

Övergång från förskola till förskoleklass

*En studie som behandlar vad pedagoger upplever
och tänker som viktigt runt organiseringen i
övergången*

Huvudområde: Pedagogik

Major Subject: Education

Självständigt arbete på grundnivå

Independent degree projekt – first cycle

Cecilia Rönnerberg



Mittuniversitetet

MID SWEDEN UNIVERSITY

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap

Examinator: Anneli Hansson, anneli.hansson@miun.se

Handledare: Charlotta Rönn, charlotta.ronn@miun.se

Författare: Cecilia Rönnberg, cer01201@student.miun.se

Utbildningsprogram: Förskolläraryrket, 210 hp

Huvudområde: Pedagogik

Termin, år: VT, 2016

Abstrakt

Syftet med studien har varit att utforska hur två pedagoger i en förskola och två pedagoger i en förskoleklass upplever övergången från förskola till förskoleklass. Studien är avgränsad till organiseringen runt övergångar som inbegriper pedagogernas tankar och upplevelser, samt vad de tycker är viktigt i en välfungerande organisering vid övergång från förskola till förskoleklass. I studien har jag intervjuat sammanlagt fyra pedagoger i två förskolor och två förskoleklasser. Jag har medvetet valt verksamheter utifrån att förskola och förskoleklass ska ha en koppling på så sätt att det är mellan dessa två enheter som övergången sker. Däremot upptäckte jag under arbetets gång, och har således inte valt det medvetet; att den ena övergången (som jag kallar Lilla övergången) sker i samma byggnad och att den andra övergången (som jag kallar Stora övergången) sker med ett geografiskt avstånd. Tidigare forskning visar hur viktigt det är med samarbete i övergången för att uppnå kontinuitet. Det är därför viktigt att förmedla barnens tidigare erfarenheter i övergången från förskola till förskoleklass.

Studien visar att pedagoger upplever samarbete, kontinuitet mellan förskola och förskoleklass som viktigt.

Pedagogernas tankar kring informationsöverföring i övergången skiljer sig åt. I den Lilla övergången förespråkas informationsöverföring samtidigt som de upplever sig ha ett gott samarbete. I den Stora övergången förespråkas mindre informationsöverföring samtidigt som de upplever sig ha dåligt samarbete. Jag drar slutsatsen att avsaknad av samtal pedagoger emellan, samt ett geografiskt avstånd påverkar känslan av samarbete.

Nyckelord: Förskola, förskoleklass, pedagoger, övergång, samarbete

Innehållsförteckning

Abstrakt	i
Inledning	1
Bakgrund	2
Tidigare forskning.....	2
<i>Förskoleklassens tillblivelse</i>	2
<i>Historik kring samarbete i övergångar</i>	2
<i>Samarbete, integration och skillnader i dagens arenor</i>	3
<i>Övergångar</i>	5
<i>Pedagogers perspektiv på övergångar</i>	7
<i>Kamratkulturer</i>	7
<i>Barnen i övergången</i>	8
<i>Aspekter av specialpedagogik</i>	9
Syfte	12
Teoriavsnitt	13
Metod	14
Urval.....	16
Genomförande	17
<i>Förskolan Granen och Granbackens skola</i>	17
<i>Förskolan Månen och Helgaskolan med avdelningarna röd och blå</i>	18
Realitet och Validitet	19
Etiska riktlinjer.....	19
Resultat	20
Överlämning – Mottagande.....	20
Miljö och lokaler	24
Samarbete och trygghet.....	26
Föräldrar	27
Skolförberedande	28
Diskussion	31
Överlämning - Mottagande	31
Miljö och Lokaler.....	32
Föräldrar	33
Skolförberedande	33
<i>Sammanfattning och vidare forskning</i>	34
Bibliografi	35
BILAGA 1:	37
Missiv till rektorer och förskolechefer.....	37

BILAGA 2:	38
Intervjuguide.....	38

Inledning

Min nyfikenhet kring mitt forskningsobjekt; övergångar mellan förskola och förskoleklass, grundar sig i en teckning jag skissade upp för att bättre förstå fenomenet förskola och förskoleklass samt övergången däremellan, tidigt i min förskollärautbildning. Jag ritade två öar, den ena föreställde förskolan, den andra förskoleklassen. Mellan dessa två öar simmade bokstavsfiskar i vattnet som barnen skulle fiska upp. Jag ritade en båt med barn och pedagoger i, som fiskade bokstäver med metspön. En bro ledde över till förskoleklassön, på bron stod förskoleklassläraren och tog emot barnen och hälsade dem välkomna till denna nya ö som jag beskrev skolifierad till skillnad mot tryggheten på ön de lämnade med mer omsorgsbetoning. Bakgrunden till denna teckning var i sin tur Ackesjö (2011) som beskriver hur förskola och skola kan samverka, samt vad som sker om förskoleklassen avskärmar sig från övriga och blir en egen ö. Garpelin, Kallberg, Ekström och Sandberg (2010) påtalar att tidigare forskning kring övergångar mellan förskola och skola, visar att perspektiven har förändrats från att studera institutionerna vid övergångar till att studera utifrån ett föräldra-, lärare- och barnperspektiv. Mitt intresse riktar sig mot hur övergångarna organiseras rent praktiskt, och där tänker jag att de mellanmänniska relationerna och vikten av samarbete, kamratskap och fungerande relationer är viktiga i dessa övergångar. Det sociokulturella perspektivet ramar teoretiskt in detta, och jag återkommer med det i min text.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011a) tydliggörs samverkan med förskoleklassen i uttryck att barnens grundliga utveckling och lärande ska stödjas långsiktigt genom att förskolan ska eftersträva en förtroendeingivande samverkan med förskoleklassen. Det är förskolans uppgift att hitta verktyg för att fullfölja och slutföra vistelsen i förskolan vid övergång till förskoleklassen. (Skolverket, 2011a). I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011b) påtalas vikten av samarbete i övergångar, såsom övergången från förskola till förskoleklass. Detta ska ske genom att lärarna i skolan och förskollärarna ska utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra. Genom att skolan har som mål att förtroendefullt samarbeta med förskolan, gynnas, i ett långsiktigt perspektiv, elevernas lärande och utveckling. Det tycks finnas en kunskapslucka att fylla som berör övergångar, och där tänker jag att organiseringen runt övergångar är kärnan. Jag tänker att det i organisationsaspekten finns bärande och stödjande pelare i strävan att underlätta och genomföra dessa övergångar. Vad i dessa består hoppas jag få syn på under arbetets gång. I min bakgrund kommer jag att redogöra för bakomliggande teorier och litteratur till detta perspektiv.

Bakgrund

I den här delen ska jag visa på vad tidigare forskning lyft inom studiens valda område; övergångar mellan förskola och förskoleklass. Jag kommer börja med att beskriva förskoleklassens tillblivelse, därefter hur samarbete i övergångar mellan förskola och skola historiskt sett ut. Samarbete i nutid, tillsammans med integration samt skillnader mellan arenorna belyses. Därefter förklaras övergångar som sådana. Jag belyser pedagogers perspektiv på övergångar, innan kamratkulturer, samt ger en bild av barnen i övergången. Avslutningsvis tar jag upp aspekter av specialpedagogik.

Tidigare forskning

Förskoleklassens tillblivelse

Här finns en beskrivning vad som föranledde förskoleklassen, och dess tillblivelse. Lumholdt (2015) menar att, i och med Sveriges inträde i EU tog debatten fart om att vi behövde stärka vår ställning utbildningsmässigt. Sveriges politiker jämförde med andra länder där barn börjar skolan tidigare än i Sverige. Detta föranleddes av årtionden där diskussioner och förslag från regeringen hur vida barn skulle börja skolan vid sex års ålder eller inte. Försök med flexibel skolstart, där sexåringar erbjöds att börja skolan, misslyckades. Dock föll planerna på en tioårig grundskola, bland annat på grund av ökade kostnader. Istället föddes en kompromiss, förskoleklassen.

Lumholdt beskriver att förskoleklassen är en jämkning mellan de åsikter som har funnits angående skolstart från sex års ålder, eller kvarvarande sju års ålder. Förskoleklassen är därmed unik i sin utformning. Författaren framhåller 1990-talets babyboom som föranledde brist på förskoleplatser, samtidigt som skolans lokaler stod till förfogande. Från politiska håll sågs skäl att göra verksamheterna mer effektiva ur ekonomisk synvinkel, men även barnens resultat beaktades då man trodde på tidig läs- och skrivträning. Tanken med förskoleklassen, poängterar författaren, var en form av korsbefruktning. En bro som förenar verksamheterna där förskoleklassen som arena skulle vänja barnen vid skolans miljö och arbetssätt, samt minst lika viktigt; föra in och ta med förskolans pedagogik in i skolan. Utveckling och ett lekfullt lärande betonades menar Lumholdt (2015).

Historik kring samarbete i övergångar

I detta avsnitt belyser jag hur samarbetet runt övergångar sett ut historiskt. Davidsson (2002) upplyser om att under 1960 talet skedde samarbetet mellan barn och skolan främst via föräldrarna. Förskolläraren kom i andra hand. Samarbetet var diffust där det primära för skolan var att få ledtrådar om barnets mognad inför skolstarten. Syftet var att upptäcka och bemöta eventuella problem. Förskolläraren hade i uppdrag att bedöma barnets skolmognad och läraren hade möjlighet att sända tillbaka ett barn till förskolan för ett år om det inte ansågs skolmoget. Här var skolmognad vid skolstart av vikt, hävdar

Davidsson. Under 70- och 80-talet handlade samarbetet om förberedelse. Förskolan skulle göra barnen beredda för skolan, skolan i sin tur skulle arbeta vidare med förskolans grund. Både barn och lärare var involverade i samarbetet, men precis som under 60-talet var det barnens skolmognad som var i fokus, med det enskilda barnet och skolans informationsbehov som det primära samarbetet, påtalar författaren. Det sker ett skifte under 90-talet i synsättet rörande samarbetet. Dels får barnen prova på skolrelaterade aktiviteter redan i förskolan, dels skulle de båda arenorna närma sig varandra genom att förskolan skulle förbereda barnen inför kommande skolstart genom fostran, träning i ansvar och självständighet. Syftet, menar Davidsson, var att minska upplevelser av skillnader mellan förskola och skola. Under den här perioden blir förskolebarnen mer aktiva deltagare i övergångens förberedande del. Aktiviteter som var förutbestämda fick stryka på foten till förmån för övergripande mål i verksamheten. Vidare förklarar Davidsson att förskoleklassens inträde i skolan, som uttrycks i Läroplanen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998), trycker på vikten av samarbete och integration genom önskan om ett gemensamt måldokument. Nu blir förskoleklassen en ny egen sorts praktik nära sammanlänkad med skolan och dess läroplan, förklarar Davidsson (2002). Författaren sammanfattar historiken kring förskolans och skolans samarbete med att klargöra att motivet har varit att bana väg för smidiga(re) övergångar mellan arenorna, och minska problem i dessa. Davidsson framhåller att förskolan har en uppgift i att agera som en slags förberedande skola, genom till exempel matematik-, läs- och skrivinläring. Samtidigt bör skolan ta till sig traditionella förskoleaktiviteter såsom lek och skapande arbete.

I hänvisning till *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011b) samt *Läroplan för förskolan* (Skolverket, 2011a) upplyser Davidsson (2002) att ansvarsfördelningen i arbetslaget kring barnen i förskoleklass och skolans första år ska fördelas jämbördigt, och att en del verksamhet uttrycks som gemensam för förskola och skola.

Samarbete, integration och skillnader i dagens arenor

Här belyser jag hur samarbete, integration och skillnader kan se ut i dagens verksamheter.

Davidsson (2002) hävdar att samarbetet mellan förskola och skola påverkas av diskurser; det vill säga hur man samtalar inom ett visst område. De institutionella traditionerna är tämligen fast förankrade, och det är först vid diskussioner och medvetandegörande som dessa diskurser kan förändras. Vidare framhåller författaren att hur skolan organiserar sin verksamhet och dess syn på kunskap som inriktad på ämnen, skiljer sig från förskolan. Lek som är ett naturligt inslag i förskolan, passar inte riktigt in i skolan förutom på rasterna. Lektioner, raster, tider att passa, hämmar skapande och experimenterande, då även skolans lokaler begränsar barns behov av rörelse. Författaren menar att skolan har högre status. Det hänger kvar delvis på grund av olika traditioner, utbildning och läroplan. Detta kan leda till samarbetsproblem, påtalar Davidsson. I författarens studie beskrivs integrerade arbetsformer av förskollärare respektive grundskollärare, där ett samarbete sker där skola och

