

R

## På spaning efter en gräns

### Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige

Helena Ackesjö och Anna Landefrö

#### Sammanfattning

Majoriteten av alla sexåringar deltar i både förskoleklass- och fritidshemsverksamhet, vilket innebär att de dagligen vandrar över gränsen mellan två historiskt och traditionellt skilda arenor. Föreliggande artikel strävar efter att vinna kunskap om några barns perspektiv på skillnader mellan verksamheterna och på vad som utmärker de olika institutionernas identiteter. Empirin består av intervjuer och observationer som har genererats genom en mindre fallstudie. I studien flätas teorier om gränser, övergångar och identiteter samman, och som analytiska begrepp har gränsmarkeringar, skillnader och gränsöverträdanden använts. Resultaten visar att barnen beskriver innehållsliga skillnader mellan verksamheterna: *lek och fria val* är centralt i fritidshemmet medan *skollikt lärande och vuxenstyrning* verkar centralt i förskoleklassen. Dock verkar barnen inte med säkerhet kunna avgöra var gränsen mellan de olika verksamheterna dras och när övergången mellan verksamheterna sker. I empirin framträder att lärarna använder delar av fritidshemstiden till att bemästra förskoleklassens åtaganden, vilket bidrar till att gränsen mellan verksamheterna blir svårtolkad för barnen. Även om studien är liten till sin karaktär indikerar den att tydliga institutionella identiteter verkar ha svårt att konstrueras och upprätthållas då lokaler, lärare och aktiviteter för förskoleklass och fritidshem verkar vara i stort sett desamma på båda sidor av gränsen.

#### Abstract

The majority of all six year old Swedish children are participating in activities in both preschool class and leisure time centers. This implies that, on a daily basis, they are crossing the border between these two historically and traditionally different practices. This article seeks to gain knowledge of some children's perspectives on the differences between these practices. Of what constitute the institutional identities? The empirical material consists of interviews and observations generated by a small case study. The study intertwines theories about borders, transitions and identity constructions, and as analytical concepts border markings, differences and border crossings have been used. The results indicate that children describe substantive differences between these two practices. *Friendship, fun and free choices* are central to the leisure time center, while *school like learning* and *adult control* are central to the preschool class. However, it seems like the children have difficulties to determine where the border between the practices is drawn and when their transition between practices really is taking place. In the empirical data it is showed that the teachers are using parts of the leisure time centers time mastering the preschool class' commitments. The border between the practices therefore becomes difficult for children to interpret. Even if the study is a small case study, it indicates that distinct institutional identities seem hard to construct and maintain as premises, teachers and activities for pre-

school class and leisure time centers seems to be largely the same on both sides of the border.

## Introduktion

Föreliggande studie vill vinna kunskap om barns uttryck för skillnader mellan förskoleklass- och fritidshemsverksamhet, kunskap som i sin tur kan bidra till reflektioner om vad som skulle kunna karaktärisera kärnan i de två verksamheterna. Persson (2010) definierar institutionella identiteter som värderingar och normer som karaktäriserar institutionernas organisation och innehåll. Identiteterna konstruerar bilder av vad som är önskvärt i verksamheten och dessa värderingar och normer kan enligt Persson (2010) karaktäriseras som ett institutionellt, språkligt och kulturellt kitt mellan de parter som befinner sig inom institutionen.

Exempel på en politisk strävan mot att konstruera tydliga professionella och institutionella identiteter återfinns i betänkandet till den nya svenska lärarutbildningen (SOU 2008: 109) där det hävdas att den tidigare lärarutbildningen suddat ut identiteterna mellan olika lärarkategorier. I betänkandet framträder ambitioner om att tydliggöra de yrkesspecifika läraridentiteterna genom en ny lärarutbildning, vilket även skulle kunna leda till att tydliga(-re) pedagogiska praktiker med synliga gränser till andra praktiker kan konstrueras.

Fritidspedagoger har ofta tilldelats (eller intagit) en skolförankrad lärarfunktion på lektioner och i andra undervisningssammanhang. Fritidspedagogernas arbete har i allt större grad förskjutits till att bli ett stöd för skolans undervisning och förlagts till den obligatoriska delen av skoldagen (jfr. Calander 1999). Detta innebär att det idag är svårt att definiera vad en fritidspedagogisk institutionell identitet eller en fritidspedagogisk kultur egentligen består av. Av dessa anled-

ningar betonas vikten av en nyordning av lärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem: *...fritidspedagogutbildningen bör utformas som en särskild utbildning inom lärarutbildningens ram så att utbildningen får en egen identitet...* (SOU 2008:109: 468). Detta menar man vidare även kan konstruera tydligare professionella identiteter i den pedagogiska praktiken.

*Fritidshemsverksamhetens uppgift är att stimulera till utveckling och lärande genom att erbjuda barnen en meningsfull fritid före och efter skoldagen, samt främja social gemenskap.*

Man kan ana att dessa ambitioner baseras på tankar om att klara gränser mellan olika skolformer och verksamheter är av godo. Genom tydliga läraridentiteter kan väl avgränsade institutionella identiteter konstrueras i de pedagogiska praktikerna, som skulle kunna bidra till att varje skolform får en egen institutionell identitet. Tidigare forskning har visat att fritidspedagogernas uppdrag och yrkesroll har genomgått stora förändringar under de senaste decennierna. En sådan förändring är integreringen av fritidshemmet i skolan, något som har påverkat fritidspedagogernas yrkesutövning (Andersson 2013). När fritidspedagogerna lämnade sina fristående fritidshem och klev in i skolan blev det svårt för dem att fortsätta hävda sin unika kompetens. Detta ledde till att fritidspedagogernas yrkesidentitet försvagades (Fyhr 2001). Gränser mot lärare och förskollärare blev svåra att upprätthålla, och fritidspedagogerna placerades ofta som assistenter i klassrummen och för fritidspedagogerna upplevdes det som att arbetsuppgifterna blev oklara och handlingsutrymmet mindre i och med integreringen (Calander 1999).

