Mälardalen University Doctoral Dissertation 356

Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar

Therese Welén

Mälardalen University

Mälardalen University Press Dissertations
No. 356

LÄRARES ROLL OCH UTMANINGAR I ARBETET MED BARNS TIDIGA SKOLÖVERGÅNGAR

Therese Welén

2022

School of Education, Culture and Communication

Copyright © Therese Welén, 2022
ISBN 978-91-7485-543-2
ISSN 1651-4238
Printed by E-Print AB, Stockholm, Sweden

Mälardalen University Press Dissertations
No. 356

LÄRARES ROLL OCH UTMANINGAR I ARBETET MED BARNS TIDIGA SKOLÖVERGÅNGAR

Therese Welén

Akademisk avhandling

som för avläggande av filosofie doktorsexamen i didaktik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation kommer att offentligen försvaras fredagen den 4 februari 2022, 13.15 i Kappa, Mälardalens universitet, Västerås.

Fakultetsopponent: biträdande professor Susanne Thulin, Högskolan i Kristianstad

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Abstract

In educational settings transitions are significant events in a child's learning and development. That children encounter new contexts and transitions within and between different types of schooling and pedagogical levels may be seen as a natural part of both life and the educational period. At the same time transitions bring change, adjustment, possibilities, and challenges. The problem area and starting point for this thesis is the change that occurs during times of transition, where the teacher is the central figure in the everyday work. The areas of interest are the two transitions where pre-school, pre-school class, and year 1 of primary school meet, and the question is what role teachers' work have in children's transition between these forms of schooling as well as the contributing factors in how the work is shaped.

The aim of the thesis is to deepen the understanding of teachers' didactical work in children's transition between different forms of schooling. Attention is brought to the obstacles and possibilities presented in teachers' didactical work in children's transitions, what factors are of importance to the ability to work with children's transitions, and in what way teacher's work with children's transitions has an impact on children in need of extra adaptions or special support. The theoretical basis for the study is Bronfenbrenners (1979) ecological model and Bronfenbrenner and Morris (1998; 2006) bioecological model. The focus of this thesis is the children's transformation through the experiences and preconditions that the teachers and school managers have accounted for. The empirical data have been collected through focused group conversations with teachers and interviews with teachers and school managers.

The results show that the teachers' didactical work with children's transitions is a complex process. The study shows that sharing of information, relationship-creating processes, guidance, and organizational preconditions contribute to the fact that different conditions are created for children in the teachers' transition work. Teachers are affected by different factors and processes that they need to adhere to which the teachers more or less can affect, creating both obstacles and possibilities in the everyday work with children's transitions. The factors and processes which have emerged affect the teachers' work and highlights not only system levels but also the fact that there are connections between different components that affect each other. From an ecological perspective the role of the teachers involves a dynamic process in which the individual, the process and the context interact in various ways.

Key words: ecological theory, pre-school, pre-school class, primary school, teacher's work, transition, transitional activities

ISBN 978-91-7485-543-2
ISSN 1651-4238

Till min familj

Innehåll

Tabellförteckning 6

Kapitel 1. Inledning 9
Avgränsning 11
Didaktisk relevans 11
Avhandlingens disposition 12
Definitioner av begrepp 12

Kapitel 2. Bakgrund och tidigare forskning 15
De svenska styrdokumentens framväxt 15
Vad säger läroplanerna om övergångar? 17
Övergångar i utbildningssammanhang 21
Begreppet övergångar 21
Framgångsrika övergångar 25
Lärares arbete med övergångar 29
Syfte och frågeställningar 35

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter och verktyg för analys 36
Ett ekologiskt synsätt 38
Samlad översikt av den teoretiska referensramen 44
Sammanfattande reflektion och de teoretiska perspektivens bidrag till studien 45

Kapitel 4. Metod 47
Forskarrollen och förförståelse 48
Från ansats till metod för datainsamling 49
Studiens empiri 52
Urval och genomförande 52
Delstudie 1 54
Delstudie 2 55
Metod för analys av de fokuserade gruppsamtalen och intervjuerna 57
Litteratursökning 59
Forskningsetiska överväganden 59
Studiens trovärdighet och tillförlitlighet 61
Introduktion till presentation av resultat 62

Kapitel 5. Lärares didaktiska arbete med barns övergångar 64

Informationsöverföring om barnet 65
Övergångsaktiviteter via samtal och möten 65
Övergångsaktiviteter via dokumentation och dess konsekvenser 68
Relationsskapande arbete 72
Interaktion mellan barn, vuxna och den nya miljön 72
Villkor för samverkan lärare emellan 76
Samverkan med vårdnadshavare 77
Tid för relationsskapande arbete 79
Sammanfattning och fördjupad analys 80

Kapitel 6. Förutsättningar och ramar för lärares arbete med barns övergångar 84
Styrning och organisatoriska förutsättningar 85
Styrdokumentens inflytande på likvärdig utbildning för barn med varierande förutsättningar 85
Skolvalet 90
Roller i arbetet med övergångar 92
Överlämnare och mottagare – lärares dubbla roller 92
Lärares perspektiv på rektorernas roll och uppgift vid övergångar 94
Skolchefers roll i förhållande till lärares arbete med övergångar 96
Sammanfattning och fördjupad analys 98

Kapitel 7. Villkor som skapas för barn i lärares arbete med barns övergångar 101
Att möta barn med varierande förutsättningar 101
Barn i behov av stöd och anpassningar 102
Tillgång till stöd och anpassningar 105
Att skapa möjligheter för undervisningskontinuitet 107
Synen på barns olika förutsättningar och behov utifrån skolchefers perspektiv 111
Sammanfattning och fördjupad analys 113

Kapitel 8. Att förstå lärares arbete med barns övergångar i ett sammanhang 116
Lärares arbete med övergångar – en komplex process 116
Samverkan och styrning 118
Relationsskapande och nya gemenskaper 122
Att skapa progression för barns lärande och utveckling 124
Att se sammanhang i lärares arbete med barns övergångar 126
Metodologisk reflektion 127
Vad tillför denna studie och förslag till fortsatt forskning 129
Några avslutande reflektioner och implikationer 130

Kapitel 9. English summary 133
Introduction 133

Aims and research questions 133
Theoretical points 134
Methodology 134
The execution of the study 134
Results and conclusions 135
Teachers' didactical work with children's transitions 135
Conditions and framework for teachers' work with children's transitions 136
Conditions for children with different prerequisites and needs 136
Discussion 137

Referenser 140

Bilaga 1. Syfte utvecklings- och forskningsprojektet POET samt frågeställningar fokuserade gruppsamtal 151

Bilaga 2. Intervjuguide lärare 152

Bilaga 3. Intervjuguide skolchefer 154

Tabellförteckning

Tabell 1. *Översikt av centrala begrepp utifrån den ekologiska modellen (Bronfenbrenner, 1979) och den bioekologiska modellen (Bronfenbrenner och Morris 1998; 2006)*.....44
Tabell 2. *Översikt över studiens syfte och empiri*. 54
Tabell 3. *Antal lärare per skolform som deltagit i fokuserade gruppsamtal, delstudie 1*. 55
Tabell 4. *Antal lärare och skolchefer per skolform som deltagit i intervjuer, delstudie 2*. 56
Tabell 5. *Överordnat område med de huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2.* 64
Tabell 6. *Sammanställning av övergångsaktiviteter via samtal och möten vid barns övergång från förskola till förskoleklass.* 67
Tabell 7. *Sammanställning av övergångsaktiviteter via samtal och möten vid barns övergång från förskoleklass till årskurs 1.* 68
Tabell 8. *Överordnat område med de huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2.* 84
Tabell 9. *Överordnat område med huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2.* 101

Förord

Att företa sig en forskarutbildning har varit en lärorik och spännande resa. Det har också varit en omtumlande och utmanande resa. Likt Frodos vandring tillbaka till Domedagsbergets eldar i Mordor har vägen emellanåt känts lång, svår och okänd. Tack och lov har en rad personer följt mig på den här resan så att jag inte behövt göra den på egen hand.

Mitt främsta tack går till mina handledare: docent Tina Hellblom-Thibblin, som varit min huvudhandledare samt professor Gunilla Sandberg som varit biträdande handledare. En stor del av tiden har också professor emeritus Anders Garpelin varit min huvudhandledare. Ni har alla funnits med hela vägen. Tålmodigt guidat och visat mig vägar på den här resan. Ni har förmått mig att se möjligheter och nya infallsvinklar när riktningen inte varit helt klar för mig. Med en sällsynt kompetens och klarsynthet har ni utmanat, uppmuntrat, stöttat, samtalat och väglett. Stort och varmt tack!

Mitt nästa tack vill jag rikta till de som avhandlingen handlar om: de lärare och skolchefer som låtit mig få ta del av deras vardagliga arbete. Tack för att ni delat med er och för att ni tog er tid.

Min forskarutbildning har finansierats av Mälardalens universitet. Därför går också ett tack till mina tidigare chefer Peter Gustavsson och Pia Lindberg som gjorde denna resa möjlig. Tack även till min nuvarande chef David Carlsson som fortsatt att stödja mig i slutskedet av min forskarutbildning.

Till de som granskat mitt manus mer ingående vid mitt- och slutseminarium samt läsgrupp i slutskedet: lektor Martin Karlberg, Uppsala universitet, professor Anna Ehrlin och professor Per Lindqvist, Mälardalens universitet, vill jag framföra ett tack för värdefull läsning som burit avhandlingsmanuset framåt.

En viktig förutsättning för att livet som doktorand ska fungera är den miljö där man vistas. Därför vill jag rikta ett tack till de som ingår i forskningsmiljön Barn och unga i skola och samhälle (BUSS), Mälardalens universitet. Ni har vid olika tillfällen läst och diskuterat delar av min text och bidragit till nya perspektiv. Tack också till övriga kollegor på akademin för utbildning, kultur och kommunikation!

Jag vill även rikta ett varmt tack till mina närmsta vänner, ni vet vilka ni är. Ni har följt min resa på sidan av och med försiktig nyfikenhet har ni med jämna mellanrum frågat hur resan fortlöper. Alltid positiva och med uppmuntrande ord.

Sist men inte minst: Theodor, Carl och Magnus. Ni är de bästa personerna jag vet! Ni har, särskilt när resan tagit mig till oanade hållplatser, bidragit med värdefull omtänksamhet så att min uppmärksamhet också riktats mot det viktigaste i livet. Tack för att ni alltid finns där och för ert engagemang i detta outgrundliga äventyr!

Till alla nämnda (och de som inte fått särskild uppmärksamhet i detta förord) ett stort tack!

Västerås 2021

Kapitel 1. Inledning

Närmare 363 400[1] barn i Sverige genomförde läsåret 2020/2021 en övergång antingen från förskola till förskoleklass eller från förskoleklass till grundskolans årskurs 1. Övergångar i utbildningssammanhang är betydelsefulla händelser i barns lärande och utveckling. Att barn möter nya sammanhang och övergångar inom och mellan olika skolformer och pedagogiska nivåer kan tyckas vara en naturlig del av livet och utbildningstiden. Samtidigt innebär övergångar både förändring, anpassning, möjligheter och utmaningar. Något ska lämnas och något annat ska träda in: nya miljöer, nya relationer och nya sätt att lära. För en del barn sker övergången smidigt och enkelt medan det för andra barn är ett mer känsligt moment som skapar otrygghet.

Problemområdet och utgångspunkten för den här avhandlingen tar avstamp i den förändring som övergångar innebär för barn och där läraren står i centrum för det vardagliga arbetet. Intresset är de två övergångarna där förskola, förskoleklass och årskurs 1 möts, och frågan är vilken roll lärare har i arbetet med barns övergångar mellan dessa skolformer och vad som bidrar till hur arbetet gestaltas.

Barns övergångar har varit föremål för forskning både i Sverige och internationellt utifrån olika perspektiv (Ballam, Perry & Garpelin 2017; Perry, Dockett & Petriwskyj 2014). Kienig (2006) pekar i sin forskning på att en övergång kan vara en kritisk händelse som innebär att en känd kontext lämnas för en okänd kontext där såväl miljö som lärare och kamrater, helt eller delvis, ändras och blir nya. Inte bara innehållet i den nya skolformen blir alltså annorlunda utan även de sociala förutsättningarna. Margetts (2014) poängterar att tillhörighet är en viktig indikator på en framgångsrik övergång och ju större förändringarna är desto mer utmanande kan det vara för barn och familjer att hantera förväntningar i den nya miljön och göra anpassningen till den nya skolformen.

År 1998 fattade regeringen beslut om att den sexårsverksamhet som fanns inom förskolans verksamhet skulle övergå till grundskolans verksamhet. En ny skolform, förskoleklassen, infördes i det svenska skolsystemet. Därmed skapades också ytterligare en institutionell övergång för barn att passera. Den integreringen innebar att förskola och skola skulle komplettera varandra

[1] Läsåret 2020/2021 var 117 729 fem-åringar inskrivna i förskola i Sverige, 123 479 barn gick i förskoleklass och 122 190 barn gick i årskurs 1 i grundskola (Skolverket, 2021).

verksamhetsmässigt genom att lärare i förskolan och lärare i grundskolan ömsesidigt skulle bidra med sitt professionella kunnande och sina traditioner. Mötet mellan dessa lärarkategorier skulle således både förnya de pedagogiska verksamheterna och ge nya förutsättningar för barns utveckling och lärande (Prop. 1997/98:6, s. 42). I propositionen framhölls också att ”En medveten strävan att nå en verklig mötesplats för förskola och skola måste omfatta en gemensam och enhetlig syn på det lärande barnet, personalens roll och på det pedagogiska arbetet som bygger på en gemensam värdegrund” (Prop. 1997/98:6, s. 37). Möjligheter skulle ges för lärare att samverka i arbetslag och på så vis skulle nya arbetssätt växa fram mellan de båda yrkesprofessionerna.

