

Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass

HELENA ACKESJÖ (A) & SVEN PERSSON (B)

(A) Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

(B) Centrum för professionsstudier, Malmö högskola

Tidigare forskning har visat att splittringar i barns relationer är en negativ faktor för barn i övergången från förskola till skola. Syftet med denna studie är att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklassen, och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper. Studien är en etnografisk longitudinell studie, där samtal med barnen under 1,5 år i tre olika skolformer utgör det empiriska fundamentet. Resultaten visar att övergångar mellan skolformer innebär en relationell påfrestning för barn, där deras upplevelse av tillhörighet i sociala gemenskaper sätts på prov. I studien presenteras två aspekter av diskontinuitet mellan skolformer; den sociala och den fysiskt rumsliga. I linje med studiens resultat finns fog att vidare reflektera över hur barns tillhörighet i sociala gemenskaper villkoras av ständiga förändringar i gruppammansättningar i samband med övergångarna, och hur det kan vara möjligt att förebygga ofrivilliga avbrott i barns relationer. I studien framstår förskoleklassen som en plats med begränsade möjligheter för sociala gemenskaper – ett år av *övergångar till* och *övergångar från*. Det kan därför vara relevant att vidare reflektera över förskoleklassens uppdrag att främja barns sociala gemenskaper.

INTRODUKTION

Utträdet från förskolan och inträdet i skolan kan på många sätt betraktas som en kritisk händelse i barns liv, och internationell forskning visar att nära hälften av barnen blir oroade av övergången (se ex. Kienig, 2006). Forskning har visat att fysisk, social och kulturell diskontinuitet (dvs. att träda in i en ny miljö, in i nya relationer och möta nya sätt att lära) kan vara problematisk i övergångarna mellan olika skolformer (Fabian, 2002). Internationell forskning som utgår ifrån

barns berättelser har visat att barn som ska börja skolan kan vara oroade över bytet av lokaler (från förskolebyggnad till skolbyggnad), över hur de ska hitta i de nya lokalerna och över att gå vilse till och från skolan. Men det barnen berättar att de är särskilt oroade över, är att de i många fall måste skapa nya relationer till nya kamrater i skolan (Reichmann, 2011).

Vi frågar oss i denna artikel om denna bild av barns oro i övergångar är så entydig som ovanstående studier pekar på. 'Barn' är inte en homogen grupp; variationer och nyanser av förväntningar och erfarenheter bör kunna framträda. Dessutom gör barn varje dag förflyttningar mellan olika miljöer, barngrupper och platser. Till exempel rör sig många barn varje dag mellan hem och förskola, eller mellan skola och fritidshem. Barn i förskola får också tidigt erfarenhet av att byta barngrupper. Under fältarbetet där föreliggande studies empiri konstruerades tillfrågades barnen¹ i förskoleklassen Havet om deras tidigare övergångar mellan olika gemenskaper. Resultatet av dessa intervjuer visar att barnen tidigt hade fått ett flertal erfarenheter av övergångar mellan förskoleavdelningar eller mellan olika förskolor (se tabell 1).

Tabellen visar att två barn (Tom och Elsa) har gjort två övergångar mellan olika avdelningar inom förskolan. Sex barn (Ebba, Kim, Charlie, Simon, Eric, Henrik) har gjort tre övergångar och fem barn (Fia, Stina, Michael, Nick, Stephanie) har gjort fyra övergångar. Ett barn (Linn) har gjort fem övergångar mellan olika avdelningar under sin förskoletid. En del av dessa byten av barngrupper och avdelningar kan säkert förklaras med att förskolor organisatoriskt delar in yngre och äldre förskolebarn i olika avdelningar. En annan förklaring kan vara att barnens familjer har flyttat mellan olika städer, och av den anledning behövt byta förskolor till sina barn.

Oavsett anledning har dessa barn, när de når förskoleklassen, viss erfarenhet av övergångar. Under de första åren i utbildningssystemet har de återkommande trätt in i nya barngrupper och där skapat nya relationer till barn och vuxna. Att barn av idag är mer vana vid förändringar och övergångar än tidigare är resultat som också bekräftas i en studie av Dunlop (2007), som visar att barn i förskoleålder flera gånger har lämnat en social gemenskap och trätt in i en ny. Vi utgår från att barnen genom dessa övergångar har skaffat sig erfarenheter och kunskaper om övergångar, vilka ur barnens perspektiv kan vara både negativa och positiva. En annan utgångspunkt för vår studie är att barns sociala relationer utgör det nav som deras liv kretsar kring, men också att förändringar av och diskontinuiteter i dessa relationer är en del av det sociala liv som barn lär av och anpassar sig till. Denna studie tar därför fasta på barns berättelser om övergångar.

1 Alla barn utom ett intervjuades.

Tabell 1. Översikt över barnens övergångar inom förskolan.

Barns erfarenheter av övergångar inom förskolan och skolans första år						
Namn	1-2 år	3-4 år	5 år	Antal fsk. avd.	Förskoleklass	Årsk. 1
Ebba	Avd. A	Avd. B	Avd. C	3	Havet	1B
Fia	Avd. D & Avd. E	Avd. B	Avd. C	4	Havet	1B
Stina	Annan ort & Avd. F	Avd. G	Avd. H	4	Havet	1B
Linn	Annan ort & Avd. A	Avd. I & Avd. J	Avd. K	5	Havet	1A
Elsa	Avd. L	Avd. L	Avd. H	2	Havet	1B
Michael	Avd. F	Avd. G	Avd. H & Avd. M	4	Havet	1B
Nick	Avd. F	Avd. G	Avd. H & Avd. M	4	Havet	1B
Kim	Annan ort	Annan ort & Avd. J	Avd. K	3	Havet	1A
Tom	Annan ort	Annan ort	Avd. C	2	Havet	1B
Charlie	Avd. L	Avd. L	Avd. H & Avd. M	3	Havet	1A
Simon	Avd. L	Avd. L	Avd. H & Avd. M	3	Havet	1A
Eric	Avd. L	Avd. L	Avd. H & Avd. M	3	Havet	1A
Henrik	Annan ort & Avd. P	Annan ort & Avd. Q	Avd. K	3	Havet	1B
Stephanie	Avd. N	Avd. I & Avd. J	Avd. K	4	Havet	1A

Förskoleklassen – ett integrerat gränsland i utbildningslandskapet

I fokus för denna studie är barns övergångar till och från förskoleklass. En avsikt med den svenska förskoleklassen är enligt Skollagen (2010:800, 9 kap. 2§) att barns sociala gemenskaper ska främjas. En tolkning av detta uppdrag är att barns relationer till varandra inom gruppen ska stärkas inför inträdet i den obligatoriska skolan. Vanligen förbereds barnen för övergången till förskoleklassen genom att de deltar i någon form av femårsverksamhet i förskolans regi. På så sätt är femårsgrupperna "förskoleklassförberedande" på samma sätt som förskoleklasserna förväntas vara skolförberedande.

Skolverkets statistik (2013) beskriver att i stort sett alla förskoleklasser i landet är integrerade i skolans lokaler. Detta innebär att barnen fysiskt lämnar och förflyttar sig från förskolemiljö till skolmiljö i övergången till förskoleklass. Olika sätt att organisera förskoleklassen har vuxit fram, vilket naturligtvis får betydelse för barns övergång från förskola, till förskoleklass och vidare till årskurs 1. En del skolor organiserar åldersblandade klasser för 6-7-åringar, medan andra skolor organiserar åldershomogena klasser i både förskoleklass och årskurs 1. Den svenska förskoleklassen är en frivillig och skolförberedande verksamhet för sexåringar. Även om förskoleklassens pedagogik ska bygga på förskolans pedagogik och arbetssätt (se ex. Skolverket, 2012), innebär inträdet i förskoleklassen oftast att barnen träder in i en miljö som liknar skolans och i en verksamhet som villkoras av skolans traditioner (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006). Därför kan förskoleklassen beskrivas som ett gränsland mellan förskola och skola, även om detta gränsland är integrerat i skolan (Ackesjö, 2010). Forskning har dock visat att barn har svårt att tolka förskoleklassens verksamhet – är det skola eller inte? Dessa svårigheter skulle kunna förklaras med att barn i det svenska skolsystemet ”gör skolstart” två gånger; dels när de börjar i förskoleklass och dels när de börjar i årskurs 1 (Sandberg, 2012; Ackesjö, 2013b). Forskning har visat att det krävs att barn i övergångar rekonstruerar sina förväntningar på och erfarenheter av de olika skolformerna (Ackesjö, 2013b). Därav kan man utgå ifrån att övergångar även innebär identitetsrekonstruktioner.

