeningar men också utifrån praktiska skäl som hur skolarbetet var organiserat. Jag varierade även grupp sammansättningarna mellan de olika intervjuomgångarna.

Att göra intervjuer i skolan innebar, trots att jag försökte göra inramningen mindre skollik, att barnen ibland agerade skollikt genom att till exempel räcka upp handen eller vänta på att jag skulle ge dem ordet. Jag upplevde även att de försökte vara mig till lags genom att vara tillmötesgående och anstränga sig för att svara på mina frågor. Att intervjuerna genomfördes i ett skolsammanhang var också en viktig faktor för vilket meningsskapande som möjliggjordes. Enligt Helen L. Westcott och Karen S. Littleton (2005) är intervjusituationen svår att helt separera från skolsituationen och samtalsmönstren där.

I valet av frågor hade jag olika strategier. I den första intervjuomgången hade jag ett helt frågebatteri. Detta ledde dock till en begränsning då min önskan att få prata om alla mina frågor ibland tog överhanden. När jag intervjuade Tomas och Jovan (en av de första intervjuer som jag genomförde) blev det tydligt att intervjuerna också genomfördes i ett forskningssammanhang där min önskan var att få tillräckligt med material (ett "bra" material) var en del. En bit in i intervjun började Tomas läsa på MP3-spelaren som visade hur lång tid som gått.

- Jag: Jag har tänkt på så där. Ganska ofta säger ju
[fröknarna till så där att ni]
Tomas: [Fyrtiosju, fyrtioåtta]
Jag: [ska vara tysta och så där]
Tomas: [fyrtionie,] femti, femtien,
femtityva
Jag: [Måste man vara tyst när man är i skolan?]
Tomas: [Femtitre, femtifyra,]
[femtifem, femtisex]
Jovan: [Ja det måste man]
(excerpt 3:1a)

Detta fortgår en god stund. Jag fortsätter att ställa mina frågor och Tomas gör uppehåll i sitt räknande för att svara. Jag uppfattar, eller uppmärksammar i alla fall inte, Tomas räknande utan uppmärksammar istället de svar som Tomas (och Jovan) faktiskt ger.

- Tomas: Femti, femtisju, femtiåtta, femtinie.
(paus)
Tie minuter. [Det] har gått tie minuter
Jag: [mmm]
Tomas: Nu går vi
Jag: (skratt)
Får jag fråga lite om ettan också?
Jovan: Ja det [kan du]
Tomas: [Aaaahhhaa]

Jovan: Och sen kan du börja
[på ettan, tvåan, trean]
Tomas: [Herregud, herregud, herregud.]
(excerpt 3:1b)

När jag efteråt lyssnade på denna intervju kände jag mig inte som den lyhörda forskare jag gärna vill vara. Min önskan om att få med "allt" tog överhanden och jag uppfattade (i situationen) inte de (minst sagt) starka signalerna från Tomas om att det var dags att runda av.

Intervjuutdraget visar också på en välvilja från barnens sida. Jovan sa (och jag hörde) att vi visst kan prata lite om ettan också och Tomas satt trots sina protester kvar ytterligare en stund. Det jag lärde mig på detta var att antalet frågor behövde begränsas. I senare intervjuer valde jag att ha färre, mer tematiska frågor²⁶. Jag var också mer mån om att försöka låta barnen styra. Det innebar bland annat att jag relativt fort släppte frågor som de inte visade intresse för. Som nämnts tidigare så var intervjuerna ganska korta (den kortaste en och en halv minut). Värdet av så korta samtal kan ifrågasättas. Jag menar dock att intervjuerna säger något om övergång utifrån vad som sas men också vad som inte sas. Vissa teman som jag trodde var relevanta för barnen var det inte. Att intervjuerna är korta beror också på att svaren många gånger är väldigt koncisa, om något var bra så var det bra och behövde inte utvecklas. Den första intervjun hade en halvstrukturerad form medan de senare intervjuerna i högre grad var ostrukturerade. Då samtal och intervjuer i denna studie inte är en metod för sig utan en del av fältarbetet var det också viktigt för mig att konkretisera och knyta an till gemensamma upplevelser.

Analys, tolkning och text

Det finns ingen absolut gräns mellan fältarbete och analys. På många sätt har analys och tolkning varit processer som pågått under hela fältarbetet. Urval och tolkning har varit en del av metoden och av fältanteckningarna som dokumentationsmetod (fältanteckningar är en påbörjad tolkning av händelser). I litteratur om fältarbete brukar den nära relationen mellan produktion av material och analys och tolkning

²⁶ Exempelvis: Hur har det varit att börja ettan?; Vad skulle ni berätta om ettan för någon som inte går i ettan?

poängteras (se exempelvis Emerson, Fretz & Shaw 1995; Fangen 2005; Hammersley & Atkinson 2007). Materialet som producerades vid fältarbetet var med andra ord redan tolkat och analyserat. I följande avsnitt kommer jag att beskriva studiens analysprocess.

Vardag, vanlighet och närhet

Utifrån det socialkonstruktionistiska perspektiv som är utgångspunkt för denna studie är frågor om hur kunskapsproduktionen går till av vikt. Utgångspunkten är att materialet produceras i samverkan med andra människor, deras föreställningar och kontext (Freeman & Mathison 2009; Guba & Lincoln 1994). På ett sätt innebär det att begrepp som vardag blir problematiska då de utgår från att det finns något ”att hämta” där ute; en slags ”naturlig” miljö att studera. Även om övergången hade ägt rum utan min närvaro så är det, i och med denna närvaro, påverkat (se t.ex. Fangen 2005; Osvaldsson 2002).

Jag tycker ändå att vardagsbegreppet har varit relevant för att förstå och tala om fältarbetets analysprocess. Vardag blir ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv snarare en pågående konstruktion, ett vardagsarbete (jfr Adler & Adler 1994; Berger & Luckmann 1966/1998). I det här sammanhanget innebär det att övergången som sådan hade ägt rum även utan min närvaro och inblandning men kanske på ett lite annat sätt. Fältarbetet erbjöd en närhet och möjlighet att delta i vardagliga sammanhang *tillsammans* med de barn och lärare som står i centrum för denna studie och det är i detta som analysens grund och styrka ligger. Att fältet, så att säga, bidrog till analytiska ingångar (se exempelvis Hammersley & Atkinson 2007; Strauss & Corbin 1990) blev tydligt då jag redan under fältarbetet började se mönster som jag sedan har använts i analysen. Jag bearbetade observationer och samtal under fältperioden genom att skriva rent anteckningarna, genom att lyssna på intervjuer och genom att skriva fältdagbok och andra typer av reflekterande texter där jag bland annat påbörjade. På så sätt började jag se mönster, uppmärksamma företeelser och händelser och koppla dem till varandra (jfr Emerson, Fretz & Shaw 1995).

I närheten ligger också mycket av det som ger metoden validitet då den ökar möjligheten att göra, det Clifford Geertz (1973/1993 efter Gilbert Ryle 1971) kallar, ”thick descriptions”, det vill säga beskrivningar av komplexa händelser där förståelse för och kännedom om

specifika situationer och förhållanden ger djup åt beskrivningen. Det subjektiva, upplevelse och erfarenhet är alltså att betrakta som positivt då det är i detta som förståelse och tolkning grundas. Sammanhanget är en viktig del i fältarbetets tolkningsprocess för att förstå *varför* något är betydelsefullt (Geertz 1973/1993; Guba & Lincoln 1994; Larsson 2005). Genom att vara på fältet länge byggs långvariga relationer upp vilket bidrar till att *olika* aspekter av skolvardagen finns i materialet.

Analysen har dock inte helt varit styrd av det som skett på fältet. Redan i mitt val av ämne finns begrepp, teorier och antaganden. Jag tolkade det jag såg utifrån dessa begrepp, teorier och antaganden. Enligt Martyn Hammersley och Paul Atkinson (2007) går ingen forskare ut på fältet fri från föreställningar om det. Här har det också betydelse vem jag är, vem det är som studerar fenomenet övergång. Även om jag sällan talade om min bakgrund så fanns det tillfällen då min tidigare lärarerfarenhet så väl som min erfarenhet av att ha varit barn i skolan gjordes aktuell. Dessa erfarenheter är också en del av fältets relationer, av tolkningar och förhållningssätt.

Det som influerade i studiens inledande fas blev en del av den design som studien fick och styrde seendet under studiens gång och har därmed kommit att påverka studiens resultat. Analysen kan beskrivas som en *växelverkan* mellan material och litteratur där de sammantaget bidrar till en ökad förståelse (Fangen 2005; Hammersley & Atkinson 2007). Hur denna växelverkan såg ut förändrades också över tid då redan producerat material och fler lästa texter tillkom. Eftersom jag under den här perioden i ganska hög grad levde med mitt fält så skulle jag inte kalla denna begynnande analys för systematisk.

Kvalitativ innehållsanalys

Efter det att fältarbetet hade avslutats bearbetades materialet mer systematiskt genom kvalitativ innehållsanalys. Jag läste igenom det i sin helhet och lyssnade även igenom intervjuerna ett flertal gånger. Utifrån detta har materialet kodats och tematiserats. Jag har sökt efter mönster men även efter avvikelser. Teman har genererats från olika läsningarna men också utgått från den bearbetning av materialet som skedde under fältarbetets gång. Fältarbetet har varit grunden för tematiseringen men detta har varit en process i samspel med teori och litteratur där olika teorier och begrepp prövats och definieras mot materialet (Altheide 1987, Hammersley & Atkinson 2007).

I arbetet med denna avhandling har analys, som nämnts, varit inbäddad i hela forskningsprocessen. Det är en del av hela metoden. I val av ämne, i formuleringen av forskningsfrågorna, i val av fält, med varje bok som lästs för varje dag på fältet, för varje samtal och seminarium har denna analys tagit form. Detta innebär att även i den mer systematiska analysen är vissa teman och begrepp starkare kopplade till aktiviteter och hur barn och lärare på fältet pratade medan andra begrepp tydligare kopplade till litteraturen.

De teman som används är inte avgränsade från varandra utan kan beskrivas som överlappande. Detta innebär att samma episoder har tematiserats på olika sätt. Eftersom händelser sällan var isolerade eller tydligt avgränsade är det möjligt att förstå dem på olika sätt, det vill säga de kan sägas representera olika aspekter av övergång.

Vid kodningen har frågor om hur materialet kan förstås utifrån och bidra till förståelse av övergången mellan förskoleklass och årskurs ett varit ledande. Teman och exempel har analyserats vidare genom att analytiskt lyfta fram exemplen (och det de representerar) och vad de kan innebära samt genom att relatera dem till teori och litteratur. Teori och litteratur består dels av det som beskrivs i avhandlingens inledande två kapitel (kapitel 1 och 2) och dels av andra studier av liknande fenomen. På det sättet har resultaten skrivits fram kumulativt i förhållande till det som andra har gjort tidigare (Becker 2007). Det har varit viktigt att skriva fram och visa på olika tolkningar (jfr Geertz 1973/1993). Processen har bestått av ständig upptäckt och ständigt jämförande och ambitionen har varit att inte ha på förhand bestämda kategorier eller idéer om vad jag vill se utan låta materialet visa *vad* som sker och i så fall *hur* det sker. Det innebar en process där material(konstruktion), kodning, analys, tolkning och skrivande har varit nära förbundna med varandra (jfr Altheide 1987). Genom att skriva och bearbeta materialet, genom att gå fram och tillbaka mellan material och teori har mönster och tolkningar utvecklats och omformulerats. Processen kan beskrivas som abduktiv (Coffey & Atkinson 1996). Blumer (1954) talar i detta sammanhang om sensitiva och definitiva begrepp. Han menar att de analytiska begrepp som används vid kvalitativ analys inte får definieras allt för snävt. Istället bör begreppen förstås i vid mening och få sin definition från sammanhanget. Utifrån de teman som analysen av materialet har givit så har jag formulerat den etnografiska berättelsen (se exempelvis Emerson,

Fretz & Shaw 1995) om övergången från förskoleklass till årskurs ett. Här har det som varit de tydligaste temana varit vägledande tillsammans med frågor om övergång²⁷.

Att skriva

Analysen har också handlat om att skriva och skriva om. Att skriva är i likhet med fältarbete och analys en process som påverkar resultatet och förståelsen av resultatet. För mig har skrivandet varit starkt kopplat till analysen då olika val har påverkat vilken analys som blivit möjlig att synliggöra. Analys och textproduktion har varit samtidiga processer och val av i vilken ordning resultat ska presenteras, val av ord och val av hur material ska skrivas fram har påverkat analysen. Laurel Richardson och Elizabeth Adams St. Pierre (2005) menar att skrivandet är starkt kopplat till resultatet och att det handlar om att skriva fram en nyanserad bild snarare än en ”rätt” bild. Den subjektivitet som finns i fältarbete, analys och skrivande vid görandet av kvalitativa studier beskriver de som kvalitativa studiers kvalitet.

I samband med skrivandet har jag ställts inför flera etiska dilemman. Den tidigare nämnda närheten innebar att jag har varit känslomässigt engagerad i det material som jag sedan har analyserat. Att förhålla sig kritisk till personer som jag haft en relation till och som jag står i tacksamhetsskuld till (de har trots allt släppt in mig i sin skolvardag) har jag upplevt som problematiskt. Hur individerna på fältet framställts är i någon mån avhängigt dessa relationer. Att skriva och analysera en händelse innebär på många sätt att jag som forskare tar händelsen och gör den till min. Även om fokus ligger på andra aktörer så är det jag som skriver som har kontrollen att tolka det andra och jag själv har sagt och gjort. Detta är inte helt oproblematiskt men ändå oundvikligt i processen från händelse till publicerade resultat och forskning. Även om jag har försökt att vara reflexiv och vara öppen för att situationer kan tolkas på olika sätt (dock med begränsningen att det som skrivs fram i detta sammanhang ska vara relevant i förhållande till forskningsfrågorna) så är det i slutänden ändå frågan om en representation, min representation. Detta är något som, liksom mycket annat, krävt reflexivitet. Relationerna på fältet och behovet av kritisk analys och framställning har vägt mot varandra.

²⁷ En fördjupad diskussion och definition av övergångsbegreppet ges i kapitel 2.

Även om mitt intresse kan beskrivas som barnfokuserat och idealet är att synliggöra aktörerna, barnen, och låta dem komma till tals så handlar det i någon mening om att anlägga mitt, den vuxnas, perspektiv på barn. Barn blir några som beforskas snarare än några som kan eller ges möjlighet att beforska sig själva (James 1996, Qvarsell 2001). Att barn ofta osynliggörs (Qvortrup 1994) och vikten av att synliggöra barn som aktörer (Prout & James 1997) framförs ofta som skäl till varför barn och barndomar är viktiga att beforska. Samtidigt kan det ses som problematiskt att studera *barn* då ålder utpekats som speciellt och särskiljande. Även om likheten med vuxna betonas, bidrar man genom detta fokus på barn till konstruktionen av ålder och barndom (James, Jenks & Prout 1998; Halldén 2007a; Närvänen & Näsman 2006). Quennerstedt (2010) pekar på ett liknande problem i barnrättsforskning. Genom att skilja barn från andra grupper i sättet att benämna, tala och skriva om dem är risken att barn görs till något annat, något som inte är vuxet, mänskligt eller normalt.

I analys- och skrivprocessen har detta varit frågor som jag ständigt återkommit till. När jag skriver om vuxna i förhållande till min studie använder jag begreppet lärare eller, i de fall det är relevant, en mer specifik benämning som förskollärare eller grundskollärare. I hänvisningar till teori och litteratur används dock begreppet vuxna då vuxna ofta avses mer generellt. Jag väljer dock att skriva om barn som barn snarare än som elever. Det beror på att ett eventuellt elevskap är en del av studiens frågeställningar och resultat.

Användning och återgivning av fältarbete

Fältarbete och analys har blivit text. De exempel som används i avhandlingen har valts ut från de teman eller kategorier som ligger till grund för avhandlingens empiriska kapitel. De ska också ses som just *exempel* på teman. Det innebär att de representerar flera liknande händelser utöver sig själva. I viss mån har frågor om barns synlighet respektive skydd av individer varit vägledande för vilka exempel jag har valt. Främst har jag dock valt att återge och använda de exempel som *tydligast* belyser det de representerar. Emerson, Fretz och Shaw (1995) beskriver detta som en viktig del i att skriva fram etnografisk forskning. Det handlar om att välja exempel som på bästa sätt fångar poängerna i analysen och som bäst representerar materialet. I denna process har jag även valt ut exempel som visar på variation.

I första hand kommer exemplen från huvudstudien då förutsättningarna för pilotstudien var andra och det fältarbetet var mindre till sitt omfång. Fokus i pilotstudien låg inte främst på övergång vilket var fallet i huvudstudien.

Studien bygger till viss del på intervjuer. Detta har inneburit att en del av materialet består av transkriptioner, överförande av talat språk till text. Judith C. Lapadat och Anne C. Lindsay (1999) påpekar att en transkription är en representation av en inspelning som i sin tur representerar intervjun. Precis som fältanteckningar är transkriptioner därmed påbörjad analys. Både i fältanteckningar och i intervju-transkriptioner är det viktigt att ta hänsyn till den ibland stora skillnaden mellan talat och skrivet språk. Det som *låter* på ett visst sätt *ser* nödvändigtvis inte likadant ut. Lapadat och Lindsay skriver om de avväganden som måste göras mellan läsbarhet och att vara trogen mot intervjupersonens uttalanden. Jag har valt att låta mina transkriptioner ligga nära det som sägs vad gäller ordval och meningsbyggnad. Vissa justeringar (t.ex. stavning) har gjorts för ökad läsbarhet men vad gäller till exempel ordval är det undersökningpersonernas egna uttalanden. Genom att göra så blir tvetydigheter synliga och vad som sagts skiljs något från mina analyser, det vill säga det underlättar för läsaren att se alternativ mening. Syftet är att en sådan transparens ska bidra till studiens validitet.

Återgivningen av fältanteckningarna innehåller också en hel del talat språk. Eftersom det dagliga livet är fångat med papper, penna och mina ord och sedan rekonstruerat med stöd av dessa snabbt nerskrivna ord. Dessa återgivningar är därför inte exakt. Detsamma gäller för beskrivningar av händelseförlopp och dylikt. De beskrivningar och återgivningar som finns i avhandlingen ska ses som *gestaltningar* där jag försökt få fram det innehåll och den känsla som jag uppfattade i olika sammanhang (jfr Van Maanen 1988). Vissa specifika uttryck har nertecknats och sedan fått ligga till grund för den gestaltning som dessa beskrivningar är och ska ses som. För att göra detta tydligt har jag valt att återge intervjuer och fältanteckningar på olika sätt. Fältanteckningarna återges i löpande text med inskjutna marginaler för att särskilja dem från annan, mer analytisk text. Intervjuerna skrivs ut i dialogform med ny rad för varje uttalande eller nytt inpass i samtalet. Utdrag från fältanteckningarna benämns *exempel* (exempel X:1, X:2 o.s.v.) medan utdrag från intervjuerna benämns *excerpt* (excerpt X:1,

X:2 o.s.v.). I något fall förekommer foton och inskanningar av material, dessa benämns *bild*.

I följande kapitel (kapitel 4 – 9) redogör jag för den etnografiska berättelsen om övergången från förskoleklass till årskurs ett som har sin grund i det fältarbete som har beskrivits i detta kapitel.

Kapitel 4

Förskoleklass och årskurs ett på Andréskolan

Det här kapitlet handlar om Andréskolan och om förskoleklassen och årskurs ett där. Klassen, gruppen barn som jag har följt, gick när jag lärde känna dem, vårterminen i förskoleklassen och jag följde dem när de började årskurs ett och en bit in på höstterminen. De hade satts samman i en klass för att de var i ungefär samma ålder. För de allra flesta var också området de bodde i orsaken till att de hamnat just på Andréskolan.

I detta kapitel vill jag, genom att lyfta fram likheter och skillnader i miljö och i aktiviteter placera efterföljande empiriska kapitel i en kontext samt påbörja beskrivningen av likhet och skillnad mellan förskoleklass och årskurs ett. Platsen, schemat och aktiviteterna har betydelse då de utgjorde övergångens sammanhang. Då övergångar kan definieras som förändrade förutsättningar blir likheter och skillnader i sättet att arbeta, utforma den fysiska miljön etcetera i förskoleklassen och i årskurs ett relevanta att beskriva för att förstå övergången. Likheter och skillnader ger förutsättningar för hur övergången kan gestaltas och vad barn och lärare gör, inte gör och hur de gör det. Detta blir en del av de ramar mot vilka meningsskapande sker. Dessa ramar går att tala om som socialisationsbudskap (se Brint, Contreras & Matthews 2001), det vill säga de institutionella förutsättningarna och gestaltningarna av förskoleklass och årskurs ett som samspelar med barn och lärare i görandet av övergång. Kapitlet är också tänkt att sätta scenen för den etnografiska berättelsen i denna avhandling.

Andréskolan som plats

Skolan, som jag kallar Andréskolan, är en F till 6-skola som ligger nära stadens centrum. Det gör att området runt skolan är livligt trafikerat. Andréskolan gjorde ett pampigt intryck på mig när jag närmade mig den första gången. Byggnaden är stor, uppförd runt förra sekelskiftet, tre våningar hög med putsad fasad och sluttande tak som ger fasaden ett antal åsar. Fönstren är höga och välvda. Skolans namn står skrivet med stora bokstäver över huvudentrén. Det finns fyra ingångar, en ingång vid

varje gavel. På vardera sidan om huvudingången skjuter två flyglar ut och bryter upp det kvadratiska intrycket. När jag kom lite närmare börjar dock en del skavanker synas.

Skolbyggnaden reser sig från en platt och ganska tom skolgård. Det finns en gungställning i ett hörn och ett par basketkorgar, men mest är det asfalt. Medan snön låg kvar bröts det platta av några stora snöhögar. Framåt våren och sommaren mjukades skolgården upp av grönskande träd. Skolgårdens yta är fördelad på husets fram- och baksida. På framsidan finns en stor plan asfaltsyta med sandlådor på vardera sidan. I den ena sandlådan en gungställning. Baksidan, den sida som förskoleklassen har sin ingång på, är lite mindre. Här finns inga saker utan gården består av en stor asfaltsplan som ligger framför byggnaden men också en liten grässlänt invid staketet; Kullen som den kallades. På baksidan ligger också matsalen. I Andréskolans egen kvalitetsredovisning beskrevs skolgården som torftig. Eller, som en elev skrev i ett skolgårdsnummer av skoltidningen som jag hittade i ettans klassrum, den behövde ”en makeup”.

Att vara inne i Andréskolan gav mig en lite vindlande känsla då vägen från ett rum ledde in i ett annat som i sin tur ledde mig tillbaka dit jag började. Rummen ligger i grupper snarare än längst skoltypiska korridorer. De olika trapphusen leder till flera kapprum och klassrum.

Skolan och omvärlden

På Andréskolan fanns 2010, förutom förskoleklass och grundskola, också fritidshem för de yngre barnen (F – 3). Där fanns också några av kommunens internationella klasser som tog emot barn som inte kunde svenska. De läsår som jag gjorde mitt fältarbete på skolan gick ett par hundra elever på skolan. Klasserna, med undantag av de internationella, var åldershomogena; en klass i varje årskurs.

Andréskolans upptagningsområde är innerstad. De som går här bor nästan uteslutande i lägenhet. Husen närmast skolan är byggda ungefär samtidigt som skolan men annars är husen av varierande ålder byggda under det senaste seklets gång. Villor finns det knappt här. När förskoleklassen vid ett tillfälle åkte buss till skogen och passerade andra stadsdelar med annan typ av bebyggelse sa förskolläraren Pia att det är småhus där och inte sådana hus som de bor i, hus med många lägenheter. Närområdet beskrevs i Andréskolans kvalitetsredovisning som ett område med stor omsättning. Under ett läsår hann många elever

både flytta ut och in vilket innebar att barn slutade och nya tillkom. Det märktes också i gruppen där tre barn började och sex barn slutade under mitt knappa år där.

Både i Andréskolans egen beskrivning och när den under mitt fältarbete omnämndes i lokalpressen var det den internationella, som man från skolans sida kallade det, och flerspråkiga profilen som nämndes. Många av barnen var eller hade föräldrar som var födda i andra länder än Sverige. När jag första gången besökte Andréskolan sa Pia och Kajsa, förskollärarna i förskoleklassen, att det bara fanns två ”helsvenska” barn i klassen. De flesta talade ett eller flera andra språk än svenska hemma. Att, som jag, bara tala ett språk, betraktades av barnen som lite avvikande vilket Alima uppmärksammade mig på under en oktoberrast när hon försökte lära mig hur hennes namn *egentligen* uttalades. När hon tyckte att mitt uttal var någorlunda ville Alima veta vad jag heter.

Lina, säger jag. Bara Lina? frågar Alima och ser på mig. Ja, säger jag och nickar. Vad heter du på ditt språk då? vill Alima veta. Lina, säger jag, mitt språk är svenska. Jaha, säger Alima tveksamt. Men vad pratar din mamma då? Jag säger att hon också pratar svenska. Va? säger Alima. Man kan väl inte bara ha ett språk? Jo, säger jag, hon pratar bara svenska. Kan du inget annat språk? undrar Alima.
(exempel 4:1)

Detta exempel visar på ett tydligt sätt barnens förväntningar på flerspråkighet vilket i sin tur speglade elevsammansättningen på Andréskolan och hur det ”brukade” vara. Barnen i gruppen ställde då och då frågor om min och varandras förväntade flerspråkighet eller etnicitet.

En klass eller grupp i skolan sätts ihop av barn i ungefär samma ålder. Födelseåret är ofta den primära indelningsgrunden och i gruppen som jag följde var de flesta barn födda samma år. Flera barn var dock födda andra år än majoriteten. Ett par av barnen hade av olika anledningar placerats i förskoleklassen trots att de var äldre än de andra. Tobias berättade för mig att han hade gått i ettan förut men fått börja i förskoleklassen *igen*. Dina började i klassen i ettan året då hon skulle fylla sex. Markus som kom till gruppen i ettan poängterade att han *egentligen* var

en tvåa. Totalt hade 9 av de 25 barnen ett annat födelseår. Jag återkommer till det i kapitel 8.

Förskoleklassen

Läsåret 2009/2010 gick gruppen, totalt 23 barn, i förskoleklass. Där arbetade Pia och Kajsa som förskollärare. Det var de som hade mentorsansvar för barnen. De båda arbetade också på fritidshemmet där de flesta barn gick på eftermiddagarna. Barnen träffade även flera andra lärare regelbundet. Fritidspedagogen Yvonne, specialläraren Kristin och Anita, den grundskollärare som skulle ha gruppen när de började i årskurs ett, var några av dem. Även andra vuxna till exempel vikarier, studenter eller rastvakter var vanliga inslag.

Förskoleklassen och alla de andra

Förskoleklassen hade sin ingång lite vid sidan av. På förmiddagarna såg jag sällan till någon som inte hörde till förskoleklassen. Ingången låg på Andréskolans baksida, eller rättare sagt ingångarna, för det var två. En som ledde in till Eken och en som ledde in till Björken. Eken och Björken var namnet på de två fritidshemsavdelningarna som var i lokalerna på eftermiddagarna men indelningen användes också i förskoleklassen. En del barn hade sin klädhylla i Ekens kapprum och en del i Björkens. Det berodde på vilken grupp man tillhörde och vilken fritidshemsavdelning man gick på. De här gruppindelningarna användes inte så ofta i förskoleklassen. Det var när barnen skulle gå ut eller ställa upp sig på led de användes. Ofta fick Ekenbarnen gå och klä på sig först för deras kapprum låg längst bort från förskoleklassen. På eftermiddagarna blev förskoleklassrummen fritidshemsavdelningen Björken men indelningen märktes mest vid de tillfällen då Ekens lokaler användes som extrarum. Som till exempel när de ”nya barnen”, de som skulle börja i förskoleklassen kommande läsår, hälsade på.

Vi sitter i det stora köket på Eken och färglägger mönster. Jag sitter vid ett av borden tillsammans med Anton, Tilde, Jelica och Vanna. Jelica ser sig om. Hon behöver vässa pennan och vill ha pennvässaren. Det ligger en på bordet bredvid. Anton tittar på Jelica och säger att *han* får låna pennvässare på Eken för *han* går där. Det gör inte de andra. Tilde säger att i så fall

får inte ni låna saker på Björken och ni är där jämt. Jag skoja bara, säger Anton trumpet.
(exempel 4:2)

Det här var en gruppindelning som fanns i förskoleklassen, den enda som jag hörde barnen använda utan direkt koppling till särskilda aktiviteter. Denna gruppindelning kan snarare beskrivas som en fysisk uppdelning av gruppen där grupptillhörighet manifesteras genom saker och plats. Exemplet kan förstås som ett skämtsamt upprätthållande av denna åtskillnad.

På kommunens hemsida framhölls förskoleklassen som en del av grundskolan. Även om deltagandet är frivilligt ska den ingå som en integrerad del i verksamheten vid alla enheter. Denna integration kan se olika ut på kommunens skolor skriver man vidare. På Andréskolan innebar det att förskoleklassen befann sig i samma byggnad, hade ett samarbete med den blivande läraren i årskurs ett och att fritidshemsbarnen gick tillsammans: förskoleklassbarn, ettor, tvåor och treor. Rumsligt befann sig förskoleklassen lite vid sidan av med sin egen ingång och de var ute på andra tider än skolans övriga elever. Under min tid i Andréskolan såg jag ganska lite interaktion med de övriga klasserna. Vid de tillfällen som jag observerade möten med andra elever var dessa ofta flyktiga. Detta märktes till exempel på den gemensamma idrottsdagen när Sofi vid flera tillfällen berättade om och pekade ut sin kompis i sexan för mig. Hon vinkade på håll men inte mer än så vilket går i linje med mina övriga observationer av sådana möten. Klassindelningen, som på Andréskolan byggde på årskursindelning, bidrar till hur barn ges förutsättningar att möta varandra i skolan. På det sättet blir gränserna mellan övergångens praktiker tydligare.

Förskoleklassen kan på detta sätt beskrivas som både rumsligt och socialt avgränsad från övriga skolan. Förskolläraren Kajsa gav uttryck för det när hon berättade för mig att det var första gången som de skulle uppträda i kyrkan på avslutningen. Hon berättade att det var hon som hade arbetat för att det skulle bli så. Tidigare hade förskoleklassen heller inte varit med på idrottsdagar berättade Kajsa. Det hon sa tolkar jag som uttryck för ett avstånd mellan förskoleklassen och de andra klasserna men också på förskoleklassens status. Det Kajsa sa kan tolkas som att förskoleklassen var relativt löst kopplad till resten av

skolan. Den rumsliga separationen (jfr Goffman 1961/2011) där förskoleklassen skiljs från andra och den ålderssegregerade strukturen (jfr Hockey & James 1993) är en bidragande orsak till detta.

Förskoleklassen: Fysisk miljö

Förskoleklassens lokaler kan beskrivas som en egen liten grupp av rum som de själva styrde över på förmiddagarna. Helt isolerade var de dock inte då flera av skolans administrativa funktioner som kurator, skol-sköterska och rektor hade sina rum intill. Från Björkens kapprum ledde en dörr in till förskoleklassens klassrum eller Stora rummet som det kallades. Förskoleklassens lokaler bestod av tre rum. Stora rummet var det som användes mest. De två andra var lite mindre och låg i fil med Stora rummet. Rummen var ljusa med flera stora fönster.

Stora rummet dominerades av en stor, blå, rund matta och runt den satt barnen ofta och hade samling eller jobbade. Mattan var placerad i mitten av rummet mot den ena långsidan, den med fönster. På vardera sidan om mattan fanns bokhyllor och lådhurtsar som delade av rummet. Det fanns också grupper med bord och stolar i ”vuxenstorlek”. Väggarna i Stora rummet pryddes av bokstavskort, anslagstaylor, skrivtaylor, foton från fritidshemmet och förskoleklassen samt ett och annat elevarbete, mest artistiska sådana.

Det ena av de mindre rummen var indelat i två delar och en hög bokhylla delade rummet. I ena delen fanns två soffor och på andra sidan bokhyllan ett lekkök med dockor och andra leksaker. Det fanns flera dörrar som ledde vidare till andra rum. Den vänstra dörren ledde in till målarrummet, det andra av de mindre rummen. Intill förskoleklassens lokaler fanns ett rörelserum, ”Rörelse”, som de delade med de andra klasserna. Ofta verkade det dock stå till förskoleklassens förfogande. Kanske för att de var närmast. ”Rörelse” var en mindre gymnastiksal.

I förskoleklassen förekom ofta vissa aktiviteter i vissa rum. Pias språkgrupp var nästan alltid i det mindre rummet med soffor. Det funktionsbenämnda målarrummet användes både för att ha matematik, leka och ha skapande verksamhet i. I förskoleklassens rum fanns ytor som manade till *olika* aktiviteter. Här fanns öppna ytor för till exempel lek och samling. Det fanns också legobord, bilmatta och dockvrå med sina specifika uppmaningar om vad man skulle (eller borde) göra där (jfr Nordin-Hultman 2005, Kirkeby 2006).

En vecka i förskoleklassen på Andréskolan²⁸

Förskoleklassen på Andréskolan hade en mängd olika aktiviteter. Ibland var det speciella aktiviteter, sådana som de inte hade så ofta. De flesta aktiviteterna var sådant som de hade gjort förut och skulle göra igen. Exempel på aktiviteter och hur tiden i förskoleklassen användes ges i detta schema.

Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.20 börjar förskoleklassen Dagen inleds med samling med ramsor. Fri lek. Pia tar under den fria leken ut barnen i grupper för att göra ett arbete/pyssel om fåglar. Vid halv tio är det fruktstund och samling. Ca elva går barnen ut. Några har fågelarbete/pyssel. 11.20 Slutsång på skolgården. De första barnen går hem och övriga går till maten.	8.20 börjar förskoleklassen. Flera barn är på modersmålsundervisning på morgonen och börjar droppa in runt nio. Övriga börjar dagen med samling och fri lek. När klockan är ungefär halv tio är det språkarbete i grupper. Ca tio är det fruktstund och samling. Tjugo över tio är det grupper med matematik, qigong och rörelse. Straxt innan elva går barnen ut. 11.20 Slutsång på skolgården. De första barnen går hem och övriga går till maten.	8.20 börjar förskoleklassen Dagen inleds med samling. Vid tjugo i nio tittar förskoleklassen på filmen "Barr och Pinne räddar världen" Vid nio är det fri lek. Tjugo i tio går förskoleklassen till Anitas klassrum. Från halv elva är barnen ute. 11.20 Slutsång på skolgården. De första barnen går hem och övriga går till maten.	8.20 börjar förskoleklassen. Samling på skolgården för att 8.30 ta bussen till skogen. 10.30 går bussen tillbaka. När de kommer tillbaka till skolan leker barnen på gården en stund. 11.20 Slutsång på skolgården. De första barnen går hem och övriga går till maten.	8.20 börjar förskoleklassen Dagen inleds med samling. Vid tjugo i nio är det arbete i grupper (matematik, qigong och rörelse) som glider över i fri lek då grupperna blir klara vid olika tillfällen. Ca tio är det fruktstund och samling. Vid tio över tio är det språkarbete Vid halv elva är det födelsedagsfirande i samlingen med sång. 11.20 Slutsång. De första barnen går hem och övriga går till maten.

²⁸ Schemat är inte en återgivning av ett faktiskt schema utan en sammanställning av aktiviteter från olika veckor, en representation av de aktiviteter som förekom i förskoleklassen och hur de låg under en vecka och under dagarna. Olika typer av aktiviteter såsom språkarbete, tema, grupper hade förskoleklassen periodvis mer eller mindre av.

Schemat innehåller få exakta tider för att förskoleklassens aktiviteter sällan hade det. Att aktiviteter inte ägde rum på exakta tider innebär inte att det saknades ett schema eller en föreställning om ett schema. Detta var dock inte uttalat. Istället gick man varje morgon igenom dagens aktiviteter. Schemat kom också till uttryck i rutiner och i att barnen förväntade sig att olika aktiviteter skulle följa på varandra (jfr Markström 2005) eller att de skulle göra vissa aktiviteter, som att gå ut, åtminstone någon gång under dagen.

Att samlas

Samlingar av olika slag var, som schemat visar, vanliga i förskoleklassen. Nästan varje dag inleddes med en samling och lärarna lade också in dem lite då och då under dagen *mellan* andra aktiviteter och när det var fruktstund. Vid samlingen satt alla barn i en ring på golvet runt den stora, blå, runda mattan. Lärarna satt på små stolar. Det första som hände var att Pia eller Kajsa ropade upp barnen för att se vilka som var på plats. Närvaron markerade de på en klasslista och ofta var det något barn som kom lite sent. Det skrev Pia och Kajsa också upp. Senare på dagen flyttade barnen laminerade namnlappar i spalterna ”här” eller ”borta” på vita tavlan. Samlingarna användes på detta sätt för att markera var barnen förväntas vara. På det sättet skapade lärarna skillnad mellan *här* och *inte här*. Här signalerades som det önskvärda. Samlingen blev ett sätt att synliggöra för barnen att det var i förskoleklassen och ingen annanstans som de förväntades vara under förmiddagarna. I och med att proceduren att ropa upp upprepades så tydliggjordes detta och även att barnen förväntades komma i tid. Att inte komma i tid ansågs medföra att barnen själva missade men också att de störde och att de tog de andra barnens tid i anspråk. Genom att förmedla en norm om punktlighet blev tiden och rummet ett medel för att skapa ordning, kontroll och överblickbarhet (James, Jenks & Prout 1998, Markström 2005). Samlingarna kan också sägas vara en aktivitet som ordnar. Genom sin återkommande karaktär var samlingarna i förskoleklassen ett sätt att skilja aktiviteter från varandra och att markera förändring i schemat (jfr Markström 2005 och Rubinstein Reich 1996 som diskuterar samlingar i förskolan och Mehan 1979 som diskuterar samlingar i skolan på liknande sätt).

Samlingar som dessa kan främst sägas komma från en förskoletradition. Innehållet i förskoleklassens samlingar påminner också om

innehållet i förskolans samling med sina inslag som att gå igenom datum och väder, prata om dagen och kommande gemensamma aktiviteter (i morgon ska vi till skogen och då är det viktigt att alla har med sig matsäck och har ordentliga kläder), fira födelsedagar, diskutera filmer och högtider, sjunga med mera. Samlingen i förskolans verksamhet för sexåringar beskrivs på liknande sätt av Morsing Berglund (1994, även Rubinstein Reich 1996). I samlingen diskuterades, förutom dagens göromål, sådant som barnen tog initiativ till. Berättelser om vad barnen gjort hemma, om saker de fått eller sådant de skulle göra var återkommande inslag.

Att jobba

Aktiviteter som till innehåll eller form påminde om skolans traditionella innehåll eller form, det vill säga aktiviteter som leddes av förskollärarna, krävde att barnen satt stilla eller som hade innehåll som språk och matematik, var också återkommande inslag. Samlingarna hade ibland en sådan karaktär, inte minst då lärarna i förskoleklassen ibland använde dem för att undervisa och samtala om ämnesinnehåll. Uttrycket arbete eller skolarbete användes sällan. Istället talade man om att jobba eller om vissa särskilda aktiviteter som hade en form eller ett innehåll som gör att det kan ses som skolarbete. Den del av skolarbetet som kan beskrivas som skollikt är den typ av kommunikation som bygger på utbyte av frågor, svar och utvärdering (Mehan 1979; Sahlström 2004, 2006). Dessa aktiviteter var lärarstyrda och skiljdes i talet från till exempel lek. Skolarbete och lek i relation till varandra är ett innehåll som jag återkommer till i kapitel 5.

Förskoleklassens språkarbete efter Bornholmsmodellen²⁹ var ett exempel på skolarbete. Klassen hade språkarbete några gånger i veckan. Då arbetade barnen i nivåindelade grupper. De som bedömdes vara starkast, som kunde eller började kunna läsa, arbetade med Pia. Några få barn som bedömdes vara extra svaga i svenska arbetade tillsammans med Kristin som var specialpedagog. I Kajsas och Pias grupper satt man i ring på golvet. Skolarbetet bestod av övningar som

²⁹ Bornholmsmodellen är en pedagogisk modell för språkarbete i vilken språklekar är grunden. Skriftspråket är tänkt att föras in på ett lekfullt sätt. Modellen bygger på sambandet mellan förståelsen för språkljud, fonem, och läsning och skrivning. Den riktas till barn i förskole- och tidig skolålder (Häggström 2004).

gick ut på att till exempel lyssna efter språkljud (t.ex. börjar på samma bokstav).

Någon dag varje vecka arbetade förskoleklassen i tre grupper. Grupperna växlade aktivitet mellan gångerna: qigong med Kajsa, rörelse med Yvonne eller matematik med Pia. När de hade matematik arbetade barnen med en bok, ”Mäster katten”. Gemensamma genomgångar varvades med att barnen själva gjorde olika uppgifter i boken. Innehållsmässigt var det främst matematiken som kan beskrivas i termer av skolarbete. Genom sin form och uppdelning i tydliga arbetspass kan dock gruppstillfällena som helhet beskrivas som skolarbete, det vill säga som en schemalagd aktivitet skild från andra aktiviteter, till exempel lek.

Förskoleklassen arbetade också med olika temaarbeten (t.ex. miljö och trafik). Vid dessa användes ofta samlingen på ett sätt som kan karakteriseras som skolarbete då man hade genomgångar där förskollärarna berättade om temat. Det var också vanligt att de ställde frågor om det ämne som var aktuellt som när Kajsa ställde frågor om en film om återvinning som de just hade sett.

Vad blir det av korkarna? frågar Kajsa. Vanna får ordet men tvekar och kommer inte på. Leksaker, svarar Tilde då. Ja, säger Kajsa. Jag tänkte säga det, säger Vanna. Vad mer? frågar Kajsa. Nya korkar, säger Rabi. Näe, det tror jag inte det blev, säger Kajsa. Barnen gissar på fler saker som de tror att man kan göra av plastkorkarna. Kajsa ber barnen fundera på vad de såg i filmen. Det blir tyst. Nåt som man stoppade läsk i, säger Kajsa. Cola! ropar Vanna. Kajsa säger att det kunde bli läskbackar eller backar som man har leksaker i. Såna som ni har leksaker i på era rum, eller hur? säger Kajsa. (exempel 4:3)

På onsdagarna var förskoleklassen med Anita och Kristin i Anitas klassrum. I klassrummet hade barnen först fruktstund medan Anita läste. Ibland fick barnen redovisa texter, små böcker med bilder, som de själva eller med Anitas hjälp fick läsa upp för de andra. Efter frukten fick barnen sitta vid bänkarna och arbeta med olika uppgifter. De första gångerna som jag var med var det sifferhäften och senare,

efter påsk, *Boken om mig* som författades på uppkopierade papper där barnen i skrift och bild skulle beskriva sig själva och sin familj.

Att leka

Förskoleklassen innehöll nästan varje dag någon stund där barnen själva fick välja aktivitet, fri lek. När det var fri lek brukade barnen rita, måla, snickra, bygga med lego, pyssla (pärla, göra garnbollar, väva), vara i ” (t.ex. leka kull), leka med kuddarna, vara i dockvrån och så vidare. Ibland var aktivitetsutbudet mer begränsat för att lekstunden bedömdes som för kort eller för att någon av lärarna var borta. När det var fri lek var barnen inne. Leken är en förskolepedagogisk tradition och omgärdas av föreställningar om lekens goda inverkan på lärande och utveckling (se t.ex. Löfdahl 2002). I förskoleklassen fanns även mer lärarstyrda tillfällen, till exempel rörelse, utevistelser, utflykter, som på olika sätt gav tillfälle att under styrda eller mer fria former röra på sig och leka. Olika former av lek och rörelse är mer förskolelika än skollika aktiviteter. Undantaget var gymnastiken då barnen bytte kläder och var i gymnastiksalen. De andra lek- och rörelseaktiviteterna kunde lärarna bryta eller starta upp utan större omställningar. Dessa former av rörelse var en mer integrerad del av vardagen och krävde till skillnad från gymnastiken inte särskilda kläder eller att barnen duschade efteråt. Den fria leken inne skiljde sig också från andra lek och rörelseformer genom att den inte var lika skarpt avgränsad i tid och rum. Ofta skedde övergången in i den fria leken succesivt vartefter barnen blev klara med andra aktiviteter.

Årskurs ett

Gruppen som började årskurs ett i augusti läsåret 2010/2011 var inte riktigt den samma som den som slutade förskoleklassen i juni. Flera barn hade slutat över sommaren. De hade flyttat och bytt skola. Dina, som varit med på onsdagarna under vårterminens sista hälft, och Markus var nya i gruppen som nu bestod av 19 barn. De flesta följdes dock åt från förskoleklassen till årskurs ett. De lärare som hade ettorna mest var grundskolläraren Anita och förskolläraren Pia. Anita var den som hade huvudansvaret men Pia, som följt med gruppen från förskoleklassen, var med större delen av tiden. Hon hade även de barn som gick på fritidshemmet. Det var färre lärare som hade gruppen i

årskurs ett regelbundet än vad det var i förskoleklassen. De hade heller inte vikarier i samma utsträckning utan Anita och Pia täckte upp för varandra när det behövdes.

Ettorna och alla de andra

Till ettans klassrum kom man genom en av Andréskolans sido-ingångar. Denna ingång delades med flera andra klasser. Det innebar att barnen var tvungna att vänta tillsammans med andra barn på mornarna om ingen hade låst upp. Ofta väntade de flesta ettorna en bit ifrån trappan där de äldre barnen trängdes. Som när jag kom till Andréskolan en regngrå morgon en av höstterminens första dagar.

Några av de äldre barnen står framme vid dörren och drar, andra står längre ner i trappan. Några ettor står nedanför trappan tillsammans med de äldre barnen men de flesta står en bit bort. Ganska många har samlats under trädet där det inte regnar så mycket. Jag ställer mig under trädet och frågar om vi inte ska gå in. Vet inte, svarar Dina och Manda, fyrorna står ju där. En kille kommer gående mot trappan från andra hållet. Han tränger sig fram mellan barnen. Akta er, jag går i sexan, säger han och några viker undan för honom så att han kommer fram till dörren. Han drar i den men den är låst. (exempel 4:4)

I exemplet kan ettornas kontakt med de äldre barnen beskrivas som ett iakttagande där de försökte tolka vad det var som skedde. ”Fyrorna står ju där”, svarade Manda och Dina mig och uppmärksammade därmed att fyrornas väntan också gällde för dem. Deras och den äldre pojken uttalanden (”Akta er, jag går i sexan”) kan ses som uttryck för hur barn kategoriserar och sorterar i förhållande till skolkontexten. Det är också en markering av status där en person, den som är äldst, den som är sexa, ska få gå före dem som är yngre. Precis som i fallen med förskoleklassens avskildhet (se ovan) får skolans årskurs- och åldersstruktur genomslag i hur barnen förhöll sig till andra. Det blir ett verktyg i konstruktionen av elevskap.

Gruppen hade flyttat ut från förskoleklassens lokaler och upp en våning till ettans klassrum. Även om kontakten med skolans övriga klasser var tydligare nu när barnen träffades i trapphall, kapprum och

på raster, så var gruppen fortfarande skild från andra. Andréskolans fysiska utformning med många ingångar och kapprum bidrog till detta. Majoriteten av klasserna hade andra ingångar och kapprum än ettorna. Skolans grupperingar av avskilda (klass)rum gjorde också att få naturliga mötesplatser fanns.

Klassrummet: Fysisk miljö

De lokaler där årskurs ett såg annorlunda ut än förskoleklassens lokaler. Det enda egna utrymmet var klassrummet som låg, som tidigare nämnts, en trappa upp från förskoleklassen och var, uppskattningsvis, lika stort som Stora rummet.

Ettorna delade kapprummet med en av de internationella klasserna men dessa hade andra tider så oftast var det bara ettorna som uppehöll sig där. I kapprummet hade barnen en egen blå hylla att hänga sina kläder på och det fanns ett runt bord som ibland användes för skolarbete. I klassrummet var det högt i tak och på långsidorna fanns fönster på den ena sidan och bänkar och skåp på den andra. När man kom in från kapprummet hade Anita en arbetsplats till höger. Till vänster fanns en öppen yta där det låg en blå matta. Mattan liknade den i förskoleklassen men var mindre. Rummet dominerades av fem bänkgrupper där barnen hade bestämda platser och arbetade större delen av skoldagen. Varje grupp hade en egen färg: blåa, gröna, gula, röda och svarta gruppen. På många sätt påminde klassrummet med sina bänkgrupper hopträngda på en relativt liten yta om ett typiskt klassrum för barn i skolans tidiga år (se Jedeskog 2007). Det fanns dock inte ett tydligt fram, ett fokus, på det sätt som Gunilla Jedeskog beskriver som utmärkande för klassrummets scenografi. Möbleringen, med öppna ytor och fokuspunkter (Anitas skrivbord och vita tavlan) i vardera änden av rummet, gjorde det naturligt att rikta uppmärksamheten åt olika håll. Att lärarna var de som ledde var dock tydligt då de kunde ses från sina olika positioner. Detta gör att klassrummet kan beskrivas som en plats som främjade lärarledd undervisning. Eftersom bänkarna dominerade rummet var klassrummet sådant att det var enskilt arbete (med viss kommunikation med dem som satt närmast) som främjades. En ytterligare begränsning i barnens egna möjligheter att styra över rummet var de bestämda platserna.