förskola bedrivs som en integrerad helhet i åldrarna 6-7 år, i skolans lokaler. Leken är viktig på båda yrkesgrupperna, men deras syn på den skiljer sig åt. Förskolläraren ser leken som sitt ansvar och "sitt" kompetensområde utifrån förskolläraryrket, och som något som ska föras vidare till skolan. Grundskollärarna ser leken som ett komplement till undervisningen och lärandet. Dessutom som ett redskap förskolläraren kan använda för att förmå barnen att tillgodogöra sig kunskap i bland annat matematik. Lärarna i Davidssons studie vill framhålla fördelarna med sina skilda yrkeskompetenser, där planering av innehåll och användning av yrkeskompetensen ska gagna barnen i deras yrkesgrupp. Lärarnas egna beskrivningar visar osäkerhet inför det andra yrket. En förskollärare vill inte att andra ska se förskolläraryrket som bara ett lekande. En annan förskollärare i studien menar att förskollärare har kunskap om barnens utveckling som helhet, medan lärarna i grundskolan är experter från det barnen är sju år, på deras utveckling och inläring. Förskollärarna i studien uttrycker återkommande sin oro över frågan om yrkets låga status. De tror att traditionen, att skolan är obligatorisk, samt att det skolan lär ut är mer synligt och påtagligt, till skillnad mot förskolans lärande som inte mäts eller blir lika synligt. Samtidigt uttrycker lärarna, i positiva ordalag, att de båda yrkenas kvalifikation och sakkunskap ska markeras och värnas om. Davidsson visar på hur uppfattningar finns förankrade där sexåringarna inte kan sitta still, behöver röra på sig mycket, samt "tillhör" förskollärarna. Medan sjuåringarna ses som "sina" av grundskollärarna, med en större förmåga av att kunna sitta stilla, och att de är mognare än sexåringarna. Samlingar och temaarbete ses av de båda yrkesgrupperna som källor till integration och samarbete oberoende av yrke samt barnens ålder och mognad. Davidsson visar i sin studie, av arbetslags arbete med pedagogisk integration av skola och förskola, att inledningsvis i det integrerade arbetet mellan yrkesgrupperna förskollärare och grundskollärarna, markeras den egna yrkesrollen. Man betonar sin egen yrkestradition, tillhörighet och kompetens. Detta, menar författaren, är ett tecken på ovisshet och kunskapsbrist angående innebörden av uppdraget. Andra faktorer som vidhåller och markerar gränser mellan arenorna kan vara rummets utformning och ämnen som räkna, läsa och skriva. Tema ses som förskolans område på så sätt att timmar, lektioner och andra ramar inte styr som traditionella ämnen i skolan kan göra. Just tema visar sig, i författarens undersökning, som ett sätt att öppna upp verksamheterna mot varandra genom att varje enskilda förskollärare respektive grundskollärares intresse och kompetens tas tillvara i temaarbetet. Grundskollärarna är dock rädda att barnen inte ska lära sig något vid arbete med tema. Samlingen och firande av högtider är ytterligare "dörröppnare" för integration och ett närmande, uttrycker författaren, eftersom dessa är kända företeelser både inom förskolan och inom skolan och bejakar bägge arenorna. Davidsson tillägger att ju längre arbetet med integration fortgår, ju närmare kommer arbetslagen varandra. Den förut egna traditionen överlappar och öppnar upp för de andras traditioner. Aktiviteter som kännetecknas av integrering för barnen, blir det också för de vuxna pedagogerna. Rummen som förut associerades till namn utifrån förskola, respektive skola, har närmat sig varandra genom byte till ett neutralt namn och gemensam hall och entré för sex- och sjuåringarna. Detta medför att barnen och de vuxna kan röra sig tillsammans i rummen som en integrerad helhet, till

skillnad mot förut då "rätt" åldersgrupp tillbringade tid med "sin" pedagog, det vill säga sexåringarna med förskollärarna, och sjuåringarna med grundskollärarna. Politikens beslut, menar Davidsson, har betydelse för den egna yrkeskompetensen och synen på densamma. I författarens studie tar politiker bort förskollärarnas arbete med fonologisk språkinläring, den så kallade Bornholmsmodellen, vilket påverkar förskollärarnas statuskänsla när uppgiften tilldelas grundskollärarna. Arbetslagen, tillika de två yrkesgrupperna, ser det som ett hinder i deras eftersträvan och arbete med pedagogisk interaktion. Beslut som fattas av politiker kan uppfattas störande och kränkande i pedagogernas strävan efter samarbete och integration, hävdar författaren. Davidsson visar en komplex bild där traditionen, angående yrkesgruppernas arbetsuppgifter, har varit att förskolan ska arbeta läs- och skrivstimulerande inför kommande skolgång, medan grundskolan inte haft samma "krav" att snappa upp och arbeta med förskolans grund; leken, i skolans verksamhet. Att arbeta konkret för att som arbetslag närma sig varandra, visar författaren, är en bra metod för att öka integration och förståelse för varandras yrken. Man diskuterar och delger varandra konkreta händelser och erfarenheter vilket leder till nya infallsvinklar kring integrering. Att först mötas i det vardagliga för att i ett senare skede upptäcka gemensamma mål, skiljer sig mot tidigare rekommendationer där verksamhetens mål först måste bestämmas för att sedan konkretiseras i praktiken, påtalar Davidsson (2002).

Övergångar

I detta avsnitt kommer jag belysa vad tidigare forskning säger om övergångar. Ackesjö (2013) beskriver hur barn markerar gränser och konstruerar identiteter i övergångar. Exempel på detta är att, som barn i förskoleklass, tar avstånd mot förskolan med att säga och visa att det är för lätt i förskoleklassen och att de jobbar med samma saker som på förskolan. Att inte vilja hälsa på i tidigare förskola, är en annan gränsmarkering. Författaren visar på hur barn kan konstruera ett "före detta förskolebarn" när de går i förskoleklass genom tal och handling, och på så sätt markeras gränser, föreställningar och förväntningar. Att tro sig få leka/ inte leka markerar ytterligare en gräns och skillnad mellan arenorna. Att ge sig själv som förskoleklassbarn, en identitet, kan till exempel vara att beskriva sig själv som liten mot de övriga större barnen som går skolan högre upp. Dilemmat med så kallade dubbla skolstarter, det vill säga att barnen inom tidsramen av endast ett år börjar både förskoleklass samt första klass, och att inte förskoleklassen fungerar som en "stötdämpare" som tidigare forskning visat, förklarar författaren med argument att tiden i förskoleklassen är kort; barnen börjar ettan bara ett år efter att de börjat förskoleklass. Den stötdämpande effekten går lite förlorad eftersom barnen lägger ner mycket energi på att skapa nya identiteter inför varje ny övergång. Förskoleklassen är inte mer "mjuk" än någon annan övergång.

Tidigare studier har visat att det sker en upprepning i vad man lär sig, mellan förskoleklass och ettan. Ackesjö visar på att det är samma sak med förskolan och övergången till förskoleklass; barnen upplever att de får reproducera det de gjort i förskolan. Författaren frågar sig om förskolan blir mer och mer skollik och att då förskoleklassen blir som ett väntrum när barnen i förskoleklassen gör om

det de redan gjort i förskolan. Ackesjö (2013) visar ett dilemma som förskoleklassen har när barnen har svårt att tolka arenan, att den inte alltid är den tänkta bron mellan förskola och skola. Detta när uppdragen för förskolan och skolan (ettan) kommer allt mer nära varandra. Garpelin, Kallberg, Ekström och Sandberg (2010) beskriver hur barn och lärare skapar meningsfullhet och engagemang i övergångar. När två avdelningars tillvägagångssätt vid övergångar undersöktes visade det sig spela roll hur övergången organiseras för att uppnå social kontinuitet och meningsfullhet. Här visar forskning att i fall där övergångar sker individuellt och efter barnets mognad, alltså där inte alla barn gör övergången tillsammans samtidigt, inte upplevs lika positivt av varken lärare eller barn, som i fall där alla barn flyttar och gör övergången tillsammans. Inte minst upplever lärarna det som positivt ur ett rituellt perspektiv; som viktigt i det pedagogiska arbetet. Barnen lämnar tillsammans ett socialt skede och går över till ett annat. Övergångar ur ett lärandeperspektiv beskriver Alatalo, Meier och Frank (2014) och hänvisar till tidigare forskning om att övergången från förskola till förskoleklass bör ske smidigt och innehålla en hög grad av igenkänning från den trygga tillvaron i förskolan som barnen lämnar. Dock får inte lärandet bromsas. En väl fungerande samverkan mellan förskola och förskoleklass är oerhört betydelsefull för fortsatt utveckling och lärande hos barnen, menar författarna och menar att viss forskning säger att det är för lite informationsutbyte mellan förskola och förskoleklass. Ett viktigt påpekande som Alatalo, Meier och Frank gör är att tidigare forskning påtalar vikten av att samarbeta och förmedla barnens tidigare erfarenheter från förskola till förskoleklass för att uppnå *kontinuitet*. Frånvaro av riktig samverkan leder till brist i kontinuiteten. Samverkan kring mål och läroplaner i övergången är tillsammans med skriftlig dokumentation, såsom portfolio kring barnets lärande och utveckling det som ger bra framgångar sen i skolan visar en finsk studie, enligt Alatalo, Meier och Frank. Förskolan ska ju inte bedöma ett enskilt barn, och därför kan kommunikationen om barns lärande brista vid överlämnandet, menar författarna. Vidare menar författarna att förskolan som tradition har sett till omsorg och att lärande har betraktats som något som skolan ska bedriva. Förskolans läroplan minskade dock detta glapp och ett lärande synsätt har kommit in även i förskolans verksamhet. Genom intervjuer, berättar Alatalo, Meier och Frank, att det framkom att den sociala utvecklingen hos barnet var av intresse vid överlämnandet. Alla informanter gav uttryck för att avståndet är för stort, och att det ofta skiljer i synsätt enheterna emellan ifråga om barns lärande, samt att det brister i samarbete emellan dessa två. Det blir hinder i överlämningen som pedagogerna tror beror på stora barngrupper och organisatoriskt. En intervjuad förskollärare uppgav att det finns svårigheter att hitta ett sätt att lämna över information om ett barn som inte liknar att bedöma barnen. Det fanns också förskoleklasslärare som inte ville veta så mycket om barnet på grund av rädsla för att det ska tolkas som bedömning. Författaren beskriver att studiens resultat om erfarenheter vid överlämningar kopplat till det långsiktiga lärandet visar likheter med tidigare forskning inom området. Ett överlämnandesamtal är brukligt med initiativ taget från förskoleklassläraren. Förskollärarna ser gärna att deras "helhetsbetonade arbete" ska fortskrida i förskoleklassen. Responsen från förskoleklassen verkar vara att sätta fokus på barnens sociala utveckling. Från bågge håll ses det som positivt att lärarna i

förskoleklassen inte har så stor vetskap om varje barns enskilda utveckling. Alatalo, Meier och Frank (2014) förklarar att denna brist på vetskap om varje barns enskilda utveckling och där fokus ligger på barnets sociala utveckling kan grunda sig i en förskoletradition där omsorg samt intentioner på barngruppen som helhet ligger rotad, och att därför lärandeaspekten hamnar i skymundan.

Pedagogers perspektiv på övergångar

I detta stycke belyser jag pedagogers perspektiv på övergångar. Lumholdt (2015) beskriver ett möte där berörda yrkesgrupper, kring barnens övergång, diskuterar, problematiserar och samtalar runt "gränslandet" som författaren kallar det. En viktig aspekt som både barnskötare, förskollärare i förskola och förskoleklass, förskolechef och rektor lyfter är vikten av att ha samtal där de sitter ner och diskuterar övergången. Att fånga upp varje yrkesgrupps funderingar och erfarenheter ökar närheten och förståelsen kring det nya som barnen ska mötas i. Författaren lyfter pedagogernas tankar och farhågor kring synen på hur ett överlämningssamtal kan gå till. Vissa förskolklasslärare är rädda för att få fel eller för mycket information i överlämnandet från förskolan. De vill istället bilda sig en egen uppfattning av barnet, och menar att de själva ganska snart ser hur barnet agerar i den sociala och pedagogiska miljön. Förskollärare kan, å sin sida vilja delge information som de tror förskolklassläraren har nytta av, men undviker att säga för mycket då förskolan inte får bedöma barnet. Som exempel menar en förskollärare att de ser barnet mer under dagen och i andra situationer än föräldrarna gör, och förklarar vidare att det kan vara så att föräldrar inte vill ta till sig sådan information under ett utvecklingssamtal. En rädsla för att värdera barnet i överlämnandet från förskola till förskoleklass finns hos pedagogerna, hävdar Lumholdt. I sin bok ger författaren exempel på hur förskolklasslärare benämner sig själva som förskollärare och betonar leken. Som en slags markering hur förskolan fortsätter i förskoleklassen. En annan bild av den viktiga leken målas upp när förskolans besök i förskoleklassen kretsar kring att lek kan ge viktig information om barnet som kommande elev i förskoleklassen. Lumholdt (2015) belyser att i leken integreras barnen både fysiskt och socialt i lokalen, samt socialt i samspel med andra då turtagning, medling och att positionera sig i gruppen tränas. Förskolklassläraren får helt enkelt en bild av barnet och vad som komma skall. En bild av gruppen, klassen, menar Lumholdt (2015).

Kamratkulturer

I detta avsnitt ska jag titta på och beskriva kamratkulturer. Ackesjö och Persson (2014) menar att kamratrelationer är viktiga i övergången från förskola till förskoleklass. Detta bland annat på grund av att det inom skolan är färre vuxna och fler barn. Författarna ifrågasätter hur barns sociala gemenskaper ska kunna uppmuntras i förskoleklassen när barnen endast tillbringar ett år där innan det är dags för en ny övergång. Författarna menar att barn markerar gränser mellan det nya och det gamla i övergången till förskoleklass, och att de redan under våren i förskolan dra upp riktlinjer mellan sig i fråga om vem som tillhör vem i kommande grupper och med vilken lärare. De rumsliga sammanhangen sätter förutsättningar hur det sociala fungerar.

