

ÖVERGÅNGSSTÄLLET

– EN STUDIE OM ÖVERGÅNG OCH
SAMVERKAN MELLAN FÖRSKOLA OCH
FÖRSKOLEKLASS

Grundnivå
Pedagogiskt arbete
Erika Arneus
Linnea Ammilon



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket

Svensk titel: Övergångsstället – en studie om övergång och samverkan mellan förskola och förskoleklass

Engelsk titel: Bridging the gap – a study on transition and cooperation between preschool and school preparation class

Utgivningsår: 2015

Författare: Erika Aarneus, Linnea Ammilon

Handledare: Susanne Klaar

Examinator: Mary Lerner

Nyckelord: övergång, förskola, förskoleklass, samverkan, pedagogik,

Sammanfattning

Inledning

Förskoleklassen skapades för att förskolan och skolans arbete skulle bli mer integrerat och för att övergången mellan verksamheterna skulle bli smidigare. För att underlätta övergången mellan förskolan och skolan skapades en ny verksamhet och övergångarna blev då två istället för en. Vår ambition med uppsatsen är att försöka hitta vägar till det som en gång var tanken med förskoleklassen och därmed kanske bidra till utvecklingen av en mer integrerad övergång.

Syfte

Vi vill utveckla kunskap om övergången mellan förskola och förskoleklass och syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna.

Metod

I vår studie har vi använt oss av den kvalitativa metoden intervju. Urvalet är fyra verksamma förskollärare som arbetar med femåringarna som ska göra övergången.

Resultat

I vår studie tycker vi oss se att de förskolor och skolor som samverkar också har kontinuitet vid övergången från förskola till förskoleklass. Denna kontinuitet ger enligt förskollärarna, som vi intervjuat, en trygghet för barn, vårdnadshavare och pedagoger. De förskollärare, i vår studie, som inte har samverkan med förskoleklassen uttrycker viss oro för att de inte förbereder barnen på "rätt saker" inför övergången till förskoleklassen. Vi ser också att om utrymme ges i budgeten för övergångsarbetet och är prioriterat hos förskolecheferna bidrar detta till att förskollärarna känner sig tryggare i övergångsarbetet.

Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Syfte.....	2
2.1	Begreppsdefinitioner.....	2
3	Bakgrund.....	3
3.1	Övergångens betydelse.....	3
3.2	Kontinuitet och diskontinuitet.....	3
3.3	Framgångsfaktorer vid övergångsarbetet.....	4
3.4	Samverkan mellan pedagoger.....	5
3.5	Utvecklingsekologi.....	6
3.5.1	De utvecklingsekologiska systemen.....	6
3.5.2	Utvecklingsekologi och övergångar.....	7
4	Metod.....	8
4.1	Kvantitativ eller kvalitativ metod.....	8
4.1.1	Den kvalitativa intervjun.....	8
4.2	Urval.....	9
4.3	Genomförande och arbetsfördelning.....	9
4.3.1	Etiska principer.....	10
4.3.2	Tillförlitlighet och giltighet.....	10
4.4	Analys och bearbetning.....	11
5	Resultat.....	12
5.1	Barnen förbereds inför övergången.....	12
5.2	Sociala förberedelser.....	13
5.3	Övergångsbesök.....	13
5.4	Samverkan med förskoleklassen.....	14
5.5	Möjligheter och hinder vid övergångsarbetet.....	15
5.6	Kontinuitet och diskontinuitet.....	16
6	Diskussion.....	17
6.1	Sociala förberedelser.....	17
6.2	Övergångsbesök.....	17
6.3	Samverkan mellan olika verksamheter.....	18
6.4	Möjligheter och hinder i övergångsarbetet.....	18
6.5	Kontinuitet och diskontinuitet.....	19
6.6	Metoddiskussion.....	20
6.7	Didaktiska konsekvenser.....	20
6.8	Förslag till vidare forskning.....	21
7	Referenser.....	23
	Bilaga 1.....	i
	Bilaga 2.....	ii

1 Inledning

Förskolan är en pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna ett till sex år och där läggs grunden för det livslånga lärandet genom olika pedagogiska aktiviteter. Förskolan är en frivillig skolform och det är vårdnadshavarna som beslutar om barnen ska delta. Förskoleklass erbjuds till alla barn från det året de fyller sex år och den har i uppdrag att vara en övergång mellan förskola och skola. Verksamheten i förskoleklassen pågår under ett år och är frivillig (Skolverket 2013). Majoriteten av barnen som börjar förskoleklass kommer från förskolan, men alla barn går inte i förskoleklass utan en liten del börjar direkt i årskurs ett. Den förändring som övergången till förskoleklassen innebär kan uppfattas som svår för vissa barn. Därför är det viktigt att det finns ett förtroendefullt samarbete mellan förskola, förskoleklass, barn och vårdnadshavare (Skolverket 2014, s.13, 28)

Förskolan och förskoleklassen styrs av skollagen och särskilda styrdokument med mål och riktlinjer, speciellt framtagna för verksamheterna. Dessa styrdokument är *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98 rev.2010) och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, Skolverket 2013). I Lpfö 98 rev.2010 (s. 13) står det att ”förskolan ska sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv”. I Lgr 11 (s. 11) står det skrivet ”För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv ska skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till.”.

Melander och Pérez Prieto (2006, ss.27-37) beskriver att förskoleklass infördes 1998 för att införa förskolepedagogikens individriktade och ämnesövergripande arbetssätt i skolan. Detta för att förskolan och skolans arbete skulle bli mer integrerat och för att få en smidigare övergång från förskolan till skola. Förskoleklassen skapades alltså för att underlätta övergången från förskola till skola och för att öka samverkan mellan de två verksamheterna. För att underlätta övergången mellan förskolan och skolan skapades en ny verksamhet och övergångarna blev istället två. Först en från förskolan till förskoleklassen och sedan en från förskoleklassen till skolan. Har denna förändring lett till en ökad samverkan mellan verksamheterna? Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006 ss.166-170) menar att förskoleklassen inte har ökat samverkan mellan verksamheterna och inte heller underlättat övergången till skolan som det var tänkt. En ambition med vår uppsats är att försöka hitta vägar till det som en gång var tanken med förskoleklassen och därmed kanske bidra till utvecklingen av en mer integrerad övergång. Vi är i vår undersökning intresserade av hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna.

2 Syfte

Vi vill utveckla kunskap om övergången mellan förskola och förskoleklass. Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna.

Våra frågeställningar är:

Hur resonerar förskollärarna teoretiskt kring övergången från förskola till förskoleklass och samverkan mellan de olika verksamheterna?

Hur beskriver förskollärarna praktiskt övergångsarbetet till och samverkan med förskoleklassen?

2.1 Begreppsdefinitioner

Övergång: Under den tid som barn går i skolan går barnet igenom flera olika övergångar, både inom förskolan och senare i skolan. Den övergång vi utgår ifrån i vårt arbete är övergången från förskola till förskoleklass.

Förskollärare/pedagog: I de fall vi ej är säkra på vilken utbildning den vuxna som arbetar i förskolan och skolan har, har vi valt att benämna dem som pedagoger. I vårt urval vet vi att respondenterna är utbildade förskollärare och har då benämnt dem som sådana.

3 Bakgrund

I det här avsnittet belyser vi olika faktorer som påverkar övergången mellan förskola och förskoleklass utifrån internationell och nationell forskning. Vi lyfter även samverkans betydelse i relation till arbetet med övergångar. Avslutningsvis beskriver vi övergången ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv.

3.1 Övergångens betydelse

Dockett och Perry (2001) är två forskare som i sina studier kring övergångar utgår ifrån det australiensiska utbildningssystemet. De beskriver hur övergången från förskolan till skolförberedande verksamhet är en stor händelse för både barn, föräldrar/vårdnadshavare och pedagoger, både i förskolans och i skolans verksamhet. Barnet går från att vara ett förskolebarn till att bli ett skolbarn och föräldrarna går från att vara förskoleföräldrar till skolföräldrar. Föräldrar/vårdnadshavare och förskolepedagoger brukar, enligt Dockett och Perry, bekymra sig för hur barnen kommer att anpassa sig socialt till och i skolans miljö. Förskolepedagogernas funderingar rör sig i huvudsak kring hur barnen kommer att fungera i större barngrupp med färre vuxna till hands samt hur barnen kommer klara av den självständighet som krävs i skolan. Föräldrarna/vårdnadshavarna däremot är mer fokuserade på en-till-en-kontakten mellan barn och nya vuxna och bekymrar sig över om barnens nya pedagoger i skolan kommer tycka om just deras barn.

Enligt Dockett och Perry (2012) förstår barnen att en förändring kommer att ske när de lämnar förskolan samtidigt som barnen också förväntar sig ett visst mått av igenkännande i skolans miljö. Barnen börjar redan i förskolan reflektera om sig själva som blivande skolbarn och uttrycker en viss ängslan om skolstarten, hur den nya läraren kommer att vara samt om de kommer ha några kamrater. Även Ackesjö (2014, s.94) beskriver barns oro inför det nya och betydelsen av att barn förbereds på den övergång som ska ske. Hon lyfter även att det krävs olika förberedelser för övergången till förskoleklass, detta för att barnen ska kunna bilda sig en korrekt uppfattning om vad övergången innebär. För att aktiviteterna, som pedagogerna i förskolan gör med barnen, inför övergången ska bli meningsfulla krävs det inte bara att pedagogerna genomför dem utan det måste också ske ett samtal mellan pedagoger och barn om varför aktiviteterna görs. Detta samtal bör, enligt Ackesjö, lyfta varför aktiviteterna görs och vilka delar av förskoleklassens verksamhet som de förbereder barnen inför. Fokus i samtalet bör vara att skapa en förståelse hos barnen för vad övergången och inträdet i den nya verksamheten kommer innebära för dem.

