

## ”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

*Lina Lago*

This article focus on how pupils and teachers understand preschool class, school and Leisure Time Centre (LTC) in relation to place. To understand how place is used the concepts of spatial integration and separation are used. The study builds on participant observations – following a group of children during their transition from preschool class to school – observed situations where children and adults talk about LTC are analyzed. The results show that the spatial integration of LTC and preschool class made the children understand them as more alike than the spatial separated LTC and first grade. The results also show that in addition to place, time was significant and that children and adults related time to place in different ways. Children primarily understood different school activities in relation to place and mobility, whereas adults more often referred to clock time in the meaning making processes.

Keywords: Place, Preschool class, School, Leisure time centre, Time

Lina Lago, fil dr i Pedagogiskt arbete, Linköpings universitet  
*lina.lago@liu.se*

### **Inledning**

I den svenska skolans tidiga år samsas tre olika skolverksamheter: fritidshem, förskoleklass och grundskola. Genom att analysera hur barn och vuxna i förskoleklass och årskurs ett förhåller sig till fritidshemmet är syftet med denna artikel att öka kunskapen om hur barn och vuxna i skolan förstår dessa tre skolverksamheter i relation till varandra. Frågan som ställs är: Hur kan barns och vuxnas meningsskapande om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett förstås i relation till skolan som plats?

Grundskolan är den enda av dessa verksamheter som är obligatorisk för alla barn enligt gällande lagstiftning men de flesta sexåringar går i förskoleklass (Läsåret 2016/2017 gick 98 % av alla sexåringar i förskoleklass [Skolverket, 2017a]). Efter förskoleklass-/grundskoledagens slut deltar en majoritet av alla 6-9-åringar i fritidshemsaktiviteter (2016 gick 84% av alla barn mellan 6 och 9 år i fritidshem [Skolverket, 2017b]). Det innebär att de flesta barn i Sverige vistas i eller har erfarenhet av alla dessa skolverksamheter i åren runt skolstarten. På pappret rör det sig om tre olika verksamheter med olika historia och olika uppdrag. Fritidshemmet har traditionellt setts som ”något annat” än skola och fokus ligger på fritidsaktiviteter och social träning (Skolverket, 2014), förskoleklassen har uppdraget att förbereda barn för grundskolan (SFS 2010:800) medan grundskolan har ett tydligare kunskapsuppdrag. De tre skolverksamheterna är ofta rumsligt integrerade på olika sätt. Det kan handla om gemensamma eller angränsande lokaler och i vissa fall är det samma lärare<sup>1</sup> som arbetar i de olika verksamheterna. De styrs också av samma läroplan (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Lgr11 [Skolverket, 2016]). De tre verksamheterna har ett uppdrag att samverka och skapa en helhetssyn om barnen (Skolverket, 2016). Samtidigt visar utvärderingar att denna samverkan inte alltid fungerar (Skolinspektionen, 2010, 2014, 2015). Enligt Skolinspektionen (2010) tenderar till exempel lärare som arbetar i flera verksamheter att i högre grad planera för förskoleklass och grundskola vilket innebär att fritidshemmet blir åsidosatt i den pedagogiska planeringen. I denna artikel kommer jag utifrån hur barn och vuxna i förskoleklass och årskurs ett talar om fritidshemmet att analysera hur lärare och elever förstår dem i relation till varandra.

## **Plats som meningsskapande sammanhang**

I denna del presenteras artikelns teoretiska utgångspunkter och begrepp. Forskningsintresset är samspel och meningsskapande och hur fritidshem, förskoleklass och årskurs ett konstrueras genom aktiviteter, handlingar och tal och hur plats får betydelse i detta. Den mening som skapas ses inte som fast utan skapad i samspel och i vardagliga sociala situationer (Berger & Luckmann, 1966/2011). Studien berör hur mening skapas och bygger på ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Centralt i detta perspektiv är att mening

---

<sup>1</sup> I texten används begreppet lärare för dem som arbetar i de tre verksamheterna. I vissa fall används begreppen fritidslärare, förskoleklasslärare eller grundskollärare för att förtydliga innehållet.

skapas och upprätthålls genom sociala processer (Burr, 2003; Hacking 2000). Syftet med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är att visa *hur* fritidshem, förskoleklass och skola konstrueras samt att mening skapas i samspel och i vardagliga sociala situationer.

I förhållande till detta ses plats som något som både utgör ett villkor för samspel och som skapas men som också omskapas genom människors samspel (Christensen, 2003; Halldén, 2007). Den mening som skapas ses som situerad, d.v.s. beroende av tid och plats. Platsbegreppet används och förstås i denna artikel som en sammansmältning av *place* (platsens geografiska dimension) och *space* (platsens innebörd) (Cresswell, 1996). Detta innebär att platsbegreppet inte bara omfattar platsen i geografisk mening utan även det platsen symboliserar, till exempel normer, platsens historia och användningen av platsen (Christensen, 2003; Halldén, 2007). I förhållande till skola innebär det att plats inte bara handlar om byggnader, lokaler och möbler utan också om aktiviteter, förväntningar och användning av skolans lokaler. Dessa förväntningar om hur platser ”bör” användas medför idéer om ”rätt” eller ”fel” användning. Platser blir knutna till vissa förväntade aktiviteter och vissa personer och saker förväntas vara på dessa platser. Cresswell (1996) använder begreppet ”proper use” för att beskriva detta. Detta medför i sin tur att något eller någon kan anses befinna sig på ”fel” plats (vid ”fel” tillfälle), med Cresswells ord vara ”out of place”. Cresswell (2010) lyfter också fram mobilitet som en viktig del av användningen av plats. På samma sätt som plats handlar om förståelsen av den fysiska platsen så handlar mobilitet om mer än själva rörelsen mellan platser. Cresswell beskriver detta som ett ”entanglement of physical movement, representations, and practices” (ibid. s. 18).

Det innebär att platser ses som sociala fenomen. Cresswell (1996) menar att detta å ena sidan betyder att platsen påverkar det sociala samspelet och sätter gränser för människors förväntningar och beteende. Å andra sidan skapas platsen socialt vilket gör att dess mening alltid är förhandlingsbar och föränderlig. Det innebär att människor inte bara skapar platser utan att platser också bidrar till meningsskapande (även Hirst & Cooper, 2008; Holloway & Valentine, 2005). Det betyder också att även om platsens exakta innebörd inte är självskriven är platsen igenkännbar och kan definieras utifrån en historisk och gemensam förståelse av den. Detta öppnar för en förståelse av plats som sträcker sig bortom här och nu men också för varje plats som mångfasetterad och unik. Holloway och Valentine (2005) menar att platsen

på så sätt blir viktig för socialt samspel och förhandlingar och därför viktig i förhållande till exempelvis barns vardagsliv. Platsen ses i denna artikel som en viktig del i vilka meningar som blir möjliga att konstruera om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett men också som en del i det som förhandlas.