I de nordiska länderna har man investerat i barns fria tid, och i den profession som arbetar med barns fria tid, på olika vis. I Danmark och i Sverige har man byggt upp en egen professionell plattform vilket gör att det i dessa länder finns en lång tradition av fritidshemsverksamhet. Historiskt sett har Norge och Island inte satsat lika mycket kraft på fritidshemsverksamhet (Torstenson-Ed och Johansson 2000) även om statistik och forskning nu visar att fler och fler barn deltar i fritidshemsverksamhet även på Island (Pálsdóttir 2012). Den fritidspedagogiska verksamhet som bedrivs i Sverige har speciellt utbildad personal samt verksamhetsmål som kombinerar lärande och omsorg. Majoriteten av barnen tillbringar tid på fritidshemmen under sina 2–3 första skolår. Detta innebär att majoriteten av barnen möter minst två olika sociala och kulturella system under en skoldag (Johansson 2007). De flesta barn som går i förskoleklass gör dagligen en horisontell övergång mellan skolformer: de vandrar dagligen över gränsen mellan förskoleklass och fritidshem. Den dagliga övergången mellan verksamheterna i förskoleklass och fritidshem innebär att barnen måste anpassa sig till de förutsättningar som gäller i den arenan de träder in i. Övergången innebär att barnen måste kunna läsa av verksamheternas strukturer, samt kunna läsa av vad de olika verksamheterna erbjuder och förväntar sig av barnen. Därav finns det ett intresse i att studera barns uttryck för skillnader mellan förskoleklass- och fritidshemsverksamhet, kunskap som vi tror i sin tur kan bidra till reflektioner om vad som skulle kunna karaktärisera förskoleklassens och fritidshemmets institutionella identiteter.

### **Förskoleklass och fritidshem i Sverige**

I Sverige börjar barnen i den obligatoriska skolan som sjuåringar, men de träder in i

skolans kontext när de börjar i förskoleklassen som sexåringar. Förskoleklassen, som är en frivillig skolform för sexåringarna att delta i, är ofta placerad i skolans lokaler och styrs även av skolans läroplan. Målet med verksamheten är att integrera förskolans och den obligatoriska skolans undervisningsmetoder, och på detta sätt kan förskoleklassen agera bro mellan förskola och skola. I förskoleklassen ska barnen erbjudas att närma sig skolans krav och förbereda sig för inträdet i den obligatoriska skolan i sin egen takt (Ackesjö och Persson 2010). Ungefär 96 % av sexåringarna deltar i förskoleklassens verksamhet enligt Skolverket (2013). I Skollagen (2010:800) anges tre uppdrag för förskoleklassen: att stimulera barnens utveckling och lärande, att förbereda dem för fortsatt skolgång och att främja social gemenskap, och eftersom förskoleklassens identitet hämtas från en förskolepedagogisk tradition är det oftast förskollärare som arbetar i förskoleklass (Ackesjö 2010).

Alla 6–12-åriga barn i skolan som har behov av fritidshemsverksamhet på grund av vårdnadshavares förvärvsarbete eller studier erbjuds dessutom plats på fritidshem. Fritidshemmet är en verksamhet med fler inskrivna elever än gymnasieskolan. Åtta av tio 6–9-åringar är inskrivna i fritidshemsverksamhet och antalet barn ökar stadigt (Skolverket 2013). Fritidshemsverksamhetens uppgift är att stimulera till utveckling och lärande genom att erbjuda barnen en meningsfull fritid före och efter skoldagen, samt främja social gemenskap. Vanligen är det informella lärandet dominerande i fritidspedagogiken, vilket framförallt innefattar lek och skapande arbete (Skolverket 2011). Fritidshemmet ska också fungera som ett komplement till skolan då miljön ska erbjuda en laborativ, utforskande och framförallt praktisk metodik. På så vis kan

fritidshemmet medverka till att eleverna uppnår kunskapsmålen. Fritidshemmet lyder under skollagen och är inkluderad i samma läroplan som förskoleklassen och grundskolan.

Utifrån gällande styrdokument kan förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag jämföras och sammanfattas enligt följande:

Förskoleklass	Fritidshem
Omfattas av minst 525 timmar under ett läsår och är avgiftsfri.	Plats i fritidshem ska erbjudas under den del av dagen som eleverna inte går i förskoleklass, grundskola eller grundsärskola. Verksamheten är avgiftsbelagd.
Förskoleklassen är avsedd för de barn som ännu inte har börjat någon utbildning för fullgörande av skolplikten. Utbildningen bedrivs under ett läsår från och med höstterminen det år barnet fyller 6 år.	Plats i fritidshem ska erbjudas så snart det har framkommit att eleven har behov av detta och i den omfattning som behövs i relation till föräldrarnas förvärvsarbete eller studier. Plats i fritidshem ska erbjudas till och med vårterminen det år eleven fyller 13 år.
Utbildningen i förskoleklass ska stimulera elevers utveckling och lärande samt förbereda dem för fortsatt utbildning.	Utbildningen i fritidshem ska stimulera till utveckling och lärande samt erbjuda barnen en meningsfull fritid och rekreation.  Utbildningen i fritidshem ska verka kompletterande till förskoleklass och andra utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i.
Utbildningen i förskoleklass ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap.	Utbildningen i fritidshem ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap.
Utbildningen i förskoleklass styrs av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011).	Utbildningen i fritidshem styrs av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011).
(Skollagen, 2010:800, 9 kap)	(Skollagen, 2010:800, 14 kap)

Figur 1. Jämförelser mellan förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag.

Både förskoleklassverksamhet och fritidshemsverksamhet bedrivs vanligtvis inom skolmiljön (Haglund 2004). Båda verksamheterna har ett skolorienterat fokus: fritidshemmets uppdrag är att komplettera skolan (Skolverket 2007) och förskoleklassens uppdrag är att förbereda barnen för fortsatt utbildning (Skollagen 2010:800). Både fritidshemsverksamhet och förskoleklassverksamhet är frivilliga verksamheter för barnen att delta i.

I och med förskoleklassens införande fick fritidshemmen ansvar för en ny grupp

barn, sexåringarna. Detta har inneburit att fritidshemmen fått fler och yngre barn (Torstenson-Ed och Johansson 2000). I en studie av Ackesjö och Dahl (2011) framkom att äldre barn på fritidshemmet anser att fritidspedagogerna ägnar för mycket tid och fokus på de yngsta barnen och att de äldre skolbarnens intressen riskerar att skjutas åt sidan. Studier har visat att lärare i förskoleklass (därför?) allt oftare organiserar särskilda fritidshemsavdelningar för sexåringar. En av anledningarna skulle kunna vara att hålla de yngre barnen separerade från de

äldre skolbarnen, som har andra intressen och önskemål för sin fritid. En annan anledning kan vara att inte göra barngrupperna på fritidshemmet för stora (Ackesjö 2010). En tredje anledning kan vara att förskoleklasslärare fyller upp sin tjänstgöring till heltid genom att arbeta även på fritidshem (Garpelin m.fl. 2009) och av denna anledning kanske väljer att fortsätta arbeta med "sina" sexåringar även under eftermiddagstiden. Oavsett anledning medför detta att det är ofta förskollärare från förskoleklassen som arbetar på fritidshemmen för de yngsta skolbarnen, medan fritidspedagogerna ansvarar för avdelningar med äldre skolbarn. Man kan därför ana att införandet av förskoleklassen har kommit att påverka fritidshemmets pedagogiska innehåll, inramning och utformning.