Ackesjö (2014, s.95) förklarar också att övergången inte bara handlar om anpassningen till och förberedelser inför starten i förskoleklass, utan också om ett avslut av det som varit. Övergången innebär att barnet slutar vara förskolebarn, de slutar i förskolan. Detta avslut är något som många barn behöver hjälp att bearbeta och ta sig igenom. Det är viktigt att barnen får samtala om sina erfarenheter från förskolan och att det blir tydligt för dem att de faktiskt inte ska komma tillbaka till förskolan. Ett tydligt avslut är viktigt och kan till exempel göras genom olika avslutande aktiviteter den sista tiden barnen spenderar i förskolan.

3.2 Kontinuitet och diskontinuitet

Kontinuitet när det gäller övergångarna kan beskrivas som en röd tråd mellan de olika skolformernas arbetssätt (Mayfield 2001 se Ackesjö 2014, s.21). Studier kring kontinuitet fokuserar till största del på ämnet ur ett vuxenperspektiv och det är enligt Ackesjö problematiskt eftersom det saknas tillräcklig forskning som styrker att kontinuitet är viktigt för barnen vid övergångar. Tvärtemot, menar Ackesjö, visar en del forskning på att

diskontinuitet i viss mån faktiskt är gynnsamt för barnen i omskapandet av identiteten vid övergång till skolan (2014, s.21,97).

Även Dockett och Perry (2012) belyser vuxnas fokus på kontinuitet i lärande, överförande av tidigare kunskap/dokumentation och kontinuitet i det pedagogiska arbetet. Dockett och Perry har i sina studier kommit fram till att barnen förväntar sig både kontinuitet och diskontinuitet i vid övergången till skolan. Barnen är medvetna om att diskontinuitet är att vänta men de eftersöker kontinuitet när det kommer till relationer med kamrater samt möjligheterna till lek.

Fabian (2002 se Ackesjö 2014, s.23) beskriver diskontinuitet i övergångarna ur barnens perspektiv och förklarar dem ur tre olika synsätt: fysisk, social och filosofisk diskontinuitet, där miljön, relationer och kulturen förändras för barnen när de lämnar förskolan och börjar skolan. Barnen går från den fysiska miljön – förskola, till en ny fysisk miljö – skolan. Förändringen innebär ofta att miljön blir ”större” med fler barn och större ytor för barnen att förhålla sig till. Förändringen i den fysiska miljön innebär också att barnets sociala relationer förändras. De får möjlighet att skapa nya relationer, men kan också förlora de som tidigare varit viktiga för dem. Dessutom skiljer sig de filosofiska traditionerna åt mellan förskolan och skolan och barnen möter i skolan en ny (undervisnings)kultur.

Ackesjö (2014, ss.97-104) kommer i sin studie fram till att av dessa tre olika synsätt är den sociala diskontinuiteten det som oroar barnen mest. Barnen i Ackesjö's studie talar om funderingarna och oron kring att behöva skapa nya relationer till kamrater. De vill helst att en så stor del av den barngrupp de har varit i, i förskolan, ska följa med dem till förskoleklassen. Förändringar i relationerna leder, enligt Ackesjö, till att barnens fokus ligger i att hitta nya kamrater i stället för att fokusera på undervisningen och lärandet.

I resultatet kommer vi att fokusera en del av analysen på Fabians (2002 se Ackesjö 2014, s.23) tre synsätt kring diskontinuitet med syfte att försöka förstå förskolläraarnas förhållningssätt till dem i relation till övergångsarbetet.

3.3 Framgångsfaktorer vid övergångsarbetet

Dockett och Perry (2001) har arbetat fram tio riktlinjer för framgångsrikt övergångsarbete. Dessa är inte tänkta som en fulländad arbetsform som passar alla barn utan övergångsarbetet måste anpassas till individens och barngruppens behov. Målet med dessa riktlinjer är att de ska fungera som ett stöd i utveckling och en utvärdering av övergångsarbetet.

Liksom Ackesjö (2014) lyfter Dockett och Perry (2001) i sina riktlinjer betydelsen av social kontinuitet. De påpekar vikten av arbetet med goda relationer mellan barnen då detta, att inte ha eller få några kamrater, är ett av barnens största orosmoment vid övergången till skolan. För ett framgångsrikt övergångsarbete är det betydelsefullt att pedagogerna i förskoleklassen har en bild av de barn som dem kommer att möta och detta fås med fördel genom så kallade trepartssamtal eller besök av förskoleklasspedagogen i förskolan. Dessutom lyfter Dockett och Perry betydelsen av arbetet med relationerna mellan vårdnadshavare och pedagogerna i de olika verksamheterna, särskild hänsyn ska tas till barn och familjers olika förutsättningar och behov samt att skillnader ska ses som en tillgång. ”[...] it is imperative that differences among individual families within each community are recognized and valued for the richness they bring.” (Dockett & Perry, 2001)

Dockett och Perry (2001) beskriver att särskild vikt ska läggas vid barnens egna tankar och åsikter kring övergången. Genom att övergångsarbetet utgår ifrån förskolebarnens tidigare

kunskap och erfarenheter stärks självförtroende i deras nya roll som skolbarn. Vidare anser Dockett och Perry att alla involverade i övergångsarbetet bör få komma till tals. Detta innebär att inte endast barn, vårdnadshavare och pedagoger ska involveras utan de anser det gynnsamt för övergångsarbetet om även andra aktörer som till exempel bibliotekarier och bespisningspersonal får komma till tals. Kommunikationen i övergångsarbetet bör baseras på ömsesidig tillit och respekt.

I riktlinjerna för framgångsrikt övergångsarbete lyfter Dockett och Perry även skillnaden mellan de olika typer av arbetsplaner som de kallar ”orientation-to-school” eller ”transitions-to-school” (Dockett & Perry, 2001). Den sistnämnda arbetsplanen har och ger barn, vårdnadshavare och pedagoger tid och möjlighet att förbereda sig till den förändring i både miljö, relationer och (undervisnings)kultur som sker i och med att barnet börjar i förskoleklassen. ”Orientation-to-school” innebär att barn och vårdnadshavare ges möjlighet att bekanta sig med den nya fysiska miljön, vid till exempel ett övergångsbesök och/eller ett ”öppet hus”.

Avslutningsvis lyfter Dockett och Perry (2001) i sina riktlinjer att det ur det organisatoriska perspektivet bör övergångsarbetet vara väl planerat och bli effektivt utvärderat. De påpekar också vikten av att alla som är delaktiga i övergången även är involverade i alla delar av övergångsarbetet, så som planering, implementering och utvärdering. Det är också väsentligt att övergångsarbetet inte blir statiskt utan det måste kunna anpassas till olika behov hos de involverade. Arbetet måste vara flexibelt och kunna förändras utifrån barngruppen och individernas behov. För att tydligt visa att arbetet med övergången är betydelsefullt och viktigt bör det finnas ett ekonomiskt utrymme specifikt för övergångsarbetet så att det ges tillräcklig med tid och utrymme. Denna prioritering bör göras i både förskolan och förskoleklassen.

3.4 Samverkan mellan pedagoger

Förskolan ska arbeta för samverkan mellan förskola och förskoleklass för att stödja barnen vid övergången mellan förskola och förskoleklass och främja det livslånga lärandet. Vid denna samverkan ska arbetslagen mötas för att utbyta kunskap och erfarenheter samt uppmärksamma varje barns individualitet (Lpfö 98 rev. 2010, s. 13-14).

När det gäller samverkan mellan lärare från olika skolformer beskriver Davidsson (2002, s. 43) att det är viktigt att känna ömsesidig tillit till varandra och att klimatet kollegorna emellan är öppet och gynnsamt. Det är också viktigt att samverkan sker med ett klart syfte kring innehållet och att de som deltar är klara över sin yrkesroll, har ett intresse av att delta samt att deltagandet sker på lika villkor mellan deltagarna. Att känna uppskattning i sin professionella yrkesroll ökar känslan av trygghet i gruppen. Flising (1995 se Davidsson 2002, s. 42) har i sin studie kommit fram till att den personliga relationen pedagoger emellan är viktig vid samverkan. När pedagoger känner varandra på ett personligt plan innebär det att de kan samverka utanför de givna och bestämda arbetsuppgifterna på ett smidigare sätt.

Ackesjö (2014, s. 24) beskriver att det som står i vägen för god samverkan mellan förskola och förskoleklass är skilda traditioner och vanor och strävan att bevara dessa. För att komma ifrån vanor och traditioner och vidare i samverkansarbetet krävs att pedagogerna möts över gränserna i en öppen och tillåtande kommunikation samt i gemensamma reflektioner. Även Munkhammar (2001, ss. 180-181) lyfter komplexiteten i samverkansarbetet och förväntningarna på de förändringar som denna samverkan ska frambringa. I sin studie där Munkhammar följt tre arbetslag från tre olika skolor under två år når hon slutsatsen att det

finns traditioner och vanor inom förskolan och skolan som skiljer sig åt, dessa är framför allt hur man ser på och talar om barn, lärande och kunskap. För att god samverkans ska kunna ske anser Munkhammar att dessa traditioner måste dokumenteras och reflekteras över så att de synliggörs. Om detta ej sker riskerar vi, enligt Munkhammar, att de olika traditionerna förstärks i sina olikheter och förgivettagna ”sanningar”. För att förändring i samverkan mellan förskola och förskoleklass ska ske måste det även finnas en vilja hos pedagogerna att förändra dessa invanda mönster för att gynna samverkansarbetet.