Inledningsvis i förskoleklassen söker sig barnen till de redan för dem kända kompisarna. Efterhand, genom att använda sig av sina tidigare erfarenheter av övergångar, tänjer de på gränserna och söker nya kamrater genom att börja prata och leka med andra barn förklarar författarna. Vidare beskriver Ackesjö och Persson (2014) så kallad övergångskompetens; en form av verktyg barnen använder i form av tidigare erfarenheter vid uppbrott, separation och byte vid övergångar och i sitt sökande av nya sociala gemenskaper där, vilket barnen har nytta av när de börjar det nya. Övergångskompetens kan vara att ha tidigare erfarenhet av övergångar från att till exempel ha bytt avdelning inom förskolan. Därtill kommer förmågan att kunna behålla gamla kamratrelationer och samtidigt kunna delta och skapa nya relationer. Att hela gruppen flyttar samtidigt så att de inte splittras från kamrater, är av godo anser författarna. Författarna förklarar kamratrelationernas betydelse; dels sociala gemenskaper utifrån ett institutionellt plan med de olika gemenskaperna inom de fysiska arenorna som förskola, förskoleklass och skola, och dels de sociala gemenskaperna med kamrater, vilka verkar vara mest betydelsefulla. I leken tar barnen tillvara på tidigare kamratrelationer som ingång till nya konstellationer. I övergångarna blir barnen medvetna om sig själv på så sätt att de resonerar om sin egen identitet i förhållande till sina kamrater och förhoppningar, förväntan och kanske oro över det som komma skall. Barnen gör en orientering, både mot sina tidigare relationer och mot sina nytillkommande, samt upprättar så kallade gränsmarkeringar i sina inne-, respektive uteslutningar. Ackesjö och Persson (2014) belyser gränser ur två vinklar; den institutionella med olika skolformer, och den kamratliga som är den viktigaste sedd ur barnens synvinkel eftersom den markerar gränser för de sociala gemenskaperna. Gränser som rör tillhörighet respektive utanförskap kan te sig osynliga, det är (först) vid övergångar och barnens tal och reflektioner runt dessa som de kommer upp i ljuset, anser författarna. Författarna beskriver fysisk diskontinuitet som en synlig början på något nytt; att börja förskoleklass, samt social (dis)kontinuitet som handlar om att se sig själv i nytt ljus och olika sätt att ingå i nya sociala sammanhang vid övergångar. Dessa övergångar kan karaktäriseras av diskontinuitet för barn som har svårt att hitta rätt när de blir tvungna att lämna en social gemenskap. Oro och ovisshet är exempel på känslor som barn kan känna vid diskontinuitet och rädslan för att exkluderas socialt i den nya gruppkonstellationen. Författarna tror att det är lättare att handskas med en fysisk diskontinuitet när en social kontinuitet råder. Tiden är kort (ett år) i förskoleklassen och författarna menar att det är viktigt att barnen får behålla sina sociala relationer i övergångarna till och från förskoleklass. Diskontinuitet vad gäller den fysiska miljön; byte av lokaler kan upplevas spännande och intressant för barnen. Ackesjö och Persson (2014) värnar om social kontinuitet för att underlätta övergångarna för barnen.

Barnen i övergången

Här presenterar jag barnet i övergången.

Att som barn bli sedd, uppmärksammas och bekräftad av pedagogerna i övergången är viktigt påpekar Lumholdt (2015). Det är kärnan i resonemang kring övergångar menar författaren och hänvisar till Skolverket (2014) som

upplyser att kvaliteten i övergången är så pass avgörande eftersom den kan påverka barnets framtida resultat i studierna. Därför, menar Lumholdt, är det av vikt att pedagoger emellan har en dialog kring hur man hanterar, organiserar och genomför övergångar så att det banar väg för eleverna. "Känsla av sammanhang" kommer från förkortningen KaSam, och står för faktorer som ser till det friska, eliminerar stress och påverkar hälsan positivt. Lumholdt berättar att Aaron Antonovsky, mannen bakom begreppet, var professor i medicinsk sociologi. Han visade på faktorer som var hälsofrämjande och informativa för forskningen. Dessa faktorer kan sammanfattas med begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. När det som sker i ens liv är begripligt, man är beredd, man kan hantera det som händer och man känner sig som en meningsfull aktiv deltagare, då kan en känsla av sammanhang visa sig för de inblandade. Lumholdt (2015) drar paralleller till vår skyldighet att sätta barnets bästa främst vilket FN:s konvention om barnets rättigheter deklarerar bland annat i artikel 3. (UNICEF, 1989). I den så kallade barnkonventionen där ett flertal länder (däribland Sverige) är med finns det dokumenterat åtaganden som (då) Sveriges regering är ålagda att följa. Dessa åtaganden ska sträcka sig även till verksamheter inom kommun och landsting där ett barnperspektiv skall råda. I alla sammanhang där barn är med ska barnets bästa ha högst prioritet. Den proximala utvecklingszonen är av betydelse för barnet i övergången menar Lumholdt (2015) och förklarar hur det kan vara utvecklande för barnet att klara av att passera ett stadium i livet och gå vidare till nästa. Eftersom den proximala utvecklingszonen utmanar på så sätt att efter att ha fått hjälp och stöd av en för uppgiften erfaren person, kan barnet lämna sin tidigare trygghetszon och gå in i det nya med självkänsla och ambition. Här förtydligar Lumholdt (2015) hur viktigt det är med kamrater, familjen och trygga vuxna pedagoger, vilket bidrar till en känsla av sammanhang hos barnet.

Aspekter av specialpedagogik

Här presenterar jag aspekter av specialpedagogik. Lutz (2013) lyfter vad som anses vara normalt hos en människa och inte. Normen blir vad som anses normalt i samhället en viss tid. Värderingar, fysiska och psykiska aspekter hamnar i den normativa ramen. Till exempel kan omgivningen reagera om ett barn har svårt att koncentrera sig. Lutz utmanar tanken på att se det som normalt från en annan sida av skalan; att vara för koncentrerad. Vi mäter således det som anses normalt och strävar efter ett önskvärt beteende i en viss situation. Michael Foucault, idéhistoriker och filosof, har gett upphov till en del tankar, menar Lutz (2013); hur vi agerar i vår verklighet. När en person agerar utanför ramen i vad som anses normalt blir makt och styrning mot det normala verktyg att använda i sociala situationer. I Barnstugeutredningen som kom 1972 menar författaren att barnens utveckling i olika kategorier betonades. Hur barnen fungerade motoriskt, språkligt, socialt och emotionellt fanns med. Dessa kategorier av barns utveckling finns det spår av i dagens förskola, ibland annat utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Idag vet vi att barns utveckling är mångfacetterad och så mycket mer komplex, menar författaren. Tidigare placerades ofta barn som behövde specialpedagogisk hjälp utanför klassrummet, till exempel i observationsklass. Det visade sig dock att

integrering av dessa barn i befintliga klasser var av godo för barnens utveckling och även för deras lärande. Lutz (2013) säger att om man avskiljer barnet från gruppen kan både barnet och de som finns i barnets omgivning se avskiljningen som en bekräftelse och leta efter det avvikande beteendet mer. En integrering sker under 80 talet där samhället går mot normen att de med svårigheter ska ingå i det som anses normalt. Idag ingår 98% av alla barn med varierande grad av avvikelse i förskolan. Samtidigt som allt fler barn utreds och får diagnoser har ett pånyttfött engagemang för forskningsfrågor som rör specialpedagogik väckts. Oavsett vilken hjälp som barn i behov av stöd behöver blir det en bedömning av vad barnet kan rent kunskapsmässigt. Lutz menar att genom att titta på vad barnet redan kan och sedan ge dem utmaningar utifrån det, är något som kallas den proximala utvecklingszonen. Enkelt kan man uttrycka att synen på barn med svårigheter delvis har gått från att se det som att barnet hade ansvar och ägde sin svårighet, till att se att det är miljön runt omkring barnet som kan skapa svårighet för barnet. Lutz berättar att han fått fler och fler indikationer om att barn i dagens skola är i behov av stöd. Han menar också att det är svårt för förskolan att dra en gräns och riktigt veta vilka barn som är i behov av särskilt stöd att till och med, vad han kallar det; en dålig förskoleverksamhet kan skapa barn som är i behov av stöd för att deras behov inte uppmärksammas. Inkludering är en slags fortsättning på termen integrering; att få vara med och påverka och få makt över sin situation. Det finns en risk att tro att det är inkludering när det i själva verket rör sig om rumslig integrering. I Skollagen (2010:800) kap 3 beskrivs att elever har rätt till annan undervisning i form av särskilt stöd och att detta stöd ska ges i befintlig grupp som eleven befinner sig i. Det finns en klausul till detta där det står att om det föreligger särskilda skäl får stöd ges i annan separat undervisningsform. Det kan handla om att sitta i ett eget rum. Att få stöd i själva gruppen ska dock vara det primära. Lutz (2013) menar att i en inkluderande praktik eftersträvas förebyggande, så kallade proaktiva åtgärder. Dessa ska i möjligaste mån vara generella, det vill säga att man inte pekar ut någon som avvikande. Ofta beskrivs dessa skolor som traditionsutmanande. Ökade krav på dokumentation talar författaren om, i en tid när den centrala kontrollen har minskat. Författaren ger exempel på olika typer av scheman som man fyller i för att se barnens utveckling bland annat socialt, språkligt och motoriskt. Författaren menar att man kan få syn på barn som inte anses uppfylla det normativa normala genom värderingar utifrån dessa scheman. När man sedan ser en avvikelse sätts insatser in i form av att anpassa miljön eller barnet. Så kallade åtgärdsprogram kan sättas in där man kartlägger vad man behöver göra extra, i form av till exempel stöd, för barnet. Föräldrarnas delaktighet är, menar författaren, bara genom att ge sitt samtycke. Det tycks finnas en vilja att ge svar för att kunna möta barn i behov av stöd pedagogiskt, genom att ge barnen en diagnos. Men man bör ha i åtanke att arbetet inte är klart därmed, utan jobb återstår för att möta dessa barn där de befinner sig. Att ge ett barn en diagnos kan öka förståelsen mellan barnet, förskolan och föräldrarna, samt för att få stöd. Genom diagnosen underlättas byråkratin runt problem, blir ett bevis på att svårigheten är länkad till barnet i en bestående situation. Om ett barn inte anses fungera i skolan kan det få komma på utredning hos barnhabiliteringen. Den neuropsykiatriska diagnosen som oftast ställs är adhd. Lutz (2013) menar att diagnosen kan verka som

utsorterande och skapa olika nivåer i samhället, och på sikt kan olikheter som barn växer upp i, bedömas utifrån en avvikelse. En skoldiagnos, kallar Lutz (2013) adhd för eftersom barnets problem ofta blir synliga i skolsituationer. Det kan bestå i att till exempel ha svårigheter att hålla reda på och organisera sitt skolmaterial. Att medicinera barn med adhd har två sidor menar författaren; å ena sidan att svårigheter som upplevs, mildras, å andra sidan så skulle vi inte komma på att medicinera barn som är blyga för att få dem att släppa hämningar. Barn som är blyga, beskrivs av Lutz som motsatsen till barn med adhd, och skulle enligt författaren inte upplevas lika påfrestande för omgivningen i ett socialt samspel. Risker finns, argumenterar Lutz, att man låser sig som pedagog vid en diagnos och handlar därefter och inte ser barnet bakom diagnosen, och att pedagogiken skyms av till exempel adhd. Författaren förespråkar en skola för alla där varje elevs individuella förutsättningar ska tillvaratas. För att uppnå det kan en eller ett par pedagogers arbete vara tillräckligt för elevens lärande. Lutz tillägger att ibland behövs andra satsningar för att finna olika sätt att se på de problem som uppstår, mer detaljerade planer. Författaren förklarar att på förskolor han har studerat; antingen gavs handledning till pedagogerna när barn är i behov av stöd, eller också hamnar ansvaret på en pedagog att finnas nära barnet som har en svårighet. Sedan kan stödet till barnet ges i grupp eller individuellt. Hur undervisningen i gruppen är organiserad är till stor del avgörande hur stödet ges. Författaren pratar här om klasser där arbetsplaneringen är individuell och, i det här fallet, eleverna styr sitt arbete får behovet styra och stöd ges utifrån det. I fall där läraren har förväntningar som inte eleven uppnår, sker ofta stödet i andra rum än klassrummet, med specialpedagog eller assistent. Lutz ger exempel på individuellt anpassade stödåtgärder genom att ge en flicka i behov av stöd ett schema där hon kunde följa hur dagen skulle fortlöpa. När flickan sedan slutade och schemat togs ned var det andra barn i förskolegruppen som efterfrågade schemat för att de också hade haft stöd av det. Vidare säger författaren att om alla barn i en grupp får ta del av stödåtgärder pekade inte ett enskilt barn ut. Författaren konstaterar att barn i behov av stöd kan uppleva övergången från förskola till förskoleklass som extra kritisk. Här är det viktigt att som pedagog tänka på sekretessen som inte får föras över utan föräldrarnas tillåtelse, poängterar författaren. Även om föräldrarna ger sin tillåtelse att information rörande barnet förs över, är det av vikt att pedagogen tänker sig för angående det informella ansvaret man har hur den informationen förs vidare i sin tur. Lutz (2013) uttrycker att barnens bästa är av vikt, och då ingår det menar han, att aktivt arbeta för att skapa relationer till föräldrarna på så vis att de ingår i barnens sammanhang, samt att svårigheter som kan uppstå runt familjen kan förebyggas.

Syfte

Studiens övergripande syfte är att utforska hur två pedagoger i en förskola och två pedagoger i en förskoleklass upplever övergången från förskola till förskoleklass. Studien är avgränsad till organiseringen runt övergångar som inbegriper pedagogernas tankar och upplevelser, samt vad de tycker är viktigt i en välfungerande organisering vid övergång från förskola till förskoleklass.