Barns relationer

Forskning har beskrivit kamratskap och barns relationer till varandra som en viktig del i barns vardagsliv, i såväl institutionella sammanhang som på fritiden (Corsaro, 2005; Ihrskog, 2006; Evaldsson, 1993). Att vara och att ha en kompis är på olika vis ett sätt att skapa mening i tillvaron, men kamratrelationer är även en stor del av barns identitetskonstruktioner och socialisationsprocesser (Ihrskog, 2006). Barn söker sig till kamrater som av naturlig kraft (Strandell, 1994). Det mest väsentliga för barn i förskoleålder är att få delta i gemenskaper, aktiviteter och lekar tillsammans med sina kamrater (Odelfors, 1996). Tillhörighet till en kamratgrupp är därför att betrakta som en viktig del av barns liv. Barn värnar om sina relationer, sin tillhörighet och sitt interaktionsutrymme. De relationer barnen värnar om bottenar i pålitlig vänskap som bygger på tidigare och flerårig samhörighet (Corsaro, 2005). Vänskap för förskolebarn innebär ofta att försvara en gemenskap mot intrång från andra barn. Barn verkar vara medvetna om att gemenskaper och socialt samspel är bräckligt och att det kan vara svårt att få tillträde till andras lek. Denna medvetenhet leder enligt Corsaro (1981) till att barn etablerar social kontakt och relationer endast till ett mindre antal barn för att trygga den egna tillhörigheten.

Barns relationer verkar dock villkorade. Jonsdottirs (2007) studie om barns kamratrelationer i förskolan visar att det enskilda barnets tillhörighet i en grupp och samhörighet med kamrater i första hand bestäms av barnets förskoleplacering. Det bör därför vara en stor utmaning för alla lärare att tillse att alla barn får möjlighet att etablera ömsesidiga relationer till andra barn. I likhet med Jonsdottir menar Kvalsund (2000) också att det stora antalet elever på våra skolor har konsekvenser för hur barn upplever övergångarna mellan skolformer och för vilka relationer som är möjliga att konstruera i skolformerna. I linje med detta resonemang visar Selds (2011) forskning hur barn under sin förskoletid ingår i en stor mängd relationer och att antalet relationer till andra barn är beroende av barngruppens storlek. I en grupp på 9 barn skapar barnen 36 relationer. Barn i en grupp bestående av 18 barn skapar 153 relationer och barn i en grupp på 40 barn skapar 780 relationer. Även Newcomb och Bagwell (1995) beskriver hur barn i både förskoleålder och skoleålder under många timmar dagligen befinner sig i olika grupper av barn, där de förväntas delta i aktiviteter. Därav skapas också en mängd olika dimensioner i relationerna till andra barn. Vänskap uppstår till exempel utifrån dimensioner som likhet, jämlikhet, närhet, dominans, ömsesidighet. Men det innebär att barn också konstruerar relationer som kan karakteriseras som icke-vänskapliga (Newcomb & Bagwell, 1995).

Barns relationsskapande är också beroende av den fysiska platsen. Strandell (1994) betonar att meningsskapande och samspel är något som befinner sig både mellan och utanför individerna, vilket innebär att barns samspel och meningsskapande både har en relationell och en rumslig dimension. På samma vis framhåller även Dahl (2011) att relationer och samspel mellan barn är beroende av den fysiska platsen för samspelen. Detta borde få konsekvenser för barns relationsskapande i övergångarna till och från förskoleklassen.

Barns relationer i övergångar

Övergångar mellan skolformer karaktäriseras ofta som kollektiva processer (jfr. Corsaro och Molinari, 2000; Garpelin, Kallberg, Ekström & Sandberg, 2010) som barn gör tillsammans med andra barn och tillsammans med vuxna. För barn som befinner sig i olika övergångsprocesser är relationer till kamrater särskilt viktiga menar Ihrskog (2006). Rimm-Kaufman, Pianta och Cox (2000) hävdar att barns relationer utgör kärnan i en lyckad övergång, att "få tillhöra" är viktigt i övergångar. I skolan är det färre vuxna och fler barn och vilket enligt Dockett och Perry (2006; 2007) och Pianta (2004) kan innebära att övergången från förskola till skola kan beskrivas som en tid när kraven på barnen ökar samtidigt som stödet minskar. Forskning har visat att splittringar i barns relationer och sociala gemenskaper därför kan vara en negativ faktor för barnen i övergången från förskola till skola (Reichmann, 2011). Att träda in i en ny grupp barn, tillsammans med rädslan att isoleras och hamna utanför gemenskapen, kan vara det som barn

oroar sig för mest vid inträdet till skolan. Forskning (ex. Bulkeley & Fabian, 2006) har också hävdats att en god socioemotionell grund ger bättre förutsättningar för lärande i skolans tidiga år. Barn träder in i skolan med större självförtroende om de gör övergången tillsammans med kamrater (Fabian, 2002). Sammantaget visar därmed forskningen att kontinuitet i vänskapsrelationer sannolikt bidrar till en stabil grund i övergångar mellan skolformer.

Att steget från förskola till förskoleklass är ett stort steg för barnen har påvisats i forskning av exempelvis Markström (2005) och Karlsson m.fl. (2006). Dessa studier har haft fokus på barns läroprocesser och möte med skolans kultur, något som har varit det vanligaste angreppssättet i studier om barns möte med skolans värld. Även i policydokument omskrivs övergången från förskola till skola som ett möte med en ny kultur och pedagogiskt förhållningssätt (ex. SOU 2008:109; Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Däremot har få nationella studier (om någon alls) studerat övergångarna till och från förskoleklass utifrån den sociala gemenskapens betydelse. Här identifieras ett kunskapsgap där föreliggande studie kan bidra med ny kunskap. Den ovan beskrivna forskningen framhåller betydelsen av varaktiga relationer men pekar också på att barns relationer till andra barn har olika dimensioner av djup och närhet. Forskning har visat att uppbrott, diskontinuitet och anpassning till nya villkor kan vara delar av ett ständigt föränderligt och pågående socialt liv för barn som gått i förskola. I föreliggande studie är denna dynamik utgångspunkt för förståelsen av vad övergångar betyder för barn. *Syftet med studien är därför att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass, och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper.*

TEORETISKT RAMVERK

Begreppet övergång kommer från latinets *transire*, vilket innebär att korsa något (Meleis, 2010). Övergångar startar med kritiska händelser som bidrar till att individen upplever att förutsättningarna börjar förändras (Meleis, 2010), och kan betraktas som en tidsperiod där individen också förändrar sin upplevelse om vem hon är (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Av dessa anledningar kan övergångar beskrivas som processer av reorientering och redefinition (Bridges, 2004; 2013).

Wengers (1998; 2006) teori om *communities of practice* ger oss ett begrepp för att förstå betydelsen av övergångar och banor (trajectories) mellan olika platser och rum som ett system av meningsskapande och konstruktioner av identiteter. Praktikgemenskaper baseras på gemensamma handlingar och är enligt Wengers (1998) definition fokuserat kring att upprätthålla ett ömsesidigt engagemang kring gemensamma aktiviteter. Wenger är speciellt intresserad av arbetsgemenskaper i professionella sammanhang men hans teori har också använts för att förstå och analysera olika former av gemenskaper.