Ett sätt att förhålla sig till dessa olika traditioner och förstå hur de bidrar till kontinuitet och diskontinuitet för både barn och vuxna är att se dem som delar i ett utvecklingsekologiskt system.

3.5 Utvecklingsekologi

Urie Bronfenbrenner var en barn- och utvecklingspsykolog i USA, som på 1970-talet ställde sig kritisk till de metoder som användes inom den utvecklingspsykologiska forskningen för att kartlägga barns utveckling. Han ifrågasatte att den forskning som gjordes på barns utveckling inte tog någon hänsyn till hur miljön och relationerna i miljöerna påverkade utvecklingen hos barnen. Bronfenbrenner ansåg att man bör undersöka barns utveckling i relation till de miljöer de dagligen befinner sig i och vilka relationer de har i dessa miljöer. Utifrån detta utformade Bronfenbrenner sin utvecklingsekologiska teori (Andersson 1986, ss.9-14).

I stora drag kan utvecklingsekologi beskrivas som teorier om hur personen tillsammans med andra i relation till sin vardagliga miljö bildar ett system. Utveckling sker när personen och miljön påverkar varandra i systemet. Förenklat kan utvecklingsekologi beskrivas som det är en förklaring av hur personen påverkar och blir påverkad av det som sker i miljöerna den befinner sig i. Påverkan av och på miljön leder till utveckling hos personen, det är alltså personens utveckling satt i ett sammanhang (Andersson 1986, s.18).

3.5.1 De utvecklingsekologiska systemen

För att få en förståelse för hur personens utveckling påverkas av miljön tog Bronfenbrenner fram en utvecklingsekologisk modell. Modellen beskriver fyra olika system som antingen direkt eller indirekt påverkar personens vardag och utveckling. Systemen är: mikro, meso, exo och makro (Hwang & Nilsson 2011, s.71).

Mikrosystemet är de direkta och nära miljöerna som personen befinner sig i dagligen. Miljöerna kan till exempel vara familj, förskola och vänner. I början består närmiljön bara av familjen men när personen blir äldre tillkommer även andra närmiljöer (Hwang & Nilsson 2011, s.72). Den minsta enheten i mikrosystemet är dyaden vilket är den relation som finns mellan två personer till exempel relationen mellan en vårdnadshavare och barn. Om forskning ska ske i mikrosystemet blir det viktigt att titta på de olika aktiviteter, roller och relationer personen befinner sig i. Dessa tre omständigheter är det som påverkar hur personen utvecklas. För att förstå vad som sker i mikrosystemet är det viktigt att kunna besvara frågorna vad man gör och hur man gör det Andersson 1986, s.23-25).

Mesosystemet beskriver hur de olika miljöerna i mikrosystemet påverkar varandra. De olika miljöerna i mikrosystemet går hela tiden ihop och vad som händer med en person i den ena miljön påverkar personens beteende i de andra miljöerna. För att uppnå vidare utveckling i en miljö måste utvecklingen uppmuntras i de andra miljöerna, till exempel om vårdnadshavare är

engagerade i skolan, går på föräldramöten och hjälper till med läxor, påverkar det barnets lärande och utveckling i skolan (Hwang & Nilsson 2011, s.72).

Exosystemet är de miljöer som personen inte själv är delaktig i, men som ändå påverkar personens aktiviteter, roller och relationer. Det som till exempel kan påverka personen i exosystemet är pedagogernas relationer till varandra. Om pedagogerna i en barngrupp har olika syn på barnen kan det skapa konflikter som inte barnen själva kan påverka. Det uppstår alltså problematik i närmiljön, men problemet beror på något som personen inte kan påverka. Anledningen till problematiken ligger i exosystemet (Andersson 1986, s.28).

Makrosystemet är det system där samhällets normer, värden och politik finns. Detta är alltså saker som påverkar alla de underliggande systemen på olika sätt, men personen som individ kan inte påverka detta system själv. I makrosystemet ingår också vilken kultur som personen lever i. Något som sker i makrosystemet som påverkar personen är till exempel om det sker ett maktskifte i politiken i landet. Om det till exempel sker ett skifte från högerinriktad politik till vänsterinriktad politik kan detta påverka hur mycket personen behöver betala i skatt vilken i sin tur påverkar samhället och personens privatekonomi (Andersson 1986, s.29).

3.5.2 Utvecklingsekologi och övergångar

I ett utvecklingsekologiskt perspektiv är det viktigt att se till alla delar som förändras vid övergången mellan förskola och förskoleklass. Det är inte bara den fysiska miljön som förändras utan hela den pedagogiska närmiljön i mikrosystemet. Det är nya sociala relationer och nya miljöer, även dynamiken förändras. Oftast går barnet från en miljö där relationerna till pedagogerna varit mer betydelsefulla till en miljö där relationer mellan klasskamrater blir viktigare. Det sker också en förändring i relationen till pedagogerna, från att det i förskolan har varit mer fokus på omsorg blir det i förskoleklassen ett större fokus på undervisning. Relationen mellan pedagoger och vårdnadshavare skiljer sig också åt om man jämför förskolan och förskoleklassen. Kontakten i förskoleklass är mer formell och sker mer sällan (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Även kraven på barnet förändras från att ha haft möjligheten till att få mycket hjälp förväntas barnen nu kunna klara de flesta praktiska uppgifter själv. Denna förändring påverkar inte bara den närmiljö som är skolan utan även hemmet som närmiljö. Hur det ska gå för barnet i den nya skolan är något som oroar många vårdnadshavare. Om vårdnadshavarna känner att övergången går bra gläds de dem, om barnet däremot inte mår bra vid övergången skapar detta en oro hos vårdnadshavarna (Dockett & Perry 2012).

Bronfenbrenner (1979 se Fabian 2000) menar att för att ett barn ska få en så bra upplevelse av en övergång som möjligt, behöver det finnas en person som barnet är trygg med som följer med till den nya miljön. Den här personen kallar Bronfenbrenner för en "trygg länk". I övergången mellan förskola och förskoleklass skulle detta till exempel kunna vara att en av vårdnadshavarna följer med barnet när den besöker förskoleklassen. Om barnet har med sig en kamrat till den nya klassen skulle detta kunna bidra till en "trygg länk" mellan det gamla och det nya.

4 Metod

I det här avsnittet presenterar vi val av metod och urval följt av vårt ställningstagande till de forskningsetiska principerna, studiens tillförlitlighet och giltighet och avslutningsvis analys av vårt insamlade material.

4.1 Kvantitativ eller kvalitativ metod

Vi har valt att i den här studien använda oss av kvalitativ intervju och nedan presenteras resonemanget kring vårt val.

Positivismen har sina rötter i naturvetenskapens bestämdhet kring fakta och tankar kring den objektiva verkligheten (Bryman 2011, s.40). Kärnan inom positivismen är sökandet efter säker kunskap och möjlighet att dra generella slutsatser för kollektivet. Positivismen delas upp i empiri och logik – empiri är kunskap vi får genom våra fem sinnen och logik är det analytiska (Thurén 2007, ss.18-21). Skulle vi undersöka övergången mellan förskola och förskoleklass ur ett kvantitativt perspektiv skulle vi till exempel kunna undersöka hur nöjda förskollärarna är med övergången genom användandet av det kvantitativa undersökningsinstrumentet enkät. Detta hade, efter analys, gett oss en bild av förskollärarnas upplevelse av övergången.

Hermeneutik är till skillnad från positivismen inte intresserad av den absoluta sanningen utan den söker efter att förstå och inte bara begripa verkligheten. Den hermeneutiska teorin tar hänsyn till individers tankar, känslor och upplevelser och även det faktum att två individer inte tänker, känner och upplever något på samma sätt. Min verklighet är inte din verklighet (Thurén 2007, ss. 94-103).

Den kvalitativa metodens sökande efter att förstå människors uppfattning om något hör samman med hermeneutiken. I vår studie om övergången mellan förskola och förskoleklass vill vi undersöka hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna. Intervju och det hermeneutiska förhållningssättet är det vi anser är den bästa utgångspunkten för vår studie. Detta då vi är intresserade av hur människor förhåller sig till ett visst ämne. Vi vill inte mäta eller finna någon absolut sanning och därför anser vi att den kvantitativa metoden inte kan ge oss de svar vi söker. Kvalitativa intervjuer har ett utrymme och en tillåtelse till följdfrågor och ändringar i formuleringar vilket gör dem mer anpassningsbara. Vid kvalitativa intervjuer söker vi att förstå respondentens åsikter, det som hen upplever som viktigt och relevant (Bryman 2011, s. 413).

4.1.1 Den kvalitativa intervjun

Enligt Lantz (2013, ss.21-22) är en kvalitativ intervju ett samtal mellan två personer men det skiljer sig på många sätt från ett ”vanligt samtal”. Intervjun är styrd av den som intervjuar, samtalet som sker i en intervju är inte jämställt. Det är den som håller i intervjun som leder samtalet och bestämmer i vilken riktning som samtalet ska. Samtalet i en intervju bygger på att den som intervjuar ställer frågor och respondenten svarar på dessa frågor. Intervju skiljer sig också från ett vanligt samtal genom att under en intervju har man ett syfte med samtalet. Det finns något som den som intervjuar vill ta reda på och samtalet rör sig oftast kring just det valda ämnet. Det är enligt Kihlström (2007, s.48) viktigt att den som intervjuar inte ställer ledande frågor. Den som intervjuar har ofta själv en uppfattning och åsikt om det valda ämnet, men detta får inte styra vilka svar respondenten ger.