De politiska ambitionerna är att tydliga och yrkesspecifika läraridentiteter bör konstrueras vilket även kan leda till att tydliga(-re) pedagogiska praktiker med synliga gränser till andra praktiker. Samtidigt visar forskning att det ofta är samma lärare som arbetar med sexåringarna både i förskoleklass och i fritidshem, vilket torde göra att gränser mellan praktikerna är svåra att upprätthålla. Vi frågar oss hur de olika verksamheternas institutionella identiteter (jfr. Persson 2010) konstrueras i mötet med varandra. Av dessa anledningar är studiens övergripande syfte *att vinna kunskap om hur barnen talar om och ger uttryck för skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter samt hur de beskriver övergången mellan verksamheterna.*

## Teoretiska utgångspunkter

I studien används teorier om övergångar, gränser och identiteter i analyserna av empirin. Övergångar kan vara både horisontella, exempelvis dagliga övergångar mellan

hemmet och skolan, eller vertikala, exempelvis övergångar mellan olika skolformer eller årskurser vilket innebär höjda krav alltså eftersom barnen når högre årskurser (Lam och Pollard 2006). I föreliggande studie ägnas intresse åt barnens *horisontella* övergångar. En horisontell övergång kan antingen definieras med att de görs dagligen (som mellan hemmet och skolan), att de görs flera gånger under veckan (som till olika fritidsaktiviteter) eller med att de görs dagligen inom ramen för samma verksamhet (som mellan olika verksamhetsformer i skolan under en och samma dag) (O'Connor 2013). I föreliggande studie fokuseras barns dagliga horisontella övergångar mellan förskoleklassverksamhet och fritidshemsverksamhet.

*Ett sätt att närma sig uttryck för skillnader mellan verksamheter är därför att använda sig av gränsteorier.*

Horisontella övergångar involverar ofta förändringar i barns aktörskap inom en relativt begränsad tidsram (Johansson 2007). Olika skolformer ställer olika krav på barnen och i övergången möter barnen en ny social kontext och måste finna nya sätt att agera på (Dockett och Perry 2007; Fabian 2007). De horisontella övergångarna mellan förskoleklass och fritidshem, kräver att barnen orienterar sig i två kontexter. Barnen lämnar en pedagogisk arena, med en social och kulturell inramning, och träder in i en annan arena med en annan inramning. Varje arena har sin struktur med formella och informella fokus för barnen.

I studien utgår vi därför ifrån ett socio-kulturellt perspektiv på övergångar, vilket innebär att övergångar handlar om förändrade roller i olika gemenskaper (Rogoff 1996). Genom att koppla samman Rogoffs (1996) samt Corsaro och Molinaris (2000)

teorier om övergångar ramas studien in av en betraktelse av den horisontella övergången som en kollektiv konstruktion där både barn och lärare deltar aktivt. Majoriteten av barnen i förskoleklassen gör denna horisontella övergång mellan arenor minst en gång dagligen, och då ofta tillsammans med sina klasskamrater (och i vissa fall även tillsammans med lärare).

Begreppet övergång kommer från latinets *transire*, vilket innebär att korsa något (Meleis 2010). Övergångar kan således innebära att korsa gränser. Ett sätt att närma sig uttryck för skillnader mellan verksamheter är därför att använda sig av *gränsteorier*. I analyser av hur barnen markerar gränser mellan olika verksamheter framträder också hur barnen ger uttryck för skillnader mellan verksamheterna, vilket kan ge oss ledtrådar till hur de olika arenorna är inramade. Gränser kan å ena sidan vara institutionellt fastställda, exempelvis genom läroplanernas utformning och omfattning. Fastställda institutionella gränser finns mellan förskoleklass och fritidshem på grund av att de har olika uppdrag och olika målformuleringar. Dessa redan fastställda institutionella gränser finns inbäddade i hur de olika verksamheterna förhåller sig till varandra. I föreliggande studie utgår vi också ifrån att gränser å andra sidan kan vara sociala konstruktioner, dvs. argumenterade gränser. På så vis blir gränserna också processer och manifestationer av en social praktik. Ett begrepp som Newman (2006) använder sig av för att förstå hur gränser konstrueras och kategorier av skillnader uppstår, är avgränsning. Applicerar man Newmans gränsteorier på förskoleklass- och fritidsverksamheten kan barnens gränsmarkeringar nyttjas för att få syn på barns perspektiv på skillnader och likheter i verksamheterna.

Att ge något – exempelvis en pedagogisk praktik – en definition, mening och/-

eller identitet, innebär att etablera gränser. Nyckelordet i processen är distinktion. Detta innebär att den egna praktiken definieras genom att gränser till "vad den inte är" markeras. Identiteter är olika aspekter av varande, och konstrueras i relation till olikheter. Dessa argument bottnar också i gränsernas mening (Newman och Paasi 1998). Därmed kan det förstås att *gränskonstruktioner* och *identitetskonstruktioner* har något gemensamt. Konstruktioner av identiteter och gränser är i sig självt sammanflätade, och i denna process ingår även att förhålla sig till platsen och till de Andra. Detta innebär att när gränser mellan exempelvis två skilda praktiker markeras, konstrueras även individernas identiteter inom de olika praktikerna. Enligt Newman och Paasi (1998) handlar identifikation om att definiera sig själv, vanligen inom en grupp med liknande karaktäristika, eller i motsats till andra grupper "på andra sidan gränsen" som inte delar dessa karaktäristika. Att ge mening åt något, att definiera något eller ge något en identitet, innebär på samma sätt att etablera gränser till något utanför gränserna. För studien innebär detta att identiteter och gränser är två sidor av samma mynt: gränser både konstruerar identiteter och konstrueras genom identiteter. Vår utgångspunkt innebär därför att barns markeringar av gränser också kan vara uttryck för skillnader i de två olika institutionernas identiteter.