Att årskurs ett hade ett mer överblickbart rum än förskoleklassen innebar att barnen var tillsammans med och sedda av lärarna nästan

hela tiden. Barnens eget utrymme var mindre och möjligheterna att dra sig undan och skapa frirum inom ramarna för klassrummet var begränsade. Lärarnas möjligheter att kontrollera var större här medan barnens möjligheter att undslippa kontroll var mindre.

Väggarna i klassrummet pryddes av elevarbeten, kombinationer av bild och text, foton från temaarbetet om träd och av bokstäver och siffror i olika former. De senare är symboler för skolarbete och signalerade därmed att klassrummet var en plats för skolarbete. Några veckor in på höstterminen satte Anita upp ett stort schema på anslagstavlan vid samlingsmattan. Med färgglada lappar markerades vad de skulle göra på de olika arbetspassen under veckan³⁰.

Även om förskoleklassens rum innehöll en mängd budskap om vad man kunde eller borde göra så var budskapet mer entydigt i ettans klassrum. Klassrummet var en plats för skolarbete. Klassrummets skolbänkar i barnstorlek, tillsammans med utbudet av material, lämnade få möjligheter till alternativ sysselsättning.

En vecka i årskurs ett på Andréskolan³¹

Liksom i förskoleklassen präglades ettans schema av ett antal aktiviteter som återkom regelbundet. Dessa aktiviteter bröts ibland av mer ovanliga aktiviteter. Som nämnts fanns det ett uttalat schema som grundskolläraren Anita ofta hänvisade till. Detta schema, främst innehållet i de olika arbetspassen, ändrades något från vecka till vecka. Ramarna, tiderna, längden på arbetspassen, rasterna, var dock samma.

Schemat utmärks av exakta tider. Det består av arbetspass avgränsade av raster. Eftersom rasterna inföll på samma tid varje dag så blev också tiden för arbetspassen de samma. Arbetspassen avgränsades av raster och ett pass var förlagt till morgonen innan tiorasten, ett mellan rast och lunch och ett efter lunchrasten.

³⁰ Bilaga 3 visar ett sådant schema.

³¹ Schemat är inte en återgivning av ett faktiskt schema utan en sammanställning av aktiviteter från olika veckor, en representation av de aktiviteter som förekom i årskurs ett och hur de låg under en vecka och under dagarna.

Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
<p>8.20 Samling i ledet på skolgården. Utedag med lek och trädtema i en närliggande park.</p> <p>11–11.20 Lunch</p> <p>11.20–12 Rast</p> <p>12-13 Matematik. Barnen arbetar med siffran 7. De som blir klara får göra extra matematikpapper. Dagen avslutas med samling, information och slutsång.</p>	<p>8.20 Dagen inleds med samling. Några barn redovisar sina händelseböcker. Halva gruppen följer med Pia till Eken och arbetar med stenciler om mönster. De andra är kvar med Anita och arbetar i matematikböckerna.</p> <p>9.20–9.40 Rast ute. Efter rasten läser Anita och barnen äter frukt.</p> <p>10-11Några barn har modersmål. De som är kvar arbetar med att ordna bildserier i tidsföljd och sedan med händelseböcker.</p> <p>11–11.20 Lunch</p> <p>11.20–12 Rast</p> <p>12-13 trädtema. Barnen ritat och skriver om tall och gran. Dagen avslutas med samling, information och slutsång.</p>	<p>8.20 Dagen inleds med en kort samling där Anita berättar om dagen. Barnen arbetar med bokstavsarbetet.</p> <p>Anita tar ut barnen i grupper och läser igenom läsläxan.</p> <p>9.20–9.40 Rast ute. Efter rasten läser Anita och barnen äter frukt.</p> <p>10-11 Barnen arbetar med sifferarbete och siffran 8.</p> <p>11–11.20 Lunch</p> <p>11.20–12 Rast</p> <p>12-13 Barnen arbetar med bokstavsarbetet igen.</p> <p>Anita läser igenom läsläxan med barnen i mindre grupper. Dagen avslutas med samling, information om morgondagen (gympan) och slutsång.</p>	<p>8.20 Dagen inleds med en kort samling sedan gör de samma sak som på tisdag morgon men Pia och Anita byter grupper.</p> <p>9.20–9.40 Rast ute. Efter rasten läser Pia och barnen äter frukt.</p> <p>10-11 Anita och Pia delar på klassen igen. Halva klassen är kvar i klassrummet med Anita och arbetar med att tillsammans hitta på en saga om en tiger. Andra halvan går tillsammans med Pia till Eken där de gör bokmärken av löv till trädtemat och arbetar med olika stenciler.</p> <p>11–11.20 Lunch</p> <p>11.20–12 Rast</p> <p>12-13 Idrott.</p>	<p>8.20 Dagen inleds med en kort samling med ramsa. Barnen arbetar med bokstäver medan Anita går runt och lyssnar på läsläxan.</p> <p>9.20–9.40 Rast ute. Efter rasten läser Anita och barnen äter frukt.</p> <p>10-11 Samma som detta pass dagen innan men Anita och Pia byter grupper.</p> <p>11–11.20 Lunch</p> <p>11.20–12 Rast</p> <p>12-13 Barnen arbetar med olika uppgifter som hör samman med den läsläxa som de har haft. Dagen avslutas med samling, Anita går igenom veckobrevet och slutsång.</p>

Att samlas

Dagen i årskurs ett inleddes nästan alltid och avslutades oftast runt den blå mattan. Samlingarna var oftast korta och innehållet var i hög grad information från lärarna till barnen. Anita berättade vad de skulle göra under dagen och vad som var viktigt att komma ihåg inför nästa dag. Precis som i förskoleklassen gick man igenom dagens datum men det var en snabbare procedur där ett barn fick dra en lapp på en almanacka. Ibland varade samlingen lite längre och då fick barnen redovisa, prata om hur de skulle vara mot varandra eller prata om saker som hade hänt eller som de skulle göra. Samlingar och samtal i grupp var en vanligare aktivitet i förskoleklassen där barnen ofta hade flera långa samlingar

per dag. I årskurs ett var de också flera per dag, dock färre än i förskoleklassen, men formen var mer kort och koncis. I årskurs ett förekom liknande inslag som i förskoleklassen under samlingarna där barnen berättade, någon firades eller lärarna gick igenom något, men i stort kan samlingen där beskrivas som skolfokuserad och schema-genomgång och redovisningar var vanliga inslag. Samlingen i förskoleklass och årskurs ett kan sägas påminna om varandra. Innehållet är ofta likartat med information och samtal. I årskurs ett kan dock samlingen sägas vara komprimerad och samtalet har en mindre framträdande del av den.

Att jobba

Stillasittande skolarbete vid bänkarna dominerade dagarna i årskurs ett. Åtminstone ett par av dagens tre pass användes till detta. Skolarbetet skedde i hel- eller halvklass, nästan alltid i klassrummet. Under hösten arbetade gruppen med ett antal olika och återkommande aktiviteter som introducerades allt eftersom terminen fortskred. Redan första dagen introducerades en typ av rit- och skrivböcker (händelseböcker). Antingen skrev och ritade barnen efter en rubrik som Anita bestämt, till exempel *Min sommarbok*, eller så bestämde barnen själva vad böckerna skulle handla om. I dessa böcker skrev barnen själva eller så skrev lärarna och barnen fyllde i. Det fick Emma veta när hon frågade om de fick hjälpa andra om de kunde skriva. Anita svarade då att hon inte ville det för hon ville veta vem som hade skrivit. Detta blir en markering av att det var viktigt att klara av något på egen hand utan hjälp. Det var individuellt arbete som värdesattes och detta arbete skulle kunna kontrolleras. Barnen fick också läseböcker och temaböcker (träd) samt pärmar att samla olika stenciler i. Mycket av arbetet i bänkarna var individuellt. Bokstäver och siffror var arbetsinnehåll som ettorna ägnade mycket tid åt. Barnen skulle till exempel arbeta sig igenom hela alfabetet respektive siffrorna 0 till 9. För varje tecken fanns en arbetsgång som de skulle följa. Den såg lite olika ut för bokstäver respektive siffror men innehöll liknande moment där barnen skulle ”spåra” tecknet, det vill säga följa dess konturer med fingret, och sedan skriva det på en mängd olika sätt³².

³² Se bilaga 4 för exempel på en sådan arbetsgång.

Vid sidan av självständigt skolarbete var genomgångar ett vanligt inslag. Vid genomgångarna gick någon av lärarna (oftast Anita) igenom en uppgift eller berättade om ett innehåll. Ofta följdes genomgångarna av självständiga övningar. Så var fallet när Anita gick igenom hur talet två kan delas. I uppgiften skulle musen och grodan, två av djuren i sagan om *Vanten* som används som illustration i matematikboken, dela på ostbitar.

Anita tar fram två små gula plastbitar. Hur kan musen och grodan dela på dom? undrar hon och låter två barn, Jabir och Tobias, vara mus och groda. Jovan får ordet. Dela, säger han. Han två och han också två. Vi kan inte dela på osten, säger Anita, den är för hård. Niclas säger att musen kan få en och grodan en. Bra, säger Anita. Hur kan man göra mer? frågar Anita. Det blir tyst och barnen tänker. Fast det är inte så snällt, tillägger Anita efter en stund. Musen kan få två, säger Rabi. Hur många får grodan då? Inga, säger Rabi. Mer? frågar Anita, det finns ett sätt till. Dela på dom, föreslår Tobias. Det går inte, säger Anita, dom är hårda dom här ostbitarna. Tobias, som gestaltar grodan, utbrister då: Jag kan få båda! Anita nickar och puttar de två gula plastbitarna till Tobias. Ja, grodan får båda, säger hon.
(exempel 4:5)

Läraren, Anita, arbetade i exemplet med att föra tillbaka samtalet till matematik. Utmärkande för denna och andra liknande situationer var att barnen förväntades svara på ett specifikt sätt. I exemplet godtogs svar där de hela bitarna delades mellan djuren även om det var helt rimligt att svara att man skulle dela på bitarna (jfr Mackay 1975 som beskriver hur rimliga svar inte godtas i klassrumspraktiken då de inte är "rätt" svar). Några gånger i veckan delade Anita och Pia på klassen. Med Pia spelade barnen bingo, pysslade eller jobbade med fylleribilder. I klassrummet med Anita jobbade barnen med matematik, bokstäver eller andra språkuppgifter.

Några veckor in på höstterminen introducerades läsläxan. Läxa var något som barnen pratade om som något som skiljde förskoleklassen från årskurs ett när jag intervjuade dem i slutet av förskoleklassen.

Att leka

Skolveckan inleddes med en utedag av anledningen att barnen skulle få ”rasa av sig”. Det var så Pia förklarade varför de hade utedagar. När det var utedag promenerade de till någon närliggande park eller tog bussen till skogen. Där fick barnen leka och ofta ägnades en stund åt temat om träd. På schemat i årskurs ett fanns också idrott.

Även om den här typen av aktiviteter var vanligare i förskoleklassen förekom de också i årskurs ett. Möjligheterna till lek i årskurs ett var mer begränsade än i förskoleklassen vilket innebar att fri lek var något som barnen bara kunde utöva på rasterna och då med ett mer begränsat materiel än i förskoleklassen. De möjliga valen för den fria leken var därmed färre.

Förskoleklassen och ettan som platser för övergång

Ovan görs möjliga beskrivningar av förskoleklassen och årskurs ett på Andréskolan. De fysiska förutsättningarna som beskrivs ovan innebar att verksamheterna hade olika förutsättningar. Det fanns likheter och skillnader i vilka aktiviteter som genomfördes liksom i hur dessa aktiviteter schemalades. Jag återkommer till aktiviteter och schemaläggning i nästa kapitel (kapitel 5). I denna del kommer förskoleklass och årskurs ett att beskrivas i relation till varandra med fokus på plats och miljö men också på hur förskoleklassen respektive årskurs ett förhöll sig till andra grupper och verksamheter på Andréskolan.

Rummet såg olika ut i förskoleklassen och årskurs ett. Det som främst skiljde rummen var möjligheterna för barnen att skapa egna utrymmen. I förskoleklassen hade barnen tider (ofta fri lek) där de kunde röra sig mellan de olika rummen och själva bestämma aktivitet. I årskurs ett var däremot förflyttningen mellan de olika rummen lärarinitierad och kopplad till olika typer av skolarbete *med* lärarna. Klassrummet var tydligare en plats för lärarnas kontroll. Det stora utrymmet och de olika rummen i förskoleklassen gav barnen möjligheter till egna utrymmen och att vara utanför lärarnas blickar. Förutom att det fanns olika rum i förskoleklassen var rummen också avdelade med till exempel bokhyllor vilka ytterligare förstärkte möjligheten till eget utrymme för barnen. Kontroll och uppsikt över barnen fanns givetvis där då lärarna rörde sig i lokalerna och så även barnen.

Enligt Inge Mette Kirkeby (2006 även Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005) kan rum ha olika grad av beteendereglering och så kan skillnaden mellan förskoleklassens rum och ettans rum beskrivas. Det beteendereglerande rummet handlar om frågor som möjligheter att kontrollera och möjligheter att undslippa kontroll. Närvaron eller frånvaron av lärare kan också tänkas påverka förväntningarna och möjligheterna för hur barnen agerar. Enligt Goffman (1959/1990) försöker människor att anpassa sina beteenden efter sådana förväntningar. Lärarnas närvaro eller frånvaro kan tänkas ge olika förutsättningar för barnens att agera på olika sätt. Charlotte Tullgren (2003), som studerat makt och kontroll i förskolemiljöer, menar att vuxnas ständiga närvaro gör att barnen har behov av att söka frirum utanför lärarnas blickar. Förutsättningar för frirum i förskoleklassen kan ses som skapade av lärarna i och med att det fanns platser som barnen visste att lärarna var mindre närvarande på. Till exempel att de i huvudsak uppehöll sig i Stora rummet under den fria leken. Lovisa Skånfors, Annica Löfdahl och Solveig Hägglund (2009) visar i sin studie om barns strategier för att dra sig undan i förskolan att barns kontroll över och möjligheter till eget utrymme också kan förstås utifrån schemaläggning och aktivitet. I förskoleklassen användes rummen mer varierat (d.v.s. olika aktiviteter olika tider) vilket skapade utrymme och kontroll över rum och aktiviteter för barnen på ett annat sätt än rumsanvändningen i årskurs ett.

Rummets möblering ger förutsättningar genom att öppna upp eller begränsa vad som blir möjligt att göra. Rummet blir betydelsebärande och denna betydelse kan här sägas lämna fler möjligheter till olika typer av aktiviteter i förskoleklassen än i årskurs ett. I klassrummet satt barnen i skolbänkar i barnstorlek medan möblerna i förskoleklassen inte var skoltypiska. Förskoleklassens större möbler innebar att borden där var en plats där barn och lärare kunde sitta tillsammans och göra *olika* saker medan skolbänkarna i årskurs ett var en plats för barnens skolarbete. Detta innebar inte att barnen alltid följde dessa signaler om aktivitet. De höll ofta på med annat än skolarbete i sina grupper. Att röra på sig för att lämna uppgifter och vassa pennor var vanligt och gav barnen möjligheter till samspel utanför den egna bänkgruppen.

I Andréskolans förskoleklass var rummets utformning sådan att det genom sina många och oliket möblerade rum snarare påminde om

förskola³³ och öppnade upp för andra aktiviteter än skolarbete, till exempel lek. I tidigare studier och utvärderingar av förskoleklassen har trånga skollika rum ofta lyfts fram som något som främjar skolpedagogik och motverkar lek och fria aktiviteter (se exempelvis Karlsson et al. 2006b; Pramling Samuelsson 2000; Thörner 2007). I förskoleklassen på Andréskolan kan alltså rummet ses som en förklaring till hur aktiviteterna kan förstås som mindre skollika än ettans aktiviteter. Goffman (1966) menar att platsen och situationen ger förutsättningar för vad som passar sig i ett visst sammanhang vilket gör aktiviteter situerade i tid och rum. Förskoleklassens mer flytande rumsliga gränsdragningar kan därmed sägas göra dess rum till ett utrymme för förhandling, överlappande definitioner av platsen som omdefinierades beroende på tid, personer och aktiviteter. Förskoleklassrummen kan beskrivas som en plats för olika aktiviteter medan klassrummet kan beskrivas som en plats för skolarbete.

Gränsdragningar

Den egna gruppen var tydligt avgränsad i både förskoleklass och årskurs ett. Detta förstärktes av rumslig och tidsmässig avgränsning från andra. För förskoleklassen var avskildheten tydligare då de hade egen ingång medan årskurs ett delade ingång med andra. Ettorna hade dessutom rast tillsammans med skolans övriga klasser, åtminstone på lunchrasten. Anita och Pia hade bestämt att ettorna skulle ha förmiddagsrast innan de högre årskurserna. På detta sätt blev lärarnas styrning genom plats och schemaläggning något som påverkade barnens avskiljande eller integrering med andra. Det blev instrument som gav förutsättningar för skapandet av social ordning där gruppen särskiljdes från andra och förenas med varandra (jfr James, Jenks & Prout 1998). Andra klasser fanns förvisso där och var några som barnen hejade på och pratade om, men som de bara i undantagsfall hade gemensamma aktiviteter med. Jenny Bengtsson (2013) visar i sin studie om barndom och normer hur skolans gruppindelning är en viktig del av den (ålders)ordning som skapas i skolan. Genom att den egna gruppen eller klassen avskiljs från andra uppstår ett behov att markera avstånd och skapa gränser till andra grupper. Detta avstånd kan även förstås utifrån skolans ordnande sociala hierarki där grupper av barn

³³ Eller möjligen fritidshem som lokalerna också användes till.

särskiljs med ålder som grund (jfr Hockey & James 1993; Laz 2003; Närvänen & Näsman 2007). Ackesjö och Persson (kommande) visar att dessa klassindelningar även får konsekvenser för barns kamratrelationer då gruppindelning och institutionellt sammanhang ger förutsättningar för dessa relationer. Skolans ålderssegregerade indelning blir då en bidragande orsak till att förskoleklassen och årskurs ett var avgränsade från andra och hänvisade till varandra.

Barnen i gruppen bildade på detta sätt en enhet som skiljdes från andra men fördes samman inom enheten. En sådan klassindelning ger förutsättningar för vad barnen gör och med vem de gör det. Att ha ett gemensamt användande av tid (och plats), ett gemensamt schema som skiljer sig från andra scheman ger förutsättningar för att åtskillnad mellan grupper skapas menar Zerubavel (1981). I både förskoleklassen och i årskurs ett kan schema och plats förstås på ett sådant sätt då båda grupperna hade scheman där till exempel raster låg på andra tider än andra gruppers raster. På så sätt fick klassen, denna uppdelning, betydelse i barnens vardag till exempel genom att ettorna inte lekte med andra barn på skolan i särskilt hög grad och att gruppens bandy- och basketspelande pojkar bildade lag *mot* barn i tvåan och trean, det vill säga de åldersdelade klasserna gav förutsättning för åldersindelade lag. Den utifrån pålagda kategoriseringen (Jenkins 2008) får på så sätt genomslag i barnens vardag och gör gruppen till en enhet avgränsad från andra. Tillhörighet görs i förhållande till andra men också i förhållande till erfarenheter och förväntningar. Genom att *historiskt* ha varit en klass och genom att barnen ingår i ett skolsammanhang där de kan *förvänta sig att fortsätta* vara en klass, förstärks detta ytterligare.

Gruppens gränsdragningar mot andra gjordes också av barnen när de efter sommarlovet pratade om de barn som slutat i gruppen.

När det är rast dröjer Rabi och Alima kvar i kapprummet. Rabi bläddrar bland de pantkort som ligger kvar i den blå skålen. Hons kort ska bli kastat för hon är inte här, säger Rabi och visar Tildes kort för mig och Alima. Alima nickar.
(exempel 4:6)

På detta sätt distanserade sig barnen från dem som slutat i början av årskurs ett och dessa barn var ett återkommande samtalsämne. Gruppen var, trots sin relativa instabilitet, en ganska starkt avgränsad

enhet för barnen. Detta agerande gentemot barn som slutat kan ses som ett begripliggörande av den egna gruppen. Gruppen gjordes till en betydelsebärande enhet större än de individer som rörde sig in och ut ur den. De som lämnade gruppen blev några andra, några som inte hörde till *oss*. På så sätt skapades det som *inte* var gruppen (jfr Jenkins 2008). Genom att byta grupp eller skola avskiljdes barnet helt enkelt från gemenskapen.

Fritidshemmet

Ett exempel på en verksamhet mot vilka gränser drogs på olika sätt i förskoleklassen och i årskurs ett var fritidshemmet. Fritidshemmet är i sig inte en del av denna studie men då de flesta barn också gick där efter förskoleklass- eller skoldagen, var det något som barnen förhöll sig till när de resonerade om och definierade förskoleklass och årskurs ett.

I förskoleklassen delades lokalen med fritidshemmet. Denna rumsliga integrering gjorde gränsen dem emellan otydlig. När gick man egentligen i förskoleklass? Jag hade fått informationen från Pia och Kajsa att förskoleklassen slutade tjugo över elva. Det var också då de första barnen gick hem. När barnen frågade om vissa aktiviteter kunde de få svaret att det var något som de gjorde på fritidshemmet, efter maten. Barnen godtog dock inte alltid denna skillnad på före och efter maten. De talade om fritidshemmet som när ettorna, tvåorna och treorna kom och de kom inte förrän någon timme efter lunch. Vagheten märktes i Alimas osäkerhet i om hon ens gick på fritids.

Jag vill gå hem, säger hon till mig när vi står på skolgården efter att ha varit på utflykt och väntar på att sjunga slut-sången. Det får du väl göra när fritids är slut, säger jag. Fritids? säger Alima. Hon stannar upp och ser undrande på mig. Ja, du vet när ettorna och tvåorna kommer, säger jag. Och treorna, säger Alima. Ja. Går inte du på fritids? frågar jag. Näe, säger Alima. Men du går väl inte hem innan maten? säger jag. Nääe, säger Alima, jag tror inte det.
(exempel 4:7)

Alima verkade snarare skilja på före och efter det att de äldre barnen kom. I Alimas begripliggörande av förskoleklass och fritidshem var det inte klocktiden som var betydelsebärande utan tiden knuten till aktiviteter och personer. Det var först när tiden fylldes med innehåll bestående av ettor, tvåor och treor som distinktionen förskoleklass och fritidshem fick mening. Den skillnad som lärarna gjorde mellan tid för förskoleklass och tid för fritidshem var inte en tydlig skillnad för alla barn.

Om gränsen mellan förskoleklass och fritidshem var vag för barnen så var gränsen mellan årskurs ett och fritidshemmet starkare. De första skoldagarna återkom diskussioner om huruvida ettor gick på fritidshem flera gånger. Även om barnen med tiden fick klart för sig hur det låg till fortsatte gränsen mellan skola och fritidshem att spela roll. Det sågs som två olika verksamheter på ett tydligare sätt än fritidshem och förskoleklass. Barnen bekymrade sig över saker som glömts på fritidshemmet och hur de skulle få tag på dem eftersom de inte skulle dit förrän senare. Det uppstod också problem då de hade sina regnkläder och stövlar på fritidshemmet. Flera barn ställde sig mycket frågande till om de bara kunde gå ner och hämta dem såsom Anita tyckte att de skulle göra. Avståndet nerför trappan, ut på gården och in i förskoleklassens och fritidshemmets ingång, tycktes stort. Den rumsliga integreringen alternativt den rumsliga separationen verkar ha betydelse för hur barnen förstod gränserna mellan olika verksamheter inom skolans ramar.

Fritidshemmet som tidsmässigt överlappade både förskoleklassen och årskurs ett skulle kunna ses som ett potentiellt verktyg för kontinuitet i övergångsprocessen. I detta fältarbete i förskoleklassen och årskurs ett framstår dock inte fritidshemmet som ett sådant sammanhang. Fritidshemmet framstår istället som vagt och som något som, trots att vissa lärare fanns både där och i förskoleklassen och årskurs ett, hölls på distans. Istället för att förmedlas som en tydlighet, en likhet mellan förskoleklassen och årskurs ett, blev fritidshemmet en vaghet som inte verkade bidra till att skapa kontinuitet i samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag beskrivit Andréskolan som plats liksom den fysiska och sociala miljön i förskoleklassen respektive årskurs ett. Förskoleklassen och årskurs ett framstår som platser som är skilda från varandra och andra grupper och platser, både rent fysiskt men också genom sätten man arbetade på. Framförallt förskoleklassen var rumsligt och socialt separerad från andra grupper och platser på skolan vilket skapade en distans när barnen började i årskurs ett. Fritidshemmet som skulle kunna utgjort en kontinuitet verkade inte användas på det sättet. Istället var förskoleklassen och årskurs ett på många sätt skilda verksamheter. Platsernas olika utformning och den åtskillnad som gjordes mellan dem bör vara något som i samband med övergången påverkar vilken förståelse som konstrueras av förskoleklassen och av årskurs ett. Rumslig separation kan i detta sammanhang tänkas bidra till ett fokus på skillnad snarare än likhet medan likheter i rum, schema och aktiviteter på samma sätt bidrar till kontinuitet.

Likheter och skillnader i fysisk miljö och i förhållandet till andra på skolan får betydelse för barnens meningsskapande om övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Dessa likheter och skillnader kan antas påverka förväntningar och tydlighet i samband med en övergång, det vill säga vilka budskap om förskoleklassen och årskurs ett som förmedlas (jfr Brint, Contreras & Matthews 2001; Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005; Glaser & Strauss 1971). I nästa kapitel kommer jag att närmare beskriva hur en sådan skillnad kom till uttryck; skillnaden mellan lek och skolarbete.

Kapitel 5

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"³⁴: Om lek, skolarbete, likhet och skillnad

I föregående kapitel beskrevs vilka olika aktiviteter som förekom i förskoleklassen respektive i årskurs ett och hur dessa aktiviteter var schemalagda. Att gå i förskoleklass eller i årskurs ett var något som både hade likheter och skillnader. I beskrivningar i kapitel 4 och även i intervjuerna som genomfördes med barnen framstod lek och jobb/skolarbete som två aktiviteter som var viktiga i förhållande till att vara barn i förskoleklass och att vara barn i årskurs ett. Detta kan kopplas till förändring och kontinuitet. I förhållande till lek och skolarbete använde barn och lärare också beskrivningar som roligt, tråkigt och jobbigt. Uttrycken används i vidgad betydelse och omfattar även närliggande sätt att tala (t.ex. kan roligt även användas för att beskriva sådant som omtalades som kul eller som barn och lärare på olika sätt visade var åtråvärt). I detta kapitel beskriver jag hur sådana uttryck användes i olika sammanhang av barn och lärare för att skapa mening. Dessa sätt att tala om förskoleklassen och årskurs ett blir relevanta då de påverkar *hur* övergångar görs och hur övergångens kontexter konstrueras som lika och olika. Utgångspunkten är att sätt att tala om övergång har betydelse för förväntningar på övergång vilket i sin tur antas påverka hur övergång konstrueras. Dessa sätt att tala om övergångens verksamheter blir en slags nyckelhändelser (Corsaro & Molinari 2005) som påverkar mötet med en ny praktik.

³⁴ Tilde, intervjuad i förskoleklassen, om hur det skulle bli att börja i ettan.

Lek och skolarbete som skillnad mellan förskoleklass och årskurs ett

Aktiviteter som kan kategoriseras som lek eller jobb/skolarbete var en del av schemat både i förskoleklassen och i årskurs ett (se kapitel 4). Lek och jobb/skolarbete³⁵ var också beskrivningar som både barnen och lärarna använde för att beskriva aktiviteter i både förskoleklass och årskurs ett, lek och skolarbete var alltså gemensamma, sammanbindande aktiviteter men de förväntades också skilja förskoleklass och årskurs ett åt. I förhållande till förskoleklass och årskurs ett var lek och skolarbete två typer av aktiviteter som benämndes som varandras motsatser. I en intervju med Tilde och Sofi, gjord i slutet av tiden i förskoleklassen på Andréskolan, var leken och skolarbetet i förhållande till att börja i årskurs ett något som vi kom att samtala om.

- Jag: Hur kommer det bli att börja ettan tror ni?
Tilde: Kul
Sofi: Kul
(paus)
Jag: Varför kommer det bli roligt tror ni?
Sofi: Men det kommer inte bli roligt med matteläxa
Jag: Har man det i ettan?
Sofi: Jaa
Tilde: Vi har redan det
Jag: Ni har redan det?
Tilde: Jaa, så [slutar vi leka] ganska mycket också
Sofi: [Mästerkatten]³⁶
Tilde: så det är väl ganska jobbigt
/.../
Jag: Är det roligt att gå upp och vara med Anita?
Tilde: Ja
Sofi: [Ja]
Tilde: [Ganska] Fast inte jätte

³⁵ Uttrycket arbete användes sällan uttryckligen. Istället pratade man ofta om speciella arbetsuppgifter (matte, läsa, Bornholm) eller om det mer vardagliga jobba. Jag väljer att benämna dessa olika aktiviteter, som ofta ställdes i relation till lek, som skolarbete.

³⁶ Mästerkatten är namnet på en serie matematikböcker.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

- Jag: Inte jätte?
Tilde: Det finns inget att leka med där!
Jag: Näe
(skratt)
Sofi: Det är bara dinosaurier. Modellera av dinosaurier!
Jag: Dom där som är i den där lådan ja. Vid fönstret
Sofi: Ja
Jag: Får man inte leka med dom?
Sofi: Nä! Vi tycker inte om dinosaurier ens
Tilde: Alltså *dom* har gjort det
(excerpt 5:1a)

I samtalet uttryckte Sofi en förväntan om att ettan skulle komma att innebära skolarbete i form av matematik (närmare bestämt matteläxa) även om Tilde påpekade att de redan hade det. Matematiken var det första som Sofi nämnde som exempel på aktivitet i ettan. Att börja i ettan skulle också komma att innebära att de får leka mindre, något som skulle bli "ganska jobbigt" enligt Tilde. Värt att notera är att Tilde och Sofi trots att de inledde med att säga att det skulle bli kul att börja i årskurs ett gav konkreta exempel på sådant som skulle bli tråkigt eller i alla fall en försämring i jämförelse med den nuvarande situationen. Berättelsen om ettan blir en berättelse om vad som inte är roligt. Det inledande "kul" kan dock tolkas som en samtalskonvention (när någon frågar om en sådan sak förväntas ett positivt svar) snarare än ett uttryck för vad barnen tycker. En annan tolkning är att "kul" kan förstås i relation till övergången som statuspassage (jfr Glaser & Strauss 1971) där det är högre status att gå i årskurs ett än i förskoleklassen. Det är alltså "kul" att börja i ettan och få högre status men inte "kul" att delta i ettans aktiviteter. Roligt och tråkigt är uttryck som jag återkommer till längre fram i kapitlet.

I intervjusamspellet konstruerades, trots min fråga och det första svaret om ettan som kul, en bild av ettan som en plats där barnen skulle komma att mista något som de tycker om, leken. Att lek var en aktivitet som barnen förväntade sig att få ägna sig åt i mindre utsträckning när de började ettan återkom i flera av de intervjuer som jag gjorde med dem i förskoleklassen. Förväntningen var att utvecklingen skulle gå från att leka mycket och jobba lite till det motsatta, från fritt och rörligt till styrt och stillasittande. Denna förståelse av eller förväntning

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

på förändring är dels knuten till mängden ("slutar vi leka ganska mycket") och dels till typen av lek. När Tilde och Sofi kopplade leken till den fysiska miljön i klassrummet och sa att det inte fanns något att leka med där var det en särskild sorts lek de hänvisade till, den fria leken där barnen, förvisso vid tillfällen som lärarna bestämt, själva fick välja aktiviteter. Miljön bidrar till att definiera och förstå olika aktiviteter som lek respektive skolarbete. Den fysiska frånvaron av leksaker i klassrummet gör att det förstås som en plats för skolarbete snarare än lek. Christine J. Chapparo och Elizabeth Hooper (2002) lyfter fram den fysiska miljön som viktig när barn definierar olika aktiviteter som lek eller skolarbete. Den fysiska miljön kan, som nämnts i tidigare kapitel (kapitel 2 och 4), bära på budskap som hindrar eller möjliggör olika typer av aktiviteter. I ovanstående intervjuutdrag blir miljön en sådan bärare av förväntningar och möjligheter (jfr Kirkeby 2006; Nordin-Hultman 2005). I detta exempel förstås miljön som en signal om förändrad aktivitet. I och med att miljön inte ger förutsättningar för lek ("det finns inget att leka med där") så förväntas leken förändras och minska.

I intervjun med Tilde och Sofi bad jag dem också att förklara för mig vad "sexårs" är. Tilde gav då uttryck för att den utveckling mot mindre utrymme för lek som hon tidigare hade påtalat kunde ses som en fortsättning av något som påbörjades redan när de började i förskoleklassen.

Tilde: Det är som dagis fast man börjar med matteböcker
och sen så slutar man med att leka ganska mycket
(excerpt 5:1b)

Den förväntade och upplevda minskningen av lek var något som Tilde och Sofi benämnde som en på flera sätt negativ utveckling även om de också sa sig se fram mot att börja i ettan. Att Tilde beskriver just lek och skolarbete som skillnaden mellan att gå i förskoleklass och i årskurs ett blir än mer förståeligt om övergången dem emellan ses i relation till övergången från förskola till grundskola (se även kapitel 7). Lek och skolarbete (eller undervisning) utgör som nämdes i inledningens historiska tillbakablick (kapitel 1) en viktig skillnad mellan traditionell förskolepedagogik och grundskolans undervisningstradition. I det som Tilde sa kan förskoleklassen förstås som en mötes-

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

plats mellan dessa traditioner på det sätt som den faktiskt var ämnad att vara. Övergången till grundskolan och årskurs ett blir då en övergång där lek successivt får ge vika för skolarbete.

Jag förstår Tildes återkommande sluta leka "ganska mycket" som något icke önskvärt. Även om skolarbetet i viss mån var önskvärt (dock ej matematikläxan enligt Sofi) ville de också ha fortsatt utrymme för lek i förskoleklass och i årskurs ett. Lukas, ett av barnen i årskurs ett på Höstskolan, uttryckte en liknande erfarenhet och känsla efter några månader som etta.

Sara, Johan, Cecilia och Lukas sitter och pratar med varandra medan de färglägger räknebilder. Det var roligare när vi gick i sexårs, säger Lukas. Då fick vi leka. Nu får vi bara jobba och kanske leka en timme. Vi är stora nu, säger Sara och vänder sig mot honom, vi måste lära oss. Det kanske vi gör men det är tråkigare, säger Lukas. Sara, Cecilia och Johan diskuterar om Lukas har varit på fritids för där får de ju leka. Lukas säger att han inte har varit det. Det har du ju visst protesterar de andra. En gång. Läraren Gunilla, som kommit in i klassrummet, hyschar åt dem.

(exempel 5:1)

I exemplet ovan uttryckte Lukas att han upplevde att leken hade fått ge vika för skolarbete sedan de slutade i förskoleklassen ("sexårs") och började i årskurs ett. I Saras bemötande av Lukas klagan framstår denna utveckling mot mindre lek och mer skolarbete som ofrånkomlig. Hon hänvisade detta till ålder och att de som är stora måste jobba mer. Detta ser jag som att Sara har eller ger uttryck för en idé om *vad skolan är till för*. Skolan som en plats med vissa mål, kunskapsmål, blir i det Sara sa viktigt. De är där för att de ska, *måste*, lära sig. Hennes argumentation bygger på andra bevekelsegrunder än Lukas. Medan han åberopade en subjektiv upplevelse ("det är tråkigare") åberopade hon en norm om ålder, ansvar och skolans syfte. Det Sara gjorde var att koppla ökad ålder med ökande krav och ansvar (att de *måste* lära sig). Därmed följer också minskad lekfullhet. Att bli stor, att bli vuxen är på allvar, det framstår i det som Sara sa som en naturlig utveckling. Att det får eller förväntas få sådana konsekvenser att bli äldre har beskrivits av exempelvis Hockey och James (1993) som studerat

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

kulturella föreställningar om ålder och Therése Persson (2010) som intervjuat flickor och kvinnor om deras ålder. Här får sådana kulturella föreställningar om ålder betydelse för hur Sara talade om årskurs ett i relation till förskoleklassen. Det gör att samtalet också kan förstås som ett görande av elev eller ett görande av ettor till skillnad från förskoleklassbarn där det var viktigt att markera skillnad och tillhörighet men också mognad, ålder och allvar.

Den förändring som barnen diskuterade i förhållande till övergången från förskoleklass till årskurs ett förstås i relation till att bli äldre i skolan, det vill säga till skolans ålders- och årskursstruktur. Sara påtalade dock tillsammans med Cecilia och Johan en annan angränsande arena för lek, fritidshemmet. Detta innebär att skolarbetet inte bara knyts till att bli äldre utan även till sammanhang, tid, plats och aktivitet. Skolan, till skillnad från förskoleklass och fritidshem, blir en plats för skolarbete och *inte* för lek.

Att leken och skolarbetet tonar fram som motsatser i sättet att tala om förskoleklass och årskurs ett kan bero på att dessa aktiviteter, här ovan kanske främst leken, utgör den största kontrasten mellan förskoleklass och grundskola. Både i det som Tilde och Lukas sa framstod minskningen av lek som en av de största förändringarna i samband med att börja årskurs ett. Tilde satte också in detta i en längre process av förändring över tid när hon sa att leken har mindre utrymme i förskoleklassen än i förskolan. Att lek får eller förväntas få ge vika för skolarbete i samband med skolstart och skolans tidiga övergångar på det sätt som Lukas och Tilde gav uttryck för är något som även andra studier visat (se exempelvis Broström 2007; Einarsdóttir 2007; Pramling Samuelsson, Klerfelt & Williams Graneld 1995; Sandberg 2012; White & Sharp 2007) och kan förstås som mötet mellan två pedagogiska traditioner, förskolans och skolans.

Att föra samman lek och skolarbete

Även om lek och skolarbete i viss mån omtalades som motsatta aktiviteter och gick mot att bli mer skilda från varandra så gjordes också vissa försök att föra samman lek och skolarbete. Framförallt gjorde lärarna försök att omtala skolarbetet som lekfullt eller leken som nyttig och lärorik. I följande exempel argumenterade förskolläraren Kajsa i Andréskolans förskoleklass för att skolarbete kan vara som lek när

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

barnen tyckte att det var tråkigt att de skulle arbeta med Bornholm (svenska) och ville leka istället.

Finns det nåt som är bra med att ha Bornholm? frågar Kajsa. Att vi sitter så här en stund varje dag? Är det nån som kan tänka vad som är bra med det? Vi lär oss läsa lappar. Så här med mjölk och paket, säger Vanna och slår ihop sina knutna händer framför sig. Att det blir mjölkpaket? säger Kajsa. Ja, säger Vanna. Det blir tyst en kort stund. Spöke-godis, säger Alima. Spökgodis, blir det ett ord? frågar Kajsa. Vi lär oss lite grann om ord och bokstäver för att ni ska kunna lära er att läsa och skriva. Det är jobbigt att arbeta med Bornholm, det är inte så roligt som bara lek, fortsätter hon men säger att hon tycker att Bornholm också är lek på sätt och vis. Man kan lära sig väldigt många saker på att leka också, det kan man, säger Kajsa. Hon förklarar att man måste göra sånt här också så att man får träna på att lära sig läsa och skriva. Det är svårt att lära sig att läsa och skriva på bara att leka, säger Kajsa. För nu menar ni att leka, antar jag, att sparka boll eller vara ute och såna saker? Spela basket och sånt där? Det lär man sig väldigt mycket på, säger Kajsa. Men man lär sig andra saker. (exempel 5:2)

I exemplet motiverade Kajsa varför de arbetade med Bornholm trots att det kunde upplevas som tråkigt eller inte så roligt som att "bara leka". Hon försökte få med sig barnen som sa att de lär sig läsa lappar och sätta samman ord. Kajsa försökte också att vidga nyttoaspekteten till att även omfatta leken. Detta gjorde hon dels genom att säga att Bornholmsarbetet blir en typ av lek och dels genom att säga att barnen lär sig när de "bara" leker också men att de lär sig andra saker än i skolarbetet. Lärarna talade ibland om lek och skolarbete som det-samma, om lekfullt skolarbete och om att leka in kunskaper (jfr Wing 1995). Ofta skiljdes dock på det som var *nöje och lek* och det som var nyttigt, *lek som skolarbete*. Kajsa gjorde det på sätt och vis när hon benämnde Bornholmsarbetet som en sorts lek och att sparka boll och vara ute som en *annan* sorts lek. Särskiljandet mellan olika typer av lek fanns också när Kajsa benämnde Bornholmsarbetet som jobbigt.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

Jobbigt kan förstås som att denna aktivitet presenteras som svår och lite mer ansträngande än leken som Kajsa jämförde den med.

Det som Kajsa gjorde ovan kan också förstås i termer av omvandling, transformation. Genom att tala om olika sorters lek och knyta den ena typen av lek till lärande och skolarbete kan Kajsa sägas bidra till att ge leken ett förändrat syfte och ett förändrat innehåll. Det hon gjorde var att knyta leken till skolans syfte och innehåll och därmed bidrar hon till förståelsen av att leken förändras i och med att barnen blir större och börjar i årskurs ett. Denna omvandling av lek kan sättas i relation till att viss sorts lek, den "fria", successivt fick ge vika för skolarbete (se ovan).

Att särskilja lek och skolarbete

Även om lek och skolarbete ibland fördes samman så gavs de också olika innebörder och särskiljdes från varandra. När Sara, Johan och Cecilia (exempel 5:1) benämnde fritidshemmet som en arena för lek till skillnad från årskurs ett kan det förstås som ett särskiljande av lek och skolarbete, skola och fri tid. I följande exempel argumenterade år ett-läraren Anita, i linje med tidigare exempel på hur lek och skolarbete fördes samman, för att leken kunde vara nyttig och till och med benämnas som jobb.

Det är ett av de sista besöken i Anitas klassrum innan sommarlovet. Anita och Kristin har satt ihop pappren som barnen arbetat med under våren till häften. Barnen får en stund att bläddra i dem sedan säger Anita att de ska gå ut och leka. Men vi har ju inte jobbat, säger Tobias. Vi har läst och vi har lekt en lek tillsammans, svarar Anita. Det är också jobb. Det är ju att leka, suckar Tobias.
(exempel 5:3)

I detta exempel hävdade Anita att lek, i detta fall lärarstyrd sådan, också kunde vara att betrakta som ett skolarbete, som jobb. Det vill säga hon försöker att överbrygga skillnad mellan lek och skolarbete. Ett av barnen, Tobias, uttryckte dock en motsatt ståndpunkt. När Anita sa att lek också är jobb invände Tobias att det är att leka. När han sa så kan han sägas göra ett särskiljande av lek å ena sidan och skolarbete å den andra där skolarbete är något annat än lek (att leka kan då inte vara

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

att jobba). Att lek och skolarbete ofta inte är likställda aktiviteter när barn skapar mening har visats av bland andra Lisa A. Wing (1995, även Chapparo & Hooper 2002). Tobias vände sig tydligt mot Anitas försök att kategorisera det han ser som lek som skolarbete. Lek och skolarbete är, i det han sa, tydligt skilda aktiviteter.

Tobias efterfrågan av jobb kan också förstås i relation till ett ökade särskiljandet mellan lek och skolarbete mellan förskoleklass och årskurs ett (eller i detta fall Anitas klassrum). Platsen och sammanhanget förknippas av Tobias med en viss typ av aktiviteter ("jobba") och därför blir avsaknaden därav ett brott mot det förväntade, mot en norm om skolan (eller ettan/grundskolan) som en plats för skolarbete.

Ett särskiljande mellan lek och skolarbete gjordes också av lärarna, till exempel när de motiverade och pratade om olika aktiviteter. Ett exempel på detta var när Pia motiverade varför ettorna skulle titta på träd och djur när de var i skogen.

Medan barnen leker berättar Pia för mig att de ska titta på träd sedan. Hon berättar för mig att det finns ett ställe där de har byggt upp djurmodeller, vad djuren äter och hur deras spår ser ut. De var där förra gången de var i skogen också för de kan ju inte bara leka säger hon.

(exempel 5:4)

I Pias motivering finns ett särskiljande mellan lek å ena sidan och skolarbete å andra sidan. Hon verbaliserade att lek inte var en aktivitet som var tillräcklig för att fylla en skoldag med. Barnen behövde arbeta också, inte *bara* leka. Här kommer också en nyttoaspekt in där skolan inte bara kan vara lek utan också måste ha ett specifikt och nyttigt innehåll. Leken och skolarbetet (här att studera träd och djur) skiljs åt i det Pia sa. Det innehåll eller de kvaliteter som de olika aktiviteterna har blir olika. Skolan innebär en speciell typ av lärande och kunskapsinnehåll som leken inte kan bidra till i lika hög grad som skolarbetet. Ackesjö (2011) menar att i de dokument som styr verksamheten i skola och förskoleklass så beskrivs lek och lärande ofta i termer av motsats på ett annat sätt än i förskolan. Detta kan sägas gå igen i denna studie där åtskillnaden inte bara görs mellan förskoleklass och årskurs ett utan också mellan lek och skolarbete

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

Rolig lek, tråkigt skolarbete?

I kapitlets inledande del skisseras en bild där lek successivt fick ge vika för mer skolarbete när barnen lämnade förskoleklassen för årskurs ett. På ett sätt innebar det att en bild där de lämnade en roligare tillvaro för en tråkigare förmedlades av barn och av lärare. Detta kan ses i kapitlets två inledande exempel (excerpt 5:1 och exempel 5:1) där Tilde och Sofi respektive Lukas talade om en förväntad respektive upplevd tråkigare tillvaro med mindre lek. Tilde sa inte uttryckligen att ettan var tråkig(are) utan pratade om den som ”ganska jobbig”, en negativ beskrivning av vad det skulle komma att innebära att gå i årskurs ett. Beskrivningarna lek och skolarbete (matteläxan, jobba) kopplar de till vad som var roligt eller, mer uttalat, tråkigt. Tilde och Sofi konstruerade i intervjun till och med en berättelse om årskurs ett i sin helhet som jobbigare i negativ bemärkelse. Trots att de inledde med att säga att det skulle bli ”kul” att börja årskurs ett följer de upp min fråga om *vad som kommer att bli roligt* med en uppräknings av aktiviteter som kommer att bli *tråkiga/jobbiga*. Ett ytterligare exempel på detta var när Vanna i en intervju uttryckte att bristen på lek skulle göra klassrummet tråkigare än förskoleklassen.

Jag: Vad tycker ni om att gå till klassrummet då?

Vanna: Ingenting. Tråkigt!

Jag: Varför är det tråkigt då?

Vanna: För man aldrig får leka där inne!

(excerpt 5:2)

Einarsdottir (2010) menar att barns sätt att tala om aktiviteter som roliga eller tråkiga bidrar till inflytande och delaktighet. Det som barnen känner att de har inflytande över blir då roligare. På detta sätt kan leken som rolig och skolarbetet som tråkigare förstås.

Bilden av årskurs ett och skolarbetet som tråkigt eller jobbigt var dock långt ifrån entydig. Framförallt omtalades inte skolarbete som något genomgående tråkigt. Ibland var skolarbete något som flera barn uttalade sig positivt om. Ett exempel på detta var matematik som barnen i förskoleklassen pratade om som något som de såg fram emot i årskurs ett. Under de första dagarna i årskurs ett var också matematiken närvarande och flera barn pratade om och frågade efter att få börja med matematik, det vill säga matematikboken.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

När ska vi börja med Mästerkatten? frågar Jovan Anita när hon kommer och sätter sig vid matbordet. Några i morgon och några på torsdag, svarar Anita. Yes! utbrister barnen vid bordet. Några i morgon och några? säger Sofi trevande. Nästa dag ja, säger Anita. Vi ska dela klassen. Vadå dela klassen? säger Jovan. Jag tar det i morgon, säger Anita.

Nästa dag efter att Anita har läst högt för klassen säger hon att de ska dela in dem i två grupper, en A- och en B-grupp.

A-gruppen ska följa med Pia, säger Anita. B-gruppen ska stanna i klassrummet och ha matte och i morgon byter de. Anita läser upp vilka som är i A-gruppen. Niclas sitter på knä och ser spänd ut. Varje gång Anita läser upp ett namn som inte är hans knyter han näven och mumlar ja. När Anita, näst sist i A-gruppen, läser upp Niclas namn sjunker han ihop och ser besviken ut.