Lantz (2013, s.14) beskriver att vi intervjuar för att få ett underlag som antingen kan användas vid beslutsfattning eller för att få ett resultat som vi kan dra någon typ av slutsats ifrån. För att få ett användbart resultat är det enligt Kihlström (2007, ss.49-51) viktigt att intervjun eller intervjuerna planeras noga. Vid denna planering är det många delar som den som intervjuar bör ta med. Respondenterna bör ha förkunskap om det valda ämnet, intervjun bör ske på en lugn och avskild plats och bör inte ta längre tid än en timma. Vidare lyfter Kihlström att en intervju med fördel kan spelas in med någon form av ljudupptagningsteknik, om planen är att spela in intervjun bör intervjuaren kontrollera att tekniken fungerar. Vi har i våra intervjuer valt att ha frågor (bilaga 1) som både lyfter det praktiska och teoretiska arbetet med övergångar. Vi har även valt att förbereda oss med eventuella följdfrågor, för att försäkra oss om att vi får med alla relevanta delar. Intervjufrågorna delades upp i två delar där respondenterna inledningsvis tillfrågades om deras resonemang kring samverkan och övergångar, i andra delen tillfrågades de om det praktiska arbetet.

4.2 Urval

Vi har valt att intervju fyra förskollärare i fyra olika förskolor för att få ta del av deras resonemang kring samverkan mellan förskola och förskoleklass. Vi är även intresserade av deras resonemang kring den övergång som barnen gör mellan de båda skolformerna. Vi har i urvalet valt bort att intervju barnskötare eller annan personal i förskolan eftersom det övergripande ansvaret för samverkan och barngrupp ligger hos förskollärarna. Ansvaret ligger även hos förskollärarna när det kommer till att förbereda barnen för övergången och avrunda och avsluta förskoleperioden (Lpfö 98, rev 2010, s.13-14).

De förskollärare som vi har valt att intervju är alla direkt involverade i arbetet med femåringarna i förskolan. De är också ansvariga för den övergång som sker, även om de kanske inte ansvarar för alla femåringars övergång så har de så kallade ansvarsbarn, som efter sommaren ska börja i förskoleklass. Deras involvering i arbetet med femåringarna gör att vi anser att de har god kunskap i övergångsarbetet. Två av de förskollärare som vi har valt att intervju lämnar över nästan alla barn till förskoleklassen i närmsta skola. Båda dessa förskolor ligger också geografiskt nära den skola som de lämnar över till. De andra två förskollärarna lämnar över sina barn till cirka tre stycken skolor och ligger geografisk långt ifrån de skolor de lämnar över till. De geografiska skillnaderna mellan förskolorna anser vi ökar möjligheten till ett bredare resultat. Två av förskolorna ligger i stadsmiljö och två ligger utanför staden på olika mindre orter.

Tre av förskolorna har vi varit i kontakt med tidigare och en av förskolorna valdes slumpmässigt. Alla de förskolor där vi valde att genomföra intervjuerna ligger i samma kommun. Anledningen till att vi inte kontaktade förskolor utanför kommunen var av bekvämlighetsskäl. Förskolorna är kommunala och har en traditionell förskolepedagogik.

Vi har inte valt att undersöka ålder eller andra förutsättningar/motsättningar hos förskollärarna, eftersom alla förskollärare i förskolan ska följa de riktlinjer och bestämmelser som finns i skollag och läroplan.

4.3 Genomförande och arbetsfördelning

Vi började vårt arbete med att läsa in oss på aktuell forskning om vårt valda ämne. Vid denna inläsning delade vi upp litteraturen. Efter inläsningen träffades vi och diskuterade de olika texternas relevans och innehåll. Utifrån vald litteratur började vi formulera bakgrund och våra intervjufrågor (bilaga 1). Efter utformningen av intervjufrågorna diskuterade vi dessa med vår

handledare, som gav oss konstruktiv kritik och goda förslag som ledde till viss korrigering av frågorna. Vid detta möte godkändes också vårt missivbrev (bilaga 2).

Inför intervjuerna valde vi att intervjua förskollärare med ansvar för de äldsta barnen på förskolan. Vi gjorde också ett medvetet val att variera förskolans läge gentemot den/de skolor som vi antog att barnen lämnas över till. Vi ringde och bokade in intervjuerna med fyra förskollärare som passade in i våra kriterier. Efter bokningarna av intervjuerna skickade vi missivbrev (bilaga 2) via e-post till förskollärarna.

Intervjun gick till så att vi i förväg bestämt vem av oss båda som skulle hålla i intervjun, den andre var också närvarande och förde anteckningar utöver den inspelning som också gjordes vid tillfället. Vid varje intervju informerade vi först om hur intervjun skulle gå till och om de etiska regler som vi följer vid vårt arbete. Intervjuerna genomfördes med en respondent i taget och de gjordes i ett mindre rum på den förskola där respondenten arbetade. Vikten av att intervjuerna genomförs i en miljö där vi är ostörda är något som Kihlström (2007, s.51) beskriver.

Vi valde att transkribera det inspelade material vi hade. Detta gjorde vi genom att en av oss skrev ner på datorn det som var inspelat. Vi har valt att skriva arbetet tillsammans och har därför möts på högskolan eller hemma hos någon av oss.

4.3.1 Etiska principer

Bryman (2011, ss.131-142) beskriver de etiska principer som forskare ska förhålla sig till i sin forskning. Dessa principer är: Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att deltagare i studien är medvetna om undersökningens syfte och att deltagandet är frivilligt. Deltagarna ska också informeras om att de har rätt att avbryta sin medverkan i studien när som helst under studiens gång. Samtyckeskravet innebär att deltagarna har lämnat sitt samtycke (Bryman 2011, ss.131-135). Vi har lämnat information till respondenterna, dels muntligt via telefon, vid bokning av intervjun samt ytterligare en gång vid intervjutillfället. Respondenterna har även fått skriftlig information om studiens syfte via ett missivbrev (bilaga 2). Genom att respondenterna har fått information och att de ställde upp på att bli intervjuade har vi fått deras samtycke samt uppfyllt informationskravet.

Konfidentialitetskravet innebär att ingen utomstående får ta del av information om enskilda deltagare. Nyttjandekravet innebär att den information som insamlats i undersökningen ej får användas till något annat än det deltagaren informerats om (Bryman 2011, s.132). Vi har i vår studie avidentifierat deltagarna och allt material som kan leda till att deltagare kan identifieras har handskats med största respekt och försiktighet. De uppgifter vi upphämtat har endast använts i vår studie. Efter avslutad studie har allt material som kan leda till att respondenterna kan identifieras har förstörts.

4.3.2 Tillförlitlighet och giltighet

Bryman (2011, ss. 351-353) anser att det vid kvalitativ metod inte fullt ut går att använda sig av begreppen reliabilitet och validitet, detta eftersom det förutsätter att det finns en absolut sanning. Det som är mätbart kan i kvantitativ studiet gås tillbaka till och mätas igen och igen och får samma resultat. Vid kvalitativa undersökningar undersöks människors upplevelser och inställningar i sociala sammanhang. Dessa kan förändras och skiljer sig åt beroende på individ. För att beskriva reliabilitet och validitet i vår studie använder vi oss istället av

begreppen tillförlitlighet och giltighet. I relationen tillförlitlighet och giltighet i kvalitativ forskning beskriver Bryman (2011, ss. 354-355) fyra delkriterier – trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet, möjlighet att styrka.

Trovärdighet strävar vi att uppnå genom noggrannhet i val av ämne och att vi tillsammans med vår handledare reflekterat kring intervjufrågor samt varit medvetna om vår subjektivitet som intervjuare. Möjlighet att styrka försöker vi uppnå genom noggrann formulering av intervjufrågor och att vi vid intervjuerna varit noga med att inte ställa ledande frågor samt att vi genomgående i hela arbetet är tydliga med referenser. Överförbarhet och pålitlighet strävar vi att uppnå genom att vi i vår studie inte drar några generella slutsatser om förskolan eller skolan och vi är noga med att påpeka att det är de förskollärare som vi intervjuat som resonerar kring övergångsarbetet och att detta är vår tolkning av deras resonemang. I vår diskussion och slutsats identifierar vi snarare de mönster vi ser utifrån valt perspektiv än några sanningar. Pålitligheten strävar vi också efter att uppnå genom att vi båda har medverkat vid intervjuerna och vid transkribering av intervjuerna. Vi anser att när två personer är närvarande minskar risken för att väsentliga delar förbises, samt att egna tolkningar tar plats. Trots våra ansträngningar är vi medvetna om att det alltid finns utrymme för ytterligare förbättra tillförlitlighet och giltighet. För att ytterligare öka tillförlitlighet och giltighet hade vi till exempel kunnat intervjua fler förskollärare, detta hade gett oss ett bredare perspektiv på vårt valda område.

4.4 Analys och bearbetning

Efter genomförandet av intervjuerna transkriberade vi det material vi samlat in. Detta gjorde vi genom att en av oss skrev och den andra skötte ljudupptagningstekniken. Vi skrev ordagrant ner vad intervjuaren och respondenten sagt och inkluderade även pauser, samt betoning av ord.