## Urval och genomförande

I studien används begreppet barns perspektiv som metodologisk utgångspunkt då barns föreställningar och erfarenheter beskrivs (jfr. Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide 2010). Detta innebär att studien har en ambition att placera barnens beskrivningar och erfarenheter i förgrunden

med en ambition om att försöka säkerställa att barnens röster blir hörda och framlyfta. Dockett och Perry (2007) menar att det är viktigt att vi erkänner barnen och deras erfarenheter, berättelser och tankar, som genuin kunskap att ta tillvara på. Barnen visar ofta stor kompetens och expertis i sina beskrivningar. Att involvera barn i forskning medför dock krav på en slags etisk känslighet. En etisk fråga i studier där barn är inblandade är hur man kan närma sig barns perspektiv, och involvera barn i forskningen på ett respektfullt sätt (Johansson 2011). Det är inte en rättighet att som vuxen få lyssna på barnen. Barn behöver privata sfärer som vuxna måste respektera (Clark och Moss 2001). Därmed handlar forskning med barn om att ha ett respektfullt och finkänsligt förhållningssätt till hur man närmar sig barnen. Att lyssna till barn är också något som måste få ta tid, och det barn berättar måste förvaltas med respekt av den som lyssnar.

### Kontextbeskrivning och urval

Empiri till studien har konstruerats genom en mindre fallstudie i en F-6-skola i södra Sverige<sup>1</sup>. På skolan går ca 500 elever, och det finns fem förskoleklasser och fem fritidshemsavdelningar på skolan. I förskoleklassen Åsen går 19 barn. En förskollärare och en grundskollärare arbetar i förskoleklassen både under förskoleklasstid och under fritidshemstid, vilket är en vanlig fördelning av personalresurser enligt Garpelin m.fl. (2009) och Ackesjö (2010). Detta gör att det alltså inte finns någon fritidspedagog närvarande i samband med barnens övergång från förskoleklass- till fritidshemsverksamhet, vilket är en del av de organisatoriska villkoren som råder. Förskoleklass- och fritidshemsverksamheten genomförs i samma klassrum. I klassrummet upptar bord och stolar en stor del av

ytan. På väggarna sitter bokstäver, siffror och annat som vittnar om skolaktiviteter. I rummet finns också två soffor, i ena hörnet en dockvrå samt en hylla med spel, garner och annat arbetsmaterial. Det är tydligt att två traditioner möts i klassrummet: närvarande är både förskoleklassens undervisningstradition (vilket märks genom närvaron av exempelvis bokstäver, siffror och skolliknande arbetsmaterial) samt fritidshemmets tradition av lek och skapande aktiviteter (vilket märks genom närvaron av exempelvis garner, dockvrå och spel).

Valet av skola handlade om tillgänglighet. Kontakt togs med en förskoleklass där det sedan tidigare fanns en etablerad relation, eftersom detta kan underlätta arbetet med att närma sig barnens perspektiv. Forskaren var en redan känd person för barnen, vilket underlättade de samtal och de observationer som genomfördes. Holme och Solvang (2008) betonar att bekvämlighetsval ofta inte är representativa och inte kan generaliseras, vilket är något som måste tas i beaktning. Snarare är målet med studien att vinna kunskap om hur man skulle kunna betrakta ett fenomen och vilka pedagogiska dilemman resultaten indikerar.

### Genomförande

Att det är en fallstudie innebär att vi avser att göra en beskrivning av ett specifikt skeende inom en avgränsad social kontext (Merriam 1994). I studien har vår intention varit att närma oss barnens erfarenheter genom att låta barnen själva ge uttryck för sina uppfattningar. Detta innebär att fallet som studeras i denna fallstudie är tudelat: dels själva övergången mellan verksamheterna och dels kärnan i de olika verksamheterna. Ambitionen har varit att fånga barnens röster och tolka dem som uttryck för deras erfarenheter av de två praktikerna vilket kan bidra till att synliggöra och be-

skriva verksamheterna ur barnens perspektiv (jfr. Klerfelt och Haglund 2011).

Fältarbetet pågick under fyra dagar. Sju pojkar och sju flickor intervjuades parvis om deras upplevelser av gränser och skillnader mellan förskoleklass och fritidshem. Öppna frågor om förskoleklass och fritidshem samt om barnen upplevde några skillnader mellan verksamheterna ställdes till barnen. Varje intervju varade mellan 8 min och 23 minuter och spelades in. Intervjuerna med barnen transkriberades ordagrant, vilket resulterade i 22 sidor empiriskt råmaterial. Dessutom genomfördes informella samtal med lärarna i verksamheterna. Dessa samtal dokumenterades som fältanteckningar.

För att vinna mer kunskap om hur barnen markerar gränser mellan verksamheterna genomfördes även observationer. Vid observation skapar sig forskaren en bild av vad som sker i verksamheten genom att se, höra och fråga (Holme och Solvang 2008). Observationerna ägde rum under samtliga dessa fyra dagar: både under förmiddagen i förskoleklassverksamheten och under eftermiddagen i fritidshemsverksamheten samt främst under den dagliga övergången och skiftet mellan de olika verksamheterna. Observationerna, som uppgick till sammanlagt 10 timmar, dokumenterades som fältanteckningar med block och penna och transkriberades efter fältarbetets slut.

Samtliga transkriptioner lästes igenom flera gånger, för att finna teman i empirin. De delar av empirin som svarade på de problemställningar som studien vilar på valdes ut för analys. I denna studies resultat beskrivs en tematisering av den analyserade empirin.

Resultaten i denna artikel baseras alltså på en relativt liten fallstudie, vilket är en begränsning. Resultat från en fallstudie kan vara ett sätt att förstå eller närma sig ett fenomen på (Ejvegård 2003). I en fall-

studie plockar man ut en mindre aspekt för att undersöka och beskriva (fånga in) en mer generell princip (Cohen, Manion och Morrison 2005). Dock bör försiktighet råda när slutsatser från en fallstudie ska dras. Det vi i denna studie presenterar som resultat kan betraktas som intressanta tecken, som är värda att studera vidare i större sammanhang.

## Resultat

I föreliggande resultatavsnitt väljer vi att redovisa utdrag från de av barnens berättelser som bäst svarar på vår frågeställning. Avsnittet är uppdelat i två teman: *Skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter* samt *Att träda över gränsen – den horisontella övergången*.

### Skillnader mellan förskoleklass och fritidshem

I barnens intervjusvar framträder gränsmarkeringar mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter. Avsnittet har delats in i tre underteman där barnen främst markerar innehållsliga skillnader mellan verksamheterna.

**Lek och lärande:** Framför allt använder de leken och lärandet som gränsmarkörer mellan verksamheterna, vilket nedanstående exempel påvisar:

#### *121203 Intervju*

A: Finns det några skillnader mellan förskoleklass och fritidshem?

Pojke: Ja! Att det är mer fri lek... på fritids.