I denna studie är övergångarna till och från förskoleklass, och dess inverkan på barns relationer till andra barn, i fokus. Det förekommer en mängd begrepp för att beskriva barns relationer till andra barn: kamratrelationer, vänskap, kamratgemenskap etc. Vi kommer att använda oss av det samlande begreppet *social gemenskap* för att beskriva den tillhörighet (belonging enligt Wengers terminologi) som barn menar att de har med andra barn (kamrater) i ett institutionellt sammanhang. Sociala gemenskaper är inte ett normativt begrepp, istället betecknar det att barnen i studien delar erfarenheter av att vistas tillsammans i förskola och förskoleklass. De är alla engagerade i sociala aktiviteter och intar centrala eller perifera positioner i förhållande till andra barn. De delar också erfarenheter av övergångar mellan skolformerna med varandra.

Vi betraktar barns banor till och från förskoleklass som övergångar där de skapar, träder in i och träder ut ur olika sociala gemenskaper. De deltar i gemenskaper på ett komplext och skiftande sätt, och deras positioner kan vara perifera och centrala beroende på sammanhanget och gemenskapens sammansättning. Barn tilldelar vissa av gemenskaperna, till exempel vilken klass de ska tillhöra, en speciell betydelse beroende på vilka andra barn som ingår. Inom de sociala gemenskaperna konstrueras former av tillhörighet med andra barn, vilket i sin tur även bidrar till upplevelser av vem man är. En social gemenskap kan därmed förstås ur två perspektiv: dels utifrån barns egna berättelser om tillhörighet till andra barn, dels utifrån det institutionella sammanhang som de ingår i. Det senare innebär att en skolklass utgör den sociala gemenskapens institutionella organisering, medan det förra är barns subjektiva upplevelse av tillhörighet och av vem man är i denna gemenskap.

I Wengers (1998) teoribildning om gemenskaper är också gränsbegreppet centralt. Enligt Wenger avgränsas gemenskaper genom de aktiviteter som binder samman gemenskapen och engagerar individerna i gemenskapen. Men gränser kan också förstås på andra sätt. Dels som faktiska fysiska gränser mellan institutioner (Anderson & O'Dowd, 1999), dvs. institutionella gränser som markeras officiellt med exempelvis olika läroplaner. Dels kan gränser förstås som argumenterade eller förhandlade av aktörerna inom olika sociala gemenskaper. Detta innebär att aktörerna inom olika skolformer själva kan markera och skapa gränser mellan "sin" praktik och "andras" praktiker (jfr. Folke-Fichtelius, 2008; Ackesjö, 2010). Det är när gränser överträds som de uppmärksammas enligt Newman (2006). Gränserna reflekterar då erfarna skillnader mellan de som tillhör och de som inte tillhör gruppen, dvs. de som finns innanför eller utanför gränsen. Barns övergångar till och från förskoleklass blir då övergångar mellan olika sociala gemenskaper. Sociala gemenskaper konstrueras och ges innebörd på olika vis beroende på hur gränser markeras och beroende på vilka som inkluderas respektive exkluderas (Paasi, 1998). Utifrån ovanstående perspektiv blir övergångarna mellan olika gemenskaper inbäddade både i institutionella kontexter och i sociala sammanhang. Inom dessa måste barnen reorientera sig.

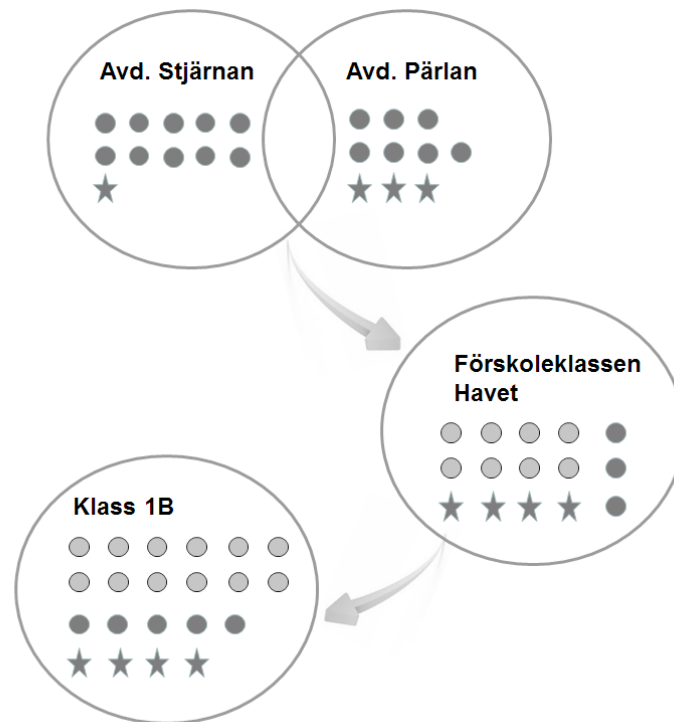
I vår studie är vi intresserade av barnens berättelser om och den betydelse de tillskriver övergångar och social gemenskap. Studien sätter övergångarnas betydelser och barns sociala relationer till andra barn i fokus. Enligt Chick och Meleis (1986) kan övergångsperioder beskrivas som en form av frigörelse eller fränkoppling från det nuvarande sociala nätverket, samtidigt som övergångsperioderna kan bidra till upplevelser av tillfälliga förluster av välkända referenspunkter och signifikanta personer. Dessa processer karaktäriseras av social diskontinuitet. Enligt Fabian (2002) kan uppbrott från en gemenskap till en annan ges olika innebörder av olika aktörer. Övergångar mellan skolformer innebär nästan alltid att kontinuiteten i kamratrelationer och sociala gemenskaper bryts. Men det är inte bara kontinuitet i kamratrelationer som bryts, övergångar mellan skolformer innebär oftast också att barnen byter fysisk miljö – dvs. fysisk diskontinuitet. För barnen kan byte av såväl fysisk som social miljö innebära både möjligheter till nya rum och sociala gemenskaper, men också upplevelser av förlust och uppbrott.

METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Studien är en del av ett större forskningsprojekt med det övergripande målet att vinna kunskap om och förstå den svenska förskoleklassen och barns övergångar till och från förskoleklass (se exempelvis Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2013b). Projektet är avgränsat till att fokusera barns berättelser om övergångarna från förskola till förskoleklass och från förskoleklass till årskurs 1, och inkluderar alltså inte övergångarna till fritidshem (även om detta också är en vanligt förekommande övergång). Empirin har konstruerats genom ett etnografiskt longitudinellt fältarbete som har bedrivits under tre terminer tillsammans med barn inom Västra Skolans upptagningsområde²: i två femårsgrupper på förskolan Fältet (Stjärnan och Pärlan), i en förskoleklass (Havet) och i klass 1B. Barnen var fördelade enligt nedan (figur 1).

Ringarna som omger avdelningarna Stjärnan och Pärlan sammanfaller, eftersom dessa avdelningar från början var en avdelning. Denna delades till två när barnen hade gått en termin i femårsverksamheten. Dörrarna mellan avdelningarna var ofta öppna och barnen kunde välja att vistas på båda avdelningarna. De mörka prickarna representerar barnen från avdelningarna Stjärnan och Pärlan på förskolan Fältet. Stjärnorna representerar de fyra barn som har gjort samtliga övergångar tillsammans (från femårsgruppen till och med årskurs 1). De ljusa

2 Västra skolan ligger mitt i centrala innerstaden i ett blandat hyreshus- och villaområde. Under läsåret 2010-2011 gick ca. 500 barn på Västra Skolan, fördelat i 23 klasser från förskoleklass till och med årskurs 9. Skolans huvudbyggnader stod klara 1915, de är stora och höga och byggda i sten och i flera våningar. Till skolans upptagningsområde hör sex förskolor, en öppen förskola samt pedagogisk omsorg/familjedaghem. På Västra Skolan fanns tre förskoleklasser detta läsår.



Figur 1. Översikt över de barn som deltar i studien.

prickarna representerar barn som kom från andra förskolor till förskoleklassen Havet, och från andra förskoleklasser till 1B. Totalt omfattar studien 20 barn i förskolegrupperna, 15 barn i förskoleklassen och 21 barn i årskurs 1. En del av dessa barn är som figur 1 visar samma individer - men i olika skolformer.