I förhållande till platsen som socialt konstruerad används i denna studie även Goffman (1961/2007) för att tala om platser som avgränsade från andra platser. Goffman beskriver i boken *Totala institutioner* (1961/2007) hur platsen kan utformas på sätt som skiljer grupper och individer från varandra. Han menar att platser också kan utformas för att skilja olika funktioner åt. Genom sin utformning, sina gränser och begränsningar kan platser påverka människors handlingsmönster och sätt att tänka. Platsen kan på detta sätt skilja människor och grupper från varandra och bidra till den mening som skapas om vad något är och kan vara. Begrepp från Goffmans mer deterministiska teorier används här i linje med de ovan beskrivna socialkonstruktionistiska teorierna. Goffman skriver om totala institutioner men hans teorier har även använts för att beskriva institutioner som inte är totala, till exempel skolan (t.ex. Närvänen, 2003). Man kan prata om att skolverksamheter, funktioner och aktiviteter kan vara rumsligt integrerade eller rumsligt separerade från varandra.

## Forskningsöversikt

Forskning om barn, barndom och plats är ett stort och växande fält. På senare år har platsens betydelse studerats bl.a. ur barndomssociologiska (t.ex. Clark, 2010; Moore, 2015) och posthumanistiska perspektiv (t.ex. Bright, Manchester & Allendyke, 2013; Änggård, 2016). I följande forskningsöversikt ligger fokus på forskning om fritidshem, förskoleklass<sup>2</sup>, skola och samverkan mellan en eller flera av dessa verksamheter.

En studie som är relevant för denna artikel är Smith och Barkers (2000) studie om ”out of school care” i Storbritannien. Genom analyser av barns egna foton, filmer, teckningar och intervjuer studerar de hur platsen, ”the space and place of the out of school club” (ibid., s. 315), konstrueras i barns aktiviteter, meningsskapande och maktrelationer. De menar att även om fritidshemmet kan ses som en plats av vuxna för barn så är verkligheten mer komplex än så. Barn använde platsen för sina egna syften och även om deras

---

<sup>2</sup> Eller, i fråga om förskoleklass och fritidshem, verksamheter som kan sägas motsvara dessa när internationella studier refereras.

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

användning av platsen påverkades av vuxnas kontroll går den inte helt i linje med denna. Smith och Barker visar hur barn genom överskridande aktiviteter och användning av plats skapar en flytande och förhandlingsbar mening om platsen.

Plats eller fysisk miljö har också en framträdande roll i Davidssons (2002) etnografiska studie om lärares samverkan. Hon visar hur platsens utformning påverkar hur förskoleklass och grundskola integreras med varandra, till exempel om olika åldersgrupper arbetar tillsammans och hur lärare samplanerar. Genom att använda teorier om sociala representationer visar hon att i arbetslag med en traditionell indelning och användning av rummen (som kan kopplas till skoltradition respektive förskoletradition) arbetade lärarna mer årskursuppdelat än arbetslag som arbetade i lokaler med mer öppen funktion. Genom att ha fler gemensamma inslag i det dagliga arbetet ökar sampåverkan mellan olika årskurser och lärargrupper.

En studie som handlar om barns syn på skillnad mellan skola, förskoleklass och fritidshem är Johanssons (2007) studie om övergångar som sociala och kollektiva processer. De barn som Johansson har intervjuat uttrycker en skillnad mellan skola, förskoleklass och fritidshem. Denna skillnad ligger i formen och det formaliserade lärandet (att sitta stilla, lyssna), graden av frihet (att få styra själv) och tillgången på kamrater. Skillnader i aktiviteter är alltså något som framstår som viktigt när barnen förhåller de olika verksamheterna till varandra.

Klerfelt och Haglund (2011) studerar plats i förhållande till fritidshem. Genom att göra så kallade samtalspromenader och ställa frågor om plats visar de att barn kopplar platser till olika typer av aktiviteter och att platser kan vara positivt eller negativt laddade. Positivt laddade platser kopplas samman med aktiviteter tillsammans med andra medan negativt laddade platser kopplas samman med oönskade aktiviteter (t.ex. att vänta) eller att de är bråkiga och farliga. Klerfelt och Haglund utgår i sin text främst från hur barn talar om fritidshemmets platser men de kopplar också detta till hur pedagoger talar. De menar att det ofta finns paralleller mellan den mening som barn konstruerar och den som vuxna konstruerar.

Pálsdóttir (2012) har studerat isländska skóladagvist och visar i relation till detta att barnen till en början har svårt att skilja på skola och skóladagvist när de börjar i årskurs ett. Med tiden gjorde barnen större skillnad mellan verksamheten vilket Pálsdóttir delvis kopplar till att de högre årskurserna hade lokaler som låg längre bort från fritidshemmet och delvis till att elever-

na med ökad erfarenhet av skóladagvist och skola också förstod dem på ett annat sätt.

Lärares syn på den fysiska miljöns roll för samverkan tas upp i Hogsnes och Mosers (2014) studie om den norska Skolefritidsordningens, SFOs, roll vid skolstarten. Fokus i studien ligger på olika aspekter av kontinuitet. Genom att intervjua lärare visar de att lärarna menade att fritidshemmet kan bidra till kontinuitet genom att barnen introduceras i skolans miljö då barnen ofta börjar i fritidshemmet före skolstart. Lärarkategorier i alla de angränsande som arbetade i förskola och skola lyfter fram fritidshemmet som en plats för kontinuitetsskapande, inte minst då dess miljö påminner mycket om förskolans.