Pojke: För på fritids är det jättemycket fri lek och man får typ inte ha nån fri lek på förskoleklassen.

A: Om man inte går på fritids då... Vad missar man då?



Pojke: De missar att leka med kompisarna!

Dessa pojkar får utgöra exempel på hur barnen argumenterar för att fritidshemsverksamheten är en arena för lek, en markering där de skiljer fritidshemmet från förskoleklassen (jfr. Newman och Paasi 1998). Fritidshemmet framstår också som en plats där man umgås med sina kamrater, något som är centralt för barn i skolåldern och som även poängteras i tidigare forskning (se ex. Ihrskog 2006; Dahl 2011). Som motsats beskriver barnen förskoleklassen som en arena för lärande, vilket följande dialoger illustrerar:

*121206 Intervju*

A: Vad betyder det att gå i förskoleklass?

Flicka 1: Att man ska lära sig saker!

A: Vad då för saker?

Flicka 2: Att man får lära sig matematik...

Flicka 1: Att man får lära sig sin läxa...

Flicka 2: Och att skriva...

*121206 Intervju*

A: Om man inte går i förskoleklassen då, missar man någonting då?

Pojke 1: Ja, då missar man att lära sig!

Pojke 2: Vi lär oss inte nåt på fritids!

A: Vad lär ni er i förskoleklassen då?

Pojke 1: Att. Att... Att läsa!

Berättelser om fritidshemmet som en arena för lek och förskoleklassen som en arena för lärande är genomgående och återkommande bland barnen. Barnen indikerar hur de olika verksamheterna bidrar till olika sätt att agera: i fritidshemmets kontext verkar barnen bli "friare" och har möjlighet att påverka sina aktiviteter på ett annat sätt än i förskoleklassen, vilket följande avsnitt implicerar.

*Fria val:* Barnens argument om det "fria fritidshemmet" förklaras av exempelvis Andersson (2010) som beskriver fritidshemmet som en frizon där barnen inte ska behöva prestera eller bli bedömda. Istället är det barns socialisation och samspel med andra barn och vuxna som ska främjas. Barnen i föreliggande studie beskriver fritidshemmet som en verksamhet där man får göra lite "vad som helst" och som en plats "utan måsten":

*121206 Intervju*

Pojke 2: Det roligaste är att vara på fritids!

A: Ok... varför tycker du det?

Pojke 2: Därför att då får vi göra mera med allting. Då får vi vara ute mera!

Pojke 1: Då får vi inte göra alla grejer som vi måste göra... vi får göra vad som helst!

A: Ok... om man inte går på fritids, missar man någonting då?

Pojke 2: Om man inte är på fritids?

Nej, jag tror inte det!

A: Missar man ingenting?

Pojke 1: Man missar bara leken. men den är inget viktig!

A: Är inte leken viktig?

Pojke 1: Jo den är lite viktig... för barnen!

Intressant är att notera hur pojken ovan talar om leken på fritidshemmet som något "mindre viktigt" i förhållande till lärandet i förskoleklass. Således skiljer han på lek och lärande både genom att han verkar värdera vad som kan anses vara viktigast då han placerar lek och lärande i olika kontexter. Att barns egna val av aktiviteter får större plats i fritidshemmets verksamhet än i förskoleklassen framhålls av flera barn då de jämför verksamheterna:

121204 Intervju

A: Får man inte välja i förskoleklassen?

Flicka: Nej! Där bestämmer fröken var vi ska vara!

A: Bestämmer fröknarna mera i förskoleklassen än på fritids?

Pojke: Jaa!

/---/

Pojke: Det är roligast att vara på fritids.

A: Varför är det roligast på fritids?

Flicka: Därför att då får man göra lite saker... vad man vill!

De skillnader barnen beskriver och de gränser de markerar mellan kontexterna kan verka identitetsskapande för verksamheterna: de betonar *lek och fria val som fokus i fritidshemmet och skollikt lärande och vuxnas styrning* som fokus i förskoleklassens verksamhet. Ur barnens markeringar framträder bilder av det *fria fritidshemmet* och den *vuxenstyrda förskoleklassen*.

**Socialt lärande:** Även om barnen vanligen beskriver främst förskoleklassens verksamhet som en skolliknande arena, finns det också barn som även beskriver fritidshemmet som en arena för lärande – men ett socialt sådant:

121203 Intervju

A: Lär ni er något på fritids?

Flicka 2: Ja... Man lär sig... hur man ska vara mot sig och hur man ska vara kompis och sånt... så man inte gör någon annan ledsen...

Här framkommer hur denna flicka betraktar fritidshemmet som en arena för lärande. Samtidigt markeras skillnader i vilket lärande som förekommer i fritidshemmet. Denna flicka beskriver fritidshemmet som en arena för socialt orienterat lärande,

något som inte alls omnämns av barnen när de talar om förskoleklassens undervisning. Trots att båda arenorna har liknande uppdrag, och trots att fritidshemsverksamheten har ett tydligt kompletterande uppdrag vilket skulle kunna tolkas som att skolliknande aktiviteter kan "sippra ner" till fritidshemmets verksamhet, så skiljer barnen själva på fritidshemsverksamhet och förskoleklassverksamhet genom att ge lek och lärande olika betoning och företräde i de olika verksamheterna.

### Att träda över gränsen – den dagliga horisontella övergången

De tydliga skillnader som barnen förknippar med de olika verksamheterna skulle kunna tyda på att verksamheterna har tydliga identiteter ur barnens perspektiv: de har uppmärksammat att de olika verksamheterna erbjuder olika innehållsfokus och att barnen erbjuds olika aktörskap på de olika arenorna. Däremot framkommer det i samtalen med barnen en funder-samhet om *när* övergången mellan verksamheterna sker. Följande avsnitt har delats in i två underteman där barnen argumenterar för gränsen mellan verksamheterna på olika vis: den flexibla gränsen samt strategier för övergången.

**Den flexibla (och otydliga?) gränsen:** Barnen får i uppdrag att beskriva övergången, dvs. när den ena verksamheten (förskoleklassens) tar slut och den andra (fritidshemmets) börjar. De flesta barn inleder med att beskriva att gränsen mellan verksamheterna markeras av lärarna genom att de sjunger en sång. Förskoleklassens verksamhet pågår i tre timmar, 8.10–11.10. Klockan 11.10 samlas barnen och sjunger en "hej-då"-sång tillsammans med lärarna. Många barn argumenterar för att denna sång är det som tydligast markerar gränsen

mellan förskoleklassens och fritidshemmetets verksamheter:

*121206 Intervju*

A: När blir det fritids?

Pojke: Efter hej-då-sången!