Barns övergång är en process som, med utgångspunkt tagen i studiens teoretiska inramning, pågår under en längre tidsperiod (jfr. Chick & Meleis, 1986). Denna process är inte nödvändigtvis linjär, utan kan betraktas som en serie spiralformade interaktioner (Ackesjö, 2013a). Man kan ana att övergångarnas komplexitet värderas och förstås olika av olika barn.

Övergången från förskolekontext till skolkontext innebär förändringar för barnen, och därför är det enligt exempelvis Einarsdottir (2007) av vikt att lyssna på och ta del av barns erfarenheter under denna period. Därav tar studien sin utgångspunkt i en etnografisk tradition. Etnografisk metodologi handlar om att försöka förstå den mening individerna konstruerar när de tolkar och handlar i sin omvärld. Etnografiska studier innebär ofta att forskaren befinner sig på fältet, i detta fall i barngrupp, under en längre tid. Under fältarbetet deltar forskaren i individernas dagliga liv, lyssnar på det som sägs, observerar det som sker och ställer frågor (Hammersley & Atkinson, 1995). Empirin som studien baseras på har konstruerats under ett fältarbete som sträcker sig över 18 månaders tid, över

två övergångar och tre olika skolformer (förskola, förskoleklass och skola). Några av barnen kunde följas i övergångarna mellan samtliga skolformer. Studien kan därför karaktäriseras som en longitudinell etnografisk studie. Styrkan med longitudinella studier är att man kan följa samma verksamheter och personer under en längre period, från några månader till flera år, och att den empiri som konstrueras kan jämföras över tid (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Barns perspektiv som utgångspunkt

I studien används begreppet barns perspektiv när deras föreställningar och erfarenheter beskrivs (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Detta innebär att studien har en ambition att placera barns egna bidrag och erfarenheter av övergångarna i förgrunden. Som en del av det etnografiska arbetet genomfördes intervjuer med barnen om kamratrelationer i övergångarna. Att genomföra intervjuer med barn är dock ingen enkel uppgift. Westcott och Littleton (2005) lyfter som exempel dilemmat med att intervjusituationer endast når de "berättade erfarenheterna" och inte de "levda erfarenheterna". Detta skulle innebära att intervjuer ofta endast ger en begränsad bild av ett fenomen (Emond, 2005) – intervjuer erbjuder inget "öppet fönster" till barns erfarenheter. Dock fanns det aspekter som underlättade barnintervjuerna i detta fall. Som ett exempel blev forskaren en känd person för barnen, som vid intervjutillfällena hade varit en del av barngrupperna under en längre tid. Dessutom kompletteras intervjuerna, som är genomförda vid ett antal tillfällen, med observationer och fältanteckningar från andra situationer, för att försöka träda bortom "de berättade erfarenheterna".

I förskolegrupperna erbjöds barnen att före första besöket i skolan delta i ett samtal där vi tillsammans konstruerade en tankekarta med deras tankar om och förväntningar på förskoleklassen. *I förskoleklassen* fick barnen i individuella samtalssituationer beskriva vilka övergångar de har gjort mellan olika förskoleavdelningar och mellan olika förskolor. De fick även beskriva sina erfarenheter av övergången från förskola till förskoleklass och hur det har upplevts att träda in och ut mellan olika gemenskaper. De individuella samtalen genomfördes under den tid barnen hade "fri lek" i förskoleklassen. Detta medförde bland annat etiska aspekter – intervjuerna skulle ta barnens egen tid i anspråk. För att inte inkräkta på barnens aktiviteter intervjuades de i den situation de befann sig (ex. vid målarbordet eller vid legobygget). Detta var ett försök att bevara situationen omkring samtalet meningsfull för barnen (Westcott & Littleton, 2005) men också ett sätt att visa barnen hänsyn genom att genomföra samtalet på deras "domäner" (Mayall, 2002). På detta vis slapp de lämna sina kamrater och aktiviteter för att intervjuas individuellt. Dessutom blev samtalet informellt. Samtalen dokumenterades med hjälp av en inspelningsbar Mp3-spelare.

I de individuella samtalen väcktes nya frågor. För att vinna ytterligare kunskap följdes dessa nya frågor upp i gruppsamtal med sju barn i varje grupp. Barnen samlades i soffan i klassrummet och samtalen dokumenterades med videokamera. Det finns fördelar med att genomföra gruppintervjuer. Tillsammans i gruppen kunde barnen resonera om vad de ansåg skiljde de olika övergångarna åt och hur de upplevde att göra dessa övergångar. Genom att prata med varandra, kunde de konstruera gemensamma kunskaper utifrån varandras erfarenheter, men även jämföra erfarenheter och förväntningar (jfr. Mayall, 2002). I årskurs 1 genomfördes också gruppsamtal med tre av de fyra barn som gjort båda övergångarna tillsammans. Tillsammans kunde de se tillbaka på sina övergångar till och från förskoleklass, och göra retrospektiva gemensamma reflektioner.

Samtal med barnen i olika situationer och i olika skolformer utgör således det empiriska fundamentet för studien, men i studien finns även observations-excerpt. I ett etnografiskt fältarbete deltar forskaren i individernas dagliga liv, lyssnar på det som sägs, observerar det som sker och ställer frågor (Hammersley & Atkinson, 1995). Därav har vissa kritiska situationer, exempelvis vid nya klassindelningars offentliggörande, samt barns kroppsspråk vid samtalssituationerna observerats och använts som empiri i studien.

Analysprocess

Urvalet av empiriska exempel har grundat sig på ambitionen att i enlighet med studiens syfte beskriva hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass, och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper. Detta tema växte induktivt fram som en central aspekt av barns övergångar både under fältarbetets gång samt i analysarbetet med tidigare studier i projektet (se exempelvis Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2013b), då barnen vid flera tillfällen själva indikerade att övergångar kunde vara problematiska ur ett relationsperspektiv.

Empiri som kan bidra till att svara på vårt syfte har valts ut till analys. Den longitudinella ansatsen har medfört möjligheter att pendla mellan empiri och teori, att utveckla, pröva och förkasta slutsatser och att låta analyserna omprövas och impregneras av ny empiri. Samtalen har transkriberats ordagrant och transkriptionerna har lästs igenom flera gånger innan analysarbetet inleddes.

Analysarbetet har varit av beskrivande och tolkande art för att kunna synliggöra mönster och nyanser i barnens berättelser. Hur barn berättar om sina övergångar, men också vad de berättar om sig själva och sina relationer med sina kamrater, har varit viktiga att lyfta fram i analyserna. I analysarbetet har även jämförelser gjorts mellan olika empiriska exempel som har konstruerats vid olika tidpunkter och i olika skolformer, för att få syn på hur barns uttryck har förändrats samt varierat över tid och i förhållande till arena.

RESULTAT: BARNENS BERÄTTELSE OM ÖVERGÅNGAR OCH SOCIALA GEMENSKAPER

I redovisningen av resultaten kommer vi med hjälp av Wengers (1998; 2006) begrepp (social) gemenskap, tillhörighet, gränsmarkeringar, identitetskonstruktioner och positioner att analysera barnens berättelser om övergångar mellan olika skolformer. Bridges (2004;2013) och Chick & Meleis, (1986) resonemang om övergångar som processer av reorientering och Fabians (2002) begrepp diskontinuitet i övergångar används för att analysera hur övergångar får barnen att reflektera över sig själva och sina positioner i sociala gemenskaper. Avsnittet är inspirerat av en etnografisk disposition, och framställs därför som en berättelse i kronologisk ordning.