(exempel 5:5)

Exemplet visar att matematik var något som flera barn såg fram mot med förväntan och spänning och som var roligt vilket Niclas iver över att kanske få ha matematik kan tolkas som, även om det kan finnas andra anledningar till hans besvikelse (kompisar, plats etcetera). Roligt och tråkigt var alltså beskrivningar som *inte* var synonyma med lek respektive skolarbete. Att skolarbete också fick en mer positiv innebörd kan kopplas till ansvar, att växa och bli vuxen och den status som följer med det (jfr Glaser & Strauss 1971). Uttrycket roligt användes av barn för att beskriva skolarbete eller förväntningarna på skolarbete. Vilma gjorde detta i en intervju när jag frågade henne, Rabi och Anton om vad som hade varit bra med att börja i årskurs ett.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

Rabi: Det är väl att man, att vi lär oss

Jag: Mhm

Anton: Jaa, det

Vilma: Mmm, och det är roligt att

(paus)

Man, eh, såna här mattesaker

(excerpt 5:3)

Även om årskurs ett oftare omtalades som tråkig (eller tråkigare) än förskoleklassen och även om barnen, när de gick i förskoleklass, kunde uttrycka en negativ förväntan på framtiden (excerpt 5:1a och 5:2) så fanns det också sådant som barnen uttryckte att de såg fram emot och längtade till. I sådana sammanhang kunde skolarbete omtalas som något roligt på det sätt som Rabi och Vilma gjorde i excerptet ovan. Att liknande aktiviteter tillskrevs olika mening (ibland av samma barn, se nedan) i olika sammanhang bäddade för en komplex övergång. Sådana föreställningar, saker att längta till, ifrån eller tillbaka till, får betydelse när övergångar ska göras. Övergången blir önskvärd eller icke önskvärd beroende på vilken mening som skapas.

Lärares budskap

I relation till hur barnen talade om och agerade i förhållande till olika aktiviteter i förskoleklass och årskurs ett som roliga eller tråkiga var också lärarnas sätt att prata om och på andra sätt signalera om aktiviteter som roliga och önskvärda eller tråkiga och icke önskvärda relevant. Som visats tidigare gjorde lärarna, som till exempel Kajsa i exempel 5:2, försök att föra samman lek och skolarbete och beskriva skolarbete som lekfullt. Detta kan tolkas som försök att ge skolarbete lekens positiva innebörd. Dessa socialisationsbudskap blir viktiga då de kan sättas i relation till barnens meningsskapande.

Skolarbete omtalades också som viktigt och nödvändigt men, till skillnad från leken, sällan som roligt av lärarna. Det motsatta förekom dock och skolarbete signalerades som betungande och tråkigt. Min tydligaste upplevelse av hur roligt och tråkigt i relation till olika typer av aktiviteter signalerades av lärarna var efterspelet till en händelse under en utflykt som Andrésskolans förskoleklass hade gjort. Enligt förskollärarna, Pia och Kajsa, lyssnade inte alla barn på oss (även jag inkluderades i det kollektiv som inte blivit lyssnade till). Dagen efter

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

hade Pia och Kajsa bestämt att de som lyssnade och de som inte lyssnade i parken skulle få göra olika saker.

Dom som lyssnade ska som belöning få gå in i "Rörelse", säger Kajsa. Dom andra ska få göra något annat med Pia. Har jag varit olydig? frågar Vanna. Du lyssnade inte, säger Kajsa. Joo, säger Vanna. Lyssnade du nyss? frågar Kajsa. Jaa, säger Vanna. Men igår i parken, då lyssnade jag. Pia säger att det har de lite olika uppfattning om. Jo lite, säger Vanna. Ja, lite ja, säger Pia. Jag vill inte göra nåt tråkigt! utbrister Vanna. Jag lyssnade inte, säger Tobias. Vad bra att du vet med dej det, säger Kajsa. Hon tar med sig sin grupp in till "Rörelse" och Pia sin till Målarrummet.

I Målarrummet får barnen sätta sig vid ett av borden. Vi ska räkna matte, säger Pia, Yes! utbrister barnen. Får vi göra färdigt matteboken? frågar Tobias. Vi ska inte göra mattebok, säger Pia. Neej, ropar barnen i kör. Det är samma, säger Tobias och ser på de andra. Pia håller upp en talrad från noll till tio. Hon säger att hon vill att barnen ska komma ihåg den. Och så kan ni det där med före och efter, säger Pia. Det kunde jag för länge sen, säger Tobias. Pia ställer frågor till barnen. Vad kommer efter fem? Vad kommer före fem Ammar? Ammar är tyst. Fyra, svarar han efter lite tvekan. Fyra är asalätt, säger Tobias. Pia delar ut papper där barnen ska skriva vad som kommer före och efter olika tal. Vilma är klar med sitt papper först. Pia säger att hon får vänta. När alla är klara samlar Pia in pappren och delar ut en ny uppgift.

När barnen i Målarrummet plockar undan kommer barnen från "Rörelse" och går förbi. Vilma tittar upp och ropar: Vad gjorde ni? Fruksallad? Mumien, svarar Sofi. Vi fick göra vad vi ville, säger Jovan. Amen! ropar Vilma och tittar på de andra. Dom fick göra vad dom ville! När det är hopplockat i Målarrummet kommer Kajsa. Dom lekte Mumien, vad är det? frågar Vilma Kajsa. En lek dom hitta på, svarar Kajsa. Vad gjorde ni? Matte, säger Vilma bistert. Före och efter och rita, det var tråkigt. Dom fick göra mycket roligare.

(exempel 5:6)

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

I detta exempel blir lek och skolarbete tydligt två motpoler. Den förra något positivt, bra och *roligt*, den senare något negativt, tungt och *tråkigt*. Det finns mycket som kan diskuteras i exemplet ovan, till exempel användningen av belöning, uppdelningen mellan de som lyssnade och de som inte gjorde det, om att lärarna i efterhand konstruerar konsekvenser. För förståelsen och görandet av likhet och skillnad mellan förskoleklassen och årskurs ett samt mellan lek och skolarbete blir det som är intressant i detta exempel *vad* som används som straff. Huvudpoängen är att lärarna genom sina val av belöning och bestraffning gav en signal om vad som var den åtråvärda och vad som var den icke åtråvärda aktiviteten. Valet av belönande och bestraffande aktiviteter kan också förstås som lärarnas tolkning av vad barnen tyckte var roligt respektive tråkigt.

Det budskap som förmedlades var att matematik är tråkigt och icke önskvärt medan leken är önskvärd. Särskiljandet av de två aktiviteterna förstärktes av barnens, framförallt Vilmas, kommentarer där de benämnde den ena aktiviteten, lek, som rolig, och den andra aktiviteten, matematik, som tråkig. Denna uppdelning var något som gick igen i hur till exempel lärarna pratade om lek och skolarbete eller hur lek och skolarbete beskrevs i böcker. Ett exempel var boken *Hanna har tråkigt* (Eskilsson & Hultén 2000) som Anita läste högt för barnen i årskurs ett. I boken får Hannas skolarbete, läxor, tillsammans med till exempel att städa, gå upp tidigt och att vara sjuk utgöra en kontrast till när Hanna får leka med sin kompis. Det ena benämndes som roligt medan det andra benämndes som nödvändigt men kanske inte så roligt och ibland till och med som tråkigt.

Värt att notera i detta exempel är dock att aktiviteten i exempel 5:6, matematik, inte bemöttes som en tråkig bestraffning av barnen. Deras initiala reaktion när de fick veta vad de skulle göra var snarare positiv. En förhandling om aktivitetens innebörd uppstod. Detta visar att barnen inte oreflekterat tog det lärarna förmedlade till sig utan snarare bemötte dessa budskap med tolkning och förhandling. Det visar också att barnens sätt att tala om skolarbete kunde innehålla både beskrivningar av det som positivt och negativt på det sätt som jag har visat ovan. Aktiviteten, som skulle kunna göras positiv och sammankoppla skolarbete med roligt, gjordes dock om till något tråkigt när Pia tog bort matematikboken (Tobias försökte dock förhandla om detta till

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

något som ändå var roligt när han sa att papper är *samma* som boken). I sammanhanget blev straffet viktigare än att ta till vara barnens positiva inställning till skolarbetet. Skolarbetet fick istället *symbolisera* något tråkigt. På ett sätt kunde lärarna genom att använda lek och skolarbete på detta sätt sägas skapa och tydligt signalera matematiken som något tråkigt.

Att, som i exemplet ovan, använda skolarbete som straff kan beror på att tid för skolarbete ofta ses mindre som barnens egen medan lektiden betraktas mer som fri tid (se Christensen & James 2001). I exemplet ovan blir Jovans ”vi fick göra vad vi ville” ett tecken på att en sådan tidsdimension också måste vägas in i förståelsen av och budskapet om leken som rolig och matematiken som betungande. Bestraffningen blir då ett sätt att fylla den tid som hade kunnat vara fri med styrt skolarbete. Detta förstärktes av att de andra barnens tid fylldes med lek. Att just leken kan användas som belöning visar Sidsel Germeten (2002) i sin studie om sexåringars skolstart i den norska grundskolan och kan kopplas till att lek ofta förstås och omtalas som mer positiv. Graden av kontroll, vad barnen måste respektive kan välja att göra, blir en del i konstruktionen och begripliggörandet av aktiviteterna och situationen. Roligt och tråkigt kan här förstås som aktiviteter som var friare och lekfullare respektive kontrollerad och tvingande (se även Christensen & James 2001; Westlund 1996; Wing 1995). Kontrollen över barnens tid förstärktes av en rumslig separation (Goffman 1961/2011) där rummet användes för att skilja aktiviteterna och grupperna åt. Maria Thelander (2012) visar på liknande sätt hur förmedlandet av gränser om vad som får göras var och när kan användas som ett sätt att disciplinera och fostra barn till förskoleklassens tids- och rumsregler. I exemplet ovan användes de olika rummen (belöningen, den roliga aktiviteten genomförs dessutom i det åtråvärda Rörelserummet) för att ytterligare skilja den tråkiga och den roliga aktiviteten åt.

Förhandling om roligt och tråkigt

Jag har varit inne på att vad som var roligt och tråkigt var förhandlingsbart och situationsberoende. Barnen kunde till exempel välja att arbeta när de hade fritt val i förskoleklassen och då välja skolarbete framför lek. Samma aktivitet kunde också lyftas fram som rolig eller tråkig av samma barn beroende på situation. Tobias och de andra

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

barnen deltar i en sådan förhandling med Pia i exemplet ovan när de ställer sig positiva till matematikaktiviteten. I följande exempel diskuterade Vilma med Jovan *vad* som är roligt och tråkigt och *när* det är roligt och tråkigt.

Jabir ska i alla fall ha matte idag, och jag, säger Vilma och tittar på Jovan. Inte du och du fick inte ha en rolig lek igår, tillägger hon. Vi vet att ni spela bingo, säger Jovan med en suck. Ja, och ni fick ha tråkig matte, vi fick leka en rolig lek, säger Vilma. Idag får vi ha rolig matte och ni får gå ut. Ska vi ut? frågar Jovan. Ja, kanske, säger Vilma. Ni vet inte vad ni ska göra i matte, säger Jovan till Vilma. Jo, vi kommer rätta massor av saker och färglägga, säger Vilma. Ja, det ska ni, säger Jovan.

(exempel 5:7)

I exemplet benämnde Vilma matematik som roligt och tråkigt beroende på *situation* och *vem* som skulle ha matematik. Både det hon *hade haft* (lek) och det hon *skulle göra* (matematik) var enligt Vilma roligt medan matematiken som Jovan hade haft benämndes som tråkig. Roligt och tråkigt blir verktyg i en förhandling om vem som får göra det mest önskvärda. Det kan handla om aktiviteterna i sig men också om barnens förhandlingar om positioner gentemot varandra. Inte minst skolarbetet kan förstås på detta sätt då det var en resurs i barnens förhandlande av och uppvisande av kompetens i processen att bli etta (se kapitel 7 för vidareutveckling av detta). Olika aktiviteter och förhållandet roligt eller tråkigt blir då en del i denna förhandling och exemplet visar på att aktivitetens önskvärdhet var kontextberoende (jfr Chapparo & Hooper 2002; Wing 1995). Det visar också på att aktivitetens mening inte var givna utan var föremål för förhandling mellan barnen.

Det man brukar göra

Rolighetsaspekten eller vad som sågs som önskvärt att göra hängde inte helt ihop med lek och skolarbete, som visats ovan, utan kunde även avgöras av om något var vanligt och ofta förekommande (t.ex. Bornholmsarbete) eller var något som man gjorde mer sällan (t.ex. matematik i förskoleklassen). Ett exempel på det var hur barnen

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

bemötte olika typer av aktiviteter i förskoleklassen, här illustrerat av en genomgång av dagen i förskoleklassens morgonsamling.

Klockan har hunnit bli halv tio och barnen sitter i samlingsringen. Pia och Kajsa säger att de ska ha språkgrupper nu. Ett nej hörs kollektivt från barnen. Sen är det mattegrupp. Ja! Qigong. Ja! Och rörelse. Ja!
(exempel 5:8)

Språkgrupper var något som barnen hade nästan dagligen medan matematik, qigong och rörelse var något de hade mera sällan, högst en gång i veckan. På samma sätt ville barnen ofta vara i Rörelserummet, ett rum som de inte alltid hade tillgång till, när det var fri lek. Aktiviteter som på ett tydligare sätt *bröt rutiner* var mer emotsedda än det som kan beskrivas i termer av *rutin och upprepning*. De aktiviteter som var mer välkända, upprepade och förutsägbara betraktades som tråkiga medan attraktionskraften hos andra aktiviteter kan beskrivas som nyhetens behag. Kopplat till tid blir det som är ofta återkommande och förutsägbara tråkigare än det som är sporadiskt och oförutsägbart. Även barnens sätt att prata om och bemöta matematiken i början av årskurs ett (exempel 5:5) kan förstås på detta sätt. Sättet att arbeta med matematik blev något nytt och därmed positivt och roligt. Med liknande entusiasm bemöttes även andra, mer eller mindre, nya inslag i årskurs ett av barnen. På det sättet kan olikhet och variation, i detta fall nyheter, sägas bidra till att skapa positiva övergångar.

Jobbigare?

Kapitlets rubrik innehåller ett citat från en intervju med Tilde: ”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt” (excerpt 5:1a). I denna mening finns utgångspunkten för ytterligare beskrivningar, utöver dem som redan gjorts, som går att använda för att tala om och förstå övergången från förskoleklass till årskurs ett: jobbigt och inte jobbigt (lätt eller enkelt). Det handlade om att årskurs ett, generellt, omtalades som jobbigare än förskoleklassen. Detta på grund av ökade krav men också på grund av mindre lek och mindre frihet. Detta kan illustreras av Fouads återkomst till förskoleklassen efter ett besök i den högre årskurs som han började i några veckor innan sommarlovet.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

Var är Fouad? frågar Jabir när barnen sitter runt mattan. I ettans klassrum, säger Manda. Straxt därefter kommer Fouad in i rummet. Han går med snubblande steg fram till sin plats och rasar ner i ringen. Åh, jag är trött, pustar han. Var har du varit? undrar de andra barnen. I klassen! säger Fouad. Åh, Fouad har kommit! säger Alima.
(exempel 5:9)

Jobbigt ska här inte förstås som något negativt. Även om det ibland gavs en negativ innebörd, som av Tilde i excerpt 5:1, så framstår det i detta exempel snarast som något positivt. Fouad dramatiserade sin trötthet när han återkom till förskoleklassen efter att ha varit i ettan. Han fick också en positiv uppmärksamhet från de andra (Alima) för sin demonstration. Detta uttryck för ökad ansträngning i samband med uppflyttning i skolsystemet går att förstå i termer av växande och ökat ansvar i positiv mening. Det kan också ses som ett uttryck för ettans status i relation till förskoleklassen. Etta innebär då en ökad status som kräver en större ansträngning som därför måste visas upp inför andra. Det kan alltså sägas finnas en dubbelhet där ökad ansträngning och arbete med ålder och skolklass, det jobbiga, ges både en negativ och en positiv innebörd samtidigt och situationsberoende. Precis som med de andra beskrivningarna var det så att det fanns en glidning där inget av orden helt kopplades till en viss årskurs.

Årskurs ett sågs ofta som jobbigare men inte alltid och i ettan fanns också behov av att hävda att aktiviteter var lätta, det vill säga att de var enkla och inte krävde någon ansträngning. Detta kan också ses som ett sätt bland barnen att hävda den egna förmågan. I likhet med lek och skolarbete var jobbigt och, implicit, dess motsats, något som användes både för att särskilja förskoleklass från årskurs ett men som också kunde användas för att beskriva båda verksamheterna.

Att schemalägga lek och skolarbete

Beskrivningar som lek, skolarbete, roligt och tråkigt kan också förstås i relation till förskoleklassens och ettans olika scheman. Som beskrivits tidigare (se kapitel 4) så skiljde sig dessa scheman åt. Schemat blev i årskurs ett tydligare och mer uppdelat. I årskurs ett hade barnen en striktare temporal ram att förhålla sig till. Detta innebar bland annat att olika aktiviteter blev tydligare knutna till delar av schemat. Framförallt blev lek och skolarbete tydligare skilda från varandra i schemat i årskurs ett. Schemat i de båda verksamheterna kan dock beskrivas som lika i den meningen att det i de båda klasserna utmärktes av återkommande aktiviteter vilket gör det till ett uttryck för rutin och upprepning, det vill säga en markering om cyklisk tid (Adam 1995; Markström 2005) då vissa aktiviteter förväntas återkomma. Det gjorde att det fanns en förutsägbarhet i hur både förskoleklassen och årskurs ett organiserades. Rutinerna, hur de *brukade* göra, bidrog till att styra barnens förväntningar och möjligheter att agera. Genom att olika aktiviteter upprepades och blev till förväntningar om ordning, om när, hur ofta och hur länge vissa aktiviteter skulle förekomma bidrog det till att skapa en förståelse för vad förskoleklass var. Det var dock inte ovanligt att olika moment uteblev eller att ordningen för dagen ändrades till exempel då någon av lärarna inte var där eller för att nya aktiviteter tillkom. Vid sådana tillfällen kunde barn ge uttryck för de nämnda förväntningarna på ordning om vad, när och hur, till exempel genom att de efterfrågade uteblivna aktiviteter. Förskolläraren Maggan på Höstskolan uttryckte att en av fördelarna med förskoleklassen var att man kunde vara flexibel och till exempel utnyttja en snöig dag för utelek istället för planerat skolarbete inomhus. Förskoleklassens flexibla schema gjorde det vagt men också öppet för förhandling. Barnen kunde till exempel få till stånd en stunds lek utanför det planerade.

Schemat i årskurs ett utmärktes också av rutiner och att olika aktiviteter återkom men det var starkare och tydligare i den meningen att det var mer precist, förutbestämt och synliggjort. Samlingarna hade en funktion som förstärkte schemaläggningen i både förskoleklass och årskurs ett. Det var, förutom i uppstarten och avslutningen på dagen, vid byte av aktivitet som det var samling. I årskurs ett följde samlingen det uttalade schemat och inföll före eller efter rast. Mehan (1979, s. 37) beskriver på ett liknande sätt hur samlingen "serves to mark lessons off

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

/.../ and informs the students that the particular classroom activity, and not some other, is to begin". I förskoleklassen var samlingen inte lika bunden till klocktid utan markerades ibland av att någon lärare satte sig vid mattan eller av att barnen själva satte sig där när en aktivitet avslutats. Att man skulle sätta sig i samlingsringen mellan olika aktiviteter kan beskrivas som en vana, en rutin. Även om förskoleklassens samlingar inte inföll på exakt klocktid så fyllde de ändå, precis som i årskurs ett, funktionen av att synliggöra och skapa ordning och struktur. Lena Rubinstein Reich (1996) beskriver samlingen just som en daglig rutin runt vilken dagen ges mening då den ger en finger-visning om ordning.

I det schema³⁷ som Anita satte upp på anslagstavlan vid samlingsringen kunde barnen se vad de skulle göra och när. Anita motiverade schemat för barnen med att säga att de skulle kunna se vad de ska göra hela dagen. Klocktiden var tydligt utmärkt på schemat. Också vem (A- eller B-gruppen) som skulle vara med vem (Anita eller Pia) och när framgick av schemat. Detta schema följdes med något enstaka undantag. Det tydligare schemat följdes också av en tydligare uppdelning av lek och skolarbete.

Leka ute jobba inne?

I årskurs ett var utevistelsen eller rasten tydligare bestämd än i förskoleklassen och rast som begrepp introducerades. I förskoleklassen hade de istället pratat om att vara ute.

Fredagen den första skolveckan i matsalen frågar Vilma Pia om de ska vara ute efter maten. Ja, svarar Pia, det är lunchrast heter det. Va? säger Vilma och ser på Pia. I skolan har man det, säger Pia, ni ska alltid vara ute efter maten.
(exempel 5:10)

Detta är ett exempel på hur benämningar på liknande aktiviteter kan bidra till att skapa olikhet. Rasten som begrepp kan beskrivas som typiskt för skolan medan "att vara ute" mer kan kopplas till förskolan och dess friare tids- och rumsanvändning. Rast i sig innebär ett avbrott, att något bryts, medan "att gå ut" är en mer vag beskrivning som kan

³⁷ Se bilaga 3.

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

användas för att beskriva en mer flytande gräns mellan ute och inne. Som schemaöversikterna (kapitel 4, s. 69 och 77) visar var gränsen mellan ute och inne, mellan rast och skolarbete mer fast i årskurs ett än i förskoleklassen. Det innebar att kopplingen mellan plats och aktivitet var starkare i årskurs ett där man arbetade inne och lekte ute. Uppdelningen handlade lika mycket om lek och skolarbete som om ute och inne. Det innebar också att leken, och därmed även skolarbetet, var en aktivitet som tydligare var avgränsad i tid och rum. Detta var något som Jelica och jag kom in på när jag i årskurs ett intervjuade henne och frågade vad hon berättade om ettan för ett yngre syskon i förskoleklassen.

Jag: Du har en lillebror som går i sexårs. Brukar du säga nåt om ettan till honom?

Jelica: Att vi får inte leka inne

Jag: Näe

Jelica: Och man får leka ute
(paus)

Jag: Att det är lite annorlunda än att gå i sexårs. Att man inte får leka inne här?
(Jelica nickar)

(excerpt 5:4)

När Jelica beskrev ettan konstruerade hon en skillnad mellan förskoleklassen och årskurs ett. Att de inte fick "leka inne" blir något som skiljde ettan från förskoleklassen. Det blir en fråga om plats. Barnen får leka ute men inte inne. Eftersom plats i årskurs ett var tydligt kopplat till schemat blir det också en tidsmässig åtskillnad; ute och inne var kopplat till raster respektive lektioner. Det här blir en skillnad mellan förskoleklass och årskurs ett. Kunskapen om denna skillnad kan sägas vara kunskap om skillnader i den lokala ordningen (jfr Lahelma & Gordon 1997) i årskurs ett och förskoleklass. Jelica kan sägas visa på kunskap om att det finns en spatial och temporal ordning som sätter gränser för vad som får göras *var* och *när* och att denna ordning är olika i förskoleklassen och årskurs ett. Denna ordning kan förstås i relation till hur schemat såg ut och användes, hur tid, plats, aktiviteter och innehåll var mer tydligt separerade i årskurs ett än i förskoleklassen. Även när Sara, Cecilia och Johan (exempel 5:1) talade

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

om att de som ett faktiskt fick leka, men främst när de var på fritidshemmet, visar på att årskurs ett hade en tydligare uppdelning av olika aktiviteter och innehåll i tid och rum än förskoleklassen. I förskoleklassen var leken mer genomgående och kunde förekomma i olika sammanhang (fritt, lärarstyrkt etcetera). Framförallt var leken lika mycket en inne- som en uteaktivitet. En tydligare uppdelning av tid för lek och tid för skolarbete kan förstås som en del av en längre process kopplat till övergången från förskola till skola. Tilde (excerpt 5:1a och b) kopplar övergången från förskola till förskoleklass till en sådan uppdelning. Denna uppdelning fortsätter sedan att öka och blir en del av övergången mellan förskoleklass och årskurs ett.

I schemat för förskoleklass och årskurs ett tog sig alltså *plats* olika uttryck. I förskoleklassen var inne, och tiden inne, inte tydligt kopplat till aktiviteter som kan benämnas skolarbete. I förskoleklassen var det heller inte alltid tydligt *vem* som skulle vara *var när*. Framförallt när barnen hade grupper och växlade mellan olika aktiviteter uppstod diskussioner om vilka grupper som skulle vara var. Barnen förhandlade tillsammans med lärarna, som också ofta var osäkra på ordningen, fram vilken grupp som skulle vara var. Även om plats inte framgick av schemat för årskurs ett så följde detta ett ganska förutsägbart mönster. Skulle barnen arbeta med Anita var de i klassrummet, vid läsläxläsning var de i det lilla konferensrummet, hade de halvklass med Pia gick de till Eken eller ut och lekte gjorde de på rasterna (det var till och med så att när barnen vid något tillfälle fick vara inne på rasten för att det regnade så fick de inte leka utan rita eller läsa). Det som kunde ändra den rumsliga förutsägbarheten var vädret eller om lokalerna utanför klassrummet var upptagna. Detta innebar att rummet och dess användning, det vill säga schemats vad, var och när (jfr James, Jenks & Prout 1998; Markström & Halldén 2009; Warming Nielsen & Kampmann 2007), var mer tydligt i årskurs ett än i förskoleklassen.

I förskoleklassen användes rummet på olika sätt vid olika tider. Varje rums funktion var inte helt entydig. Stora rummet utgjorde dock centrum och det var där de samlades om inget annat angavs. Det stora rummet kunde dock bli ett rum dit vissa inte hade tillträde. När det var språkgrupper var Stora rummet ett rum dit bara Kajsas grupp hade tillträde. Att rummets olika funktioner var vagare och graden av tillträde varierande märktes exempelvis genom att stängda dörrar ständigt öppnades av barn som kikade in och stängde igen. I årskurs ett var

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

klassrummet ett klassrum där barnen arbetade vid bänkarna och hade samling, vilket skiljer det från förskoleklassens rum. Ibland var dock klassrummet ett rum som barnen inte hade tillträde till, till exempel på raster. Det fanns alltså en förskjuten tydlighet mellan vad och var (vilken aktivitet på vilken plats) mellan förskoleklass och årskurs ett men också en förskjuten tydlighet när olika aktiviteter ägde rum.

Skillnaderna mellan schemat för förskoleklassen och årskurs ett kan beskrivas i termer av olika tydlighet. Det var dock inte så att förskoleklassen saknade förutsägbarhet men den var i högre grad förhållingsbar och föränderlig. Det som var *brukar vara* i förskoleklassen blev *ska vara* i årskurs ett. Schemat och tidsanvändningen i årskurs ett kan sägas vara mer strukturerad och formaliserad än förskoleklassens. Det mer tydliga och bestämda schemat i årskurs ett innebar att klocktiden fick mer genomslag och att tidsgränserna blev tydligare. Detta i sin tur innebar att punktlighet tydligare blev en norm i årskurs ett. Klockor och avgränsade raster och arbetspass kan sägas signalera en norm om punktlighet, att barnen förväntas vara på olika platser på olika tider och infinna sig *i tid* på en viss plats (Adam 1995; Jackson 1968; Markström & Halldén 2009). Närvänen och Näsman (2007) beskriver normer om tid och punktlighet som inflätade i vad skola är vilket gör tiden till ett sätt att kontrollera dess aktörer. Att klocktiden var tydligare markerad i årskurs ett gjorde att det blev tydligare om någon befann sig på fel plats vid fel tid, till exempel inte kom in i tid efter rast. När klockan hade ringt skulle de vara inne. Då var det inte rast längre utan då skulle de jobba. Detta särskiljer inte årskurs ett från förskoleklassen men det var något som förtydligades, förstärktes och tydligare knöts till klocktid. Distinktionen mellan fri tid å ena sidan och styrd tid för skolarbete å andra sidan blev därmed tydligare.

Prioriterad tid

Att tid och plats för lek och tid och plats för skolarbete skiljdes åt innebar att de signalerades som kvalitativt annorlunda. Att göra åtskillnad mellan tid för olika aktiviteter kan också förstås i relation till en syn på tiden som ändlig resurs (Adam 1995). Det är då viktigt att värna tiden för det viktiga, skolarbetet, från tiden för det mindre viktiga, leken, vilket kan förklara ettans mer uppdelade schema. Idéer om att det finns ett ”rätt” innehåll vid ”rätt” tillfälle och på ”rätt” plats

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

blir därmed starkare. I Pias (exempel 5:4) uttalande om att barnen inte bara kunde leka när de var i skogen liksom i Saras (exempel 5:1) förklaring till varför de inte kunde leka lika mycket i årskurs ett som de hade gjort i förskoleklassen läser jag in en sådan *prioritering* av aktiviteter. Här finns signaler om vad som ses som viktigt och mindre viktigt att prioritera i skolans innehåll, aktiviteter och tid. Sara hänvisade till att de "måste lära sig" som skälet till att de gick i skolan. Något som de, underförstått, inte gjorde om de lekte *för mycket*. Det Sara sa kan kopplas ihop med styrning, det vill säga lärarnas styrning av tid och innehåll. För även om lärarna har makten att besluta om schemat kan aktiviteterna i sig, lek och skolarbete, förstås som olika kontrollerade där leken är något som barn själva har mer kontroll över (jfr Christensen & James 2001).

Skolan framstod när Sara talade om den som en plats med ett specifikt syfte där vissa aktiviteter inte går att ifrågasätta. I det Sara sa framstår skolarbetet som *mer* prioriterat i årskurs ett än i förskoleklassen. Chapparo och Hooper (2002) visar i sin studie av barns syn på skolarbete i skolan hur en slags allmän idé eller norm om skolarbete som i sig viktigt och nyttigt ofta var närvarande i barns tal. Sara, och även Pia, kan sägas hänvisa till en sådan norm och då blir leken otänkbart då den inte uppfyller detta syfte.

Tid i förhållande till lek och skolarbete handlade generellt om att tid för skolarbete omtalades och signalerades som viktigare än tid för lek. Lärarna sa ofta att de "måste hinna jobba lite också" eller att de inte "bara kunde leka". Att vissa typer av aktiviteter betraktades som mer prioriterade än andra kunde visa sig då något moment ställdes in för att någon av lärarna var frånvarande. Ett exempel på detta var när Kajsa meddelade att specialpedagogen Kristin var borta och att förskoleklassbarnen därför inte skulle arbeta med Bornholm den dagen.

JAA! ropar barnen i kör. Kajsa och Pia pratar med varandra om vad de ska göra istället. Då leker vi en stund, säger de. Ja-rop hörs från barnen. Men först, säger Kajsa och börjar klappa händerna och säga en ramsa. Barnen säger med. Hickory, dickory, docka, musen sprang in i en klocka... (exempel 5:11)

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

När skolarbetet, det som var viktigt att lägga tid på, ställdes in ersattes det inte rakt av med lek. Innan barnen fick leka, något som de uttryckte sig positivt till, måste de göra något som ersatte det uteblivna skolarbetet, i detta fall en ramsa. Här slår en idé om nyttig användning av tid igenom på samma sätt som när Pia (exempel 5:4) argumenterade för att ettorna inte "bara" kunde leka i skogen. Zerubavel (1981) menar att tid på detta sätt kan fyllas med olika social mening. När tid ges olika social mening innebär det också att tid kan få olika värde som i fallen med tid för lek och tid för arbete. Att tiden för skolarbete var prioriterad och tillskrevs högre värde var något som förekom i förskoleklassen men som förekom i *ökad grad* i årskurs ett.

En liknande syn på viktig och mindre viktig tid som i exemplet ovan uttrycker Alima i följande exempel när hon berättade för mig om att komma i tid och komma för sent till förskoleklassen.

Det är nästan tomt i Björkens kapprum när jag kommer på morgonen men Alima sitter på en av bänkarna. Jag säger hej till Alima som inte svarar. Jag som trodde jag var sen men det är ju ingen här, fortsätter jag. Alima tittar på mig och säger att hon brukar komma för sent till gympan ibland och till skogen ibland. Men aldrig till skolan, säger Alima.
(exempel 5:12)

Alima gjorde här skillnad på olika typer av aktiviteter. Det fanns sådant som hon ibland kom för sent till som utflykter och gymnastik. Jag uppfattar att Alima menade att det inte gjorde så mycket om hon missade dessa aktiviteter. Det fanns också sådant som hon, enligt egen utsaga, *aldrig* var sen till. Hon använde uttrycket skola vilket kan tolkas som att hon syftade på skolarbete eller klassrumsaktiviteter. Att olika aktiviteter tillskrivs olika värde beror på föreställningar om begränsad tid. Tiden ska användas effektivt och prioriteras (jfr Adam 1995). Det som Alima sa kan tolkas och förstås i relation till skolan som en plats med en tidsordning. I denna tidsordning blir det *viktigt* att komma i tid och *viktigare* att komma i tid till vissa aktiviteter än andra. Denna ordning måste också förstås i förhållande till schema och särskiljandet mellan olika aktiviteter. När Alima talade om att hon *aldrig* kom för sent till skolan men kunde komma för sent till skogen och gympan är det ett tecken på att hon, redan i förskoleklassen, gör en

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

sådan skillnad mellan olika schemalagda aktiviteter. Denna tidsordning kan också förstås som styrd av och centrerad runt skolans lärare. Min kommentar till Alima, ”men det är ju ingen (underförstått lärare) här” kan förstås som att det är lärarnas närvaro som avgjorde om vi andra var sena eller inte. Det var ju onekligen någon, Alima, där när jag kom. Det går att tala om normer om vad som är viktigt och i detta blir lärarnas budskap och barnens användning av dessa normer sammanbundna med varandra.

Likhet, skillnad och meningsskapande

Förskoleklassen och årskurs ett gjordes till platser för lek och skolarbete på olika sätt. Genom att de omtalades på olika sätt gjorde barn och lärare skillnad. Denna åtskillnad var dock på intet sätt svart-vit. Istället beskrevs och omtalades förskoleklassen och årskurs ett ibland på liknande och ibland på olika sätt. Den skillnad som gjordes dem emellan kan därför snarare beskrivas på en glidande skala än i termer av total motsats även om, framförallt, leken och skolarbetet skiljde dem åt. De olika uttrycken som används i detta kapitel kan förstås som sätt att skapa mening. Att just *olikhet* fokuserades (av personerna på fältet och av mig) kan kopplas till framåtskridande och skolans struktur med markerade övergångar. Progressionen och årskursindelningen innebär att olika delar av skolan skiljs från varandra. Övergångar mellan sådana åtskilda delar kan bidra till ett behov att förstå de olika delarna som olika. Om allt hade varit lika skulle man inte behöva markera genom övergångar, årskurser och stadier. Av den anledningen blir det viktigt att *tala om och förstå* förskoleklassen och årskurs ett som olika. Olikheten är inte utan *konstrueras*.

I beskrivningarna blir det tydligt att skapandet av mening sker i ett sammanhang där institution och olika gruppers och individers sätt att tala och agera påverkar varandra. Denna meningsskapande process kan, menar jag, benämnas i termer av socialisation och socialisationsbudskap. Det är ett meningsskapande som sker i samspel mellan barn, lärare och institution. Det går att se en koppling mellan institutionen och det barn säger och gör och det lärare säger och gör. Att det går att återfinna det lärare signalerar i det barn uttrycker innebär inte en direkt överföring av lärares värderingar på barn. Snarare blir sätt att prata om och beskriva förskoleklassen och årskurs ett en slags förhandling där dess olika innebörder hela tiden glider mellan olika sätt att se på

"Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt"

verksamheterna och där olika tolkningar och användningar används av olika aktörer i olika sammanhang (se t.ex. Ahn 2010; Corsaro 2005; Närvänen 1994). En sådan förhandling syns i exempel 5:6 när barnen först bemötte det tänkta straffet som något positivt. Här uppstod en förhandling där förskolläraren, Pia, vände aktiviteten till något negativt. Straffet blev dock ett straff först efter visst motstånd. Tolkningsföreträdare och makt måste ses som viktigt vid dessa förhandlingar. I den hänvisade situationen är det svårt att bortse från att vuxna i skolan har en formell makt över barn och att denna makt kan ge dem ett övertag i förhandling om mening, en makt att definiera situationer.

I andra situationer agerade och konstruerade barnen en förståelse som i högre grad kan ses som en del i kamratkulturen än som en resurs i samspelet med lärarna. Frågor om minskad lek med ökande ålder och årskurs är ett sådant exempel. Även om det går att finna överensstämmelse med de sätt som lärarna pratade om lek och skolarbete var detta en föreställning som levde mycket starkare i barnens sätt att tala om relationen mellan förskoleklass och etta. I barnens sätt att tala var detta en stark och framträdande bild som ofta återkom medan det i samspelet och förhandlingarna om förskoleklassens och årskurs ett betydelse mellan barn och lärare var av mer underordnad karaktär.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag visat att lek och skolarbete konstruerades som en tydlig skillnad mellan att gå i förskoleklass och att gå i årskurs ett. Jag har visat hur åtskillnaden i form av en övergång bidrar till hur förskoleklass och årskurs ett omtalas och ges mening. Genom övergången uppmärksammas och benämns likhet men framförallt skillnad. Detta är ett sätt att förstå övergången men det kan också ses som ett behov som uppstår ur övergången. Genom att man för in en markerad övergång där barnen byter lokaler och ansvariga lärare kan en idé om skillnad sägas skapas. Detta innebär att fokus läggs på skillnad och olikhet på ett tydligare sätt än om man inte hade gjort dessa markeringar om övergång. För om ingenting blir annorlunda varför ska man då göra dessa byten?

Resultaten visar hur sätt att tala om förskoleklass och årskurs ett så som lek och skolarbete, roligt och tråkigt bidrog till hur övergången gjordes både genom att särskilja förskoleklass och årskurs ett och genom att konstruera dem som lika.

”Ja, så slutar vi leka ganska mycket också så det är väl ganska jobbigt”

Även sättet att arbeta, aktiviteter och scheman innehöll skillnader men även likhet. I och med att barnen började i årskurs ett introducerades nya aktiviteter och nya benämningar på aktiviteter. Samtidigt fanns aktiviteter som överlappade och som var lika. Schemats förändring kan beskrivas som förändring mot ett mer formaliserat och tydligt schema där uppdelningen av lek och skolarbete var tydligare.

Frågor om likhet och skillnad mellan övergångens verksamheter kan förstås som förändringar över tid. I nästa kapitel beskrivs övergångens temporala aspekter med fokus på framtid.

Kapitel 6

Framåtskridande och framtid

Det är onsdag i förskoleklassen och barnen ska gå till klassrummet. De ställer upp sig på led och sedan leder Kristin ut dem i kapprummet och fram till hissen. Hon släpper in barnen i hissen men alla får inte plats. Kristin ser på Hanna, som är prao i förskoleklassen, och mig. Hon undrar om vi inte kan åka upp med dem som är kvar. Vi nickar. Just det, du har ju ingen nyckel, säger Kristin till Hanna. Hon låser upp hissen och räcker sina nycklar till Hanna. Hon förklarar att vi måste använda dem för att få igång hissen. Kristin föser undan barnen från hissens skjutdörrar som går igen. Vi som är kvar väntar. Efter en stund kommer hissen ner igen. När hissen kommer tränger sig barnen in mellan dörrarna. Abbas stannar och möter min blick i hisspegeln. Två Abbas, säger han och pekar på sin spegelbild, och två Lina. Han ler. Hissfärden en våning upp går fort och vi kliver ur hissen och barnen skyndar sig bort till klassrumsdörren där Kristin och de andra barnen står på led och väntar.

(exempel 6:1)

Att ta hissen till klassrummet, det blivande årskurs ett-klassrummet, var helt enkelt ett sätt att ta sig dit, men jag ser också en viss symbolik i det. Det innebar på ett sätt inte bara en förflyttning *uppåt* i byggnaden utan också *uppåt* i skolsystemet från förskoleklassen till årskurs ett, från en lägre årskurs till en högre. Hissresan från den ena klassens lokaler till den andra blir en symbol för att skolan bygger på rörelser *uppåt* från en klass till nästa. Detta fokus på framtiden var en påtaglig del i vardagen och något som barnen uttryckte en stor medvetenhet om (skolan som en framtidsorienterad verksamhet har beskrivits av exempelvis Adam 1995; Hockey & James 1993; Holstein & Gubrium 2000; Lee 2001; Närvänen & Näsman 2007; Quennerstedt & Quennerstedt 2014). I detta framåtskridande följer det ena på det andra och hela tiden är man på väg någon annanstans. Man ska lära sig mer, kunna mer, klara mer, oftast inte för nuet utan nästan alltid för det som

kommer sedan. Förskoleklassen och årskurs ett knyts på så sätt samman men skiljs också åt, för det som kommer sedan är inte exakt som det är nu. Vägen framåt, uppåt, är dock inte utan fallgropar. Det finns, som jag ska visa senare, risker, vägar tillbaka nedåt och stopp som hindrar (se kapitel 8). I detta kapitel beskriver jag förskoleklass och årskurs ett som framtidsfokuserade verksamheter och på vilka sätt som skolans inbyggda progression blev synlig i vardagen och i det pågående meningsskapandet. Framtiden diskuteras också i förhållande till nuet och dåtiden, det vill säga skolans temporala ordning.

Vara på väg någon annanstans

Skolan som institution har en inbyggd progression. Adam (1995) menar att skolan som plats ofta har en stark och förutsägbar tidtabell för vad man gör och när man gör det (under skoldagen, under skolåret, under skoltiden). Detta leder till att skolan blir en plats där tiden sakta men säkert tickar på. En plats där en särskild tidtabell, en förutbestämd plan, följs. Detta kom till uttryck i något Alima sa till mig när hon och jag stod och pratade på skolgården. Förskoleklassen hade varit på utflykt och barnen fick leka en kort stund på gården innan det var dags att sluta för dagen.

Alima säger att hon vill gå hem nu. Jag ska gå klart sex år till på Andréskolan, säger Alima efter en stund, sedan ska jag gå tre år på en annan skola. Sen är jag FRI! Fri säger hon högt med gäll röst och slår ut med armarna. Fri? säger jag. Ja, då måste jag inte gå i skolan mer, säger Alima. Det har min pappa sagt. Hon vänder och går bortåt över Kullen där några andra barn ur klassen leker.

(exempel 6:2)

Alima förmedlade en tydlig bild av vad som väntar henne de närmsta åren. Skolgången ter sig i Alimas yttrande som given och förutbestämd (och inte särskilt önskvärd). Hennes beskrivning innehöll både en linjär syn på tiden och ett föregripande av framtiden. Hon verkade medveten om antalet år hon hade kvar till grundskolan slutade och hon gav uttryck för att det här inte var något hon kunde styra över eller välja. Istället fanns det något definitivt och förutbestämt i Alimas sätt att beskriva sin fortsatta skolgång när hon berättade vad hon *ska* göra i framtiden.

Hennes användning av ordet *fri* som beskrivning av ett tillstånd efter skolan gör att själva skolgången blir motsatsen; *ofri*. Framtiden var ofta närvarande i barnens sätt att tala om skolan, om än inte alltid på ett lika drastiskt och tvingande sätt som i det Alima sa. Dock framstod skolan och skolgången ofta som serier av på varandra följande moment, som en plats att *bli*. I exemplet hänvisade Alima till sin pappa som den som berättat om skolan. Föreställningar om vad skola är kommunicerades mellan individer. Förståelsen av vad skola är, är under omförhandling och konstrueras i samspel mellan individer med olika erfarenheter.

I följande exempel var det Tobias och jag som tillsammans kom in på ett liknande resonemang om en förutbestämd skolgång när jag frågade honom varför man går i ”sexårs”.

Tobias: Eh, därför. Man börjar på sexårs när man går på dagis. Vill man gå på dagis jättelänge? Nääe. Vill inte jag. Vill du det kanske?

Jag: Jag har ju redan gått både på dagis och på skola

Tobias: (skrattar)

Exakt!

Jag: Mhm. Så man måste liksom fortsätta hela tiden. Ha nåt nytt?

Tobias: Jaa! Och sen börjar man att jobba. Bli vuxen
(excerpt 6:1)

I Tobias svar ter sig den på varandra följande ordningen i skolgången och livet som en nödvändighet. Om man inte byter och gör olika saker får man bara göra samma saker hela tiden vilket i Tobias resonemang inte verkade vara särskilt önskvärt. Det han sa innehåller skolans framåtskridande mer av variation än det scenario som Alima beskrev ovan. Om inget förändras får man göra samma sak jättelänge. Han fortsatte sitt resonemang med att föra in arbete, ”att jobba. Bli vuxen”, som det som sedan kommer att följa på skolan. När Tobias pratade om att jobba och bli vuxen kan han sägas hänvisa till mitt svar och min förändring. När jag lägger fram min tolkning att man måste ”fortsätta hela tiden” så knyter Tobias an till detta. Hans ”att jobba. Bli vuxen” kan ses som en kommentar om att det är vad jag har fortsatt med.

Genom att, som i exemplet ovan, sätta det som *är*, förskoleklass, i relation till det som *varit*, dagis, och till *framtiden*, arbete och att bli vuxen så blir förskoleklassen och årskurs ett delar av en temporal orientering där framtiden och nuet knyts samman. På så sätt skapas en bild av *förändring*. Detta, att *bli* och *förändras*, är dock något som Tobias talar om som positivt. Även om skolan i sig innehåller ett framåtskridande, vilket jag återkommer till nedan, så är det värt att notera att i det Alima och Tobias säger blir skolans framåtskridande en del i en rörelse framåt som innefattar hela livet. De gav uttryck för att förändring och framåtskridande var något som de förväntade sig, en slags definition av vad skola *ska* innebära.

Detta sätt att tala om framtiden överensstämmer med hur Pia Christensen och Allison James (2001) beskriver hur barnen i deras studie förhöll sig till framtiden. För barnen handlade framtidsorienteringen om att gå i skolan för att lära sig för att till exempel kunna få ett jobb. Skolan blir då en del i vad Christensen och James kallar "an overall instrumental life plan" (ibid. s. 76). Den får sin mening som en del i det Holstein och Gubrium (2000) kallar livsloppet. Genom att sätta skolan som en del i livsloppets längre perspektiv konstrueras den vardag som skolan representerar som meningsfull. Dels konstrueras bilden av skolan som en del av livsloppet och dels bilden av skolan som ofri. Elvstrand (2009) visar i sin studie av delaktighet hur en temporal orientering där olika aktiviteter motiveras med framtida nytta kan innebära att delaktigheten här och nu begränsas vilket skulle kunna bidra till att skolan ses som förutbestämd och, just, ofri.

I Tobias och mitt samtal förmedlades en kulturell bild av livet där förskola följs av skola som följs av arbete. Skolan placerades in i en tidsordning där aktiviteter och verksamheter följer på varandra. Ett *före* och ett *efter* skola konstruerades. Skolgången som något förutbestämt förstärktes av att de olika (kommande) årskurserna eller delarna av skolan räknades upp som en ramsa av på varandra följande moment (t.ex. "sex år till på Andrés skolan" och "tre år på en annan skola" som Alima säger i exempel 6:2 eller "dagis" och "skola" som Tobias säger i excerpt 6:1). I följande intervjuutdrag är det inte skolklasser utan matematikböcker som symboliserar en fastlagd och förutbestämd plan för barnens fortsatta skolgång. I början av maj intervjuade jag Emma och Alima. På min fråga om vad man gör i ettan fick jag följande svar.

Emma: Plus och minus lär man sig. Och så har man matte
Alima: Matematik
Emma: Katten, musen, tiotusen
(paus)
Jag: Vet ni nåt mer?
Emma: Kattenboken två, Kattenboken ett, Kattenboken tre,
Kattenboken fyra, Kattenboken³⁸ fem, sex, sju, åtta,
nio, tio /.../
(Emma räknar vidare)
Emma: [nittiofem, nittiosex] nittiosju
Alima: [Mycke va?]
(Alima tittar på mig)
Jag: Finns det så många Kattenböcker?
Emma: Nittioåtta, nittionio, HUNDRA!
Jag: Finns det så många Kattenböcker?
Emma: Jaa!
Alima: Så många!
(Alima slår ut med armarna)
Emma: Jaa, tills man går i hundraklassen så är man död!
Jag: Finns det så många klasser?
Emma: Jaa!
Jag: Okej
Alima: SÅ MÅNGA KLASSER!
(Alima sträcker upp armarna)
Emma: Hundraklassen då är man död.
(paus)
Det finns nya klasser
Alima: Jag kan [ohörbart]
Emma: [SÅ ÄR MAN] DÖD! UÄ!
(Emma slänger sig bakåt)
Jag: När man är klar med alla klasserna?
Alima: Då är man död. Nä. Först jobbar man sen är man död
(excerpt 6:2)

³⁸ Kattenboken syftar på matematikboken ur serien ”Mästerkatten”.

I Emmas svar framstod den fortsatta skolgången nästan som utan slut. Den blir inte, som Alima och Tobias sa, *en del* av livet utan verkar snarare *vara* livet. I likhet med de två tidigare exemplen framstod dock skolan förutbestämd. Skolan (och livet) går ofrånkomligt framåt. I det som utgjorde slutet lade Emma inte en positiv frigörelse som Alima gjorde i exempel 6:2. Istället var slutet något som utgjordes av döden. Alima förde dock längre fram i intervjun in arbete, precis som Tobias, som något som ingår i detta framåtskridande när hon sa: ”Då är man död. Nä. Först jobbar man sen är man död”.