A: Efter hej-då-sången?

Pojke: Då börjar fritids.

Men några av barnen uttrycker även en osäkerhet om det faktiskt är sången som är den aktivitet som inleder övergången till fritidshem:

*121206 Intervju*

A: När blir det fritids?

Flicka 1: Efter "Hej då"-sången!

Flicka 2: Näee det tycker inte jag! Jag tycker... eh... eh...

A: Är det svårt att veta när det är förskoleklass och när det är fritids?

Flicka 3: Ja, det är svårt att veta...

Barnens osäkerhet om när förskoleklass-tiden egentligen tar slut kan förstås genom följande observationsanteckning:

*121203 Observation och fältanteckningar*

Hälften av barnen sitter vid ett av borden och julpysslar; de gör julstjärnor tillsammans med förskoleklasslärarna. De andra barnen leker, ritar eller spelar spel ensamma eller tillsammans med varandra. Den ena läraren ringer plötsligt i en liten mässingsklocka och ber barnen ställa sig i en cirkel. Klockan har blivit 11.10 och förskoleklassdagen är slut. *Nu är det slut för idag, tack och adjö för idag...* sjunger barnen och lärarna där de står i ringen. Efter sången går tre barn hem. Lärarna ber sedan de barn som inte är klara med sina julstjärnor, samt de barn som ännu inte har gjort sina julstjärnor, att återigen sätta sig vid bordet. På bordet ligger det material som den tidigare

gruppen använt fortfarande kvar, redo att användas på nytt. Arbetet med julstjärnorna fortsätter. De barn som redan är klara med julstjärnorna fortsätter att leka, spela och rita ensamma eller tillsammans med en kompis.

Observationsanteckningen visar att en – för betraktaren – osynlig gräns drogs, när verksamheten i klassrummet övergick från förskoleklassverksamhet till fritidshemsverksamhet. Nästan som i en fingerknäppning går barnen från att vara förskoleklasselever till fritidshemsbarn, samtidigt som lokaler, personal och aktiviteter i stort sett förblir desamma. Eftersom lärare och barn verkar fortsätta med samma aktiviteter på samma platser, både före som efter hej-då-sången, riskerar gränsen mellan förskoleklassen och fritidshemmet konstrueras på ett otydligt vis för barnen. En förklaring kan vara att förskoleklassaktiviteterna "förlängs" och inkräktar på det som skulle vara fritidshemstid, vilket beskrivs i följande fältnotis:

*121203 Fältanteckning från informellt samtal med lärare*

Förskoleklassläraren berättar att de ibland medvetet förlänger dagen i förskoleklass för att kunna fortsätta och arbeta längre med saker som de startat upp under förskoleklassstiden. Därmed används delar av fritidshemstiden till förskoleklassaktiviteter. Lärarna uppger att det är mycket som ska hinnas med under den korta förskoleklassstiden, och av denna anledning återgår ofta barnen till samma arbete som de var sysselsatta med efter att förskoleklassdagen har avslutats.

Det faktum att lärarna väljer att förlänga förskoleklassdagen för att barnen ska hinna

arbeta klart med olika saker som de har påbörjat, kan således bidra till att det blir svårt för barnen att veta vilken verksamhet som pågår och när övergången mellan verksamheterna egentligen sker. Lärarnas agerande bidrar till att gränsen mellan verksamheterna görs flytande (jfr. Newman och Paasi 1998) för både lärare och barn, vilket kan upplevas som både positivt och negativt. Å ena sidan kan en stark gränsmarkering vara identitetsskapande och bidra till att inramningen av två verksamheter är lättare att upprätthålla (Newman 2006), vilket också kan bidra till att de olika verksamheterna kan konstruera egna tydliga institutionella identiteter (jfr. SOU 2008: 109). Å andra sidan kan en flexibel och flytande gräns mellan verksamheterna leda till att barnen hinner avsluta sina projekt och att en uppstyckad dag undviks. Att båda verksamheterna bedrivs i samma lokaler, med samma personal och med samma material som dessutom fortfarande ligger framme, tycks göra gränsen mellan verksamheterna flexibel och kanske otydlig ur barnens perspektiv.

*Förskoleklassen beskrivs som en arena för lärande inom skolliknande ämnen och fritidshemmet som en arena för lek och fria val.*

**Strategier för övergången:** Den flexibla och ibland otydliga gränsen gör att barnen kan bli osäkra på när övergången från förskoleklass till fritidshem sker, vilket visar sig i samtalen. När de är osäkra så utvecklar de strategier för att förvissa sig om när övergången sker:

*121206 Intervju*

A: Visar fröknarna det [att förskoleklasstiden är slut] på något

sätt då? Säger de något då?

Flicka 1: Nej, inte så ofta.

Flicka 2: Nej, inte så ofta, vi bara frågar dem... "Är det fritids nu?"... Och då sa de ja!

Barnens beskrivningar antyder att de söker efter de vuxnas markeringar av när en verksamhet övergår till en annan, eftersom att gränsen kan vara flytande och svår för barnen att observera själva. De vuxnas information blir därmed vägledande för barnens uppfattning om vilken verksamhet som pågår.

En annan form av gränsmarkering som barnen har uppmärksammat är när övergången mellan verksamheterna markeras av organisatoriska villkor. Även om barnen inte går till en ny lokal när fritidshemsverksamheten startar, så förändras barngruppen. De flesta barn tycks vara medvetna om att en del kompisar går hem efter "Hej då"-sången, och detta ger barnen en ledtråd till att övergången till fritidshemsverksamheten sker. Några av barnen använder sig av denna gränsmarkör som en bekräftelse på att fritidshemsverksamheten har börjat:

*121204 Intervju*

A: Men vad händer då [efter sången]?  
Vad gör ni då?

Pojke 1: Vissa går hem!

Flicka: Då är det fritids och M ska gå hem och S också såklart.

A: Finns det några skillnader mellan förskoleklass och fritids?

Flicka: Det är ju en skillnad med fritids och inte fritids. M åker ju hem när det är fritids!

Att barngruppen förändras när fritidshemsverksamheten inleds är något som barnen argumenterar för som en ledtråd till vart gränsen mellan verksamheterna går: ett

antal barn går hem efter sången. Andra barn menar att fritidshemsverksamheten börjar först när barnen från årskurs 1 kommer till fritids, vilket vanligen sker kl. 14.00:

#### 121204 Intervju

Flicka 1: ... ja för ettorna kommer ju hit... för när det är förskoleklass kommer ju inte ettorna hit till oss.

Flicka 2: Innan mellanmålet kommer dom!