Två decennier senare, år 2018, sänks skolstarten i Sverige, från sju till sex år. Skolplikten ska således fullgöras från förskoleklass som numera är en obligatorisk skolform. I propositionen går att läsa: ”Barnens möjligheter och framgångar i skolan grundläggs redan i förskolan och därefter i förskoleklassen. Genom tidiga insatser i förskoleklassen kan alla barn bli sedda och få stöd i sin utveckling och sitt lärande.” (Prop. 2017/2018:9, s. 16). Forskningen är överens om att en positiv skolstart är kopplad till senare positiva utbildningsresultat (Dunlop & Fabian, 2007; Peters 2010). Gemensamt för alla barn är att de går från en skolform till en annan vilket kan liknas vid en ritual där de möter olika lärare och olika sammanhang utifrån en gemensam rutin som gäller för gruppen barn. Hur lärarens arbete och roll utvecklas i samband med barns övergångar är centralt i denna avhandling.

Målsättningen med denna avhandling är att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer utifrån lärares perspektiv. Även skolchefer bidrar med ytterligare synsätt som kan öka förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar. Barn är alltså inte studieobjektet även om barn är centrala i avhandlingen. Avhandlingen har bäring på lärares arbete och bidrar med insikter och förståelse av de villkor som gäller för lärares arbete med barns övergångar. Studien har som teoretisk utgångspunkt Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell och Bronfenbrenner och Morris (1998; 2006) bioekologiska modell. Med det ekologiska synsättet betonas individen och kontexten vilka ses som lika viktiga och utveckling sker i samspel mellan individ och den kontext som individen ingår i. I den här avhandlingen är fokus på barns övergångar utifrån de erfarenheter och förutsättningar som lärarna och skolcheferna redogör för. I studien undersöks därför inte hur barns och vuxnas relationer gestaltas och uttrycks. I stället uppmärksammas lärarnas erfarenheter av och förutsättningar för mötet med barn med varierande förutsättningar och behov vid deras olika övergångar mellan skolformerna. Avsikten är att utveckla ytterligare förståelse av innebörden av lärares arbete med barns olika övergångar.

Avgränsning

För denna studie har avgränsning gjorts till förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1. Forskningsfrågorna riktas mot de lärare som är verksamma i dessa skolformer samt de skolchefer med rektorsbakgrund som har ansvar för dessa skolformer.

Didaktisk relevans

Denna avhandling är skriven inom forskarutbildningsämnet didaktik med fokus på förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1. Utgångspunkten för studien är lärares didaktiska arbete med barns övergångar.

När det gäller lärares arbete med barns övergångar i utbildningssammanhang är de didaktiska frågeställningarna relevanta. Kansanen m.fl. (2017) framhåller att didaktiken som begrepp karaktäriseras av ett lands kulturella och historiska kontext vilket medför att begreppet är svårt att relatera från en kultur till en annan. Detta har, framhåller Kansanen m fl., medfört att olika varierande uppfattningar om begreppet didaktik existerar. Wahlström (2019, s. 14) ser att didaktiken som forskningsinriktning framför allt utforskar tre perspektiv av undervisningens process: ur ett moraliskt perspektiv där bland annat val av innehåll är utmärkande, ur ett kommunikativt perspektiv där barnets lärande står i fokus och ur ett policy-politiskt perspektiv där de villkor som ramar in skola och undervisning under en viss tidsperiod studeras. Motsvarande resonemang om de didaktiska frågeställningarna har även Klafki (1993) när han talar om didaktisk forskning och teoribildning på två nivåer: dels utifrån de beslut som fattas på läroplansnivå och de motiveringar som ligger till grund för dessa, dels utifrån planering och genomförande av den konkreta undervisningen. Didaktik, enlig Månsson och Nordmark (2015), handlar om den offentliga fostrans- och undervisningsprocess som sker genom bestämda institutioner såsom förskola och skola. De menar vidare att didaktikens innehåll formas av den rådande politiska diskursen vilket innebär att didaktikens frågor *vad*, *hur*, *varför* och *vem* inte bara relateras till det enskilda klassrummet utan didaktiken intresserar sig också för sina frågor i relation till exempelvis socialisation, samspelsprocesser eller politisk styrning av undervisning.

Denna avhandlings bidrag till det didaktiska forskningsfältet handlar om lärares didaktiska arbete vid barns övergångar i utbildningssammanhang. Mer specifikt fokuserar denna studie på vad som kännetecknar det didaktiska arbetets förutsättningar för att arbeta med barns övergångar mellan olika skolformer och hur villkor för lärares arbete i dessa sammanhang kan förstås. Detta tangerar två av de perspektiv som Wahlström (2019) talar om som det kommunikativa och det policy-politiska perspektivet. Lärares didaktiska arbete med barns övergångar behandlas och problematiseras i avhandlingen utifrån de hinder och möjligheter som framträder i arbetet med barns

övergångar. Dessutom gestaltas de faktorer som har betydelse för lärares förutsättningar att arbeta med barns övergångar och hur dessa skapar villkor för barn med varierande förutsättningar till lärande och utveckling.

Avhandlingens disposition

Följande avhandling består av sammanlagt nio kapitel. I det första kapitlet ”Inledning” ges en introduktion till problemområdet övergångar i utbildningssammanhang. Avhandlingens disposition, definitioner av begrepp och didaktiska relevans presenteras. I det andra kapitlet ”Bakgrund och tidigare forskning” redovisas inledningsvis en tillbakablick på de svenska styrdokumentens framväxt för förskola, förskoleklass och grundskola. De mål och riktlinjer som respektive läroplan föreskriver avseende lärares arbete med barns övergångar mellan skolformerna presenteras och läsaren ges också en översiktlig genomgång av aktuell forskning om övergångar i relation till lärares arbete. Avslutningsvis presenteras studiens syfte och frågeställningar. I det tredje kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter och verktyg för analys” redovisas studiens teoretiska utgångspunkt. Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) och Bronfenbrenners och Morris bioekologiska modell (1998; 2006) utgör studiens tolkningsperspektiv och verktyg för analys. Därefter följer i det fjärde kapitlet ”Metod” en presentation av studiens metodologiska utgångspunkter. Med stöd av fokuserade gruppsamtal och enskilda intervjuer har arbetet genomförts mot bakgrund i studiens syfte och frågeställningar. Resultat av lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar mellan förskola och förskoleklass respektive förskoleklass och grundskolans årskurs 1 presenteras i avhandlingens tre resultatkapitel: kapitel fem ”Lärares didaktiska arbete med barns övergångar”, kapitel sex ”Förutsättningar och ramar för lärares arbete med barns övergångar” och kapitel sju ”Villkor som skapas för barn i lärares arbete med barns övergångar”. Kapitel åtta ”Att förstå lärares arbete med barns övergångar i ett sammanhang” återknyter resultaten till studiens syfte och frågeställningar och diskuteras i förhållande till tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och metodologiska perspektiv. Även förslag till fortsatt forskning presenteras. I det avslutande kapitlet ges en engelsk sammanfattning av avhandlingen.

Definitioner av begrepp

Ett antal begrepp förekommer i denna avhandling som kan kräva en närmare precisering.

Barn och elever

Genomgående används ordet *barn* i avhandlingen för att beteckna barn i förskolans verksamhet, så som det är beskrivet i läroplanen för förskolan (Lpfö 98). Ett annat vanligt ord är *elever* då det handlar om barn i förskoleklass eller grundskolans verksamhet, som det definieras i läroplanen för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshem (Lgr 11).

Interaktion och samverkan

Interaktion är ett begrepp som omfattar samspel på flera sätt. Det kan handla om samspel mellan faktorer, mellan individer och grupper eller situationer. Denna avhandling belyser det ömsesidiga samspelet, interaktionen, mellan individer och miljö. Begreppet *samverkan* beskriver ömsesidiga handlingar mellan individer. Danermark (2000) framhåller att samverkan inbegriper målmedvetna handlingar som utförs tillsammans med andra individer, ofta med annan utbildning eller styrda av andra regelsystem, med ett uttalat mål med samverkan. Dahlstedt och Hertzberg (2011) framhåller att ett antal faktorer karaktäriserar samverkan: ”Samverkan äger alltid rum i en bestämd kontext. Samverkan kan till sin karaktär vara allt från formell till informell; den kan vara både tillfällig och mer långvarig; de ingående parterna kan vara allt från individer och kollektiv till sammanslutningar och organisationer” (s. 7–8). Interaktion ses i denna avhandling som mötet eller relationen mellan individen och miljön medan samverkan mer beskriver handlingar mellan individer.

Stöd och anpassningar

Förskolan och skolan ska ge alla barn den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin utveckling. Skollagens beskrivning av den övergripande intentionen med begreppet *stöd och anpassningar* är utgångspunkt för att förstå lärares didaktiska arbete med barn med varierande förutsättningar.
I utbildningen ska hänsyn tas till alla barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, 1 kap., 4 §).

I skollagen står vidare i 3 kap. 2 § att alla barn i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Om det framkommer att det kan befaras att ett barn inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller, ska stöd i form av extra anpassningar skyndsamt sättas in inom ramen för den ordinarie undervisningen (3 kap. § 5). Med detta som bakgrund avses *stöd och anpassningar* olika typer av stödinsatser och anpassningar för barn som har behov av extra insatser. Det kan till exempel handla om mindre insatser som normalt kan genomföras i klassrummet exempelvis lärares möjlighet att träffa en specialpedagog i ett rådgivande

samtal. Det kan också vara större insatser som normalt inte kan genomföras inom en normal undervisningssituation, exempelvis behov av en resursperson för ett enskilt barn.

Vårdnadshavare

Genomgående används ordet *vårdnadshavare* i avhandlingen och inte *föräldrar*. Med vårdnadshavare avses den person som har ansvar för barnets omvårdnad, trygghet och fostran enligt föräldrabalken (SFS 1949:381, 6 kap. 1–2 §).

Övergång

Med *övergång* avses i denna studie den förändringsprocess (avseende exempelvis roll och identitet) där flera aktörer, barn, vårdnadshavare och/eller lärare interagerar och är beroende av varandra i samband med barnets anpassning i och till den nya skolformen men även i separationen av tidigare kontexter och relationer. Detta centrala begrepp utvecklas senare i avhandlingen.

Kapitel 2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel redovisas inledningsvis en tillbakablick på framväxten av de svenska styrdokument för förskola, förskoleklass och grundskola som är relevanta för barns övergångar. Urvalet har avgränsats till styrdokument från 1962 och framåt. Den historiska tillbakablicken är relevant för att skapa förståelse för lärares villkor utifrån aktuella styrdokument. Andra skolformer förutom *förskola, förskoleklass* och *grundskola* kommer inte att beaktas. Läsaren ges också en översiktlig genomgång av aktuell forskning om övergångar i utbildningssammanhang med relevans för studiens problemområde och lärares arbete med barns övergångar. Avslutningsvis presenteras studiens syfte och frågeställningar.

De svenska styrdokumentens framväxt

Från ett års ålder erbjuds alla barn i Sverige möjlighet att delta i förskolans verksamhet. Höstterminen det år som barnet fyller sex år har barn skolplikt inom ramen för grundskolans verksamhet, vilken inleds med ett år i förskoleklass. Därefter följer obligatorisk grundskola för samtliga barn till och med årskurs 9. I Sverige är det staten som utformar förskolans, förskoleklassens och grundskolans uppdrag genom att Sveriges riksdag anger mål och riktlinjer för det arbetet. Styrningen avspeglar sig till exempel i läroplaner som fastställer syfte, mål och innehåll för respektive utbildning. Gemensamt för förskola, förskoleklass och grundskola är att de enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska erbjuda en likvärdig utbildning och anpassa den efter varje barns förutsättningar och behov. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, framgår följande:

> Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. […] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. (Skolverket, 2019, s. 8)

Utifrån idén om en inkluderande skola förutsätts att barn med olika förutsättningar, erfarenheter och behov ges lika möjligheter till lärande och utveckling.

Ambitionen med det svenska skolsystemet är således att skapa likvärdiga förutsättningar för alla barn att nå måluppfyllelse. Hur har då styrdokumenten som reglerar förskole- och skolverksamheternas mål och riktlinjer vuxit fram och vad säger de om barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och grundskola?

För nästan 60 år sedan fattade riksdagen beslut om en ny skolform, grundskolan. Grundskolan infördes år 1962, och samma år beslutades också om Läroplan för grundskolan, Lgr 62 (Skolöverstyrelsens skriftserie, 1962). Införandet av grundskolan skedde parallellt med att folkskolan fasades ut, och först år 1971 var grundskolan som skolform helt införd i Sverige. Avsikten med införandet av grundskolan var att alla barn skulle gå i samma sorts skola med en gemensam läroplan – *en skola för alla*. En översyn av Lgr 62 skedde några år efter införandet vilket renderade i en ny läroplan, Lgr 69, (Skolöverstyrelsen, 1969), där ett sammanhållet högstadium för alla elever också infördes.

I början av 1970-talet tillsattes utredningen Skolans Inre Arbete, SIA (SOU 1974:53). Avsikten var att göra en allmän översyn av skolans arbetsmiljö ur flera perspektiv, såväl arbetets utformning som situationen för barn med svårigheter. SIA-utredningen resulterade i förslag om att barn skulle organiseras i årskurser och lärarna i arbetslag. Utredningen beaktade också särskilt barns övergång från förskola till lågstadium och stadieövergångar inom grundskolan. Utredningen förordade också en ny översyn av läroplanen, och år 1980 fastställdes återigen en ny läroplan för grundskolan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980). Parallellt med SIA-utredningen genomfördes också Barnstugeutredningen (SOU 1972:26 och SOU 1972:27), vilken lade grunden för de övergripande pedagogiska målen för förskolan. Dessa ledde senare fram till *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987), som bildade ramen för förskolans pedagogiska verksamhet vid denna period.