Den bild som Emma gav här innehåller inte heller den variation som finns i Tobias utsaga. De kommande skolåren verkar snarare vara en oändlighet av likartat arbete. En matematikbok följer på en annan vilket kan ses som att skolan kommer att vara ständiga upprepningar där mer av samma återkommer. I Emmas uppräknings av matematikböcker länkas också skolans årskurser samman. Istället för ständig upprepning kan det som Emma sa tolkas som att man hela tiden rör sig framåt, mot ett strikt planerat innehåll representerat av högre nummer. De olika stegen hör också samman och bildar en enhet från den första Mästerkattenboken till den sista. Skolan blir vad Närvänen (1994 s. 281) kallar en ”rörelse över med varandra sammanhängande statuspositioner som sammanlagt utgör en avgränsad livsfas”. Denna livsfas, relaterad till skolan, övergår senare till andra livsfaser i barnens sätt att tala (när de hänvisar till att bli vuxna). I dessa tre exempel (exempel 6:2, excerpt 6:1 och 6:2) framstår detta som något obönhörligt, som mål långt borta som barnen själva inte kan påverka. Emmas uppräknings av matematikböcker kan också förstås som ett sätt att visa att hon kan räkna till hundra. I förhållande till mina frågor om framtiden i årskurs ett visade Emma att hon hade kompetens i förhållande till den kunskap som värdesätts i ett skolsammanhang.

Exemplen ovan kan också ses i ljuset av ålder och erfarenhet. Framförallt när Alima pratade om alla de skolår hon hade kvar innan hon skulle bli fri (exempel 6:2) och när Emma och Alima radade upp en, till synes, oändlig rad Kattenböcker (excerpt 6:2) kan det kopplas till den förhållandevis långa tiden som barnen ska gå i skolan. Om man är sex, sju eller åtta år är nio år i grundskola (möjligen förlängt med gymnasium och högre utbildning) en mycket lång tid. Att som barn börja i skolan och tvingas att förhålla sig till en tidsperiod som, i antal år räknat, är längre än vad man själv har levt och har erfarenhet

av kan göra att tiden, framtiden, känns oändlig eller åtminstone väldigt lång.

Idéer om framåtskridande är del av en kunskap om vad det innebär att vara barn och gå i skolan (jfr Bartholdsson 2007; Lahelma & Gordon 1997). I detta sätt att tala om skolan blir framtiden påtagligt närvarande och barnen konstruerar därmed sig själva som några som *ska bli* och förändras (jfr Uprichard 2008). Denna konstruktion är också beroende av hur tid förmedlas i skolan. I Alima, Tobias och Emmas resonemang relaterar de till strukturer och sätt att arbeta i skolan, till det bestämda antalet skolår, till förskola och skola, till matematikböcker. På det sättet knyts barnens skapande av mening samman med skolan som plats och dess historia och framtid.

Lära sig mer, bli bättre, komma först

Fokus på framtid, att ta sig framåt behövde inte ha ett så långsiktigt perspektiv som ovan. Det var också synligt i de budskap som lärarna förmedlade och i barnens sätt att förhålla sig till sitt skolarbete.

Budskap om att jobba på och bli bättre

Uppmaningar och förklaringar om att barnen behövde öva för att lära sig och bli bättre förekom både i förskoleklassen och i årskurs ett. Att lära sig mer och bli bättre på olika saker var på många sätt målet för olika aktiviteter. Detta var ett budskap från lärarna som uppmärksammade när barnen visade på ökade färdigheter men också tillrättavisade när barnen inte levde upp till det som förväntades. Kunskap var något som skulle ackumuleras över tid vilket synliggörs i detta exempel där förskolläraren Kajsa gav barnen ett test i Bornholmsarbetet.

Kajsa säger att hon har rättat testen som de har gjort tidigare. Hon säger att det är samma test som de gjorde när de började i förskoleklassen. Jag har tittat på dom nu och ni har blivit mycket duktigare, säger Kajsa. Hon säger att de har några saker kvar att göra så hon placerar ut barnen vid borden i Stora rummet. Kajsa säger att barnen nog känner igen de här uppgifterna också. Vi ska se om ni kan mer än förra gången, säger Kajsa. Barnen protesterar när de ser pappren som Kajsa

delar ut. Näe, vi har inte gjort dom, säger de. Joo, säger Kajsa, ni gjorde dom med Kristin förra gången. Ja, säger nu några barn, kanske känner de igen dem.
(exempel 6:3)

Att göra samma test vid olika tidpunkter, som barnen i exemplet ovan fick göra, är ett sätt att jämföra prestationer i relation till tid och ålder. Tidens gång och det arbete man hade lagt på Bornholmsmetoden sedan barnen sist gjorde testet förväntades ha lett fram till något. Att barnen skulle kunna mer nu när de hade arbetat med språkgrupperna så länge blir synligt genom Kajsas kommentarer om att barnen hade blivit mycket duktigare och om att de skulle se om de kunde mer nu än första gången. Signalen var tydlig; barnen borde ha tillägnat sig kunskaper under den tid som förflutit. Ett oförändrat tillstånd var inte önskvärt utan barnen förväntades kunna samma saker som förra gången men nu även mer därtill. Testet kan sägas vara både detsamma som förra gången och en symbol för förändring. Dåtiden, som här inbegriper ålder, finns där som en referenspunkt i form av de tidigare genomförda testen. Detta gör denna aktivitet till ett synliggörande av en åldersnorm som innebär att man ska kunna mer med ökande ålder, en norm om lärande och utveckling.

Närvänen (1994, s. 35) beskriver i linje med detta att förändring är något som i viss mån är beständigt. ”En förändring kan bara observeras om inte allt i ett fenomen har förändrats, det vill säga det finns en relativ beständighet i förändringsprocesser”. På så sätt blir detta mer än en linjär progression. Kontrollen av kunnande blir en del i ett repetitivt mönster där barn förväntas kunna vissa saker som de själva och andra barn tidigare har kunnat. Genom att det är en uppgift som ingår i ett förproducerat material samt en uppgift som barnen hade gjort tidigare blir det också en upprepning av vad andra gjort och vad barnen själva hade gjort. Det blir på samma gång ett moment som är tidsmässigt repetitivt och linjärt. Genom att explicit återkoppla till den tidigare erfarenheten av testet förmedlade Kajsa förväntningar på nuet. Då blir en jämförelsepunkt som belyser förväntningar på vad barnen förväntas prestera nu. Genom att jämföra barnen med sig själva över tid och ålder blir detta test en del i vad Holstein och Gubrium (2000) kallar biografiskt arbete. Genom att knyta an till barnens förflutna så synliggjordes förväntningarna på nuet och bidrog till konstruktionen av

framåtskridande. Det finns alltså även en framtidsorientering i den beskrivna episoden. Denna ligger i att hela tiden lära sig mer och bli bättre, en norm om kunskapsutveckling knuten till att bli äldre.

Tävla och jämföra sig med varandra

Även om barnens framtidsorientering delvis kan beskrivas som långsiktig tog den sig främst andra uttryck där den snara framtiden blev en del av vardagen. Framåtskridandet fanns nära, till exempel i skolarbetet, vilket märktes bland annat i barnens tävlan om att komma först. I förskoleklassen var detta inget som jag noterade särskilt men i årskurs ett blev barnens tävlande och jämförelser sinsemellan ett allt vanligare inslag. Redan första veckan i årskurs ett noterade jag tävlandet. I följande exempel förstärks arbetet framåt av att barnen för första gången arbetade med siffrorna. Målet var att få och bli den första som lade beslag på en matematikbok.

Det är halvklass och barnen sitter utspridda, några i varje bänkggrupp. Vilma har fått den lilla blå sifferboken och hon skriver nollor i rutorna. Gör jag snabbt Jovan? frågar hon och tittar på Jovan som sitter mittemot henne. Jovan lyfter blicken och tittar på Vilma. Jaa, säger han. Oh! minsta nollan, säger Vilma och tittar ner i boken och gnuggar händerna innan hon börjar skriva på den högra sidan av uppslaget där rutorna som hon ska skriva i är mindre. Gör jag snabbt nu? säger hon och ser sig omkring i klassrummet. Hon kommenterar vad de andra gör. Det där har hon redan gjort. Och det här, som hon gör nu, är både roligare och svårare, säger Vilma. Förskolläraren Pia vänder sig mot Vilma. Nu slutar ni tjafsa, säger hon. Vadå? säger Vilma. Pia säger att de ska vara tysta och jobba. Hon reser sig och går fram till Vilma. Varför börjar du inte på dom stora nollorna? frågar hon och tittar i Vilmas bok. Va? säger Vilma. Jag gör dom först. Hon pekar på de små rutorna på den högra sidan. Alltid när man läser eller skriver, säger Pia, börjar man på den sidan. Pia pekar på den vänstra. Hon vänder sig om och går. Vilma fortsätter att skriva sina nollor. En kort stund efter att Pia har gått kommer Niclas fram till Vilma. Hon tittar upp på honom och lägger ifrån sig pennan och skakar på sin hand. Hon säger att det är

jobbigt att skriva, och svårt. Särskilt dom små nollorna, säger Vilma. Niclas tittar på vad Vilma gör. Han säger att han inte har någon sådan bok. Vilma ser nöjd ut och säger att hon fick sin för en stund sedan. Niclas går vidare fram till katedern där han lägger ifrån sig stencilen som han arbetat med. Han går tillbaka till sin plats där han sätter sig och tar fram sin pärm och gör ett kryss. Sedan räcker han upp handen. Anita kommer. Har du kryssat? frågar hon. Jaa, säger Niclas och nickar. Anita slänger ett öga på Vanna som ritar bilden på steg två-stencilen (skriv och rita fint). Hon säger att Vanna får skynda på lite annars kommer hon efter. Anita går och Vanna fortsätter att färglägga. Anita kommer med en blå sifferbok till Niclas.

(exempel 6:4a)

Vilma var i exemplet ovan inriktad på att det ska gå undan. Hon verkar ha gjort tolkningen att det var viktigt. Hon var först med att få den blå skrivboken. När hon frågade Jovan om hon gjorde snabbt kan det ses som ett sätt att få de andra att uppmärksamma att hon var snabb(ast). På samma sätt ser jag Vilmas kommentarer om det egna och de andras arbete. Vilma lyckades också med att fånga de andras uppmärksamhet då Niclas kom fram till henne. Niclas och Vilma var de barn i gruppen som var tydligast i sitt tävlande och jämförande med andra (inte minst med varandra). När Niclas kom fram till henne var Vilma noga med att poängtera dels att hon hade kommit längre än han hade gjort och dels att detta innebar en viss prestation eftersom arbetet både var jobbigt och svårt. Pia gick dock in och avbröt Vilma. Frågan är om hon vände sig mot tävlandet eller det faktum att Vilma talade om det. Pias kommentar blir i alla fall till ett ifrågasättande inför barnen av det sätt på vilket Vilma arbetar framåt. Pia instruerade på så sätt både om en särskild ordning i skolarbetet (från vänster till höger) och att arbetet ska göras noggrant, inte bara snabbt på vilket sätt som helst.

När Niclas i exempel 6:4a hade satt sig på sin plats och Anita kommit för att hjälpa honom signalerade även hon vikten av att jobba på snabbt. När hon vände sig till Vanna uppmärksammade hon henne och de andra på att snabbhet var något önskvärt. Kommentaren om att Vanna riskerade att komma efter gav också en signal om att det fanns en förväntad och en minsta acceptabel arbetstakt, en normal arbetstakt.

I det som barnen och lärarna sa och gjorde fanns ett budskap eller en idé om framåtskridande och förändring i en bestämd och gemensam takt och med ett bestämt och gemensamt innehåll som barnen förväntades förhålla sig till. I exemplet blir det tydligt att både barn och lärare tillsammans konstruerade och upprätthöll denna norm. Det fanns också ett annat budskap i lärarnas kommentarer; när Pia anmärkte på den ordning i vilken Vilma gjorde sitt arbete och när Anita sa att Vilma som jobbade så fort också skulle göra fint är detta också en signal om särskilda kriterier för ett godtagbart arbete och om *hur fort* det får gå men också i vilken ordning det ska göras och vilken kvalitet det ska hålla.

Det ovan beskrivna fick sin fortsättning när Vilma räckte upp handen.

Vilma är klar med att skriva nollorna i sifferboken. Anita går fram till henne och tittar på vad hon har gjort. Bra, säger Anita och ber Vilma att lägga boken på katedern. Medan Vilma gör det tar Anita fram en matematikbok, Mästerkatten. Jovan och Jabir följer Anitas händer när hon öppnar boken åt Vilma. Åh, Mästerkatten, suckar Vilma, vilken är det? Ettan, svarar Anita. Mästerkatten ett! säger Vilma. Anita visar Vilma vad hon ska göra. Du som gör så fort, säger Anita till Vilma, gör fina nollor. Det är viktigt att det blir snyggt. När Anita gått igen tittar de andra på Vilmas nya bok. Har du fått en bok? frågar Jovan. Ja, säger Vilma och sträcker på sig, Mästerkatten ett! Tobias! ropar hon och vänder sig mot bordet bredvid där Tobias sitter, jag har fått Mästerkatten ett! Åh, säger Tobias, den ska jag också få. Vilma håller upp boken och bläddrar i den. Kolla! ropar hon till Tobias, äkta tjock! Tusen sidor, säger Tobias. Ja, säger Vilma, tusen sidor. Flera andra barn tittar på Vilmas bok. Vilma lägger ner boken och skriver nollor i rutorna. Det tar inte lång stund. Nu är jag klar! ropar hon. Va! säger Vanna och tittar upp från sitt arbete. Man får den efter det här, säger Manda och håller upp sin blå sifferbok. Vad tjock den är! säger Vanna. I trean blir böckerna ännu tjockare, fortsätter hon. Hundra sidor! säger Jovan.

(exempel 6:4b)

Vilmas ledande position kom än mer i centrum för uppmärksamhet när hon fick sin matematikbok. Även här sökte Vilma de andras uppmärksamhet genom att högt kommentera boken. De andras intresse var denna gång starkare, vilket kan ses som en konsekvens av att barnen såg fram mot att få matematikboken. Böcker var något som för barnen hörde samman med årskurs ett och till skolarbetet vilket märks till exempel i Emmas uppräknings av Mästerkattenböcker i excerpt 6:2, men också när Vanna, en av mina första dagar i förskoleklassen, pratade om matematikboken som något kopplat till årskurs ett, något som de *kommer* att få i ettan. Jag återkommer till dessa förväntningar längre fram. När Vilma blev den första att få denna emotsedda bok var de andras intresse stort (jfr Sandberg 2012 som också beskriver hur de nya böckerna togs emot med en andäktighet när barnen började i årskurs ett). Boken blir ännu tydligare något att jobba mot vilket Tobias uttryck ”den ska jag också få” var ett tecken på. Att barnens uppmärksamhet riktades mot böckerna belyser också det faktum att jämförandet och tävlandet var en del av ett sammanhang och därmed inte helt initierat av barnen själva. Konkurrensen hade inte uppstått ur intet, utan kan förstås som en del av en praktik där det alltid fanns nya böcker att få och fler uppgifter att lägga bakom sig. Böckerna och deras ordning symboliserar det som Anita uppmanade dem att arbeta mot. De blir markörer för den status man kan uppnå genom att prestera, arbeta framåt och vara först. Böckerna är även ett verktyg för jämförande och tävling.

Att jämföra kompetens på det sätt som barnen gjorde är, enligt Pia Williams och Sonja Sheridan (2011), en del i en statusjakt som utsätter barn som inte är snabba eller inte klarar uppgifterna, till exempel Vanna ovan, för negativ jämförelse. När tävling blir en del av vardagen finns det de som sporras av jämförandet men också de som blir förlorare. Det som böckerna ger förutsättning för är en kategoriseringsprocess utifrån prestation. Vanna blir i exemplet kategoriserad som någon som inte lever upp till normen och förväntningarna medan Vilma blir någon som gör det.

Tävlandet och jämförandet blir ett sätt att förhålla sig till det budskap som lärarna gav om vikten att jobba på och fortsätta framåt (klara förskoleklassen, bli ettor), som en slags anpassning till rådande normer om kollektivt framåtskridande. Det kan också ses som ett sätt

för barnen att få kontroll över situationen. Genom att explicit jämföra och tävla med varandra kan barnen sägas ta utrymme att själva agera och kommunicera innanför det som styrs och regleras av lärarna. Tävlan och jämförandet blir en tolkning av lärarnas budskap. Även om denna tolkning går i linje med budskap från lärarna, till exempel genom hur skolarbetet var upplagt, blir tävlan ett sätt för barnen att agera inom det sammanhang de befann sig. Det tillät att de hanterade situationen på ett sätt som gav dem ett eget handlingsutrymme. Barnen tog tillfälle att göra något som inte låg helt i linje med det de instruerades att göra. Tävlan och att det var ett tydligare inslag i årskurs ett kan också förstås i relation till status eller kompetens och övergången till årskurs ett som en statusövergång. Detta beskrivs ytterligare i kapitel 7.

Tävlan kan också förstås som en del i ett relationsarbete där barnen försökte vinna anseende eller ses som en hantering av det större framåtblickande som beskrivs ovan. Enligt Peter Woods (1980) är hanterandet av vardagen en förutsättning för att hantera förståelser av mer långsiktiga mål och skolan som en del av ett längre livslopp. För att i framtiden få ett jobb eller bli fri så som Tobias och Alima beskrev ovan (excerpt 6:1 respektive exempel 6:2), måste vardagen hanteras. Det längre livsloppsperspektivet som beskrivs ovan och den mer kort-siktiga tävlan om att ligga först kan därför ses som olika förståelser av samma framåtskridande process.

I takt med tiden

Tiden beskrivs ovan som flyende, som på väg framåt. Känslan av detta var stark men den var inte entydig. Samtidigt med normen om framåtskridande förmedlades också, i viss mån, motstridiga budskap.

Göra sitt bästa

I relation till att arbeta på (snabbt) lyftes andra värden fram som viktiga. Det kunde handla om att barnen skulle göra fint, göra sitt bästa eller göra rätt. När Anita ovan sa till Vilma att hon som jobbar så snabbt också får göra fint är det ett exempel på detta. Det innebär att signalen från lärarna var att barnen inte fick arbeta framåt på vilket sätt som helst. Budskapet att jobba på var starkare i årskurs ett, eller

kanske snarare i klassrummet, än i förskoleklassen vilket Anita förklarade för barnen på vårterminen.

Barnen sitter i ringen efter att ha arbetat en stund. Anita säger att hon tycker att en del barn jobbar för snabbt och därför slarvar. Hon säger att det är viktigt att man tar det lugnt så att man kan göra noggrant och sitt finaste. Det är ingen tävling där man ska göra flest utan det viktiga är att göra fint och noga. När man börjar ettan då måste man göra fint och noga, då kan man inte slarva, säger Anita. Vilma räcker upp handen och får ordet. Jag gjorde många, säger hon. Ja, men du slarvade lite, säger Anita. Niclas får ordet. Jag gjorde nästan alla, säger han. Men man ska inte göra många, man ska göra noga, säger Anita. Det är ingen tävling, man är inte duktig om man gör många. Man är duktig om man gör sitt bästa. Jag gör noga men inte fint, säger Abbas. Det gör du nog, säger Anita, det viktigaste är att man gör sitt bästa.

(exempel 6:5)

Ovan ifrågasatte Anita barnens sätt att jobba då hon menade att det innebar att de slarvade. Hon uppmanade dem, till skillnad från vad hon sa till Vanna i exempel 6:4a, att ta det lugnt. Istället påtalade Anita värdet av att göra fint och noga, göra sitt bästa. När Vilma och Niclas sa att de hade gjort många, nästan alla, kan det ses som deras tolkning av normer om takt och vad det trots allt var som var viktigt. När Anita följde upp detta kan hon sägas knyta samman att arbeta *för* snabbt och att slarva genom att ställa många i motsatsförhållande till att göra noga. I Abbas tolkning ligger dock motsättningen i de olika värdena mellan att göra noga och göra fint. Till skillnad mot vad Anita tidigare gjorde så tolkar Abbas inte dessa som sammankopplade. Det Abbas sa kan också ses som ett uttryck för att det inte bara finns en norm om noggrannhet utan också en norm om kvalitet och att *göra fint* eller *fint nog* (och vad det innebär att göra fint eller fint nog), något som han inte tyckte sig ha nått upp till.

En gemensam takt och ett bestämt innehåll

Det finns en motsättning här mellan att arbeta på och att göra sitt bästa. När uppgifterna introducerades i klassrummet gjordes det till alla samtidigt, med något nytt varje gång. Detta gav en signal om att ligga i fas med de andra och om en förväntad arbetstakt. Vilmas och Niclas respons på Anitas påpekande ovan blir indikatorer på denna motsättning. Även om Anita poängterar att man ska göra noga och inte slarva så framhåller Vilma och Niclas att de har gjort många, nästan alla. Påpekandena till trots verkar de ha tolkat snabbhet som ett överordnat värde. Om signalen är att alla ska ligga i fas och att aktiviteter ska utföras i en viss ordning blir det också oundvikligt att barnen jämför sig och blir jämförda på ett sätt som inte tillåter alla att alltid göra sitt bästa. En konflikt uppstår mellan att göra noga och ta god tid på sig och att skynda på för att bli klar och ligga i fas.

Gruppen förväntades arbeta i rätt takt, på rätt sätt, vid rätt tillfälle och individer som avvek och gjorde "fel" blev tillsagda att arbeta snabbare, långsammare eller mer noga. Till exempel utgjorde de bokstavs- och sifferscheman som användes i årskurs ett en signal om arbetstakt. Även om det stod i ett veckobrev "Bokstäver jobbar alla med i egen takt men siffror gör vi tillsammans" så var både bokstavs- och sifferschemat med sina visuella tydligheter redskap för barnen att göra jämförelser. Varje bokstav och siffra arbetades med efter en viss arbetsgång: först spåra på ett papper med pilar som visar skrivriktningen, sedan skriva på stencil (två för bokstäver och en för siffror), sedan skrivhäftet där fler bokstäver och siffror skulle skrivas. Siffrorna avslutades med en uppgift i matematikboken. För varje bokstav eller siffra de gjorde kryssade barnen i arbetsschemat som de hade i sina pärmar³⁹. Det innebar att "den egna takten" för bokstavsarbetet ändå måste förhållas till en gemensam takt. Barnens takt i förhållande till "rätt takt" och till varandra uppmärksammades till exempel som när Pia, i exempel 6:4a, påtalade att Vilma inte gör sakerna i rätt ordning. Det här innebar att barnen ibland fick olika instruktioner och budskap på grupp- och på individnivå.

Att siffer- och bokstavsschemana var verktyg för jämförelse barnen emellan blev tydligt när Dina, Alima och Tobias jämförde sina bokstavsarbeten med varandra.

³⁹ Se bilaga 4 för exempel på hur dessa såg ut.

Dina tittar på vad de andra gör. Hennes blick går från Alima till Tobias och tillbaka. Jag är före er, säger hon. Jag är före er i matteboken och jag är före er här! Alima och Tobias tittar upp på Dina. Ni är på samma, fortsätter Dina. Både Alima och Tobias arbetar med R. Tobias spårar (steg ett) och Alima skriver i boken (steg fyra). Näe, säger Alima och nickar mot Tobias, han är på ett papper, jag är här. Hon håller upp sin skrivbok. Ni är på R båda två, säger Dina, jag är på E. Hon pekar på bokstavsschemat i sin pärm att E kommer efter R i arbetsordningen. Tobias lutar sig fram och tittar i Dinas pärm. Det är ju jättenära, säger han. Jamen jag är här borta, säger Dina. Hon pekar på den fjärde rutan för E. Ja, men annars kan jag bara kryssa, säger Tobias och tar sin penna och ”skriver” kryss i luften bara en liten bit över sitt eget bokstavsschema. Jag är här, säger han sedan och pekar på Å längst ner på sidan. Jag är *här*, säger Dina och pekar i luften nedanför pärmen. Det går inte! protesterar Tobias. Joho, man får ett nytt papper, säger Dina. Dina och Tobias tittar på varandra och är tysta ett kort ögonblick. Jag är på Ö, säger Tobias sedan. Jag är på hundra, säger Dina. Det går inte, säger Tobias. Det finns inte hundra på Ö.

(exempel 6:6)

I exemplet ovan skedde en förhandling om arbetstakt och arbetsordning. Dina, Tobias och Alima försökte, genom sina jämförelser med varandra, begripliggöra takten för sitt arbete. Detta gjordes i förhållande till det schema som de arbetade efter. Bokstavs- och siffer-schemana synliggjorde med sina möjligheter till jämförande en förväntad arbetstakt, en bestämd arbetsmängd och en bestämd ordning. Det är kunskapen om detta samt att det är något bra med att arbeta på fort som möjliggjorde för Dina att påtala att hon låg *före* de andra. Även om skolarbete på något sätt fick ske i ”egen takt” som påpekades i veckobrevet, så synliggjordes avvikelse från andras arbetstakt när alla arbetade med ungefär samma innehåll och kunde jämföra med varandra med hjälp av scheman och numrerade boksidor. Vad denna takt, denna ordning och denna arbetsmängd exakt innebar var dock inte tydligt, vilket ledde till att barnen ifrågasatte och hade olika upp-

fattningar om vem som var nära vem och vem som var före och efter vem. Skulle takten och avståndet mellan barnen vara tydligt skulle inte Tobias kunna ifrågasätta Dinas påstående om att hon låg långt före. Alima och Dina skulle heller inte kunna argumentera ifall Alima och Tobias är på samma eller inte. Det som barnen gjorde kan ses som försök att förstå och konstruera den rätta takten i interaktion med varandra. När Tobias kryssade i luften var det också en del i barnens begripliggörande av arbetet. I Tobias handling och påstående och i Dinas motargument var det arbetet fort framåt som var det framträdande snarare än innehållet och arbetet i sig. När Dina följde upp Tobias initiativ och i deras tävlan flyter siffror och bokstäver samman på ett sätt som kan tolkas som att det var viktigare att komma framåt och samla kryss än vad de gjorde och hur de gjorde det. När Tobias sa att det inte går att göra så som Dina föreslog (kryssa utanför), visar det att även den bestämda arbetsmängden kunde vara föremål för förhandling. Schemat var inte enbart ett verktyg som barnen använde för jämförande, det gjorde även lärarna. De gav, med hänvisning till arbetsschemat och antalet kryss, barnen tillsägelser om att jobba på så att de blev klara. Några barn fick också ta med arbete hem för att de skulle bli klara.

Det schema som fanns uppsatt i ettans klassrum kan också ses som en förmedlare av arbetstakt. I detta schema var det tydligt utmärkt hur lång tid varje ämne, varje typ av arbetsuppgifter hade. Även i rutiner och erfarenheter av hur lång tid man brukar använda förmedlas normer om att det finns en rätt takt vilket också gör detta relevant för förskoleklassen. Att kvantifiera skolarbete på detta sätt förmedlar gränser för vad som får göras och hur detta ska göras, ett blivande i en bestämd takt. Nick Lee (2001) menar att tid på detta sätt kan användas för att mäta och avgöra barns kompetens, det vill säga den som följer normen konstrueras som en framgångsrik elev. Genom schemat struktureras budskap om tid och bestämd takt; tiden mäts och ordnas. En (skol) gemensam rytm kan på detta sätt skapas. Adam (1995, s. 61) beskriver detta som "a regular, collective beat". Sammanhanget är här viktigt. Tiden i sig är inte utmätt utan det är de förväntningar som på ovan beskrivna sätt signaleras som *gör* tiden till en knapp resurs (Asplund 1983) i detta skolsammanhang. I exempel 6:6 var det tydligt att barnen ville vara först. Att arbeta för långsamt var i deras ögon en mindre önskvärd avvikelse än att jobba för fort. Dina påpekade att hon låg

först medan Alima var noga med att säga att hon hade kommit längre än Tobias även om de var på samma bokstav. Tobias i sin tur påpekade att det inte alls var så långt mellan honom och Dina som hon ville göra gällande. Barnen påpekade oftare sin högre arbetstakt än sin noggrannhet även om de också kunde försvara och förklara sin långsammare takt med att de gjorde fint eller påtala för någon som låg längre fram att de slarvade. De är därmed medkonstruktörer till idéer om tid som knapp resurs och vikten av att vara snabb. Att snabbhet var ett överordnat värde beror på att kvantitet är lättare att synliggöra än kvalitet. Det blir av den anledningen lättare att förhålla sig till arbetstakt och arbetsmängd än till kvaliteter som noggrannhet och finhet.

I arbetet med siffror och bokstäver förmedlades också idén om att göra rätt. Även om Dina och Tobias, i exempel 6:6, visade på möjliga sätt att använda schemat på ett sätt som kringgick och förhandlade detta genom att kryssa ovanför så var det i detta arbete tydligt (t.ex. visade pilar hur tecknen skulle skrivas) att det fanns ett rätt sätt att arbeta på och skriva de olika tecknen. Det hände också att barnen fick sudda eller göra om en hel uppgift som de inte utfört den på rätt sätt, som när siffran noll hade introducerats för barnen i årskurs ett.

Jag sitter bredvid Manda när hon arbetar sig igenom arbetsgången för siffran noll. Manda börjar skriva nollor på pappret. Nollorna ser lite olika ut och Manda börjar inte där uppe så som Anita visat dem. Oj, oj, säger Anita som kommer och sätter sig bredvid Manda, börja där uppe. Anita tar Mandas suddgummi och suddar nollorna som Manda har skrivit. Hon visar hur hon vill att Manda gör när hon skriver. Manda gör likadant som Anita och börjar högst upp. Gör inte så fort, säger Anita och tittar hur Manda skriver, inte så hårt. (exempel 6:7)

Att, som Anita förmedlade, göra i rätt ordning (börja där uppe), i rätt takt (inte så fort) eller på rätt sätt (inte så hårt) var tydliga delar av arbetet i årskurs ett och det är också något som kan beskrivas som en väsentlig del av skolans dolda läroplan (Adam 1995). I exemplet blir detta tydligt. Anita visade tydligt att Manda både gjorde på fel sätt och att hon, senare, gjorde i fel takt. I exemplet ovan korregerade Anita handgripligen det första av dessa två fel och budskapet om vad som

gällde i situationen blev därmed tydligt. Skolan som en plats där saker skulle göras på ett visst sätt konstrueras därmed.

Sättet att arbeta med siffror med noggranna övningar i att forma tecken visar likheter med Fritjof Sahlströms (2006) forskning som visar att man i årskurs ett fortfarande förutsätter att det som barnen sysslar med är något nytt trots att det har introducerats i förskoleklassen. Barnen hade i förskoleklassen, om än på andra sätt och i mindre omfattning, arbetat med att skriva siffror i till exempel matematikböcker. När man i skolan arbetar med siffror *som om* de vore obekanta ges dåtiden och barnens tidigare erfarenheter och kunskaper litet värde. På liknande sätt kan man förstå varför lärarna lät Markus, som gick om årskurs ett, arbeta med samma innehåll som de övriga i klassen trots att han bara hade uttalade svårigheter i vissa ämnen. I situationen verkade konstruktionen av gemenskap, en gemensam takt och ett gemensamt *varande* i nuet, bli ett viktigare projekt än barnens individuella erfarenheter och förutsättningar. Bartholdsson (2007) beskriver skapandet av ett kollektiv, ett ”vi”, som en viktig del i att skapa elever. Lärarnas val att prioritera kollektiv takt framför barnens individuella lärande kan också tolkas utifrån till exempel kontroll och bekvämlighet för lärarna.

Extrauppgifter

Idén om en rätt takt för skolarbete tog sig också uttryck i att barnen i årskurs ett fick vänta in varandra genom att till exempel göra extrauppgifter. Extrauppgifterna användes för att stoppa upp de barn som blivit klara med de ordinarie uppgifterna. Istället för att jobba på framåt i det ordinarie skolarbetet fick barnen göra annat. Extrauppgifterna bestod ofta av uppgifter som påminde om varandra (t.ex. måla och fylla i) eller om uppgifterna i det ordinarie arbetet. I matematiken i årskurs ett bestod extrauppgifterna av stenciler, som de som Anita visade Niclas och Markus när de var klara med sina ordinarie uppgifter.

Anita ber dem komma och går ner till bokhyllan vid mattan. Hon tar fram en pärm och visar för dem. I den finns extrauppgifter, sådant som man kan göra när man har gjort klart. Niclas kommer tillbaka till sin plats med ett papper i handen. Det är en fisk som han ska färglägga. Fisken har olika fält, i

varje fält finns prickar som talar om i vilken färg fältet ska målas (en prick = gul o.s.v.). Niclas tittar på Vanna och viftar med pappret. Skynda dej Vanna så får du också göra så här, säger han. Vanna skakar på huvudet. Jag kommer aldrig bli klar, säger hon, jag klarar inte det här. Vanna böjer sig ner över sin sifferbok och skriver intensivt. Hon skriver nollor men istället för att skriva i varannan ruta som Anita sagt att de ska så skriver Vanna i var tredje, var fjärde ruta (det varierar lite). Efter en stund kommer Anita och ser vad Vanna gör. Hon säger åt henne att hon ska göra nollor i varannan ruta. Anita går. Vanna tittar i sin bok. ÅH! Jag blir aldrig klar! utbrister hon.

(exempel 6:8)

Extrauppgifterna var ett sätt för lärarna att stoppa upp dem som hade arbetat för snabbt och på så sätt hålla ihop arbetstakten i gruppen. På så sätt kan de också ses som ett tecken på att det fanns en utmätt mängd arbete i förhållande till en utmätt mängd tid. Det skapades en normal och förväntad arbetstakt som för en del innebar extrauppgifter och för en del att tiden inte räckte till. Att det finns extrauppgifter blir en signal om ett spann, en lagom takt, för framåtskridande. Man fick inte arbeta för långsamt, som Vanna kommenterade, men heller inte för fort. På så sätt blir framåtskridandet kollektivt. Även om barnen skulle jobba på framåt så fanns det en gräns för hur långt fram de fick jobba under en viss tid. Som Vanna gav uttryck för så gick det alltså att bli klar med det utmätta arbetet för en viss tid. Extrauppgifterna blev bufferten som kunde fylla ut tiden om arbetet tog slut men skapade också en synlig gräns mellan dem som var klara och dem som inte var det. I Vannas fall blir detta också till en stress som fick henne att hoppa över rutor och ifrågasätta om hon någonsin kommer att bli klar. Vannas kommentar ”ÅH! Jag blir aldrig klar!” visar också att det inte bara är arbetet i förhållande till tiden som är utmätt. Det visar även att det omvända gäller; att tiden är en knapp resurs i förhållande till det arbete som ska göras. Föreställningar om tiden som knapp resurs beskriver Adam (1995) som typiska för skolan. Barnen har en viss tid på sig och denna tid tar också slut. Klocktiden, i form av uppdelade arbetspass, schema och rutiner, utgör i skolan en ram inom vilken tiden ska användas. Tiden för att göra det som Vanna ska göra riskerade att

ta slut när lektionen tar slut eller när läraren, genom kommentarer som den ovan, bedömer att tillräcklig tid har gått åt. På detta sätt riskerade hon att inte hinna klart.

Synen på tiden som en knapp och ändlig resurs som kan ta slut uttrycktes även av lärarna. I slutet av förskoleklassen blev detta tydligt när Pia och Kajsa pratade om barn som behövde göra klart eller som inte hade hunnit. Att det fanns något att göra klart tyder på en idé om en viss arbetstakt och en viss arbetsmängd. Kombinationen av ovan beskrivna idéer om att arbeta i rätt takt, i rätt ordning, på rätt sätt etcetera kan sammanlagt beskrivas i termer av timing (Adam 1995). Om inte innehåll och tid var tydligt kopplade till varandra så skulle det inte finnas något att missa när man är borta. I exempel 6:8 blir det synligt att tiden är utmätt. Det kan röra sig om den utmätta tiden för en viss uppgift men också om tiden i förhållande till hållpunkter som föräldrasamtal, sommarlov och möten.

Träna för att börja ettan

I förskoleklassen fanns ett särskilt mål för framtiden: Årskurs ett. Detta gjorde att framtidsorienteringen, orienteringen i en linjär tid, här fick en annan karaktär än framåtskridandet i årskurs ett. Detta gav förskoleklassen en inramning av träningsverksamhet och (skol)förberedande. Året som förskoleklassbarn var på vissa sätt ett år att öva på att börja årskurs ett.

Förberedelse för skolans innehåll

Vissa av förskoleklassens aktiviteter kan beskrivas som skollika (se kapitel 4 och 5). Innehållet är i dessa aktiviteter skolrelaterat då barnen får arbeta med språk och matematik, med bokstäver och siffror (se Kärrby & Lundström 2004; Melander, Sahlström & Häggblom 2003). Formen för till exempel språkarbetet, Bornholm, skiljde sig dock från skolans form då barnen satt *tillsammans* i ring och arbetade *tillsammans*.

Det var vanligt förekommande att lärarna på olika sätt hänvisade till framtiden i årskurs ett när de förklarade och motiverade olika aktiviteter för barnen. Ett exempel på detta var när förskoleklassbarnen på Höstskolan hade bild.

Annie, som är fritidspedagog, berättar att de ska göra bilder med hjälp av former som ska klippas ut och klistras upp i ett papper. Vad kan man göra (för motiv)? frågar Annie. Ingen av barnen säger något. Man kan göra till exempel olika djur och gubbar, fortsätter Annie. Barnen säger att man kan göra gubbar och hus. Vad skulle man kunna göra idag när det är sådant väder (det snöar) ute? frågar Annie. En snögubbe, svarar någon till slut efter en stunds tystnad. Annie lägger formmallar på bordet och förklarar att man får använda dem när man ska göra sina former. Hon går igenom de olika formerna och frågar om barnen vet vad de kallas. Det är viktigt att ni lyssnar så ni kan lära er det här. Det har ni nytta av när ni börjar skolan, poängterar Annie. Barnen börjar rita former och klipper ut dem.

(exempel 6:9)

Att kunna former motiverades inte som viktigt i nuet, för uppgiften. Istället var det något som vara bra att kunna sedan. Motivet att det kunde vara bra att kunna något sedan när barnen skulle börja skolan användes ofta på både Andréskolan och på Höstskolan. Andra aktiviteter motiverades genom att de förväntades ligga till grund för det barnen skulle komma att göra sedan, i årskurs ett. Så motiverade Pia arbetet med Bornholmsmetoden för barnen i följande exempel.

Vi pratar om vad dom brukar göra hos Anita, förklarar Pia för Kajsa som kommer in i Stora rummet. Pia vänder sig till barnen i ringen igen och undrar om det är någon som kan läsa. Emma säger att hon kan. Tilde kan också och Manda med. Abbas, säger Pia, du läser ju ganska mycket. Det är intressant hur man lär sig att läsa, säger Pia. Det är ju därför som vi jobbar med språkgrupper så att det går lättare att lära sig läsa i ettan. Eller kanske nu, tillägger hon efter en stund.

(exempel 6:10)

I Pias första förklaring blir språkarbetet något de gör för att *sedan*, i ettan, ska kunna lära sig något i framtiden, läsa. Det viktiga blir inte det de lär sig i språkarbetet här och nu utan det som de kan komma att lära sig senare till följd av detta. Corsaro och Molinari (2005)

beskriver hur man i den italienska förskola som de studerat på ett liknande sätt argumenterade om det man gjorde. I ett projektarbete om kroppen där barnen ingående lärt sig om kroppens olika delar motiverade läraren skolarbetet med att det är något barnen kommer att lära sig ”/w/when you go to school” (ibid., s. 32). På så sätt var barnen *på väg* till skolan snarare än *i* förskoleklassen. Innan Pia gav denna förklaring till varför de arbetade med språkarbete i förskoleklassen hade hon frågat om och fått veta att flera barn kunde läsa. Hennes tillägg, ”Eller kanske nu”, gör att hon också förmedlade ett fokus på nuet. Genom denna kommentar gjorde hon språkarbetet och att lära sig läsa till samtidiga aktiviteter i förskoleklassen. Å ena sidan förmedlade Pia att barnen var blivande ettor, å andra sidan varandet i förskoleklassen.

Det lärarna Pia och Annie (i exempel 6:9) gjorde var att göra (fram)tiden närvarande i nuet. Detta gjordes både genom att de använde framtiden och grundskolan som motiv men också genom det de inte sa, till exempel att det är *roligt* att kunna läsa eller att använda former. Framtiden blir, som visats i exempen, en viktig del av vad det innebär att vara barn i förskoleklassen (Bartholdsson 2007 visar på liknande resultat i sin studie om normalitet i förskoleklass och grundskola). Tiden används som en socialiserande resurs för att motivera och på det sättet styra barnen och signalera vad som var önskvärt. På det sättet blir föreställningar om årskurs ett en viktig del i hur förskoleklassen förstås som förberedelse för årskurs ett. Detta är, enligt Adam (1995), ofrånkomligt då tid i form av förväntningar alltid är närvarande i vår förståelse av vardagen. Det Pia gjorde här var att uttala framtidens särskilda betydelse och på så sätt synliggöra dess betydelse. Enligt Uprichard (2008) är framtiden en väsentlig del av vad det innebär att vara barn. Detta gäller inte minst i förskoleklassen. Genom att, som Pia och Annie, lyfta fram och påtala framtiden som motiv för arbetet i förskoleklassen så betonades framtidens betydelse för vad det innebar att vara barn där. Framtiden i grundskolan blir det som förklarar varför de gör och borde göra just det de gör i förskoleklassen. Att hänvisa till grundskolan kan sägas vara ett sätt att legitimera förskoleklassens aktiviteter och ytterst även dess existens (jfr Berger & Luckmann 1966/1998).

Förberedelse för skolans form

I förskoleklassen var det inte bara skolans innehåll som var betydelsefullt utan även dess form. I slutet av mars gick ett brev hem till vårdnadshavarna i vilket det signalerades om förskoleklassens förberedande karaktär.

Till alla föräldrar i förskoleklassen

Allt arbete som vi gör med barnen i förskoleklassen är en förberedelse inför skolstarten. Vi jobbar med språk, matematik, rörelse, idrott, social samverkan, normer och värden samt mycket annat. Vi följer också skolans tider med start 8.20 varje dag.

Den sista tiden har vi upplevt att det är många som kommer sent på morgonen och det blir störande. Vi uppmanar alla att passa tiden på morgonen så att vi får en lugn start tillsammans.

Det är också väldigt viktigt att ringa och tala om att ert barn är sjukt eller ledig (telefonnummer XXX).

XXX - XXX - XXX

(bild 6:1)

I brevet motiverades verksamheten med att den är skolförberedande. Det blir en slags definition på vad förskoleklassen är. Budskapet till hemmen var inte att det de gjorde i förskoleklassen främst var viktigt för det som skedde där utan att det var viktigt i skolförberedande syfte. Hänvisningen till den framtida skolgången blir ett sätt att hävda krav på att underordna sig skolans ordning. Kravet att underordna sig kan så att säga vinna kraft i skolobligatoriet snarare än i förskoleklassens frivilliga form. I brevet från lärarna konstruerar de förskoleklassen som (grund)skolförberedande. Detta går också i linje med skollagens skrivningar om förskoleklassen som en (grund)skolförberedande verksamhet (se kapitel 1). Lappalainen (2008) beskriver hur de vuxna i hennes studie på liknande sätt hänvisade till skolans mer snäva och tvingande tidsschema. Brevet innehöll också en illustration av vad skola är, det vill säga vad det var de förberedde sig för. Språk och matematik nämndes först. En anledning till det kan vara att de ses som

viktigast även om andra aspekter av vad skola är också nämndes. Det starkaste budskapet, förstärkt med understrykning och bilden av klockan, var dock att skolan är en plats dit barnen förväntas komma i tid. Punktlighet som norm i skolan signalerades starkt och budskapet var att det i skolan, och därmed i förskoleklassen, är viktigt att underordna sig klocktiden. Enligt Johan Asplund (1983, s. 105) kan punktlighet ofta likställas med hövlighet så som lärarna gjorde i brevet (med hänvisning till att sen ankomst stör). Från detta, skriver han, ”Är steget kort från punktlighet som lydnad”. Signalen var att detta är något som vårdnadshavare och barn förväntades anpassa sig efter. Även om motivet för brevet låg i framtiden så innehöll brevet en förväntning/förväntan om handlingar här och nu. I texten kopplades nuet och framtiden samman och förväntade beteenden i framtiden var de samma som förväntade beteenden här och nu. Att lärarna hänvisade till grundskolan blir ett sätt för dem att legitimera brevet och den egna verksamheten (Berger & Luckmann 1966/1998). Genom att referera till skolan förväntas krav som ställs för nuet få större effekt. Exemplet visar också att hemmen gjordes till en del av övergångsprocessen. Thelander (2012) beskriver hur fostran i förskoleklassen ofta sker med eller genom föräldrar. Detta handlar om hur man i förskoleklassen kommunicerar till/med hemmen om vilka regler och normer som gäller eller ska gälla i skolan.

I situationer när barnen arbetade i matematikböcker eller när de hade språktester blev förskoleklassens aktiviteter otvetydigt skollika till sin form. Detta kan exemplifieras med ett tillfälle då Pias språkgrupp skulle göra ett språktest.

Pia tar med barnen till Eken istället för till rummet där de brukar vara. Hon motiverar det med att det finns bord att sitta vid där. När de är där delar Pia ut stenciler med bilder på. Under bilderna ska barnen markera hur många ljud det är i ordet. Pia håller upp ett papper så att barnen kan se bilderna. Ni har gjort alla dom här med Kristin förut, säger Pia. Hon säger att det var förut och att barnen nu har jobbat mer med språk och därför ska kunna mer. Då ska ni få ett bättre resultat, säger Pia. Pia förklarar att man ska försöka lyssna på hur många ljud det är i orden. Sen ska man göra *ett* streck för varje ljud. Pia går igenom vad det är på bilderna så att barnen

ska veta det. Hon säger orden med tydlig betoning på varje bokstav. K-o, s-o-l. Barnen läser med Pia. Pia säger att även om de säger högt nu när de går igenom tillsammans så ska barnen inte göra det sedan när de jobbar. Man kan säga det tyst i huvudet, säger Tomas. Ja, håller Pia med.

Pia delar ut testen och barnen börjar skriva. Klar! ropar Fouad efter en kort stund. Var tyst och vänd på pappret, säger Pia. Barnen vänder på sina papper en efter en. Pia samlar in dem. Tomas är inte klar än. Pia ställer sig bredvid honom. Hon säger att han inte behöver stressa, att det får ta den tid det tar. Tomas pratar högt och säger orden. Det där är en myra, säger Pia och pekar, m-y-r-a. Jag vet verkligen inte om det här är rätt, säger Tomas, som är den som är sist klar, när han lämnar över sitt papper till Pia. Man gör så gott man kan, säger Pia. Hon går igenom uppgifterna så att barnen inte behöver fundera. Pia läser S-o-l och håller upp ett finger för varje ljud. Hur många ljud var det? Jag gjorde tre, ropar Fouad. Hur många gör jag!? utbrister Pia och vänder handen mot Fouad. Ja, jag gjorde det där, säger han. Pia fortsätter. När hon kommer till hatt läser hon: h-a-tt. Pia håller upp tre fingrar. Sofi stönar. Oh, jag gjorde fyra, säger hon.
(exempel 6:11)

Denna situation är på många sätt skola. Innehållet av läs- och skrivefärdigheter, ord och bokstäver kan kopplas till skolkunskaper eller skolfärdigheter. Över huvud taget kan ett innehåll av bokstäver och siffror ses som ett skolinnehåll (Melander, Sahlström & Häggblom 2003; Sahlström 2006). I detta fall presenterades innehållet på ett formaliserat och skollikt sätt i form av arbetsblad och prov. Allvaret, och det skollika, i situationen förstärktes av att barnen inte satt i ring på golvet som de oftast gjorde under Bornholmsarbetet. Att sitta vid bord på det här sättet vid lärarstyrda aktiviteter var kopplat till ett skolinnehåll även om barnen ibland själva valde att rita eller pyssla vid borden under den fria leken. Borden användes när det var matematik, prov (som här) eller när barnen var i sitt blivande år ett-klassrum. Den ovan beskrivna situationen kan också ses som skola i och med att kommunikationen bestod av frågor, svar och utvärdering av dessa svar

(Mehan 1979; Sahlström 2004) där uppgiften först introducerades av Pia med en tydlig instruktion av hur uppgiften *ska* utföras. Barnen genomförde eller besvarade sedan uppgiften på det föreskrivna sättet. Slutligen gick Pia igenom uppgiften och talade om hur den, om den var korrekt utförd, *skulle* vara besvarad. Uppföljningen av uppgiften fanns också i Pias bemötande av Tomas som tog lite längre tid på sig än de andra. Genom att långsamt och tydligt läsa ordet m-y-r-a för honom återkopplade hon till det korrekta sättet att genomföra uppgiften och till dess korrekta innehåll. Att det på detta sätt finns rätt sätt att göra eller svara är en skollik praxis. Sahlström (2006, s. 65) skriver att övergången från förskola till förskoleklass kan ses ”som en övergång från att *göra* till att *göra rätt*”. Ytterligare ett skollikt inslag var när Pia sa att barnen skulle tänka tyst i huvudet eller att de, när de var klara, skulle vara tysta och vända på pappret (för att inte kunna titta på varandra). Enligt Helen Melander, Fritjof Sahlström och Josefin Häggblom (2003) är förväntan att klara sig på egen hand något skoltypiskt. Samtidigt som barnen inte fick hjälpa varandra så fick de dock hjälp av Pia genom hennes tydliga bokstavering av orden. Pias budskap om att vända på pappret kan därför ses som ett sätt att uttrycka situationens allvar snarare än för att undvika fusk. Möjligen kan Pias uttalande ses som ett sätt att undvika framtida fusk. Även om det inte var viktigt i denna situation skulle barnen förstå att det kommer att vara viktigt i andra, liknande situationer. I situationen fanns också samma förväntan om prestation knuten till dåtid och utveckling med ålder som beskrivs i exempel 6:3.