Barnen beskriver här organisatoriska villkor för gränsmarkeringen mellan förskoleklass och fritidshem, vilket skulle kunna böttna i att det blir en tydlig skillnad i verksamheten när de äldre barnen anländer till fritidshemmet. En annan ledtråd barnen beskriver är att fritidshemsverksamheten markeras i och med att fritidspedagogen anländer till barngruppen:

#### 121205 Observation och fältanteckning

Barnen kommer in efter att ha varit ute. Nu anländer även ettorna tillsammans med en fritidspedagog. De vuxna ber barnen sätta sig på golvet. Fritidspedagogen ropar upp alla barnens namn och läser sedan en bok.

Fritidspedagogen ropar upp förskoleklassbarnens namn på nytt för att kontrollera deras närvaro på fritidshemmet. Detta upprop kan ses som ytterligare en gränsmarkör mellan de olika verksamheterna som dras av de vuxna – när fritidspedagogen anländer till gruppen startar fritidshemsverksamheten.

## Diskussion: På spaning efter en gräns

Studiens övergripande syfte har varit att vinna kunskap om hur barnen talar om och

ger uttryck för skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter samt hur de beskriver övergången mellan verksamheterna. Resultatet indikerar å ena sidan att barnen beskriver tydliga innehållsliga skillnader i verksamheterna – barnen verkar markera en relativt tydlig gräns mellan förskoleklass- och fritidshemsverksamheterna. Relativt oproblematiskt ger barnen uttryck för att det finns skillnader mellan de olika verksamheterna. I motsats till tidigare forskning (ex. Ackesjö 2010) beskriver barnen förskoleklassverksamheten som relativt vuxenstyrd och ”skolifierad”, möjligen eftersom beskrivningen görs i ljuset av den fria verksamheten i fritidshemmet. Förskoleklassen beskrivs som en arena för lärande inom skolliknande ämnen och fritidshemmet som en arena för lek och fria val. Barnen argumenterar även för att lärarna styr och reglerar tiden i förskoleklassen medan barnen har större egen frihet på fritidshemmet, vilket gör att barnens aktörskap förändras efter övergången mellan verksamheterna.

Å andra sidan beskriver barnen att de inte med säkerhet kan avgöra var gränsen mellan de olika verksamheterna dras och när övergången mellan dem sker. Gränsens placering verkar vara otydlig för barnen. Denna oklarhet skulle kunna förklaras av att pågående förskoleklassverksamhet fortsätter i samma lokaler och med samma personal även efter att förskoleklasstiden egentligen är slut. Barnen söker därför efter markeringar för när gränsen dras, och hittar dessa i lärarnas förhållningssätt och/eller i organisationen. Vad säger oss detta resultat i förhållande till de olika verksamheternas identiteter?

## Något om verksamheternas institutionella identiteter

Barnens berättelser om skillnader i verk-

samheterna samt om övergången mellan dem är det nyckelhål vi kikar igenom för att vinna ytterligare kunskap om vad som skulle kunna karaktärisera de två verksamheternas institutionella identiteter. På så sätt kan studiens resultat indikera aspekter av förskoleklass- och fritidshemsverksamheterna som har betydelse för även för andra skolor än den undersökta. Utifrån Perssons (2010) definitioner av institutionella identiteter – som värderingar och normer som karaktäriserar institutionernas organisation och innehåll – konstruerar institutionernas identiteter argument om vad som är önskvärt i verksamheten samt vilka normer som styr verksamheten (a.a.). Vi ser i resultaten hur de institutionella identiteterna också konstrueras genom att aktörerna i de olika praktikerna markerar var gränserna mellan institutioner och verksamheter går (jfr. Newman och Paasi 1998), dvs. hur aktörerna (i detta fall främst barnen) ger de olika praktikerna mening.

Resultaten indikerar att förskoleklassverksamheten utgör normen för vad som anses vara "viktigt" under dagen i skolan. Lärarnas förlängning av förskoleklasstiden är ett sådant exempel – först när barnen har gjort klart sina skolrelaterade aktiviteter får de engagera sig i fritidshemmets friare aktiviteter. Denna norm antyds också av barnen när de ger uttryck för att "på fritids leker man bara, och det är inte så viktigt att leka". Därmed ger barnen uttryck för att deras fria tid och egna aktiviteter blir underordnat det skolorienterade innehållet i förskoleklassen.

När de skolliknande aktiviteterna är avklarade får barnen träda över gränsen för fritidshemmets mera fritt inramade verksamhet. Resultaten indikerar därmed att fritidshemsverksamheten riskerar att stå tillbaka. Vilka pedagogiska konsekvenser får detta? En fråga som kan ställas är vilken

möjlighet det finns för tydliga institutionella identiteter att konstrueras och upprätthållas då lokaler, lärare och aktiviteter verkar vara i stort sett samma på båda sidor av gränsen. En anledning till att barnen upplever gränsen mellan förskoleklass och fritidshem som otydlig skulle kunna vara beroende av hur lärarna hanterar sina roller i de olika verksamheterna. Att byta lärarroll när man träder in i en ny verksamhet är inte helt okomplicerat, kanske särskilt i en skolmiljö där det fysiska rummet saknar en given kulturell prägel. På så vis avgör lärarnas agerande vilken kultur som får genomslagskraft i verksamheten, vilket också för med sig en risk att andra kulturer underordnas. I denna fallstudie framträder hur delar av fritidshemstiden användes till att bemästra förskoleklassens åtaganden. Detta kan givetvis vara en bidragande orsak till att gränsen mellan verksamheterna också blir svårtolkad för barnen. Detta resultat reser frågor om lärares dubbla uppdrag.

### **Är otydliga gränser mellan verksamheter önskvärt?**

Uppmärksamma läsare har noterat att det inte fanns någon fritidspedagog närvarande i verksamheten vid tidpunkten för barnens övergång mellan verksamheterna. Detta kan vara anledningen till varför en del av barnen menar att fritidshemsverksamheten börjar först när ettorna – och deras fritidspedagog – kommer till barnen i förskoleklass. Att "lärarkategorin fritidspedagog" saknades kan ses som en svaghet i studien. Dock vill vi framhålla att det ofta är precis så fritidshemsverksamhet för sexåringar organiseras: separerat från äldre skolbarn och ofta bemannat av förskoleklassens förskollärare (jfr. Garpelin m.fl. 2009; Ackesjö 2010; Ackesjö och Dahl 2011). Dock medför dessa organisatoriska villkor konsekvenser för fritidshemmets verksamhet. Avsakna-

den av en ansvarig fritidspedagog vid tiden för övergången skulle kunna förklara varför fritidshemmets verksamhet tycktes få stå tillbaka, och varför rummet och innehållet i aktiviteterna anpassades främst efter förskoleklassens verksamhet.