Teoriavsnitt

Här i teoriavsnittet kommer jag att presentera det sociokulturella perspektivet med kopplingar till mitt ämne. Även om jag avser att titta på organiseringsaspekten kring övergångar mellan förskola och skola så är de ofrånkomligt att inte ge sig i kast med ett perspektiv som handlar om människors samspel och kommunikation. Säljö (2000) pekar på och lyfter hur traditioner och regler kring detta framkommit. I all mänsklig verksamhet finns ett lärande, menar författaren. Det behöver inte nödvändigtvis vara inom skolans värld, ett vanligt samtal mellan personer, förklarar Säljö, kan innebära ett tillvaratagande att använda i situationer i framtiden. Vi lär av varandra, samspelar och interagerar i vardagens kultur där vår biologi får hjälp i den sociokulturella tillvaron via material, hjälpmedel och verktyg. Eftersom vår biologi inte förändrats nämnvärt under de senaste årtusendena, är det hjälpmedel som gör det möjligt för oss att hantera vår omvärld på ett framgångsrikt sätt, vilket våra förfäder saknade. Dessa hjälpmedel belyser författaren i form av resurser och interaktion, som blir en förstärkning och förlängning till vår svaga och ursprungliga biologi. Kommunikationen mellan människor skapar sociokulturella resurser och för dem vidare. Författaren visar på hur praktiska och intellektuella verktyg går hand i hand, till exempel kan vi genom att lära oss läsa, tillgodogöra oss information och agera i en fysisk verklighet. De fysiska redskapen som finns i vår fysiska verklighet, löser i sin tur intellektuella problem. Så kallade artefakter; alla de saker som tillverkats av oss människor, har en betydande roll eftersom vi fungerar i samspel med dem. Det är kärnan i den sociokulturella utvecklingen, att vi med hjälp av artefakter handskas med problem och situationer i samspel med varandra, upplyser Säljö (2000). Det sociokulturella kännetecknas som processer som sker *mellan* människor, inte bara inom dem själva. Här är språket en betydande faktor, påpekar författaren. Vygotsky är förgrundsfigur för detta perspektiv och Säljö beskriver att Vygotskys centrala tankar handlar om att vi människor pågående utvecklas och förändras i samspel med varandra. För att beskriva detta använder Vygotsky *proximal utvecklingszon*; ett begrepp, förklarar författaren, där man med lite hjälp från någon annan kommer längre i att till exempel lösa ett problem, än vad man skulle gjort själv. Att få hjälp ger alltså draghjälp för att komma längre. Det finns två aspekter i detta, påvisar författaren; vi kan följa med i en förklaring och förstå hur det går till, men vi kan inte utföra uppgiften själva än, utan behöver handledning under en tid innan vi behärskar den fullt ut själva. Detta är en röd tråd ur ett sociokulturellt perspektiv. Vi upplever nya saker med våra medmänniskor, lär oss förstå oss på dem, blir vana dem, och kan slutligen utföra dem på egen hand från start till mål. Säljö (2000) understryker skolan som en arena för ovanstående resonemang. Inom skolans värld försiggår varje individs utvecklingszon i en ständig rörelse mot en större förståelse i samspel med andra. I skolan sker social och kognitiv utveckling med barnet som aktör i ett sociokulturellt varande.

Metod

Här kommer jag presentera metodval, urval av respondenter, genomförande, metodanalys, samt de etiska riktlinjer jag tagit hänsyn till i mitt arbete. Jag har medvetet valt att inte konsekvent benämna respondenterna som pedagoger, utan de nämns oftast med sitt yrke; barnskötare, förskollärare och/eller specialpedagog. Jag använder även benämningen förskoleklasslärare och med det avser jag förskolläraren i förskoleklass.

Metodval

Eftersom studiens syfte var att utforska hur pedagoger upplever och tänker kring övergången har jag valt att använda mig av kvalitativa intervjuer. Det framkommer i Bryman (2011) att denna form av intervjuer är mer tillåtande och flexibla, vilket jag ansåg underlätta för att göra intervjusituationen mer avslappnad för samtliga iblandade. Ett annat motiv att välja denna form av intervju framhåller författaren är att den är öppen för att samtalet kan röra sig i olika riktningar, vilket ofta leder till att det som intervjupersonen finner relevant och viktigt framkommer. Möjligheten att avvika från intervjuguiden var även en vinst med denna form, det skapar möjligheter till att ställa nya följdfrågor samt att gå djupare in på de frågor som uppfattas som mest intressanta. Stukát (2011) upplyser om att ett holistiskt synsätt präglar det kvalitativa, det vill säga att helheten uppfattas som något mer än vad som blir om delarna adderas med varandra. Att tolka och förstå är viktigare än att förklara resultaten som framkommer. Öppna intervjuer och djupintervjuer är vanliga tillvägagångssätt inom det kvalitativa synsättet. Förutbestämda intervjufrågor och enkäter är inte att föredra, menar Stukát (2011), och argumenterar för att de öppna intervjuerna och djupintervjuerna bäddar för bättre tolkningsförståelse av materialet. Intervjuerna genomfördes genom personliga möten ute på förskolorna. Intervjufrågorna utformades så att varje intervju började med en öppen neutral fråga. Den avslutades med en neutral fråga där respondenten gavs utrymme att kommentera kring något som inte tidigare tagits upp under intervjun. Jag använde mig av en semistrukturerad intervju vilket Bryman (2011) beskriver som ett sätt att utgå från ett tydligt tema men ändå vara öppen för intervjupersonens egna uppfattningar och synsätt. Jag spelade in samtalen för att sedan transkribera dem, vilket Bryman förespråkar. Detta underlättade för den senare utvärderingen av materialet. Trost (2010) menar att kvalitativa intervjuer handlar, i största möjliga mån, om öppna frågor. Medgivande till sin karaktär där det ändå är intervjuaren som styr. Jag är medveten om att jag, likt författarens liknelse att leta borttappade nycklar på det stället där man tror att man tappade dem och ska finna dem, styr samtalet på sätt och vis med hjälp av min intervjuguide, för att komma åt mitt syfte med undersökningen. Detta var ett medvetet metodval och därmed en risk och ett avvägande i riktning mot en alltför styrd intervju. Min tanke var att jag var intresserad av respondentens tankar och agerande i verkliga livet runt övergångar på sin arbetsplats. Trost menar att denna nyfikenhet och intresse bör vara styrd av syftet med arbetet, vilket i mitt fall är att få reda på hur pedagogerna upplever övergången. Jag hade som avsikt att vara öppen, medgivande, aktivt lyssnande och genuint

intresserad under mina intervjuer så att det skulle blir, utan att vara dömande, ett slags socialt samspel såsom författaren förklarar och ger en bakgrundsbild som tar avstamp i symbolisk interaktionistiskt perspektiv. Han menar att vi människor definierar situationer på så sätt att vi styr vårt handlande efter vad vi upplever som verkligt. Samtidigt ändras detta handlande om vi senare upplever något annat. Detta kan användas vid intervjuer då respondenten bes delar med sig av vad som hänt under respondentens liv, istället för att be respondenten tala om sin livshistoria. Det ligger mer variation och mindre enkelsparighet i det första uttrycket, menar författaren, och förklarar vidare skillnaden i att uppleva något objektivt samt subjektivt. Till exempel är ordet familj objektivt när vi är överens vad ordet betyder. Däremot blir familj subjektivt när frågan ställs till en grupp av människor, hur just deras familjer ser ut. Svaret består av en stor variation. I det symboliska interaktionistiska perspektivet finns även social interaktion, diskuterar författaren. Det betyder att vi praktiskt taget ständigt samspelar med våra medmänniskor, oavsett om det är med ord, gester, kroppsspråk eller genom att helt enkelt vara tyst. Symboler ingår i detta teoretiska perspektiv när språket vi talar används olika beroende på situation. Som sociala varelser ingår det att vi är aktiva i en föränderlig process. Här menar författaren att det är lätt att sätta en stämpel på människor utifrån deras egenskaper, och i tron att de är beständiga. I det symboliska interaktionistiska perspektivet ses människan som någon som *gör* på ett visst vis i en situation, inte att denne *är* på det viset som hen agerar. Nuet är en aspekt Trost (2010) tar upp i detta perspektiv. Ett nu passerar på en gång och blir ett då. Människan förändras och är inte samma som i det nu som passerat och blivit då. Författaren menar att människan och dess egenskaper förändras i en ständig process. Barndom och tidigare händelser i våra liv finns inlemmat i nuet, och vårt beteende i nuet påverkas av allt vi erfarit själva och tillsammans med andra. Författaren menar att det dock inte endast är våra tidigare erfarenheter som påverkar oss i nuet, utan det är en process som kan plocka fram slumrade minnen vid behov. Här kunde jag tänka inför mina intervjuer om övergångar, att en övergång som pågår nu läggs till ett då och blir en samlad erfarenhet och att det för pedagogerna kommer ständigt nya övergångar med nya barn i en föränderlig process. Så att jag inte tror att alla skeenden runt övergångar är fasta, oföränderliga och att inte de i övergången medverkande är på ett visst vis för att de agerar på ett visst sätt. Trost (2010) menar att när en intervju rör ett område, och således inte flera, kan man kalla den strukturerad med öppna frågor. Symbolisk interaktion följer författaren i dennes tänkande runt intervjuer. Kärnan ligger i att försöka komma åt hur respondenten känner, erfar, tänker, resonerar med koppling till nuet. Jag som intervjuare ska inte utmärka mig själv med eget tyckande och tänkande. Respondenten ska vara i fokus. Mitt bidrag till intervjun skall vara att jag frambringar intressanta saker av respondenten. Författaren förespråkar att, vid intervjuer, få veta vad som skedde, framför att få veta hur respondenten upplevde eller kände i en situation. Enligt författaren kan man till exempel fråga; hur agerade du då? Som intervjuare skall man fråga utan att ifrågasätta, och lyssna aktivt. Man bör tänka på att svaren man får kan innehålla ett slags djup som kanske inte först syns på ytan. Precis som Trost upplyser, har jag vid kontakt, via missiv, med förskolechefer och rektorer berättat att mitt arbete innefattas av konfidentialitet.

De i undersökningen berörda personerna kommer inte att kunna kännas igen, och det som sägs kommer inte att föras vidare. Eftersom jag känner till namnet på de personer jag intervjuade är de inte anonyma för mig, och som Trost (2010) menar kan inte anonymitet råda i det fallet. Däremot gavs löfte om tystnadsplikt och att alla uppgifter är konfidentiella. Jag berättade för respondenten att denne när som helst kunde avbryta intervjun. Miljön vid en intervju ska kännas trygg och ostörd, förespråkar Trost. Valet av plats för denna undersökning föll sig tämligen naturligt; respondentens arbetsplats med tanke på veckodag och tidpunkt, som vardag mitt i dan. Författaren förmedlar att inför en intervju är det bra att utforma en intervjuguide med tanken på att i kvalitativa intervjuer, som jag utförde, är det respondenten som ska berätta. Intervjuaren ska således inte ha färdiga frågor som betas av. Jag inser att jag ibland ställde ledande och specifika frågor utifrån min intervjuguide när jag kände att jag var någonting på spåren. Som jag strax beskriver i min text, blev jag intresserad av barnskötaren Carolas tankar när hon berättade att de peppar barnen på våren i förskolan angående påklädning inför förskoleklasstarten till hösten. Och jag ställde då en ledande fråga om förberedelse för att se om hon tänkte skolförberedande. Samtidigt, som Trost förespråkar, hade jag ett lager av pålästa möjliga frågor inom mig att använda mig av. Studiens syfte ska man ha klart för sig, samt vara inläst på sitt ämne, inför intervjuerna, menar författaren. Vidare tips är att använda få frågor och stora frågeområden i intervjuguiden. Jag utgick från min första fråga; *hur går övergången från förskola till förskoleklass till rent praktiskt?* Som författaren menar, tänkte jag att jag följde respondentens tankegångar och ställde mina följdfrågor utifrån det. Att göra så är kärnan i denna form av intervju, menar Trost (2010). Jag bifogar min intervjuguide som bilaga i slutet av min uppsats. (bil. 2)

Urval

Jag avsåg att besöka två förskolor och två förskoleklasser i en kommun. Förskolan skulle "höra ihop" med förskoleklassen på så sätt att det är mellan dessa övergången sker. Jag besökte alltså två olika förskolor/förskoleklasser. Jag intervjuade en pedagog på varje ställe. Den kommun jag besökte tänkte jag får representera min undersökning då jag tänkte att bland annat läroplanen ser lika ut i hela Sverige. Jag gjorde en jämförelse mellan mina besökta enheter, och fick då syn på både skillnader och likheter mellan dessa enheter. Olika faktorer bidrog till mitt urval inför mina empiriska undersökningar. För att svara på frågorna jag ställt i syftet fann jag det relevant att intervjua förskollärare. Att det endast blev fyra stycken förskollärare jag intervjuade berodde på den förhållandevis korta tidsaspekten för att färdigställa min uppsats. Genom att intervjua varje förskollärare individuellt, och genom kvalitativa intervjuer, fångades var och ens känslor, erfarenheter och tankar kring mitt syfte. Min förhoppning var att fyra förskollärare att intervjua skulle vara tillräckligt då mitt motiv till syftet inte är att få så många förskollärares åsikter som möjligt för att "säkerställa tillförlitligheten". Jag riskerade därmed att få en "sned bild" av mitt syfte, men å andra sidan är, som jag ser det, varje enhets övergång och organisation runt dessa viktiga, och då behövde jag inte undersöka förskolor och skolor hundra mil bort. Där såg jag Förskolans läroplan som ett betydande verktyg; att ha gemensamma mål,

oavsett geografisk placering, att jobba mot och ha en samsyn kring.

Genomförande

Jag skrev och mailade ett missiv (bil.1) till berörda rektorer och förskolechefer inom mitt valda område, som i mitt fall var inom en och samma kommun, och fick deras godkännande inför mina planerade besök i verksamheterna. Jag använde kommunens hemsida där förskolor och skolor finns presenterade för att orienterade mig. Även kontakten per telefon med berörda rektorer och förskolechefer, när jag ringde upp dem för svar på mitt missiv, gav mig en bild av hur verksamheterna hänger ihop eftersom min tanke var att intervjua en förskollärare i förskolan samt en förskollärare i förskoleklass, och att det är mellan just dessa två enheter övergången sker. Två sådana konstellationer ville jag undersöka för att få lite mer material än av att bara undersöka en. Att göra en jämförelse mellan dessa två övergångar såg jag också som ett tänkbart motiv.