Att barnen förväntas vara på olika sätt eller kunna olika saker i årskurs ett och i förskoleklassen är dock inte en entydig bild. Även om vissa aktiviteter och beteenden motiverades med att barnen skulle kunna det sedan, så förväntades de ibland att klara av det som de tränade på redan i förskoleklassen. Att komma i tid (bild 6:1) var en sådan sak. I förskoleklassens samlingar (som beskrivs i kapitel 4) fick barnen träna på att hantera sina kroppar genom att de förväntades sitta stilla, lyssna, begära ordet genom att räcka upp handen och bara prata om de fick lov. Samlingarna kan ses som ett förberedande för skolans krav då det förekom att lärarna hänvisade till skolan när de förklarade varför detta var viktigt. Även om dessa beteenden motiverades med framtiden så var de också förväntade här och nu i förskoleklassen. Framtiden och nuet förs på detta sätt samman och är en del av en

temporal ordning i vilken det förstås genom sin sekventiella ordning och sin upprepning. En idé om att man gör något för framtiden *samtidigt* som det sker i nuet. I förskoleklassen skulle barnen vara tysta och räcka upp handen för att träna på det inför årskurs ett. I årskurs ett skulle barnen klara att vara tysta och kunna räcka upp handen för att de hade tränat på det i förskoleklassen.

Jag vet att Kajsa och Pia har tränat er jättemycket på en sak den senaste veckan, säger Kristin när barnen är i klassrummet en onsdag. Om man vill ha hjälp ska man göra en sak, fortsätter hon. Räcka upp handen, ropar barnen i kör. Vad bra att ni kan det, säger Anita.
(exempel 6:12)

Exemplet visar hur årskurs ett och förskoleklassen användes i förhållande till varandra. De användes som referenspunkter bakåt eller framåt i tiden.

I exemplen 6:11 och 6:12 är det skolans form som är det viktiga. Att det är just skolan som form som tränas och förbereds var inte ovanligt. Persson (1993) beskriver skolförberedande i förskolans verksamhet för sexåringar som skollikt mer i form än i innehåll där fokus ligger på stillasittande, handuppräknings, träning i att följa instruktioner. Skolförberedande i aktiviteter liknande förskoleklass eller i förskolan har beskrivits av till exempel Markström (2005), Morsing Berglund (1994), Rubinstein Reich (1996) och Sandberg (2012). Att arbeta skolförberedande på det sätt som beskrivs ovan har alltså en historia som sträcker sig bortom förskoleklassen.

När förskoleklassen har omtalats som skollik och skolpåverkad handlar det både om form och om innehåll (Karlsson et al. 2006b, 2006c; Pérez Prieto & Sahlström 2003). Ovan har båda dessa aspekter lyfts fram som inslag i förskoleklassen även om skolförberedande form varit ett starkare inslag. Skolförberedande kan därmed sägas vara en del i barns vardag och förskoleklassen är en del i detta. På ett sätt kan skolförberedandet kopplas till det Broström (2003) benämner ”school ready children” och ”children ready schools”. På en plats som förskoleklassen handlar det till stor del att göra barnen klara för skolan snarare än tvärtom.

En bana som man måste klara för att komma till nästa

Förskoleklassen beskrevs av lärarna i termer av skolförberedande. Även barnen uttryckte dess syfte på liknande sätt. ”Det är alltså liksom när man, eh, man går i sexårs innan man ska börja ettan så man är förberedd liksom” svarade Tomas när jag i en intervju frågade honom vad ”sexårs” var för något. När jag bad Rabi berätta vad ”sexårs” var svarade han: ”Jag vet. Det är hur man ska lära sig när man ska börja ettan”. Förskoleklassen har i dessa båda utsagor ett tydligt mål. Det som barnen arbetade mot och för var årskurs ett. Ordvalen ”förberedd” och ”lära sig” tyder också på att det enligt dem kräver ett visst arbete av dem. Tomas förklarade i och för sig för mig att de vet vad det är för regler som gäller i förskoleklassen ”För att vi vet det. Vi har varit här. Vi har lärt oss”. Erfarenhet kan därför också ses som en del i förberedelsearbetet där vana och inte arbetsinsats är det viktigaste.

Ordet förskoleklass förstärkte tolkningen av förskoleklassen som en plats för förberedelse. Tomas funderade över ordet när jag intervjuade honom och Jovan i slutet av förskoleklassen.

Jag: Om, om jag säger förskoleklass då? Vad är det för nåt?

Tomas: För-skole. Asså FÖR. Före. *Förskole*. FÖR-skola
asså
(paus)

Fattaru? Före skolan

Jag: Mhm

(excerpt 6:3a)

Tomas smakade på ordet förskoleklass som jag hade introducerat i samtalet. Hans sätt att upprepa ordet med olika betoning för att slutligen landa i att det betyder ”före skolan” kan ses som ett sätt att förklara ordet. Den tolkning han landar i är en bokstavlig tolkning där förskola får innebörden *före* skola. I ordet lade Tomas den skolförberedande karaktär som diskuteras ovan, något som han också söker bekräftelse för av mig: ”Fattaru? Före skolan”.

Denna förberedande karaktär återkom Tomas till när han längre fram i samtalet sa att de (i förskoleklassen) ”är inte *förberedda* att gå

liksom svårare”. Detta kan tolkas som att Tomas förväntade sig att det skulle bli svårare i högre årskurser. Enligt Uprichard (2008) är framtiden, eller föreställningar om framtiden, oundvikligen en del i nuet. I ett skolsammanhang där en ny klass hela tiden följer på en annan blir framtidens betydelse för nuet accentuerad. Tomas sätt att tala om det som kommer efter som för svårt för honom och de andra påverkar den mening han ger förskoleklassen; Den ska förbereda dem inför detta svåra. Att Tomas i intervjun återkommer till förskoleklassen som förberedande gör att jag tolkar detta som en förklaring som inte bara är kopplad till ordet utan också till förskoleklassens praktik.

Tomas gick sedan ytterligare ett steg när han skulle förklara ”sex-års” och vad det fyllde för funktion. För Tomas blir, i följande exempel, förskoleklassen något mer än en förberedelse. Den blir en spärr, något barnen måste klara för vidare avancemang.

Tomas: Det är som [bana] nummer ett

Jag: [mm]

Tomas: Vi låssas att jag kör

(paus)

funny games liks. Jag är på bana ett. Nu har jag dödat alla vampyrer. Nu är jag på bana två. Oh nej, då kanske jag dör. De ä liksom så. Asså inte att [jag]

Jag: [Så]

det här är första banan?

Tomas: Jaa

Jag: Kan man säga [så tycker du?] (skrattande)

Tomas: [Fast inte att] man dör. Man bara eh

Det där med dö och vampyrer

(Tomas och jag skrattar)

Jag: Man dör inte om man inte klarar sexårs?

(skrattar)

(paus)

Jag: Det hade ju vart [lite jobbigt]

Tomas: [Det skulle ju bara] va att liksom

Jag skulle bara förklara på ett lite

[asså]

Jag: [Jaa] Jag tycker det var ett bra sätt att förklara

(paus)

- Jag: Jag förstod precis. Så skola är. Man kan säga att ni
är på skolan fast det är också det som kommer sen
- Tomas: Ja, mellanklass kan man kalla det
- Jag: Mellanklass. Lite mittemellan så?
- (excerpt 6:3b)

Tomas jämförde förskoleklassen med ett plattformsspel där man måste klara en bana för att gå vidare till nästa. Skolan blir just ett sådant spel i Tomas liknelse och förklaring. Bilden av skolan som något barnen förväntas röra sig uppåt i stärks av Tomas liknelse. Plattformsspelet innebär att bana följer på bana och att målet alltid är att klara av och ta sig vidare framåt genom spelet, att "levla". När Tomas drog parallellen mellan förskoleklass och första banan så placerar han denna inom den enhet som utgör skolan. Förskoleklassen blir på samma gång något som föregår skolan och som är en del av skolan. Den blir både en av många nivåer att klara av, men också en särskild nivå som ska förbereda och som man måste bedömas ha klarat av för att "levla" och gå vidare. Förskoleklassen fyllde alltså ett tydligt syfte. Där ska barnen inte bara förberedas de ska också bedömas ha klarat av den för att få gå vidare till nästa nivå, årskurs ett. Liknelsen innebär även att skolan blir något som man kan misslyckas med och inte klara av. Till detta, till misslyckande, återkommer jag i kapitel 8.

Förväntningar

Förväntningar spelar roll i förhållande till framtid och förberedelser då dessa är en del av det som påverkar förberedelsen inför och mötet med en ny praktik (se exempelvis Corsaro & Molinari 2005; Wærdahl 2005). Förväntningar kan ge upphov till kontinuitet eller diskontinuitet i samband med en övergång. Sättet att tala om likhet och skillnad i samband med övergången mellan förskoleklass och årskurs ett kan därför ses som en del av skapandet av mening.

När barnen gjorde övergången från förskoleklass till årskurs ett gav de uttryck för förväntningar på och erfarenheter av skillnader i innehåll och form mellan årskurserna. I kapitel 5 visade jag att det fanns ett sätt att tala om övergången där barnen såg lek och skolarbete som en förändring när förskoleklassen lämnades till förmån för årskurs ett. Det fanns också förväntningar på och erfarenhet av att leken och skolarbetet skulle få eller hade fått en annan form eller ett annat inne-

håll, till exempel att leken blev en rastaktivitet eller att den fria leken minskade. En annan sådan förväntning fanns om matematiken. Barnen hade matematik i förskoleklassen men i intervjuer och samtal kopplade de ihop den med årskurs ett. Ett exempel på detta var när Vanna, en av mina första dagar i förskoleklassen på Andréskolan, berättade för mig om matematiken.

Jag älskar matte, säger Vanna till synes rakt ut. Tycker du om matte? frågar jag. Jag *älskar* matte, upprepar Vanna. Jag ska få en bok sen. När ska du få en bok? undrar jag som fortfarande inte vet så mycket om förskoleklassen på Andréskolan. När jag börjar ettan tror jag, säger Vanna. Sen när jag är klar med boken, säger Vanna. Då ska jag få en bok. Pia kommer in och avbryter oss. Hon tar fram en hög med matteböcker och delar ut dem till barnen. Jag ser att barnen har sina namn på böckerna och de verkar ha arbetat i böckerna förut då uppgifter redan är ifyllda. Slå upp den sidan som ser ut så här, visar Pia.

(exempel 6:13)

Även om det för mig såg ut som om matematiken i förskoleklassen och i årskurs ett gick till på liknande sätt talade barnen om det på olika sätt. Det kunde till och med vara så, som i exemplet ovan, att barnen i förskoleklassen kopplade skolarbete med matematikböcker till årskurs ett även om de bevisligen hade sådana redan i förskoleklassen. Även om formen på ytan såg lika ut så skapade barnen olika mening om matematikundervisningen i förskoleklassen respektive i årskurs ett.

Att barnen talade om liknande aktiviteter som olika kan förstås i relation till övergången, till skolans progression och framåtskridande. Övergångar och progression kan tänkas skapa ett behov av att tala om och förstå skolans olika delar (stadier, årskurser) i termer av skillnad. Om skillnad inte finns, finns heller inte behov av övergång, inget behov av att byta lärare, klassrum och böcker. Genom att skolan på olika sätt markerar övergångar uppstår ett behov för barnen av att ge dessa övergångar mening. Ett sätt att ge övergången mening är att göra som Vanna gjorde i detta exempel, det vill säga ge övergången mening i termer av skillnad. För Vanna blir matematiken i årskurs ett en *annan* matematik än den i förskoleklassen. Detta kan jämföras med hur

barnen i den förskoleklass som Bartholdsson (2007) studerat talade om skillnaden mellan förskoleklass och årskurs ett. Ettan var då en plats där man skulle få ”riktiga” böcker och ”riktiga” fröknar. Möjligen var matematikboken i förskoleklassen på samma sätt ingen ”riktig” bok. Åtminstone framstår den som en annan typ av bok. Detta innebär att de förväntningar man har på förskoleklass och årskurs ett också bidrar till hur olika företeelser förstås. Här blir förskoleklassen en plats att förbereda sig för att lära och årskurs ett en plats att lära.

Andra saker som barnen sa att de förväntade sig skulle förändras när de började i årskurs ett var att de skulle få lära sig att läsa och skriva, eller i alla fall läsa och skriva *mer*. De förväntade sig också att de skulle få läxor. När jag intervjuade barnen i årskurs ett sa de att dessa förväntningar på årskurs ett också hade stämt. Som visas i kapitel 5 (t.ex. excerpt 5:1 och exempel 5:1) så talade barnen även om att de förväntade sig mindre tid för lek vilket också överensstämde med en erfarenhet av mindre lek. På liknande sätt uttryckte de sig om innehållet i årskurs ett. Ett exempel på detta var när Sofi och Manda svarade på mina frågor om huruvida årskurs ett var som de trodde.

Jag: Är det nåt som är som ni trodde i sexårs då? Som ni visste att det där kommer vi få göra i ettan

Sofi: Mästerkatten

Jag: [Mmm]

Manda: [Äh, mäster]katten ett

Jag: Det visste ni?

Manda: Mmm

Jag: Visste ni nåt mer?

Manda: Att man skulle få massvis med matte
(excerpt 6:4)

I stort sett går detta i linje med vad andra barn uttryckte i intervjuerna; innehållet i ettan var ungefär så som de trodde att det skulle vara. Det barnen gav uttryck för som inte helt överensstämde med deras förväntningar handlade om proportioner och timing. Till exempel sa de att det var det mer eller mindre matematik än de trott eller att de inte fått börja med läsläxa *än*.

Att barnen uttryckte förväntningar och att de tyckte att deras förväntningar infriades kan ses som tecken på att barnen besatt

kunskap om framtiden, om ettan, redan innan de började där. En sådan överensstämmelse möjliggörs av en organisation där barnen fått syn på och, i viss mån, får erfarenheter av årskurs ett redan i förväg, till exempel genom förberedande aktiviteter i förskoleklassen. Sådana ”öppningar” eller nyckelhändelser var till exempel sättet att tala om årskurs ett och besök i ettans klassrum (dessa beskrivs närmare i kapitel 7). Dessa kan bidra till att forma förväntningar men också till att förväntningar och erfarenhet överensstämmer (Corsaro & Molinari 2005; Hockey & James 1993; Wærdahl 2005). Den kan också förstås utifrån att markeringar av övergång, att det finns en förskoleklass och en etta, skapar ett behov av att se och förstå dem som olika. Därmed blir förväntningarna på ett sätt självuppfyllande. Hade det inte varit någon skillnad mellan förskoleklassen och årskurs ett hade de inte behövt särskiljas.

Detta visar att det är viktigt att fundera över hur framtiden, i det här fallet årskurs ett, omtalas. De förväntningar som barnen har möjliggör olika typer av övergångar.

Mot framtiden

Framtiden fanns alltså närvarande på flera olika sätt i skolvardagen. Framtiden är en del av skolans organisation, av den institutionella praktiken. I skolan finns en inbyggd progression och en årskursstruktur som tillsammans med att skolan är målstyrd och inriktad på lärande gör att förändring och framtid är en del av vad det innebär att vara barn i skolan. I förskoleklassens fall förstärks detta med ett uttalat förberedande uppdrag. Det som resultaten visar är dock *hur* denna framtid i en kommande skolverksamhet användes som resurs i vardagen och övergångsarbetet. Människor skapar mening i förhållande till det sammanhang som de befinner sig i. Det är i dessa fall tydligt att de handlingar och sättet att tala om att arbeta framåt som är en del i barnens meningsskapande i förskoleklass och årskurs ett kan kopplas till socialisationsbudskap som finns i sättet som arbetet organiseras och i det lärarna säger. Den mening som barnen skapade var dock inte upprepningar av lärarnas budskap. Istället kan det sägas vara omtolkningar och variationer (Ahn 2010; Corsaro 1994, 2005; Frønes 1994; Närvänen 1994). Utifrån signaler och budskap om att arbeta på och förklaringar om att barnen gjorde saker för att sedan, i årskurs ett, kunna göra något annat formulerade och verbaliserade barnen idéer om

förskoleklassen som en skolförberedande verksamhet. Förståelsen av att det var viktigt att arbeta på och vara snabb i årskurs ett visar också att barnen förstod lärarnas budskap olika och att de fick olika budskap. Budskapet om att arbeta på var överordnat budskapet om att till exempel göra sitt bästa. En tolkning av detta är att barnen uppfattade detta som viktigare i det som sades och gjordes av lärarna. Olika budskap tillmättes olika stor betydelse och blev i barnens meningsskapande olika viktiga och framträdande. Framtid, framåtskridande och förändring användes alltså situationellt. Detta innebar till exempel att liknande aktiviteter gavs olika mening beroende på om de förekom i förskoleklassen eller i årskurs ett (exempel 6:13). Olika aspekter av tid (före eller efter övergången; nu, då eller sedan) användes som resurs för att skapa mening om det man gjorde men också om det som skulle komma. Om framåtskridande och framtidsfokusering förstås som viktigt är det rimligt att tro att det får betydelse för hur barnen handlar i förhållande till skola, övergångar och varandra. De blir en del i de förväntningar som är en viktig del i socialisationsprocesser.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag visat att framtid var en ständigt närvarande del av vardagen i förskoleklass och i årskurs ett. Genom övergången synliggörs framtiden på ett särskilt sätt och före och efter övergången konstrueras. Genom att det finns övergångar som den mellan förskoleklass och årskurs ett skapas något, en markerad skillnad, som ska begripliggöras. Detta gör att förskoleklass och årskurs ett konstrueras som olika. Framtid och förväntningar blir en del av denna förståelse. I förskoleklassen blev detta särskilt tydligt då framtiden i årskurs ett ofta gjordes närvarande. I årskurs ett var framtid oftare en del av sättet att förhålla sig till skolarbete, till exempel till arbetstakt och arbetsmängd. Fokus på framtid var en viktig del av övergångsarbetet när barnen slutade förskoleklass och började i årskurs ett. Det skapade också förutsättningar för särskilda aktiviteter som skolförberedelse och att barnen jämförde sig med varandra. I nästa kapitel beskrivs sådana och också andra aktiviteters roll i markeringen och skapandet av övergång.

Kapitel 7

Att göra och markera övergång

Mitt intresse för övergångar väcktes när jag i november 2007, under några veckor deltog i förskoleklassen och årskurs ett på Höstskolan. På många sätt befann sig barnen och lärarna där en god bit ifrån den faktiska övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Ettorna hade varit ettor i flera månader och barnen i förskoleklass hade ett jullov och en vårtermin kvar innan de skulle börja årskurs ett. Ändå var övergången närvarande och uppmärksammades, till exempel genom att lärarna hänvisade till framtiden i årskurs ett och genom att barnen pratade om skillnader mellan förskoleklass och årskurs ett. Övergången som process kan beskrivas som pågående. Det fanns, under den tid som jag gjorde observationer, ingen tydlig början eller något definitivt avslut. Övergången mellan olika verksamheter aktualiserades och gavs mening under lång tid men intensifierades och uppmärksammades särskilt under perioden före och efter sommarlovet, bland annat i form av särskilda aktiviteter.

I detta kapitel beskrivs övergången från förskoleklass till årskurs ett i termer av passageriter (rites of passage) och övergångsschema (van Gennep 1906/1960), statusövergångar (status passage) (Glaser & Strauss 1971) och nyckelhändelser (priming events) (Corsaro & Molinari 2000, 2005). Genom att beskriva övergången utifrån det övergångsschema som presenteras i kapitel 2 är syftet att försöka förstå övergången som process samt hur övergången markerades och vad det innebar. I kapitlet ligger fokus på hur övergången från förskoleklass till årskurs ett *synliggörs* och *görs* av barn och av lärare i relation till skolan som plats. Även om fältarbetet i sin helhet analyserats så läggs särskilt fokus på tiden före och efter sommarlovet.

Förskoleklassen som övergångsperiod

Förskoleklassen kan betraktas som en övergångsperiod. Det finns aktiviteter och sätt att tala om förskoleklassen som gör att den kan förstås på detta sätt. Något som bidrog starkt till detta var de sätt på vilka framtiden var närvarande i förskoleklassens vardag (se kapitel 6).

Olika aktiviteter för att träna skolans innehåll (skriva, läsa, räkna) och skolans form (tester, sitta still, arbeta själv) var, som visats, en del av vardagen i förskoleklassen. En typ av aktivitet som satte fokus på framtiden i årskurs ett var de återkommande besöken i årskurs ett-lärarens Anitas klassrum och de aktiviteter, till exempel en sifferbok, som barnen arbetade med där. Dessa rutiner och aktiviteter kan beskrivas som förberedande. De hade ett fokus på framtiden och kommande förändring, till exempel höjda krav eller behov av vissa kompetenser. Dessa vardagliga aktiviteter och sätt att motivera förskoleklassen kan tillsammans med mer unika händelser (vilka diskuteras senare) beskrivas som det Corsaro och Molinari (2000, 2005) kallar *nyckelhändelser*. I förhållande till en övergång kan rutiner och särskilda händelser ha funktionen att sätta övergången i fokus och på så sätt förbereda förändring. Genom deltagande i aktiviteter som uppmärksammar övergången och årskurs ett gjordes barnen till *blivande* ettor. Aktiviteterna blev också en del i barnens meningsskapande om vad årskurs ett är och kan vara. I intervjuer som jag genomförde i slutet av förskoleklassen frågade jag vad barnen trodde att de skulle få göra när de gick i årskurs ett. Tre aktiviteter återkom i svaren. Barnen var säkra på att de skulle få läsa, skriva och räkna. Dessa tre svar återkom också när jag på hösten frågade barnen vad de gjorde i årskurs ett.

Att förskoleklassens aktiviteter i sättet att tala (barnens, lärarnas och mitt) beskrevs som förberedande och kopplades till årskurs ett gör att jag förstår dessa som *nyckelhändelser*. Genom att kontinuerligt koppla olika aktiviteter till årskurs ett och genom hur barnen talade om vilka särskilda aktiviteter och beteenden som de förväntades göra och ha i årskurs ett sattes fokus på pågående, kommande eller förväntad förändring. På detta sätt bidrog *nyckelhändelserna* till att skapa en kontinuitet mellan förväntan och erfarenhet. I fallet med det innehåll som förmedlades i förskoleklassen blir aktiviteterna en kontinuitet. De förväntningar som skapades, till exempel att årskurs ett skulle innehålla läsning, skrivning och matematik, överensstämde också med hur barnen sedan berättade att det var i årskurs ett. Genom hur barnen i nuet beskrev årskurs ett skapades en föreställning om det som ska komma sedan. *Nyckelhändelserna* knyter på det sättet an både till barnens erfarenheter av den nuvarande verksamheten och till det de förväntar av framtiden.

Flera barn kom också in på förväntan om ordning när jag frågade dem om hur det skulle bli i årskurs ett (eller i tvåan som i excerpten nedan). Att man förväntades lyssna och sitta stilla var exempel på sådant som då nämndes.

- Jag: Vad gör man mer i ettan då?
Alima: Vi pratar om tvåan istället
Jag: Om tvåan?
Alima: Ja
Jag: Okej. Vad gör man i tvåan då?
Alima: Där så måste man lära sig att vara tyst och räcka upp handen. Inte prata rakt ut för då blir fröken arg och då så får man komma till sexårs. Igen
(excerpt 7:1)

När Alima och de andra barnen talade om andra årskurser på detta sätt visar det på en förståelse av förskoleklassen som en del av ett större sammanhang, en årskursstruktur. En sådan förståelse blir möjlig om förskoleklassen och övergången till årskurs ett ses som en del av en serie övergångar och statuspositioner. Det handlade om att klara av (passera) övergången annars får man "gå om" (jag återkommer till detta i kapitel 8). Erfarenheten av detta kommer av att andra barn före dem har gjort dessa övergångar, vilket synliggör strukturen för barnen i förskoleklassen och bidrar till förståelsen av vad skola och skolgång innebär (jfr Glaser & Strauss 1971; Wærdahl 2005).

"Vi säger ingenting": Att benämna förskoleklassen

Benämningar är väsentliga. När jag befann mig på Andréskolan och Höstskolan benämnde jag ofta det sammanhang som barnen befann sig i som förskoleklass. När jag tittade på hur förskoleklassen benämndes (främst av lärarna men också av t.ex. skolledningen) i skrift på skolorna kunde det se lite olika ut. "Planering för 6-åringar" stod det över en anslagstavla i kapprummet på Andréskolan. I den almanacka där förskoleklassens veckoschema fanns stod det istället "Veckoplanering för förskoleklassen". Barnen däremot sa oftast, i den mån de använde benämningar på verksamheten, att de gick i "sexårs", i skolan eller, som Vanna svarade i en intervju, "Vi säger ingenting". Dessa begrepp, som alla användes, har sinsemellan olika innebörd. Medan "Planering för 6-

åringar” och ”sexårs” tydligt syftar på barnen som varande i en viss ålder så är förskoleklass och skola benämningar på verksamhet. När jag frågade om förskoleklassen blev barnen ofta tveksamma. Det verkade som att det saknades en tydlig benämning på förskoleklassen som skolform vilket blir tydligt i följande exempel när jag försökte fråga Alima, Vanna och Jelica vad de kallade det de gick i.

De tittar på mig. Sen ska ni ju börja ettan, utvecklar jag, men vad säger ni att ni går i nu? Förskola, svarar Alima. Ja, förskola, säger Jelica. Säger ni förskola? säger jag. Näe, vi säger förskole...förklass eller eh, förskol, säger Alima trevande. Förskoleklass, säger Jelica. Ja! säger Alima och nickar. De fortsätter att pärla. Jag hjälper dem att trä på nålar och knyta fast stoppärlor. Jag frågar om de har saknat förskoleklassen på påsklovet. Förskoleklass? säger Vanna, Alima och Jelica mer eller mindre i kör. De tittar på mig. Vi går i sexårs! säger Alima. Jaha, säger jag. Har ni saknat sexårs då? Näe, säger Alima. Vanna och Jelica säger att de har saknat sexårs lite. Alima säger att det är roligare att vara hemma.
(exempel 7:1)

Begreppet förskoleklass var något som sades med viss tvekan. Det var som om de trodde att det nog var vad det hette egentligen, det som jag *frågade* om. Förmodligen hade de hört det användas om det de gjorde. Det stod på lappar som skickades med hem, det användes av lärarna och, inte minst, av mig. Men när jag frågade om de hade längtat hit, tillbaka till förskoleklassen, så var reaktionen direkt och kraftfull. ”Vi går i sexårs!” rättade Alima mig trots att det var de, hon och Jelica, som stunden innan hade fört in begreppet i just detta sammanhang som svar på min undran. Det hände att barnen talade om för mig att förskoleklass var samma sak som ”sexårs” men då oftast när jag frågade. Ibland, som här ovan, verkar de vara något olika. ”Sexårs” kanske är det man går i, det konkreta, medan förskoleklass är det som vuxna frågar om, det officiella. Liknande svar fick jag i flera intervjuer när jag tveksamt undrade vad jag ska kalla det här, det de går i.

Att det blev på det sättet kan bero på att det saknades en tydlig gemensam benämning på förskoleklassen. Detta berodde på att officiella och vardagliga begrepp användes parallellt. Förskoleklass

kan förstås som ett begrepp som inte har införlivats i vardagligt tal. Samtidigt var det åldersdefinierade "sexårs" också problematiskt i en verksamhet där många inte var sex år (jag återkommer till det längre fram). Det kan också vara ett tecken på att det fanns fler benämningar på förskoleklassen än för årskurs ett. Att det var i ettan eller klass ett som barnen skulle börja eller som de senare gick i var de helt på det klara med. Men i fråga om förskoleklassen fanns det oklarheter. I samband med att jag ovan förde frågan på tal synliggjordes en brist på tydlighet i hur verksamheten ska benämnas och barnen fick, tillsammans med mig, arbeta med att förhandla de olika begreppens innebörd och förhållande till varandra. Samtalet blir ett arbete med att begripliggöra vad förskoleklass är och om de går i en sådan.

"Mellanklass"

Hur förskoleklassen skulle benämnas var också något som Tomas kom in på under en intervju jag gjorde med honom och Jovan i förskoleklassen. I kapitel 6, excerpt 6:3a, visade jag hur Tomas i samspel med mig beskrev benämningen förskoleklass som före skolan, det vill säga han gav förskoleklassen ett (grund)skolförberedande syfte med hänvisning till denna benämning. Vid samma intervjutillfälle försökte jag också, genom att konkret hänvisa till vad de brukade göra *här*, få honom och Jovan att fundera över sin vardag i förskoleklassen.

- Jag: Men när ni går hit till Pia
[och Kajsa. Vilken klass] går ni i så att säga?
Jovan: [Jag trodde du mena att att]
Tomas: Aah. Vi går [iii]
Jovan: [r iiiii]
Tomas: Mellanklass
Jag: Mellanklass
(paus)
Hm
(paus)
Om jag säger skola då. Vad är det för nånting?

Tomas: Det är när man har gått en klass över. Liksom. Vi är ju på en skola nu

Jag: Jaa

Tomas: Men vi har re liksom. Eh. Dä, vi är inte *förberedda* att gå liksom på svårare

Jag: Nähä

(excerpt 7:2)

När Tomas förde in benämningen "*mellanklass*" för att förklara för mig vad det var de gjorde hos Pia och Kajsa kan det ses som en benämning på förskoleklassen som kan kopplas till dess förhållande till andra delar av skolan. Det blir i Tomas utsaga något mittemellan förskola och grundskola. Han placerade den *under* årskurs ett. Rörelsen blir därmed nedifrån och upp. Även Tilde kom in på ett liknande resonemang om förskoleklassen. "Det är typ som en halv skola och halvt med dagis", sa Tilde när jag frågade vad förskoleklass var. Förskoleklassens förhållande till förskola (dagens) och (grund)skola gör den till något som är *både och* eller *varken eller*. Om det som Tomas och Tilde sa tolkas som att förskoleklassen är ett både och, det vill säga både förskola och skola samtidigt, kan det förstås som att förskoleklassen är en verksamhet där förskolans och skolans pedagogik möts. Tolkas förskoleklassen istället som ett varken eller blir den istället en verksamhet med ett otydligt syfte och identitet. I båda tolkningarna definieras dock förskoleklassen utifrån andra verksamheter.

Förskoleklassen kan med andra ord ha ovan nämnda övergångsstatus eller beskrivas som ett tillstånd av *liminalitet* som är ett tillstånd mittemellan definierade platser snarare än något som i sig självt är väldefinierat. Detta är något som både van Gennep (1906/1960) och Turner (1977) beskriver som en central fas i övergångsprocesser. Ackesjö (2011) menar på ett liknande sätt att förskoleklassen kan beskrivas som "något annat", något mellan förskola och skola. Förskoleklassen *måste* förhållas till förskolan och skolan. Detta kan förstås som att förskoleklassen har en övergångsstatus och kan beskrivas som en tid eller ett tillstånd av övergång. Barnen var inte längre förskolebarn men inte heller skolbarn.

Som visats i kapitel 6 omtalades förskoleklassen som förberedande. Detta förstärktes när Tomas placerade den *mellan* och förklarade att de (barnen) var där för att de inte var *förberedda* för att

börja med något svårare. Förskoleklassen blir en slags träningspraktik där barnen ska träna *inför* skolan som än så länge är för svår för dem, sexåringarna, att klara av. Även detta gör att förskoleklassen kan förstås som en liminal fas.

I inledningen (kapitel 1) beskrevs de politiska diskussionerna om förskoleklass och skolstart under 1990-talet. Valet att skapa en förskoleklass snarare än att låta sexåringarna börja i den obligatoriska skolan kan förstås på olika sätt. En förklaring till att sjuåringar men inte sexåringar anses kunna börja skolan är olika mognad. Tiden i förskoleklassen kan då beskrivas som passiv tid. Detta innebär att tiden i sig är förberedande. Genom att vara i förskoleklassen vänjs barnen vid skolan men inga särskilda aktiviteter krävs. Tiden i förskoleklassen skulle också kunna ses som aktiv, som ett sätt att göra barnen redo för skolan. Detta innebär att tiden i sig inte var tillräcklig men att tiden i förskoleklassen gav möjlighet till förberedande aktiviteter. I ett sådant perspektiv blir aktiviteter och föreställningar om vad det är barnen förbereds (excerpt 7:2) för viktiga. På Andrés skolan var detta sista sätt att betrakta tiden i förskoleklassen mest synligt. Jag tolkar det Tomas sa om att förberedas som ett uttryck för att tiden i förskoleklassen också krävde vissa aktiviteter och arbete (se även kapitel 6). Därmed förstärks förskoleklassen som ett speciellt tillstånd, en övergångsfas, snarare än en integrerad del av skolan. Statusen som mellanklass kan alltså förstås i relation till förskoleklassens förberedande uppdrag.

Från förskoleklass till årskurs ett

Även om förberedande och fokus på likhet och skillnad mellan förskoleklass och årskurs ett var något som förekom under hela fältarbetet, i november såväl som i april, så intensifierades arbetet med och sättet att tala om övergången perioden före och efter sommarlovet. Nedan kommer övergångsarbetet i samband med den avslutande tiden i förskoleklassen och tiden för uppstart i årskurs ett beskrivas.

Att avsluta förskoleklass

En fysisk dimension av att sluta förskoleklass

Näst sista dagen i förskoleklassen ber Kajsa barnen att se sig omkring när de sitter i samlingen på morgonen. De tittar. Det är ganska tomt på väggarna. Kajsa berättar att hon plockade ner alla barnens saker igår och idag ska de få ta hem dem. Hon påminner barnen om att de ska ha väskor eller påsar med sig idag. Kajsa säger att de har sina gula mappar som de kan lägga saker i också. Hon förklarar för barnen att de ska städa sina lådor och kanske göra klart om det ligger något i dem som inte är färdigt. Men allt ska med hem, säger Kajsa. Vi ska ta ner flaggorna också, tillägger hon och tittar upp i taket där flaggorna barnen ritade till nationaldagen ett par dagar tidigare hänger i rader. Men dom hängde vi ju nyss upp, protesterar barnen. Kajsa säger att de ändå ska ner.
(exempel 7:2)

På ett fysiskt påtagligt sätt separerades barnen från förskoleklassrummen. Förskollärarna plockade undan teckningar och namnlappar och väggarna blev kala. I detta fysiska avlägsnande fanns två dimensioner. Rummen slutade på detta sätt att, för en stund, vara *en* förskoleklass rum. Kajsa och Pia tog bort bilder och alster från förskoleklassens olika aktiviteter. Men framförallt slutade rummen att vara *den här* förskoleklassens rum då bilder och alster från *deras* aktiviteter togs bort. Sättet på vilket detta skedde verkar inte stämma överens med barnens erfarenheter vilket märktes när de påtalade att de nyss hade hängt upp flaggorna som Kajsa ville plocka ner. Kajsa gick dock in och förklarade och försvarade denna handling. Hon blev den, som till skillnad från barnen, visste hur det *skulle* vara, det vill säga hon blev den person som legitimerade det som saknade omedelbar logik (jfr Berger & Luckmann 1966/1998) för barnen genom att påpeka att flaggorna *skulle* ner. Avslut och separation markerades också genom att Pia och Kajsa såg till att barnen gjorde klart och tog hem det som de hade producerat.

Sista gången

De sista veckorna i förskoleklassen på Andréskolan observerade jag en ny företeelse. Förskollärarna Kajsa och Pia sa ofta att aktiviteter skedde för sista gången: Sista gången de hade grupper, sista gången de hade qigong, sista gången de hade Bornholm. När Sofi berättade att det var modersmål sista gången utbrast Manda att allting är sista gången (även om Tobias dagen innan påpekade att de faktiskt skulle ha modersmål även i ettan). Corsaro och Molinari (2000) beskriver hur att göra något för sista gången är en typ av nyckelhändelse, det vill säga en typ av aktivitet som uppmärksammar och bidrar till konstruktionen av övergång. I och med att något omtalas som den sista gången skapas en förståelse av kommande förändring. Det som görs för sista gången kan också förstås som något som liknar eller inte liknar det som kommer efter förändringen, det vill säga det kan göras sista gången någonsin eller sista gången på just detta sätt (som modersmål). Genom att markera kommande förändring blir ”sista gången” också ett uttryck för separation från förskoleklassen. Det blir en del av en övergångsprocess där ”sista gången” blir en *markör* för separation (jfr van Gennep 1906/1960).

Att markera avslut

De sista veckorna skiljde sig från tidigare veckor till exempel genom att gruppen gjorde fler utflykter än tidigare. ”Övriga”, som Kajsa och Pia sa, när de ordnade femkamp i parken och dragkamp på skolgården. Den sista tiden i förskoleklassen övade gruppen också på en sång som de skulle sjunga på avslutningen i kyrkan. Pia och Kajsa förberedde barnen genom att berätta hur de skulle göra när de var i kyrkan. Någon dag innan avslutningen iscensattes hela den tänkta proceduren i kyrkan inne i förskoleklassens Stora rum.

Kajsa säger att i kyrkan ska de sitta i bänkar. Kom, säger hon och rätar ut ringen till ett led. Först går vi till kyrkan, säger Kajsa och leder ledet ut i kapprummet. När de kommer in i Stora rummet igen säger Kajsa att de ska sitta i bänkar. Ni sätter er här, säger Kajsa och pekar. Hon säger att de ska låtsas att det är en bänkrad. Hon säger att alla inte får plats så några får sitta i raden bakom. Barnen ställer upp sig i två rader mitt på golvet i stora rummet. Sen, säger Kajsa,

kommer rektorn prata. Kajsa ställer sig framför barnen. Välkomna, säger hon. Vad många barn! Och ni som går i förskoleklass går sista dagen i förskoleklass. Sen ska ni börja ettan. Sen när rektorn har pratat så är det vår tur att sjunga. Då går vi fram så här. Kajsa leder ut barnen från sina ”bänkrader”. När Vanna försöker gå åt andra hållet säger Kajsa att hon inte kan göra så för hon sitter ju i en bänkrad. Kajsa visar hur barnen ska ställa sig på en lång rad längst fram i ”kyrkan”. Hon säger att det kommer att vara ett trappsteg som de ska stå på. Kajsa säger att hon och Pia kommer att sitta ner på stolar framför barnen så de kan titta på dem hur de ska göra. Kajsa säger att de måste tänka på att det är en stor kyrka och att de måste ta i ordentligt om de ska höras. Hon sätter sig på huk framför barnen. De sjunger.
(exempel 7:3)

Goffman (1959/1990) beskriver i sin scenmetafor hur individer och grupper i iscensättandet av sig själva inför andra kan sägas repetera sitt framträdande (front stage). I denna situation skedde detta på ett bokstavligt sätt. För att kunna visa upp *den duktiga och kompetenta* (färdiga) förskoleklassen repeterades framträdandet bakom scenen (backstage). Syftet var att visa upp förskoleklassen eller snarare en symbol för förskoleklassen inför andra, det vill säga ett sätt för dem på insidan att förmedla en egen bild av institutionen för dem som kommer utifrån (Goffman 1961/2011). Denna sista tid i förskoleklassen präglades av en känsla av att något avslutades. Detta uppmärksammades genom utflykter, idrottsdagar och högtidlighållanden, en typ av mer unika nyckelhändelser för att markera avslut, där skolavslutningen kanske var den tydligaste. Men det skedde också genom tester och genom att uppgifter måste hinnas klart eftersom tiden nu var slut. Passageriter av det slag som skolavslutningen representerar är ett återkommande inslag i skolarbetet. De är en slags ceremoniell markering av förändring bunden till tidens gång, läsårets förutsägbarhet och olika läsårs förhållande till varandra genom att ”the routines of daily life are broken” (van Gennep 1906/1960, s. 179, som använder uttrycket threshold/trösklar för att beskriva dessa markeringar). Genom att uppmärksamma förändring på detta sätt markerades separationen mellan barnen och förskoleklassen.

Riter runt skolavslutningen kan också kopplas till hur förändringar och övergångar synliggjordes och markerades ceremoniellt för barnen. Det blir ett sätt att avsluta och att separera dem från sin årskurs, från förskoleklassen som när Kajsa sa ”Och ni som går i förskoleklass går sista dagen i förskoleklass. Sen ska ni börja ettan”. Detta förstärktes också av skolavslutningens tydliga årskursstruktur. På väg till kyrkan på avslutningskvällen var uppdelningen och ordningen mellan klasserna tydlig. Då gick sexorna, som skulle sluta på skolan, först, sedan gick förskoleklassen och så följde de andra klasserna i årskursordning. En liknande ordning fanns för framträdandet i kyrkan. Riterna blir ett sätt att skapa ett steg mellan de sammanhang mellan vilka individer passerar, ett sätt att ”going through an intermediated stage” (van Gennep 1906/1960, s. 1). Skolan är en plats som strukturerar och synliggör övergångar genom att markera dem genom riter (jfr Glaser & Strauss 1971; Maloney 2000). Den tydlighet som skolårets repetitiva inslag innebär gör att övergångar kan markeras och göras speciella. Eftersom det är känt vad som ska hända kan det också manifesteras. På så sätt förstärks och synliggörs den förändring som också blir synlig i mer vardagliga rutiner och aktiviteter, de blir nyckelhändelser i förhållande till övergången (jfr Corsaro & Molinari 2005). Dessa riter kan också sägas bidra till att markera att det finns en övergång som behöver förstås och ges mening.

Godkända?

Ritualisering som markering för avslut förekom inte bara i skolövergripande aktiviteter utan också i förskoleklassen. Sista dagen i förskoleklassen fick barnen diplom för sina insatser under året.

Nu har ni varit jätteduktiga i förskoleklassen, säger Kajsa. Bara därför så ska ni, förklarar hon, få ett diplom. Kajsa säger att hon är glad att hon får dela ut diplomerna. Pia kommer ju barnen att träffa i höst för hon ska ju följa med dem till Anita och ettan. Därför tycker Kajsa att hon vill säga extra lycka till, till alla. Diplomen är A4-stora inplastade papper. I en ram av blommor, träd och jordgubbar står det:

Diplom till

För ett väl genomfört år i förskoleklass.

Lycka till!

XX den 9 juni 2010

Pia – Kajsa – Yvonne – Kristin

Barnens namn är ditskrivna på linjen med guldpenna vilket Jabir kommenterar när han får sitt diplom. Oj, guld, säger han. När alla har fått sina diplom säger Pia att de ska få något mer för att fira. Barnen sträcker sig och tittar på kartongerna som Pia har framför sig på bordet. Oh, strutar!
(exempel 7:4)

Att bli tilldelad ett diplom för ett väl genomfört år blir en tydlig markering av avslut och separation, där året i förskoleklassen presenterades som avklarad och avslutad. Det var lärarna som (kollektivt, även lärarna som inte var närvarande stod med på diplomet) godkände barnen. Diplomet kan ses som en symbol för uppnått resultat även om det inte framgick för vad barnen godkändes. Att de hade "varit jätteduktiga i förskoleklassen" var det Kajsa sa för att förklara diplomets innebörd. I mina anteckningar finns heller inte något där diplomets innebörd togs upp av barnen. Istället fokuserade de, som Jabir ovan, på diplomets form. Det går att göra en parallell mellan diplomets form och att få ett godkänt betyg som möjliggör vidare statusövergång (jfr Glaser & Strauss 1971). Diplomet blir en bekräftelse på detta, då barnen genom att vara godkända också blir klara för nästa steg.

Även det ovan diskuterade "sista gången" användes som ett slags test för godkännande. Den träning som föregått denna sista gång skulle nu ha givit resultat.

Det är dagen innan skolavslutningen i förskoleklassen. När alla samlas utanför ingången på baksidan för att säga hejdå säger Pia att det är näst sista gången de sjunger *Nu är det slut för idag*. Hon säger att barnen därför får ta i riktigt ordentligt för nu har de sjungit den så många gånger. Sången sjungs så det ekar över skolgården. Perfect! säger Pia och gör ett upp-

skattande tecken när de har sjungit klart. Thank you, svarar Jabir och tittar upp på Pia från sin plats precis bredvid henne. Thank you, säger Jovan. Det betyder bra, säger Niclas och ser sig omkring på dem som står närmast honom.
(exempel 7:5)

På liknande sätt, att barnen i slutet av förskoleklassen hade övat länge och borde kunna, omtalades även andra aktiviteter. Lärarna sa till barnen att de efter ett helt år i förskoleklassen borde kunna vissa saker som att sitta still och lyssna eller gå på led. De förväntades ha uppnått en status som kompetenta förskoleklassbarn. Att uppnå statusen som kompetent förskoleklassbarn blir en förutsättning för att kunna gå vidare till en ny status, statusen som etta. Detta går i linje med Glaser och Strauss (1971) resonemang om statuspassager.

Sammantaget kan den sista tiden i förskoleklassen med dess markeringar av avslut beskrivas som en *separationsfas* (jfr Turner 1977; van Gennep 1906/1960) där man på olika sätt markerade avslut. På olika sätt synliggjordes att förskoleklassen snart var över och att barnen inte längre skulle höra till den. Därmed kommer också något annat, en förändring.

Sommarlovet

En del i övergången mellan förskoleklass och årskurs ett var sommarlovet, en period då jag inte träffade barnen. Detta betyder inte att sommarlovet, den tid då barnen varken gick i förskoleklass eller i årskurs ett, saknade betydelse. Om van Genneps (1906/1960) övergångsschema används för att förstå övergången från förskoleklass till årskurs ett där avslutet av förskoleklassen ses som en separationsfas och uppstarten av årskurs ett som en fas av införlivande (se nedan) skulle sommarlovet kunna förstås som steget där emellan, det mellanläge kallas liminalitet. Övergångsfaser beskriver Turner (1977) som ett mellanrum mellan olika status. Möjligen kan sommarlovet ses så, som en paus. Några barn tillbringade sommarlovet helt utanför skolan medan andra befann sig i skolan som fritidshemsbarn; på ett sätt skolbarn men inte lika tydligt inom skolans årskursstruktur.

Skolstart: Samma men nytt?

De flesta barn i gruppen på Andréskolan kom tillbaka efter sommaren och började årskurs ett tillsammans. Ändå tyckte jag mig känna av ett visst avvaktande i luften första dagen när barnen började årskurs ett.

Över hela skolgården står små grupper med barn och även några vuxna. Flest vuxna är där de yngre barnen är. De flesta står lite vända mot huvudingången. Några grupper står tätare tillsammans och pratar. Några, som ettornas grupp, står tystare och glesare. Sofi står tillsammans med sin mamma. Hon tittar ner i marken. Jabir är också där tillsammans med sin pappa. Han och pappan står en bit från varandra. Jabirs blick är fäst rakt fram. Vanna står bredvid sin pappa. Hon ser sig omkring, kramar och klänger på pappan. Rabi och Jovan är där utan någon vuxen. De står en bit från varandra och tittar mot ingången. Förutom att Sofi och Vanna pratar med sina föräldrar, Vanna mer än Sofi, är det ingen som säger något. Jag går fram och ställer mig vid den lilla gruppen. Hej, säger jag och ser mig omkring. Jag får några nickar och hej till svar, mest från föräldrarna. Efter en stund kommer Anita och Pia ut från huvudingången tillsammans med några andra lärare. De har hattar på huvudet. Anita, som har en skepparmössa, håller upp en skylt där det står ettan. Hon går mot barnen som samlas runt henne. Anita hälsar dem välkomna. Vanna, vad roligt att se dej, säger Anita. Jag visste du skulle säga så! utbrister Vanna och tittar på Anita.

(exempel 7:6)

De första dagarna i årskurs ett präglades fortsatt av både avvaktande och inkännande. Även om en del var osäkert så fanns det sådant som var precis som förväntat som Vanna gav uttryck för ovan. Lärarna, framförallt Anita, talade ofta om hur man skulle vara *här*, i ettan. I detta delvis okända sammanhang var iakttagandet en viktig del. Hur gör man? Hur gör andra? Barnen bemöttes både som vana vid att vara på Andréskolan men samtidigt som ovana. De både visste hur det var och lärde sig hur det var. När rektorerna hälsade alla välkomna betonade de att ettorna var bekanta med skolan och dess rutiner.

Extra välkomna är dom som är nya, säger nya rektorn. Är förskoleklassen här? Ja! ropar förskoleklassen och ett par av ettorna. De andra i ettan tittar på dem och skakar på huvudet och ettorna kommer på sig själva. Rektorerne fortsätter och ropar upp ettorna. Jaa! ropar ettorna och viftar. Där är ni! Välkomna hit, säger rektorerne. Ni har ju varit här ett år nu och vet hur det är.

(exempel 7:7)

Ettorna visste hur det var, i alla fall till viss del, för samtidigt som de kände till vissa saker, som till exempel hur systemet med pantkorten för lån av utesaker fungerade eller var matsalen låg, så var det vissa saker som de var osäkra på eller som inte riktigt var som de trodde eller var vana vid. Att de nu var ettor och inte gick i förskoleklassen kan därför sägas vara något som krävde tillvänjning. Att Anita, i sin egenskap av klasslärare, var någon som hade makten att definiera och legitimera de regler och normer som rådde blev tydligt under denna första tid. I ett första möte (initial encounter) blir, menar Ball (1980), denna typ av förhållanden extra tydliga. Även om Anitas position även senare gav henne ett tolkningsföreträde var det nu när barnen skulle förstå och bekanta sig med ettan som detta blev som tydligast. Ibland tog hon detta tolkningsföreträde på eget initiativ men ibland gavs hon det också av barnen och av förskolläraren Pia som vände sig till henne med frågor. Pia, som varit ansvarig i förskoleklassen, bemötte ofta barnens frågor med att hänvisa till Anita eller något som Anita sagt. Tider och rutiner var ovana de första dagarna och skapade osäkerhet.