Gränser markeras mellan gamla och nya gemenskaper

Barnen beskriver på olika sätt att uppbrott och separationer från gamla sociala gemenskaper kan vara källor till förväntan och spänning, men också till oro. I slutet av april under vårterminen i förskolan blir klasslistorna inför förskoleklassen hemskickade till föräldrarna. De två femårsgrupperna ska i och med de nya klassindelningarna splittras och tillsammans med åtta andra femårsgrupper bilda tre förskoleklasser på Västra Skolan. Offentliggörandet av klasslistorna verkar vara extra spännande för barnen, och tillika en kritisk situation då barnen börjar ana att en förändring är på gång (jfr. Meleis, 2010). Klassindelningarna innebär att det efter övergången till förskoleklassen skapas tre nya klasser där många av barnen är nya för varandra:

110427 – observationer och fältanteckningar

Klasslistorna diskuteras ivrigt bland barnen på förskolan morgonen efter att föräldrarna har fått listorna hemskickade. De barn som tillsammans med föräldrarna har haft möjlighet att läsa igenom gruppindelningarna i hemmet verkar ha ett försprång i denna diskussion; dessa barn vet vilka andra barn de ska gå tillsammans med i sin förskoleklass. Det verkar nu bli påtagligt att övergången till förskoleklassen är nära förestående. Barnen börjar genast dra upp gränser mellan "oss" och "dem", med hjälp av klasslistorna dras gränser mellan vilka som ska gå i vilken klass: *Vi ska gå i stora huset! Du ska gå i den andra klassen! Vi två ska gå ihop, du ska inte gå i vår klass! Den andra klassen är i det andra huset! Vi kommer att få henne som lärare, och jag känner henne redan, du får en annan lärare.* En viss förväntan inför övergången kan anas i rummet. Barnens argumentationer och gränsdragningar verkar skapa nya grupperingar inom gruppen. De kommande dagarna verkar barnen anpassa sig till den blivande klassindelningen genom att söka sig till och leka mera intensivt med de blivande klasskamraterna.

I de samtal som sedan förs mellan barnen, som handlar övergången till förskoleklassen, är gränsdragningar och hur de snart kommer att upptas och införlivas i en ny social gemenskap i fokus. De svarar på den nya organiseringen genom att markera gränser mellan de olika blivande klasserna, vilket kan tolkas som ett sätt för barnen att ordna relationer och skapa mening i sin kommande tillvaro i skolan:

110428 – samtal

Eric: Jag får Stefan! Jag ska gå i Stefans klass!

Michael: Det ska jag med!

Simon: Det ska jag med!

Michael: Det ska Nils med!

Utifrån samtalen och observationerna ovan kan vi se hur viktiga kamratrelationerna är för barns upplevelse av det som Wenger (1998) betecknar som tillhörighet i en gemenskap. Barnen börjar genast att reorientera sig och dra nya gränser mellan dem som kommer att tillhöra gemenskapen och de som är utanför (Newman, 2006). På så vis upprättas redan under våren i förskolan gränser för barnens kommande relationer - gränser som bottnar både i organisatoriska och institutionella villkor (genom nya gruppindelningar och fördelning av lärare) men också i barnens egna markeringar av tillhörighet. De börjar redan i denna process att anpassa sig till rådande omständigheter genom att närma sig de barn som ska tillhöra den nya gemenskapen.

Barn prövar identiteter och skaffar sig övergångskompetenser genom erfarenhet

Sociala gemenskaper är enligt Wenger (2006) identitetsskapande genom att individerna i gemenskapen intar olika positioner och blir genom bemötandet av andra bekräftade eller ifrågasatta i den positionen. Men sociala gemenskaper förändras ständigt, och för barnen i studien blir det tydligt när de ska besöka skolan och träffa de blivande förskoleklasslärarna och blivande klasskamrater för första gången. Före detta besök genomförs ett samtal med barnen, där barnens tankar om förskoleklassen skrivs ner på en tankekarta. Flera av barnen nämner nya kamrater och nya lärare som en betydande aspekt av den kommande övergången till förskoleklass. Michael och Sally beskriver entusiastiskt mötet med nya kamrater som något de verkar ser fram emot:

110428 – samtal och tankekarta

H: Michael, har du några fler tankar?

Michael: Ja, man får ju träffa sina lärare, och man får ju träffa...

Sally: Nya kompisar! [uttrycks med nyfikenhet och glädje]

Michael: ... nya kompisar...

H: Ja, och nya lärare?

Michael: Ja, och nya kompisar!

Michael och Sally verkar (med glädje) betrakta sig själva som delar av en ny, kommande social gemenskap. De betraktar sig själva som aktiva och engagerade i att skapa nya kamratrelationer. Men andra barn uttrycker oro över bytet till en ny barngrupp. Ett exempel är Peter:

110505 – samtal och tankekarta

H: Är det någon som tänker något om förskoleklassen?

Peter: Men jag tycker att det är blyyygt... [”kramar” sig själv samtidigt som han betonar ordet blygt]

H: Tycker du att det känns lite blygt? Varför tycker du att det känns som att du blir lite blyg?

Peter: Det kommer nya vänner...

Peter pratar om att det känns blygt att träffa nya vänner. Han upprätthåller på så vis en viss distans, eller markerar en gräns, till ”de nya”. Han uttrycker fundersamhet över att möta nya barn, och att han är blyg i detta möte. Han visar även sin oro över detta med hela kroppen när han kramar om sig själv. Han verkar orolig över sin position i en ny social gemenskap. Genom att föreställa sig en ny social gemenskap som han ska träda in i, får han också syn på sig själv som en blyg person. Det sista yttrandet ”Det kommer nya vänner” tyder emellertid på att han är villig att pröva och övervinna sin blyghet; en förklaring kan vara att han betraktar de nya klasskamraterna som ännu avlägsna men kanske framtida vänner.

Barns möjligheter att skapa tillhörighet i en social gemenskap är beroende av det institutionella sammanhang som sätter villkor för hur de sociala relationerna organiseras. Övergångsprocesser är inbäddade i en institutionell kontext, som barnen har små möjligheter att påverka. För barnen är övergången en förlust av och/eller en frigörelse från ett institutionellt sammanhang som de måste hantera (Chick och Meleis, 1986). För Peter innebär övergången till en ny social gemenskap en förlust av den gemenskap han nu ingår i, samtidigt som det finns en förväntan på nya relationer som ställer nya krav på honom. Exemplet visar att förväntningarna inför ett kommande uppbrott innebär en reorientering hos barnen. Barnen föreställer sig hur den nya sociala gemenskapen i förskoleklassen kommer att se ut och sin egen position i denna. Vi kan emellertid se att förändringarna av en social gemenskap upplevs på olika sätt. Peters mer ängsliga hållning kontrasteras mot den positiva förväntan och nyfikenhet som Michael och Sally ger uttryck för.

Efter sommarlovet börjar barnen från avdelningarna Pärlan och Stjärnan i någon av de tre förskoleklasserna på Västra Skolan. I förskoleklassen Havet

möts barn från fyra olika femårsgrupper. I observationer av barnens lek är det tydligt att de inledningsvis väljer att leka med barn som kommer från samma femårsgrupper, då de har en tidigare relation från förskoletiden. Tidigare gränser mellan olika grupper markeras av barnen, gränser som kan verka exkluderande för de barn som ännu inte har inkluderats i en redan befintlig grupp. Det verkar därför som att barnens reorientering till den nya situationen inledningsvis sker genom att de använder tidigare tillhörighet från förskolan som en plattform.

När barnen har gått i förskoleklassen i några månader tillfrågas de om hur man träder in i nya gemenskaper. Barnen berättar hur de anpassar sig till nya omständigheter i mötet med nya barn och nya lärare. De använder sig av tidigare erfarenheter av att byta avdelningar och grupper i sin reorientering; de berättar om strategier för hur "man frågar sig in" i en barngrupp för att kunna ta del av andra kamraters lekar och aktiviteter:

111108 & 111111 – gruppsamtal

H: Men när man byter då och ska gå in i en ny barngrupp, hur gör man då för att lära känna och så där?

Michael: Jag bara säger "hej vad heter du" och så, och så känner man varann.

Charlie: Man börjar prata med dom och sen börjar man leka och sen blir man liksom kompis.

Fia: Och så kan man fråga vad dom heter.

Simon: Och jag lärde känna Eric när vi träffades ute på gården på dagis och började leka.