I Ackesjö och Landefrös (2014) studie om gränser och identiteter i övergången från förskoleklass till fritidshem visar de att det är en övergång som barnen beskriver som både tydlig och otydlig på samma gång. De studerar detta genom intervjuer och observationer i en förskoleklass-/fritidshemsgrupp. Barnen i studien talar om övergången som tydlig och kopplar detta till att förskoleklassen är en lärarstyrd plats för arbete medan fritidshemmet omtalas som en plats för lek och fria val. Enligt Ackesjö och Landefrö får förskoleklass och fritidshem tydligt åtskilda identiteter i barnens tal. Plats används inte explicit i tolkningen av barnens utsagor men får betydelse då barnen kopplar olikhet till olika aktiviteter och olika användning av plats. Ackesjö och Landefrö visar också att samma övergång som omtalas som tydlig samtidigt kan vara otydligt markerad och barnen i deras studie säger att det är svårt att veta när förskoleklassen slutar och fritidshemmet börjar. Den innehållsliga gränsen blir tydlig medan övergången blir mera otydlig. I ett och samma sammanhang kan platsen alltså förstås och användas på olika sätt för att ge mening. I linje med detta visar Elvstrand och Närvänen (2014) i sitt aktionsforskningsprojekt att när barn talar om delaktighet i skola och fritidshem talar de om dem som olika. Skolan blir en plats för arbete medan fritidshemmet blir en plats för lek. Dessa olika skolverksamheter ges alltså olika mening till följd av sina aktiviteter.

Haglund (2015) visar hur fritidslärare talar om att dela lokaler med andra skolverksamheter som förskoleklassen och hur de ger uttryck för att vara underordnade i denna samverkan. Även om förskoleklassens material och lokaler bidrar till att skapa möjligheter för lek på fritidshemmet finns det också en begränsning då fritidslärarna menar att de inte kan påverka miljöerna i lika hög grad som andra lärarkategorier.

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

Resultaten i Dockett och Perrys (2016) studie om övergången till school age care (SAC) visar att denna övergång också har betydelse för elevers skolstart. Både föräldrar och lärare beskriver vikten av samverkan mellan SAC och skola för att elever ska utveckla övergångskunskaper. SAC fyller också en viktig funktion som skapare av kontinuitet vid övergången från förskola till skola. Ackesjö (2016) visar på en liknande funktion för fritidshem. Resultaten i Ackesjös studie visar att fritidshemmet kan sägas utgöra en skärningspunkt mellan andra skolformers traditioner och arbetsätt och på det sättet skapa kontinuitet vid övergångar.

Några av de nämnda studierna tar upp samverkan ur ett lärarperspektiv (Davidsson, 2002; Dockett och Perry, 2016; Haglund, 2015; Hogsnes & Moser, 2014). De flesta av studierna i denna forskningsöversikt är istället intresserade av att studera barns perspektiv på olika sätt (Ackesjö & Landefrö, 2014; Johansson, 2007; Smith & Barker, 2000). Klerfelt och Haglund (2011) har studerat hur barn och lärare ömsesidigt konstruerar fritidshemets verksamhet och innehåll. Detta är ett perspektiv som jag delar. I en tidigare studie om övergången från förskoleklass till grundskola har Lago (2014) istället fokuserat barn och vuxnas samspel när förskoleklass och årskurs ett ges mening. I studien visar jag också att fritidshemmet får betydelse i övergången från förskoleklass till årskurs ett och att gränsen mellan förskoleklass och fritidshem omtalas som otydlig av barnen medan gränsen mellan årskurs ett och fritidshem omtalas som tydlig. Studien visar att fysiska gränsdragningar bidrar till att fritidshemmet ges olika mening av barnen i förskoleklass respektive årskurs ett. Denna artikel tar avstamp i denna studie men har ett annat fokus (fritidshemmet) och använder andra verktyg för att förstå hur fritidshem, förskoleklass och årskurs ett ges mening i förhållande till varandra. I denna artikel vill jag analysera plats i förhållande till denna mening och visa, inte bara att plats spelar roll utan framförallt hur plats spelar roll.

Tidigare forskning har visat att samverkan mellan olika skolverksamheter kan påverkas av hur den fysiska miljön ser ut. Användningen av plats och platsens påverkan på den mening som skapas är relevant för denna studie. Som Smith och Baker (2000) visar är användningen av plats något annat, något mer, än utformningen av den fysiska platsen. Samtidigt finns det lite forskning om hur olika skolverksamheter förhålls till varandra i praktiken, inte minst är vardagsarbetet med att konstruera likhet och skillnad mellan verksamheter något som behöver studeras vidare för att få kunskap om hur

fritidshem, förskoleklass och årskurs ett förstås. Vad är lika och vad skiljer sig åt mellan fritidshem, förskoleklass och grundskola och hur uttrycks och används förväntningar på och förståelser av de olika verksamheterna i barns och vuxnas vardagsarbete i skolan? Det är sådan kunskap som jag vill bidra till med denna artikel.

## Metod

Artikeln bygger på empiri från förskoleklass och årskurs ett där barn och vuxna nämner fritidshem. Empirin har konstruerats i ett längre fältarbete, främst genom deltagande observation, där en grupp elever (på Andréskolan) följdes från vårterminen i förskoleklass till höstterminen i årskurs ett. Totalt genomfördes deltagande observationer under 64 dagar (37 i förskoleklass och 27 i årskurs ett). Under fältarbetet hade jag främst fokus på barnens aktiviteter och samspel med varandra och med lärare. Fältarbetet och den närhet till vardagliga sammanhang som är en del av denna metod möjliggör att säga någonting om relationen mellan de tre skolverksamheter som barn möter i samband med skolstarten: fritidshem, förskoleklass och grundskola.

Fältarbetet dokumenterades främst med fältanteckningar där jag beskrev händelseförlopp och samtal. I fältanteckningarna finns beskrivningar av händelser på ett övergripande plan (Emerson, Fretz & Shaw, 1995; Van Maanen, 1988). Det innebär att fältanteckningarna inte är detaljerade återgivning av exakta händelseförlopp utan att de ska ses som representationer av socialt samspel. En fältanteckning är i sig en bearbetning av en händelse som i sin tur analyseras vidare mer systematiskt (jmf. Emerson, Fretz & Shaw, 1995; Hammersley & Atkinson, 2007).

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2011) etiska principer. Inför fältarbetet kontaktades skolan, lärarna och barnens vårdnadshavare som gav muntligt (skolan och lärarna) eller skriftligt samtycke (barnens vårdnadshavare). De barn vars vårdnadshavare sagt ja till att låta dem delta i studien fick också själva frågan om de ville delta. De fick också muntlig information om studien. Barns samtycke har ingen laga kraft men är forskningsetiskt förpliktigande (Hammersley & Atkinson, 2007; Närvänen & Näsman, 2006). Alla namn på personer, platser och verksamheter är fingerrade.