Vid analysen av intervjuerna läste vi igenom det transkriberade materialet och strök under återkommande begrepp utifrån den forskning som vi läst. Vi utgick i vår analys till stor del ifrån Ackesjös (2014, ss.21-23) beskrivning av kontinuitet och diskontinuitet samt Dockett och Perrys (2001) riktlinjer för framgångsrika övergångar. Efter genomläsning av intervjuerna skrev vi ner likheter och skillnader mellan respondenternas resonemang och detta ledde till att vi kunde se ett mönster i deras svar. Vi kunde se att två av förskolornas arbetsätt liknade varandra. Detta fick oss att börja fundera över orsakerna till detta och vi gick därför tillbaka till det transkriberade materialet och läste det igen. Vi kunde efter första utkastet av resultatavsnittet se att det gick att koppla till Fabians (2002 se Ackesjö 2014, s.23) resonemang kring fysisk, social och filosofisk diskontinuitet. Vi återgick då igen till de transkriberade intervjuerna och läste igenom dessa samtidigt som vi skrev upp olika aspekter som kunde kopplas till dessa.

Utifrån vår bakgrund och respondenternas resonemang kunde vi sedan strukturera upp olika rubriker som vi ville lyfta i vårt resultat. Både tidigare forskning samt respondenternas svar berörde ämnen som samverkan, trygghet och förändring.

5 Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet som växt fram vid analys av våra intervjuer samt en avslutande reflektion kring förskollärarnas resonemang utifrån fysisk, social och filosofisk diskontinuitet. Syftet med vår studie har varit att undersöka hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna. I resultatets första del presenteras hur förskollärare menar att de förbereder barnen och hur de beskriver samarbetet. I den andra delen av resultatet presenterar vi möjlighet och hinder och avslutningsvis presenteras kontinuitet och diskontinuitet i övergångsarbetet.

Vi har i vår studie intervjuat fyra förskollärare som arbetar på fyra olika förskolor. För att försäkra oss om förskollärarnas anonymitet har vi gett förskolorna nya namn. Skyskrapans förskola och Innergårdens förskola ligger i stadsmiljö och lämnar över barnen till cirka tre olika skolor. Ekbackens förskola och Skogstigens förskola ligger utan för staden på mindre orter och lämnar i huvudsak över barnen till en skola på orten.

5.1 Barnen förbereds inför övergången

Alla förskollärare vi intervjuat lyfter att de har en femårsgrupp där femåringarna får ha egna aktiviteter skilda från resten av barngruppen. I denna femårsgrupp arbetar de med förberedelser inför förskoleklassen. Det sker också samtal med barnen om vad förskoleklassen innebär. Alla förskollärarna lyfter även att arbetet med femårsgruppen inte bara handlar om att förbereda dem utan också om att barnen ska få känna sig speciella och "stora".

Vi gör lite sånadär speciella grejer, bara för dom så dom får känna sig lite stora så, lite speciella.

[...] nu vet dom att dom är stora och nu får dom lite extra [...]

Två av förskollärarna beskriver att barnen "tränas" inför skolan genom att de till exempel har övningar som går ut på att barnen ska kunna sitta stilla längre än de andra barnen. På dessa förskolor har de speciella samlingar för femåringarna där de får sitta på stolar, istället för att sitta på golvet som de yngre barnen gör. Förskolläraren på Skyskrapan berättar att det är viktigt att barnen får öva sig på aktiviteter som leder till ökad självständighet som till exempel att de kan torka sig på toaletten.

Att få göra olika utflykter är något som tre av förskollärarna pratar om. De berättar att de ger sig iväg med femåringarna bort från förskolan. Detta för att visa för barnen att de är större nu och att något speciellt är på väg att hända. Dessa utflykter innebär till exempel besök på biblioteket, museer eller andra utflyktsmål. På Ekbacken görs dessa utflykter ibland tillsammans med den redan existerande förskoleklassen. På Skogstigen görs utflykterna ihop med förskolans andra femårsgrupp men också ihop med närliggande förskolors femårsgrupper, alltså barnens blivande klasskamraterna. Skyskrapan har tidigare haft utflyktsmoment ihop med andra förskolor detta moment har dock tagits bort på grund av tidsbrist och personalbrist.

För att avrunda och avsluta förskoleperioden beskriver alla förskollärarna att de har en avslutningsfest för femåringarna. Denna avslutningsfest beskriver förskollärarna som en markering av att förskoleperioden är slut. Barn får med sig någon form av gåva som ska fungera som ett minne av förskoletiden.

5.2 Sociala förberedelser

På Innergårdens och Skyskrapans förskolor, där barnen vanligtvis går till tre eller fler skolor, ligger ansvaret för klassindelningen hos förskolans specialpedagog. Föräldrarna och pedagogerna i förskolan får vara med och ha önskemål som hur de nya barngrupperna ska se ut men i slutändan är det specialpedagogen som sätter ihop barngrupperna. Då en majoritet av barnen från Ekbackens förskola går vidare till samma förskoleklass sker ingen särskild klassindelning. På Skogsstigens förskola går majoriteten av barnen, tillsammans med barn från andra förskolor i närområdet, vidare till samma skola. I år har personalen på Skogsstigens förskola och de närliggande förskolorna haft ansvaret för klassindelningen. Tidigare har de gjort klassindelningen tillsammans med personalen i förskoleklassen.

På de förskolor där en klassindelning görs är det i första hand föräldrarna som informerar barnen om vilka kamrater de kommer att gå med i förskoleklassen. Skyskrapans förskollärare beskriver att detta är för att föräldrarna får klasslistan först, men också för att det sker mycket byten mellan klasserna i förskoleklass. Hen menar att det är svårt att informera barnen om vilka kamrater de kommer ha med sig till förskoleklassen eftersom det kan förändras. Hen menar att hen inte vill ge barnen "falska förhoppningar". Förskolläraren på Skogsstigens förskola berättade att de vid den senaste träffen, där alla femåringarna från förskolorna i närområdet träffades, hade pedagogerna delat in barnen i de grupper de skulle gå i, i förskoleklassen, för att göra olika samarbetsövningar. Denna klassindelning var inte offentlig än så de kunde inte informera barnen om att det var de nya grupperna de var indelade i men pedagogernas vetskap om dem var gynnsam i gruppövningarna med barnen. Skogsstigens förskollärare berättar att eftersom ansvaret för klassindelningarna varit förskolepedagogernas blev det nu möjligt för dem att i ett förberedande skede jobba ihop de "nya" barngrupperna. Alla förskollärare utom den på Ekbackens förskola lyfter att det inte är helt okomplicerat att ta hänsyn till föräldrarnas önskemål när det kommer till klassindelningen. Detta gäller vare sig pedagogerna har mycket eller lite att säga om klassindelningarna.

5.3 Övergångsbesök

Ekbackens förskola ligger i en angränsande byggnad till skolan och de äldre barnen på förskolan äter mat i skolans matsal. På Ekbacken sker det ett dagligt möte med skolmiljön för barnen. Femåringarna på Ekbacken leker även på skolgården tillsammans med skolbarnen. Förskolläraren där beskriver att den fysiska miljön inte blir det viktiga för barnens trygghet eftersom de ofta befinner sig i den. För dessa barn är det enligt förskolläraren viktigast att arbeta med relationerna till personerna i de nya miljöerna vid övergångsarbetet.

[...] dom [förskolebarnen] får träffa dom [personal och barn i förskoleklass] i olika former så att dom känner sig trygga [...]

De andra förskolorna har inte samma närhet till skolan som Ekbacken har. Dessa förskolor får först besök av läraren i förskoleklassen och gör sedan även ett eget besök på skolan. På Innergårdens förskola uttryckte förskolläraren att det ibland varit så att förskoleklassläraren ej haft möjlighet att komma på besök.

Tre av förskollärarna berättar att förändringar i förskoleklassens arbetslag påverkar förskolans arbete kring besöken. Det kan göra att besök ställs in och att barnen ibland möter andra pedagoger efter sommaren. Alla förskollärarna lyfter att om barnen börjar i förskoleklass på en skola som inte ligger i förskolans närområde, ligger ansvaret för övergångsbesöket hos vårdnadshavarna. I de fall där barnen börjar på en skola som inte ligger i förskolans närområde är besöken från förskoleklassens lärare ovanligt.

Innergårdens och Skyskrapans förskola besöker klassrummet, skolgården och matsalen, i deras respektive skolor, de äter dock inte i matsalen. Skogsstigens förskola besöker också klassrum, skolgård och matsal. De bjuds även in till att äta i matsalen vid ett annat tillfälle. Förskollärarna på Innergården, Skyskrapan och Skogsstigen talar också om att det sker aktiviteter i klassrummet med barnen. Skyskrapans och Innergårdens förskollärare berättar båda att de under besöket på skolan inte får vara med på rundvandring och aktiviteter i klassrummet. De får istället sitta i personalrummet. Förskollärarna menar att det är för att pedagogerna i förskoleklassen vill vara själva med barnen.

Jag kan säga så här, vi är inte så delaktiga i det, mer än att vi följer dom dit och naturligtvis tillbaka. Dom här pedagogerna där borta dom brukar sätta oss med en kaffekopp och en muffins i deras personalrum, för dom vill ta hand om barnen själva.

Förut har vi varit med, men det får jag inte nu, utan nu får jag sitta i fikarummet då. Dom vill ha dom själva.