År 1992 genomfördes friskolereformen (Prop. 1991/92:95). Den innebar dels att andra skolhuvudmän än de kommunala fick möjlighet att driva förskolor och skolor, dels att vårdnadshavare fritt fick välja förskola respektive skola för sina barn. År 1994 infördes Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1994). Regeringsförklaringen 1996 slog fast att förskolan, skolan och skolbarnomsorgen skulle integreras, och samma år överfördes den centrala administrationen för barnomsorgen från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. År 1997, föreslog Barnomsorg- och skolakommittén, BOSK (SOU 1997:157), att en läroplan för barn i åldern 1–5 år skulle införas, och år 1998 ersattes *Pedagogiskt program för förskolan*, med förskolans första läroplan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Denna gav förskolorna i uppdrag att stimulera alla barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg för barn mellan ett och fem års ålder. Samma år anpassades Lpo 94 till att också omfatta de frivilliga skolformerna, förskoleklass och fritidshem, Lpo 98. Syftet med anpassningen var att förbättra förutsättningarna för en integration av verksamheterna. I sin

proposition (1997/98:6, s. 36–37) framhöll regeringen att de ville stödja och stimulera utvecklingen mellan förskola och skola genom en verksamhetsmässig integrering. Intentionen var att mötet mellan förskola och skola i form av förskoleklassen skulle utveckla nya arbetssätt där olika lärarkategorier och kompetenser skulle mötas för att samverka i arbetslag.

År 2011 infördes återigen en ny läroplan, läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2011). Denna läroplan var en del i ett större reformpaket som reformerade såväl skollag, läroplan för skola, betygsskala som lärarutbildning, och införde nya nationella prov. Syftet var att öka måluppfyllelsen, eftersom en ökande andel barn i grundskolan inte fick godkänt i behörighetsgivande ämnen (Skolverket, 2015). Efter detta har läroplanerna genomgått ett antal revideringar fram till i dag, såväl läroplanen för förskola (Lpfö 98) som läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11).

Sammanfattningsvis har förskolan och grundskolan över tid utvecklats parallellt, med olika arbetssätt, tradition och styrning som grund. Dessutom har den nya skolformen förskoleklass introducerats, i vilken dessa traditioner möts under grundskolans organisation och ledning. Det svenska utbildningssystemets inneboende skillnader mellan skolformerna kan försvåra barns övergångar mellan dem. Från barns perspektiv innebär övergångar inte bara att de möter en ny fysisk miljö med en ny gruppsammansättning och nya lärare. Övergången innebär även ett byte av arbetssätt och förändrade organisatoriska villkor. Den genomförda friskolereformen har också adderat en högre rörlighet mellan förskolor och skolor. Det innebär att övergångar inte längre kan förutsättas ske mellan en skolenhet och en annan utan snarare från en överlämnare till många mottagare.

Vad säger läroplanerna om övergångar?

I den allra första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, redogörs inte i egentlig mening för barns övergångar. I stället förordas att samverkan mellan hem och skola ska ske i syfte att skapa framgångsrika förutsättningar för de ungas fostran.

> Ansvaret för att den första kontakten mellan hem och skola kommer till stånd vilar på skolan. Den lärare som i egenskap av klassföreståndare tar emot en klass, har all anledning att söka lära känna elevernas hemsituation. I åtskilliga fall kan samtal med den avlämnande läraren, skolsköterskan och förskollärarinnan bli till hjälp. Viktigast är dock vad läraren själv kan erfara vid *direktkontakten* med de enskilda föräldrarna och att han och de får tillfälle att lära känna varandra genom personliga samtal. (Lgr 62, s. 25).

Ansvaret för kontakten mellan skola och vårdnadshavare åvilar skolan. Den skapas genom samtal med avlämnande lärare, förskollärare eller skolsköterska men framför allt genom samtal med vårdnadshavare. I Läroplan för

grundskolan 1969, Lgr 69, den allmänna delen, finns under avsnittet *Eleviakttagelser* ett avsnitt som redogör för barns övergångar mellan förskola och skola.

> Under elevernas första tid i skolan är det särskilt viktigt, att läraren skaffar sig så ingående information som möjligt om varje enskild elevs utvecklingsnivå i olika avseenden och följer förändringarna i utvecklingen i syfte att anpassa undervisningen därefter. Information om barnets utveckling före skolstarten får läraren i första hand genom föräldrarna. Det är vidare önskvärt, att informella kontakter äger rum mellan lågstadiets lärare och förskolans lärare för att underlätta elevernas övergång från förskolan till grundskolan. Detta kan exempelvis ske på det sättet, att förskolans lärare och elever inbjuds att besöka en lågstadieklass i arbete, delta i skolmåltiden, besöka skolsköterskans mottagning etc. Ytterligare information bör kunna inhämtas vid elevvårdskonferenser i slutet av nybörjarnas första månad i skolan. (Lgr 69, s. 88).

I denna skrivning är det önskvärt att läraren i skolan skapar informella kontakter mellan sig och den avlämnande läraren i förskolan. Exempel på sådana kontakter ges också. Samtidigt tillsattes barnstugeutredningen 1968. Utredningens första betänkande (SOU 1972:26, avsnitt 3.8.6) uttrycker att ett visst samarbete har börjat växa fram mellan förskola och grundskola, vilket utredarna menar är angeläget. I utredningen uttrycks att alla kontaktvägar mellan skola och förskola måste bli regelmässiga, för att överbrygga övergången för barnen, och att besök i grundskolan bör bli en obligatorisk aktivitet. Samtidigt uttrycks att förskolan ska förmedla en positiv attityd till det som väntar medan skolan å sin sida behöver ta ansvar för ett positivt bemötande efter övergången.

Skrivningen om barns övergångar i läroplanen för grundskolan från 1980 skiljer sig något jämfört med Lgr 69. Lgr 80 påpekar att de som arbetar i förskola och skola också ska ta del av varandras arbetssätt och innehåll (i varandras verksamheter). Barn med annat hemspråk än svenska och barn som inte går i förskola betonas särskilt i arbetet med övergångar. I denna läroplan påtalas också att övergången från förskola till skola bör bli så mjuk som möjligt.

> Vid skolstarten bör kontakten mellan hem och skola ske i samverkan med förskolan. Målet bör vara att övergången från förskola till skola blir så mjuk att barnen upplever verksamheten i de båda skolformerna som kontinuerlig. De som arbetar i förskola och grundskola bör ta del av innehåll och arbetssätt i varandras skolformer. Genom studiebesök, gemensamma konferenser och/eller arbete inom den andra skolformen bör man främja en samstämmighet i synen på arbetssätt och barns utveckling. För barn med annat hemspråk än svenska är detta speciellt viktigt, eftersom språkutvecklingen är beroende av att förskolans och skolans insatser för dessa barn är konsekventa och väl genomtänkta. De barn som skall börja skolan men inte går i förskola bör ägnas särskild uppmärksamhet. (Lgr 80, s. 24)

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94/Lpf 94, omfattar inledningsvis inte förskoleklass och fritidshem. Den anpassas år 1998 för att inkludera dessa skolformer. Under avsnittet *Skola – förskola – skolbarnomsorg* beskrivs så kallade mål att sträva mot avseende samarbetet mellan förskola och skola vid barns övergångar. Här poängteras varje barns behov av stöd och stimulans, och ett förtroendefullt samarbete för att stödja allsidig utveckling och lärande.

> Skolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan och skolbarnsomsorgen för att stödja elevernas mångsidiga utveckling och lärande. För de barn som ännu inte har börjat skolan skall samarbetet särskilt inriktas på att underlätta skolstarten genom ett nära samarbete med den skolförberedande verksamheten. Samarbetet skall utgå från de riksgiltiga och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet. (Lpo 94, s. 14)

Som beskrivits tidigare fick förskolan en egen läroplan år 1998, Lpfö 98. I den framgår att förskolan ska sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. När barnets övergång till de nya verksamheterna närmar sig har förskolan den särskilda uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden. Vid övergången till nya verksamheter blir också arbetslaget engagerat och särskild uppmärksamhet påtalas för de barn som behöver särskilt stöd i samband med övergången (Lpfö98, 1998, s. 16). I den reviderade utgåvan av Lpfö98 (rev. 2010) ändrades riktlinjerna för barns övergångar från att arbetslaget ansvarar för att samverkan sker till att förskolläraren nu bär det ansvaret. Arbetslaget ska tillsammans utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i dessa skolformer och tillsammans ska de uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans.

> Förskollärare ska ansvara för att samverkan sker med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem för att stödja barnens övergång till dessa verksamheter. (Lpfö 98, rev. 2010, s. 16)

I denna revidering uppmärksammas också förskolechefens ansvar. Förskolechefen har ett särskilt ansvar för att samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Ansvaret gäller även att få till stånd samverkan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete (Lpfö98, rev. 2010, s. 16).

I samband med revideringen av förskolans läroplan år 2016, reviderades avsnittet om barns övergångar särskilt. Skrivningarna om utbyte av kunskaper och erfarenheter förstärktes till att även omfatta information om innehållet i utbildningen i syfte att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnets utveckling och lärande. Det förtydligades även att det ska finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda barnet och vårdnadshavare inför övergången.

> Förskollärare ska ansvara för att i samverkan med lärare i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet, utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande, och vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling.
>
> Arbetslaget ska i samverkan med lärare i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet förbereda barnen och deras vårdnadshavare inför övergångar. (Lpfö 98, rev. 2016, s. 14).

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, ägnas avsnitt 2.5 åt riktlinjer för övergång och samverkan mellan skolformerna. Utformningen följer i stort de formuleringar som implementerades i Lpo 94 vad gäller barn och elevers övergångar mellan skolformer.

> Samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem ska utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande. 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. Samarbetet ska utgå från de nationella mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet. (Lgr 11, s. 16)

I Lgr 11 framgår också att rektorn har ett särskilt ansvar för att samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande. Ansvaret gäller även att få till stånd samverkan med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete.

År 2016 reviderades Lgr 11 ytterligare, med två särskilda avsnitt som förtydligar förskoleklassens och fritidshemmens uppdrag vad gäller syfte och centralt innehåll. Vid revideringen tydliggjordes också att lärare i förskola, förskoleklass, fritidshem och skola ska samverka inför övergångar samt utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barns utveckling och lärande.

> Läraren ska i samverkan med förskollärare i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande, i samverkan med arbetslaget i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet förbereda eleverna och deras vårdnadshavare inför övergångar, vid övergångar särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, och ta tillvara möjligheter till kontinuerligt samarbete om undervisningen i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. (Lgr 11, rev. 2016, s. 16).

Riksdagen har därefter fattat beslut om att förskoleklassen blir en obligatorisk skolform inom skolväsendet. Alla barn kommer därmed att gå i skolan i tio år.

Skolplikten ska gälla från och med det år barnet fyller sex år. Lagändringen gäller från och med den 1 januari 2018 och tillämpas på den första årskullen som började höstterminen 2018. Regeringen anser vidare att ”alla barn ska gå i förskoleklassen eftersom den är en viktig brygga mellan förskolan och grundskolan” (2017/18:UbU7). Betänkandet visar vidare att förskoleklassen ska erbjuda en åldersanpassad verksamhet med uttrycksformer och arbetssätt som gynnar övergången från förskola till skola.

Sammanfattningsvis har läroplanernas mål och riktlinjer för lärares arbete med barns övergångar förändrats över tid. Från att informella kontakter skulle tas mellan förskola och skola till nutidens formulering att lärare i samverkan med arbetslaget i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet ska förbereda vårdnadshavare och barn inför övergångar, och vidare till att en tioårig grundskola införts. Läroplanerna visar på så vis samhällets förväntningar på lärares didaktiska arbete med övergångar.

Övergångar i utbildningssammanhang

Forskningen om övergångar i utbildningssammanhang har blivit alltmer uppmärksammad såväl nationellt som internationellt. Forskningsöversikter belyser övergångar ur olika aktörers perspektiv, exempelvis barns, vårdnadshavares, förskollärares och lärares (se t.ex. Ackesjö 2010 och 2014; Dockett & Perry 2017; Garpelin 2014; Lago 2014; Lundqvist 2016; Margetts 2014 eller Wilder & Lillvist 2017). Flera olika förhållanden har studerats när det gäller övergångar i utbildningssammanhang, exempelvis inkludering vid övergångar, kontinuitet och förändring i samband med barns skolstart samt barns läranderesor i samband med övergångar (se t.ex. Dockett & Einarsdóttir 2017; Sandberg, Ekström, Hellblom-Thibblin, Kallberg & Garpelin 2017). Frågan om övergångar i utbildningssammanhang är också ett område som intresserar politiker internationellt (se t.ex. OECD 2017) eftersom forskning visat att barns skolstart är en viktig händelse och väl förberedda övergångar främjar barns fortsatta lärande och utveckling.