Materialet har analyserats genom det som Wilkinson (2011) kallar innehållsanalys. Syftet med denna är att ”addressing the issue of ‘what is going on’ between the participants in some segment (or segments) of the data, in



”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

greater analytic depth and detail” (ibid., s. 169). Det innebär att fältanteckningarna har kodats och kategoriserats för att kunna beskriva och problematisera centrala teman. Det är fältanteckningarna i vilket fritidshemmet görs relevant av fältstudiens deltagare som ligger till grund för denna artikel. Något som framstod som viktigt i relation till fritidshem, förskoleklass och årskurs ett var platsens betydelse för hur man förhöll dem till varandra. Då plats visade sig vara ett återkommande tema har detta analyserats vidare för denna artikel. I denna artikel har förståelsen för och användningen av plats analyserats utifrån Goffmans (1961/2007) resonemang om att funktioner och aktiviteter kan vara rumsligt integrerade eller rumsligt separerade från varandra. Begreppen *Rumslig integrering*, *Rumslig separation* och *Förändrad rumslig integrering* används som analytiska redskap för att förstå hur plats blir betydelsefullt i tal och görande i och om fritidshem, förskoleklass och skola.

## Resultat

I denna del beskrivs fritidshemmet, förskoleklassen och årskurs ett med fokus på platsens användning och rumslig separation respektive rumslig integrering. Konstruktionen av fritidshemmet i förskoleklassen respektive i årskurs ett analyseras med fokus på hur plats benämndes och användes av barn och vuxna i relation till görandet av fritidshemmet, förskoleklassen och årskurs ett. Som geografiska platser var förskoleklassen och fritidshemmet rumsligt integrerade medan årskurs ett och fritidshemmet var rumsligt separerade. I de följande avsnitten kommer jag att beskriva hur dessa geografiska förutsättningar påverkade och användes när barn och lärare gav mening till fritidshemmet, förskoleklassen och årskurs ett.

### *Rumslig integrering*

När jag började följa gruppen gick barnen vårterminen i förskoleklass. Jag följde dem under förskoleklassdagen fram till 11.20. Att jag gjorde den avgränsningen berodde på att det var den tiden som förskoleklasslärarna hade angett som förskoleklassdagens slut. Vid det klockslaget var det också några barn som gick hem, de barn som inte hade en fritidshemsplats. Efter 11.20 gick barnen först och åt, därefter hade de aktiviteter som av de vuxna benämndes som fritidshem tillsammans med Pia och Kajsa, som också var lärare i förskoleklassen, till dess att de äldre barnens skoldag slutade. Då

delades förskoleklassbarnen in i två olika fritidshemsgrupper tillsammans med de äldre barnen.

Fritidshemmet, avdelningen Björken, och förskoleklassen delade lokaler och var alltså i hög grad rumsligt integrerade. Det innebar att barnen och lärarna befann sig i samma lokaler oberoende av verksamhet. Det här innebar att gränserna mellan förskoleklass och fritidshem ibland blev otydliga. Till detta bidrog säkert även att det var delvis samma lärare i förskoleklass och fritidshem. Det förekom att barnen i förskoleklassen bad om att få fortsätta med aktiviteter, till exempel måla eller pyssla, som de hade arbetat med i fritidshemmet dagen innan eller tvärt om, frågade om de fick fortsätta med det som de höll på med i förskoleklassen efter lunch. Oftast påpekade lärarna då att det inte hörde till den verksamheten. På det sättet skiljde lärarna på de olika skolverksamheterna medan de för barnen verkade gå mer in i varandra. För barnen var uppdelningen mellan förskoleklass och fritidshem inte lika tydlig som för lärarna. Det förekom ganska ofta att barnen benämnde fritidshemmets aktiviteter som förskoleklass och de uttryckte ibland osäkerhet i skillnaden mellan förskoleklass och fritidshem. I följande exempel diskuterade Alima och jag om Alima går på fritidshemmet eller inte.

#### Exempel 1

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

Alima svarade först på frågan om hon går i fritidshemmet med motfrågan ”Fritids?”. Det kan förstås som att ”fritids” (ett vardagligt uttryck för fritidshem) var ett obekant begrepp för henne. Jag preciserade genom att säga ”Ja, du vet när ettorna och tvåorna kommer” och Alima fyllde i ”Och treorna”. När Alima fyllde i kan det ses som att hon bekräftade min förklaring av fritids, d.v.s. att hon hade erfarenhet av aktiviteter tillsammans med ettor, tvåor och treor. Svaret blev sedan ett ”Näe” på frågan om hon gick på fritids. Detta var ett bestämt svar men det ifrågasattes av mig. Mina observationer av vilka barn som brukade gå hem 11.20 när förskoleklassen slutade stämde inte med Alimas svar. Att förskoleklassen slutade just 11.20 var något som lärarna

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

hade informerat om men som här framstod som otydligt. I förskoleklassen markerades övergången genom att man sjöng en sång, ”Nu är det slut för idag” och att några barn lämnade skolan själva eller i sällskap med en hämtande vuxen. Alima var alltså oftast inte en av dem. Hennes svar på min andra fråga ”Men du går väl inte hem innan maten?” var också mer tveksamt än det tidigare svaret. Frågan är varför Alima svarade som hon gjorde. Om man anlägger ett platsperspektiv i relation till förståelsen av förskoleklass och fritidshem så handlar mina frågor om plats. ”På fritids” framstår som en annan plats än den vi befinner oss på just nu. Alimas svar kan tolkas som att den rumsliga integreringen mellan förskoleklass och fritidshem gjorde att hon, mer eller mindre, förstod dem som samma verksamhet. Det innebar att det som jag benämnde som fritids inte skiljde sig från förskoleklassen geografiskt och Alimas svar kan tolkas som ett tecken på detta. Fritidshemsaktiviteten fört gick på samma plats, med samma vuxna och, i stort sett, samma barn som förskoleklassaktiviteterna. Den markering som gjordes handlade om tid (11.20) men inte om plats och personer. Den rumsliga integreringen gjorde att förändringen mellan förskoleklass och fritidshem var liten. I det här fallet blir övergången mellan förskoleklass och fritidshem en gräns som vuxna drar i form av tid och som jag i det här fallet markerade men som Alima inte uppfattade som en tydlig gräns. När platsen och personerna är de samma förändras inte villkoren för samspel vilket medför att aktiviteter ges liknande mening.