5.4 Samverkan med förskoleklassen

Förskolläraren på Skyskrapan beskriver samverkan med förskoleklassen som icke-existerande. Samverkan sker bara vid de besök som görs eller om pedagogerna i förskolan och förskoleklassen behöver tala vid om ett särskilt barn. När förskolläraren på Skyskrapan får frågan hur hen önskat att samverka skulle se ut beskriver hen i första hand att det skulle vara bra med en träff eller flera där barnen får träffa blivande klasskamrater. Vid följdfrågor kring samverkan lyfter hen även att det skulle vara bra om läraren i förskoleklassen kunde få information om vad de arbetade med i förskolan. Förskolläraren på Skyskrapan säger att anledningen till att det inte sker en samverkan mellan förskolan och förskoleklassen är för att det inte finns utrymme i verksamheten, brist på personal och ingen tillgång till vikarie gör det ogenomförbart.

Alltså förr fick vi ta in en vikarie när jag skulle gå med barna på sånt här, men det får man alltså inte längre, det är helt stopp med allting sånt.

Innergårdens förskollärare beskriver att samverkan mellan förskolan och förskoleklassen är viktigt. Det är viktigt att förskolläraren har en bild av miljön, den nya läraren i förskoleklassen och undervisningen i förskoleklassen. Detta för att hen ska kunna föra vidare denna information till barn och föräldrar. Att hen kan ge föräldrar och barn en bild av vad som komma skall menar hen är viktigt för hens, föräldrarnas och barnens trygghet. Dock uttrycker förskolläraren på Innergården att samverkan ibland är svår, på grund av tidsbrist, personalbrist och att de lämnar över barnen till olika skolor. Hen önskar att det skulle finnas mer utrymme för samverkan mellan personalen i förskolan och förskoleklassen. Hen skulle vilja få samtala med personalen i förskoleklass om hur de arbetar i förskoleklassen. Detta samtal tror hen skulle bidra till att hen bättre kan förbereda barnen på vad som sker i förskoleklassen.

[...] vi säger ju ibland 'Nu måste ni sitta en stund här i samlingen för det kommer ni ju göra sen.' men det är ju inte säkert att de gör det då. Det är kanske inte säkert att dom gör det på stället som dom ska till. Så det vore ju bra att vet hur dom jobbar.

Ekbackens förskola ligger som tidigare nämnt i anslutning till skolan. Förskolläraren där beskriver att det därför sker en vardaglig samverkan mellan pedagogerna i förskolan och förskoleklassen. De träffas i korridoren på skolan och samtalar om vad som sker i deras respektive verksamheter. När det gäller just övergångarna har de så kallade överlämningsamtal. Vid dessa överlämningsamtal närvarar pedagogerna i förskolan,

förskoleklassen och fritids. De presenterar varje barn och samtalar om barnen. Förskolläraren på Ekbacken belyser också att om behovet av ytterligare samtal finns så finns det utrymme för att ordna detta. Vid samtal kring barn i behov av särskilt stöd finns möjlighet att kalla in specialpedagoger från både förskolan och skolan, vid behov kan även förskolechef och rektor närvara. Föräldrarna bjuds alltid in till denna typ av möte. Förskolläraren på Ekbacken säger att samverkan är väldigt viktig för att barnen ska bli trygga och kunna "känna glädje och utvecklas". Hen beskriver också att det är viktigt med en öppen dialog mellan pedagogerna i förskolan och förskoleklassen, både vid formella och informella möten.

Förskolläraren på Skogsstigen berättar att samverkan i övergångsarbetet sker mellan förskolans avdelningar, mellan förskolan och förskoleklassen, samt mellan förskolan och andra förskolor i närområdet. Vid fem tillfällen får barnen som ska börja i förskoleklass, tillsammans med sina pedagoger, träffa de blivande skolkamrater från de närliggande förskolorna. Pedagogerna i förskolan och förskoleklassen träffas och har överlämningssamtal, där de diskuterar de barn som ska göra övergången. Pedagogerna i förskolan och förskoleklassen har också tre tillfällen då de träffas och diskuterar det pedagogiska arbetet i respektive verksamhet. Förskolläraren på Skogsstigen beskriver att denna samverkan leder till en mer naturlig och tryggare övergång.

[...] vi tar del av varandras verksamheter och det känns ju tryggare för man känner att det kommer bli tryggare för barnen.

5.5 Möjligheter och hinder vid övergångsarbetet

Både Skyskrapans och Innergårdens förskollärare lyfter att övergångsarbetet är tidskrävande och att tiden inte alltid finns. De beskriver båda dessutom en känsla av att de inte kan lämna verksamheten eftersom de då lämnar sina kollegor ensamma med barngruppen. Detta har begränsat deras möjligheter att delta i planeringar och att besöka förskoleklassen tillsammans med barnen.

Nåt år var det svårt för oss att komma ifrån, i och med att jag då lämnar två pedagoger med resten [av barngruppen] och jag har bara en och ibland har det inte varit genomförbart.

Varken Skogsstogens eller Ekbackens förskollärare beskriver att de upplever någon tidsbrist. De lyfter dock vikten av att börja i tid. Femåringarna som går på Skogsstogens förskola får från och med november vid fem tillfällen träffa sina blivande klasskamrater från de närliggande förskolorna, dessa träffar är inplanerade i verksamheten. Skogsstogens pedagoger har också tre träffar där de tillsammans med pedagogerna från förskolorna i närområdet och pedagogerna i förskoleklassen träffas för att diskutera sitt pedagogiska arbete. Av de förskolor där vi intervjuat förskollärare är det bara Skogsstogens förskola som har dessa pedagogiska träffar.

Alla förskollärare som vi har intervjuat har en tidsplan som de utgår ifrån vid övergångsarbetet. Denna tidsplan beskriver arbetet för övergången mellan förskola och förskoleklass. I tidsplanen beskrivs vad som ska göras, när det ska göras och vem som ansvarar för att det blir gjort. Pedagogerna på Innergårdens och Ekbackens förskolor utvärderar övergångsarbetet i sina respektive arbetslage, hur arbetet har gått, om det har missat något och så vidare, som en avrundning av övergångsarbetet för pedagogerna. På Skogsstogens förskola är tidsplanen ny för det här läsåret så förskolläraren där vet ännu inte hur utvärderingen kommer se ut. Pedagogerna på Skyskrapans förskola har tidigare medverkat vid utvärderingen av tidsplanen, men har på grund av tidsbrist valt att inte längre medverka.

Alltså varje gång det är nånting sånt där och en personal ska i väg en förmiddag, så står man där och är två personal kvar och så blir det jättejobbigt. Och då, när man väger för och emot, så försöker vi, att om man kan ställa in några möten så är det bra.

5.6 Kontinuitet och diskontinuitet

När resultatet bearbetas har vi kunnat se att de olika förskollärarna, som vi intervjuat, har resonerat kring fysisk, social och filosofisk (dis)kontinuitet (se bakgrund 3.2). Utifrån förskollärarnas resonemang ser vi att dessa (dis)kontinuiteter går i och ur varandra. Barnen på Ekbackens förskola, som ligger i nära anslutning till skolan, är dagligen i skolans fysiska miljö. Förskolläraren på Ekbacken lyfter att hens fokus vid övergångsarbetet därför inte ligger på den fysiska (dis)kontinuiteten utan mer på den sociala.

Besök i skolan innebär oftast en förberedelse på de fysiska förändringarna men beroende på vilka aktiviteter som görs vid övergångsbesöket kan det även innebära en förberedelse den filosofiska förändringen. Ett besök i matsalen kan till exempel vara både fysisk och filosofisk förberedande. Om det bara är ett besök i rummet vid en rundvandring så blir det en förberedelse för den fysiska diskontinuiteten, men om barnen äter i matsalen så förbereds de även för den filosofiska förändringen. På olika sätt lyfter förskollärarna i vår studie att de vill förbereda barnen för ”det som kommer sen”. Det visar på ett resonemang om att de filosofiska kulturerna skiljer sig åt mellan förskolan och skola. Resonemang kring de sociala förberedelserna, som att träffa fröken eller de blivande klasskamrater, tyder på att alla förskollärare i vår studie, strävar efter en social kontinuitet.

6 Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera vårt resultat kopplat till bakgrunden och den teoretiska ramen. Det kommer också finnas med en diskussion kring vår valda metod, didaktiska konsekvenserna och vi kommer även ge förslag på fortsatt forskning.

6.1 Sociala förberedelser

Dockett och Perry (2001) lyfter att relationsskapandet är av stor betydelse inför och under övergången. I detta relationsskapande är alla relationer betydelsefulla, relationerna mellan barn, vårdnadshavare och pedagoger kan ses som ett nätverk där det är viktigt att alla känner sig trygga med varandra. I vårt resultat ser vi att förskollärarna fokuserar på relationerna mellan blivande pedagoger i förskoleklassen och barnen. Alla förskollärarna, som vi intervjuat, beskriver att målet är att det ska ske två eller flera träffar mellan barnen och pedagogerna i förskoleklassen. Dessa träffar sker dock inte om barnet ska börja på en skola som inte ligger i förskolans närområde, då ligger ansvaret för dessa träffar hos vårdnadshavarna. Några av förskollärarna beskriver att det har varit tillfällen då barnen inte har fått träffa sina blivande pedagoger. Ackesjö (2014, ss.97-104) menar att om det hos barnen finns ett stort fokus på att skapa nya relationer kan undervisning och lärande påverkas negativt.