Begreppet övergångar

Dockett m.fl. (2014) beskriver att begreppet övergång, såsom det används i utbildningssammanhang, förstås och tillämpas på många olika sätt beroende på sammanhang. De lyfter fram att forskningen om övergångar inbegriper olika definitioner som kan betraktas ur flera perspektiv. Ofta förstås övergångar som en process där en förflyttning sker från ett stadium till ett annat. Definitionen sätts då ofta i relation till barns beredskap inför övergången och möjlighet till anpassning, som i UNICEF:s (2012) definition:

> … transition is defined as children moving into and adjusting to new learning environments, families learning to work with a sociocultural system (i.e. education), and schools making provisions for admitting new children into the system, representing individual and societal diversity (UNICEF 2012, s. 8)

Andra, bredare, definitioner betonar enligt Dockett m.fl. (2014) övergångar som processer när individer flyttar från ett sammanhang till ett annat eller förändrar sin roll i en lärmiljö. Dessa definitioner uppmärksammar övergångar som förändringar i såväl individens identitet och roll som för de individer som befinner sig i individens omgivning.

Kagan och Neuman (1998) har i en tidigare genomförd metastudie undersökt hur begreppet övergångar kan förklaras. De framhåller tre förklaringsmodeller. Den första betraktar barns övergångar som enskilda företeelser eller engångshändelser som barn och familjer deltar i, exempelvis besök i den nya skolan. Den andra betraktar övergångar som en pågående process för att skapa länkar mellan barnets nuvarande miljö och det kommande sammanhanget. Den tredje innebär att övergångar betraktas som en process som hänger samman med och manifesteras i exempelvis läroplan och rutiner. Även om studien är äldre så belyser den aspekter på övergångar som fortfarande är aktuella och relevanta.

Ett annat sätt att betrakta övergångar är utifrån riktning. Här framhåller Lam och Pollard (2006) att övergångar kan betraktas både som vertikala och horisontella passager. Den vertikala passagen inbegriper mer djupgående processer för en individ. Individens roll och status i en grupp förändras exempelvis när ett barn byter miljö från en skolform till en annan eller en årskurs till en annan. Den horisontella övergången däremot är inte lika markerad och avser istället övergångar som sker i det vardagliga livet, det vill säga övergångar som rutinmässigt sker exempelvis när en individ rör sig från hemmet till skolan eller när en aktivitet övergår i en annan. Brooker (2008) beskriver det som att barn inte bara ”klättrar uppför stegen” till nästa stadie utan ”klättrar också i sidled” genom olika aktiviteter som barn och familjer genomför i vardagen (min översättning). Johansson (2006) beskriver att de horisontella passagerna sker i mötet mellan olika sociala system som interagerar med varandra. I denna interaktion konstrueras mening för individer inom systemen genom de relationer och symboler som blir betydelsefulla för interaktioner. Enligt Dockett m.fl. (2017) sker en övergång utsträckt över en viss tid, och innebär en rad erfarenheter innefattande barn, familj, samhälle och skolsammanhang.

I forskningen om övergångar framträder också exempel på att övergångar mellan skolformer kan skapa stress och oro hos barn (t.ex. Dunlop & Fabian, 2006; Margetts 2002) och kan förstås som kritiska händelser (Ekström, Garpelin & Kallberg 2008). För att underlätta barns anpassning vid övergångar talar forskningen om ”mjuka” övergångar”. Det kan handla om att övergångsaktiviteter för barn och vårdnadshavare planeras och genomförs successivt, för att förbereda övergången till den nya miljön. Att förbereda för barns övergångar

genom övergångsaktiviteter menar flera forskare (Margetts 2007; Schulting, Malone & Dodge 2005;) bidrar positivt till barns anpassning och fortsatta lärande och utveckling efter övergången. Ett annat sätt att se på mjuka övergångar är att de karaktäriseras av att lärare vid övergången använder sig av arbetssätt som barnen är bekanta med. Broström (2005) diskuterar detta och framhåller att förskola och skola bör utveckla och implementera ett antal metoder och sätt för att organisera tid, rum och material i miljön, eftersom det underlättar för barn och skapar igenkänning och trygghet.

Som en motsats till mjuka övergångar förekommer det också att forskningen talar om markerade övergångar och kopplar det till de gränser som skolformerna markerar och de villkor som de representerar. Garpelin och Kallberg (2008) intervjuade lärare i två förskolor om deras arbete med barns övergångar. Två synsätt framträdde som genomsyrade organisationen och hur man praktiskt hanterade övergångar i respektive förskola. I den ena förskolan sågs övergångar som ett naturligt inslag som alla barn i en åldersgrupp går igenom vid ett och samma tillfälle. Fokus var på hur miljön kan förbereda möjligheter och utmaningar för varje barn. Arbetet organiserades som en kollektiv rit där personal och barn oavsett utveckling eller erfarenhet förbereddes på den stundande övergången. Den andra förskolan karaktäriserades av att övergången skulle vara så smidig och omärkbar för barnet som möjligt. Individuell hänsyn togs till barnets förutsättningar, och övergången skedde med hänsyn till barnets mognad. Det här två synsätten att organisera verksamheten vid barns övergångar kan sägas gestalta dels en markerad övergång, dels en mjuk.

Övergångar kan ses som en sorts passageriter, ett begrepp som lanserats av Van Gennep (1960). Med passageriter avsåg van Gennep en handling där en individ går från ett socialt tillstånd till ett annat socialt tillstånd. Passageriten handlar om en förändring eller anpassning av något som existerar, och förändringen delas in i olika faser. Enligt van Gennep bör förändringar omgärdas av ritualer/ceremonier för att på så vis göra det möjligt för individen att gå från en bestämd position till en annan. Syftet med ritualerna är att främja och införliva individen i till exempel en ny roll i en ny grupp. De ceremonier som van Gennep beskriver kan liknas vid övergångsaktiviteter, till exempel förskolebarns besök i förskoleklass, som lärare planerar i sitt arbete med barns övergångar. Enligt van Gennep skulle betydelsefulla andra vägleda individen genom passagen. Turner (2008) vidareutvecklade senare van Genneps teori om passageriter och belyste hur relationer och struktur mellan individer ändras i samband med övergångar. Turner menade såsom van Gennep att i övergångsfasen tillhör inte individen den kontext som den var en del av, men de är ännu inte heller inkorporerade i den ny kontexten. Individen är ”betwixt and between” (Turner 2008), mellan faser och i limbo. I varje miljö finns en kultur som en individ behöver komma underfund med för att förstå sammanhanget i den nya miljön. Fabian (2002) presenterar en begreppsram för hur barns övergångar kan förstås utifrån tre nivåer som påminner om van Genneps indelning

i faser. Fabian kallar nivåerna induktion, separation och inkorporation. Inom varje nivå genomförs ritualer som på olika sätt fördjupar barns sammanhang och tillhörighet.

Övergångar också kan ses som cirkulära processer där barn startar övergången för att sedan vid cirkelns slut avsluta processen (Margetts, 2002; Fabian, 2002). Som en kontrast till detta framhåller Ackesjö (2014), som studerat barns övergångar till och från förskoleklassen från barns perspektiv, att barns övergång kan förstås mer likt en spiralformad process. Genom återkommande övergångsaktiviteter som lärare i förskola planerar för vid övergången till förskoleklass kan barnet pendla mellan den trygga och välbekanta miljön på förskolan och den mer obekanta miljön i förskoleklass. Detta pendlande framträder dock inte på samma sätt i övergången från förskoleklass till årskurs 1, framhåller Ackesjö.

Övergångar inbegriper inte enbart individens förflyttning från en miljö till en annan utan är även en förändringsprocess som påverkar roll och identitet menar Ecclestone (2009). Hon framhåller att lärare som möter barn inför och efter övergångar inte bara behöver underlätta själva övergången, utan de behöver också ha förståelse för hur övergångar och byte av miljö kan påverka barn emotionellt, socialt och intellektuellt. Även Fabian och Dunlop (2002) påtalar att övergångar inbegriper mer än bara den fysiska förflyttningen.

> The word 'transition' is referred to as the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another. For example, when a child moves from home to pre-school, or from pre-school to school. It includes the length of time it takes to make such a change, spanning the time between any pre-entry visit(s) and settling-in, to when the child is more fully established as a member of the new setting. It is usually a time of intense and accelerated development demands that are socially regulated (Fabian och Dunlop 2002, s. 3).

Fabian och Dunlop (2002) beskriver den förändring av sammanhang som sker i samband med att barn möter en ny miljö eller pedagogisk aktivitet. De menar alltså att processen inte bara inbegriper förändringen av miljö utan också den tid det tar tills barnet återigen har en känsla av tillhörighet och har etablerat sin roll i den nya miljön. I detta sammanhang används ytterligare begrepp som *diskontinuitet* och *kontinuitet*, som syftar på förändringar av miljöer och relationer, exempelvis fysiska, sociala eller kommunikativa skillnader som kan ge avbrott i ett sammanhang. Niesel och Griebel (2007) resonerar om kontinuitet vid övergången från förskola (kindergarten) till skola och pekar på att övergångar leder till förändringar på flera nivåer som innebär diskontinuitet för barn. På individnivå sker förändringar av identitet, växande självständighet och nya färdigheter. På en interaktiv nivå formas nya relationer med lärare och kamrater, och befintliga relationer förändras. Den tredje nivån inbegriper förändringar på kontextuell nivå, där exempelvis lärandet följer skolans läroplan med dess karaktär i stället för förskolans. I samband med diskontinuitet lyfter

forskningen också fram att det saknas en samsyn vad gäller barns lärande mellan skolformer. Det framhåller även Sandberg (2012) i sin avhandling, där hon uppmärksammar bristande kontinuitet på kontextuell nivå vad gäller förskoleklassens läs- och skrivaktiviteter jämfört med årskurs 1.

Boyle m.fl. (2018) har i en integrativ litteraturstudie identifierat att fyra teoretiska perspektiv är framträdande i forskningen om barns övergångar till skolan: utvecklingsmässiga, ekologiska, sociokulturella och kritiska perspektiv. Baserat på dessa perspektiv skapade de ett ramverk för att granska litteratur från perioden 2000–2015 om övergångar till skolan och de noterade att under denna tidsperiod har förändringar skett i forskningsfokus. Den första förändringen innebär att ekologiska, sociokulturella och relationella perspektiv, influerar begreppet övergångar i högre grad än utvecklingsperspektivet och synen på barns skolmognad. Den andra förändringen innebär att andelen kritiska perspektiv blir mer framträdande, utifrån insikten om socialt rättvisa förhållningssätt till övergångar till skolan. Den tredje förändringen innebär ett ökat fokus på kopplingen mellan övergångar och kontinuitet. Boyle m.fl. (2018) omformulerar sina resultat till tre områden som de menar skulle kunna tillämpas på forskning om övergångar i utbildningssammanhang: relationell, praktisk och politisk kontinuitet.

Dunlop (2014) har identifierat tre områden som ramar in forskningen om övergångar i utbildningssammanhang. Det första området utgörs av studier som har ett intrapersonellt perspektiv. Studierna har fokus på barns individuella kompetens och hur individens utveckling sätter gränser för mer eller mindre framgångsrika övergångar. Det andra området utgörs av studier som fokuserar på sammanhang och systemrelationer. Det tredje området utgörs av studier ur ett intrapersonellt-sociokulturellt perspektiv. Dessa kombinerar sammanhang med individuell utveckling. Denna studie placerar sig i det andra området, med fokus på de faktorer och förhållanden som påverkar och påverkas av lärares arbete med barns övergångar, och på hur styrsystem ger förutsättningar för lärares arbete. Denna studie beaktar också de villkor som skapas av de förutsättningar som gäller för lärares arbete med övergångar.

Sammanfattningsvis diskuteras övergångar utifrån olika aspekter. Oavsett definition menar Dockett m.fl. (2014) att övergångar är ett mångfacetterat fenomen som det inte finns någon enhetligt accepterad definition för. Universellt är forskare dock överens om att övergångar innefattar ett samspel och processer där flera aktörer interagerar med varandra. Det är en process över tid som förändrar en individs roll och relationer. Den upplevs på olika sätt av olika individer i olika sammanhang och miljöer.

Framgångsrika övergångar

Barns övergångar mellan skolformer sker kontinuerligt. Att börja skolan uppfattas som en av de viktigaste övergångarna i ett barns liv och innebär en stor utmaning som kan få betydelse för det enskilda barnet i ett längre perspektiv,

menar Fabian och Dunlop (2007). Sandberg (2012) har i sin avhandling studerat barns skolstart – både tiden före och efter – utifrån barns, förskollärares, grundskollärares och specialpedagogers perspektiv, och menar att skolstarten ”är en viktig händelse som i olika grad kan innebära påfrestningar för barnen. Tiden före och efter skolstarten upplevs som en viktig och för en del barn också kritisk period i livet” (s. 15). Fabian och Dunlop (2007) framhåller vidare att även om åldern för barns skolstart varierar världen över så är övergången till skolan ett betydelsefullt steg både för barn och för vårdnadshavare. Vad som uppfattas som en framgångsrik övergång skiljer sig åt mellan olika aktörer i olika sammanhang och kulturer samt över tid, menar Ballam el al. (2017). Dockett (2014) exemplifierar detta med att barn ofta upplever att övergångar är lyckade när de har kamrater och kan reglerna i den nya skolmiljön, medan vårdnadshavare framhåller att det är när barnen är bekväma med den nya miljön och lärare betonar att det är när barn är socialt och organisatoriskt anpassade till den nya miljön. Dockett och Perry (2004) framhåller att en framgångsrik övergång utmärks av ett barns känsla av tillhörighet i den nya miljön markerar en optimal övergång till skolan.