Michael, Charlie, Fia och Simon berättar hur de ser sig som aktörer och att de vet hur man kan ska göra för att lära känna nya barn och skapa nya relationer. De verkar ha erövrat en slags "övergångskompetens" som hjälper dem att reorientera sig. De uttrycker verbala strategier - såsom att börja med att prata med nya vänner - men även tysta strategier - som att bara börja leka - som de använder för att träda in i och ta del av nya gemenskaper. Det faktum att barnen har gjort många övergångar under tiden i förskolan, vilket beskrevs inledningsvis i denna artikel, kan förklara en del av den "övergångskompetens" barnen verkar ha skaffat sig. De har erfarenhet och kunskap om hur man träder in i nya grupper och hur man möter nya lärare och barn, även om varje sådant inträde även kan vara behäftat med en viss oro. Däremot ger barnen uttryck för olika betydelser av diskontinuiteter (Fabian, 2002), vilket beskrivs mer i det följande.

Barns olika upplevelser av (dis)kontinuitet

Tidigt på höstterminen i förskoleklassen informeras lärarna på skolan av rektor att de tre förskoleklasserna kommer att omorganiseras till två nya klasser i

årskurs 1. För att vinna ytterligare kunskap om hur barn upplever övergångar, tillfrågas barnen om deras tidigare erfarenheter av att byta grupper och miljöer:

111108 & 111111 – gruppsamtal

Simon: Men sen kan man också tänka så här, att det kan alltid vara kul att flytta till något nytt. Men sen kan man sakna det gamla också...

H: Vad är det som är roligt när man flyttar till något nytt?

Simon: Jo det är ju att man får nya fröknar och nya leksaker... och så får man ny yta att leka på och så...

Charlie: Och man får nya vänner också. Och man hittar på nya roliga saker. Och man får en ny och större skolgård.

Simon och Charlie beskriver att övergångar kan kännetecknas av saknad men också vara en källa till glädje och möjligheter att skapa nya relationer. De beskriver också hur roligt det kan vara att få ta del av nya utmaningar. Övergångar innebär en *fysisk diskontinuitet* och barnen framhåller mötet med nya lokaler och material närmast som inspirerande och energigivande. De uttrycker exempelvis att övergången från förskola till förskoleklass har inneburit att de nu får ta del av nya leksaker och roliga aktiviteter på en stor skolgård.

Men barnen uttrycker också att det kan vara emotionellt påfrestande att behöva lämna yngre kamrater kvar på förskolan eller att behöva skiljas från nära jämnåriga kamrater i en övergång. Analysen av barnens berättelser visar hur de därmed även beskriver övergångar i termer av *social diskontinuitet*.

111111 – gruppsamtal

H: Är det bättre att bara några flyttar eller att hela gruppen flyttar samtidigt?

Simon: Hela gruppen! För tänk, tänk om man har en jättekompis och halva gruppen flyttar, då kan man ju inte leka med den så ofta!

Fia: För om jag skulle flytta och min kompis gå kvar så skulle jag inte ha någon att leka med.

H: Nej, man vill inte lämna sin bästis.

Ebba: Bara fyra i våran grupp var sex år... de andra barnen var bara fem år [visar med kroppen och rösten att hon är sorgsen över att femåringarna är kvar på förskolan].

Simon och Fia verkar övertygade om att det bästa är att hela gruppen gör samma övergång samtidigt, det vill säga att gruppen behålls intakt. Detta baserar de på relationella aspekter; man vill vara nära sina kompisar så att man kan fortsätta leka och umgås tillsammans. Detta understryks av Ebba som med sorg i rösten uttrycker hur femåringarna fick stanna kvar på förskolan när hon och hennes jämnåriga började i förskoleklass. Övergångens sociala diskontinuitet har inneburit en social förlust för Ebba.

Att övergången från förskolan till förskoleklass innebär förlust och separation från en grupp barn som man har tillbringat en stor del av tid tillsammans med blir även tydligt i Stephanies berättelser. Stephanie ger, i sin berättelse om övergången från förskola till förskoleklass, uttryck för förlust och social diskontinuitet på samma sätt som Ebba. Men Stephanie beskriver också ett annat dilemma; hur svårt det kan vara att skapa nya relationer i en ny gemenskap. Hennes reorientering och inträde i förskoleklassen Havet verkar inte ha varit enkel. I slutet av vårterminen, dvs. efter nästan hela läsåret i förskoleklassen, upplever hon fortfarande att det är svårt att få tillträde till de andra flickornas gemenskap i förskoleklassen:

120424 – enskilt samtal

H: Vem är din bästa kompis här [i förskoleklassen Havet]?

Stephanie: Jag har ingen.

H: Har du ingen bästa kompis här?

Stephanie: Nej... jag försöker leta men det är jättesvårt... [S talar väldigt tyst, hänger med axlarna och tittar ner i bordet]

Citatet illustrerar Wengers (1998) resonemang om hur tillhörighet i sociala gemenskaper har olika innebörder. Stephanie har en perifer position och rör sig ofta i utkanten av barngruppen. Hon beskriver vidare i samtalet att hon saknar tillhörighet i en gemenskap. Hon berättar också att hon av denna anledning saknar förskolan och den gemenskap hon upplevde där. När vi talar om detta får hon ett uppgivet och ledset kroppsspråk; bristen på tillhörighet verkar uppenbarligen vara ett dilemma för henne. Stephanies berättelse visar hur övergångar mellan avdelningar och skolformer, och inträde i nya grupperingar, kan vara svåra att hantera. Exemplet visar också att en social gemenskap - ur barnens perspektiv uttryckt som tillhörighet till specifika kamrater - kräver något mer än en rumslig dimension. Även om barnen befinner sig på samma plats, i exempelvis förskoleklassens lokaler och verksamhet, så innebär detta inte att det automatiskt uppstår en upplevd tillhörighet och social gemenskap mellan barnen. I likhet med Paasi (1998) indikerar denna studie istället att sociala gemenskaper konstrueras genom gränserna runt om, dvs. också via uteslutningsprocesser. En social gemenskap kräver något mer än en gemensam plats.

På hösten när barnen har börjat i årskurs 1 genomförs ett samtal med tre av de fyra barn som är de enda som har fått följas åt i övergångarna mellan de tre skolformerna (från femårsgruppen till förskoleklassen och till årskurs 1). Dessa tre barn får gemensamt göra återblickar och beskriva hur de har upplevt övergångarna till och från förskoleklassen:

120917 - gruppsamtal

Elsa: Jag vill inte, i tvåan, att vi ska... /---/ För Nick och Michael och jag har typ gått hela tiden samtidigt. Så vi har aldrig...

H: Ni har aldrig...?

Elsa: Nej vi har aldrig varit... Vi har varit i samma grupper hela tiden!

H: Ja det är ju lite konstigt!

Michael: Vi har bara varit i samma grupper hela tiden.

Elsa: Sen vi började på dagis och nu går vi i skolan, har vi alltid varit i samma grupper!

H: Ja... Men du började med att säga något annat? Jag hoppas att vi i tvåan...?

Elsa: ...inte ska splittras igen! För det skulle ha varit kul, tills vi slutade i skolan, att vi då också skulle ha hållit ihop! Det skulle varit kul!

H: Vad är det som är jobbigt med att byta klass?

Elsa: Men det är ju rätt kul att ha dom här kompisarna kvar som jag hade från dagis, så jag vill helst inte byta klass en gång till.

Elsa framhåller tillhörighet (till Michael och Nick) som en grund för social gemenskap. Genom kontinuiteten i deras kamratskap och i sina relationer, kan de länka dåtid och framtid samt dela minnen från sin uppväxt och från sin tid i förskolan och i skolans första år. Elsa är medveten om och verkar uppskatta att de har följts åt under hela förskoletiden och denna tillhörighet betyder något för henne. Hon uttrycker en viss oro för framtida splittringar, och beskriver i samtalet en önskan om att få hålla samman den lilla gruppen för att kunna få bevara och behålla dessa relationer. Men hon uttrycker även en oro för att nästa hösttermin ska innebära nya splittringar av grupperna. Höstterminerna de senaste åren har inneburit återkommande nya gruppindelningar, vilket har krävt återkommande reorientering i hennes relationer till sina kamrater. Elsa visar att barn har behov av social kontinuitet och att de värnar om sina relationer med varandra.