Enligt Ackesjö (2014, ss.97-104) är det relationsskapandet som är det största orosmomentet för barnen. Ackesjö beskriver att barnen oroar sig för om de kommer att ha kamrater i förskoleklassen. Denna ängslan i fråga om de har kamrater och hur de får nya kamrater är något som även Dockett och Perry (2012) belyser. Vi ser i vårt resultat att förändringen som sker i kamratrelationerna hör samman med hur klassindelningen sker. Hos en av förskolorna låg ansvaret för klassindelningen hos pedagogerna på de förskolor som fanns i närområdet, alla dessa förskolor överlämnade sina barn till samma skola. Vid skapandet av de nya barngrupperna/klasserna fanns det ett fokus på relationerna mellan barnen. De förskollärare, i vår studie, som endast hade lite att säga till om vid klassindelningen hade inte samma möjlighet att värna om barnens relationer. På en av de förskolor där vi intervjuade en förskollärare sker det ingen klassindelning eftersom majoriteten av barnen i den barngruppen går till samma förskoleklass. Fokus behöver därför inte ligga på relationsskapande mellan barnen i denna verksamhet, utan fokus ligger i stället på lärande och utveckling. Bronfenbrenner (1979 se Fabian, 2000) menar att det vid övergångarna mellan förskola och förskoleklass är viktigt med en "trygg länk" för att barnet ska få en så bra upplevelse av övergången som möjligt. Denna "trygga länk" kan vara att barnet har med sig en kamrat från förskolan till förskoleklassen.

6.2 Övergångsbesök

Alla förskollärare vi intervjuat beskriver att det sker besök i förskoleklassen, där barnen får hälsa på i klassrummet och träffa blivande pedagoger. Två av de förskollärare som vi intervjuat berättar att de inte får vara med barnen vid dessa besök. De följer barnen till skolan och de går med dem tillbaka till förskolan, men under själva besöket får de sitta i personalrummet på skolan. De påstår att detta är för att pedagogerna i förskoleklassen vill vara själva med barnen. Enligt Ackesjö (2014, s.94) behöver övergångsaktiviteterna vara flera och varierade för att barnen ska kunna bilda sig en korrekt bild av övergångens innebörd. För att nå meningsfullhet krävs det inte bara ett görande utan även ett samtal mellan förskollärare och barn om det som sker. Vid en jämförelse mellan Ackesjö och det som vårt resultat visar ställer vi oss frågan - om förskollärarna exkluderas ifrån övergångsbesöket, samtidigt som det

inte sker en samverkan mellan förskolan och förskoleklassen, hur ska förskollärarna kunna möta barnens frågor och funderingar kring den nya miljön?

6.3 Samverkan mellan olika verksamheter

För att det ska finnas en god samverkan mellan förskola och förskoleklass beskriver Davidsson (2002, ss.42-43) att det är viktigt med ömsesidig tilltro till varandra och ett öppet och gynnsamt klimat. Det Davidsson beskriver skulle kunna ses som ett ”vi-tänk” där pedagogerna i de olika verksamheterna arbetar tillsammans mot gemensamma mål. Vi ser att det på två av förskolorna verkar finnas ett ”vi-tänk”. Samverkan sker antingen dagligdags eller vid regelbundna, planerade träffar. Förskollärarna på dessa två förskolor har också överlämningssamtal, där de tillsammans med pedagogerna i förskoleklassen möts och samtalar kring de barn som ska börja förskoleklassen. Dessa två förskollärare beskriver att det inte bara sker ett samtal kring barnen, de samtalar också om det pedagogiska arbetet som sker i de respektive verksamheterna.

Enligt Ackesjö (2014, s.24) är det strävan att bevara skilda traditioner och vanor mellan förskolan och förskoleklassen som står i vägen för god samverkan. Även Munkhammar (2001, ss.180-181) beskriver traditionerna i de skilda verksamheterna som ett hinder för samverkan. Hon menar att genom dokumentation och reflektion kring dessa traditioner kan de synliggöras och motverkas, för att gynna samverkansarbetet. Om traditionerna motverkas kan man komma ifrån det ”vi-och-dem-tänk” som kan finnas i de olika verksamheterna. De andra två förskollärarna, i vår studie, beskriver att det inte finns någon samverkan med förskoleklassen. Den ena förskolläraren uttrycker en önskan om att pedagogerna i förskoleklassen ska få ta del av hur de arbetar i förskolan. Den andra förskolläraren berättar att hen skulle vilja få ta del av det arbete de gör i förskoleklassen. Men en önskan om kommunikation mellan de två verksamheterna uttrycks inte, utan det är mer ett intresse av att överföra eller ta emot information som lyfts.

6.4 Möjligheter och hinder i övergångsarbetet

Dockett och Perry (2001) skriver som en av sina tio riktlinjer för framgångsrikt övergångsarbete att det är viktigt att övergångsarbetet är väl planerat och effektivt utvärderat. Alla förskollärare i vår studie har av sina förskolechefer får en tidsplan som de planerar övergångsarbete ifrån. Denna tidsplan har förskollärarna olika inställning till, vissa ser den som ett hjälpmedel medan andra uttrycker att det är något fast och bestämt som ska följas. Tre av förskolorna verkar följa tidsplanen till punkt och pricka och beskriver arbetet med den som en trygghet för dem själva och barnen och att den är nog. De tycks anse att arbetet som beskrivs i tidsplanen är tillräckligt. Den förskolläraren som ser tidsplanen mer som ett hjälpmedel genomför andra övergångsaktiviteter utöver dem som finns med i tidsplanen. Det som alla förskollärare i vår studie har gemensamt när det kommer till tidsplanen är att utvärderingsarbetet verkar vara något diffust. På en förskola är tidsplanen ny så där har ännu inget utvärderingsarbete gjorts, på de andra förskolorna sker det en utvärdering av övergångsarbetet i arbetslaget men utvärdering av tidsplanen sker inte. En av förskolorna var tidigare med kring utvärderingen av tidsplanen men har av sagt sig det ansvaret på grund av tidsbrist. Dockett och Perry (2001) skriver att det är viktigt att alla är delaktiga i planering och utvärdering av övergångsarbetet.

De förskolor där vi intervjuat förskollärare verkar ha olika ekonomiska förutsättningar när det kommer till övergångsarbetet. De förskolor som lägger mest tid på övergångsarbetet lyfte aldrig att de kände någon tidspress eller att deras arbete med övergången var betungande för resten av arbetslaget då förskollärarna var iväg från förskolan på aktiviteter, skolbesök eller

dylikt. Däremot beskrev de förskolorna som har minst åtagande gällande övergångsarbetet att det är problematiskt att gå ifrån ordinarie verksamhet för till exempel skolbesök eftersom vikarier saknas eller inte får tas in. Vi undrar om det kan vara så att de olika förskollärarna ser olika på övergångsarbetet, som en del i eller del utanför den ordinarie verksamheten. Dockett och Perry (2001) skriver i riktlinjerna för framgångsrikt övergångsarbete att om inte ekonomiskt utrymme ges till genomförandes av övergångsarbetet så försämrar det förutsättningarna och förminskar övergångens betydelse.

I vår studie har de förskolor som ligger på en mindre ort en större samverkan med förskoleklassen än vad de förskolor som ligger i stadsmiljö har. Detta är något som vi inte har funnit i den forskning som vi tagit del av. Vi tror att anledningen till att det sker en större samverkan mellan förskolan och förskoleklassen på mindre ort för att förskolorna endast har en skola som de lämnar över till.

6.5 Kontinuitet och diskontinuitet

Kontinuitet kan beskrivas som en röd tråd mellan de olika skolformernas arbetsätt (Mayfield 2001 se Ackesjö 2014, s.21). Ackesjö (2014) samt Dockett och Perry (2012) beskriver att studier kring kontinuitet oftast har ett vuxenperspektiv. Författarna är även överens om att barn förväntar sig, klarar av och utvecklas av viss diskontinuitet. Barnen är förberedda på att en förändring kommer att ske. Det barnen lyfter som viktigt enligt Dockett och Perry (2012) är att de får ha med sig kamrater och att de har fortsatt möjlighet till lek efter övergången. Kontinuitet i relationer är alltså betydelsefullt för barnen vid övergångarna. Alla förskollärare, som vi intervjuat, har uttryckt en förståelse för detta. Även om alla barn inte alltid får med sig en kamrat till förskoleklassen eller får träffa sin nya pedagog så uttrycker alla de förskollärare som vi intervjuat att relationerna är viktiga.

När det kommer till vår studie tycker vi oss se att de förskolor och skolor som samverkar också har kontinuitet vid övergången från förskola till förskoleklass. Denna kontinuitet ger enligt förskollärarna, som vi intervjuat, en trygghet för barn, vårdnadshavare och pedagoger. De förskollärare, i vår studie, som inte har samverkan med förskoleklassen uttrycker viss oro för att de inte förbereder barnen på "rätt saker" inför övergången till förskoleklass. Vi ser också att om utrymme ges i budgeten för övergångsarbetet och är prioriterat hos förskolecheferna bidrar detta till att förskollärarna känner sig tryggare i övergångsarbetet.

Vi upplever att synen på övergångsarbetet verkar skilja sig åt även mellan förskollärarna, som en del i eller en del utanför ordinarie verksamhet, och vi tycker oss se att filosofiska/kulturella skillnader inte bara finns mellan förskola och skola utan även förskolorna emellan.