Förskolan Granen och Granbackens skola

Efter lite forskning fann jag och kontaktade en förskola med tillhörande förskoleklass. Denna förskola ligger i en tämligen liten ort, där förskola, skola och fritidshem finns i samma byggnad. På den här förskolan som jag kallar Granen är nu 19 barn inskrivna. Granen består av en avdelning. Deras ålder är mellan 1-5 år. Här arbetar fyra pedagoger, varav en arbetar viss tid som specialpedagog i några av kommunens förskolor och skolor. Däribland här på skolan som jag kallar Granbackens skola, och förskolan Granen. Hon är även förskollärare. Jag kallar henne här Anna och det var hon jag intervjuade. De övriga är barnskötare. Övergången som barn från denna förskola gör till förskoleklassen ligger i samma byggnad. I nära anslutning, fortfarande i samma byggnad, till förskoleklassens lokal ligger fritids och övriga klasser 1:an till 6:an. I år finns dock inga sjätteklassare på skolan. Förskoleklassen har för närvarande åtta barn. Här bedrivs förskoleklassverksamhet måndagar, tisdagar och torsdagar, fem timmar per dag. Övriga dagar får de barn som är i behov av skolbarnomsorg vara i förskolan fram till klockan 12, då det sedan bedrivs fritidsverksamhet fram till klockan 15. Bodil, kallar jag henne som jag intervjuade, är förskollärare och ansvarig för förskoleklassen. Förutom övergången från förskolan Granen, kommer det barn från en ännu mindre ort några mil bort.

Jag genomförde mina två intervjuer här under en och samma dag efter överenskommelse med respondenterna. Intervjuerna tog ca 45 minuter vardera. Jag hade med mig min förberedda intervjuguide som jag ställde frågor utifrån som Bryman (2011) förespråkar, nämligen att intervjuguiden är ett hjälpmedel att luta sig mot i det annars öppna samtalet, med den vinsten att avvikelser från den samt frågor i en ej i förutbestämd ordning, gav respondenten och jag chans till en djupare förståelse och mer ingående samtal där intresse fanns hos oss båda. Min första intervju med Bodil skedde i förskoleklassens klassrum där jag och förskolläraren satt ifred med stängd dörr. Den andra intervjun ägde rum på kontoret i förskolans lokaler med Anna. Vi satt i avskildhet även här. Under bägge intervjuerna fanns barn och personal i angränsande rum, men det var inget som påverkade intervjuerna och vi fick prata ostört. Jag spelade in ljudet

från intervjuerna på min Ipad. Under min andra intervju, med Anna, var jag tvungen att fortsätta inspelningen av ljud med min mobiltelefon eftersom Ipadens minne blev fullt. Som jag tidigare nämnt var det viktigt för mig att förskolan hörde ihop med förskoleklassen. Här hade de även ett samband fysiskt; förskolan låg i samma byggnad som förskoleklassen.

Förskolan Månen och Helgaskolan med avdelningarna röd och blå

Min andra konstellation förskola- skola hittade jag på en lite större ort än den förra. Här kallar jag förskolan för Månen, den består av två avdelningar, som jag kallar Pluto och Saturnus. Jag intervjuade en barnskötare som jag kallar Carola, på avdelningen Pluto. Jag fick veta när jag kom dit att det var Carola som hade ansvar för femåringarnas övergång från förskola till förskoleklass. Förskolan Månen har 17 barn på varje avdelning. Här jobbar en förskollärare och två barnskötare på vardera sidan. Avdelningarna ligger i samma hus med en dörr mellan sig. Övergången för femåringarna här på Månen sker till en förskoleklass som ligger i, vad jag kallar Helgaskolan. Avståndet är några kilometer mellan dessa två enheter. På Helgaskolan är två lokaler vikta åt förskoleklassen. Förskoleklassen är alltså uppdelad i två grupper som jag kallar röd och blå, med sammanlagt 27 barn. För övrigt är Helgaskolan en tämligen, för orten, stor skola med klasser från ettan upp till sexan. Här bedrivs förskoleklass tre dagar i veckan; tisdagar, onsdagar och torsdagar, fem timmar per dag. Övriga dagar och tid är det fritids i lokalerna för förskoleklassen, och ibland ettan och tvåan. Det finns ytterligare ett fritids i samma skolbyggnad där barn i högre årskurser går. Här på röd och blå arbetar två förskollärare, en fritidspedagog, en elevassistent heltid, samt en förskollärare 70%. Hon jag intervjuade kallar jag Freja och har förutom förskollärare, uppdraget som utbildad specialpedagog. Hon har en förskoleklass på heltid och ser sig både arbeta som förskollärare och specialpedagog eftersom det finns barn med utvecklingsstörning och språksvårigheter här. Även i dessa två enheter genomförde jag intervjuerna samma dag, dagen efter jag besökt Granen och Granbacken. Skillnaden var en transportsträcka med bil mellan Månen och Helgaskolan. Här tog vardera intervjun cirka 45 minuter. Precis som under intervjuerna dagen innan använde jag mig av min intervjuguide (bil.2) Även om jag använde samma intervjuguide under alla fyra intervjuerna lät jag det pågående samtalet styra, och därför kom intervjuguidens frågor att användas i olika hög grad och i olika ordning under mina intervjuer i överensstämmelse med Bryman (2011), som menar att en semistrukturerad samtalsguide blir en hjälp att beröra tänkta fält under intervjun, partiellt med friheten att följa respondentens tankar och inte behöva ta frågorna i ordning. Jag kan se i efterhand när jag tittar på mina genomförda intervjuer att jag likt Trosts (2010) metafor, som jag tidigare nämnt; om nyckelknippan som man letar efter där man tror att man tappat den, till viss del gjort samma sak under mina intervjuer. Jag är medveten om att jag till viss del styrt samtalet med hjälp av min intervjuguide. Min första intervju skedde i förskoleklassens klassrum där jag och förskolläraren satt ifred med stängd dörr.

Realitet och Validitet

Trost (2010) skriver att realitet är något mätbart. Det är tvärtom mot att förstå hur någon känner, tänker eller agerar. Eftersom jag använde mig av kvalitativa intervjuer för att utforska hur pedagoger tänker och upplever runt övergången ser jag att studien har låg realitet eftersom resultatet högst troligt skulle bli annorlunda om jag gjorde om studien på nytt. Validitet, menar författaren är att det man avser mäta mäts, och inget annat. Jag ville veta respondenternas tankar, upplevelser och vad de tycker är viktigt runt övergången. Jag tänker att jag ställde ett flertal ledande frågor som kan ha påverkat validiteten så att den blev lägre.

Min ambition var att gå ut med öppna frågor men jag ser när jag analyserar och tolkar mina intervjuer att jag ställde en del ledande och specifika frågor. Till exempel frågade jag barnskötaren Carola om hon tänker "förberedande" när hon berättar att de under våren på förskolan säger till och peppar barnen angående påklädning: "tänk på att det här ska du kunna när du börjar där". Carola svarar ja på min fråga. Jag frågar då vidare om det är något mer hon tänker att de förbereder barnen på för att de ska börja förskoleklass. Att jag frågar så beror på att jag ville kolla hur hon tänker skolförberedande. Jag tror att detta berodde på att jag var lite låst vid mitt ämne och hade ett "mål" med mina undersökningar utifrån litteratur jag läst. För den skull ställde jag inte alla frågor utifrån min intervjuguide, jag hade den som stöd vid intervjun och ibland passade frågor in spontant i intervjun.

Etiska riktlinjer

Vid genomgång av mina intervjuer framträdde följande etiska riktlinjer som jag tagit hänsyn till; de fyra huvudprinciperna, utifrån vetenskapsrådets utformade forskningsetiska principer, Vetenskapsrådet, (2011), för god forskningsetik:

Informationskravet, där jag informerade de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. I mitt missiv, per telefon och vid samtal beskrev jag mitt syfte att studera övergången mellan förskola och skola, genom att intervjua pedagoger.

Samtyckeskravet, deltagarna i min undersökning hade rätt att själv bestämma över sin medverkan. Detta påtalades i missivet, och vid samtal inför mina intervjuer.

Konfidentialitetskravet, där uppgifter om alla i undersökningen ingående personer gavs största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna förvarades på ett sådant sätt att obehöriga inte kunde ta del av dem. Jag har avidentifierat deltagarna, deras arbetsplatser och nämnda ortnamn i mitt material. Nyttjandekravet, insamlade uppgifter om enskilda personer användes endast för forskningsändamål. Jag använder alltså endast mitt insamlade material endast för den här uppsatsen. Detta kommer att raderas och förstöras efter avslutad uppsats.

Resultat

Här presenterar jag resultatet av min analys av genomförda intervjuer. Vid genomgång av intervjuerna såg jag aspekter som jag vill lyfta utifrån mitt syfte med mitt arbete. När jag tittat på hur mina fyra respondenter upplever övergången från förskola till förskoleklass inbegriper det organiseringen samt deras tankar och vad de tycker är viktigt kring en välfungerande övergång. De mönster som framträdde har jag valt att kategorisera i rubriker för att lättare hantera mitt material och ge läsaren en överblick och förståelse. Jag ger sedan mer ingående analys och genomgång av mina intervjuer där en del kategorier kan gå in i varandra eftersom dessa kretsar kring samma ämne. Jag har valt att under varje rubrik presentera först den ena övergången (Anna och Bodil och därefter Carola och Freja). Jag kommer ibland att använda begreppen Lilla övergången samt Stora övergången eftersom det ger en signal om avstånden mellan enheterna och gör läsningen mer begriplig. Anna och Bodil hör till Lilla övergången, Carola och Freja hör till Stora övergången. Följande rubriker har jag valt:

Överlämning - Mottagande

Miljö och lokaler

Samarbete och trygghet

Föräldrar

Skolförberedande

Överlämning – Mottagande

Anna, förskollärare i förskolan Granen och specialpedagog, i vad jag kallar lilla övergången uttrycker:

Att börja förskoleklassen är inget otryggt, det är liksom en förlängning bara, det är nästa steg, helt naturligt.

Anna ger en bild av en trygg övergång där överlämnandet och mottagandet sker i samma byggnad med personal som är välkända för varandra och barnen.

Hon förklarar att det är lättsamt utifrån att de är i samma lokaler, både förskolan 1-5 år, förskoleklassen och grundskolan.

Mottagande förskollärare här, på Granbackens skola; Bodil, ger en liknande bild där hon förklarar att bekant personal ger en mjuk övergång. Hon hänvisar även hon till att de håller till i samma hus där de känner varandra och att hon inte är någon för dem ny person. Bodil förklarar att hon har brukat gå in i förskolan och haft musik och motorikträning med barnen där, samt att de är ute tillsammans på rasterna.

Övergången från förskola till förskoleklass går till så att femåringarna hälsar på i förskoleklassen ett par gånger efter påsk, då de förutom att vara med på gympan, där de får träna att byta om och duscha, även är med och äter i matsalen och besöker klassrummet för att bli vana vid det. Barn som behöver fler träningstillfällen runt dusch, ombyte och att hålla ordning på sina kläder får det för att de ska känna en trygghet inför kommande idrottslektioner. Både Anna och Bodil beskriver klassrumsbesöket som ett viktigt steg för barnen där de får bok, en låda, pyssel och en penna som märks med deras namn.

De är väldigt stolta. Så den pennan har de kvar när de kommer sen på hösten, det är hemskt viktig för barnen.

Anna uttrycker en kontinuitet i samverkan mellan förskola och förskoleklass där hon berättar att de har temadagar tillsammans kring traditioner såsom vinterfiske. I överlämnandet och mottagandet i barnens övergång ingår ett överlämningssamtal som både Anna och Bodil upplever som bra och förberedande. Tillvägagångssättet är så att Anna kommer till Bodil i förskoleklassen och vill ha överlämningssamtal på hösten före skolstart. Hon har med sig portfolio, innehållande material rörande varje enskilt barn. Varje förälder har fått skriva under ett dokument att de går med på att Anna lämnar över portfolion till Bodil. Ingen har hittills nekat att skriva på det, och Anna menar att det är viktig information som mottagande lärare får. Anna upplever och jobbar efter att förskolan har sträng tystnadsplikt och sekretess:

Så jag vill ju inte dryfta liksom nånting om familjeförhållanden och sånt om jag inte fått att det är liksom okej från föräldrarna.

Inför överlämningssamtalet, screenar de barnen berättar Anna, och att det är utifrån det de ska se hur de har lyckats med sin verksamhet i förskolan. Om de till exempel ser att en femåring i gruppen har svårt att rimma eller klappa stavelser, så behöver de träna mer på det eftersom de har jobbat för lite med det. Samtidigt menar Anna att de jobbar mycket med språk genom språksamlingar och rim så att alla kan det när de går över till förskoleklass.

Det är ju inte för att bedöma Pelle, Olle å Stina, det är ju för att vi ska få ett kvitto att vi gör rätt saker.....Och då är det vårt uppdrag att se till att de nått så långt de bara kan.

I den mottagande förskoleklassen uttrycker Bodil att det är jätteviktigt att man får ett bra överlämnande. Bodil förklarar att hon tycker det är bra att Anna vid överlämningssamtalet ger information om kommande barn. Det underlättar övergången att få viktig information vid överlämningssamtalet menar Bodil:

Så att jag inte klampar på och gör fel; den här han vill gärna, han kommer att fråga om och om igen..."ska jag ta av mej skorna nu?", "Ja, du kan ta av dej skorna". "Ja men ska jag ta av mej dom här? "Ja, gå och ta av dej skorna där." "Ska jag ställa dom här?" "Ja, du ska ställa dom där". Då vet jag hur han fungerar..., så behöver inte jag säga; "ja, men!", bli irriterad eller nått sånt, det ska man ju inte bli men alltså, jag vet att det här barnet har det här behovet.."