**DISKUSSION: INNEBÖRDER AV SOCIALA
GEMENSKAPER I ÖVERGÅNGAR**

Syftet med denna studie var att vinna kunskap om hur barn resonerar om övergångarna till och från förskoleklass, och hur övergångarna inverkar på barnens kamratrelationer och tillhörighet i sociala gemenskaper. Resultaten visar den stora betydelse som kamratrelationer har för barnen i övergångar mellan olika skolformer. Vi har använt begreppet social gemenskap för att analysera barns upplevelse av tillhörighet i en gemenskap (Wenger, 1998, 2006). Resultatet visar att begreppet social gemenskap får två innebörder beroende på vilket perspek-

tiv som intas. På ett institutionellt plan är förskola, förskoleklass och skola olika sociala gemenskaper. Utifrån barnens perspektiv är det snarare kamratrelationerna i de olika skolformerna som utgör kärnan i sociala gemenskaper. Studien visar att övergångar och byte av sociala gemenskaper för barnen innebär en reorientering i förhållande till betydelsefulla kamrater. Denna reorientering sker över tid, och intervjuerna visar att barn använder tidigare erfarenheter för att förstå och förbereda sig inför det nya. Observationer av barns lek visar att barnen använder kamrater från tidigare sociala gemenskaper som avstamp till nya konstellationer.

Inträdet i nya sociala gemenskaper får som konsekvens att barnen reorienterar sig och konstruerar identiteter i förhållande till dessa förändringar. Man kan, utifrån studiens resultat, anta att det krävs energi att träda över gränser mellan gamla och nya gemenskaper i övergångar mellan skolformer. I övergångarna upplöses den institutionella sociala gemenskapen och barnen förväntas anpassa sig till de nya förutsättningarna. Vilken betydelse som barnen själva tillskriver övergångarna är kopplade till de positioner som barnen haft i tidigare sociala gemenskaper. På så sätt innebär övergångar att barnen tvingas att reflektera över sig själva och sin position i en gammal och i en ny social gemenskap. I intervjuerna genomför barnen en form av identitetskonstruktion genom att resonera om sig själva som personer. Det sker i form av att barnen i dessa processer reflekterar över sig själva i relation till sina kamrater. Barnen berättar om sig själva som sociala individer (till exempel som blyga eller bra på att ta kontakt) och hur de utifrån denna självförståelse kan hantera nya relationer och upplösning av gamla.

I barnens reorientering och sökande efter tillhörighet och position i nya sociala gemenskaper använder de gränsmarkeringar för vilka som inkluderas respektive exkluderas (jfr. Paasi, 1998). Från ett institutionellt perspektiv utgör de olika skolformerna och deras institutionella villkor gränser mellan sociala gemenskaper, men för barnen är det snarare kamratrelationerna som markerar gränserna för sociala gemenskaper. Gränser mellan vilka som tillhör och vilka som är utanför kan ibland vara subtila och svåra att upptäcka. Barnens berättelser visar emellertid att när gränserna överskrids, som de gör vid övergångar, synliggörs också gränsmarkeringarna och blir föremål för reflektioner och resonemang hos barnen (jfr. Newman, 2006).

Fysiska och sociala (dis)kontinuiteter i övergångarna

Som framgår av denna studie så innebär övergångar processer av kontinuitet och diskontinuitet (Fabian, 2002) genom att villkoren för barns deltagande och position i sociala gemenskaper förändras. Studien visar att kontinuitet och diskontinuitet i övergångarna upplevs olika av olika barn och ges olika betydelser beroende på hur barnen betraktar och förstår sig själva. Vi kan därför, med barnens röster i fokus, se att övergångarna inte alltid kan karaktäriseras som en

kollektiv process (jfr. Corsaro och Molinari, 2000; Garpelin, Kallberg, Ekström & Sandberg, 2010). Barngrupperna i föreliggande studie har splittrats i varje övergång till en ny skolform, vilket indikerar att barnen snarare går åt olika håll och därmed gör individuella övergångar. Studien indikerar också att varje barn genomför och upplever övergångar utifrån sina individuella förutsättningar. Övergångarna kräver att barn reorienterar sig till nya sociala gemenskaper och fysiska rum. Diskontinuiteter leder till en form av ökad självreflexivitet, dvs. till att barnen tvingas, på gott och ont, att reflektera över sig själva som personer. I denna process skapar barnen gränsmarkeringar mellan olika gemenskaper.

Resultaten indikerar att *fysisk diskontinuitet* är något som ofta är förknippat med positiv förväntan och spänning som kan finnas i vetenskapen om att "börja något nytt". I övergången till förskoleklass byts förskolemiljön mot skolmiljö, och flera av barnen ger uttryck för att detta innebär nya möjligheter och utmaningar. Därmed verkar fysisk diskontinuitet ofta betraktas som något positivt av barnen, och denna diskontinuitet kan också utgöra en "synlig" markering på att de lämnar en kontext och träder över gränsen till en ny kontext. Endast ett barn i studien (Peter) uttryckte oro inför övergången från förskola till förskoleklass, och denna oro verkade mer ha att göra med mötet med nya barn än med inträdet i en ny fysisk miljö.

Den *sociala diskontinuitet* barnen ger uttryck för verkar ställa andra krav på dem. För barnen innebär varje övergång och inträde i en ny kontext och i en ny barngrupp att de tvingas till en reorientering och en redefinition både av sig själv och av sin tillhörighet (jfr. Chick & Meleis, 1986). För flera av barnen verkar detta inte vara något större problem. De beskriver det som en positiv utmaning att få nya kamrater och de vet hur de ska gå tillväga för att ingå i och tillhöra en ny social gemenskap. Andra barn, exempelvis Stephanie, beskriver emellertid att de i övergångarna har förlorat sina referenspunkter. Stephanie har fått lämna en upplevd tillhörighet och social gemenskap i förskolan och hennes berättelse visar hur svårt det kan vara att träda in i nya gemenskaper. Studien visar därför att övergångar som är karakteriserade av social diskontinuitet kan bäddas in i känslor av uppgivenhet och social exkludering. Uppbrott från en social gemenskap skapar ambivalenta förväntningar, och hos vissa barn en påtaglig oro, vilket bekräftar vad tidigare forskning har visat (ex. Dockett & Perry, 2006; Bulkeley & Fabian, 2006) - nämligen att kontinuitet i vänskap och relationer är viktig och kan ge barn stabilitet i övergångsprocesser.

En fråga för vidare forskning skulle kunna vara om det är lättare att hantera en fysisk diskontinuitet om man upplever en social kontinuitet. Man kan ana att de barn i studien som upplever social kontinuitet, dvs. gör övergången tillsammans med flera av sina kamrater, verkar betrakta den fysiska diskontinuiteten, dvs. att träda in i en ny skolmiljö, mera positivt. För att bemästra social diskontinuitet verkar det krävas "övergångskompetenser", vilket diskuteras i det följande.

Övergångskompetenser

Att göra en övergång till en ny skolform ställer utan tvekan stora krav på barns anpassningsprocesser (Kvalsund, 2000). Studien bekräftar att varje institutionell övergång innebär en samtidig process av separation och inträde, vilket tidigare har konstaterats bland annat i en studie av Ackesjö (2013a). Barnen träder in i nya sociala sammanhang samtidigt som de separerar från gamla kontexter och relationer. Flera av barnen beskriver att nära nog varje vårtermin har inneburit separationer och uppbrott och att början på höstterminerna karaktäriserats av nya inträden och anpassning till nya barn och nya lärare (se tabell 1) – uppbrott har blivit en del av barnens vardag. I sitt sökande efter strategier att hantera social diskontinuitet använder sig barnen av tidigare erfarenheter. Resultaten förstärker därmed utgångspunkterna för studien - vissa barn har erövrat en viss *övergångskompetens* baserat på tidigare erfarenheter som de använder när de söker nya sociala gemenskaper. Denna kompetens innehåller ett starkt drag av självreflexivitet.