Pia, när ska vi ut? frågar Jabir när barnen sitter och jobbar med namnskyltar till sina lådor den första dagen i ettan. Efter maten, svarar Pia. Flera barn upprepar att Pia sagt att de ska ut efter maten. Tobias viskar till Dina och mig. Ja, efter maten ska vi ut, suckar han. Vi hörde det. Tobias himlar med ögonen som om han tycker att det börjar bli lite tjatigt. Flera barn undrar när de ska sluta. Klockan ett, säger Anita. Vet mamma att vi ska vara till klockan ett? undrar Niclas. Ja, hon stod ju bredvid när vi sa det, säger Anita. Tobias reser sig upp och går fram till Pia för att fråga något. Han kommer snart tillbaka och sätter sig igen. Jag hörde fel, säger han. Ska vi

inte gå ut efter maten? frågar Dina och ser på Tobias. Ska vi inte ut!/? utbrister Tobias. Skulle vi det? upprepar Dina. Jag vet inte. Vad tror du? säger Tobias och tittar på Dina. Jag tror inte det, säger Dina. Jag tror kanske, säger Tobias.
(exempel 7:8)

Detta kan ses som ett försök till begripliggörande av en ny kontext. När Jabir frågade när (inte *om*) de skulle gå ut kan detta sägas ske mot en tidigare erfarenhet om att det brukar vara så. Samtidigt fanns i barnens frågor om när de ska sluta och i Dina och Tobias samtal om huruvida de alls ska vara ute efter lunch en medvetenhet om att det schema som barnen hade erfarenhet av kanske inte längre gällde. Barnen försökte, i dialog med lärarna och varandra, förstå och reda ut de nya rutinerna. Under den första tiden i årskurs ett läste barnen av och försökte förstå praktiken i årskurs ett mot tidigare erfarenheter samtidigt som de skaffade sig nya erfarenheter.

En fysisk dimension av att börja ettan

I och med att barnen i gruppen började årskurs ett gick de från en miljö bestående av flera rum till att, för det mesta, vara alla i ett enda rum. Skillnaderna var stora även om likheter också fanns. Rummet som gruppens plats signalerades både i förskoleklassen och i årskurs ett, genom att barnens teckningar och arbeten pryddes väggarna i rummet. Detta följer en logik om att det är viktigt att det syns vilka som hör hemma i klassrummet. Jedeskog (2007) har intervjuat ett antal lärare som uttrycker att detta är viktigt, i alla fall för skolans yngre barn. Precis som när förskoleklassens rum tömdes på barnens saker så det inte längre var deras, så skedde en motsvarande omvänd process när barnen började i årskurs ett.

Rummet var till en början utsmyckat. Det fanns likadana bokstavskort som i förskoleklassens stora rum längst ena väggen. Efter hand sattes fler saker upp på väggar och anslagstavlor. Ofta satte Anita upp nya saker mellan skoldagarna: bokstavsplanscher, arbetsgångar för siffer- och bokstavsarbete och de spåringspapper för bokstäver och siffror som barnen arbetade med, foton från temaarbetet med skogen och elevarbeten, ofta en kombination av bild och text. De bokstäver och siffror som väggarna fylldes med är symboler för skolarbete, och därmed signaler om att klassrummet var en plats för *skolarbete*. Sådant

fanns också i förskoleklassens rum men inte alls i samma omfattning. Efter några veckor av höstterminen satte Anita upp ett stort schema på anslagstavlan vid samlingsmattan⁴⁰. Med färgglada lappar markerade hon vad de ska göra på de olika arbetspassen. Lärarna gjorde klassrummet till just *dessa barns* klassrum genom att sätta upp *deras* saker och arbeten i rummet. Men de gjorde det också till en *ettas* klassrum genom att de satte upp det *ettor* arbetar med och schemat för årskurs ett. Det material som fyllde rummet kan sägas förmedla förväntningar om hur man förväntades bete sig och vad man kan göra i just detta rum (jfr Nordin-Hultman 2005).

Det som beskrivs ovan utgör en spatial dimension av övergången från förskoleklassen till årskurs ett. Det rörde dels den rent fysiska förflyttningen av barnen till en annan plats men förändring gestaltades också genom utrymmets utseende. Genom att förändra och markera rummet med saker som kunde kopplas till att vara en *etta* och till att just *dessa* barn var *ettor* så gestaltades den förändring som övergången för med sig. Den rumsliga förflyttningen förstås som en territoriell övergång. van Gennep (1906/1960) menar att gränser, ibland rent fysiska, symboliskt måste passeras för att ta sig från ett tillstånd till ett annat.

Erfarna nybörjare?

I barnens möte med årskurs ett var både vana och osäkerhet viktigt. Både barnen själva och lärarna pratade om dem som några som både hade och saknade erfarenheter av att gå i skolan. Att barnen bemöttes som vana och ovana på samma gång syns i följande exempel från samlingen i slutet av den första dagen i årskurs ett.

Anita säger att hon tycker att de har varit jätteduktiga. Man kan ju nästan tro att ni är treorna som gick här förra året, säger hon. Jag har gått i ettan! säger Tobias och tittar upp på Anita. Mmm, säger Anita och fortsätter. Nu när ni har börjat skolan. Riktiga skolan. Förskoleklassen är också skolan men det här är lite mera skola. Då ska ni ju jobba lite också och få böcker och så, säger Anita.
(exempel 7:9)

⁴⁰ Se bilaga 3.

Berömmet, att de nästan kunde tas för treor (som gått länge och därför vet hur det är), kan tolkas som att barnen visade kunskap om rutinerna och förväntningarna på dem i årskurs ett. Det Anita sa kan också ses som ett uttryck för att barnen nu när de är äldre kan förväntas klara mer. Att jämföra dem med treor blir en signal om förväntad mognad, det vill säga att de nu som ettor borde ha mer gemensamt med nämnda, äldre treor än vad de hade i förskoleklassen. När Anita gjorde denna jämförelse konstruerar hon också barnen som en grupp. De blev några som har och gör något gemensamt och några som var avgränsade mot andra grupper, till exempel treorna.

I exemplet är det också tydligt att det inte förväntades av dem att de skulle veta allt eftersom de inte hade gått i skolan på riktigt. När Anita sa att ”det här är lite mera skola” markerade hon en skillnad mot barnens tidigare erfarenheter. När barnens förflutna i förskoleklassen togs upp kan det ses som att de gjordes till dels några som har *varit* (inte lika mogna) och några som dels *är* (mognare) men som också *ska bli* (ännu mognare). Särskiljandet av förskoleklass och årskurs ett markerades också av att Anita och Pia läste böcker i vilka att börja ettan beskrevs som synonymt med att börja skolan⁴¹. Detta blir en signal om att det inte var eller skulle vara detsamma som i förskoleklassen. Barnens sökande efter och förhandlande av rutiner kan ses mot sådana budskap. Är barnen initierade eller nykomlingar? I uppstarten av årskurs ett fanns en osäkerhet om detta både i det barnen gjorde och uttryckte och i det lärarna sa.

Den osäkerhet som barnen gav uttryck för och de korrigeringar som lärarna gav tolkar jag som en signal om att årskurs ett var eller i alla fall *omtalades* som annorlunda än förskoleklassen vilket visade sig i de frågor som barnen ställde under de första dagarna. Får man gå in på toaletten när det är rast? Med vad får man hjälpa varandra? Var kan man dricka vatten? När får man göra det? Även om barnen hade erfarenheter av skola så var det inte längre *precis* samma. Genom att förhålla sig till det fysiska rummet, tid, materiella artefakter, relationer, förväntningar på beteende med mera skapas och förstås ettans sociala ordning. Kay Margetts (2002) beskriver arbetet och tolkningen visavi

⁴¹ Bl.a. lästes Viveca Lärns (1982) *En ettas dagbok* och Gunilla Bergströms (1982) *Var är bus-Alfons?* Två böcker från 1980-talet då att börja ettan och att börja skolan var synonymt.

omgivningen som något som kräver en ansträngning från barnen i en ny miljö. Det som barnen trodde att de visste stämde inte heller riktigt. Som det här med hur man gjorde när man skulle äta frukt.

När jag kommer in i klassrummet efter tiorasten den andra skoldagen har några barn redan kommit in och satt sig. De har sina frukter med sig och några har börjat äta. Emma kommer in samtidigt som jag. Hon stannar till innanför dörren och tittar på de andra. Man får inte börja! säger hon upprört. Anton tittar på Anita som sitter på sin lilla stol i ringen. Får vi börja? frågar han. Anita nickar. Jaa, säger hon. Emma ser sig omkring på Anton och på andra som har börjat äta. Hallå, vem lyssnar inte, man får inte börja! upprepar hon. Jo, Emma, säger Anita. Man får börja när man kommer in.
(exempel 7:10)

Små skillnader från förskoleklassen som denna tydliggjordes och Anita bemötte barnens förväntningar om hur det skulle vara med att poängtera hur hon *brukade* göra eller hur man *skulle göra här*. Även om Anita också gick igenom vissa saker mer tydligt (som skolans regler och hur *vi* vill ha det i klassrummet) bemöttes barnens osäkerhet och okunskap främst vart efter den uppstod. Detta gällde i första hand de små, vardagliga skillnaderna från förskoleklassen som i exempel 7:10. Instruktionerna var ofta implicita och en del i ett pågående vardagligt samspel. Ett ytterligare exempel på detta är hämtat från samlingen den andra skoldagen på höstterminen.

Anita säger att när de har sådana här samlingar så brukar de, eller brukar och brukar, de brukar ju ingenting men de ska, dra almanackan.
(exempel 7:11)

Anitas ”brukar” blir en legitimering, ”så här gör man här”, av reglerna och rutinerna i årskurs ett (jfr Berger & Luckmann 1966/1998). Goffman (1961/2011) menar att olika aktörer har olika definitionsmakt i denna process. Vissa grupper och aktörers syn blir viktigare på grund av den makt de besitter. Anita kan, i egenskap av den som i relation till barnen och Pia, hade en större erfarenhet av ettan, sägas få en sådan

makt eller legitimeringskontroll (se även Glaser & Strauss 1971). Att Anita hade en sådan makt berodde också på att hon var grundskollärare medan barnen var barn och Pia var förskollärare. I grundskole-sammanhanget ger det Anita en sådan makt.

Strategin att bemöta olikheter vartefter frågor uppkom verkade vara ganska lyckosam. Åtminstone så minskade antalet frågor snabbt. Redan efter några dagar var det så att vissa saker *brukade* vara på vissa sätt även för barnen. Ball (1980) menar att en kommunikation om förväntningar och regler omedelbart startar och att läraren, i sitt sätt att bemöta eleverna, omedelbart indikerar vilka regler och normer som gäller i just detta sammanhang. Tonläge, gester, position i rummet med mera signalerar till eleverna vad som förväntas *här*. Samtidigt pågår, menar Ball, en omedelbar tolkningsprocess från elevernas sida där all information tolkas och sätts in i ett sammanhang för att förstå kontexten *här*. "Brukar" blir ett sätt för läraren att signalera och arbeta in sin ordning för klassrummet. Barnens "brukar" kan ses som deras förståelse eller försök från deras sida att föra in sin tolkning av det som sker i klassrummet. Att bli en *etta* är alltså en process där både att definieras av andra (lärare och andra barn) och att själv identifiera sig med statusen spelar in (Goffman 1961/2011). "Brukar" kan här ses som en signal om förväntad och förstådd lokal ordning.

Det fanns också det som barnen förväntades kunna efter att ha gått i förskoleklass där det antogs vara uppenbart att det gick till på samma sätt i årskurs ett som i förskoleklassen. Gå på led, ordentligt, var en sådan sak. Elina Lahelma och Tuula Gordon (1997) påpekar att elevernas tidigare skolerfarenheter givetvis också spelar roll för att och för hur de förstår en ny kontext. På Andréskolan togs denna tidigare erfarenhet med i beräkningen och bemötandet från lärarna vid vissa tillfällen och inte vid andra.

Etta på riktigt

Ett sökande präglade de första dagarna eller veckorna i årskurs ett. Därefter framstod barnen som mer säkra på hur det går till *här* och frågorna blev färre. Denna första tid i årskurs ett kan beskrivas i termer av "process of establishment" (Ball 1980; Corsaro & Molinari 2005), en etableringsperiod, där barnen kände av och prövade sin omgivning. Att i det första mötet med en ny situation ha en fas där man känner av denna för att testa vad som är möjligt och inte möjligt i just denna

situation är inte ovanligt menar Ball (1980). Att pröva sig fram kan fylla funktionen av att få fram den kunskap som är nödvändig för att kunna anpassa sig till just den aktuella situationen. Det kan beskrivas som en process att få kunskap om normer och förväntningar i ett nytt sammanhang. Det uppstår ett förhandlingsutrymme när rutiner, normer och regler inte är kända. I processer av lärande och socialisation blir barnen aktiva i att göra och begripliggöra den sociala ordningen. Jag förstår processen som en fas av införlivande (Turner 1977; van Gennepe 1906/1960). Målet var att barnen skulle göras bekanta med kontexten i årskurs ett och bli ettor. Detta gör det möjligt att tala om den första tiden i årskurs ett som en fas av införlivande.

Övergångar, inte minst den till skolan, blir viktiga markörer och är ofta förknippade med förväntan över att bli ”stor”, att bli elev eller att gå från novis till expert. Det handlar inte bara om en fysisk övergång utan också om förändrad status, en statuspassage (jfr Fabian 2007; Glaser & Strauss 1971; Lam & Pollard 2006; Merry 2007). Som visades ovan så ”godkändes” barnen när de slutade i förskoleklassen. Genom att delta i vissa riter och nyckelhändelser markerades att barnen var kompetenta, godkända förskoleklassbarn. Detta innebar inte att barnen per automatik bemöttes som eller talade om sig själva som ”riktiga” ettor när de började årskurs ett. I början av hösten pågick ett arbete med att visa och förhandla kompetens.

I följande situation när barnen arbetar med siffror var det Vanna som gav en instruktion till Niclas.

Vanna och Niclas sätter sig på sina platser i gröna gruppen. Niclas ser på de andra. Jag har kommit långt före er! säger Niclas. Vanna tittar på Niclas bok. Så där många nollor ska man göra, säger Vanna och pekar i sin skrivbok och visar hur hon har gjort.
(exempel 7:12)

Genom att visa att de kunde, att de visste hur det nya gick till, till exempel hur man skulle göra i sitt sifferarbete, och hur man fick och inte fick göra i ettans klassrum visade de kompetens och erfarenhet av att gå i årskurs ett. Den som visste hur man gjorde blev någon som hade en ettas kompetens. Susan Danby och Carolyn Baker (1998) skriver att ett sätt att visa kompetens är att använda sig av rutiner för

hur man ska göra eller hur man ska vara i en ny situation. På det sättet kan barnens instruktioner till och korrigeringar av varandra ses. När Vanna menar att Niclas har gjort fel håller hon samtidigt, genom att peka i sin bok, fram sig själv som någon som vet hur det ska vara, som kompetent.

Vanna och andra barns instruktioner till och korrigeringar av andra måste också förstås mot bakgrund av hur aktiviteter, framförallt siffer- och bokstavsarbete, skulle gå till. Detta var något som Anita, och i viss mån Pia, pratade mycket om. Att då visa att man har förstått vad som är rätt, som Vanna gör när hon påpekar hur många nollor man ska göra (eller inte ska göra), blir att ha förstått något som är viktigt för att vara en kompetent etta. Barnen förhandlade i exemplet mot en föreställning om att det fanns ett rätt sätt (eller i alla fall bättre sätt) att göra saker i årskurs ett. Begreppen initierad och icke initierad kan användas för att förstå barnens hävdande av kompetens och kunskap gentemot varandra under årskurs etts inledande månader. Genom att visa kompetens blir man någon som förstått den sociala ordningen till skillnad från någon som inte har förstått. Man visar att man har uppnått den definierade statusen som etta. Här blev till exempel tidigare erfarenhet av skolarbete och ålder verktyg som kan användas för att hävda kompetens. Uppvisandet av denna kompetens blir i situationen också ett socialisationsarbete där kompetensen används för att visa andra vad som förväntas av en etta.

Att börja i årskurs ett innebar alltså inte att barnen per automatik fick statuspositionen ettor, åtminstone inte kompetenta sådana. Att barnen inte självklart såg sig själva och varandra som kompetenta ettor bara för att de började i årskurs ett märktes till exempel i uppvisandet av och förhandlingarna om kompetens. Barnen bemöttes och agerade också som nybörjare. Då situationen var delvis annorlunda än den i förskoleklassen. Kompetensen var inte direkt överförbar mellan de två sammanhangen. Det innebar att barnen i och med övergången gick från att vara experter (några som till och med fått diplom för att de klarat av förskoleklassen, exempel 7:4) till att bli noviser. Att barnens status i början av årskurs ett genomgick en förändring från nybörjare till allt mer kompetenta märktes genom att antalet instruktioner minskade efter hand. Övergången innehöll fler möjliga statuspositioner än den som förskoleklassbarn och den som etta. I den sammantagna övergångsprocessen skedde förändring av status alltså snarare gradvis än i ett

steg. Övergången blir därför tydligt en process där olika statuspositioner både möjliggör varandra och går in i varandra. Under processen underlättades dock olika typer av görande av kontexten. Att övergångsprocessen i olika skeenden gestaltades i form av avslut och införlivande gör det möjligt att tala om den som en schemalagd övergång.

I övergångsprocessen pågick ett arbete med att bli etta där det dels var viktigt att lära sig rätt färdigheter och dels visa att man bemästrade dessa färdigheter, det vill säga visa kompetens. I slutet av förskoleklassen förekom aktiviteter som beskrivits som markörer för avslut och separation (se ovan). Sådana markörer fanns också i förhållande till införlivningsprocessen i årskurs ett (om än ofta mindre ceremoniella). Det fanns aktiviteter i början av första klass som kan förstås som markörer eller passageriter (se van Gennepe 1906/1960) och som barnen var tvungna att genomgå för att bli "riktiga" ettor.

Sättet som barnen pratade om läxa kan förstås på detta sätt. Det fanns en förväntning på att de skulle få läxor i årskurs ett. På så sätt ingick läxan i definitionen av vad en etta var eller i alla fall vad en etta gjorde. Barnen pratade en hel del om läxor när jag frågade dem om ettan när de gick i förskoleklassen och i början av ettan (innan de fått någon läxa) var det också ett återkommande ämne för samtal. I kapprummet den morgon då första läxan skulle lämnas tillbaka till Anita var den ett ämne för samtal.

Skolklockan ringer och jag och barnen går upp till ettornas kapprum. Flera barn pratar om läsläxan. Jag kan läxan utan-till, säger Sofi som tar av sig skorna intill mig. Hon reciterar ur boken. Vi har gamla nallar, säger Sofi. Niclas säger att de har glömt att skriva, han visar plastfickan med läxboken och den lapp som ska fyllas i, när Anita öppnar dörren. Anita säger att det inte gör något. Huvudsaken är att man har läst.
(exempel 7:13)

Att få den första läxan kan på grund av förväntningar och den uppmärksamhet som den fick förstås som en markering på vägen till att bli etta. En liknande betydelse fick också den första boken (se exempel 6:4a och b) och de tillfällen då skolarbete introducerades (se exempel

5:5, matematik). Det gör också att de kan förstås som nyckelhändelser i övergången från förskoleklass till årskurs ett.

På ett sätt var det alltså barnens förväntningar på vad det innebar att gå i årskurs ett som bidrog till att dessa händelser blev markörer. Både läxa, böcker och ämnen (skriva, läsa och räkna) var sådant som barnen talade om när jag frågade dem hur de trodde att det skulle vara i ettan. Genom att dessa förväntningar på vad ettan skulle komma att innebära fanns så blev det också viktiga händelser när dessa förväntningar infriades. På så sätt kan införlivningsprocessen beskrivas som en process i flera steg.

Statusövergång

En övergång innebär att individer passerar från en grupp till en annan genom att uppfylla vissa kriterier och därmed anses vara en kompetent medlem i den nya gruppen. Övergången från förskoleklass till årskurs ett kan därför sägas handla om förändrad social status (Glaser & Strauss 1971; Turner 1977). Barnen kan betraktas som eller söka statusen av och ges förutsättningar för olika status (t.ex. nybörjare, ”ha varit där ett tag”, erfarna, kompetenta, förskoleklassbarn, ”nästan skolbarn”, skolbarn). I slutet av förskoleklassen när barnen fått sina diplom (se exempel 7:4) var detta en markör för förändrad status. Barnen gavs legitimitet genom lärarnas godkännande att vara fullbordade förskoleklassbarn. Diplomet var också i sitt sammanhang en markör för att ytterligare statusförändring var möjlig (jfr Glaser & Strauss 1971). Genom att markera att statusen som förskoleklassbarn nu var fullbordad skapades möjligheten att gå vidare till en ny statusposition. Att olika statuspositioner följde på varandra och att en statusposition markerades som uppnådd och avklarad – den som förskoleklassbarn – innan barnen kunde gå vidare till nästa – den som etta – gör att dessa statuspositioner kan förstås som hierarkiskt ordnade. Att vara etta blir högre status än att vara förskoleklassbarn även om barnen också gick från att vara erfarna till att bli noviser. I skolan kan denna statushierarki förstås som kompetens men också förstås i relation till ålder och högre ålders högre status.

Att ålder kopplas till sådant som kompetens och mognad förstärks av att barnen ofta benämnde *högre* som positivt. Ett exempel på detta är följande diskussion mellan Niclas, Markus och Vilma i ledet när ettorna var på väg till gymnastiken.

Vilma har kommit efter och springer fram till sin plats bakom Niclas och Markus. Niclas vänder sig mot Vilma när hon kommer ifatt. Jag är längre än du! säger han och fortsätter: Hur gammal är du? Jag är sju. Vilma säger att hon också är sju. Är du? Niclas tittar på Vilma. Jag är åtta! säger Markus. Vilma tittar på Markus och säger att det inte är hennes fel att hon fyller sent.

(exempel 7:14)

Högre ålder kan förstås som ökande fysisk förmåga under barndomen. När Niclas talade om sin fysik, sin längd, och relaterar den till sin ålder kan han sägas göra en sådan koppling. Detta kan, i likhet med föreställningar om ökad kompetens, förstås som att hög ålder är detsamma som att kunna och klara av mer. Hockey och James (1993) menar att högre ålder är något som är mer åtråvärt för barn än lägre ålder därför att bli äldre, att växa upp, för barn är kopplat till ökad självständighet. Med ökad ålder kommer också ökat självbestämmande och status.

Förhandla övergång

Om övergången från förskoleklass till årskurs ett förstås utifrån ett övergångsschema med en preliminal, en liminal och en postliminal fas finns det olika sätt att förstå vad det var som avslutades och vad det var som var nytt. Vad som är den liminala fasen, övergångsfasen, när själva övergången inträffar är inte helt självklart utan kan förstås på olika sätt. Man kan, för att låna Sandbergs (2012) beskrivning, säga att skolstarten och övergången mellan förskola och grundskola blivit tvådelad. Dels kan förskoleklassen tolkad utifrån van Genneps övergångsschema ses som den liminala fasen i övergången från förskola till skola. Dels kan övergången mellan förskoleklass och årskurs ett förstås som en period med en separationsfas, en liminal fas och en fas av införlivande.

Resultaten i detta kapitel visar att denna struktur, de positioner mellan vilka övergångar sker, inte är fasta så som till exempel van Gennep (1906/1960) hävdar, utan snarare förhandlingsbara och, i viss mån, osäkra. Samtidigt som framåtskridandet och dess åldersbundenhet (även om det fanns avvikelser) gör övergången till ofrånkomlig (Glaser & Strauss 1971) så är takten inte helt given. Ytterligare

en osäkerhet fanns om förskoleklassen och dess funktion och förhållande till det som oftare benämndes skola. Avslutningen av förskoleklassen och barnens möte med årskurs ett, övergången, kan beskrivas som en process av socialisation och begripliggörande.

De förväntningar som barnen hade om årskurs ett var viktiga för förståelsen av förskoleklass och årskurs ett. När förväntningar uppfylls framstod årskurs ett som mer tydlig vilket syntes i de intervjuer som jag gjorde med barnen i början av årskurs ett. Det som barnen talade om som infriande förväntningar var att de skulle skriva, läsa och räkna när de gick i ettan. Infriade förväntningar kan sägas bidra till att kontinuitet skapas (Corsaro & Molinari 2005). Infriade förväntningar tillsammans med erfarenhet av att gå i skola, förskoleklass eller årskurs ett, är det som gör att det går att tala om barnen som erfarna nybörjare.

I förhållande till eller i hanterandet av den nya, i viss mån, okända situationen i årskurs ett blir barnen aktörer i en socialisationsprocess. Kamratpåverkan (se t.ex. Corsaro & Eder 1990) var inslag i den process av begripliggörande som pågick i början av årskurs ett. Denna kamratpåverkan är synlig i exempelvis exempel 7:10 då barnen instruerade varandra och visade på egen kompetens. Den osäkerhet som barnen visade om vilka regler och rutiner som fanns i årskurs ett kan tänkas skapa en socialisationsprocess som ger förutsättningar för barnen att vara mer aktiva än om situationen hade upplevts som tydligare. Då händelseförlopp inte framstår som klara finns också större utrymme för tolkning.

Sammanfattning

I detta kapitel har övergången från förskoleklassen till årskurs ett beskrivits utifrån ett övergångsschema. Resultaten visar att förskoleklassen som sådan kan förstås som en liminal fas, ett både och eller varken eller, där barnen inte längre var förskolebarn men inte ännu skolbarn.

Övergången som sådan kan också förstås utifrån ett sådant övergångsschema. Avslutningen av förskoleklassen kan förstås som en separationsfas där avslut markerades medan uppstarten av årskurs ett kan förstås i termer av införlivande där det på olika sätt markerades att årskurs ett skiljde sig från det som varit tidigare. Sommarlovet blir i en sådan förståelse en liminal fas där barnen varken var förskoleklassbarn eller ettor. Det förekom nyckelhändelser, det vill säga aktiviteter (t.ex.

skolavslutning, uppvisande av kompetens) och sätt att tala om (förskoleklassen som en mellanklass) förskoleklass, årskurs ett och övergången som gör en sådan förståelse möjlig. I detta övergångsarbete blev också olika status möjlig för barnen. Resultatet visar att de gick från att vara experter till att bli noviser men att övergången samtidigt innebar den ökade status som följer med till exempel ålder.

Kapitel 8

Andra övergångar

I tidigare kapitel har övergången från förskoleklass till årskurs ett beskrivits som kollektiv och som en del i en gemensam rörelse framåt i tiden (kapitel 4 – 7). Detta är ett sätt att beskriva och berätta om övergången från förskoleklass till årskurs ett. Övergången blir i dessa kapitel ett gemensamt projekt där barnen gjorde ungefär samma saker på samma gång och bemöttes på liknande sätt av lärarna. Övergången framstår i dessa beskrivningar som något som följde ett förutbestämt mönster, till exempel skolans ålders och årskursindelning.

En sådan normalövergång som görs och förstås kollektivt och är en gemensam process. I relation till detta sätt att göra övergång finns det också individuella erfarenheter och individuella övergångar. Sådana individuella erfarenheter har varit en del även av tidigare beskrivningar som en del i det gemensamma meningsskapandet. Detta kapitel ska särskilt belysa betydelsen av dessa individuella erfarenheter.

Under mitt år på Andréskolan blev det tydligt för mig att övergången mellan förskoleklass och årskurs ett på vissa sätt snarast kan benämnas i plural som *övergångarna* mellan förskoleklass och årskurs ett. Flera barn i gruppen hade erfarenheter som bröt mot den kollektiva, den normala, övergången där barnen i en viss ålder och efter en viss tid slutade i förskoleklassen och började årskurs ett. Sådana erfarenheter och sådana övergångar komplicerar bilderna av vad övergångar är och kan vara. I detta kapitel kommer sådana erfarenheter, *övergångar* i plural, att diskuteras.

Gå om: En högst påtaglig risk

För de flesta barn i gruppen som jag följde från förskoleklass till årskurs ett såg övergången, i alla fall ytligt, likartad ut. Det innebar att de började i förskoleklassen samma år som de fyllde sex år, att de gick i förskoleklassen ett år och sedan började i årskurs ett samma år som de fyllde sju. Det fanns dock flera barn i gruppen som inte följde detta mönster. Det fanns barn som avvek i ålder (jag återkommer till dem längre fram), det fanns barn som inte gick i förskoleklass alls, det

fanns barn som gick i förskoleklass två år och barn som började om årskurs ett. Alla dessa sätt att avvika från normalövergången var också en viktig del i hur övergången gjordes och förstods kollektivt.

Det fanns till exempel en risk att man inte skulle klara av förskoleklassen som flera barn tog upp. Tomas talade om detta när jag intervjuade honom och Jovan i slutet av förskoleklassen (se excerpt 6:3b). Tomas jämförde förskoleklassen med en bana i ett plattforms-spel som man måste klara av för att gå vidare till nästa nivå. Det Tomas sa innebar att den tidigare beskrivna rörelsen framåt i skol-systemet inte var given under alla omständigheter. Det fanns sådant som kunde hindra denna framfart.

Tomas: Jag är på bana ett. Nu har jag dödat alla vampyrer.
Nu är jag på bana två. Oh nej, då kanske jag dör. De
ä liksom så
(excerpt 8:1)

Det fanns i Tomas liknelse en risk att inte klara av förskoleklassen. Precis som man kan misslyckas med att klara en bana i ett spel kan man misslyckas med att klara förskoleklassen om nivån av färdighet inte är tillräcklig i förhållande till det man förväntas klara av. Även om konsekvensen av ett misslyckande inte blir död så kan den bli något annat; man kan få gå om förskoleklassen eller hindras från att börja i årskurs ett.

Komma tillbaka till "sexårs"

Risken att flyttas ner och att få gå om var något som barnen då och då återkom till. Flera barn i gruppen hade fått gå om förskoleklassen eller årskurs ett. Det tydligaste exemplet på detta var Tobias som hade börjat årskurs ett en gång tidigare men, en bit in på höstterminen, fått flytta till förskoleklassen och därmed kom att ingå i just den grupp som jag följde på Andréskolan. Han berättade ofta själv om sina erfarenheter av att ha gått i ettan förut. Genom detta blev det synligt för de andra barnen att de kunde få flytta ner eller gå om förskoleklassen. När jag några veckor in på höstterminen intervjuade Manda och Sofi tog de, med hänvisning till Tobias, upp att det fanns en risk att de kunde få gå om.

Jag: Okej. Var det nåt mer (i ettan) som inte är som ni trodde?

Manda: Att man skulle

(paus)

att man skulle, eh, när Tobias kom tillbaka till sexårs. Det kan hända med oss

Jag: Jaha. Varför kan det hända då?

Sofi: Eh

Manda: Vet inte

Sofi: Att vi inte är bra till exempel på matte och att vi inte kan

Jag: Okej. Då får man [kanske komma tillbaks till] sexårs?

Sofi: [skriva och så]

(excerpt 8:2)

Att Manda började prata om Tobias och att komma tillbaka till "sex-års" som svar på min fråga kan, om svaret ses bokstavligt knutet till frågan, tolkas som att det fanns en förväntning om att de själva eller andra *skulle* få börja om i förskoleklassen. Så hade inte skett vilket gjorde det till något som inte var som de trodde. Jag tolkar dock, både nu och vid intervjutillfället, att Manda menade att det fanns *en risk* att bli flyttad från årskurs ett till förskoleklassen. Synliggörandet av denna risk var Tobias. Manda och Sofi talade om Tobias erfarenhet som något som kan komma att beröra även dem och andra. På det sättet lånar Manda och Sofi Tobias erfarenheter och dessa blir en del av deras meningsskapande om vad det kan innebära att börja i årskurs ett (jfr Vygotskij 1930/1995; lånad erfarenhet). Hur svaret än tolkas så är det Manda och Sofi påtalar en förväntan som kan antas ha betydelse för den mening de gav sitt sammanhang. I deras svar ligger risken, förklaringen till att man kan få gå "tillbaka till sexårs", i att man inte klarar av skolans krav på prestation, "inte är bra på till exempel matte".

Det var också vanligt att risken att få gå om kopplades till hur man uppförde sig. När Alima och jag under en intervju pratade om vad som händer i tvåan förklarar hon för mig att: "Där så måste man lära sig att vara tyst och räcka upp handen. Inte prata rakt ut för då blir fröken arg och då så får man komma till sexårs. Igen". I både det som Alima och Manda och Sofi sa så framstod risken att få gå om som högst

närvarande. På olika sätt måste barnen förhålla sig till detta. Var man inte tillräckligt bra på matematik eller om man pratade rakt ut för mycket så var nedflyttning till förskoleklassen en reell risk som barnen hade erfarenhet av vilket Manda och Sofis hänvisning till Tobias visar. Att få gå om kan också ses som en omvänd statusövergång (jfr kapitel 7). I både det Manda sa och i det Alima sa framstår att få gå om som en nedflyttning. När Manda pratade om att komma ”tillbaka” och när Alima sa ”Igen” förstår jag det som att de syftar på att det skulle innebära en risk, att förskoleklassen hade lägre status eller att det innebär låg status att få gå om.

Olika individer hade olika upplevelser av den linjära, framåtblickande tiden men också av dess brott och avbrott. Vissa barns upplevelser av hur det linjära kunde brytas hade betydelse för vad andra barn gav skolan, förskoleklassen och årskurs ett för mening. Dessa barn och andra barns erfarenheter av dem gjorde också att brott i tidens framåtskridande sågs som möjliga och de blir därmed till en del av vad skola och förskoleklass kunde vara. Skolgången blir i Manda och Sofis svar något som inte med nödvändighet fortskrider. De pekade, genom sin hänvisning till Tobias, på att det fanns andra möjligheter och att skolgången istället för att fortsätta framåt i årskurssystemet kan ta en annan riktning. Att komma ”tillbaka till sexårs” blir inte något som isoleras till Tobias. Hans berättelse blir i sammanhanget vidare än hans erfarenhet. Den blir en erfarenhet att låna och blir därmed en erfarenhet som påverkar andras förståelse av vad övergången från förskoleklass till årskurs ett kan vara.

Att inte ”få gå på ettan”

Förutom risken att få börja om eller flyttas ner, så uttryckte barnen också en oro för att hindras från att flyttas upp. Det som Tomas i excerpt 6:3b/8:1 liknade vid att inte klara den bana som förskoleklassen utgjorde och därmed få gå vidare till nästa bana är något som Jelica uttrycker oro inför. I följande exempel hade Jelica, Manda, Rabi och Jabir bild i målrummet med vikarien Laura. De började prata och retas med varandra. Manda och Jelica på romani och Jabir och Rabi på arabiska. Samtidigt översatte de till svenska för varandra.

Åh, säger Jelica, hon lägger handen över munnen och tittar på Manda. Man får inte säga så! Du kan ju visst romani, säger Manda till Jelica. Rabi tittar upp. Pratar ni om mej? säger han. Vi pratar inte om dej, säger Jelica Vi pratar romani. Manda säger något där Rabis namn ingår. Åh, säger Jelica, det var inte snällt! Manda tittar på Rabi och säger ytterligare något. Jelica drar efter andan. Hon säger att du gillar en tjej, säger Jelica och pekar på Rabi. Rabi hötter med näven mot Manda. Han säger något på arabiska. Jabir börjar fnittra. Efter en stund blir Jelica allvarlig. Sluta, säger hon till Manda. Sluta annars får du inte gå på ettan. Du får gå kvar här! Jelica slår ut med armarna. Varför får hon inte börja ettan? frågar jag. Man får inte prata romani i ettan man måste prata svenska, säger Jelica. Varför? frågar jag. Man måste, säger Jelica
(exempel 8:1)

I exemplet ovan kom Jelica plötsligt av sig. Efter att först ha deltagit i det retsamma/skämtsamma samtalet blev hon allvarlig. Hennes kommentarer till Manda pendlade från att fokusera på vad hon sa till att hon sa det på romani. Hon uttryckte en oro för att Manda därmed inte skulle få börja i ettan. När jag senare frågade varför sa Jelica att man inte får prata romani i ettan, där måste man prata svenska. Att prata romani (eller ”inte svenska”) verkade för Jelica innebära en risk att inte få börja ettan. När jag frågade henne om man inte fick börja ettan om man pratade romani sa Jelica: ”Men man kan börja ettan men. Det är bara det. Man får inte prata i skolan”. Hon sa att Kajsa hade sagt det. Exemplet visar att barnen var aktiva i den meningsskapande processen. Det var de som tolkade vad de fick säga, hur de fick säga det och vad det innebar. Exemplet visar att barnen var aktiva i att upprätthålla och tolka den lokala ordningen men också att detta knyter an till skolsituationen och lärarnas budskap (jfr Cekaite & Björk-Willén 2012) vilket Jelicass hänvisning till förskolläraren Kajsa visar.

Senare fick jag veta att Jelica gått om förskoleklassen. Detta gör, även om Jelicass svar kan begränsas av vad hon fann möjligt att säga till mig, att Jelica därför kan sägas ge uttryck för en kunskap som inte delades av alla. Genom sina tidigare erfarenheter har hon format en bild av nu- och framtiden. Till skillnad från Tobias hörde jag inte

Jelica själv, eller något av de andra barnen, tala särskilt mycket om att hon gått om förskoleklassen. Jelicass erfarenhet uppfattade jag därför inte som en delad erfarenhet på samma sätt som Tobias. Adam (1995) skriver om den egna tiden i relation till den gemensamma tiden och att dessa, likväl som att de kan påverka varandra, kan ses som isolerade från varandra (se även Holstein & Gubrium 2000). Jelicass egen historia och hennes erfarenhet att slutet av förskoleklassen inte med nödvändighet leder vidare till årskurs ett kan ha bidragit till att påverka den tolkning hon gjorde av möjligheten till kollektivt framåtskridande, den gemensamma tiden. Hennes erfarenheter av att inte få röra sig framåt till årskurs ett utan att istället få upprepa förskoleklassen kan ha bidragit till hennes reaktion och tolkning att tiden inte nödvändigtvis är linjär och oåterkallelig utan att den lika gärna kan upprepas (man kan få gå om).

Att gå om är kompetens

Det fanns sådant som pekade på att det var något negativt att få gå om (förskoleklassen eller årskurs ett). Både Jelica (exempel 8:1) och Manda och Sofi (excerpt 8:2) talar om det i negativa termer, något icke önskvärt. Att gå om var dock inte enbart förknippat med något negativt, en risk. Några barn talade väldigt öppet om att de fått gå om eller var äldre än sina klasskamrater.

Jag vill återknyta till exempel 7:9, då Anita berömde barnen och sa att de hade varit jätteduktiga sin första dag i ettan och jämförde dem med treorna hon hade läsåret innan. När Tobias sa ”Jag har gått i ettan!” förstår jag det som Tobias sa som något positivt. Att han hade gått i ettan förut var något som han ville understryka och lyfta fram som en styrka. Dock bekräftas inte Tobias uttalande av läraren Anita. Den positiva kopplingen mellan att ha gått om eller att vara äldre gjordes oftast av barnen. Den här situationen och andra liknande situationer där barn på detta sätt lyfte fram att ha gått om eller, som Abbas och Tobias i exempel 8:3 (nedan), att vara äldre än de flesta andra förvånade mig till en början.

Denna positiva koppling till att ha gått i årskurs ett och till att vara äldre kan förstås som hävdande av kompetens. Enligt Danby och Baker (1998) blir det i samband med övergångar viktigt att visa sin kompetens. Sättet att tala och handlingar som visar på kompetens blir ett sätt att visa att man är (eller anser sig vara) en fullvärdig medlem,

det vill säga någon som kan och förstår den aktuella situationen och den lokala ordningen. Att påtala erfarenhet av att ha gått i årskurs ett och att ha gjort saker som ettor gör blir ett sätt att visa sig initierad. Tobias visade i sin kommentar att han visste vad årskurs ett handlade om. I fallet med att vara äldre än de andra kan det också förstås som att hög ålder är status i sig för barn (jfr Hockey & James 1993).

Skolan är en plats där statusövergångar kan te sig oåterkalleliga. Samtidigt förekom förhandlingar om vem som var initierad och inte och vem som, likt Tobias, var initierad i förväg genom att ha kunskaper och erfarenheter som de andra saknade. Individer kan på så sätt avvika från den kollektiva övergångens tidtabell, vara "off time" (jfr Holstein & Gubrium 2000) och använda det på ett positivt sätt. Att ha gått om blev dock en kompetens först när detta väl var ett faktum, när andra barn talade om att gå om var detta en risk. Det kan därför ses som ett sätt att omförhandla meningen av en situation som skulle kunnat vara negativ till något positivt. I dessa situationer använde barnen sina erfarenheter för att hävda en status som de andra arbetade med att uppnå (se kapitel 7). De barn som hade gått om årskurs ett hade på ett sätt den erfarenhet och den status som de andra i inledningen av årskurs ett försökte få och visa. Att på detta sätt göra något potentiellt negativt till en resurs är ett sätt att hantera avvikelse från den kollektiva övergången och ge det en mening (jfr Roth 1963, s. 106, "timetable failures"). Att gå om var alltså en risk när det handlade om framtiden men kunde användas som en resurs när det handlade om dåtid och nutid.

Andra sätt att bryta den förväntade skolgången

Det fanns även andra sätt att bryta mot normalövergången än att gå om eller flyttas ner. Flera barn bröt mot den genom att inte följa gruppen utan börja på andra skolor efter sommarlovet. På Andrésskolan fanns också normbrott knutna till språk och övergång. Att man ska prata svenska i skolan var en ganska vanlig föreställning och det var något som både barn och lärare ibland förde fram. Några gånger kopplades språket också till förskoleklassen och årskurs ett så som Jelica gjorde i exempel 8:1. Att ha tillägnat sig språkliga färdigheter, inklusive att veta vilket språk som var lämpligt i vilka sammanhang, blev en förutsättning för att kunna gå i årskurs ett. Att inte ha tillägnat sig dessa färdigheter kopplades till förskoleklassen. Pratade man andra språk än

svenska kunde man, som Jelica sa, ”inte gå på ettan”. En liknande koppling mellan svenskspråkighet och ettan och icke svenskspråkighet och förskoleklassen gjorde Kajsa under en samling. Fouad hade under maj bytt klass. När följande exempel utspelade sig hade det gått några dagar sedan Fouad bytte klass. De andra barnen undrade var han var.

I ettan, säger Kajsa. Varför är han i ettan? undrar någon. Han är i internationella klassen, det är som ettan, säger Kajsa. Fouad är ju äldre än er, fortsätter hon och säger att när Fouad kom till Sverige så kunde han inte svenska och därför kunde inte han gå i ettan. Då fick han gå hos oss istället, säger Kajsa. Man kan inte börja skolan om man inte kan svenska. (exempel 8:2)

När Kajsa förklarade varför Fouad, som var ett par år äldre än de flesta andra i klassen, började hos dem i förskoleklassen handlar det om hans förmåga att prata svenska. Även om Kajsa inte på samma sätt som Jelica relaterade att prata andra språk till att gå i förskoleklassen så finns det i hennes resonemang en tydlig koppling till Jelicas resonemang. I båda fallen blir svensktalandet nyckeln till att få börja ettan, skolan, medan bristen på svenskt tal implicit kopplas till förskoleklassen. Både i detta fall med Fouad och i fallet med Jelica (exempel 8:1) bidrog en praxis där förskoleklassen, mellanklassen, övergångsfasen (se kapitel 7), användes som resurs för att barnen skulle lära sig svenska till att skapa dessa andra övergångar. Övergången, det liminala steget, blir en plats för väntan där tiden får ersätta andra resurser eller i alla fall komplettera dem. Återigen blir förskoleklassen en plats där barnen kan träna, lära och förberedas inför att börja skolan.

I exemplet med Fouad finns också andra typer av brott mot normen om framåtskridande i rätt takt. Dels påtalade Kajsa Fouads avvikande ålder (jag återkommer till detta) och angav det som skäl till hans byte av klass. Dels visar exemplet att barnen också kunde *flyttas upp* och byta klass på ett sätt som inte följde gruppens mönster. Risken (eller möjligheten⁴²) att få hoppa över en klass var dock inte en lika

⁴² Ofta talade barnen om detta mer som en möjlighet, något positivt, än en risk. Ett exempel var när Abbas med, vad jag uppfattade som, förväntan i en intervju i slutet av förskoleklassen berättade för mig att han kanske skulle få börja tvåan när han bytte skola.

närvarande föreställning som att få gå om en klass. Detta trots att en sådan möjlighet synliggjordes av Fouad och även av Dina som började direkt i årskurs ett utan att ha gått i förskoleklass först. Detta blev än synligare då Dina under våren deltog i förskoleklassens besök hos Anita i klassrummet. Trots detta nämndes möjligheten att få hoppa över en årskurs bara vid ett fåtal tillfällen och då var det barn som var äldre än majoriteten som talade om att själva få hoppa över en klass. Ett sätt att förstå detta är att det var tydligare för barnen vem som skulle kunna komma i fråga för en sådan möjlighet (trots att t.ex. Dina började i årskurs ett när hon var fem, snart sex, år gammal) medan risken att gå om framstod som mer slumpartad, det vill säga en ständig risk till skillnad från tillfälliga möjligheter.

I likhet med föreställningarna om att få gå om utgör det dock ett brott mot klassens/gruppens kollektiva framåtskridande. Denna normalövergång är en del av skolan, dess schema och övergripande temporala struktur. Denna innefattar hur årskurser förhåller sig till varandra men är också "heavily structured *within* each year by the academic calendar" (Sutton, Muller & Langenkamp 2013, s. 64 även Hockey & James 1993). Brottet mot normalövergången kunde också, som i Tobias och Fouads fall, vara en avvikelse från detta. Deras övergångar (tillbaka till förskoleklassen och fram till årskurs ett) inträffade inte i direkt anslutning till sommarlovet som normalövergången gjorde. Det finns i detta en tydlig förväntan om "rätt" tid, om timing. Brott från den kollektiva rytmen på de sätt som beskrivits ovan innebär en diskontinuitet för barnen. Genom att avvika från den skol- och grupp-gemensamma rytmen som framåtskridandet i stort kan sägas innebära konstrueras avvikelse, vilket innebär att andra typer av mening om tid och övergångar blir möjliga. Om normalövergången, den som flest följde, ses som en timad övergång blir att gå om eller att hoppa över en årskurs att vara "off time" (jfr Holstein & Gubrium 2000).

I fel ålder, på fel plats, vid fel tidpunkt

Ålder gjordes också relevant i förhållande till timing av övergång. Att ha "rätt" ålder (att börja förskoleklass året man fyllde sex år och årskurs ett året därpå) blir då att vara i "rätt" tid. Tidigare nämndes att "fel" ålder ibland togs upp på ett positivt sätt av barnen. Detta gällde nästan uteslutande högre ålder. Barnen i klassen hade många *olika åldrar* även om de gick i *samma årskurs*. I följande excerpt värjde sig

Vanna och Ammar mot benämningen "sexårs" ("sexårs" låter som något man ska vara sex år för att gå i) och relaterade det till sina högre åldrar.

Jag: Finns det nån som inte går i sexårs?

Vanna: Ja, det är Abbas, jag. Det finns väl många barn men vi vet inte vem dom är
(skrattar)

Jag: Går inte ni i sexårs?

Vanna: Jo! Nej!

Jag: Vart går ni då?

Abbas: Jag går åtta och en halv

Jag: Mhm

Abbas: Ska bli nio

(paus)

Jag: Så sexårs går man i när man är sex år?

Vanna: [Mhm]

Abbas: [Mhm]

Jag: Vad går ni i då? När ni går hit vad säger ni att ni går i då?

(paus)

Vanna: Vi säger ingenting

(excerpt 8:3)

Detta exempel visar på den tidigare beskrivna begreppsvagheten som fanns i användningen av förskoleklass och "sexårs". När Vanna skrattade åt min fråga om huruvida det fanns de som inte går i "sexårs" kan det tolkas som att hon tyckte att min fråga var dum. Vanna gjorde senare kopplingen mellan att vara sex år och att gå i "sexårs". Det blir då självklart att det finns många som inte går i "sexårs". I början av intervjun var både Vanna och Abbas med på att "sexårs" är det de går i nu för att lära sig. Men de vägrade sig mot namnets koppling till åldern sex år och att de, som åtta och ett halvt respektive sju år gamla, skulle gå i "sexårs" och vara sexåringar. Istället blev det viktigt för dem att poängtera sin högre ålder. Ett sätt att förstå detta är att ålder hör samman med kompetens. Det är något som även Anita gör i exempel 7:9 när hon jämför barnen, de nyblivna ettorna, med förra årets teor. Att bli och vara äldre blir i sig statushöjande för barnen vilket i vissa

sammanhang var viktigare än den ”degradering” det innebar att flyttas ”ner” eller gå om.

Om högre ålder förstås som högre kompetens och mognad är det rimligt, att som Abbas, påpeka att man är åtta och ett halvt fast man går i ”sexårs”. Barnens förståelse och användning av ålder speglar också att skolsystemet har släppt den tydliga kopplingen mellan ålder och årskurs vilket avspeglas i att de inte är sex år och går i ”sexårs”. Samtidigt finns en förståelse och praktik där en sådan koppling finns kvar, här synlig i begreppet ”sexårs”. Institutionellt är ålders- och årskursindelning kollektiv, individuellt är den det inte. Att kopplingen har avskaffats men samtidigt finns kvar som föreställning möjliggör för Vanna, Abbas och de andra barnen att resonera och förhandla mot normer om ålder och årskurs.