Det går att förstå detta tal om skillnad eller icke-skillnad som att barn och vuxna använde olika resurser för att för att skapa ordning. I detta fall är tid i form av klocktid det som de vuxna använde för att skapa skillnad. Ur ett vuxenperspektiv görs tidsgränsen 11.20 viktig i görandet förskoleklass och fritidshem. Det är genom tid som skillnad skapas och som gör att förskoleklasslärarna och jag skiljer på förskoleklassens aktiviteter och fritidshemmets aktiviteter. Den vuxna konstruktionen av skillnad handlar om tid i form av före eller efter ett visst klockslag. Lärarnas schemaläggning innebar att användningen av platsen i deras perspektiv var olika beroende på tid och att tid och de använde tid för att organisera och strukturera skoldagen. Detta var inte en förändring som barnen, i det här fallet Alima, uppmärksammade och gav mening. Det var inte Alimas gräns.

Goffman (1961/2007) menar att gränsdragningar i rummet är ett viktigt instrument för kontroll. Rummet eller platsen används för att skilja individer och grupper åt. Om rummet kan användas för att skilja verksamheter och

aktiviteter åt kan avsaknaden av rumsliga gränser användas på motsatt sätt, för att skapa icke-skillnad. Alimas sätt att skapa mening om övergången från förskoleklass till fritidshem kan förstås som en sådan icke-skillnad. Då ingen skillnad synliggörs (platsen, aktiviteterna och personerna för fritidshemmet är de samma som för förskoleklassen) blir det heller inte relevant att förstå och benämna förskoleklass och fritidshem som olika aktiviteter för Alima. Skillnaden mellan förskoleklassen och fritidshemmet blir en icke-skillnad när Alima skapade mening. Till skillnad från Ackesjö och Landefrö (2014) kan alltså den innehållsliga gränsen här beskrivas som otydlig. Det finns dock flera exempel på att barnen skapade skillnad mellan förskoleklass och fritidshem. När de gjorde det använde de sig dock av andra resurser än tid, t.ex. kopplade barnen ofta samman förändrad verksamhet med plats och personer. Det kunde handla om barn från andra årskurser som i exempel 1 men också om vuxna som i följande exempel.

#### Exempel 2

Du går ju nästan inte på fritids, säger Tomas till Niclas. För fritids är ju när Inga kommer. Eller är det när Ingela kommer. Det är i alla fall efter att man har lekt, säger Niclas.

I exempel 2 blir det Inger och Ingela som får utgöra skillnaden mellan förskoleklass och fritidshem och Niclas går ”nästan inte på fritids” eftersom han inte är där samtidigt som Inga eller Ingela. Till skillnad från Pia och Kajsa arbetade de i huvudsak i fritidshemmet men inte i förskoleklassen. När skillnad görs krävs alltså en synlig förändring i form av förflyttning av specifika personer till platsen. Det förekom också att barnen kopplade fritidshemmet till särskilda aktiviteter som när Niclas i exempel 2 sade att ”Det är i alla fall efter att man har lekt” eller då Vilma vid ett annat tillfälle frågade förskoleklassläraren Pia ”Slutar sexårs när man har ätit?”. I barnens görande av likhet och skillnad mellan förskoleklass och fritidshem spelade aktiviteter och personer, d.v.s. hur och vem som använde platsen, viktigare än när, d.v.s. markeringar i form av klocktid.

Det Tomas (i exempel 2) och Alima och jag (i exempel 1) istället gjorde, och som också var representativt för hur andra barn talade, var att skapa ordning genom att använda förflyttning och plats. I den mening som skapas hänger plats och rumslighet intimt samman med mobilitet (jmf. Cresswell, 2010). Hur barnen rörde sig mellan - och stannade upp i - olika platser var lika viktigt för förståelsen av likhet och olikhet mellan förskoleklass, fritids-

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

hem och årskurs ett som platsen som sådan. Gränsen mellan förskoleklass och fritidshem markerades alltså ibland men då genom människors förflyttning (”när Inga kommer”). Det är genom rumslig förflyttning (i form av ettor, tvåor, treor, Ingela eller Inga) som förändring synliggörs och skillnad skapas mellan förskoleklass och fritidshem. Detta innebär att barnen gjorde skillnad mellan förskoleklass och fritidshem men att barnens görande av skillnad var en annan än den organisatoriska skillnaden. Den rumsliga integreringen blir en rumslig otydlighet som får förskoleklass och fritidshem att flyta samman. Platsen skapar likhet snarare än skillnad när den används för att ge mening till förskoleklassens och fritidshemmets aktiviteter. Det som skapar skillnad är förflyttning och aktiviteter (före och efter).

### *Rumslig separation*

Om förskoleklassen och fritidshemmet kan beskrivas som rumsligt integrerade så var årskurs ett och fritidshemmet snarare rumsligt separerade. Verksamheterna fanns inte bara på olika platser, de fanns på skilda våningar och hade skilda ingångar. Detta geografiska avstånd var något som barnen kommenterade. Det var ett avstånd som gavs betydelse och som påverkade vardagen. I början av årskurs ett uppkom en diskussion om barnens ansvar att ta på sig regnkläder när de skulle vara ute i dåligt väder. Samtalet handlade om att ha med regnkläder till skolan men också om att det var synd att de som hade kläder med sig inte hade tagit på sig dem. I samband med denna diskussion tog Dina upp årskurs ett och fritidshemmet som rumsligt separerade platser när hon förklarade varför hon inte hade använt sina regnkläder när hon var ute på skolrasten.

#### Exempel 3

Dina räcker upp handen. Vad ville Dina? frågar Anita. Mina regnbyxor är på fritids, säger Dina. Det kanske är flera som har regnkläder där, säger Anita. Hon säger att barnen kan hämta dem när de ska ut på rasten, då är det bra att ta på sig regnkläder. Och stövlar, säger Vilma. Och stövlar med, säger Anita. Hon ger ordet till Vanna som räcker upp handen men flera andra barn avbryter och talar om var deras regnkläder är. Anita säger att det är Vanna som har räckt upp handen nu. Mina stövlar är på fritids, säger Vanna.

Den här typen av praktiska problem kopplade till plats var något som barnen tog upp återkommande i början av årskurs ett ofta handlade det om var saker skulle vara och om de själva fick röra sig mellan de olika platserna. Precis som i tidigare exempel får mobilitet och rörelse en viktig funktion när platserna förstås i förhållande till varandra. Detta kan förstås som ett begripliggörande av en förändring som innebar en skillnad mellan förskoleklass och årskurs ett. Årskurs etts lokaler låg i en annan del av byggnaden än förskoleklass-/fritidshemsrummen. För att komma dit fick man använda en annan ingång och klassrummet låg också på en annan våning. Att börja ettan innebar alltså att förskoleklass/skola och fritidshemmet gick från att vara rumsligt integrerade till att vara rumsligt separerade. Diskussionerna om plats, årskurs ett och fritidshemmet var ett sätt att förstå ”hur man gör här”, en etableringsperiod (process of establishment [Ball, 1980; Corsaro & Molinari, 2005]) där barnen kände av och prövade sin omgivning. När något är nytt och måste förstås så synliggörs regler och förväntningar på detta sätt.