Hur väl barn anpassar sig till skolan beror på de relationer som skapats mellan barn, familj och skola framhåller Margetts (2002). Hon har i en studie identifierat ett antal faktorer som bidrar positivt vid barns övergångar. Samverkan är en grundläggande faktor för att relationer ska kunna skapas. Andra faktorer är tydliga mål och en förståelse för vad barn ställs inför i samband med övergångar. En faktor som Margetts särskilt betonar är vikten av medverkan från vårdnadshavare. Relationen mellan lärare och vårdnadshavare är viktig på alla nivåer men särskilt angelägen i samband med barns skolstart. Liknande resultat som Margetts finns även hos Broström (2003), som menar att en god övergång från förskola till skola kräver ett antal viktiga beståndsdelar. Det behöver finnas 1) en gemensam förståelse av de förutsättningar som barn möter i samband med skolstart, 2) stöd från vårdnadshavare till barnen, 3) förskolor med hög kvalitet och lärare som uppmärksammar och arbetar med övergångsaktiviteter, 4) samsyn avseende utbildningarnas innehåll och mål, 5) lärare som kan ta barnets perspektiv och hjälpa barnet bearbeta erfarenheter och upplevelser, samt 6) ett väl fungerande samarbete mellan barnets vårdnadshavare och mottagande lärare och en skolmiljö som välkomnar barn och vårdnadshavare.

En del av den forskning som beskrivits ovan synliggör inte bara olika aktörers perspektiv på övergångar utan även aktörers möte med olika kontexter och hur detta möte kan underlätta barns övergångar och bidra positivt till barns skolframgång under det första skolåret. Som exempel har Dockett och Perry (2016) i sin forskning intervjuat barn, föräldrar och lärare om deras uppfattning om hur framgångsrika övergångar mellan förskola och skola kan se ut. De betonar att faktorer som främjar väl fungerande övergångar är kommunikation och att starka relationer utvecklas mellan de aktörer som är en del av övergången. Detta resultat visar även Peters m.fl. (2012) som understryker att

relationer och kommunikation mellan berörda lärare har stor betydelse, liksom barns och vårdnadshavares känsla av tillhörighet i samband med övergångar. O´Kane (2007) har undersökt barns övergångar ur lärares perspektiv. I studien besvarade närmare 500 lärare verksamma i förskolan respektive skolan i Irland frågor om sin syn på övergångsprocessen. Endast 24 procent av lärarna i förskolan hade haft någon form av kommunikation med lärarna i skolan angående överlämnande av barn, trots att 74 procent såg sådan kommunikation som nödvändig för att underlätta barns övergångar. Det framkom också att de båda lärarkategorierna hade begränsad kunskap om den andra skolformens kontext och innehåll.

Enligt Dockett (2014) hänger framgångsrika övergångar ofta samman med uppfattningar om huruvida barnet är redo för att börja skolan eller inte och de förändringar som skolans kontext medför, till exempel ökade krav i relation till barnets bristande beredskap att möta dessa. Dunlop och Fabian (2007) uppmärksammar att ju större avstånd det är mellan förskolan och skolan eller hemmet desto större utmaning är det för barnet och desto större är risken att de inte följer skolans förväntningar och intentioner. Övergång från förskola till förskoleklass och grundskola innebär nya situationer och förändrade förutsättningar för relationer och interaktion (Rimm-Kaufman m.fl., 2000). Correia och Marques-Pinto (2016) har i en kvalitativ studie jämfört lärare i förskola, lärare i skola och vårdnadshavares uppfattning om vilka faktorer som underlättar barns anpassning före och efter övergången till skola. Vårdnadshavare lyfter fram lärarnas egenskaper och metodik som viktiga faktorer inför barns övergång till skolan. Lärarna i förskola och skola framhöll i stället vårdnadshavares engagemang och deras stöd till barnet som relevanta faktorer som underlättar barns anpassning.

Ytterligare en faktor som främjar övergångar är, enligt LoCosale-Crouch m.fl. (2008), förberedande besök i skolan före övergången. De barn som deltar i sådana uppvisar en högre grad av tillfredställelse och anpassning efter skolstart. De menar också att detta resultat inte enbart handlar om aktiviteter och förberedande besök i samband med övergången, utan att det också bidrar positivt om man etablerar en väl fungerande relation mellan lärare i förskola och skola. Broström (2002) har studerat övergångar ur lärares perspektiv och undersökt amerikanska och danska lärares uppfattning om aktiviteter i samband med barns övergångar från förskolan till skolan. De aktiviteter som framför allt främjade övergångar var: att skolan bjuder in barnet på besök före skolstart, att förskolans lärare och barn besöker klassen innan skolstart och att förskolans lärare besöker fritidshemmet tillsammans med förskolebarnet. En aktivitet som låg högt upp bland föreslagna aktiviteter var också att mottagande lärare arbetade viss tid i förskolan innan barnen lämnades över.

I samband med framgångsrika övergångar framträder också att det är vanligt att förbereda barnen genom att planera för och genomföra övergångsaktiviteter mellan skolformer främst mellan förskola och skola. Aktiviteterna är dels ett sätt att förbereda barn på förändringen, dels ett sätt att avsluta och

lämna tidigare skolform, vilket Ackesjö (2013) framhåller i den studie hon gjort kring övergångsprocessen för barn som är i slutet av sin förskoleperiod. Hon jämför denna period med att barn befinner sig vid en gränsövergång där barnen deltar i ett antal aktiviteter och möten mellan förskola och förskoleklass. Barnen rekonstruerar de förväntningar och möten som de är med om, och Ackesjö pekar på att barns frigörelse och sociala inlärningsprocess därmed startar långt innan de går in i skolans miljö. Corsaro och Molinari (2000) har också identifierat att olika typer av *priming events* (nyckelhändelser) är avgörande för barns förståelse av pågående eller förväntade förändringar. När lärare och barn gemensamt deltar i sådana aktiviteter ger det också en mjukare form av övergång, eftersom de berörda aktörerna har möjlighet att utveckla ett gemensamt sammanhang för övergången. Corsaro och Molinari (2008) framhåller också i en senare longitudinell etnografisk studie att gemensamt deltagande i priming events är viktiga för att förbereda och anpassa sig till den kommande förändringen.

Alatalo m.fl. (2016) belyser huruvida övergångsaktiviteter sker och vilka erfarenheter lärare i förskola och i förskoleklass har av barns övergångar från förskola till förskoleklass, med utgångspunkt i enkäter och intervjuer. Studien visar att lärare genomför övergångsaktiviteter för barns övergång mellan förskola och förskoleklass främst för att göra övergången trygg, och därefter för att främja barns kontinuitet och progression. Studien pekade också på att det framför allt överförs information om gruppen barn snarare än om det enskilda barnets lärande och utveckling. För barn som är i behov av stöd tillhandahöll lärarna dock information om det enskilda barnet. Alatalo m.fl. menar att brist på tid, resurser, samsyn om barns lärande och former för informationsöverföring är faktorer som påverkar att det enskilda barnet inte är centralt vid övergången till förskoleklass. Ytterligare en faktor som de menar utmanar lärares arbete vid övergångar handlar om oenighet om hur sekretesslagstiftningen mellan förskola och skola ska tolkas.

I en annan studie belyser Lundqvist och Sandström (2018) övergångar mellan förskola till förskoleklass och fritidshem och vad som gör dessa övergångar väl fungerande. Lärare i förskolan genomför flera olika typer av övergångsaktiviteter till exempel möten mellan blivande förskoleklassbarn och fritidshemsbarn, överlämningssamtal mellan överlämnande lärare och mottagande lärare i förskoleklass, besök i förskoleklasser med de blivande förskoleklassbarnen och informationsmöten för vårdnadshavare. Övergångsaktiviteterna bidrar till att viktig information om barnen för över mellan skolformerna, till exempel om barns sociala utveckling och stödbehov. Sandberg (2012) har också intervjuat barn inför deras övergång från förskoleklass till årskurs 1. Barnen gav ofta uttryck för att de kände sig trygga och tyckte att det var stimulerande att delta i övergångsaktiviteter. Men det framkom också att det fanns barn som värjde sig mot skolans krav och förväntningar. Man kan anta att de barnen uppfattar övergången och det som följer som mer utmanande än om de hade varit kvar i den kända miljön i förskoleklass. Sandberg

menar att övergången till årskurs 1 kantas av lärande och delaktighet för en del barn, medan andra barn möter en mer komplex och utmanande verksamhet.

Sammanfattningsvis visar forskning att begrepp som samverkan, relationsskapande och kommunikation är betydelsefulla och kan kopplas till framgångsrika övergångar i utbildningssammanhang. Framgångsrika övergångar utmärks också av att förbereda för förändring och skapa förståelse för nya miljöer. Relaterat till denna studie är lärares förutsättningar att arbeta med barns övergångar viktiga då dessa skapar villkor för barns fortsatta lärande och utveckling.

Lärares arbete med övergångar

Flera studier (Broström, 2002; Dockett & Perry, 2003; Niesel & Griebel, 2007) pekar på betydelsen av att lärare samverkar och kommunicerar vid barns övergångar. Samtidigt framträder i forskning om samverkan mellan lärare en problematik där lärare beskriver att de önskar samverka med varandra men att olika faktorer hindrar sådan samverkan. Exempel på faktorer som framträtt är brist på tid, skolformernas tradition eller organisation (Lago & Elvstrand, 2020). Lärares uppdrag att samverka kring barns övergångar är ett uppdrag som lärare i förskola, förskoleklass och grundskolan delar med varandra. Davidsson (2002) har studerat hur förskollärare och grundskollärare arbetat för att åstadkomma pedagogisk integration mellan förskola och skola. Hon framhåller att förskola och skola historiskt har vuxit fram ur olika funktion och behov. En konsekvens av detta är att dessa skolformer har utvecklat olika pedagogiska traditioner. Att studera samarbete mellan olika yrkesgrupper innebär enligt Davidsson också att studera möten mellan olika traditioner och erfarenheter, där varje skolform representeras av lärare med en professionsbas vilande i respektive tradition. Dahlberg och Lenz Taguchi (2015). framhåller att när samhälleliga institutioner för undervisning och lärande organiseras och förverkligas i form av exempelvis förskola och skola ”förkroppsligas de tankar, föreställningar, normer, samhällsregler och den samhällsmoral som råder i ett givet samhälle under en given tid” (s. 6). De framhåller också att samhällsinstitutioner uppstår ur ett behov och etableras med syfte att utföra en uppgift. Medlemmarna i en institution skapar så småningom ett specifikt sätt att tänka och förstå saker i omvärlden som med tiden blir självklart medan andra sätt att tänka slås bort.

Att förskola och skola har olika pedagogiska traditioner framhåller även Gannerud och Rönnerman (2006) som studerade hur förskolan och skolans uppdrag kommer till uttryck i förskollärares och grundskollärares berättelser om lärararbetets innehåll och utformning samt dess villkor och ramar. De visar i sin studie att det finns skillnader mellan förskolans och skolans samarbetsformer. Skillnaderna beror främst på verksamhetens organisation, exempelvis förskolans och skolans modeller för att organisera lärarnas arbete i arbetslag.

Även Kärrby (2000) har belyst möten mellan pedagogiska traditioner hos olika yrkeskategorier i förskola och skola och menar att det ofta kan vara svårt att få till stånd samverkan på grund av skilda pedagogiska traditioner och skilda synsätt på barns lärande. Detta är också resultat som Ahlstrand (2007) visar i en studie om villkor och förutsättningar som kan underlätta eller försvåra samarbete mellan skolans och förskolans personal. Hon framhåller också att tid är en faktor som krävs för att lärare ska kunna utveckla samsyn kring barns lärande. Andra faktorer är att lärare delar på ansvaret och att det finns en ledning som är intresserad och drivande. Ett liknande resultat framträder också i en studie av Ackesjö (2010). Där beskriver lärare i förskoleklass hur de i skolan blev företrädare för förskolans tradition och kultur. De menade att de befann sig i ett gränsland som kan antas existera på grund av skolformernas olika traditioner och positioner i utbildningsystemet. I detta gränsland menar Ackesjö att en institutionell identitet skapas som påverkar lärares möjligheter att samverka.

Samverkan som en djupare form av samarbete, en samordning mellan lärare mot gemensamma mål inom en skolverksamhet, beskriver även Munkhammar (2001). Detta överensstämmer med den tidigare nämnda forskning som visar att lärare i olika skolformer behöver gemensamma arenor. Munkhammar menar vidare att samverkan inte sker automatiskt genom att till exempel lokaler delas, utan de inbördes olika pedagogiska traditionerna måste medvetandegöras. Då kan en gemensam syn på verksamhetens uppdrag formas. Einarsdóttir (2006) visar att lärares arbete skiljer sig åt utifrån flera faktorer. En sådan är läroplanen. Förskollärare i studien upplevde läroplanen som en ram som de uppfattade var flexibel och inte begränsande, medan grundskollärare i stället upplevde sig pressade utifrån läroplanen och läroböckerna. Einarsdóttirs (2006) studie visar också på att lärares sociala relationer och sammanhang skapar både möjligheter och hinder utifrån läroplanernas och skoltraditionernas kontext. Skouteris m.fl. (2012) har i en litteraturstudie granskat tidigare forskning avseende så kallade *transition programs* och särskilt samarbetet mellan förskola, skola, vårdnadshavare och barn. De framhåller att tidigare forskning bekräftar värdet av samverkan och relationsskapande mellan lärare, barn och vårdnadshavare vid övergångar. Även Dunlop (2003) pekar på vikten av att lärare samarbetar mellan skolformerna och betonar att de gemensamt behöver utveckla en begreppsram avseende barns kognitiva, sociala och känslomässiga lärande vid övergångar.