Anna berättar för mej; det här är en jättesmart kille, lite ruschig, kanske hon säger han är å lite utåtagerande å tar inte ett nej första gången, minns jag hon sa, utan "du måste säga nej flera gånger". Å det har jag också tyckt var så himla bra för att jag vet att jag måste säga nej kanske tre gånger, okej, då är det så, han är van det...

Vidare beskriver Bodil hur hon och Anna går igenom en pojkes läs- och skrivutveckling. Bodil visar en teckning som Anna lämnat över till Bodil vid ett överlämningsamtal:

Här är ju nånting som varje elev får göra då inför att han eller hon ska börja i förskoleklass...Ja, så då visar hon ju mej..., det är ju jättebra å få se, hur långt har de kommit liksom i den här förmågan att följa linjer.

Samtidigt menar Bodil att barn och vuxna träffas varje dag, och hon förklarar att hon egentligen känner barnen som ska börja. I den lilla övergången ger både Anna och Bodil en samstämd bild av en övergång som kännetecknas av social och fysisk närhet, kontinuitet och samarbete med trygga barn. Det blir en smidig övergång som underlättas av att de känner varandra och vistas i samma byggnad. Att de här i Lilla övergången ger information vid överlämningsamtalet ökar deras känsla av att vilja höra ihop och sträva efter ett gott fortsatt samarbete.

Överlämning och mottagande på min andra undersökta enhet som jag kallar Stora övergången, där barn från förskolan Månen gör en övergång till Helgaskolan med avdelningarna röd och blå, skiljer sig delvis från Lilla övergången på så sätt att de önskar mer samarbete. Barnskötaren Carola berättar hur övergången går till; på våren går hon och de blivande förskoleklassbarnen till Helgaskolan för att först leka ute. De har inte ännu blivit inbjudna dit, vilket de blir senare, utan de är ute för att bekanta sig med var de ska gå:

"Men sen så, efter mycket om och men, så blir vi äntligen inbjudna..."

Carola säger att i år var de inbjudna två gånger; först en gång ute där de träffade förskolebarnen som går där och fröknarna. De stod i ring och pratade innan de lekte. Vid andra besöket var de inne, barnen fick rita en teckning som sattes upp på väggen och på så sätt finns där när de börjar på hösten. De får även leka, ha samling och äta lunch i matsalen under andra besöket. Det kommer barn från flera olika förskolor och dagmammor vid övergången hit till Helgaskolan. De blir uppdelade i grupper, och alla kommer inte samtidigt. Carola förmedlar att hon ser dessa tillfällen som värdefulla för barnens övergång men att hon gärna såg fler tillfällen:

Jag tycker det känns för lite, jag skulle vilja ha mera... mera träffar där. Om vi träffas en gång ute med förskolebarnen, men att vi även träffas, åtminstone två gånger inomhus och att vi kanske fick äta två gånger, för just maten är ju, de ska ju äta, det är så mycket moment; du ska ta maten, du ska bära brickan, hämta mjölken själv å, det har ju inte dom här gjort, så att det skulle man vilja att dom fått gjort ett par gånger till. Å gärna att dom kom hit!

Frejas bild och upplevelse kring övergången till Helgaskolan, stämmer bra överens med det Carola beskriver då båda uttrycker en önskan om mer träffar och samarbete här i Stora övergången. Freja berättar att de blivande förskoleklassbarnen kommer och hälsar på två gånger i slutet av vårterminen där, som Carola också beskrivit, utevistelse, innevistelse med aktiviteter, ritande av teckning som sparas till hösten, och besök i matsalen ingår. Även Freja

efterfrågar mer samverkan och samsyn mellan överlämnande förskola och mottagande förskoleklass, och inte bara runt själva övergången utan även i stort för att öka förståelsen kring varandras verksamheter:

Egentligen skulle jag vilja att man, inom, som personal på förskola och förskoleklass hade., träffades mera..., att liksom det är på den nivån det ska ligga, att man ska ha som nån samsyn litegrann å att man som personal i förskoleklassen även kanske far och hälsar på på förskolan å ser hur barn har det där å fungerar å litegrann hur man jobbat för att kunna möta dom på rätt nivå, så skulle jag önskat att det varit!... å även att man som personal på förskolan fick komma å vara med i verksamheten i förskoleklass å se hur det är och att vi inte går och tror att vi vet hur det är på olika ställen.

Carola förklarar att de har överlämningssamtal där de nu sist var två stycken pedagoger som besökte förskoleklassläraren som ville ha en träff. Till skillnad mot förut, lämnas inga papper över längre, till exempel utvecklingssamtalspapper. Det de berättar nu rörande barnet är om barnet behöver mer stöd, har språksvårigheter eller om det är nånting som behöver informeras om för barnens skull, som Carola uttrycker det. Förut informerade de om barnets matsituationer, toalettbesök, motorik, språkutveckling, om de förstod instruktioner med mera, men det har de slutat informera om.

Vi tycker inte de behöver veta allt om barna, de får bilda sig en egen uppfattning. Förut så fick dom ju veta allt om barna, om de kunde klippa, om de kunde..., ja precis allt, nu berättar vi ju om de har någon större svårighet...Vi har ju haft barn som har, inte fått diagnos, men man har ju funderat på om det är adhd eller nått liknande, sånt berättar vi ju lite om då.

Om föräldrarna inte vill att överlämnande förskola ska berätta något alls, vilket ibland har hänt, så lyssnar de på föräldrarnas åsikter och lämnar inte över information om barnet. Carola menar att en del föräldrar inte vill att de ska berätta något alls för mottagande förskoleklass och då gör de inte det. Det var tidigare platschef, berättar Carola, som tyckte att de inte ska lämna över för mycket, och efter ett personalmöte med efterföljande diskussion med förskoleklass togs det gemensamma beslutet att inte lämna (för mycket) information om barnen. Ett beslut som Carola beskriver som bra för ett gott överlämnande; "*...det blev lite för mycket berättande, kanske de inte alls behöver veta... de behöver inte veta, ja dom märker ju... om de kan klippa...*"

Carola uttrycker således en önskan om mera träffar, mera samarbete runt övergången, men hon är nöjd med att informationen har blivit fattigare. Dessutom är det bara information kring de barnen som de anser har svårigheter. Freja i förskoleklassen upplever överlämningssamtalet som olika från förskola till förskola om vad som samtalas om. Hit kommer ju barn från olika förskolor. Hon säger att hon inte hade överlämningssamtalet i våras, men att hon varit med året innan. Och i och med att hon själv jobbat inom förskolan förr, så har hon varit med från förskolans håll tidigare. Vidare säger Freja att;

Personal på förskolan som har haft hand om de äldre barnen, brukar ju träffa en personal härifrån då, och man informerar om det är nånting man ska veta, vilka barn som kommer å om det nånting särskilt vi ska tänka på då. Det kan va till exempel med att två barn inte bör gå i samma grupp eller att det är nått annat man ska tänka på.

Här i Stora övergången har Carola mer konkret erfarenhet om nyligen gjord övergång med tillhörande överlämningsamtal än Freja. Båda uttrycker möjligheten lokalerna med två grupper ger; att kunna sära på barn som de tycker, eller får information om, inte passar ihop.

Miljö och lokaler

Mina två undersökta övergångar från förskola till förskoleklass skiljer sig beträffande lokaler bland annat. I den Lilla övergången; från förskolan Granen sker övergången inom samma byggnad till Granbackens skola. Detta ökar tillgängligheten och samarbetet. Bodil beskriver närheten mellan förskola och förskoleklassen med att berätta att hon kan gå in spontant till förskolan och hämta barn om till exempel många av förskoleklassbarnen är sjuka en dag, på så sätt har de barnen fått lite mer träning att vara i förskoleklassen Anna i förskolan berättar att närheten fysiskt även ger en social närhet:

Ja här är det ju lättsamt utifrån att vi är i samma lokaler, både förskolan 1-5 år, förskoleklassen och grundskolan. Och vi har ju ett samarbete mellan förskola och skola här....Så att övergången i sig är ganska smidig, barna härifrån känner mottagande förskollärare, vi går in i skolan och gör olika saker, det är inte nå främmande lokaler.

Bodil upplever att övergången underlättas av att alla barn i förskola och skola träffar all personal ute på raster. Genom att de kontinuerligt är ute tillsammans, träffar varandra, ser varandra, så menar Bodil att de vet vem hon är och att det kommer bli deras tur att börja förskoleklass och följa med henne till klassrummet för att få boken och pennan. *"Vi träffs ju varje dag, så jag känner egentligen de här barna som ska börja"*. Här visar Anna och Bodil att närheten i ute och inomhus ger en känsla av sammanhang, chans till förberedelse i vad som komma skall, och samarbete i övergången. Det visar även en flexibilitet här i Lilla övergången eftersom förskolan tar emot förskoleklassbarnen vissa tider och dagar eftersom det bedrivs förskoleklassverksamhet tre dagar i veckan; tisdag, onsdag och torsdag. Övriga dagar samt mornar och eftermiddagar efter klockan 15 vistas dessa barn i förskolan. Bodil säger att: *"jag tror att de känner sig ganska hemma där, för de har ju varit där hela tiden sedan de var små."*

Miljön runt övergången på min andra undersökta enhet, Stora övergången; förskolan Månen och Helgaskolan ser lite annorlunda ut. Det är ett fysiskt avstånd på grund av olika byggnader på några kilometers avstånd. Samtidigt beskriver de ett slags socialt avstånd. Barnskötaren Carola och mottagande förskoleklassläraren Freja önskar bägge mer samarbete, samverkan och träffar. De uttrycker det inte bokstavligen att det beror på det fysiska avståndet som gör att de tycker att samarbetet kunde varit större, men deras beskrivningar och upplevelser skiljer sig mot Lilla övergången där övergången sker i samma

lokaler, barn och personal kan träffas spontant och ofta, och de känner till varandra. Carola uttrycker en frustration kring initiativtagande och samarbete när det är dags för femåringarna att hälsa på i förskoleklassen på våren:

Vi brukar ju vara på dom, skicka mail å, att nu vill vi veta tider för planering å vi vill veta när vi får komma å...tillslut så får vi ett papper då å tala om...så vi tycker inte vi har sådär jättebra...personalen här, eller på förskolorna och upp till förskoleklass skulle kunnat haft bättre samarbete. Vi skulle vilja det i alla fall.

Det fysiska avståndet gör att de inte känner varandra eller träffas i lika stor utsträckning som de gör i Lilla övergången. Carola säger på tal om att hon tycker det är för lite träffar att hon önskade att barnen fick träffas fler gånger inomhus och speciellt träna på den nya matsituationen och moment som kommer, såsom att äta i ny miljö, bära bricka och hämta mjölk själv. Carola ser gärna att de från förskoleklassen även kommer till de blivande förskoleklassbarnen i förskolan:

Å gärna att dom kom hit! ...till exempel säg det; "nu åker vi skidor", vi har ju ishallen å; "kan ni komma ner med de som ska åka med oss"....., ja men det behöver ju inte vara, vi kan träffas bara så att de får se varann! Då har de ju fått en liten start så att det inte blir så stort.

Mottagande förskoleklasslärare Freja uttrycker till skillnad mot Carola att det är oftast på förskolans initiativ överlämningen sker i och med att förskolan känner att det är dags att lämna över barnen till förskoleklassen. Carola beskriver den fysiska miljön på Helgaskolans skolgård, där hon menar att i övergången så fixar barnen att möta en ny miljö på ett bra sätt:

Ja, jag tror att lokaler och sånt här, att det är vuxna som tror att det ska bli så stor omställning för barn, och att en stor skolgård; "hur ska de klara sig", och så här..., men det upplever jag absolut inte som nått problem och jag har aldrig varit med om att det blir svårigheter för barn, inte ens för barn med utvecklingsstörning har det varit nått problem att börja.

Lokalerna som förskoleklassen vistas i på Helgaskolan består av två rum där förskoleklassen delas in i två grupper. I ena rummet håller vad jag kallar grupp blå till, i det andra rummet vistas vad jag kallar grupp röd. Här i Stora övergången; när barn från förskolan Månen gör övergången till Helgaskolan delas de alltså in i antingen grupp blå eller grupp röd. Carola berättar att det finns barn som har det jobbigt att komma till mottagande förskoleklass:

Allting blir nytt och stort, det är ju inte bara nya vuxna, utan det är ju också nya barn.... En del är har vi fått backning, för vi tycker att de passar ihop här, å där har det gått på tok... så de har haft jättejobbigt.

I likhet med Carola, pratar Freja om möjligheten att dela in barnen i olika grupper på Helgaskolan och att sådan information kan de få från förskolan vid

överlämningssamtal; "...om det är två barn på den förskolan som man ser att; dom här behöver man sära på".

En annan aspekt av grupper, är när Freja berättar om barn som är i behov av stöd; "vi har barn som har behov av tecken som stöd, då jobbar vi ju med det i gruppen." Freja förklarar att träning även sker individuellt, att det barnet får sitta och jobba och träna in, till exempel tecken, i lugn och ro för sig själv, men tillsammans med de andra i samma rum. Vidare menar Freja att man kan träna till exempel munmotorik med *alla* i gruppen, det gör inget om alla är med på det. På så sätt får barnet som är i behov av stöd träning i gruppen. Freja kallar det inkludering: "att ha en verksamhet som fungerar för alla barn, oavsett om man har ett annat modersmål eller om man har en utvecklingsstörning..." Om barnet i behov av stöd behöver gå ifrån gruppen för att vila, ska det få göra det menar Freja, men att de försöker i möjligaste mån vara alla tillsammans vid aktiviteter.