Diskussionen kan också förstås med hjälp av plats och den rumsliga separationen mellan årskurs ett och fritidshemmet. Dinas kommentar om att hennes regnkläder var på fritids var ett svar på lärarnas förmaningar om att barnen skulle använda de regnkläder de hade med sig. Jag tolkar Dinas svar som att ha regnkläder på fritidshemmet inte var detsamma som att ha regnkläder i årskurs ett. Dina använde också ett rumsligt begrepp när hon sa att regnbyxor var ”på fritids”. Samtalet visar att det inte var självklart för barnen att de fick röra sig mellan årskurs etts lokaler och fritidshemmets lokaler hur som helst. Om det hade varit det hade det inte varit ett problem att hämta sina regnkläder på fritidshemmet när man behövde dem i årskurs ett. Det uppstod ett problem för barnen då de och regnkläderna inte var på samma plats. Den rumsliga separationen mellan årskurs ett och fritidshemmet kan alltså sägas bidra till ordningsskapande och förståelsen av årskurs ett och fritidshemmet som skilda från varandra; som olika. Genom att årskurs ett och fritidshemmet så tydligt var olika platser skapades förväntningar om vem (eller vad) som borde vara var. Detta skapade förutsättningar för föreställningar om rätt och fel, normer om var sak (person) på sin plats (jmf Cresswells [1996] resonemang om ”out of place”) där regnkläders och stövlers plats är på fritids och Dina och Vannas plats är i årskurs ett.

Det geografiska avståndet utgjorde en gräns som innebar att barnens skoldag bröts upp; ett barn, en skoldag och ett par stövlar men två olika platser. Tidigare hade denna typ av problematik inte uppstått på grund av förskoleklassens och fritidshemmets rumsliga integrering. Nu gick barnen istället i

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

två rumsligt separerade verksamheter. Denna geografiska uppdelning av skoldagen innebar att verksamheterna skildes från varandra på ett tydligare sätt. Platsen utgjorde en institutionell markering av en gräns och av olikhet. I situationen visade barnen på en förståelse av en sådan gräns. Eftersom det var en ny gräns behövde den förstås. Gränsens innebörd var inte självskriven och skiljde sig från barnens erfarenheter från förskoleklassen av en integrerad gräns. Det uppstod ett arbete med att ge den nya rumsliga separationen mening. I begripliggörandet av årskurs ett och fritidshem som olika använde barnen sina erfarenheter av plats och den rumsliga separationen för att skapa mening om relationen mellan årskurs ett och fritidshemmet. Platsen blir en normskapande faktor när fritidshemmet och årskurs ett ska ges mening.

I Exempel 3 syns också de vuxnas makt över platsen då Dina vänder sig till läraren Anita med sitt problem, ”Mina regnbyxor är på fritids”. Jag tolkar detta som ett sätt att be om lov. Med Anittas godkännande kunde fritidshemmet bli en tillåten plats. I konstruktionen av likhet och skillnad mellan förskoleklass, fritidshem och årskurs ett fanns det alltså andra faktorer som bidrog i görandet av social ordning. I det här fallet kunde en vuxen med makt legitimera förflyttning.

### *”Vad gör man efter klockan ett?” – Förändrad rumslig integrering*

Plats kan också kopplas till tid och till förändringar i den rumsliga integreringen/separationen. Förskoleklassen och fritidshemmet var rumsligt integrerade med varandra medan årskurs ett och fritidshemmet var rumsligt separerade. Detta innebar en förändring som måste begripliggöras. Detta var tydligt i början av höstterminen i årskurs ett vilket följande exempel från en av de första dagarna i årskurs ett visar.

#### Exempel 4

Vilma och Jabir frågar mig när de egentligen slutar. Jag svarar att skolan slutar klockan ett. Va! utbrister Vilma och spärrar upp ögonen. Vad gör man efter klockan ett? Hon tittar på mig och ser upprörd ut. Jag ska inte gå hem klockan ett, säger Vilma och skakar på huvudet. Jag tror du går på fritids då, säger jag. Näe, man går inte på fritids i ettan, säger Vilma. Jo, gör man inte? säger jag. Näe, säger Vilma med eftertryck. Var ska jag vara då? frågar hon. Man går på fritids i ettan, säger Tobias och tittar upp från sin plats vid bordet bredvid. Näe, inte i ettan, vidhåller Vilma. Tobias vänder sig mot Anita och frågar henne

om man går på fritids i ettan. Ja, man går på fritids i förskoleklass och i ettan, tvåan och trean, säger Anita.

Exemplet visar hur tid och plats var något som behövde förhandlas i relation till fritidshem och årskurs ett. Eftersom övergången från förskoleklass till årskurs ett innebar en förändring i förskoleklassens/skolans rumsliga integrering med fritidshemmet så förändrades också sättet att förhålla sig till och ge mening åt fritidshemmet. Om plats ses som något som sätter gränser för människors förväntningar och beteende (Cresswell, 1996) så medför förändring av plats nya gränser och nya möjliga förståelser. Förändringen av platsens användning och geografiska gränser medför också förändrade förväntningar på vilka regler och normer som gäller (Lago, 2014). Jag förstår Vilmas ifrågasättande av huruvida hon som etta gick på fritids som en konsekvens av denna förändring. Om fritidshemmet mer eller mindre ses som detsamma som förskoleklass, som i Exempel 1, blir det rimligt att ifrågasätta om man fortsätter att gå på fritids i årskurs ett. Återigen använder vi olika verktyg för att göra likhet och skillnad. Jag använde tiden och drog en gräns mellan årskurs ett och fritidshemmet vid ett speciellt klockslag när jag sade att ”skolan slutar klockan ett”. För Vilma var det istället platsen som var den viktiga faktorn när hon ställde den rumsliga frågan ”Var ska jag vara då?”. Årskurs ett var inte samma plats som fritidshemmet och därför går hon inte på fritids nu när hon är etta. Att som etta gå på fritids blir att vara på fel plats, att vara out of place. Vilma förväntar sig förändring, en annan ordning till följd av övergången från förskoleklass till årskurs ett. Att diskutera om man går eller inte går på fritids blir en del av begripliggörandet av denna förändring som kan förstås med hjälp av platsers integrering och separering från varandra. Det som förut gick in i varandra och därmed hörde samman skiljs nu åt. Att förflytta sig mellan olika verksamheter är något nytt som måste förstås och begripliggöras under denna etableringsperiod. Här bidrar den rumsliga separationen till en otydlighet om övergången mellan årskurs ett och fritidshemmet. Avståndet mellan platserna gör att de inte hör ihop. Detta kan förstås om fritidshemmet ses som samma plats och samma verksamhet som förskoleklassen. På det sättet kan diskussionen om huruvida man går på fritids när man går i ettan också kopplas till den rumsliga integreringen respektive separationen mellan förskoleklass/årskurs ett och fritidshemmet.