Hogsnes och Moser (2014) har undersökt aktiviteter som främjar barns upplevelse av sammanhang vid övergångar mellan lärare i förskola, skola och fritidshem. Aktiviteter som värderades högt var att barn fick bekanta sig med den nya miljön före övergången, bibehålla och skapa ny vänskap. Ett mer framträdande resultat var att aktiviteter som säkerställer kommunikativ kontinuitet såsom möten, samtal och kunskapsutbyten värderades högt. Hogsnes och Moser framhåller att lärare i förskolan behöver kunskap om vad barnet möter i skolan för att kunna förbereda barnen på övergången. På motsvarande

vis behöver läraren i skolan kunskap om förskolan för att kunna ta hänsyn till barns tidigare erfarenheter och förutsättningar. Sådan kunskap kan de få genom att kommunicera med varandra. Något liknande belyser Broström (2002), som i en studie påvisat bristen på kommunikation mellan förskollärare och lärare i förskoleklass i Danmark. Lärare i förskoleklass tog emot barn från förskolan utan någon kunskap om barnens individuella förutsättningar eller om gruppen. Broström menar att detta kan innebära att övergången blir särskilt utmanande för till exempel barn i behov av stöd, på så vis att lärare i förskoleklass inte har haft möjlighet att förbereda stöd och anpassningar för en framgångsrik övergång. Broström m.fl. (2002) har också funnit att kommunikationen mellan förskollärare och lärare ofta är begränsad, i och med att de två yrkesgrupperna är verksamma i två olika skolformer. Detta kan leda till bristande insikter i vilka kunskaper barnen bär med sig respektive vad de kommer att möta vid övergången.

Två betydelsefulla faktorer i arbetet med övergångar är lärares samarbete mellan skolformerna och att lärare delger varandra sin syn på lärande och lärandestrategier (Dunlop, 2013). Einarsdóttir (2006) har som exempel jämfört lärare i förskola och lärare i skola och dess praktik och syn på uppdraget. Hon konstaterar att det finns skillnader i det praktiska arbetet mellan de båda yrkesgrupperna. Förskollärare som deltog i studien förhöll sig mer flexibelt till planerat schema, och barnen kunde rutinmässigt välja vad de skulle göra och när. Förskollärarna uppmuntrade också barnens initiativ och betonade barnens sociala relationer och samarbete. Lärarna å andra sidan hade mer styrda dagar med fokus på lektioner och instruktioner, där barnet hade mindre inflytande över vad som skulle göras och när. O´Kane (2016) visar också att bristfällig kommunikation mellan lärare i förskolan och skolan utgör ett hinder för framgångsrika övergångar för barn. En fortlöpande kommunikation mellan de båda skolformerna och vårdnadshavare kan säkerställa att lärare i skolan bygger vidare på de kunskaper och erfarenheter barnet tidigare erhållit i förskolan. Detta kan främja kontinuiteten i barnets lärande och utveckling.

Lärares inställning till samverkan vid barns övergångar mellan förskola och skola har O´Kane och Hayes (2010) undersökt. Hela 90 procent av de tillfrågade lågstadielärarna menade att en högre grad av kommunikation mellan lärare i förskola och skola var nödvändig. De önskade att lärarna i förskola och skola skulle ha fördjupad kunskap om varandras skolformer, och efterfrågade även mer homogena läroplaner mellan skolformerna. Viskovic och Višnjić-Jevtić (2020) har i en intervjustudie med barn, vårdnadshavare och lärare undersökt skillnader i uppfattningar om övergångar och deras roll i övergångsprocessen. De fann statistiskt signifikanta skillnader i uppfattningarna. Vårdnadshavare och förskollärare var väl införstådda och engagerade i barnens övergångar, medan grundskollärare visade mindre intresse för övergångsprocessen och vad den innebär.

Övergångar är inte bara ett fenomen som påverkar det enskilda barnet utan det är också är en fråga för läraren, där övergångar skapar både gränser och

broar vad gäller relationer i samband med barns övergångar (Dockett & Perry, 2014). I samband med övergångar uppmärksammas begreppet *borderlands* som också beskrivs som gränsland. Peters (2014, 2010) har studerat hur detta gränsland och dessa broar skapas vid övergångar. Hon framhåller att lyckade möten mellan olika lärare och deras verksamheter bygger på ömsesidig kommunikation dem emellan, ett gemensamt syfte med arbetet med övergångar, och att lärarna bygger vidare på barnets lärande och utveckling vid övergångar. Som exempel menar Peters att lärare i olika skolformer behöver gemensamma arenor och möjligheter att regelbundet mötas och samverka kring didaktiska och pedagogiska frågeställningar för att kunna utveckla en ömsesidig förståelse och ett gemensamt språk kring övergångar i utbildningssammanhang. Detta påtalar också Ahtola m.fl. (2011) som framhåller vikten av gemensamma arenor och samarbeten mellan lärare i samband med barns övergångar. De menar att det har stor betydelse att lärare samarbetar mellan skolformerna och att överlämnande lärare kommunicerar med mottagande lärare om barnets individuella förutsättningar.

Britt och Sumison (2003) talar om en arena där lärare oavsett yrkesprofession gemensamt samexisterar och samverkar med utgångspunkt i barns fortsatta lärande och utveckling. Peters (2014), som vidareutvecklat resonemanget om borderlands, syftar på de kontakter och den gemensamma förståelse som skapas mellan individer, ett slags gränsland som skär mellan olika sammanhang. Detta sker exempelvis när lärare överlämnar respektive tar emot barn vid en övergång mellan olika stadier och när barn lämnar ett sammanhang, förskola, men ännu inte blivit en del av förskoleklassens sammanhang. Peters (2014) liknar processen med barns övergångar vid att barn som möter en ny miljö inledningsvis börjar identifiera gränser eller skillnader mellan de olika skolformernas tradition och kultur. Mellan dessa traditioner och kulturer rör sig barnet som i ett gränsland.

Flera studier har (Ahthola m.fl., 2011, Karila & Rantavuori, 2014) uppmärksammar hur lärare kan arbeta tillsammans för att sudda ut gränserna mellan förskola och skola. I ett projekt av Peters, Paki och Davis (2015) fick lärare från förskola och skola gemensamt arbeta med att undersöka varandras läroplaner, ägna tid åt att observera i varandras verksamheter och diskuterade observationerna med varandra för att skapa förståelse för vad de observerat. Baserat på dessa förståelser undersökte de sätt att skapa så kallat gränsland genom delad planering och delad information. Regelbundna möten belyste skillnader och likheter mellan verksamheterna liksom synen på barns lärande och utveckling.

En utmaning i lärares arbete med övergångar är barn i behov av stöd. Janus m.fl. (2007) har uppmärksammat att övergången till skolan för dessa barn kräver ytterligare stöd av olika slag: administrativt, socialt och pedagogiskt. De framhåller att bristen på kommunikation mellan skolformerna är en källa till frustration, och att barnet påverkas när resursstöd uteblir. Wilder och Lillvist (2021) har undersökt lärares och vårdnadshavares uppfattning om övergången

från förskola till skola för barn med intellektuell funktionsnedsättning. De framhåller att lärares uppfattning om inkludering och specialpedagogiska behov varierar och beror på erfarenhet, utbildning eller diskursen i den specifika utbildningsmiljön. De framhåller att lärares arbete med barns övergångar behöver individualiseras och betonar att organisationen av stöd och anpassningar fordrar kontinuitet över tid för att främja barns välbefinnande och fortsatta lärande. Andersson (2020) har undersökt övergångar och utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Hon framhåller att lärares arbete i grundskolan och grundsärskolan utmanas i att kunna tillgodose stöd till alla barn och utmärks av att olika förutsättningar ges för detta i de två olika skolformerna. Lillvist och Wilder (2017) har i en tidigare studie undersökt vilken typ av övergångsaktiviteter som lärare använder vid övergångar för barn med intellektuell funktionsnedsättning och hur viktiga lärare bedömde att dessa var. Generellt skiljer sig inte typen av övergångsaktiviteter för dessa skolformer jämfört med andra utan mer ovanliga övergångsaktiviteter som exempelvis hembesök eller besök i förskolan uppfattades som viktiga men utfördes sällan.

Övergångar är en pågående process där olika aktörer och olika moment ingår. Early m.fl. (2001) har i en studie undersökt hur förskolan planerar för övergångar, och menar att de förberedande insatser som genomförs inför skolstarten riktar sig till hela barngruppen och inte till enskilda barn. I studien framkommer att individuella insatser genomfördes i mindre omfattning. Motiven till detta var bland annat tidsbrist och gruppstorlek. Ytterligare resultat från studien visade att lärarnas utbildningsnivå och deras kunskaper om övergångarnas betydelse spelade en avgörande roll för utformningen och genomförandet av de planerade aktiviteter som organiserades i de studerade förskolorna. Ahtola m.fl. (2012) har i en studie visat att lärare i förskola och skola uttryckte svårigheter gällande olika kulturer och traditioner och uppfattade det som problematiskt att lämna över information mellan skolformerna. Det är tydligt att flera forskare (Dockett & Perry 2004; O´Kane & Hayes, 2010) anser att det finns ett behov att främja samarbetsformer och relationer mellan olika lärare och olika skolformer. OECD har föreslagit att ett mer enhetligt tillvägagångssätt för lärande bör antas och att uppmärksamhet bör riktas mot de utmaningar som barn möter i samband med övergångar i utbildningssammanhang. Detta förslag har resulterat i att länder (t.ex. Nya Zeeland och Skottland) utformat program innehållande aktiviteter och metoder i samband med barns övergångar mellan skolformer. Enligt Dockett och Perry (2007; 2014) främjar en positiv och smidig övergång barns anpassning till den nya miljön. De påvisar även att samarbete och kommunikation mellan aktörer är faktorer som är betydelsefulla i lärares arbete med övergångar.

Ett perspektiv som inte är lika framträdande i forskning om barns övergångar är skolledares perspektiv. I en nordisk kontext har Ackesjö (2015) studerat hur skolledare organiserar barns övergångar till och från förskoleklass. Skolledarna menar att yttre ramar såsom barnantal, upptagningsområdets

storlek, antalet förskoleavdelningar och vårdnadshavares påverkan är faktorer som styr organiseringen av barns övergångar från förskola till förskoleklass. Även det fria skolvalet är en faktor som inverkar på skolledarnas möjlighet att förutse hur grupper kan komma att sammansättas vid barns övergångar. Skolledarna argumenterar också för att ”det bästa för barnets lärande” är ytterligare en faktor som vid sidan om de yttre villkoren styr barns övergång. De menar att de genom att behålla gruppindelningarna från förskolan samtidigt stöttar barn i deras fortsatta lärande.

Boyle och Petriwskyj (2014) har i ett aktionsforskningsprojekt undersökt hur övergångar till skolan kan förstärkas genom att djupare professionella relationer och förståelse mellan lärare i olika skolformer utvecklas. Inom skolledarskapsforskningen är relationen och samspelet mellan skolledare och lärare framträdande (t.ex. Ludvigsson 2009; Brüde Sundin 2007). Ludvigsson 2009 har bland annat undersökt ledarskapet i tre F-6-skolor med förskole-, fritidshems- och grundskoleverksamhet. Nihlfors (2003) och Wahlström (2002) har studerat relationen mellan stat och kommun utifrån ett målstyrningsperspektiv. Av Vetenskapsrådets forskningsöversikt om utbildningsvetenskap (2019) framgår att en styrka är att lärarprofessionen nu studeras även om forskning saknas specifikt om skolledarskap i relation till rådande komplexa samhällsförändringar.

Sammanfattningsvis visar den forskning som presenterats om övergångar i utbildningssammanhang att övergångar är en viktig process som påverkar barns lärande och utveckling. I forskningen om lärare och övergångar framträder en bild där lärare i förskola och skola har sina olika traditioner och värderingar och olika syn på hur barn lär och utvecklas, vilket påverkar lärares samverkan mellan skolformerna. Forskningen om övergångar kretsar också kring samma utmaningar, där mötet mellan arbetssätt och skoltraditioner är centrala aspekter. Forskningsgenomgången visar behov av fördjupad kunskap om lärares villkor och möjligheter att skapa framgångsrika övergångar för barn.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande avhandling är att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer.

De frågeställningar som denna avhandling avser att besvara är:

1. Vilka hinder och möjligheter framträder i lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar mellan förskola och förskoleklass respektive förskoleklass och årskurs 1?
2. Vilka faktorer är av betydelse för lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar?
3. På vilket sätt får lärarnas arbete med övergångar betydelse för barn med olika förutsättningar och behov?

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter och verktyg för analys

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska tolkningsram och de verktyg för analys som används i avhandlingen. Kapitlet innehåller också en diskussion om hur den teoretiska tolkningsramen förhåller sig till avhandlingens syfte och frågeställningar.

Beroende på forskningsfråga och kunskapssyn har olika teoretiska förhållningssätt använts för att fördjupa kunskapen och förståelsen om övergångar i utbildningssammanhang. Dunlop (2014) beskriver teoretiska utgångspunkter i forskning om barns övergångar, och visar att flera teoretiska förhållningssätt kan användas för att studera övergångar. I kartläggningen framkommer att de teoretiska utgångspunkterna spänner över ett brett fält inom flera ämnen såsom pedagogik, psykologi, sociologi, antropologi och historia. Dunlop (2014) och Margetts (2014) har bland annat studerat övergångar utifrån ett ekologiskt perspektiv medan Lam (2014) har använt sig av van Genneps (1960) passagesriter och Vygotskijs (1978) sociokulturella perspektiv. Peters (2014) har också använt sig av ett ekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner och Morris 2006) tillsammans med Vygotskijs (1978) sociokulturella perspektiv. Argument för olika utgångspunkter framförs beroende på vilka forskningsfrågor som ställs. En fråga som naturligt väcks är om det räcker med endast ett teoretiskt förhållningssätt eller om fler behövs för att förstå lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. Olika forskare har antagit olika perspektiv och därmed olika ståndpunkter i sin forskning. För att få fördjupad förståelse av lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar betraktas övergångar i denna studie som en process som beskriver barns förflyttningar från en skolform till en annan. Som framgått av kapitlet om tidigare forskning finns inte någon universell definition av övergångar i utbildningssammanhang som forskare är överens om. Denna studie utgår från Fabians (2007) definition:

> The term ´transition´ has no single definition, but is generally understood in educational terms as the process of moving from one setting to another, often accompanied by a move from one phase of education to another. (Fabian, 2007, s. 6).