Att det finns en tydlig förväntan på viss ålder när man går i en viss årskurs blev tydligt när Theresa, en vikarie i förskoleklassen, bemötte barnens påstående om ålder med stor skepsis.

Sofi fyller sju år. Pia har gått ut för att hämta tändstickor så att hon kan tända födelsedagsljuset. Theresa frågar hur många som fyllt sju. Jag! Jag! ropar flera av barnen med kraft och viftar med sina händer. Jag har nästan fyllt åtta och ett halvt, säger Abbas. Jag har också fyllt åtta, hojtar Tobias. Nähe, säger Theresa och tittar på dem, har ni? Ni kan inte vara åtta. Det är de bedyrar flera andra barn. Jelica, räck upp handen! säger Vanna och tittar på Jelica. Är du också sju? frågar Theresa Jelica. Det är hon, säger Vanna. Jag är hundra, säger Ammar. Jag är nio, säger Tomas och ställer sig på knä. Är några av barnen åtta? frågar Theresa Pia när hon kommer tillbaka. Pia nickar.

(exempel 8:3)

Therasas förväntning om att man *inte kan* vara åtta år när man går i förskoleklass kan kopplas till de tids- och åldersnormer som finns i skolans utformning och upplägg och som påverkar till exempel i vilken ålder eller i vilken ordning, olika saker förväntas ske (Adam 1995; Hockey & James 1993; Holstein & Gubrium 2000). Det finns starka föreställningar om ”rätt” ålder för skolans olika steg, klasser eller stadier. Hockey och James (1993) menar att det går att tala om att röra

sig efter åldersscheman i skolgången, det vill säga skolan har en övergångsstruktur knuten till ålder (se även Glaser & Strauss 1971). Det är normer om utveckling och att bli äldre relaterade till ordning som avgör att något sker på fel plats vid fel tidpunkt eller om någon är på fel plats vid fel tidpunkt och som (förstärkta av det vardagliga "sex-års") föreskriver att man ska vara sex år eller på det sjunde när man går i förskoleklassen för att "rätt ålder" och "rätt tid" ska passa samman. Sättet som skolan har organiserats på kan här sägas sätta ramarna för en viss bild av livsloppet (Holstein & Gubrium 2000) eller förväntningar på status (Glaser & Strauss 1971). Dessa förväntningar gör att barn som var åtta, nio eller hundra år avvek från förväntningar om det normala vilket Theresa gav uttryck för. De var "off time" (jfr Holstein & Gubrium 2000). Det kan sägas finnas en skolans tidtabell som barnen förväntas följa, det vill säga normer om att skolgången ska följa ålder på ett visst sätt. I exemplet följde barnen inte de föreställningar som Theresa hade. Barnen gjorde dock motstånd, förhandlade eller lekte med dessa ålders- och tidsnormer och förväntningar genom att de hävdade att de var nio eller till och med hundra. Ett förhandlingsutrymme kan sägas finnas här då barnen leker med ålder och Therasas förväntningar.

Att det finns ett utrymme för aktörer (i detta fall andra aktörer än barnen) att på olika sätt förhandla, vända eller, i vissa fall, skjuta upp statusövergångar (jfr Glaser & Strauss 1971) visas också av det faktum att alla barn inte var jämnåriga. Ålder kompliceras här av att vissa barn gått om, andra barn börjat i förskoleklass "senare" eller hoppat över klasser. På Andréskolan var det tydligt att man inte nödvändigtvis behöver vara sex år när man går i "sexårs"/förskoleklassen. Barnen som gjorde övergången från förskoleklass till årskurs ett var under min tid på Andréskolan mellan fem och nio år. Det fanns alltså flera barn⁴³ som inte gjorde den normala övergången där man ska vara sex eller sju år gammal när man går från förskoleklass till årskurs ett. Uppenbarligen fanns utrymme för dem, för lärare, föräldrar och andra att påverka *hur* och *när* övergångar sker i en struktur som vid första anblick kan tyckas fast.

⁴³ Som tidigare nämnts hade 9 av de 25 barnen som under perioden ingick i gruppen på Andréskolan ett annat födelseår än majoriteten.

Normala och onormala övergångar?

Resultaten visar att den kollektiva normalövergången inte var gemensam för alla. Flera barn i gruppen hade erfarenheter av övergångar som avvek från kollektivets. Det är genom dessa avvikelser som normalitet konstrueras. Detta sker genom att andra övergångar blev synliga och synliggjordes på ett helt annat sätt än normalövergången. Det är först när något är "off time", när det sker i "fel" tid, som det blir tydligt vad som är "rätt" och förväntad timing. De här barnen förvånade inte bara Theresa (i exempel 8:3) utan även mig. Jag trodde inte inför mitt fältarbete att det skulle finnas barn i så olika åldrar i gruppen (det skiljde nästan tre år mellan det äldsta och yngsta barnet i gruppen). Det var mot sådana idéer om förväntad ålder det blev viktigt att påtala avvikande ålder.

I förhållande till den övergångsprocess eller de *processer* som beskrivits i detta kapitel blir övergångar som kända eller okända, som tydliga eller otydliga, viktiga aspekter. Glaser och Strauss (1971, s. 15) beskriver att skolan generellt är en plats där "the phasing and rate of passage is clearly *determinate*". De menar att denna tydliga struktur utgör en resurs för att markera till exempel delövergångar inom större och längre övergångsprocesser. Skolan kan i detta avseende sägas ha en tydlig struktur där årskurser följer på varandra i en bestämd ordning, det vill säga det finns en tydlig ålders- och klasstruktur organisatoriskt. När det gäller individen gäller däremot inte alltid denna struktur.

Resultaten visar att dessa andra övergångar också var en del i normalövergången. Genom dessa avvikande övergångar blev det synligt för andra barn att normalövergången inte var given. De andra övergångarna påverkade även den kollektiva övergången genom att individer med avvikande erfarenheter tolkade den kollektiva övergången utifrån dem.

När barnen gav uttryck för att framtidskridandet kunde brytas och att någon kunde få gå om eller hindras från att byta årskurs var detta inte något som explicit kommunicerades mellan barn och lärare. Istället kan det sägas vara en del av en kamratkultur. Genom att barnen gestaltade egna och andra barns erfarenheter blev de en del av meningsskapandet om rörelsen mellan olika klasser och årskurser.

Betydelsen av barnens egna tolkningar och förståelser blir tydlig. I barnens skapande av mening hade risken att få gå om betydelse men eftersom det inte på motsvarande sätt var en del av vad lärarna verbaliserade så kom det inte upp till samtal och förhandling. Att få gå om var inte något som diskuterades mellan barn och lärare utan det var främst en del av meningsskapandet mellan barnen (och mig). Att barnen deltar i och formar sådana meningsskapande processer visar att de, liksom vuxna, är aktörer som är med och skapar och ger mening åt sina egna sociala sammanhang (se Corsaro 2005; Halldén 2007b; Prout & James 1997).

Detta innebar att normalövergången och andra övergångar växelverkade och att det som var normalt blev tydligare genom att vissa övergångar avvek. Den kollektiva övergången påverkade de individuella övergångarna genom att det främst var den kollektiva övergången som benämndes och förutsattes av lärarna. De individuella övergångarna påverkade också den kollektiva normalövergången genom att individuella övergångar uppmärksammades och blev en del i vad övergång *kunde* vara. Detta var något som främst (om än inte bara) synliggjordes av barnen.

Det innebar också att bilden av vad en övergång från förskoleklass till årskurs ett är och kan vara komplicerades då det visade att övergångar inte bara sker framåt utan även tillbaka ”ner” i skolsystemet. Samtidigt kan dessa *övergångar* sägas vidga det normala och vad som betraktades som möjligt. För barnen var det inte särskilt anmärkningsvärt att de hade olika åldrar. Inte heller för Pia som bemötte Therasas förvåning med en nick (i exempel 8:3). Resultaten visar att övergångar inte bara skedde på olika sätt, det talades också om att det var möjligt att göra övergångar på olika sätt. Övergången hade inte bara sin bestämda tid utan kunde ske på olika tidpunkter.

Sammanfattning

I detta kapitel visar resultaten att det i den kollektiva övergången fanns individuella erfarenheter och *övergångar* som pågick samtidigt och sammanflätat med den kollektiva övergången. Dessa kan givetvis förstås som avskilda individuella övergångar och vissa av dem uppmärksammades heller inte av andra i särskilt hög grad. Resultaten visar dock att enskilda barns avvikelser från den normala övergången som till exempel att ha ”fel” ålder eller att få gå om uppmärksammades och

gjordes till gemensamma berättelser om övergång. Genom att alla barn inte var jämnåriga, genom att alla barn inte gick i förskoleklassen, genom att alla barn inte började i årskurs ett gemensamt och genom att några barn rörde sig mellan klasserna på sätt som avvek från den kollektiva normalövergången komplicerades barnens bilder av vad övergången från förskoleklass till årskurs ett innebar.

Kapitel 9

Tid för övergång: Att ha varit, att vara, att bli

Att vara förskoleklassbarn, att bli etta och att göra övergångar är inte att ta sig an färdigkonstruerade praktiker. Istället kan denna övergång sägas handla om att skapa och återskapa sociala praktiker. Detta sker i samspel mellan barn, lärare, tid och plats, vilket har beskrivits i tidigare kapitel (kapitel 4 – 8).

Resultaten från dessa tidigare kapitel visar att görandet av övergången mellan förskoleklassen och årskurs ett på många sätt bidrar till eller kan förstås i relation till den åldersstruktur som finns i skolan och som barn förväntas följa. Att vara barn i årskurs ett och, än mer, i förskoleklassen innebar på många sätt att vara i förändring och tillblivande (kapitel 6). Det som synliggjordes i samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett var att barnen och lärarna deltog i ett förändringsarbete, ett socialisationsarbete, där barnen skulle sluta vara förskoleklassbarn och bli ettor. En del av detta förändringsarbete var de riter och nyckelhändelser som användes för att göra och markera övergången (kapitel 7). Olika aspekter av tid gjordes också relevanta genom att bilden av normalövergången också kompletterades och differentierades av de individuella övergångar som avvek från denna (kapitel 8).

Som beskrivits i avhandlingens teorikapitel (kapitel 2) används socialisation här på ett sätt som sätter processer och aktiviteter (snarare än resultat) i fokus. I detta kapitel beskrivs övergången ur ett sådant socialisationsperspektiv. Tidigare kapitels resultat diskuteras i termer av socialisation som en pågående process. I relation till detta blir det också relevant att diskutera förskoleklass och årskurs ett som platser där barn *är* men också platser där de förhålls till och förhåller sig till det de *har varit* och det de *ska bli*.

Platser i tiden

I samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett gjordes tid på många sätt till en viktig faktor. Tiden synliggjordes och gjordes viktig till exempel genom sättet att tala om framtid, dåtid och ålder i relation till övergången och att vara förskoleklassbarn och etta.

Tiden ordnade och strukturerade förskoleklass, årskurs ett och övergången på många sätt. Detta gällde barnens vardag där tiden fanns i form av scheman och rutiner. Tiden gjordes också relevant i och med att övergången innebar ett synliggörande av tid som går, av skolåret och av årskursstrukturen men också av punktlighet som norm och tid som knapp resurs. De skillnader i till exempel fysisk miljö och aktiviteter som fanns mellan förskoleklassen och årskurs ett (se kapitel 4) innebar att barn och lärare i relation till övergången arbetade med att skapa mening om detta. Förskoleklassen och årskurs ett omtalades som lika respektive olika i skilda situationer (se kapitel 5). Det talade till exempel om hur (framförallt) barnen förväntades bete sig *där* till skillnad från *här* (och vice versa).

Barnens och lärarnas arbete med att skapa mening bidrog till att det i början av årskurs ett uppstod en rad diskussioner om vad årskurs ett innebar, vilka regler som gällde och på vilka sätt dessa skiljde sig från förskoleklassens regelverk. Barnen och lärarna hade till exempel diskussioner om *när* barnen fick vara ute, *om* och *när* barnen fick äta frukt i ettan. Dessa diskussioner kan ses som ett sätt att förstå och förhandla en tids- och rumsordning som dels var förändrad och dels var otydlig i förhållande till barnens tidigare erfarenheter. Detta arbete med att begripliggöra årskurs ett möjliggjordes dels för att övergången utgjorde en signal om förändring och dels för att ettans regelverk inte var tydliga i förhållande till hur det var eller hade varit i förskoleklassen. Att lärarna i förskoleklassen talade om hur det skulle bli *sedan* (i ettan, grundskolan) som motiv för aktiviteter i förskoleklassen och att barnen och lärarna i årskurs ett relativt omgående började prata om hur de *brukade* göra kan förstås utifrån att det fanns en otydlighet eller en förhandlingsmån kring övergången och vad årskurs ett skulle komma att innebära. Det kan också förstås som en mjuk styrning (soft governance, Markström 2011) och en önskan om självreglering från lärarnas sida. I och med att förskoleklass och årskurs ett var (rumsligt) separerade från varandra konstruerades de som olika. Olikheter mellan platserna och markeringarna av övergång och förändring bidrog också

till skapandet av förväntningar om olikhet. Till exempel fanns det behov av att förhandla om vilka beteenden som passade i de olika sammanhangen. Diskussioner av detta slag hade inte behövts om detta varit självklart utan uppkom just för att det inte var det.

Förskoleklass och årskurs ett var verksamheter som var situerade i tid och rum. De konstruerades och förstods i relation till det institutionella sammanhanget, platsen, skolan men också till olika förhållanden *mellan* platserna inom skolan. Förhandlingar eller gemensamt skapande av mening kan förstås som socialisationsarbete i vilket övergångspraktikerna tolkades och konstruerades.

Tiden och platsen kan här förstås som särskiljande men också som sammanbindande. Särskiljande för att förskoleklass och årskurs ett görs till olika verksamheter, till exempel genom sina olika scheman och också genom hur de förhålls till varandra. Sammanbindande då förskoleklass och årskurs ett genom sitt förhållande till varandra konstrueras som delar i en större helhet. Även om barnen gav uttryck för fallgropar eller diskontinuiteter (t.ex. att få gå om, excerpt 8:2) ingick förskoleklassen och årskurs ett i en struktur som barnen talade om som förutsägbar och tydlig där förskoleklassen skulle följas av ettan, som skulle följas av tvåan (t.ex. excerpt 6:1) vilket kan sägas skapa kontinuitet. Att särskiljande och sammanlänkning fanns samtidigt kan förstås som att övergången går att förstås som kollektiv och som individuell samtidigt. Normalövergången blir då förutsägbar medan det som synliggjordes och konstruerades som avvikande utgjorde en möjlig diskontinuitet.

En annan aspekt av tid som uppmärksammades och synliggjordes i samband med övergången och som bidrog till konstruktioner om "hur det är" eller "ska vara" var ålder. Ett exempel på detta var det samtal om ålder, om att ha "rätt" ålder och att åldras i takt med skolgången, som barnen hade med vikarien Theresa (i exempel 8:3). I detta exempel introducerade Abbas och Theresa olika idéer om hur ålder ska eller kan vara relaterade till att gå i förskoleklass. Båda gjorde motstånd mot de idéer som introducerats av den andra. I situationen blev det förskolläraren Pia som gavs makt att definiera situationen. Genom att Theresa vände sig till henne för att få bekräftat hur "det är" blev Pia den som bekräftade det barnen redan hade sagt och som därmed avslutade den förhandling om tolkningsföreträde som pågått. Situationen behöver också förstås i förhållande till skolan som plats. Skolan bygger

på en årskursstruktur som i sin tur bygger på en åldersuppdelning (Hockey & James 1993). Institutionen kan på så sätt sägas bidra till att skapa förväntningar om "rätt" ålder på "rätt" plats i denna. Therasas förväntningar var inte gripna ur luften utan skapade i ett sammanhang där det var rimligt att förvänta sig att man var sex (eller möjligen sju) år när man gick i "sexårs". I situationen krockar detta med Abbas och de andra barnens erfarenheter som motsade att det behövde vara så.

På liknande sätt gavs olika personer i olika situationer tolkningsföreträde och rätt att definiera situationen. Ofta var det lärare som fick denna makt, både av andra lärare och av barn. Till exempel vände sig barnen ofta till Anita för att få saker bekräftade när de hade börjat i årskurs ett. Att det ofta var lärare som gavs makten att definiera beror på skolan som plats. I de sätt som skola är och har varit organiserad har lärarna oftast en maktposition visavi barn. Denna asymmetriska maktrelation finns också på andra platser men förstärks i skolsammanhangent av relationen mellan lärare och elev (se t.ex. Mayall 2000; Närvänen & Näsman 2007). När barnen på detta sätt vände sig till lärarna visade de att de var medvetna om denna hierarkiska ordning. I fallet med hur barnen vände sig till Anita (och inte till förskolläraren Pia) i början av årskurs ett kan det också förstås som att hon var någon med *erfarenhet* av årskurs ett och därmed kunskap om hur det förhöll sig. Det vill säga den som har kunskap blir också den som får makten att definiera situationen (jfr Berger & Luckmann 1966/1998). Dock gavs de barn som hade tidigare erfarenheter av att gå i årskurs ett sällan liknande makt att definiera hur det förhöll sig. Detta kan tolkas som att Anitas lärarskap, hierarkin mellan lärare och elever, spelade roll även här. Allt detta sammantaget innebar dock att övergången inte var given utan ständigt konstruerades i samspel.

Platser att bli och ha varit

I övergångsprocessen var barnen som *blivande* utmärkande men att bli någonting förutsätter också att man har varit något annat. I det här fallet hade barnen varit förskolebarn och så småningom blev de också före detta förskoleklassbarn. Processerna genom vilka framtid och dåtid uppmärksammades liknade på många sätt varandra. En väsentlig skillnad mellan dem var dock att det barnen skulle bli (framtiden) i hög grad byggde på förväntningar (Corsaro & Molinari 2005) och lånad erfarenhet (Vygotskij 1930/1995) medan det de hade varit (dåtiden)

byggde på förhandlingar om egna och gemensamt gjorda erfarenheter. Generellt sett innebar övergångsprocessen att barnen skulle bli ettor och sluta vara förskoleklassbarn. Framtid och dåtid uppmärksammades dock inte bara på detta sätt utan bidrog till att skapa övergång även på andra sätt. Uppmärksammandet av dåtid och framtid var ofta *samtidiga* processer.

Övergången mellan förskoleklass och årskurs ett kan förstås som en process där barnen samtidigt skulle sluta vara förskoleklassbarn och bli ettor. Detta var inte en process som endast omfattade den faktiska strukturella övergången utan var en process som pågick under en längre tid (jfr Ackesjö 2013b). Sättet att tala om dåtid, framtid och övergång var inte begränsat till tiden närmast före och efter sommaren utan fanns till och från under hela min vistelse på Andréskolan (februari till oktober) och Höstskolan (november).

Sätten som barnen och lärarna i förskoleklassen talade om framtiden som etta och vad som skulle komma att förväntas av barnen när de blev ettor var en del i processen att bli etta. Genom detta sätt att tala (en slags nyckelhändelser) skapades föreställningar om vad det skulle innebära att vara etta. Detta kan därför ses som ett socialisationsarbete, en föregripande socialisation (Corsaro & Molinari 2005; Merton 1968; Wærdahl 2005), i vilket sätt att tala om och aktiviteter med fokus på framtiden var en del. Processen att bli etta pågick även i inledningen av årskurs ett. De förhandlingar om vem som hade en ettas kompetens som förekom mellan barnen i början av årskurs ett var ett exempel på detta. I processen att bli etta spelade barnen en viktig roll för varandra genom att de uppmärksammade när någon annan till exempel gjorde eller sa "fel" som när Emma påtalade sina klasskamraters "felaktiga" beteende i samlingen (exempel 7:10). Ecclestone, Biesta och Hughes (2010, s. 7) kallar denna process för "Becoming somebody". Denna process är relaterad till att sluta vara, "unbecoming over time". För att uppnå en ny status behöver man ofta distansera sig från något annat (se även Ackesjö 2013b; Holstein & Gubrium 2000).

Samtidigt med att barnen blev ettor pågick alltså även en process i vilken de slutade vara förskoleklassbarn. De markeringar för att runda av och avsluta tiden i förskoleklassen (t.ex. det diplom "För ett väl genomfört år i förskoleklass" som barnen fick, exempel 7:4) kan ses som en del i detta arbete. Detta märktes när lärarna i början av årskurs ett hänvisade till vad man gjort förut, till vad andra barn gjort innan

dem och när barn och lärare pratade om hur det *brukade* vara. Genom att verbalisera detta, dåtiden, markerades övergången. Anitas påpekande om att årskurs ett var ”lite mera skola” (exempel 7:9) var ett exempel på en sådan markering/förhandling. Årskurs ett kan förstås också ses som en plats där barnen inte bara har varit förskoleklassbarn utan också som en plats där de också håller på att bli tvåor och så småningom treor (det kan kopplas till exempel 7:9 när Anita säger: ”Man kan ju nästan tro att ni är treorna som gick här förra året” eller när Alima i excerpt 7:1 säger: ”Vi pratar om tvåan istället”). I båda fallen blir även de senare årskurserna en del av referensramen och därmed av barnens framtid. På samma sätt var barnen både i förskoleklassen och i årskurs ett före detta förskolebarn med erfarenheter från förskolan. Att ha varit och att bli blir därför två sidor av samma mynt. Barnen skulle sluta vara för att bli något annat.

Barnens erfarenheter och föreställningar...

Tidsaspekterna dåtid och framtid kom till uttryck på flera sätt. Hur barnen talade om erfarenheter och föreställningar var ett sätt. Barnen synliggjorde framtid genom att de hänvisade till det som de förväntade sig skulle komma att hända⁴⁴. I intervjuer och i andra situationer i förskoleklassen talade barnen om sina föreställningar om årskurs ett. Genom detta sätt att tala skapades vissa förväntningar på vad som skulle hända när de började årskurs ett. När Jovan efter några dagar i årskurs ett efterfrågade matematikböcker (exempel 5:5) var det ett exempel på hur sådana föreställningar påverkade de sätt på vilka barnen förhöll sig till årskurs ett, en föregripande socialisation, eftersom det visar på en förväntning om att årskurs ett *ska* innebära böcker och matematik.

Dåtiden var också något som barnen talade om. Den fanns som referenspunkt till det som hände och barnen gjorde jämförelser med hur det hade varit tidigare när de gick i förskolan, i förskoleklassen eller hur det hade varit i början av årskurs ett (se excerpt 5:1b när Tilde jämförde förskoleklassen med förskolan [dagens] och exempel 5:1 när Sara, Johan, Cecilia och Lukas jämförde ettan med förskoleklassen [”sexårs”]). Barnens förflutna som förskolebarn uppmärksammades

⁴⁴ Det man tror kan förvisso till del ses som byggt på tidigare erfarenhet av liknande situationer men är ändå en föreställning om något.

dock ganska sällan. Möjligen hade detta att göra med att det då studien genomfördes gått en tid sedan barnen slutade i förskolan. Vid några tillfällen påtalade barnen att aktiviteter i förskoleklassen påminde om aktiviteter i förskolan eller att de saknade någon aktivitet från förskolan. I samband med att de blivande förskoleklassbarnen (de som skulle börja i förskoleklass till hösten) började skolas in i slutet av vårterminen uppmärksammades barnens förflutna i förskolan vid några tillfällen. I samlingarna diskuterades ofta från vilken förskola det skulle komma barn på besök. Barnen var intresserade om det var ”deras” förskola och de frågade Pia och Kajsa om lärare och barn som de kände. Barnen i förskoleklassen hade alltid andra aktiviteter när de nya barnen kom och hälsade på och de träffade dem därför sällan. Bara vid något enstaka tillfälle observerade jag sådana möten mellan ”gamla bekanta”. På det sättet förhöll sig barnen till tiden och synliggjorde det de hade och skulle sluta vara. Deras tidigare erfarenheter blev på det sättet till en del i det kollektiva skapandet av mening.

...vävs samman med andras erfarenheter och föreställningar och skolan som plats

Lärarna hade också tidigare erfarenheter och föreställningar om vad övergången innebar som de tog med sig in i olika situationer. Vissa av dessa erfarenheter involverade *den aktuella gruppen barn* men lärarna hade också erfarenheter som inte omfattade denna specifika övergång utan erfarenheter av andra *liknande* övergångar och av till exempel förskoleklassens position i skolan. Ett exempel på det senare var när förskolläraren Kajsa berättade om att förskoleklasserna tidigare år inte varit med på idrottsdagar och inte fått framträda på skolavslutningar (kapitel 4, s. 67). Kajsa tog upp detta i relation till att den här barngruppen var inkluderade i dessa aktiviteter och pekade därmed på ett förändringsarbete som byggde på hennes och andra barns tidigare situation och som kommit att påverka vilka aktiviteter dessa barns tid i förskoleklassen innehöll.

Som visats tidigare (kapitel 6) var framtiden något som lärarna i förskoleklassen ofta pratade om. En vanligt förekommande nyckelhändelse i socialisationsarbetet var att lärarna hänvisade till årskurs ett och till grundskolan som mål för det de gjorde i förskoleklassen. På detta sätt skapades förutsättningar för föregripande socialisation som byggde på föreställningar om sådant som ännu inte hade inträffat. Att

lärarna och även barnen pratade mycket om årskurs ett i förskoleklassen innebar att de på förhand skapade och samskapade föreställningar om det som skulle komma efter övergången.

I förhållande till detta blir också Vygotskijs (1930/1995) begrepp lånad erfarenhet relevant. Lärarnas sätt att tala om vad som skulle komma att hända var en typ av lånad erfarenhet eftersom det byggde på vad som hade hänt i *andra liknande* sammanhang eller hur det ”brukade” vara i årskurs ett och inte bara på erfarenhet och kunskap om den aktuella övergången. Barnens sätt att tala om årskurs ett byggde delvis på egna erfarenheter (t.ex. besöken hos Anita i klassrummet) men också på samspelet med lärarna i förskoleklassen. Vid några tillfällen tog barnen även upp att andra (t.ex. syskon och föräldrar) hade berättat om årskurs ett för dem.

Barns och lärares erfarenheter och föreställningar om övergång måste också förstås i relation till skolan som plats. I skolan hade liknande övergångar ägt rum tidigare. Detta fick genomslag i hur rutiner utformades och förändrades. Till exempel pratade Kajsa om att man kommande år skulle arbeta på ett annat sätt med övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Skolan är en plats där andra barn har gått och gjort övergång förut och som är organiserad och styrd av nationella riktlinjer och lagar (SFS 2010:800, Skolverket 2011a) vilket knyter *denna* övergång till historiska övergångar och övergångar på andra platser.

Skolan som plats fick också genomslag i hur, till exempel, barnen talade om tid. Ett exempel var att framtiden i skolan inte var tom och därmed helt formbar. Den omtalades som fylld av föreställningar om vad den skulle komma att innebära. Dessa föreställningar om framtiden kan ses som samproducerade, vilket innebar att de inte helt var barnens egna utan skapade i ett sammanhang. När Alima (exempel 6:2) pratar om att hon ”ska gå klart sex år till på Andréskolan” och sedan tre år på en annan skola för att efter det bli ”FRI” så är den framtid som hon talar om inte något som hon själv kan styra och bestämma innehållet i utan istället en framtid som på ett tydligt sätt villkoras av skolan som plats, dess årskursstruktur och dess förutbestämda innehåll (jfr Adam 2008). Här är det troligt att grundskolans obligatorium är viktigt. Skolan är inget som fritt kan väljas eller väljas bort.

Platser att vara

Att vara i övergången mellan förskoleklass och årskurs ett innebar att vara orienterad både mot det som hade varit och det som skulle bli. Övergångens temporala ordning handlade, som visats i tidigare kapitel, om både nutid, dåtid och framtid samtidigt. Det som *var* gavs mening utifrån *olika aspekter av tid*.

Barns meningsskapande är något pågående, något som sker i nuet men med ständig referens till framtid och dåtid. Framförallt framtiden och framåtskridandet hade en viktig del i hur barnen förstod sitt sammanhang i förskoleklass och årskurs ett. Att *vara* barn på Andréskolan handlade i stor utsträckning om framåtblickande och förändring. Istället för att tala om barn som varande *eller* barn som blivande (t.ex. James, Jenks & Prout 1998, Corsaro 2005) visar resultaten i detta och tidigare kapitel (kapitel 6) att blivandet, framtiden som fokus, var en viktig del av vad det *var* att vara barn i förskoleklass och årskurs ett. I likhet med hur Uprichard (2008) beskriver nuet kan barnens varande i denna studie beskrivas som ofrånkomligt sammanflätat med det de skulle bli men också med det de hade varit (se även Cross 2011).

De socialisationsbudskap som fanns i förskoleklass och grundskola och i barnens meningsskapande går i linje med hur Hockey och James (1993) och Holstein och Gubrium (2000) beskrivit skola och utbildning som sammanhang där ett av målen är att barn ska förändras och bli något annat, som platser där framtiden är ständigt närvarande. Sammanhanget förstärker framtidsfokuset. Genom att framtiden lyfts fram av lärare och genom att arbetet och skolan är organiserat på sätt där det ena tydligt följer på det andra så förstärks detta och blir en viktig del i hur barnen själva förstår sin vardag. Barnens förståelse av förskoleklassen och årskurs ett kan beskrivas som förståelse av en temporal ordning. Barnen ger sitt *nu* mening genom sina *erfarenheter av* och *föreställningar om* (Adam 1995; Närvänen & Näsman 2007) att gå i skolan. En av dessa erfarenheter var för barnen på Andréskolan att framtiden var en viktig grund och förklaring till vad de gjorde i förskoleklass och årskurs ett. De tre tidsaspekterna då, nu och sedan blev för barnen en grundläggande del av vad skola är.

Tid för övergång

I samband med övergången från förskoleklass till årskurs ett markerades de ovan beskrivna aspekterna av tid av barnen och av lärarna. Genom att de aktualiserades och verbaliserades så blev de också tydligare. Det som övergången mellan förskoleklass och årskurs ett främst gjorde var att i förskoleklassen accentuera framtiden (då man talade om det som skulle komma efter övergången) och barnen som blivande (några som inte var förberedda och därför måste förberedas). I årskurs ett uppmärksammades dåtiden då man talade om det som hade varit innan övergången. Lärarna talade om barnen som några som hade varit och hade erfarenhet av skolan, men kanske på ”rätt” sätt eller tillräckligt länge.

Övergången innebar också att framtiden bortom årskurs ett relaterades till förskoleklass och årskurs ett. Detta visades då barnen talade om årskurs ett som en del i en större helhet där ettan följs av tvåan och så vidare, eller då ettorna jämfördes och relaterades till med äldre barns skolgång. På det sättet satte övergången fokus på andra, kommande övergångar.

Att vara i förändring, att vara framtidsorienterad är inget unikt för att göra övergången från förskoleklass till årskurs ett eller ens för skolan eller övergångar i skolan. Skolan som plats med sin årskurs- och stadiindelning, med sina olika klassrum, med sitt fokus på lärande och förändring kan dock sägas förstärka detta fokus på framtid. Skol- och övergångssammanhanget innebar att det fanns ett behov av att verbalisera framtid och förändring på ett särskilt sätt i och med att övergången innebar ett begripliggörande av likhet, skillnad och förändring.

På samma sätt var förskoleklassen som plats viktig för hur framtid och övergång konstruerades. Förskoleklassens historia som skolförberedande (se t.ex. Bartholdsson 2007; Morsing Berglund 1994) och dess uppdrag att förbereda skolan (SFS 2010:800) användes, tillsammans med till exempel den förskolelika miljön (se kapitel 4) för att konstruera förskoleklass och årskurs ett som olika. När barnen och lärarna påminde varandra om att det skulle komma att krävas andra kompetenser och kunskaper i framtiden eller när barnen pratade om ettans miljö som annorlunda än förskoleklassens (t.ex. excerpt 5:1a när Tilde säger: ”Det finns inget att leka med där!”) gjordes inte bara olikhet utan också förändring. Årskurs ett som plats gjordes till

annorlunda än förskoleklassen som plats. Det i sin tur innebar att årskurs ett blev en plats där barnen måste vara på ett annat sätt än i förskoleklassen. På detta sätt skapades idéer om övergång och förändring.

Det spelade roll att årskurs ett och förskoleklassen var olika platser. I övergångsprocessen blev detta (de olika platserna och vad det var som var lika och olika, se kapitel 4 och 5) till en del av det pågående socialisationsarbetet där barn och lärare förhandlade om mening. Att förskoleklass och årskurs ett försiggick på rumsligt separerade platser bidrog också till socialisationsarbete genom att det skapade förutsättningar för och behov av vissa typer av nyckelhändelser som till exempel besök i klassrummet eller sättet att tala om skillnader i den fysiska miljön. Den mening som skapades om övergången var på många sätt situerad och unik för sitt sammanhang. Samtidigt knyter det socialisations- och övergångsarbete som skedde där an till andra övergångar (t.ex. hur Anita hänvisade till barn som gått där förut [exempel 7:9], när Kajsa och Pia hänvisar till tidigare aktiviteter som barnen hade gjort [exempel 6:3] eller när lärarna pratade om hur det brukade vara [exempel 7:11]) (jfr James, Jenks & Prout 1998; Närvänen 1994).

Det som visas i denna avhandling är hur socialisation går till, det vill säga hur processerna kan se ut och hur arbetet med att begripliggöra skola, förskoleklass, skolgång, övergång och ålder kan gå till. Detta är processer i vilka barnen förhandlar om och tillägnar sig en kunskap om vad det innebär att vara barn i skolan, ett slags elevskap (jfr Lahelma & Gordon 1997). Denna kunskap är både explicit och förmedlas mellan barn och barn och mellan lärare och barn. Den är också implicit och kan förstås som en fingertoppskänsla, en tyst kunskap om den lokala ordningen. I detta och i tidigare kapitel visas både barnens försök att förstå och göra sin omgivning begriplig liksom deras och lärares försök att begripliggöra och definiera den för varandra. Det var ett gemensamt arbete för att hitta strategier för att barnen skulle klara av förskoleklassen och bli ettor. Att förstå och göra sitt sammanhang begripligt är förstås ett ständigt pågående arbete. Övergången från förskoleklass till årskurs ett innebar att det fanns behov av att synlig- och begripliggöra *vissa* aspekter av vad det innebar att vara i skolan. Det innebar också att *vissa* typer av aktiviteter för att markera övergång och förändring genomfördes. När man på olika sätt markerar blir det socialiserande aktiviteter, aktiviteter som på olika

sätt blev en del i den mening som skapades. I avhandlingen visas också att socialisationsarbetet skedde i samspel och förhandling mellan barn, lärare och situation och att platsen och tiden för övergång spelade en viktig roll i detta.

Sammanfattning

I detta kapitel har den temporala orienteringen för övergången mellan förskoleklass och årskurs ett beskrivits. Resultat och exempel från avhandlingens tidigare kapitel (kapitel 4 – 8) har beskrivits med fokus på dåtid, framtid och nutid. Jag har visat att övergången accentuerar dessa aspekter på särskilda sätt när barn och lärare skapar mening men också att övergångens platser har betydelse för hur detta sker. De processer genom vilket detta sker har beskrivits i termer av socialisationsarbete, det vill säga hur socialiserande aktiviteter bidrar till hur barn och lärare gör övergång mellan förskoleklass och årskurs ett.

Kapitel 10

Slutdiskussion

Syftet med avhandlingen har varit att belysa hur barn och lärare i ett skolsammanhang skapar mening om övergången från förskoleklass till årskurs ett samt att synliggöra de processer och de aktiviteter genom vilka övergång konstrueras. Jag har gjort detta genom att studera två olika skolor, Andréskolan och Höstskolan. Hur övergången gick till och vad som blev viktigt för barn och lärare i görandet av övergång är på det sättet lokalt. Övergången från förskoleklass till årskurs ett hade gått till på andra sätt på andra platser. Andra kategorier, andra aktiviteter och så vidare hade fått betydelse för görandet av övergång. Det innebär dock inte att avhandlingens resultat endast är av lokal betydelse. Studien blir ett kumulativt bidrag (Becker 2007) till kunskapen om barns skolvardag genom att visa hur meningsskapande och socialiserande processer vid skolstarten kan gå till. Studien bidrar också med kunskaper om förskoleklassen som hittills studerats relativt lite. I relation till de studier om förskoleklass och skolstart som ändå finns bidrar denna studie med nya perspektiv och kunskap, nya fasetter (Richardson & St. Pierre 2005). Genom de unika fall som ligger till grund för resultaten visar både likheter och olikheter i hur förskoleklass och skolstart kan göras. Genom att relatera avhandlingens resultat till tidigare forskning om övergångar och skola bidrar studien till att befästa men också vidga och nyansera vad detta kan innebära och hur övergång, skola och elevskap konstrueras i lokala sammanhang. På så sätt har avhandlingens resultat relevans för skolforskning men också för forskning om övergångar mer generellt. Det som studien visar är vad förskoleklass, skola och övergång kan vara men framförallt hur de görs och vad som händer när de görs. Detta genom att lyfta fram hur till exempel tid, ålder, lek och skolarbete användes som verktyg för att göra övergång, skola och elevskap. Studien bidrar på det sättet med kunskaper om hur övergång kan förstås som en process över tid och hur olika aspekter av tid blir viktiga och används som resurser i konstruktionen av övergång och skola. Här finns en strukturell aspekt, det vill säga hur tid kom till uttryck genom skolan som plats. Här visar resultatet att övergångskontexten bidrar till att tid

får en särskild innebörd. Framförallt visas dock hur barn och lärare i skolan handskades med tidsbegrepp (t.ex. framåtskridande, temporal orientering, ålder), hur tid användes i skolvardagen och användes för att skapa mening om övergång, förskoleklass, skola och elevskap.

Det här är primärt en studie om hur skolövergångar görs i mötet mellan barn, lärare och skolpraktik. Resultaten visar dock att när övergången från förskoleklass till årskurs ett gjordes så konstruerades samtidigt flera kategorier i relation till detta. I övergången konstruerades bland annat tid, framåtskridande, elever, ålder och plats. Dessa kategorier konstruerades inte bara i relation till övergången utan bidrog också till hur barn och lärare konstruerade övergången som sådan. Görandet av övergången från förskoleklass till årskurs ett var också ett görande av skola, vad skola är och kan vara. I och med övergången mellan årskurser och, i det här fallet, skolformer synliggjordes skillnader och likheter mellan övergångens praktiker men också föreställningar om vad skola innebär.

Att lära sig bli elev

I förlängningen handlar övergången och barns möte med förskoleklass och årskurs ett om vad skola är och vad elevskap kan innebära. Vid inträdet i skolan och görandet av skolans tidiga övergångar synliggjordes vissa aktiviteter och sätt att tala om skolan som kan säga något om den förlängda framtiden, om skolan som helhet och vad den kommer att innebära. Som resultaten visar så innebar övergången att barnen gjordes till elever på flera olika sätt. Detta betyder att det innebar olika saker för barnen att bli elev och att övergångsprocessen och socialisationsarbetet gick till på olika sätt. Det kunde handla om att barnen, genom att till exempel avvika från normalövergången, talade om och skapade mening utifrån sina erfarenheter men också om att barnen i samspel med varandra och med lärarna tog del av och lånade erfarenheter (Vygotskij 1930/1995) som hade betydelse för hur de gjorde övergång och elevskap. Det innebar att barnen vid övergången kunde förstås både som kompetenta skolbarn, som nybörjare, som erfarna nybörjare och som godkända förskoleklassbarn. De bemöttes som några som i och med att de hade gått i förskoleklassen hade kunskaper om skolan som plats samtidigt som dessa kunskaper inte var tillräckliga. Att börja ettan innebar att, som grundskolläraren Anita (exempel 7:9) uttryckte det, ”det här är lite mera skola”. Vid en över-

gång kan sådana skillnader i förväntningar på barn i olika årskurser, skolformer och stadier synliggöras. Marcus Samuelsson (2008) visar till exempel att barn kan bemötas på ett liknande sätt i samband med övergången från årskurs sex till högstadiet och sjuan. Det som ofta förmedlades var att framtiden skulle innebära ökade krav på kunskaper, ökade krav på prestationer och mindre utrymme för lek. Det här sättet att prata om framtiden eller om skillnaden mellan förskoleklass och årskurs ett fanns också hos barnen. Sara (i exempel 5:1) pratade till exempel om att det inte fanns lika stort utrymme för lek i årskurs ett som det hade funnits i förskoleklassen eftersom ”Vi är stora nu, vi måste lära oss”.

Tal om ökande krav och ansvar med ökande ålder eller årskurs återfanns på olika sätt i sättet att tala om framtiden. Det var inte alltid en positiv bild av skolan utan både barn och vuxna pratade om skolan och skolarbete som jobbigt och till och med tråkigt. Att bli stor, att bli vuxen är på allvar och inte alltid så roligt. För mig var det oväntat att barnen så tidigt, efter en relativt kort erfarenhet av att gå i skolan, uttryckte sådana föreställningar. Även om detta inte var en entydig bild så var det något som stannade kvar i mitt medvetande under avhandlingsarbetet. Frågan är vad det innebär att barn så tidigt i skolgången uttrycker en uppfattning om att det är eller kommer att bli hårt, arbetsamt och tråkigt att gå i skolan. Kan det få negativa konsekvenser på lång sikt? Om framtiden ses som gemensam och samskapad (jfr Adam 2008) är det relevant att reflektera över vilken/vilka framtid/er som konstrueras och blir möjliga att konstruera i skolan. Denna studie ger implikationen att detta är något man måste arbeta med tidigt då föreställningar och förväntningar, som visas, är en viktig del av socialisationsprocesser. Detta kan relateras till studier som visar samband mellan skolstart och senare problem eller uppfattningar (se exempelvis Entwistle & Alexander 1993, 1998; Langenkamp 2010; Pollard & Filer 1999). I två rapporter har Skolverket kartlagt och studerat (ogiltig) skolfrånvaro i svensk kontext (fokus ligger framförallt på grundskolans senare år). Både i elevintervjuer (Skolverket 2010) och i en forskningsöversikt (Skolverket 2008) utpekas upplevelser av skolan som svår, ointressant, jobbig och tråkig som en orsak till elevers långvariga ogiltiga skolfrånvaro. Utifrån denna studie kan jag inte säga att tidiga skolövergångar, tidiga möten med skolan och förväntningar på hur man ska vara som elev har betydelse för hur barn ser på och hur barn

klaras skolan längre fram. Studien visar dock att hur barn och lärare talar om framtiden har betydelse för hur mening skapas. På det sättet kan negativa föreställningar av den framtida skolgången leda till negativa förväntningar vilket i sig kan vara ett problem då förväntningar bidrar till görandet av vad skola är och kan vara.

Här i ligger en pedagogisk utmaning. Som studien visar kan barnens bild av skolan och skolarbete som tråkigt kopplas till lärarnas signaler där skolarbete till exempel användes som straff (exempel 5:6). Om målet är att få barn att vilja gå i skolan istället för att redan i förskoleklass säga att de ska ”gå klart sex år till på Andréskolan /.../ gå tre år på en annan skola” för att sedan bli ”FRI!” (Alima, exempel 6:2) så behöver andra meningar göras viktiga i mötet mellan barn, lärare och skola. Resultaten visar också att det inte var så att barnen bara pratade om skolarbete och skola i negativa termer. Det fanns många exempel på att barnen pratade om att de såg fram mot att börja skolan, att de sa att de längtade efter matteböcker, läxor och skolarbete. I övergångsarbetet och i sättet att tala om framtiden blir det viktigt att som lärare fånga upp *olika* sätt att tala om framtiden i skolan. Olika sätt att vara blir mer eller mindre möjliga beroende på hur framtidsorienteringen ser ut (jfr Colley 2010). Detta blir viktigt i förhållande till vilka framtider som blir möjliga i arbetet med att konstruera övergång, skola och elevskap. På det sättet börjar framtiden redan nu.

”Mellanklass kan man kalla det”

Att denna avhandling kom att handla om vad den gör beror mycket på att jag från början var intresserad vad förskoleklassen som sådan var för något. Jag har själv arbetat i ett arbetslag som omfattade förskoleklass till årskurs tre och kände att förskoleklassen ibland åsidosattes och inte riktigt fick höra till. Jag var nyfiken på vad förskoleklass är (och inte är), vad den kan vara och vad den förväntas vara.

Ett sätt att förstå förskoleklassen visas i kapitel 7. Att barnen talade om förskoleklassen som en plats för förberedelse för den ”riktiga” skolan liksom Tomas beskrivning av den som en ”mellanklass” gör att förskoleklassen konstruerades som en övergångsfas, ett liminalt steg. I förskoleklassen gick barnen inte i ”riktiga” skolan men heller inte i förskolan; de var skolbarn men ändå inte. Som studien visar att förberedande inför skolan och årskurs ett var ett påtagligt inslag i förskoleklassen. Det här var till exempel något som flera barn i

denna studie uttalade. "Vi är inte *förberedda* att gå liksom på svårare" som Tomas uttryckte det (excerpt 7:2). Det här kan ses som ett uttryck för att förberedande verksamheter behövs, att det inte bara kommer uppifrån utan också ses som ett behov i vardagen. På det sättet skulle liminalitet och förberedelse kunna ses som något positivt.

I förhållande till exempelvis skollag där det står att förskoleklassen ska "förbereda dem [barnen] för fortsatt utbildning" (SFS 2010:800) skulle skolförberedandet kunna förstås som det förskoleklassspecifika. Fokus på framtiden kan då ses som en konsekvens av uppdraget. Detta förberedande gör att förskoleklassen på många sätt sattes i relation till sina angränsande verksamheter förskola och, framför allt, skola. Det gör att förskoleklassen som plats och dess aktiviteter kan förstås som något som var mitt emellan skola och förskola, ett *både och* eller *varken eller*, en "mellanklass". Detta gör att mina resultat delvis skiljer sig från tidigare resultat som beskrivit förskoleklassen som skolifierad (se Karlsson et al. 2006b, 2006c). Vardagen i förskoleklassen på Andréskolan hade ingen tydlig sådan skolifiering även om skollika aktiviteter som förekom. Snarare kan verksamheten beskrivas som en blandning av skollika och förskolelika inslag.

I läroplanen poängteras dock "ömsesidigt möte" (Skolverket 2011a, s. 10) och samarbete snarare än skolförberedelse. Fokus på förberedelse var särskilt utmärkande (om än inte unikt) för förskoleklassen. I likhet med tidigare studier (t.ex. Ackesjö 2010; Axiö 2001) visar mina resultat dock att det var förskoleklassen som förhöll sig till skolan snarare än tvärtom. Skolan och årskurs ett nämndes ofta i förskoleklassen men när barnen hade börjat i årskurs ett talade de och lärarna sällan om förskoleklassen. På Andréskolan fanns tecken på "ny" pedagogik, en blandning av skollika och förskolelika inslag (se även Sandberg 2012). Dessa förekom dock i förskoleklassen och inte i årskurs ett. Det fanns också gränser, markerade övergångar och särskiljande som gjorde förskoleklassen till något annat än årskurs ett. Förskoleklassens status som en "mellanklass" väcker också frågor om huruvida den istället borde göras till en del av grundskolan. Denna studie ger inga svar på vad det skulle innebära (eller om det ens skulle vara önskvärt) om förskoleklassen gjordes obligatorisk på det sätt som diskuterats till och från genom åren (Melanders & Pérez Prieto 2006; Persson 1993; Regeringskansliet 2014) men det är sannolikt att statusen som egen skolform bidrar till statusen som "mellanklass".

Förskoleklassen blir något som behöver klaras av för att ta sig vidare till nästa steg, i alla fall när verksamheten organiseras på det sätt som den gjorde på Andréskolan och Höstskolan⁴⁵. Det går också att fråga om liminalitet, ett mittemellan och både och, nödvändigtvis är något negativt. En sådan beskrivning av förskoleklassen bygger på två starka traditioner eller normer om hur utbildning för barn i de lägre åldrarna kan utformas, att sådan verksamhet måste vara förskolelik eller skollik. Går det istället se potentialen för något annat? Något som inte är både och eller mittemellan och som inte behöver förhållas till förskola och skola? Hur åstadkoms i sådana fall en sådan pedagogik? I relation till ett förberedande arbete i förskoleklassen går det också att fundera över vad som förbereds. Som visas i denna avhandling så var oftast skolan (och då årskurs ett i synnerhet) målet för förberedande i förskoleklassen. Det som förbereddes var skolans form. Det handlade om att kunna sitta stilla, vänta på sin tur eller följa en arbetsgång. Skolan blir här en plats för en viss sorts undervisning. I förskoleklassen arbetade barn och lärare också med att förbereda skolans innehåll. Detta gjorde de ibland genom skollika arbetsformer men ibland på andra sätt. Relateras det förberedande uppdraget mer till innehåll så finns det större möjligheter att se på förskoleklassen som en plats där nya pedagogiska arbetsformer kan utvecklas.