Om förskoleklass och fritidshem ses som två nära integrerade verksamheter och skillnaden dem emellan ses som liten det rimligt att tro att fritids är något som hör samman med förskoleklass men inte med årskurs ett. När jag



”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

förde in tiden genom att säga att skolan slutar klockan ett gör jag skolan och fritidshemmet till olika aktiviteter/verksamheter (något måste sluta innan det andra kan börja). Vilmas reaktion, som leder fram till frågan ”Var ska jag vara då?”, kan tolkas som att hon inte gjorde motsvarande uppdelning av skoldagen. Detta kan i sin tur kopplas till erfarenheten av rumslig integrering mellan förskoleklass och fritidshem och hur Alima i Exempel 1 inte skiljer dem åt. I början av årskurs ett låg den erfarenheten nära till hands. Mitt påstående om när skoldagen slutar skapade ett förhandlingsutrymme om hur det egentligen var. Det är den rumsliga integreringen/separationen som blir viktig i konstruktionen av fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. Tid tas inte upp av Vilma.

I fritidshemmet, förskoleklassen och årskurs ett på André skolan kan platsen ses som en förklaring till hur verksamheterna förstås i relation till varandra. Goffman (1966) menar att platsen gör aktiviteter situerade i tid och plats. Fritidshemmets och förskoleklassens mer flytande gränsdraningar kan därmed sägas göra definitionen av dessa platser mer överlappande medan fritidshemmets och årskurs ett tydligare fysiska gräns bidrar till konstruktionen av dem som skilda och olika.

I fallet med förskoleklass och fritidshem som Alima och jag samtalade om i Exempel 1 så var det den rumsliga integreringen som gjorde övergången från förskoleklass till fritidshem otydlig. Återigen var plats viktigare än tid när Alima inte markerade någon skillnad mellan före och efter klockan 11.20 medan förskollärarna och jag lade vikt vid tiden som gräns. I Exempel 3 var det heller inte bara platsen som gjorde att barnen ställde sig tveksamma till om de kunde hämta sina saker på fritidshemmet. Normbrottet har också att göra med tid. Att gå till fritidshemmet på förmiddagen skulle vara fel tid att vara i fritidshemmet. På det här sättet var tiden i förhållande till plats viktig när barn och vuxna skapade mening om fritidshemmet, förskoleklassen och årskurs ett. I görandet av fritidshem, förskoleklass och årskurs ett var det platsen som användes när barnen konstruerade likhet och skillnad. Klocktiden som användes av vuxna (lärarna och mig) var inte det som tillskrevs betydelse när barnen förstod fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. Barnen använde främst plats och när tid användes kopplades den ofta till plats och förflyttning.

## Slutsatser och diskussion

Denna artikel hade syftet att undersöka hur barn och vuxna skapar mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett i relation till plats. Resultaten visar att rumslig separation mellan skolverksamheter bidrog till att skapa skillnad medan rumslig integrering bidrog till att skapa likhet. Den rumsliga integreringen mellan förskoleklassen och fritidshemmet gjorde att de konstruerades som mer lika medan den rumsliga separationen mellan årskurs ett och fritidshemmet gjorde att de konstruerades som mer olika. Ackesjö och Landefrö (2014) samt Elvstrand och Närvänen (2014) visar att fritidshem och skola/förskoleklass konstrueras som olika till följd av att aktiviteter ses som olika. I denna artikel visar jag att en upplevd likhet/olikhet också är beroende av geografisk likhet/olikhet och användning av plats.

Resultaten visar också att jämte plats hade tid stor betydelse – men på olika sätt för barn och vuxna. När vuxna gav plats mening i relation till tid så var klocktiden central och de talade bl.a. om att verksamheten var och blev fritidshem respektive förskoleklass på grund av klocktid, d.v.s. platsen förändrades till följd av klocktid. Det var även något som jag som forskare gjorde i mitt samspel med barnen. För barnen var dock klocktiden, och därav mina hänvisningar till klockan, av mindre betydelse och de lade istället stor vikt vid förflyttning. För barnen var mobilitet och platsers förändrade betydelse över tid något som de kopplade till förflyttning mellan platser. Cresswell (2010) menar att förflyttning är något som kan medföra en förändrad förståelse och användning av plats – förskoleklass och fritidshem blir lika varandra då ingen förflyttning sker medan fritidshem och skola blir tydligt åtskiljda på grund av förflyttning. Tid hade också betydelse för hur barn förstod fritidshem i relation till årskurs ett på det sätt att de initialt hade svårare att förstå hur dessa verksamheter förhöll sig till varandra – kanske går ettor inte på fritids? I likhet med Pálsdóttir (2012) visar resultaten att det kan vara svårt att förstå hur skolans olika verksamheter hänger samman innan man har erfarenhet. När en förändring sker, t.ex. övergången från förskoleklass till årskurs ett, så behöver praktiken förstås på nytt för att bli begriplig. Resultaten visar att skolans olika enheter är situerade i plats – och tid. För att förstå plats behöver också tid och förflyttningar mellan olika platser inkluderas.