Övergångar i utbildningssammanhang betraktas därmed som en social process som sker när barn förflyttar sig från en miljö till en annan. Det är därför rimligt att anknyta till ett ekologiskt synsätt på övergångar.

Den teoretiska utgångspunkten för denna avhandling är inspirerad av Bronfenbrenners (1979) ekologiska modelltänkande. Det ekologiska synsättet erbjuder ett teoretiskt ramverk och analysverktyg som bidrar till en förståelse av barns övergångar utifrån lärares arbete med barn i deras gemensamma vardag och som tillsammans med omgivningen bildar ett system. Det ekologiska synsättet kan också synliggöra faktorer och förhållanden på systemnivå som ger villkor inte bara för lärares förutsättningar för arbete med övergångar utan också för barns fortsatta lärande och utveckling. Övergångarna innebär möten med olika pedagogiska miljöer, och detta är, sett ur ett ekologiskt perspektiv, en dynamisk process där individen, processen och sammanhanget samspelar på olika sätt (Bronfenbrenner & Morris 2006). Den ekologiska modellen synliggör alltså att varje del i systemet fungerar i relation till något annat och att inget sker isolerat. Systemnivåerna synliggör förutsättningarna för lärares arbete med barns övergångar och hur faktorer samverkar med varandra. Utöver Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) utgår analysarbetet även från Bronfenbrenner och Morris (1998; 2006) reviderade och utvecklade bioekologiska modell med tillhörande komponenter benämnda *process*, *person*, *kontext* och *tid* (PPCT-modellen). Tillsammans erbjuder dessa modeller såväl ett teoretiskt ramverk som ett verktyg för analysen av det empiriska materialet om barns övergångar ur lärares perspektiv. Rogoff (2003) menar att Bronfenbrenners ekologiska synsätt framför allt bidrar till att särskilt uppmärksamma interaktionen mellan relationer och miljöer, vilket är viktigt att studera vid övergångar eftersom barn och familjer är direkt och indirekt inblandade. Samtidigt menar Rogoff (2003) att den bioekologiska modellens utformning och dess komponenter kan vara begränsande och att det finns en fara med att använda begrepp och system som separerar individ och kultur till isolerade enheter.

Det finns också forskare som menar att Bronfenbrenner inte tillhandahöll tydlig information om hur teorin ska tillämpas (t.ex. Xia, Li & Tudge, 2020). Olika discipliner har också använt Bronfenbrenner ekologiska teori på olika sätt. Eriksson m.fl. (2018) har exempelvis använt Bronfenbrenners bioekologiska modell som ett begreppsmässigt verktyg vid vägledning av psykiska insatser inom hälsoområdet. Det finns också en hel del studier där Bronfenbrenners bioekologiska modell diskuteras utifrån hur forskare använder och refererar till teorin, till exempel Tudge m.fl. (2009). De uppmärksammar att många forskare utgår från omoderna versioner av teorin, vilket resulterar i begreppsförvirring och otillräcklig tillämpning av den. Det finns få studier som anknyter till lärares roll och lärares förutsättningar att främja barns lärande vid övergångar genom att tillämpa någon av Bronfenbrenners modeller. Jaeger (2017) är en av få som tillämpar Bronfenbrenners teoretiska ramverk för att förstå olika aspekter av individers handlingar och som gör kopplingar mellan

Bronfenbrenner och barns lärande. Lindsay m.fl. (2018) har i en annan studie tillämpat den ekologiska modellen för att förstå barns vägar till eftergymnasial utbildning. De fann att modellen synliggjorde den komplexitet av faktorer och förhållanden som påverkar övergångar. Modellen tydliggjorde också behovet av att inte bara förbereda för att en övergång ska ske, utan att det också krävs interaktion med och förberedelser i den nya miljön. Trots denna bakgrundsbeskrivning vill jag ändå argumentera för att de båda teoretiska modellerna (Bronfenbrenner, 1979; 1998; 2006) erbjuder perspektiv och verktyg för analys som kan tillämpas för att analysera lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar mellan skolformer. Det ekologiska synsättet tillför begrepp såsom *aktiviteter*, *roller* och *relationer*, vilka synliggör innehåll på mikrosystemnivå och hur dessa påverkas av faktorer på andra nivåer.

Ett ekologiskt synsätt

Denna studie antar ett ekologiskt synsätt som en begreppsmässig och analytisk ram för att fördjupa förståelsen av lärares arbete med barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och grundskolan. Detta synsätt betonar miljöns betydelse för samspelet mellan individ och miljö, både vad gäller sociala och samhälleliga faktorer. Synsättet är därför rimligt att använda för att studera lärares erfarenheter av och förutsättningar för arbete med barns övergångar i utbildningssammanhang, vilka påverkas av olika faktorer och förhållanden involverade runt individen. Det ekologiska synsättet innebär alltså i denna studie ett fokus på den ömsesidiga interaktion som finns mellan den miljö en individ ingår i och individen. Eriksson m.fl. (2018) beskriver att det ekologiska perspektivet erbjuder ett synsätt som samtidigt betonar både individuella och kontextuella system, det vill säga att Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell förklarar samspelet mellan individ och miljö. Den ekologiska modellen utgår från ett hierarkiskt sammanhängande system, med miljön uppdelad i olika systemnivåer. Systemnivåerna avser att synliggöra interaktionen mellan individ och miljö och den påverkan som miljö och individ har på varandra. Utgångspunkten för teorin är antagandet att individer och miljö ständigt och ömsesidigt samverkar med varandra i ett system, det vill säga att individen utvecklas genom att samspela med miljön, som i sin tur interagerar med individen på olika sätt. Miljön påverkar alltså inte bara individen, utan individen påverkar också miljön. Bronfenbrenner (1979) liknar denna interaktion vid en rysk docka. Den innersta dockan representerar då den del av miljön som är närmast individen. Dockan därefter står för de relationer som finns mellan miljöer där individen ingår. Den tredje och den fjärde dockan representerar miljöer som inte har direkt påverkan på individen men som påverkar individens direkta närhet.

> The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which, the developing person lives, as this process is affected by relations between these setting, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner 1979, s. 21).

Bronfenbrenner (1979) lägger tonvikten på interaktionens betydelse, vilket för denna studie kan förstås som att såväl lärare som barn som vistas i olika skolmiljöer påverkar varandra och påverkas av förhållanden och av faktorer i de olika systemmiljöerna. Bronfenbrenner (1979) menar att nära och kontinuerliga relationer till individer i närmiljön, vilka stödjer och ger återkoppling på individens handlingar, har betydelse för individens fortsatta utveckling. För att främja barns lärande och utveckling på bästa sätt är det alltså centralt att relationerna grundas på trygghet. Det är också centralt att barnet i miljön får möjlighet att observera och utföra aktiviteter med kontinuerligt stöd från vuxna som uppmuntrar barnet till att använda sina inlärda förmågor, även överfört till andra miljöer och relationer (Bronfenbrenner 1979). Här spelar givetvis vårdnadshavare en central roll, eftersom de inbördes relationerna i familjen påverkar och formar barnets förmåga till tillit och samhörighet. På ett liknande vis kan även lärare i förskola och skola antas ha en nyckelroll i barns utveckling, med tanke på att de möter barn kontinuerligt.

När Bronfenbrenners ekologiska modell appliceras på övergångar i utbildningssammanhang benämns den systemnivå som ligger närmast individen *mikrosystemnivån*. Denna nivå består av olika närmiljöer som en individ verkar i, exempelvis familjemedlemmar som interagerar (påverkar och påverkas) med varandra, kamrater i förskola eller skola som samspelar med varandra eller lärare i förskola eller skola etcetera.

> A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics. (Bronfenbrenner, 1979, s 22).

För att synliggöra det ömsesidiga samspelet mellan individ och miljön är tre beståndsdelar från mikrosystemet centrala: aktiviteter, roller och relationer. I varje närmiljö, eller mikrosystem, utvecklas ett system av aktiviteter, roller och relationer mellan individerna i närmiljön. Aktiviteter kan beskrivas utifrån sitt innehåll. De kan även beskrivas utifrån vilken slags roll de kräver och vilka relationer som utvecklas vid genomförandet av en aktivitet, det vill säga, individens deltagande och samspel i aktiviteter. Roller i sin tur speglar mänskliga kontakter och de roller som individen ges eller ger i samspel med andra. Relationer syftar på mänskliga kontakter som inledningsvis utvecklas i individens närmiljö, familjen, när individen deltar i aktiviteter. Relationen mellan två personer benämner Bronfenbrenner *dyad*. Dyaden uppstår när två personer uppmärksammar eller deltar i varandras aktiviteter. Dyaden kan komma till

uttryck på flera sätt: observationsdyad eller aktivitetsdyad. Observationsdyaden uppstår när en av personerna som ingår i dyaden riktar uppmärksamhet mot den andre och dess aktivitet, medan aktivitetsdyaden uppstår när de två individerna uppfattar att de gör något tillsammans. Bronfenbrenner (1979) menar att aktivitetsdyaden erbjuder särskilt gynnsamma förhållanden för lärande men även ökar motivationen att agera när den andra individen inte är närvarande. Analogt med detta kan man förstå att dyaden är viktig för utveckling då den kan ses som en viktig pusselbit i bildandet av relationer. Relationerna växer med individens utveckling och blir fler genom deltagande i flera mikrosystem. De tre beståndsdelarna formar tillsammans vad individen gör och hur individen gör det, vilka roller som utformas och vilka relationer som förekommer i görandet. Beståndsdelarna har också stor betydelse för individens lärande och bidrar till individens fortsatta utveckling.

Dockett (2014) menar att övergångar inbegriper förändringar i individens identitet, vilket i sin tur får betydelse för vilka roller som skapas. Hon menar också att det kan innebära ökade krav när individer byter roll och identitet, såsom vid övergången till en annan skolform. Enligt Bronfenbrenner främjas lärande och utveckling av deltagande i ömsesidiga aktiviteter med någon som individen har ett starkt och känslomässigt engagemang med (1979). Mikrosystemnivån omfattar i denna studie de närmiljöer som lärarnas perspektiv utgår ifrån, det vill säga förskolan, förskoleklass eller årskurs 1. Fokus är på hur dessa arenor interagerar med varandra i relation till lärares arbete med barns övergångar mellan dessa skolformer. Barnen liksom lärarna befinner sig i olika mikrosystem där olika aktiviteter, roller och relationer förekommer. Förhållandena i dessa mikrosystem antas påverka varandra i en kontinuerlig påverkansprocess. Med andra ord påverkas alla mikrosystem som barnet och läraren ingår i av vad som händer i och mellan de olika mikrosystemen. Bronfenbrenner (1979) betonar att det inte enbart är faktiska förhållanden och faktorer i en miljö som är intressanta att studera, utan att det är minst lika intressant att analysera och förstå hur faktorer i miljön påverkar och upplevs av den enskilde individen. I denna studie beaktas förutsättningar för lärares arbete med barns övergångar där faktorer i miljön är intresseranta.

Den andra systemnivån är *mesosystemnivån* som utgörs av relationer mellan flera mikrosystem. En individ kan ingå i ett eller flera mikrosystem, till exempel hemmet eller förskolan. Det är alltså inte bara relationer på mikrosystemnivå som är intressanta att studera utan också relationen mellan mikrosystem då dessa påverkar varandra ömsesidigt och därmed kan förstärka eller motverka varandra. När en individ deltar i flera mikrosystem talar Bronfenbrenner (1979) om individen utifrån länkar – primär länk och stödjande länk. Den primära länken är individen själv och den stödjande länken är andra personer, till exempel vårdnadshavare eller lärare i dess närhet som också ingår i de mikrosystem som individen är en del av. När individen går från en närmiljö till en ny miljö antas övergången bli lättare om stödjande länkar finns med och hjälper till.

> A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life). (Bronfenbrenner, 1979, s 25).

Med andra ord får det som exempelvis sker i förskolan betydelse för relationen till hemmiljön och tvärtom, och det som sker hemma påverkar det som sker i förskolan. Mindre gynnsamma förutsättningar för lärares arbete med barns övergångar kan, med detta synsätt, påverka barns kontinuitet och fortsatta utveckling, likväl som att goda förutsättningar kan antas stimulera utvecklingen ytterligare. Vid övergångar påvisar mesosystemet relationer mellan respektive mikrosystem, som i denna studie mellan lärare i förskolan, vårdnadshavare, lärare i förskoleklass eller lärare i årskurs 1, samtidigt som det enskilda barnet är den primära länken och del av flera mikrosystem. För att beskriva barns möte med nya närmiljöer använder sig Bronfenbrenner av begreppet *ecological transitions* (1979). Barnets nuvarande position förändras vid övergången från en miljö till en annan, och därmed förändras också roller och relationer. Av Bronfenbrenners (1979) resonemang framgår att det är gynnsamt om barnet, när det träder in i en ny miljö, har sällskap av till exempel en vuxen som är bekant från den närmiljö som barnet redan befinner sig i. Stödet från den närmiljön gynnar fortsatt utveckling, och utvecklingen gynnas också av om roller och aktiviteter som barnet deltar i är bekanta sedan tidigare (1979). Att lärares arbete med övergångar är bekant för såväl överlämnande och mottagande lärare som för vårdnadshavare och barn kan således vara av vikt för förutsättningarna för barnets fortsatta utveckling efter övergången.