Den stora övergången har en prägel av avstånd, både fysiskt och socialt där respondenterna önskar mer samsyn, samarbete och träffar. Däremot tror inte Freja att barnen själva upplever det som besvärande med ny (ute)miljö, utan att det är de vuxna som oroar sig för barnen; att de ska möta något nytt med för lite träning innan. Samtidigt kan de vuxna styra i vilken miljö barnen ska hamna igenom att välja i vilken av grupperna röd och blå de anses passa bäst i. Freja visar att barn i behov av stöd inkluderas i gruppen genom att alla barn får träna munmotorik.

Samarbete och trygghet

Samarbetet mellan enheterna syns och uttrycks tydligare av Anna och Bodil i den Lilla övergången. De ger en bild av att de har nära fysiskt och socialt. De kan gå emellan och hjälpa till i varandras verksamheter. De dagar det inte är förskoleklassverksamhet är de barnen inne på förskola. Barn och personal samsas om utemiljön, träffar varandra på raster när både förskoleklassbarn och förskolebarn är ute samtidigt. De firar traditioner och temadagar tillsammans. Bodil säger att hon tror att det bekanta för barnen ger en mjuk övergång:

Jag är övertygad att det är en väldigt mjuk och behaglig övergång för dom att gå från förskolan in i skolans värld alltså...

Anna ger exempel på samarbete och trygghet utifrån att hon även är specialpedagog. Hon startar vissa insatser med barn i behov av stöd i förskolan, till exempel talträning, begreppsträning eller motorisk träning. Sedan fortsätter hon med det när de kommer till förskoleklass; "det blir ju inget avbrott, man får inte börja om på nytt, jag fortsätter ju".

Bodil hänvisar till att skolan är liten, lokalernas utformning och den bekanta personalen. Hon menar också att genom att hon och Anna har så gott samarbete kring överlämningar så skapas trygghet och samarbete:

Vi har ett överlämningssamtal, jag och Anna då, då vi går igenom alla barn, ja och berättar om; "det här barnet fungerar så här" ...så att man är förberedd. Det är jätteviktigt att man får ett bra överlämnande!

Carola och Freja önskar bägge mer samarbete. Freja skulle vilja ha mer vetskap om den andra verksamheten och att de visste mer om varandras jobb i förskola och förskoleklass:

ja egentligen skulle jag vilja att man, inom, som personal på förskola och förskoleklass hade..., träffades mera...

Det förekommer inga möten där de träffas och diskuterar hur verksamheterna stämmer ihop med varandras; "näää", säger Freja.

Föräldrar

Föräldrarnas roll i övergången beskriver samtliga respondenter som viktig. Det är med föräldrarnas tillåtelse som information får föras över vid övergången. Nekar föräldrarna att saker som rör deras barn förs över mellan förskola och förskoleklass så får inte förskolepersonalen säga detta till mottagande förskoleklasslärare. Anna i Lilla övergången berättar att hon hittills inte varit med om att någon förälder inte velat skriva på att information förs över, alltså hittills har hon fått berätta för förskoleklassläraren sånt hon anser vara viktigt rörande barnet inför förskoleklasstart. Hon ser vikten av att respektera föräldrarnas vilja samtidigt som hon ser fördelar om informationen får föras över:

Jag vill ju inte dryfta liksom nånting om familjeförhållanden och sånt om jag inte fått att det är liksom okej från föräldrarna. Och samtidigt är det ju viktig information för mottagande lärare att få. Hittills har ingen nekat att skriva på det.

Hon berättar att föräldrarna får skriva under portfolion som Anna tar med vid överlämningssamtalet med Bodil:

Vi har gjort ett dokument där föräldrarna får skriva under att jag lämnar över portfolion och information om barna till Bodil.

I den stora övergången, precis som i Lilla övergången, uttrycks vikten av gott samarbete med föräldrarna. Till skillnad mot i Lilla övergången, så har det hänt enligt Carola att föräldrar inte velat att information ska föras vidare:

En del föräldrar vill inte att vi ska berätta något alls, å då berättar vi ingenting för att även från föräldrahåll vill de att det ska vara... att vi inte ska få veta.

Freja i Stora övergången betonar föräldrarnas roll genom att berätta att de har ett föräldramöte på våren innan kommande förskoleklasstart då föräldrarna får komma och titta på lokalerna samt planera inskolningsveckorna med personalen.

Å sen i augusti då när det är dags för inskolning är det föräldrarna som är med och då brukar vi ha som en, eller fyra dagars inskolning å där gör föräldrarna lite olika hur mycket dom är med under de här dagarna, men vi vill ju att de ska vara här nån stund i alla fall under åtminstone två dagar.

Skolförberedande

Respondenterna ger olika berättelser som kan te sig skolförberedande. När förskolläraren Anna kommer in med portfolion till Bodil i förskoleklassen, i den Lilla övergången, uttrycker Bodil att det känns bra att få se materialet som de jobbat med i förskolan och att hon får en bild av hur de ligger till språkmässigt och matematiskt:

Ja så då visar hon ju mej...det är ju jättebra att få se, hur lång det har kommit liksom i den här förmågan att följa linjer.... Och det här är det matematiska tänket, hur pass utvecklat det är, så att det är ju jättebra, då behöver inte jag sitta och kolla upp sånt.... För är det nånting som inte är.., som att det brister nånstans, då vet jag, ja men det här...nu ska vi jobba lite mer med det här.

Ovanstående citat kan också knytas till den samarbetsvilja kring att ge och få information i övergången som uttrycks av respondenterna i Lilla Övergången. Både Anna och Bodil berättar att barnen är glada och förväntansfulla över besöket i förskoleklassen där de får bok och den märkta pennan. Det är en markering att det är skola som väntar barnen. Bodil säger att hon i år har en renodlad förskoleklass. Tidigare år har hon haft en klass bestående av förskoleklass, ettan och tvåan. Hon upplever skillnader mellan dessa två typer av konstellationer på så sätt att det blir mer skola om man har en f-1-2:a; mer skola än det ska vara, menar hon. Leken som ska vara grunden, och som barnen utmanas genom, får stå tillbaka, hävdar Bodil. När Bodil förut hade en f-1-2:a tycker hon att förskoleklassen blev nästan som en etta och att de fick mycket gratis genom att de fick vara med på bokstavsinlärning två gånger för Bodil menar att:

Man kan ju inte säga: "gå in och lek där medans vi har bokstavsinlärning". De fick ju va med. Så nu har vi ju ingen bokstavsinlärning här i förskoleklassen, det har jag ju inte, om man inte vill.

Bodil ger inte uttryck av att barn kan lära i leken här eftersom hon genom ovanstående citat skiljer på lek och bokstavsinlärning, och att det dessutom ska ske i olika rum.

När Bodil beskriver hur en dag i förskoleklassen går till visar hon att det är skolan barnen kommit till. Hon berättar att hon går och möter barnen. Hon vill ha ordning eftersom några kan vara lite bråkiga, så hon vill inte att de går upp till klassrummet själva. Barnen står på rad, det är viktigt för dem vem som står först, de har en lista de följer eftersom det är millimeterrättvisa, som Bodil uttrycker det.

Och så går vi upp efter mej här och så står, öppnar jag dörren och så säger jag så här; "god morgon, välkommen till skolan". "Titta på mej", säger jag. De tittar på mej; "god morgon"... å så drar de en pinne där med ett nummer så de vet var de ska sitta.

Att barnen är medvetna om att detta är lite skola, tror Bodil:

Dom säger till varann, så här ibland när det är nån som är stökig; "det är lika bra du går tillbaka till dagis"...ja, så att de är själva, tror jag väldigt medveten om att det här är lite skola....ja, och det tycker inte jag är fel för det är, det är ju en introduktion i skolan.

Anna som lämnar över till Bodil ger en bild av skolförberedelse. Till skillnad mot Bodil använder hon leken för att lära när hon säger:

Jag tänker förberedande, för jag tror ju att det vi kan lära barnen här har de jättemycket nytta av å då kan man ju lära dom i leken, dom vet inte att det är ett lärande, fast vi vet det i våran profession. Så sitter vi ute i hallen och ska klä på sig, då kanske jag benämner, ja men skorna; "gå och hämta dina röda skor", "gå och hämta dina svarta joggingskor med snören". Då jobbar jag ju med lärandet fast barna förstår ju inte det.... Att de har sånt i sig å då har de lärt sig sånt utan att tänka på det, men det är ju vårt ansvar. På så vis tycker jag att det är förberedande, att man måste inte ha en lektion om sånt, men de har det med sig.

Förberedande lärande i verksamheten ger Anna exempel på när hon säger att de lär barnen bordsskick, hur man torkar sig på toaletten eller läsförståelseträning när de läser och pratar om innehåll i sagor. "Det är ju en läsförståelseträning fast det är i sagostunden så att säga." Anna ger ytterligare exempel på förberedelse genom att lära barnen använda rätt begrepp på ord redan i förskolan; "...det gör inte ont om barna kan det, men det är ganska besvärligt när man inte har rätt ord, när man måste lära sej det längre fram. Å såna diskussioner har vi haft, i och med att vi är ett arbetslag i det här huset. Även skolan säger; "nej men sånt är bra att de har med sig, det underlättar!" I den Lilla övergången har Anna och Bodil en samsyn runt att det är bra att arbeta skolförberedande. Det som skiljer dem åt är att Bodil ser lärande som något mer isolerat än Anna, som ger uttryck för att hon medvetet integrerar lek i lärandet som en del av professionen.

Barnskötaren Carola på Granens förskola i den Stora övergången tänker främst på påklädning och att kunna sitta still inför att gå i förskoleklass. Hon berättar att de försöker peppa barnen i vad de ska tänka på samt förbereda dem under våren:

"Tänk på att det här ska du kunna när du börjar där", å ja man försöker peppa dom....ja, vi försöker förbereda dom lite då inför att de ska börja där, åtminstone det här med påklädning, att det går bra att klä av å att de ska hänga upp å....ja man försöker....man är ju alltid..."tänk nu på att du måste sitta still!"

Freja i mottagande förskoleklass beskriver sig själv som en bro, från förskolan till år 1, och att förskoleklassen ska fungera på så sätt att; *"...att man ska ha kvar en fot i förskolans verksamhet och samtidigt börja lite smått med skolförberedande..."* Jag frågar Freja var på bron man ska vara. Hon svarar att hon tänker sig på mitten och att man i förskolan jobbar med musik, ramsor, bild och sånt som gynnar språkutvecklingen. *"Alla barn är väldigt intresserade av att lära sig; läsa, att skriva, engelska är det många som vill lära sig.... Å sen att leka!* Här i Stora övergången ser Carola påklädning som skolförberedande. Det är när jag frågar henne om hon kan tänkas komma på fler saker som är skolförberedande, som hon säger att kunna sitta still. Carola nämner inget övrigt lärande som skolförberedande. Jämförelsevis med förskolan i Lilla övergången där Anna uttrycker ett ständigt lärande i leken som en del i verksamheten och samtidigt en förberedelse för förskoleklass. Freja i Stora övergången ser sig som en bro och vill vara så att säga på mitten av bron med en fot i varje verksamhet. Bodil i Lilla övergången verkar befinna sig mer i slutet av bron, mot skolans håll.

Diskussion

Här kommer jag att diskutera vad jag kommit fram till utifrån forskning samt intervjuer ute i verksamheter, rörande mitt syfte; hur två pedagoger i en förskola och två pedagoger i en förskoleklass upplever övergången från förskola till förskoleklass. Med avgränsningen till organiseringen runt övergången, som inbegriper pedagogernas tankar och upplevelser, samt vad de tycker är viktigt i en välfungerande organisering vid övergång från förskola till förskoleklass.

I studien har det tydliggjorts att överlämnande och mottagande är kärnan i övergången där tillvägagångssätt, samarbete, samverkan, lokaler, trygghet och föräldrar är viktiga aspekter. För att lättare kunna föra en diskussion väljer jag att använda de underrubriker jag använde mig av i min resultatdel. Underrubriken samarbete och trygghet appliceras inom alla områden därför har den ingen egen rubrik.