Tid var alltså vid sidan av plats en viktig ordningsskapande faktor, framförallt när vuxna skapade ordning. Det var tid som vuxna ofta använde för att skapa skillnad och fritidshem, förskoleklass och årskurs ett konstrueras som olika verksamheter med tiden som ordningsskapande faktor. I de exempel som har analyserats i denna artikel var klocktiden det som vuxna (lärarna och jag)

“Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

använde för att skilja skolverksamheter åt. Tiden och schemalaggingen framstod som viktig när vuxna skapade mening men mindre viktig när barnen gjorde det. Konsekvensen av detta blev att det som (av vuxna) benämndes som fritidshem, förskoleklass och årskurs ett inte nödvändigtvis förstods på samma sätt av barnen, de verkade åtminstone inte dra samma gränser. Resultatet visar att vuxna använde klocktid för att markera de tre skolverksamheterna som olika men att barnen genom att använda plats konstruerade förskoleklass och fritidshemmet som mer lika och årskurs ett och fritidshemmet som mer olika. När barn använde tid förhålls tiden till plats. Resultaten i denna artikel visar, i likhet med Smith och Baker (2000), att barns förståelse av plats och aktivitet inte alltid är den samma som vuxnas. I det här fallet innebar det bland annat att barnen inte gjorde samma uppdelning av skoldagen som de vuxna. Där vuxna delade upp skoldagen utifrån schema och tid skapade barnen istället ordning utifrån faktorer som plats och förflyttning (egen förflyttning eller andras). Det går att förstå detta som att barn och vuxna har olika perspektiv när de talar om skoldagen och skolans olika verksamheter och aktiviteter och att de har olika förväntningar (eller icke-förväntningar) på platser och aktiviteter. På det sättet blir plats och tid ett verktyg i förhandlingar om vad fritidshem, förskoleklass och årskurs ett är.

Att barn och vuxna till viss del använder olika redskap (plats respektive tid) i konstruktionen av fritidshem, förskoleklass och årskurs ett är ett resultat som kan innebära potentiella dilemman eftersom man då inte talar om samma saker. Det finns därför anledning att studera tid i förhållande till fritidshem, förskoleklass och årskurs ett närmare, inte minst då vuxna med hänvisning till tid delade upp skoldagen och gjorde skillnad på fritidshem, förskoleklass och årskurs ett utifrån detta.

Det finns en begränsning i att artikeln bygger på material som är konstruerat i förskoleklass och årskurs ett. Att studera frågor om plats, tid, skillnad och likhet i relation till fritidshem, förskoleklass och årskurs ett utifrån ett material som även omfattar fritidshemstid skulle kunna bidra med ytterligare perspektiv. Ett sådant heldagsperspektiv skulle kunna ge ytterligare kunskaper om hur plats och tid kan ha betydelse för hur fritidshem, förskoleklass och årskurs ett görs och förstås, kunskap som denna artikel bidrar till. För det pedagogiska arbetet är sådan kunskap viktig, inte minst i förhållande till fritidshemmets, förskoleklassens och grundskolans uppdrag att samverka med varandra och utgå från en helhetssyn på eleven (Skolverket, 2016; 2014).

## Referenser

- Ackesjö, Helena (2016). Supporting children's transition from preschool to the leisure time center. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 27-37. doi: 10.15640/jehd.v5n3a4
- Ackesjö, Helena & Landefrö, Anna (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemets verksamheter i Sverige. *Barn*, (3), 27-44.
- Ball, Stephen J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Peter Woods (Eds.), *Pupil strategies: Explorations in the society of the school* (pp.143-161). London: Croom Helm Ltd.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/2011). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (3. uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bright, Geoffrey, Manchester, Helen & Allendyke, Sylvie (2013). Space, place, and social Justice in education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 747-755. doi: 10.1177/1077800413503794
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Christensen, Pia (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. In Pia Christensen & Margret O'Brien (Eds.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (pp. 13-28). London: Routledge/Falmer.
- Corsaro, William A. & Molinari, Luisa (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Cresswell, Tim (1996). *In place/out of place: Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Davidsson, Birgitta (2002). *Mellan soffan och katedern: En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.)
- Dockett, Sue & Perry, Bob (2016). Supporting children's transition to school age care. *The Australian Educational Researcher*. 43(3), 309-326. doi:10.1007/s13384-016-0202-y
- Elvstrand, Helene & Närvänen, Anna-Liisa (2014). *Children's participation in after-school care: Visions and realities*. Paper presenterat på ECER 2014 (European Conference on Education Research), Porto, Portugal, 2014.

”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett

- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. och Shaw, Linda L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goffman, Erving (1961/2007). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (Ny utg.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, Erving (1966) *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Hacking, Ian (2000). *Social konstruktion av vad?*. Stockholm: Thales.
- Haglund, Björn (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry*, 6, 209–229. Hämtad från <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.25957>
- Halldén, Gunilla (2007). Barns plats och platser för barn. I Gunilla Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 81-96). Stockholm: Carlsson.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. uppl.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hirst, Elizabeth & Cooper, Maxine (2008). Keeping them in line: Choreographing classroom spaces. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 431-445. doi: 10.1080/13540600802583606
- Hogsnes, Hilde Dehnæs & Moser, Thomas (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Tidsskrift for Nordisk Barnhageforskning*, 7(6). Från: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/625/0>
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (2005). Children's geographies and the new social studies of Childhood. In Chris Jenks (Ed.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (pp.163-188). London: Routledge.
- Johansson, Inge (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years?. In Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 33-44). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (2011). Samtalspromenader: Barns berättelser om meningen med fritids. I Anna Klerfelt & Björn Haglund (Red.), *Fritidspedagogik: Fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 155- 181). Stockholm: Liber AB.
- Lago, Lina (2014). *”Mellanklass kan man kalla det”*: Om tid och meningskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. (Doktorsavhandling. Linköpings universitet.)

- Närvänen, Anna-Liisa (2003). *Time, space and identities: A dramaturgical approach*. Norrköping: Linköpings universitet.
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabeth (2006). Ålderism och forskningsetik. I Anna-Liisa Närvänen & Elisabeth Näsman (Red.), *Etik i forskningens vardag* (s. 129-155). Linköping: Linköpings universitet.
- Pálsdóttir, Kolbrún (2012) *Care, learning and leisure: The organizational identity of after-school centres for 6-9 year old children in Reykjavik*. (Doktorsavhandling. University of Iceland.)SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem: Skolinspektionens rapport 2010:3*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Kunskapsöversikt: Kvalitetsgranskning av undervisning i förskoleklass*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisning i förskoleklass: Kvalitetsgranskning, Skolinspektionens rapport 2015:03*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2014). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *Elever i förskoleklass läsar 2016/17*. Hämtad 22 juni 2017 från Skolverket, <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskoleklass/elever>
- Skolverket (2017b). *Elever och grupper i fritidshem 15 oktober 2016*. Hämtad 22 juni 2017 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/elever-och-grupper>
- Smith, Fiona & Barker, John (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood*, 7(3), 315-333. doi: 10.1177/0907568200007003005
- Van Maanen, John (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wilkinson, Sue (2011). Analysing focus group data. In David Silverman (Eds.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (pp. 168-184). London: SAGE.
- Änggård, Eva (2016). How matter comes to matter in children's nature play: Posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77-90, doi: 10.1080/14733285.2015.1004523