I övergångarna till och från förskoleklassen söker barnen efter roller och konstruerar identiteter i nya sociala gemenskaper, samtidigt som de strävar efter att behålla de sociala gemenskaper som de upplever tillhörighet och meningsfullhet i. Barnen i studien förbereder sig mentalt och känslomässigt inför att korsa gränser genom att resonera om sin förmåga att lämna en social gemenskap och skapa eller ingå i en ny. I dessa processer sker en mängd gränsdragningar mellan de som tillhör en social gemenskap och de som exkluderas från den (jfr. Newman, 2006). Ytterligare en aspekt av övergångskompetensen skulle därmed kunna utgöras av en förmåga att odla och behålla relationer i gamla gemenskaper samtidigt som att kunna skapa nya relationer i nya gemenskaper. Övergångar blir därmed en samtidig process av anpassning till nya kontexter och gemenskaper, där nya relationer också öppnar upp för förändrat deltagande i nya praktiker.

Förskoleklassen – en begränsad plats för sociala gemenskaper

Inledningsvis beskrev vi att en avsikt med den svenska förskoleklassen är att barns sociala gemenskaper ska främjas (Skollagen, 2010:800, 9 kap. 2§). I denna artikel har vi framhållit att sociala gemenskaper har två sidor som vi beaktar; barns upplevelser av tillhörighet, samt den rumsliga och institutionella aspekten som villkorar barns relationer till andra barn. Genom barnens berättelser har vi fått kunskap om att de redan i förskolan har fått erfara byten av barngrupper. Deras tillhörighet till sociala gemenskaper har också stått i förändring i båda övergångarna till och från förskoleklass, då de återkommande har organiserats om i nya grupp- och klassindelningar. För barnen blir förskoleklassen ett år av *övergångar till* och *övergångar från* - övergångsprocesserna verkar pågå under hela läsåret. Ett exempel på detta är Stephanies sökande efter tillhörighet, en del av

en övergångsprocess som inte hinner ta slut innan hon gör nästa övergång till årskurs 1.

Förskoleklassen kan liknas vid en *mötesplats* mellan förskola och skola; en arena för möten med nya kamrater, nya lärare, nya miljöer och kanske även nya sätt att lära på. Men, barnen i föreliggande studie är endast en del av gemenskapen på denna mötesplats under ett läsår på sin väg från förskola till grundskola. Denna begränsning i tid gör att man skulle kunna ifrågasätta den ”mjukstart” som förskoleklassen förutsätts erbjuda barnen. Tidigare forskning har visat att barn som börjar skolan tillsammans med kamrater kan få ett försprång i lärandet (jfr. Brooker, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Kienig, 2002) eftersom kamraterna tillför en känsla av tillhörighet och kontinuitet när mycket annat förändras (Rutter & Rutter, 1992). Det kan därför vara relevant att vidare fundera över hur det är möjligt att förebygga, eller bygga bort, ofrivilliga avbrott i barns viktiga relationer (jfr. Garpelin, 1997). Föreliggande studie har visat att barnen värnar om sina relationer och hur de uttrycker behov av social kontinuitet. Att ”få tillhöra” är ur barns perspektiv viktigt i övergångar.

Dock har både barn och lärare att förhålla sig till organisationens villkor för grupperns sammansättning och övergångarnas natur. Studien har visat att övergångar förvisso kan upplevas både som svåra och hotande för barnen, men också som inspirerande och energigivande. Som exempel visar resultaten att fysisk diskontinuitet kan upplevas positiv av barnen. Vi menar att barns upplevelser och berättelser av vad det betyder att lämna gamla och ingå i potentiellt nya sociala gemenskaper ger viktig kunskap om hur övergångar till nya skolformer kan förberedas. Denna studie pekar på att övergångar kan och bör förberedas genom att lärare i alla skolformer stödjer och hjälper barn att utveckla en god övergångskompetens.

REFERENSER

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. (Licentiatavhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, H. (2013a). Children crossing borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
- Anderson, J. & O'Dowd, L. (1999). Borders, border regions and territoriality: Contradictory meanings, changing significance. *Regional Studies*, 33(7), 593-604.

- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes*. Cambridge; MA: DaCapo Press.
- Bridges, W. (2013). *Managing transitions. Making the most of change*. (3 edition). London/Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Brooker, L. (2002). *Starting school – Young children's learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Bulkley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Chick, N. & Meleis, A.I. (1986). Transitions: A nursing concern. I P.L. Chinn (red). *Nursing research methodology* (237-257). Boulder: Aspen Publication.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th edition) London: RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W.A. (1981). Friendship in the nursery school. Social organization in a peer environment. I S. R. Asher & J. M. Gottman (red.) *The development of children's friendships* (s. 207-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000). *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. NY/London: Teacher's College Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. (Licentiatavhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dockett, S. & Perry, B. (2006). *Starting School: A handbook for educators*. Sydney, Australia: Pademelon Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. New South Wales, Australia: UNSW Press.
- Dunlop, A-W. (2007). Bridging research, policy and practice. I A-W. Dunlop & H. Fabian (red.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (151-168). London: McGraw-Hill Open University Press.
- Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. I A-W. Dunlop & H. Fabian (red.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (74-91). London: McGraw-Hill Open University Press.

- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order. Everyday life in two after-school centers.* (Doktorsavhandling.) Linköping: Linköpings universitet.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010). *Transitions and learning through the life course.* UK & NY: Routledge.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. I S. Greene & S. Hogan (red.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (123-140). London: Sage.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A-W. Dunlop (red.) *Transitions in the early years* (123-134). London & NY: Routledge.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande. Statlig reglering 1944-2008.* (Doktorsavhandling.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.* (Doktorsavhandling.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Garpelin, A., Kallberg, P. Ekström, K. & Sandberg, G. (2010). How to organize transitions between units in preschool. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4(1), 4-11.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice.* (2 edition) London: Routledge.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen.* (Doktorsavhandling.) Växjö: Växjö University Press.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap.* (Doktorsavhandling.) Malmö: Högskolan i Malmö.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. I H. Fabian & A-W. Dunlop (Red.) *Transitions in the early years; debating progression and continuity for children in early education* (23-37). London & NY: Routledge Falmer.

- Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A-W Dunlop (red.) *Transitions in the early years: Debating continuity and progressing for young children in early education* (23-37). London & NY: Routledge.
- Kvalsund, R. (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(401-423).
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. (Doktorsavhandling.) Linköping: Linköpings universitet.
- Mayall, B. (2002). Conversations with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (red.) *Research with children. Perspectives and practices* (120-135). London & NY: Routledge.
- Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Newcomb, A.F. & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newman, D. (2006). The line that continue to separate us: borders in our "borderless" world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161.
- Meleis, A. I. (2010). Theoretical development of transitions. A. I. Meleis (red.) *Transitions Theory. Middle range and situation-specific theories in nursing research and practice* (13-51). New York: Springer.
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojgars kommunikation på daghem*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Paasi, A. (1998). Boundaries as social processes: Territoriality in the world of flows. *Geopolitics*, 10, 69-88.
- Pianta, R. (2004). Going to kindergarten: transition models and practices. I D. Whitton, B. Perry & S. Dockett (red.) *Proceedings of the international conference "Continuity and change": Transitions in education* (CD-ROM). Sydney: University of Sydney.
- Reichmann, E. (2011). *Transition from German kindergarten to elementary school: Influence of transition programs in nurturing every child's potential for a better future*. Paper from keynote speech in International conference of early childhood and special education (ICECSE), Penang, Malaysia, 10. – 12. June 2011.

- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. London: Penguin.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in I skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Doktorsavhandling.) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Seland, M. (2011). *Livet i den flexibla barnehagen: muligheter och utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skollagen (2010:800). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Skolverket (2012). *Förskoleklassen är till för ditt barn. En broschyr om förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Beskrivande data 2012. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport 383. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London & NY: Springer.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskultur på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). *Learning for a small planet*. Learninghistories.net.
- Westcott, H. & Littleton, K. (2005). Exploring meaning in interviews with children. I S. Greene & S. Hogan (red.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (141-157). London: Sage.