Även ur det utvecklingsekologiska perspektivet (Andersson 1986) tycks vi oss kunna se att (dis)kontinuiteten har en betydande roll vid övergången. De förskolor och skolor som tycks ha ett "vi-tänk" och ser övergångsarbetet som en del i den ordinarie verksamheten, så är både förskolan och skolan i barnets mikrosystem. I de fall där förskollärarna, som vi intervjuat, ser övergångsarbetet som en del utanför ordinarie verksamhet och där samverkan inte sker med skolan hamnar skolan, ur barnets perspektiv, i exosystemet. Att göra en övergång från en närmiljö i mikrosystemet som samverkar med en annan närmiljö verkar innebära kontinuitet och positiv diskontinuitet. Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv är det betydelsefullt för barnen att närmiljöerna samverkar i barnets mikrosystem.

6.6 Metoddiskussion

Eftersom vi ville undersöka hur förskollärare i förskolan resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, samt den samverkan som sker mellan de två verksamheterna valde vi kvalitativ intervju som metod. Vi anser att detta redskap var det bästa för att besvara vårt syfte och vår frågeställning (Bryman 2011, s.413).

Under arbetets gång har vi fått stöd i formulering och bearbetning av intervjufrågor från vår handledare. Vi upplever att genomförandet av en pilotstudie kunde ha hjälpt oss förbättra våra frågor samt vår intervjuteknik ytterligare. Anledningen till att vi valt att inte genomföra en pilotstudie var att vi upplevde att tiden inte räckte till.

Under intervjuernas gång upplevde vi att vi var tydliga i formuleringen av frågorna. När vi sedan lyssnade på våra intervjuer blev vi medvetna om vår oerfarenhet som intervjuare. Vissa frågor blev ledande trots att de inte var formulerade på det sättet och följdfrågor blev ibland otydliga. Kihlström (2007, s.41) beskriver vikten av att intervjuaren placerar sig så att hen har ögonkontakt med respondenten. Efter den andra intervjun blev vi medvetna om att vi placerat oss själva ”fel” då respondenten inte fick ögonkontakt med intervjuaren, detta misstag upprepades inte. Trots dessa ”felsteg” upplever vi att vi fått ett användbart underlag till vårt resultat och vår diskussion. Vi anser också att valet av metod har varit korrekt.

För ett bredare perspektiv på övergångsarbetet hade vi velat få in barns perspektiv i vår studie. Detta perspektiv tror vi att vi hade kunnat få genom att observera barns övergångar och intervjua barn i förskolan och förskoleklassen kring deras upplevelse av övergångarna. För att få en ökad inblick i samverkan mellan förskolan och förskoleklassen hade vi också velat intervjua pedagoger i förskoleklassen.

6.7 Didaktiska konsekvenser

I Lpfö 98 (rev.2010, s.13) står det att för att stödja barns allsidiga utveckling och långsiktiga lärande ska förskolan sträva efter ett förtroendefullt samarbete med förskoleklass, skola och fritidshem. Vi ser att förskollärarna i vår studie resonerar kring övergångsarbetet och samverkan med förskoleklassen på liknande men olika sätt. Pedagogerna i förskolan tycks se olika på övergångarna utifrån olika perspektiv. Vi kan i vår studie se att förskollärarna pratar om övergången utifrån Fabians (2002 se Ackesjö 2014, s.23) olika diskontinuiteter. Om det i ett arbetslag diskuteras hur övergångsarbetet ska gå till utifrån olika perspektiv kan det försvåra arbetet. Det är därför viktigt att pedagogerna har en medvetenhet om att de kan ha olika perspektiv på övergångsarbetet och att dessa synliggörs genom en öppen kommunikation.

I den forskning vi tagit del av ser vi att samverkan och ett framgångsrikt övergångsarbete är viktigt för barnens trygghet och framtida studieresultat. Vi vill att personer delaktiga i barns övergång från förskola till förskoleklass får en ökad medvetenhet kring dess betydelse. En ökad medvetenhet anser vi uppnås genom att verksamma förskollärare får ta del av den forskning som finns i ämnet.

Vi tycker oss också i vår studie kunna se att förskolechefer och rektorer är betydande för att övergångsarbete ska bli prioriterat. Detta är något som också Dockett och Perry (2001) beskriver när de lyfter vikten av att övergångsarbetet får ekonomiskt utrymme i planering av verksamheten. På de förskolor i vår studie där övergångsarbetet och samverkan var prioriterat även hos förskolecheferna och rektorerna blev detta arbete en aktiv del i den dagliga

verksamheten. Vi ser gärna att vårt arbete inte bara bidrar till att inspirera pedagoger till ökad samverkan utan även samverkan mellan förskolechefer och rektorer.

6.8 Förslag till vidare forskning

Vi har i vår studie inte haft möjligheten till att se på övergångsarbetet ur barns perspektiv och skulle därför önska mer forskning om detta. Det har hos oss under arbetets gång också väckts en undran kring förskoleklassens vara eller icke vara. Har den uppnått det den var tänkt att uppnå? Vidare forskning kring förskoleklassen och verksamhetens syfte anser vi önskvärt.

Tack

Vi vill tacka vår handledare för stöd och stöttning under arbetets gång. Ditt lugn och din tilltro till vår förmåga har hjälpt oss hålla fokus. Vi vill också tacka våra familjer för tålamod, korrekturläsning samt hjälp med barnpassning. Ett särskilt tack vill vi ge Olle för hjälp med litteraturen.

7 Referenser

Ackesjö, H (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Diss. (sammanfattning), Kalmar : Linnéuniversitetet, 2014

Andersson, B (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur

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*. Diss. Göteborg : Univ., 2002

Dockett, S & Perry, B (2012) "In Kindy You Don't Get Taught": Continuity and Change as Children Start School. *Frontiers of Education in China*, v7 n1 p5-32

Dockett, S & Perry B (2001) Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice* v3 n2. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html> [2015-04-01 09:36:11]

Fabian, H (2000) Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*. v8 n2, p141-153, [2015-04-24]

Hwang, P & Nilsson, B (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3., rev. utg. Stockholm: Natur och kultur

Karlsson, M, Melander, H, Pérez Prieto H & Sahlström F (2006). En tioårig grundskola? I Karlsson, M (red.) *Förskoleklassen - ett tionde skolår?*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss.166-170

Kihlström, S (2007) Intervju som redskap. I Björkdahl Ordell, S & Dimenäs, J (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Lantz, A (2013). *Intervjumethodik*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

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

Melander, H & Pérez Prieto, H (2006) Förskolan, skolan och skolstarten. I Karlsson, M (red.) *Förskoleklassen - ett tionde skolår?*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss.27-27

Munkhammar, I (2001). *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar: en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Luleå:

Rimm-Kaufman, S & Pianta, R (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarden: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5): 491-511

Skolverket (2013) *Vad är förskola?* <http://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet/forskola> [2015-02-21]

Skolverket (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer - Hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan* (14:1426) Stockholm: Skolverket

Thurén, T (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur tänker du kring ditt arbete med övergångar?

När vi pratar om övergångar, vad tycker du är viktigt?

Hur gör ni för att avrunda och avsluta förskoleperioden?

Hur ser du på samverkan mellan förskolan och förskoleklass?
(Vad betyder det (alltså samverkan) för dig?)

Vad har ni för rutiner kring övergången mellan förskola och förskoleklass?
(Får barnen träffa sina nya lärare?)
(Hur ser denna träff ut? Var sker den?)
(Träffar barnen **alla** pedagoger i förskoleklassen?)

Är detta upplägg likande vid varje övergång?

Hur många olika skolor går barnen till?
Besöker ni barnens nya skolmiljö?
(t.ex. matsal, klassrum, skolgård.)
*Om ja: Besöks **alla** de skolor som barnen ska börja i?*

Hur utbyter ni kunskap och erfarenhet med personalen i förskoleklassen? (*både kring det teoretiska och det praktiska arbetet*)?

Hur skulle du vilja att det såg ut? (hinder och möjligheter)

Informeras barnen om vilka kamrater som följer med dem till förskoleklassen?

Hur utvärderas rutiner kring barnens övergång till förskoleklass?

Bilaga 2

Missivbrev



Hej!

Vi heter Linnea Ammilon och Erika Aarneus och vi läser sista terminen till förskollärare på Högskolan i Borås. Vi avslutar vår utbildning med ett examensarbete där vi vore tacksamma för Er medverkan. Vår studie kommer att handla om övergången mellan förskola och förskoleklass.

Ert deltagande i vårt examensarbete innebär att Ni blir intervjuade av oss. Vi önskar att Ni undvarar en timme till detta tillfälle. Intervjun kommer att dokumenteras genom inspelning och eventuella anteckningar. Allt materialet i studien kommer att hanteras enligt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet har utformat. Dessa innebär att Ni som deltagare informerats om studiens syfte och att Ni vet att Ert deltagande i studien är frivillig samt att Ni närhelst under studiens gång kan avbryta Ert deltagande. Ni ska också vara medvetna om att Ni under hela studiens gång är anonyma och att det upphämtade materialet kommer att förstöras efter att studien avslutats. Det upphämtade materialet kommer endast användas till det här examensarbetet.

Ni får gärna kontakta oss med frågor och funderingar.

Tack på förhand!

Hälsningar,

Linnea Ammilon
tfn: xxx- xx xx xx
e-post: xxxxxxxx@student.hb.se

Erika Aarneus
tfn: xxxx-xx xx xx
e-post: xxxxxxxx@student.hb.se

Handledare:
Susanne Klaar
Institutionen för pedagogik
tfn: xxx-xxx xxxx
e-post: xxxxxxxxxxxx@hb.se



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se