Överlämning - Mottagande

Anna och Bodil i den Lilla övergången ger en samstämd bild av en övergång som kännetecknas av närhet, kontinuitet och samarbete med trygga barn. Till exempel menar de att barn och vuxna lär känna varandra innan övergången sker. De hälsar på hos varandra, har temadagar och firar traditioner tillsammans. Båda uttrycker att samarbete och övergången blir lättare av att de håller till i samma byggnad. Barnen möter för dem kända ansikten både ute och inne över tid, den fysiska och sociala miljön är och förblir bekant. I den Lilla övergången uttrycker respondenterna tillfredsställelse i att ge och få information i övergången. Det är främst Bodil i mottagande förskoleklass som uttrycker detta när hon pratar om att hon uppskattar informationen hon får i överlämningssamtalet. Det jag tycker mig se i Lilla övergången uttrycks i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011a) och även i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011b) som påtalar vikten av förtroendeingivande samarbete mellan enheterna, och att pedagogerna i förskolan och i förskoleklassen ska utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra. Barnens utveckling och lärande ska gynnas och stödjas långsiktigt. Jag tolkar Lilla övergångens fysiska och sociala närhet, och deras arbete däri, i samklang med Skolverkets ord. Carola och Freja i Stora övergången har ett längre fysiskt avstånd mellan verksamheterna. Det påverkar övergången genom att de inte kan träffas lika spontant som de gör på studiens andra undersökta enhet. Häri ligger att de önskar mer samarbete och träffar. Det är främst Carola som efterfrågar mer närhet i övergången. Här tolkar jag att det Skolverket (2011a, b) påtalar mycket väl kan appliceras i Stora övergångens verksamhet men att det fysiska avståndet samt önskan om mer samverkan och träffar urholkar överensstämelsen med det Skolverket (2011a, b) säger. Den forskning som Alatalo, Meier och Frank (2014) argumenterar för; att övergången från förskola till förskoleklass bör ske smidigt och innehålla en hög grad av igenkänning från den trygga tillvaron i förskolan som barnen lämnar ser jag framförallt i den Lilla övergången. I och för sig visar inget på att övergången mellan förskolan månen och Helgaskolan skulle vara osmidig eller otrygg, utan det Carola och Freja saknar är mer

samarbete i övergången. Å andra sidan menar Alatalo, Meier & Frank (2014) att en väl fungerande samverkan mellan förskola och förskoleklass är oerhört betydelsefullt för fortsatt utveckling och lärande hos barnen och de säger att i viss mån är det för lite informationsutbyte mellan förskola och förskoleklass. Författarna konstaterar även vikten av kontinuitet som uppnås genom samarbete och genom att förmedla barnens tidigare erfarenheter från förskola till förskoleklass, samt att samverkan med bland annat portfolio kring barnets lärande och utveckling är det som ger framgång sen i skolan. Jag konstaterar att i den Stora övergången saknas dokument och samtal, till skillnad mot förfarandet i Lilla övergången. Studiens undersökningar visade när det gäller att förmedla barnens tidigare erfarenheter så klargör Carola på Månens förskola att de kommit överens om att överlämna så lite information som möjligt eftersom mottagande förskoleklasslärare ska få bilda sig en egen uppfattning. Dock påtalar Carola att om det är ett barn de anser ha språksvårigheter eller behöver extra stöd, så berättar de det för mottagande förskoleklass. Jag ser kopplingar till Lutz (2013) som menar att oavsett vilken hjälp som barn i behov av stöd behöver blir det en bedömning av vad barnet kan rent kunskapsmässigt. Jag ser det som att när det gäller barn i behov av stöd, frångår de överenskommelsen att inte lämna över information. Jag funderar om de likt det som författaren säger; att genom att titta på vad barnet redan kan och sedan ge dem utmaningar utifrån det, använder sig av den proximala utvecklingszonen. Eftersom mottagande förskolläraren Freja berättar att hon arbetar med munmotorik så förmodar jag att de ser en vinst med information kring barn i behov av särskilt stöd. Min tolkning är att överlämnande och mottagande upplevs av pedagogerna som tillfredställande när det finns närhet fysiskt och socialt, tillgänglighet, samarbete. Att inte Stora övergången lämnar över eller tar emot information i övergången pekar på att informationsutbytet blir fattigare vilket i sin tur ger mindre att samverka kring. Pedagogerna ger en dubbeltydighet; de vill ha mer samarbete men mindre informationsutbyte.

Miljö och Lokaler

Den lilla och den Stora övergången har olika förutsättningar avseende miljö och lokaler. I den lilla övergången sker övergången inom samma byggnad, i den stora övergången sker övergången till en byggnad som fysiskt ligger på avstånd. I den lilla övergången tycker jag mig se att respondenterna ger uttryck för att den fysiska närheten är av godo, inte bara för att det är praktiskt och smidigt som sådant, utan att det ger positiva effekter i form av känsla av sammanhang, samspel, igenkänning. Aspekter som att de kan träffas både ute och inne spontant, ofta och varaktigt över tid förstärker denna bild när de samtidigt menar att övergången underlättas. En känsla av sammanhang och samtidigt god tid till förberedelse i vad som komma skall. I den Stora övergången uttrycker inte respondenterna att det fysiska avståndet i sig är något hinder, men till skillnad mot Lilla övergången sker träffar först efter mailkontakt eller inbokade träffar, vilka även respondenterna uttrycker är för få. Att miljön blir ny för barnen i den Stora övergången ser inte Freja som något problem då barnen klarar detta bra. Ackesjö och Persson (2014) pratar om fysisk diskontinuitet; en synlig början på något nytt, som att börja förskoleklass. Författarna är av åsikten

att det är lättare att börja i en ny fysisk miljö om man sina kamrater med sig i form av gruppen som gör övergången till förskoleklass samtidigt tillsammans. Dessutom menar författarna att barnen ofta har förmågan att hantera en ny fysisk miljö, och att de kan uppleva detta som spännande. Jag tycker detta stämmer med studiens båda undersökta övergångar på så sätt att ingen respondent gav uttryck att de upplevde det problematiskt för barnen att börja i förskoleklass. Freja uttrycker det som att inte ens barn med utvecklingsstörning har problem att börja. Vidare menar Freja att det är en fördel att inkludera barn i behov av stöd i gruppen, än att exkludera dem till andra rum utanför gruppen. Detta stämmer väl överens med vad Lutz (2013) säger angående en inkluderande praktik där man inte ska peka ut någon som avvikande. Författaren menar också att om man avskiljer barnet från gruppen kan både barnet och de som finns i barnets omgivning se avskiljningen som en bekräftelse och leta efter det avvikande beteendet mer. När Freja har munmotorik med hela gruppen pekar hon således inte ut barnet i behov av stöd som avvikande anser jag. Jag tolkar det som att den fysiska diskontinuiteten, som förvisso är större i den Stora övergången, inte upplevs som svår eftersom även i den Stora övergången har de sin grupp med sig i övergången. Den sociala kontinuiteten överbygger således den fysiska diskontinuiteten tycker jag mig se.

Föräldrar

Föräldrarnas roll är av betydelse i en välfungerande övergång uttrycker samtliga respondenter i Lilla och Stora övergången. Utan föräldrarnas tillåtelse får inte information angående barnet föras över från förskola till förskoleklass. Jag tycker mig se att samarbetet mellan förskola och förskoleklass gynnas av att pedagogerna har föräldrarnas samtycke, för utan det uteblir viktig information. Min tolkning är att föräldrarnas roll inte är av betydelse endast för tillåtelse av informationsöverföring utan att föräldrarna gör länken mellan barn, pedagoger och verksamheterna starkare. Säljö (2000) förklarar att vi människor utvecklas i samspel med varandra. Jag gör kopplingar till den proximala utvecklingszonen där föräldrarnas, i detta fall medgivande, bidrar till fortsatt utveckling och samarbete. Lumholdt (2015) menar att det behövs en erfaren person som stöd och utmaning för att lämna en tidigare trygghetszon för att gå in i det nya med självkänsla och ambition. Författaren säger att trygga vuxna pedagoger och familjen bidrar till en känsla av sammanhang hos barnet. Utifrån detta ser jag föräldrarnas roll som betydelsefull för verksamheten och barnets fortsatta utveckling och trygghet.

Skolförberedande

Respondenterna i den Lilla övergången ger, i och med att de samtalar mer vid överlämnandet, en bild av mer skolförberedelse än Stora övergången. Anna i den Lilla övergången visar hur de jobbar skolförberedande på förskolan med lek i lärandet och Bodil i förskoleklass markerar tydligt att det är skola de ska komma till och sedan jobba mot. Dessutom träffas de mer både ute och inne, och det blir på så sätt en förberedelse och vetskap om det som komma skall.

Den Stora övergången lämnar inte över material eller samtalar kring sådant som de gör i Lilla övergången. Så även om de arbetar skolförberedande i förskolan syns inte det i ett överlämnande för att det redovisas inte på samma sätt. Barnskötaren Carola ger uttryck för att påklädning och stillasittande är skolförberedande. De kan förvisso arbeta skolförberedande i förskoleverksamheten men hon ger inte uttryck för det på samma sätt som de andra. Freja vill ha en fot i varje verksamhet, hon ser sig som på mitten av en bro mellan förskola och förskoleklass.

Alatalo, Meier och Frank (2014) menar att kontinuitet uppnås genom att samarbeta och förmedla barnens tidigare erfarenheter från förskola till förskoleklass. Detta tycker jag stämmer överens med förfarandet i Lilla övergången där de utbyter information. I den Stora övergången efterfrågar respondenterna mer samarbete.

Sammanfattning och vidare forskning

Studien visar att den Lilla övergången präglas av ett tätt samarbete med kontinuitet. Barnen blir tidigt inskolade i skolans miljö eftersom de vistas runt den dagligen från tidig ålder. Även när barnen väl har börjat skolan knyts de tillbaka till sin tidigare verksamhet då de tillbringar tid där. Att förskolan, förskoleklassen och skolan delar byggnad och skolgård verkar gynna verksamheten och ger alla närvarande en känsla av meningsfullhet och sammanhang. Pedagogerna uttrycker uppskattning över ett gott samarbete med en fysisk och social närhet i övergången från förskola till förskoleklass.

Den Stora övergången saknar lite av samarbetet och kontinuiteten som den Lilla övergången har. De har ett längre fysiskt avstånd som blir ett socialt avstånd dessutom eftersom de inte vill veta, ge eller få information i överlämnandet. Pedagogerna upplever att samarbete är viktigt i övergången. Jag ser det som ett moment tjugotvå; att vilja ha mer samarbete men inte vilja utbyta information mellan sig. Några allmängiltiga slutsatser att mer informationsutbyte och vistelse i samma byggnad alltid gynnar verksamheterna i förskola och skola går inte att dra eftersom den här studien var högst begränsad. Jag skulle vara intresserad av att forska vidare om hur informationsöverföring, där den används flitigt i övergången, mer ingående går till eftersom förskolan inte får bedöma barnet i övergången. Var går gränsen ute i verksamheterna av att bedöma barnet och att bedöma verksamheten? Är tystad ett knep för att inte riskera att bedöma barnen? Är informationsöverföring angående barn i behov av stöd bedömning?

Bibliografi

Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning: Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic early childhood education research journal*, 6 (15): 1-23. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-28976>

Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen: en ö eller en bro mellan förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Ackesjö, H., Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1): 5-30. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36406>

Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass
Forskning om undervisning och lärande, 13: 30-52.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2.,[rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K. & Sandberg, G. (2010). How to organise transitions between units in preschool. Does it matter? *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 4: 4-12.

Lumholdt, H. (2015). *Perspektiv på övergångar: Förskola – förskoleklass – skola*. Stockholm: Lärarförlaget.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.

SFS – 2010:800. Skollagen Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2014). *Förskoleklassen – uppdrag, innehåll, kvalitet*. Stödmaterial.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för Förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

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

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

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

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

UNICEF (1989) *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF <http://www.unicef.se/barnkonventionen>

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: Allmänna förlaget.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Bromma: CM- gruppen AB.

BILAGA 1:

Missiv till rektorer och förskolechefer

Hej!

Jag heter Cecilia Rönnberg, jag studerar vid Mittuniversitetet i Härnösand. Jag läser det sista på förskolläraryrket, och håller nu på med min C-uppsats. Mitt valda ämne berör övergångar mellan förskola och förskoleklass. Syftet med mitt examensarbete är studera övergången mellan förskola till förskoleklass.

Jag skulle vilja intervjua fyra pedagoger i förskola och förskoleklass. Jag avser att besöka två förskolor och två förskoleklasser i kommunen. Förskolan ska "höra ihop" med förskoleklassen på så sätt att det är mellan dessa två övergången sker. Jag kommer alltså att besöka två olika förskolor/förskoleklasser.

Jag önskar därför komma i kontakt med fyra pedagoger som jag kan intervjua inom ert område.

Vid min undersökning så utgår jag från vetenskapsrådets etiska riktlinjer: Jag kommer att informera de personer jag intervjuar om forskningsuppdragets syfte.

Respondentens deltagande är frivilligt, och de kan avbryta sin medverkan när som helst.

Konfidentialitetskravet, där uppgifter om alla i undersökningens ingående personer ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

Vid mina intervjuer önskar jag spela in ljudet, för att underlätta transkribering. Mitt empiriska material kommer endast användas i studiesyfte, och kommer att raderas efter avslutad studie.

Det vore betydelsefullt om jag genom godkännande från er kan fullfölja mina undersökningar. Jag kontaktar er inom några dagar efter detta mail. Jag avser själv att kontakta pedagoger i förskoleklass och förskola efter ert tillstånd för studien. Min önskan är att boka tid för intervjuerna inom kort, och att utföra dem i februari 2016.

Med vänliga hälsningar

Cecilia Rönnberg, Mittuniversitetet Härnösand.

cerol201@student.miun.se

Tele: 070-xxxxxxx

BILAGA 2:

Intervjuguide

Börja med öppen neutral fråga. (Utbildning, år i yrket, hur länge respondenten arbetat här.) Avsluta med neutral fråga där respondenten ges tillfälle att kommentera kring något som inte tagits upp under intervjun.

Hur går övergången från förskola till förskoleklass till rent praktiskt?

Hur är övergången organiserad?

Vilka personer är involverade i övergången?

Har ni pedagoger möten där ni diskuterar övergången?

Vem tar övervägande initiativ till övergången från förskola till förskoleklass?

Förskolan får inte bedöma barnen inför övergången, hur ges info till förskoleklass då?

Hur främjas samarbete mellan personalen i övergångar?

Har förskola – skola möten/träffar angående samarbete och organisering kring övergången? Hur ser de ut?

Finns det sekretess som inte får föras över vid övergången?

Hur är arbetslagen förskola – förskoleklass sammansatt?

Barn som inte är "mogna", hur gör ni då?

Vilka likheter respektive skillnader ser du mellan förskola respektive förskoleklass? Arbetssätt, lokaler, status, resurser, barngrupp, samverkan mm. Är det viktigt att markera skillnader mellan arenorna (förskola, förskoleklass) eller är likheter att föredra?

Integrering, vad associerar du till då?

Hur går ett överlämningsamtal till?

Hur stor påverkan har föräldrarna?

Hur upplever du samarbetet förskola – skola?

Hur går ett besök i fsklassen till? Vad gör ni där?

Hur tänker du kring den fysiska respektive sociala miljön vid övergången?

Hur bevaras förskolans tradition och hur införlivas förskoleklassens arbetsätt i övergången. Sker en "korsbefruktning"?

Hur tänker ni kring barnens trygghet och möte med något för dem nytt?

Hur mycket tid läggs ner på organisering av övergången?

Rektorns roll? Andra yrkesgrupper?