Denna studie ger en indikation om att det kan vara så att förskoleklassen blir en "mellanklass" för förberedelser inför skolan; en plats där barn ska tränas på och erhålla kompetenser som de anses sakna. Sådana verksamheter är inte nya utan har innan förskoleklassens införande förekommit i olika förskoleverksamheter (se exempelvis Melander & Pérez Prieto 2006; Morsing Berglund 1994; Persson 1993; Qvarsell 1991). Något som skiljer förskoleklassen är att den är en egen skolform. Förskoleklassen har lyfts ut ur förskolan utan att alltid integreras fullt ut i skolan. förskoleklassens (grund)skolförberedande roll, och den lokala praktiken som innebar att vissa barn gick om förskoleklassen alternativt gick i förskoleklassen trots att de var äldre än sex eller sju år (se kapitel 8) gör att förskoleklassen, för vissa barn och i vissa situationer, kan jämföras med 1950- och 1960-talets skolmognadsklasser (se s. 4). Förskoleklassen blev för dessa barn en plats att, om inte mogna, att *ytterligare* förberedas eller erhålla

⁴⁵ Att förskoleklassen utgör en rumsligt separerad enhet är inte ovanligt. Dock finns andra sätt att rumsligt organisera (integrera/separera) förskoleklass och grundskola.

kompetenser som de ansågs sakna och som lärarna bedömde att de behövde för att kunna gå i årskurs ett. Att förskoleklassen, snarare än årskurs ett⁴⁶, användes på detta sätt beror på att förskoleklassen generellt var en förberedande praktik. Steget att förbereda ytterligare blir därför inte så långt. Det kan också kopplas till förskoleklassens status som ”mellanklass” och dess icke-obligatorium. Det som är ”skola på riktigt” behöver förberedas medan det som inte är ”skola på riktigt” blir en plats för förberedelse.

En fråga att ställa i relation till detta är om det också har inneburit att skolförberedande verksamheter försvunnit från förskolan. Möjligen har förutsättningar för fler liminala steg, för fler ”mellanklasser”, skapats när femåringar i förskolan förbereds för förskoleklass och grundskola vilket till exempel Ackesjös (2013b, även Markström 2005) resultat pekar på. Frågan är om förskoleklassen i sitt syfte att skapa smidiga och integrerade övergångar mellan förskola och skola (Melander & Pérez Prieto 2006; Regeringens proposition 1995/96:206, 1997/98:6; SOU 2010:67) snarare har kommit att innebära en *förlängd process* och om förskoleklassens införande i realiteten har inneburit att tiden för övergång har förlängts och att skolstarten på det sättet har blivit en mer utdragen process än vad den var tidigare. Har förskoleklassen bidragit till en smidigare övergång (vilket var syftet) eller har den bidragit till att cementera (men dra ut på) glappet mellan förskola och skola? Mina resultat (stärkta av Ackesjö 2013b) tyder på att övergången mellan förskola (via förskoleklass) till skola i alla fall kan vara eller riskera att betraktas som en utdragen process.

Stadieövergång

När jag började formulera och avgränsa mitt forskningsintresse fanns det personer som menade att övergången mellan förskoleklass och skola knappast är en övergång och att barn börjar i skolan när de börjar i förskoleklassen. Jag håller med om att det är möjligt att förstå inträdet i förskoleklassen som barns skolstart. Det innebär inte att inträdet i den obligatoriska skolan, övergången från förskoleklass till årskurs ett, är en ickefråga.

⁴⁶ Det fanns även exempel på barn som gick om årskurs ett men det var betydligt fler fall i förskoleklassen.

Mina resultat visar att förskoleklass och årskurs ett gjordes på något olika sätt på Andréskolan, det vill säga det förekom olika typer av aktiviteter och barnen talade om olika förväntningar på hur de skulle göra. I förskoleklassen kan miljön, schemat och i viss mån innehållet beskrivas som mer förskolelika, till exempel hade den fria leken ett tydligare utrymme i förskoleklassen. Här spelade också platsen roll. Både på Andréskolan och på Höstskolan separerades förskoleklassen rumsligt från grundskolans tidiga år och dessa platser såg också olika ut (kapitel 4). Barnen pratade också om dem på olika sätt. Detta fick konsekvensen att det samarbete mellan förskoleklassen och årskurs ett och de gemensamma förberedelser som förekom snarast påminde om till exempel övergången mellan förskola och förskoleklass (se Ackesjö 2013b) eller mellan årskurs sex och sju (se Samuelsson 2008) än om en övergång mellan integrerade skolformer eller årskurser. Den rumsliga separationen innebar att det fanns en gräns mellan förskoleklass och årskurs ett, något som sannolikt hade betydelse för att samarbetet i hög grad var planerat och formaliserat snarare än vardagligt och integrerat i den övriga verksamheten. Det är troligt att detta gör att denna övergång skiljer sig från övergångar inom grundskolan eller i alla fall inom stadier i grundskolan.

Ett av syftena med att införa förskoleklassen var att övergången till skolan skulle integreras med grundskolan och skapa smidigare övergångar. I Andréskolans och Höstskolans fall har det dock inte inneburit att övergången mellan förskoleklass och grundskola har försvunnit eller att det är en integrerad och omarkerad övergång. Den kan snarare beskrivas som en markerad övergång, en tydlig gräns. Ackesjö (2010, s. 98) menar, utifrån intervjuer med lärare i förskoleklass, på ett liknande sätt att förskoleklassen kan beskrivas som "särskild" både från förskolan och från skolan. Hon menar att det i och med införandet av förskoleklassen dragits en gräns mellan förskola och förskoleklass men också mellan förskoleklass och grundskola. Utifrån hur övergången gjordes på Andréskolan och Höstskolan kan man, menar jag, tala om förskoleklassen som ett eget stadium mellan förskola och grundskola och övergången mellan förskoleklass och årskurs ett som en stadieövergång.

Mycket av det som har diskuterats ovan handlar om förutsättningar för övergång som är en viktig del av hur övergångar görs. Detta sker dock i samspel och konstrueras lokalt av människor och

lokala förutsättningar. Lika mycket som strukturer för övergång bidrar till konstruktionen av övergångar bidrar konstruktionen av övergång till strukturer för övergång. Som diskuterats ovan så har det funnits en rad intentioner med förskoleklassen på nationell nivå. Dessa hade dock sin lokala prägel. Vad samverkan, vad förskoleklass var hade sina speciella betydelser på Andréskolan och på Höstskolan.

Skolövergångar som pedagogiskt arbete och meningsskapande praktik

Övergångar är komplexa processer och de konstrueras på flera plan. Det finns strukturella förutsättningar som ligger bortom enskilda huvudmäns, skolors, barns och lärares kontroll. Det handlar om läroplaner, lagstiftning och det faktum att förskoleklassen är en egen skolform. Hur förskoleklass, skolstart och skola genomförs praktiskt är mer lokalt. Enskilda skolor kan organisera arbetet på olika sätt. Det kan handla om lokaler och vilka som arbetar i olika verksamheter. Även om förutsättningar ges på nationell nivå sker övergångsarbetet i klassrum, på skolgårdar och *mellan* människor och förutsättningar. Det är här som mening skapas. Det handlar om sätt att tala om övergång, om de egna och andra verksamheter, om vilka aktiviteter som genomförs och vad som signaleras som viktigt och mindre viktigt i olika sammanhang, det pedagogiska arbetet. Att studera övergång på det sätt som jag har gjort i denna avhandling innebär att synliggöra den möda som det innebär för barn att begripa skolans olika sammanhang.

Som studien visar finns det en temporal orientering i övergångsarbetet. Framtid men även dåtid var verktyg i konstruktionen av och meningsskapandet om övergången från förskoleklass till årskurs ett. På det sättet blir övergången från förskoleklass till årskurs ett en del av en större serie skolövergångar som tar barnet från barn till vuxen. van Gennep (1906/1960) menar att det förekommer serier av riter som har just detta syfte; att markera den gradvisa förändringen från barn till vuxen. Det innebär att skolan som helhet kan betraktas som en serie övergångar. Övergångarna är en del av ett utbildningssystem med syftet att barn (förvisso med undantag och avbrott) ska förändras och utbildas för att *bli* bildade, konkurrenskraftiga och goda medborgare.

Judith T. Wagner (2003) beskriver de nordiska skolsystemen som bestående av en rad övergångar och att övergångar är något som

kontinuerligt återkommer i nordiska barns vardagsliv. Dels finns horisontella övergångar, det vill säga återkommande dagliga övergångar mellan till exempel skola och fritidshem. Dels finns vertikala övergångar, det vill säga övergångar mellan olika markerade nivåer. Det här innebär att övergången från förskoleklass till årskurs ett också är relaterad till andra övergångar. Eftersom övergången mellan förskoleklass och årskurs ett på många sätt var en process där framtiden var viktig så blir också senare skolövergångar relevanta i förhållande till hur skola, elevskap med mera konstrueras. Detsamma gäller för tidigare övergångar. Det finns en del forskning om andra övergångar som till exempel övergången från förskola till skola (t.ex. Ackesjö 2013b, 2013c) och övergången från årskurs sex till högstadiet (t.ex. Garpelin 1997; Samuelsson 2008) medan andra övergångar som den mellan årskurs tre och fyra (låg- till mellanstadiet) är mer utforskade. Vad händer med övergångsarbetet vid dessa övergångar? På vilket sätt är tid viktigt i dem? Hur talar barn och lärare om och skapar mening om andra övergångar? Vad är lika och vad skiljer dem från övergången från förskoleklass till årskurs ett? Det blir också intressant att studera hur olika barnsyn, olika syn på lärande och undervisning kommer till uttryck i samband med övergångar.

Horisontellt blir också andra arenor för övergången relevanta. Barnen i denna studie gick i förskoleklassen och årskurs ett. Det är vardagsarbetet och barns samspel i dessa verksamheter som jag har studerat. Studien visar dock att även fritidshemmet och sommarlovet skulle kunna vara arenor där övergången från förskoleklass till årskurs ett konstrueras. Sättet att till exempel prata om fritidshemmet i förskoleklass och årskurs ett indikerar detta. Det innebär att andra grupper av aktörer, exempelvis föräldrar, och deras roll i konstruktionen av övergång blir viktiga. Studier om detta skulle ytterligare bidra till kunskap om hur övergång, skola, elevskap konstrueras.

Summary in English

"You could say in-between class":

Time and meaning-making in the transition from preschool class to first grade

This study explores how the transition between the Swedish preschool class and the first compulsory year in school is done, that is, how it is constructed by children and teachers in everyday interaction in school. Since the late 1990s, the organization of children's entry to school in Sweden has changed. In 1998 the so-called preschool class was introduced. Preschool class offers a type of schooling that is not part of either the preschool or compulsory school. It is a voluntary year of school that most Swedish children attend the year they turn six. Prior to the introduction of preschool class, many six-year-olds took part in special activities or groups in the preschools. Unlike these groups, preschool class, in most cases, is located within the compulsory school and shares the school's curriculum. The transition from preschool class to first grade is one of the first school transitions that Swedish school children encounter. Transitions and children's early encounters with school are important in relation to knowledge about how children view and manage school more generally. Preschool class and the transition to first grade raise questions about expectations, about being and becoming a student and about the relationship between preschool, school and starting school. How children, together with teachers and in relation to the school setting, create meaning regarding preschool class, first grade and the transition needs to be studied to increase knowledge about what it means to go to school, what preschool class is and why children should be in school. The point of departure is to study what activities are undertaken to mark the transition from preschool class to year one and the meaning-making processes in which children, in interaction with teachers and context, create meaning regarding the transition. The research questions asked in relation to this aim concern how and by whom the transition from preschool class to first grade is marked, how meanings are assigned to the transition process and how time, age and place are used in the construction of transition and

school. How do these different activities contribute to children's socialization into students?

Theoretical frames

The point of departure is to study how children act and shape their own and each other's everyday life rather than seeing children's life as shaped only by adults (see, e.g., James, Jenks & Prout 1998). This means that children together with adults are active in the meaning-making processes through which school and transition are made sense of. In this thesis, social constructionism is used as an overall perspective to show *how* school and starting school are constructed. The starting point for this study is that the meanings created are not fixed or given, but constructed in interaction and in social situations (see, e.g., Hacking 2000).

In this study, transitions are seen as processes. A transition can be said to be a time of change. Changes in identity, culture, status and roles are part of these processes (see Lam & Pollard 2006; Niesel & Griebel 2007; Ramey & Ramey 1998). van Gennep's (1906/1960) concept *rites of passage* (or rather his schedule for transition containing a time of separation, a time in-between/a liminal stage and a time of incorporation, also Hockey & James 2003; Turner 1977) is used together with Corsaro and Molinari's (2000, 2005) concept of *priming events* to analyse the transition activities.

In the process of analysis, time became important in different ways and concepts relating to temporal order and temporal orientation (see, e.g., Adam 1995; Zerubavel 1981) are used to understand the transition from preschool class to first grade. The concepts of future orientation and children as "becoming" are used to analyse the progression of school and transition (see, e.g., Hockey & James 1993; Lee 2001). This is related to other temporal aspects such as being and having been, present and past (Uprichard 2008). In school, place (see, e.g., Holloway & Valentine 2000), schedule (see, e.g., James, Jenks & Prout 1998; Markström & Halldén 2009) and age (see, e.g., Hockey & James 1993; Närvänen & Näsman 2007) become important aspects related to temporal order and temporal orientation.

To describe and analyse how the transition from preschool to first grade is constructed, the concept of socialization is used in this study. Socialization can be described as processes through which people

understand and give meaning to their context as well as how they learn to know how they are expected to act. The specific activities that contribute to socialization can thus be analysed, and the focus is on *how* socialization is done rather than on the result of socialization (see, e.g., Närvänen & Markström forthcoming; Wentworth 1980).

Empirical findings

Transitions are complex processes, and they are constructed on several levels. There are structural conditions that go beyond the control of individual principals, schools, children and teachers. The transition from preschool class to first grade is affected by curricula, legislation and the fact that the preschool class is its own type of schooling. Preschool class, starting school and school are also locally implemented. Individual schools can organize their work in different ways. This can include facilities, group size and who works with different groups, but also what is done in the classroom. This thesis shows how this can be done on a local level by analysing two settings: André School and Höst School. In my main fieldwork, I followed the children from February to October. The fieldwork was limited to the school days and to the school year.

As in all case studies, the results are a consequence of the cases. How the transition was done and what was important in the meaning-making processes of the transition are in this sense local. The transition from preschool to first grade would have looked differently in different settings. Yet this does not mean that the results are only of local importance. The study is a contribution to the cumulative knowledge of transitions and children's life in school. It provides new perspectives and knowledge concerning the preschool class role and what it means to start school.

The empirical findings are presented in six different chapters. The first chapter sets the scene and presents the school and the activities in preschool class and first grade. The analysis shows that the ways in which the school as a whole, the preschool class and the first grade were organized provided certain conditions, or limitations, for the transition. It was in many ways a transition where the children made a move between places that were separated from one another. This separation was both spatial, in that the classrooms were separate, and social, in that the group was separated from other groups at the school.

All this created the conditions for and set limits on how the transition could be done.

The second chapter is called *Play, schoolwork, similarity and difference* and analyses how play and schoolwork were made important in relation to being a child in preschool class and being a child in first grade. According to the children, they got to play less in first grade. The analyses also show how the scheduling of time, play and schoolwork contributed to change in relation to the transition. The analyses show that preschool class and first grade were marked as different in several ways during the transition process. The trend was that play gave way to school work and that the schedule was stated more clearly and was more divided in first grade than in preschool class. The children had a stricter temporal frame to relate to in first grade. In the process of transition, time (past, present and future) was made important in different ways.

The strongest temporal aspect during the transition from preschool class to first grade was the future. The third empirical chapter *Moving towards the future* demonstrates how talk about the future and activities pointing to the future were used to understand and talk about transition. Future and change were present throughout the transition process. In the preschool class the future was mainly represented by the first grade, and both the children and teachers talked about first grade and compulsory school as the goal for activities in the preschool class. In first grade, the future was more about finishing work and improvements, and the children spent much of their time talking about their accomplishments and comparing schoolwork with each other. The analysis also shows that transition itself also strengthened the focus on the future. Because the transition between preschool class and first grade was marked in different ways, transition became something that must be made sense of. The future and expectations become a part of this meaning-making.

How transition was marked is analysed in the fourth chapter *Doing and marking transition*. The transition between preschool class and the first grade are analysed using the concepts *rites of passage* and *priming events*. The transition was marked in several ways. Some rites were part of the overall school structure, e.g. marking the end of the school year or the principal's welcome back after the summer holidays, while others were part of the local activities in preschool class and first

grade, e.g. children's demonstration of skills and knowledge of first grade or the teachers giving the children diplomas and marking that they had "passed" preschool class. The analysis demonstrates that preschool class can be understood as the first phase in the transition scheme: a process of separation. Summer can be described as an in-between time, a liminal period away from school. The beginning of year one can be described as a period of initiation and incorporation. The analysis also shows that preschool class itself can be understood as a liminal phase, a time of transition in the transition from preschool to school. One of the reasons for this was that it was talked about as an "in-between class". The children talked about preschool class as a "neither nor" or rather "a bit of both". As Tilde, one of the preschool class children, put it "It's kind of half school and half day care". The children were not completely in school and thereby not completely school children. But they were not in preschool (day care) or preschool children either. They can be said to have an in-between status, in the process of moving from the status of a preschool child towards the status of the school child. Preschool class was, as mentioned earlier, talked about as a place for *preparation*. This is another aspect supporting the interpretation of the preschool class as a liminal stage between preschool and school possible. A conclusion drawn from this is that the "in-between class", the preschool class, can be seen as its own stage in school and the transition from preschool class to first grade becomes a transition between stages rather than an integral part of primary school in the way that was intended (Regeringsproposition 1995/96:206, 1997/98:6).

The transition from preschool class to first grade can be described as a transition made together, where children did the transition in the same way, at the same time. That was how the transition looked for most of the children. In the group, there were several children who did not follow this normal transition; they deviated from this in several different ways. Some children were not six or seven years old, some children did not go to preschool class at all and some children went to preschool class or first grade more than once. Their transitions and their impact on the overall transition process are analysed in the chapter *Different transitions*. Such divergent experiences contribute to how the common transition was understood. These children's experi-

ences were made part of the peer culture as something that might or even was expected to happen to other children.

Being a preschool child, becoming a first grader and doing transitions is not a matter of conforming to already existing contexts. Instead, the transition can be said to concern the creation and re-creation of social practices. In this socialization process, meanings were constructed in interactions between children, teachers, school, time and place. The last empirical chapter, *Time for transition*, sums up the thesis's overall result in relation to time and combines it with the process of socialization. The analysis shows that time was important for the meaning ascribed to the transition and that different aspects of time were used in different ways by different groups and individuals. Even though the future may seem dominant at first sight, other temporal aspects were used to make sense of the transition and of preschool class and first grade.

The analysis shows that the transition accentuates these aspects of time in specific ways when children and teachers create meaning as well as that socializing activities helped the children and teachers to make and make sense of the transition between preschool and first grade. This was done in interaction, and the children's and teachers' meanings were connected, although not reflections of one another. For instance the children's talk about first grade can be connected to their own experiences (such as visits to the first grade teacher Anita's classroom), but also to interactions with the teachers in preschool class and others (e.g., siblings and parents). This borrowed experience was part of the meaning-making processes in relation to the transition. How teachers and children talked about first grade in preschool class was a part of their creation of meaning about what would come after the transition. Children's and teachers' experiences and perceptions of transition must also be understood in relation to the school context.

To sum up, this study shows that the transition between preschool and first grade was made and marked by children as well as teachers and that the school context was important for how it was possible to do this transition. When marking and making the transition, both children and teachers were active and interpreted and negotiated what was happening and what it meant. The analyses show that, in the transition from preschool to first grade, different categories, including time, progress, pupils, age and place, were constructed. These categories

were also important in the construction of transition. The construction of the transition from preschool class to first grade is also related to what school is and what it can be. With the transition between grades and, in this case, types of schooling, differences and similarities in how the school is done are made visible. This study shows that there is a temporal orientation in the transition and that time was an important part of the meaning-making process in the transition. In this way, the transition from preschool to first grade becomes part of a larger series of school transitions that take the child from childhood to adulthood. This means that the transition from preschool class to first grade is related to other transitions and that these transitions become relevant in relation to school, and becoming a student. What happens in these transitions, and how is this related to the transition from preschool to first grade? How do people talk and create meaning about other transitions? Other settings might also be of importance for the transition from preschool to first grade. The analysis shows that the after-school age educare and summer holidays could be settings in which the transition from preschool class to first grade is constructed.

Referenser

- Ackesjö, Helena (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass: Berättelser från ett gränsland*. Lic.avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, Helena (2011). *Förskoleklassen: En ö eller en bro mellan förskola och skola?*. Stockholm: Liber.
- Ackesjö, Helena (2013a). *Mind the gap!: Children's transition from preschool to school: The Swedish example*. Bidrag presenterat på European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference, Tallinn, Estland, 2013.
- Ackesjö, Helena (2013b). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), s. 387-410.
- Ackesjö, Helena (2013c). Från förväntningar till motstånd och anpassning: Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Education Research Journal*, 6, s. 1-23.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2010). Skolförberedelse i förskoleklass: Att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2-3), s. 142-163.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (kommande). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Adam, Barbara (1995). *Timewatch: The social analysis of time*. London: Polity.
- Adam, Barbara (2008). Future matters: Futures known, created and minded. *21st Century Society*, 3(2), s. 111-116.
- Adam, Barbara & Groves, Chris (2007). *Future matters: Action, knowledge, ethics: Supplements to the study of time*. Leiden: Brill.
- Adler, Patricia A. & Adler, Peter (1994). Observational techniques. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. s. 361-376.
- Adler, Patricia A. & Adler, Peter (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Ahn, Junehui (2010). 'I'm not scared of anything': Emotion as social power in children's worlds. *Childhood*, 17(1), s. 94-112.
- Alexander, Karl L., Entwisle, Doris R., & Horsey, Carrie S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), s. 87-107.
- Altheide, David L. (1987). Reflections: Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, 10(1), s. 65-77.
- Anderson, Lorin W., Jacobs, Jacquie, Schramm, Susan & Splittgerber, Fred (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33(4), s. 325-339.
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber Förlag.

- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (red.) *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. Thousand Oaks, California: Sage. s. 415-428.
- Axiö, Annika (2001). *Det rör på sig: hur gick det när förskoleklass, skola och fritidshem möttes?: Erfarenheter från ett forskningsprojekt*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Baker, Carolyn (2004). Membership categorization and interview accounts. I Silverman, David (red.) *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: SAGE. s. 162-176.
- Ball, Stephen J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. I Woods, Peter (red.) *Pupil strategies: Explorations in the society of the school*. London: Croom Helm Ltd. s.143-161.
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Becker, Howard S. (2007). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Howard S. (2008). *Tricks of the trade: Yrkesknep för samhällsvetare*. Malmö: Liber.
- Bengtsson, Jenny (2013). *Jag sa att jag älskade honom men jag har redan sagt förlåt för det: Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/1998). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, Gunilla (1977). *Listigt, Alfons Åberg!*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, Gunilla (1982). *Var är bus-Alfons?*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Blumer, Herbert (1954). What is wrong with social theory?. *American Sociological Review*, 19(1), s. 3-10.
- Brint, Steven, Contreras, Mary F. & Matthews, Michael T. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74(3), s. 157-180.
- Broady, Donald (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brooker, Liz (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Broström, Stig (2003). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. I Broström, Stig & Wagner Judith T. (red.) *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systime. s. 39-74.
- Broström, Stig (2007). Transitions in children's thinking. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 61-73.

- Broström, Stig & Wagner, Judith T. (2003). Transitions in context: Models, practicalities and problems. I Broström, Stig & Wagner Judith T. (red.) *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systime. s. 27-36.
- Buckingham, David (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Carlton, Martha P. & Winsler, Adam (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), s. 338-352.
- Cekaite, Asta & Björk-Willén, Polly (2013). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism*, 17(2), s. 174-188.
- Chapparo, Christine J. & Hooper, Elizabeth (2002). When is it work?: Perceptions of six year old children. *Work*, 19(3), s. 291-302.
- Christensen, Pia (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. I Christensen, Pia & O'Brien, Margaret (red.) *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. London: Routledge/Falmer. s. 13-28.
- Christensen, Pia Haudrup (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), s. 165-176.
- Christensen, Pia & James, Allison (2001). What are schools for?: The temporal experience of children's learning. I Alanen, Leena & Mayall, Berry (red.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge. s. 70-85.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Colley, Helen (2010). Time in learning transitions through the lifecourse: A feminist perspective. I Ecclestone, Kathryn, Biesta, Gert & Hughes, Martin (red.) *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge. s. 30-146.
- Corsaro, William A (1994). Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and Italian nursery schools. *Sociology of Education*. 67(1), s. 1-26.
- Corsaro, William A. (2003). *"We're friends, right?": inside kids' cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. & Eder, Donna (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, s. 197-220.
- Corsaro, William A. & Molinari, Luisa (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), s. 16-33.
- Corsaro, William A. & Molinari, Luisa (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, William A., Molinari, Luisa & Brown Rosier, Katherine (2002). Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development*, 45(5), s. 323-348.

- Cross, Beth (2011). Becoming, being and having been: Practitioner perspectives on temporal stances and participation across children's services. *Children & Society*, 25(1), s. 26-36.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994). *Förskola och skola: Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv: Exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Damberg, Mikael (2012). S vill ha tioårig skolplikt och färre elever i klassen. *Dagens nyheter*, 17 oktober. Hämtad från www.dn.se
- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998). How to be masculine in the block area. *Childhood*, 5(2), s. 151-175.
- Davidsson, Birgitta (2002). *Mellan soffan och katedern: En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Delamont, Sara (2008). For lust of knowing: Observation in educational ethnography. I Walford, Geoffrey (red.) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press. s. 39-56.
- Di Santo, Aurelia & Berman, Rachel (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society*, 26(6), s. 469-479.
- Dunlop, Aline-Wendy (2007). Bridging research, policy and practice. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 151-168.
- Ecclestone, Kathryn, Biesta, Gert & Hughes, Martin (2010) Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. I Ecclestone, Kathryn, Biesta, Gert & Hughes, Martin (red.) *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge. s. 1-15.
- Einarsdóttir, Jóhanna (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 74-91.
- Einarsdóttir, Johanna (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *Childhood Education Research Journal*, 18(2), s. 163-180.
- Ekström, Kenneth, Garpelin, Anders & Kallberg, Pernilla (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten: En forskningsöversikt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 15(1), s. 45-61.
- Elvstrand, Helene (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Entwisle, Doris R. & Alexander, Karl L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, s. 401-423.

- Entwisle, Doris R. & Alexander, Karl L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), s. 351-364.
- Eskilsson, Ulf & Hultén, Richard (2000). *Hanna har tråkigt*. Malmö: Gleerup.
- Fabian, Hilary (2007). Informing transitions. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 3-17.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Flaherty, Michael & Fine, Gary A (2001). Present, past, and future: Conjugating George Herbert Mead's perspective on time. *Time & Society*, 10(2-3), s. 147-161.
- Foucault, Michel (1975/2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Freeman, Melissa & Mathison, Sandra (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford press.
- Frønes, Ivar (1985). Jämnåriga som läromästare. I Lundmark, Lars-Erik & Stridsman, Kjell (red.) *Se'n kommer en annan tid: En antologi om barns och ungdomars livsformer*. Stockholm: Socialstyrelsen. s. 46-67.
- Frønes, Ivar (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garpelin, Anders (1997). *Lektionen och livet: Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Garpelin, Anders & Kallberg, Pernilla (2008). Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner: En intervjustudie. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 15(1), s. 63-84.
- Gaskins, Suzanne, Miller, Peggy J. & Corsaro, William A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. I Corsaro, William A. & Miller, Peggy J. (red.) *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey Bass publishers. s. 5-24.
- Geertz, Clifford (1973/1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Germeten, Sidsel (2002). *Grenser for undervisning?: Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1959/1990). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor books.
- Goffman, Erving (1961/2011). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, Erving (1966). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Guba, Egøn G. & Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. s. 105-117.

- Gustafsson, Jan (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hacking, Ian (2000). *Social konstruktion av vad?*. Stockholm: Thales.
- Halldén, Gunilla (2007a). Inledning. I Halldén, Gunilla (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson. s. 9-24.
- Halldén, Gunilla (2007b). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I Halldén, Gunilla (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson. s. 25-40.
- Halldén, Gunilla (2007c). Barns plats och platser för barn. *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. I Halldén, Gunilla (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson. s. 81-96.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hiller, Harry H. & Di Luzio, Linda (2004). The interviewee and the research interview: Analysing a neglected dimension in research. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 41(1), s. 1-26.
- Hirst, Elizabeth & Cooper, Maxine (2008). Keeping them in line: Choreographing classroom spaces. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), s. 431-445.
- Hockey, Jenny (2002). The importance of being intuitive: Arnold van Gennep's The Rites of Passage, *Mortality*, 7(2), s. 210-217.
- Hockey, Jenny & James, Allison (1993). *Growing up and growing old: Ageing and dependency in the life course*. London: Sage.
- Hockey, Jenny & James, Allison (2003). *Social identities across the life course*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*. 34(4), s. 763-783.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2000). *Constructing the life course*. New York: General Hall Inc.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2004). The Active interview. I Silverman, David (red.) *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: SAGE. s. 140-161.
- Hughes, Everett C. (1971). *The sociological eye: selected papers*. Chicago: Aldine Atherton.
- Huf, Christina (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8(1), s. 61-76.
- Hägglund, Solveig (1990). *Skolmognad och skolstartspöblem i svensk grundskoleforskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Häggström, Ingrid (2004). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. s. 237- 251.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- James, Allison (1996). Learning to be friends: Methodological lessons from participant observations among English schoolchildren. *Childhood*. 3(3), s. 313-330.

- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity press.
- Jedeskog, Gunilla (2007). Klassrummets scenografi. I Granström, Kjell (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution. s. 109-125.
- Jenkins, Richard (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), s. 7-25.
- Jenkins, Richard (2008). *Social identity*. London: Routledge.
- Johansson, Inge (2000). *Innehållet i den nya skolan: Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola och fritidshem*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Johansson, Inge (2003). Transition from preschool to school in Sweden: Some experiences and future questions. I Broström, Stig & Wagner, Judith T. (red.) *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systime. s. 151-171.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (red.) (2006a). *Förskoleklassen: Ett tionde skolår?*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (2006b). Vad är det att börja skolan?. I Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (red.) *Förskoleklassen: Ett tionde skolår?*. Stockholm: Liber. s. 9-26.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (2006c). En tioårig grundskola?. I Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (red.) *Förskoleklassen: Ett tionde skolår?*. Stockholm: Liber. s. 166-170.
- Kirkeby, Inge Mette (2006). *Skolen finder sted*. Diss. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Kirkeby, Inge Mette, Gitz-Johansen, Thomas & Kampmann, Jan (2005). Sampil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Larsen, Kristian (red.) *Arkitektur, krop og læring*. København: Reitzel. s. 43-68.
- Kvalsund, Rune (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), s. 401-423.
- Kärby, Gunni & Lundström, Marita (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(3), s. 189-204.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1997). First day in Secondary school: Learning to be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), s. 119-139.
- Lam, Mei Seung & Pollard, Andrew (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), s. 123-141.
- Langenkamp, Amy G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), s. 1-19.

- Lapadat, Judith C. & Lindsay, Anne C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretative positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), s. 64-86.
- Lappalainen, Sirpa (2002). As a researcher between children and teachers. *Debates and Developments in Ethnographic Methodology*, 6, s. 61-71.
- Lappalainen, Sirpa (2008). School as a 'survival game': Representations of school in transition from preschool to primary school. *Ethnography and education*, 3(2), s. 115-127.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s. 16-35.
- Laz, Cheryl (2003). Age embodied. *Journal of Aging Studies*, 17(4), s. 503-519.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, California: SAGE. s. 253-291.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lärn, Viveca (1982). *En ettas dagbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.
- Mackay, Robert W. (1975). Conceptions of children and models of socialization. I Turner, Roy (red.) *Ethnomethodology: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin. s. 180-193.
- Maloney, Carmel (2000). The role of ritual in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*. 27(3), s. 143-150.
- Margetts, Kay (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), s. 103-114.
- Margetts, Kay (2007). Understanding and supporting children: Shaping transition practices. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 107-119.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, Ann-Marie (2011). "Soft governance" i förskolans utvecklingssamtal. *Educare*, 2, s. 57-75.
- Markström, Ann-Marie & Halldén, Gunilla (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), s. 112-122.
- Mayall, Berry (2000). Conversations with children: Working with generational issues. I Christensen, Pia & James, Allison (red.) *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press. s. 120-135.
- Mead, George H. (1932/2002). *The philosophy of the present*. Amherst, N.Y.: Prometheus Books.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Melander, Helen & Pérez Prieto, Héctor (2006). Förskolan, skolan och skolstarten. I Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (red.) *Förskoleklassen: Ett tionde skolår?* Stockholm: Liber. s. 27-37.
- Melander, Helen, Sahlström, Fritjof & Häggblom, Josefin (2003). The constitutive web: A first analysis of interaction patterns in Swedish preschool and preschool class. I Pérez Prieto, Héctor, Sahlström, Fritjof & Melander, Helen (red.) *Från förskola till skola: Berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Uppsala universitet. s. 255-280.
- Merry, Rosina (2007). The construction of different identities within an early childhood center: A case study. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 45-57.
- Merton, Robert K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free press.
- Miller, Jody & Glassner, Barry (2011). The "inside" and the "outside": Finding realities in interviews. I Silverman, David (red.) *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*. London: SAGE. s. 131-148.
- Moore, Valerie Ann (2001). "Doing" racialized and gendered age to organize peer relations: Observing kids in summer camp. *Gender and Society*, 15(6), s. 835-858.
- Morsing Berglund, Barbro (1994). *Förskolans program för sexåringar*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Moyles, Janet (2007). Foreword. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. xv-xvii.
- Nadai, Eva, & Maeder, Christoph (2008). Negotiations at all points?: Interaction and organization. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(1). Hämtad från <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/337/736>
- Niesel, Renate & Griebel, Wilfried (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 21-32.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Liber.
- Närvänen, Anna-Liisa (1994). *Temporalitet och social ordning: En tidssociologisk diskussion utifrån vårdpersonals uppfattningar om handlingsmöjligheter i arbetet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Närvänen, Anna-Liisa (2003). *Time, space and identities: A dramaturgical approach*. Norrköping: Linköpings universitet.
- Närvänen, Anna-Liisa (2009). Ålder, livslopp, åldersordning. I Jönson, Håkan (red.) *Åldrande, åldersordning, ålderism*. Norrköping: Linköpings universitet. s. 18-29.
- Närvänen, Anna-Liisa & Markström, Ann-Marie (kommande). Parents' and preschool teachers' co-production of the importance of children's sociality: A study of parent-teacher conferences in Sweden.

Referenser

- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (2006). Ålderism och forskningsetik. I Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (red.) *Etik i forskningens vardag*. Linköping: Linköpings universitet. s. 129-155.
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (2007). Time, identity and agency. I Zeiher, Helga, Devine, Dymrna, Kjørholt, Anne Trine & Strandell, Harriet (red.) *Flexible childhood?: Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark. s. 69-92.
- Osvaldsson, Karin (2002). *Talking trouble: Institutionalality and identity in a youth detention home*. Linköping: Linköpings universitet.
- Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (2003). Inledning. I Pérez Prieto, Héctor, Sahlström, Fritjof & Melander, Helen (red.) *Från förskola till skola: Berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Uppsala universitet. s. 1-17.
- Pérez Prieto, Héctor, Sahlström, Fritjof & Melander, Helen (red.) (2003). *Från förskola till skola: Berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Persson, Sven (1993). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Therése (2010). *Kvinnlig för sin ålder: En intervjustudie om ålder, kropp och femininitet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Peräkylä, Anssi (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. I Silverman, David (red.) *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*. London: SAGE. s. 365-382.
- Petriwskyj, Ann (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), 195-212.
- Petriwskyj, Anne, Thorpe, Karen J. & Tayler, Collette P. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Education*, 13(1), s. 55-69.
- Piaget, Jean (1955). Perceptual and cognitive (or operational) structures in the development of the concept of space in the child. *Acta Psychologica*, 11(C), s. 41-46.
- Piaget, Jean (1961). The Genetic approach to the psychology of thought. *Educational Psychology*, 52(6), s. 275-281.
- Pollard, Andrew & Filer, Ann (1999). *The social world of pupil career: Strategic biographies through primary school*. London: Cassell.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). Förskoleklassen och integrationen med grundskolan: Hinder och möjligheter. i *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform?: Integration förskoleklass-grundskola-fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Klerfelt, Anna & Williams Granelid, Pia (1995). "Först var det roligt, se'n blev det tråkigt och se'n vande man sig": Barns möte med skolans värld. Mölndal: Göteborgs universitet.
- Pratt, Simon & George, Rosalyn (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19(1), s. 16-26.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.

- Prout, Alan & James, Allison (1997). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise and problems. I James, Allison and Prout, Alan (red.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London; Washington D.C.: Falmer Press. s. 7-32.
- Quennerstedt, Ann (2010). Children, but not really humans?: Critical reflections on the hampering effect of the "3 p's". *International Journal of Children's Rights*, 18(4), s. 619-635.
- Quennerstedt, Ann & Quennerstedt, Mikael (2014). Researching children's rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), s. 115-132.
- Qvarsell, Birgitta (1991). Sexåringen som pedagogiskt problem. I *Skola för sexåringar?*. Solna: Almqvist och Wiksell. s. 51- 56.
- Qvarsell, Birgitta (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I Montgomery Henry & Qvarsell, Birgitta (red.) *Perspektiv och förståelse: Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson. s. 90-105.
- Qvortrup, Jens (1994). *Barn halva priset: Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.
- Ramey, Sharon L. & Ramey, Craig T. (1998). Commentary: The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), s. 293-295.
- Regeringskansliet (2014). *Tre förslag för stärkt grundskola*, Promemoria, 2014-01-08.
- Regeringens proposition 1975/76:39. *Utredning om skolans inre arbete*.
- Regeringens proposition 1995/96:206. *Vissa skolfrågor m.m.*
- Regeringens proposition 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*.
- Regeringens proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth Adams (2005). Writing: A Method of Inquiry. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. s. 959-978.
- Rimm-Kaufman, Sara E. & Pianta, Robert C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), s. 491-511.
- Roth, Julius A. (1963). *Timetables: Structuring the passage of time in hospital treatment and other careers*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill company, inc.
- Rubinstein Reich, Lena (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryle, Gilbert (1971). *Collected papers. Vol. 2, Collected essays, 1929- 1968*. London: Hutchinson.
- Sahlström, Fritjof (2004). På återbesök hos klassrumsforskningens klassiker. I Østern, Anna-Lena & Heilä-Ylikallio, Ria (red.) *Språk som kultur: Brytningar i tid och rum. Vol. 1*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. s. 177-192.
- Sahlström, Fritjof (2006). Bokstäver och siffror. I Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof (red.) *Förskoleklassen: Ett tionde skolår?*. Stockholm: Liber. s. 38-74.

Referenser

- Samuelsson, Marcus (2008). *Störande elever korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Sandberg, Gunilla (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Schwartzman, Helen B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. Plenum Press: New York.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siller, Birgitta (2000). Att förbereda barnet för skolan: Om skolförberedelse och skolförberedande böcker i förskolan. I Kärrby, Gunni (red.) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur. s. 80-109.
- Skolverket (1999). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Skolverket, Fritze.
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna: Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning: Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Förskoleklassen är till för ditt barn: En broschyr om förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket, Fritze.
- Skolverket (2014). *Förskkl_Elever_Riks_Tab2CD_2012_13webb.xls* [acc. 2014-02-10, kl. 13.28]
- Skånfors, Lovisa, Löfdahl, Annica & Hägglund, Solveig (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), s. 94-109.
- Speier, Matthew (1971). The everyday world of the child. I Douglas, Jack D. (red.) *Understanding everyday life: Toward the reconstruction of sociological knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul. s. 188-217.
- Speier, Matthew (1976). The child as conversationalist: Some culture contact features of conversational interactions between adults and children. I Hammersley, Martyn & Woods, Peter (red.) *The process of schooling: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul. s. 98-103.
- Stake, Robert E. (1994). Case studies. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. s. 236-247.
- Statens offentliga utredningar, SOU 1975:67. *Utbildning i samspel: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: .
- Statens offentliga utredningar, SOU 2010:67. *Utredningen om flexibel skolstart i grundskolan. I rätten tid?: Om ålder och skolstart: Betänkande*. Stockholm: Fritze.

- Stephenson, Margaret & Parsons, Margaret (2007). Expectations: Effects of curriculum change as viewed by children, parents and practitioners. I Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (red.) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. s. 137-148.
- Strandell, Harriet (2013). After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society*, 27(4), s. 270-281.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sutton, April, Muller, Chandra & Langenkamp, Amy 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), s. 63-82.
- Thelander, Maria (2012). *Om fostran i förskoleklass*. Lic.avh. Malmö: Malmö högskola.
- Thornberg, Robert (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Thörner, Agneta (2007). *Att var sex år och gå i förskoleklass*. Projekttrapport från Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås.
- Tudge, Jonathan R.H., Otero, Dolphine A., Hogan, Diane M. & Etz, Kathleen E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), s. 42-64.
- Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Turner, Victor (1977). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Undervisningsministeriet (2013). http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF08/I/081106_informatiionsbrev_aendringer_skolestart.ashx [acc. 2013-09-19, kl. 11:55]
- Uprichard, Emma (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), s. 303-313.
- Utbildningsstyrelsen (2013). http://www.opf.fi/utbildning_och_examina/forskoleundervisning [acc. 2013-09-17, kl. 11:32]
- Van den Oord, Edwin J. C. G & Van Rossem, Ronan (2002). Differences in first graders' school adjustment: The role of classroom characteristics and social structure of the group. *Journal of School Psychology*. 40(5), s. 371-394.
- van Gennep, Arnold (1906/1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, John (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Wagner, Judith T. (2003). Introduction: International perspectives and Nordic contributions. I Broström, Stig & Wagner Judith T. (red.) *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systime. s. 11-25.
- Walford, Geoffrey (2008). The nature of educational ethnography. I Walford, Geoffrey (red.) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press. s. 1-15.
- Warming Nielsen, Hanne & Kampmann, Jan (2007). Children in command of time and space?. I Zeiher, Helga, Devine, Dymna, Kjørholt, Anne Trine & Strandell, Harriet (red.) *Flexible childhood?: Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark. s. 191-214.
- Weller, Susie (2007). 'Sticking with your mates?': Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), s. 339-351.
- Wentworth, William M. (1980). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier.
- Westcott, Helen L. & Littleton, Karen S. (2005). Exploring meaning in interviews with children. I Greene, Sheila & Hogan, Diane (red.) *Researching children's experience*. London: SAGE. s. 141-157.
- Westlund, Ingrid (1996). *Skolbarn av sin tid: En studie av skolbarns upplevelse av tid*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- White, Gabrielle & Sharp, Caroline (2007). 'It is 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), s. 87-102.
- Wildenger, Leah K., McIntyre, Laura Lee, Fiese, Barbara H. & Eckert, Tanya L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), s. 69-74.
- Williams, Pia & Sheridan, Sonja (2011). Developing individual goals, shared goals, and the goals of others: Dimensions of constructive competition in learning contexts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), s. 145-164.
- Wing, Lisa A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), s. 223-247.
- Woods, Peter (1980). The development of pupil strategies. I Woods, Peter (red.) *Pupil strategies: Explorations in the society of the school*. London: Croom Helm Ltd. s. 11-28.
- Wærdahl, Randi (2005). 'Maybe I'll need a pair of Levi's before junior high?': Child to youth trajectories and anticipatory socialization. *Childhood*. 12(2), s. 201-219.
- Zerubavel, Eviatar (1981). *Hidden rhythms: Schedules and calendars in social life*. Berkeley: University of California Press.

Bilaga 1

Informationsbrev till barn och vårdnadshavare

Linköpings universitet

Norrköping februari 2010

Informationsbrev till målsmän

Hej!

Jag heter Lina Söderman Lago och är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Jag skriver till er därför att jag, för mitt avhandlingsarbete, skulle vilja göra en studie om övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 i ert/ditt barns klass. Eftersom förskoleklassen är en relativt ny företeelse finns det inte så många studier gjorda kring vad den betyder för barn och deras skolstart. Av den anledningen men också för att det finns få studier kring hur barn ser på övergången och nya skolmiljöer behöver det studeras för att barns övergång ska kunna bli bättre. Det som jag kommer titta på är vad barnen gör och vad de tycker och tänker om övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Jag är intresserad av hur barnen förbereds till skolan i samspel med de anställda både i förskoleklass och i skola och hur barn själva förbereder sig och varandra till att börja skolan t.ex. till skolans arbetssätt och rutiner.

För att få svar på mina frågor kommer jag att vara med under olika delar av barnens skoldagar i perioder från mars 2010 till november 2010, d.v.s. från vårterminen i förskoleklassen till höstterminen i årskurs 1. Jag kommer att vara med barnen under olika delar av skoldagen och veckan för att se vad de gör och jag kommer också att prata med dem om det som händer. För att komma ihåg det som händer kommer jag under tiden att föra anteckningar och använda ljudinspelningar.

Material som jag samlar in kommer att behandlas konfidentiellt. Med det menas att jag inte kommer att använda barnens, de vuxnas eller skolans riktiga namn vid publicering i olika sammanhang. Det insamlade materialet kommer bara att användas i forskningssammanhang. Under hela undersökningstiden har ni och barnet också rätt att avbryta deltagandet i studien. Om ni väljer att avbryta eller avbryta deltagande så kommer jag inte att använda någon information om det enskilda barnet.

Har ni några frågor eller undringar är ni välkomna att kontakta mig. Vill ni ringa är telefonnumret XX (dagtid). Vill ni maila är adressen linalago@isv.liu.se och brev skickas till adressen:

Lina Söderman Lago
Linköpings Universitet,
Institutionen för Samhälls- och Världsstudier (ISV)
601 74 Norrköping

Ni kan också kontakta min handledare, docent Anna-Liisa Närvänen, på telefonnummer XX.

Jag är tacksam om ni/du fyller i om ert/ditt barn får delta på svarskupongen nedan och lämnar den till mig senast XX.

Med vänliga hälsningar

Lina Söderman Lago

<

Medgivande till deltagande i studie.

☐ JA, vårt/mitt barn får delta.

☐ NEJ, vårt/mitt barn får inte delta.

Barnets namn: _____

Målsmans/-mäns underskrift: _____

Telefonnummer (frivilligt): _____

Bilaga 2

Översikt över studiens deltagare⁴⁷

Barn	Andréskolan: Abbas, Alima, Ammar, Anton, Dina, Emma, Fouad, Jabir, Jelica, Jovan, Manda, Markus, Niclas, Rabi, Sofi, Tilde, Tobias, Tomas, Vanna, Vilma, Zlatan
	Höstskolan: Cecilia, Johan, Lukas, Sara
Lärare	Andréskolan: Anita (grundskollärare), Hanna (praoelev), Kajsa (förskollärare), Kristin (speciallärare), Laura (vikarie), Pia (förskollärare), Theresa (vikarie), Yvonne (fritidspedagog)
	Höstskolan: Annie (fritidspedagog), Maggan (förskollärare)

⁴⁷ Här namnges de personer som beskrivs i studien. Jag har valt att enbart ta med de personer som omnämns i avhandlingen. Visa individer omnämns, för att skydda deras identitet, med flera namn. Detta medför att antalet namn inte överensstämmer med det antal deltagande barn som anges i metoddelen.

Bilaga 3

Exempel på hur schemat kunde se ut i årskurs ett. Schemat hängde på den anslagstavla som fanns intill samlingsmattan. Varje vecka bytte Anita ut lapparna på de olika arbetspassen och anpassade innehåll och aktiviteter.

	måndag	tisdag	onsdag	torsdag	fredag
8.20 - 9.20	ute dag	A Pia	B läsläxa bokstäver	B Pia	A Vi städar
9.20 - 9.40		rast	rast	rast	rast
9.40 - 10.00		läs stund	läs stund	läs stund	läs stund
10.00 - 11.00		moders mål blandat	matte	A Pia	B matte
11.00 - 12.00	mat rast	mat rast	mat rast	mat rast	mat rast
12.00 - 13.00	matte	träd	läsläxa bokstäver	idrott	film

Bilaga 4

Schema för arbete med siffror i årskurs ett.

I schemat skulle barnen följa arbetsgången och arbeta siffra för siffra uppifrån och ner. Arbetsschemat för bokstäver såg ut på liknande sätt men med något andra moment. Stencilerna hade barnen i sina pärmar där de sparade olika elevarbeten.

siffror arbete

	1. / spåra med kula	2 måla fint	3 siffror bok	4. Måster katten
0				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram. Skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child. Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.
13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland. Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÉN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.

16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3.
17. FREDRIKSSON, KRISTINA. Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8.
18. BENGTTSSON, JENNY. Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5.

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

1. SEVERINSSON, SUSANNE. (2010). *Unga i normalitetens gränsland. Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende.* (Doktorsavhandling) ISBN 978-91-7393-402-2.
2. FREDRIKSSON, KRISTINA. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan.* (Lic.) ISBN 978-91-7519-613-8.
3. BENGTSSON, JENNY. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år.* (Doktorsavhandling) ISBN 978-91-7519-560-5.
4. ELFSTRÖM PETTERSSON, KATARINA. (2013). *Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents.* (Lic.) ISBN: 978-91-7519-339-7.