Eftersom förskoleklasslärare även tjänstgör på fritidshem har de dubbla läraruppdrag. De ansvarar för två verksamheter där aktiviteter ska planeras, genomföras och utvärderas. I studien har det framkommit att lärarna utnyttjar tiden efter förskoleklassverksamhetens slut för att arbeta klart med förskoleklassrelaterade aktiviteter. Detta gör att förskoleklassstiden förlängs men också att verksamheterna riskerar att flyta samman. Lärarnas handlande kan förstås genom att beskriva dem som *brokers* (Wenger 1998): de pendlar dagligen mellan de två verksamheterna och överför också kunskap, relationer och innehåll mellan de olika verksamheterna. Dessa processer kan också skapa kluvenhet och osäkerhet hos de som deltar i de olika verksamheterna, vilket barnen i studien också påvisar. En fråga man kan ställa är därför vilka pedagogiska implikationer det medför när verksamheter flyter samman.

Å ena sidan kan man hävda att en tydligt markerad gräns mellan verksamheterna kan vara att föredra då en sådan kan hjälpa till att definiera verksamheten i relation till andra verksamheter. Denna tydlighet skulle kunna bidra till att båda verksamheterna kan utveckla sin särart och sin institutionella identitet (jfr. Persson 2010). Med ett uppdelat ansvar och en tydlig institutionell gräns kan lärarna anpassa sin unika yrkeskompetens för att driva och utveckla den egna specifika verksamheten. Argumenten om tydliga(re) institutionella gränser kan därmed även innebära att det bör vara olika lärarkategorier som arbetar i och ansvarar för de olika verksamheterna, för att förtyd-

liga gränsen mellan dem och bevara särarten inom de olika pedagogiska traditionerna. Detta var ett av argumenten i nyordningen av lärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem (SOU 2008: 109).

Å andra sidan kan en flytande gräns få verksamheterna att flyta samman i ett pedagogiskt syfte. En flytande gräns med en gemensam lärarstab som arbetar och samverkar i en "gemensam verksamhet", med det bästa för både barnen och verksamheterna för ögonen, kan möjliggöra skapandet av en gemensam vision om en helhet för barnen. Genom att samverka under hela dagen kan lärarna bidra med sina olika kompetenser till barnens lärande. Med samma lärare under hela dagen blir denna inte heller fragmentiserad.

Vi tar i denna artikel inte ställning för om gränser mellan olika verksamheter ska vara tydliga eller om verksamheterna bör flyta samman till en helhet. Vi menar dock att det är av vikt att vidare reflektera över det dubbla uppdrag många lärare i förskoleklass har: att arbeta i både förskoleklass och på fritidshem. Dessa verksamheter bedrivs vanligtvis i samma lokaler och lärarna pendlar dagligen mellan de olika verksamheterna. En verksamhet med syfte att vara utvecklande och lärande för varje barn (oavsett om det är fritidshemsverksamhet eller förskoleklassverksamhet) kräver noggrann planering, genomförande, reflektion och utvärdering. Vi ställer oss frågande till om man som lärare kan bemästra detta dubbla uppdrag utan att en av verksamheterna underordnas den andra.

## Noter

<sup>1</sup> Empirin har konstruerats inom ramen för ett examensarbete på lärarutbildningen under handledning av en lärare i forskarutbildning. Empirin har gemensamt bearbetats och reanalyserats till denna artikel efter lärarstudentens examen.

## Referenser

- Ackesjö, H. och Persson, S. 2010. Skolförberedelse i förskoleklass, att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 15(2/3): 142–163.
- Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K. 2005. *Research Methods in Education*. (5<sup>th</sup> edition) London: RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W. A. och Molinari, L. 2000. *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. NY/London: Teacher's College Press.
- Dahl, M. 2011. *Barns sociala liv på fritidshemmet En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter* (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Dockett, S. och Perry, B. 2007. *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. New South Wales, Australia: UNSW Press.
- Ejvegård, R. 2003. *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. I: A-W. Dunlop och H. Fabian, red. *Informing transitions in the early years: 3–17*. London: McGraw-Hill Open University Press.
- Fyhr, G. 2001. Destruktiva processer då fritids integreras i skolan. *Psykologitidningen* 3: 4–7.
- Garpelin, A., Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G. och Andersson, S. 2009. *Hur klarar skolan åtgärdsгарantin – att ge stöd åt alla barn, att kunna läsa, skriva och räkna när de lämnar årskurs 3?* Västerås: Mälardalen University.
- Holme, M.I. och Solvang, K.B. 2008. *Forskningsmetodik. – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. 2006. *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen* (Doktorsavhandling). Växjö: University Press.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? I: A-W. Dunlop och H. Fabian, red. *Informing Transitions in the Early Years: 33–44*. London: McGraw-Hill Open University Press.
- Lam, M.S. och Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26(2): 123–141.
- Meleis, A. I. 2010. Theoretical development of transitions. I: A. I. Meleis, red. *Transitions Theory. Middle range and situation-specific theories in nursing research and practice: 13–51*. New York: Springer.
- Merriam, S.B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Newman, D. och Paasi, A. 1998. Fences and neighbours in the postmodern world: Boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography* 22(2): 186–207.
- O'Connor, A. 2013. *Understanding Transitions in the Early Years. Supporting change through attachment and resilience*. London & NY: Routledge.
- Pálsdóttir, K. 2012. *Care, Learning and Leisure: The organizational identity of after-school centres for six-to nine year old children in Reykjavik*. (Doktorsavhandling.) Reykjavik: School of Education, University of Iceland.



- Persson, S. 2010. Förskolans Janusansikte. I: B. Riddersporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskolan*: 61–82. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rogoff, B. 1996. Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. I: A. Sameroff och M. Haith, red. *The Five to Seven Year Shift: 273–294*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skolverket 2013. *Beskrivande data 2012. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport nr. 383. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. London och NY: Springer.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Torstenson-Ed, T. och Johansson, I. 2000. *Fritidshemmet i forskning och förändring. Kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Helena Ackesjö, Linnéuniversitetet i Kalmar, Stagneliusgatan 14, SE-391 82 Kalmar, Sverige  
E-mail: helena.ackesjo@lnu.se

Anna Landefrö, Föräldrakooperativet Filsan i Vickleby, Carl Malmstens väg 22, SE-386 93 Färjestaden  
E-mail: anna.landefro@flisanvickleby.se