Utanför mikro- och mesosystemnivåerna finns nästa nivå: *exosystemnivån*. På denna nivå deltar inte individen själv, utan den består av de faktorer och förhållanden som kan påverka den enskilda individen utan att den själv aktivt deltar i systemet.

> An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person. (Bronfenbrenner, 1979, s 25).

Exosystemnivån utgörs med andra ord av faktorer och förhållanden som ger villkor som lärarna själva påverkas av och som påverkar hur närmiljön blir utformad. I denna studie är exempel på sådana förhållanden storleken på personalgruppen och skilda målsättningar mellan skolformer. I denna studie kan man förstå exosystemnivån till exempel som kommunala beslut avseende resurstilldelning, lokala handlingsplaner för lärares arbete med barns övergångar eller villkor för lärare att samverka över skolformerna.

Den yttersta nivån, *makrosystemnivån*, formas av övergripande ramar och förutsättningar som är typiska för ett samhälle (ideologiska, ekonomiska och

politiska) och som påverkar individen och det som sker på underliggande nivåer. Även allmänna värderingar som genomsyrar vår kultur hör hit.

> The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies. (Bronfenbrenner, 1979, s 26).

Exempel på faktorer på denna nivå kan vara politiskt fattade beslut som påverkar hela samhället och som leder till förändringar eller konsekvenser för den närmiljö som individen befinner sig i, exempelvis förskoleklassens tillkomst eller införandet av en tioårig grundskola. Dessa beslut kan påverka underliggande nivåer och därigenom ge villkor för såväl barnen som för lärares arbete med till exempel övergångar. I denna studie utgörs makrosystemnivån av till exempel skollagen, läroplaner och andra styrande beslut som påverkar och ger villkor för förskolans, förskoleklassens eller grundskolans verksamhet. Alla systemnivåer får betydelse för den enskilda individen, eftersom beslut på makrosystemnivå fortplantar sig ner till mikrosystemnivå, där det enskilda barnet och läraren befinner sig i sin förskola, förskoleklass eller skola. Besluten antas påverka aktiviteter, relationer och roller och därmed barns fortsatta lärande och utveckling.

Bronfenbrenner reviderade och vidareutvecklade den ursprungliga ekologiska modellen, efter att den introducerades 1979, till en bioekologisk modell (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006). Till skillnad från i den ekologiska modellen får nu individens roll i det ömsesidiga samspelet med miljön större vikt. Modellen inbegriper fyra samverkande komponenter: process, person, kontext och tid. *Process* omfattar den ömsesidiga interaktionen mellan en individ och personer, föremål och symboler i individens närmiljö. Interaktioner som sker i individens närmiljö benämns proximala processer. Bronfenbrenner (1998) ger exempel på sådan interaktion som att leka med barn, barn-barn-aktiviteter, enskild lek eller i grupp, läsning, lära sig nya färdigheter, rörelseaktiviteter, problemlösning, ta hand om andra i nöd, göra planer, utföra komplexa uppgifter och skaffa ny kunskap och know-how. I den här studien omfattar begreppet *proximala processer* den interaktion som uppstår i de aktiviteter som lärare planerar för och genomför med barn för att främja gynnsamma övergångar till den nya miljön.

Bronfenbrenner (1998; 2006) introducerade en mer individuell komponent i sin modell genom komponenten *person*, som han beskriver som tre typer: *resource*, *force* och *demand*. Varje typ representerar en individs karaktärsdrag som ger inflytande i en social situation. I denna studie kan person förstås som barns karakteristika relaterat till de möjligheter och erfarenheter som skapas för dem vid övergångar, men också olika aktörers synsätt på barns varierande förutsättningar. Den tredje komponenten *kontext* motsvaras av de systemnivåer som grundlades i den ekologiska modellen (1979) – mikro-, meso-, exo-

och makronivån. Faktorer på dessa nivåer påverkar på olika sätt lärares arbete att skapa gynnsamma förutsättningar för olika barn i deras möte med en ny miljö. Slutligen beskrivs komponenten *tid* eller *kronosystemnivån* – den historiska period individen lever i. Tiden är unik för den historiska period som individen befinner sig i. Bronfenbrenner indelade komponenten tid i tre mindre delar; mikrotid, mesotid och makrotid. Mikrotid återspeglar det som händer under en specifik aktivitet eller interaktion, mesotid i vilken utsträckning aktiviteter eller interaktioner sker och makrotid syftar på att utvecklingsprocesser sannolikt varierar beroende på de specifika historiska händelser som inträffar när de utvecklande individerna är i en viss ålder. För denna studie kan tid förstås utifrån förändringar som sker över tid och som ger villkor för lärare i arbetet med barns övergångar, det vill säga tidsandan. Tid kan också förstås motsvara den period som löper i samband med barns övergångar mellan skolformer och kan också förstås utifrån i vilken utsträckning som lärare genomför relationsskapande aktiviteter.

Rosa och Tudge (2013) menar att det är av yttersta vikt att forskare klargör vilken version och modell som används. I denna studie tillämpas både Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) och den vidareutveckling som Bronfenbrenner och Morris (1998, 2006) gör i det bioekologiska synsättet med de tillhörande komponenterna *process, person, kontext* och *tid*. Modellerna fungerar för denna studie som ett analytiskt ramverk för att förstå och synliggöra flera nivåers interaktioner och interaktioner inom systemnivåer. Modellen bidrar också till en förståelse av lärares didaktiska arbete med barns övergångar i olika skeden. Exempelvis kan denna studie synliggöra lärares relationer och de aktiviteter som skapas för barn i olika mikrosystem och den interaktion som sker mellan inblandade aktörer och miljöer vid övergångar. Vidare kan även påverkan på olika systemnivåer (mikro-, meso-, exo- och makrosystemnivå) synliggöras. Det ekologiska synsättet kan ses som en form av tolkningsram och verktyg för analys för att förstå hur lärare ser på övergångar relativt sammanhanget.

Utifrån detta är det rimligt att i denna studie använda både Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell och den av Bronfenbrenner och Morris vidareutvecklade bioekologiska modellen (1998; 2006) med tillhörande PPCT-komponenter. Detta då den tidigare modellen (Bronfebrenner 1979) framhåller hur individ och miljö bildar system, som också ingår i större system, och betydelsen av interaktioner mellan systemen. Den senare modellen har Bronfebrenner (1998; 2006) utvecklat så att även individuella karaktäristika förs fram mer tydligt, och framför allt betydelsen av de processer som individen medverkar i. Kombinationen mellan de båda modellerna bidrar till att få en rikare och fördjupad förståelse av lärares erfarenheter och förutsättningar att arbeta med barns lärande och utveckling vid övergångar.

Samlad översikt av den teoretiska referensramen

Tabellen nedan ger en samlad översikt av avhandlingens teoretiska utgångspunkter, dess relevanta begrepp och hur de kan förstås i relation till barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och årskurs 1 i denna avhandling.

Tabell 1. *Översikt av centrala begrepp utifrån den ekologiska modellen (Bronfenbrenner, 1979) och den bioekologiska modellen (Bronfenbrenner och Morris 1998; 2006).*

Begrepp	**Definition**	**Exempel på tolkning i denna avhandling**
Mikrosystemnivå	Den systemnivå som är närmast individen. På den här nivån sker samspel mellan två individer. Aktiviteter, roller och relationer mellan individer i en given närmiljö är centrala.	Gruppen med lärare och barn i förskola, förskoleklass eller årskurs 1.
Mesosystemnivå	Nästa systemnivå, som utmärks av mikrosystem som individer rör sig emellan, dvs. relationer mellan två och fler närmiljöer.	Interaktion mellan centrala aktörer exempelvis kontakten mellan lärare i de olika skolformerna eller kontakten mellan lärare och barn eller kontakten med vårdnadshavare.
Exosystemnivå	Den tredje systemnivån, som inte inrymmer individen men som påverkar eller påverkas av det som händer i de miljöer som individen ingår i.	Lokala eller regionala förutsättningar exempelvis barngruppens storlek eller lärarnas arbetsvillkor.
Makrosystemnivå	Den yttersta systemnivån, som inbegriper den övergripande strukturen och handlar om ramar och förutsättningar som är typiska för ett samhälle.	Ramar såsom styrdokument utformade på samhällsnivå exempelvis läroplaner eller regeringsbeslut.
Kronosystemnivå	Den systemnivå som utgör tid.	Tidsaspekten för lärare och barn i de olika skolformerna. Exempelvis vad som sker över tid med kontinuitet när barn byter skolform eller vad som sker för lärare emellan över tid.
Process	Det ömsesidiga samspelet och relationen mellan individ och miljö.	Lärares relationer och hur de samspelar med varandra över skolformerna och proximala processer.

Person	En individs personliga egenskaper och erfarenheter, biologiska, kognitiva, känslo- och beteendemässiga.	Lärares eller barns individuella karaktäristika.
Kontext	De övergripande sammanhang som inbegriper systemnivåerna och som på olika sätt påverkar de miljöer som en individ regelbundet vistas i.	De sammanhang som påverkar lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar.
Tid	Innebär en förfining av ytterligare element på flera nivåer. De förändringar som sker över tid inom och mellan systemnivåerna.	Tid som kontinuitet.

Sammanfattande reflektion och de teoretiska perspektivens bidrag till studien

Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) och Bronfenbrenner och Morris (1998, 2006) vidareutvecklade bioekologiska modell har utgjort teoretiskt ramverk för denna studie. Modellerna kan tyckas vara övergripande och generella. De ger dock en möjlighet att synliggöra komplexa interaktioner mellan olika faktorer på olika systemnivåer som lärarna gett uttryck för i denna avhandling. Komponenterna i PPCT-modellen har också gjort det möjligt och bidragit till att tydliggöra interaktioner inom systemnivåerna genom de begrepp som modellen särskilt uppmärksammar, till exempel process som involverar aktiviteter och interaktioner och uppmärksammar detta även över tid. Dockett (2014) framhåller också att den bioekologiska modellen fokuserar på sammanhang och erkännande av betydelsen av relationer och interaktioner över både sammanhang och tid. Modellerna synliggör därmed enligt Dockett relationen mellan individen och sammanhanget, den individuella karaktäristiska som varje individ för med sig relaterat till de system av sammanhang där individer engagerar sig. Tidens inverkan, i flera dimensioner, inklusive dåtid, nutid och framtid är utmärkande för den bioekologiska modellen. Eriksson m.fl. (2018) påvisar också att ett ekologiskt perspektiv erbjuder ett sätt att samtidigt betona både individuella och kontextuella system och de ömsesidigt beroende relationerna mellan dessa två system. Systemnivåerna och PPCT-modellens komponenter bidrar alltså till att synliggöra förhållanden mellan olika närmiljöer och att det finns interaktion mellan faktorer på olika systemnivåer. Med hjälp av Bronfenbrenners systemnivåer kan lärares förutsättningar att arbeta med övergångar därmed synliggöras samtidigt som komponenterna i PPCT-modellen gör det möjligt att förstå hur interaktionen mellan

aktiviteter, roller och relationer förändras och påverkas och lärarens roll i detta.

Kapitel 4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens metodologiska utgångspunkter och de överväganden som gjorts. Dessutom redogörs för den forskningsmetod som använts, datainsamling, urval och deltagare. Avslutningsvis redovisas etiska överväganden och tillvägagångssätt vid analysen av det empiriska materialet. Den första delstudien i denna avhandling har tjänat som underlag för mina studier fram till licentiatnivå. Den utvidgade delstudien som benämns delstudie 2 har genomförts från licentiatnivå till doktorsnivå.

Studien har en interpretativ ansats, med utgångspunkt från syftet att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Den interpretativa ansatsen är kvalitativ till sin karaktär. Erickson (1986) menar att interpretativ forskning handlar om den specifika betydelse individer uppfattas lägga i sina egna och andras handlingar som äger rum i interaktion mellan människor i den omgivande kontexten. Erickson (1986) använder en schackmetafor för att belysa den interpretativa ansatsen genom att betrakta klassrummets sociala organisation. Schackspelet liknas vid ett klassrum som förutsätts ha fastlagda regler om schackbrädet, pjäserna och hur spelet ska spelas. Varje klassrum/schackspel utgår från samma regelverk som styr relationerna mellan pjäserna (lärare/elev). I den interpretativa ansatsen antar forskaren att schackspelet med dess pjäser (lärare/elev) ser olika ut och varierar mellan klassrum och klassrum. Relationerna mellan pjäserna är friare.

Denzin och Lincoln (2005) förklarar att forskaren kan ses fungera som en redigerare som ställer samman bilder och ljud till en sammanhängande film. De framhåller att den interpretative forskaren producerar ett sammanställt hantverk, en uppsättning representationer, som gäller för det fenomen som studeras, likt ett pussel. Resultatet är den konstruktion som växer fram och som förändras och tar nya former allt eftersom metoder och nya tolkningar adderas till pusslet. Patton (2015) beskriver det på följande vis:

> ”Interpretation, by definition, involves going beyond the descriptive data. Interpretation means attaching significance to what was found, making sense of findings, offering explanations, drawing conclusions, extrapolating lessons, making inferences, considering meanings, and otherwise imposing order on an unruly but surely patterned world” (Patton, 2015, s. 570).

Att tolka rymmer en mängd olika synsätt på hur världen kan förstås. Den interpretativa ansatsen undersöker individers erfarenheter (Fejes & Thornberg, 2019). Det innebär att intresset är riktat mot individens enskilda och personliga erfarenheter, dvs. hur individen upplever en situation eller händelse och inte i vilken utsträckning upplevelsen av en händelse motsvarar en verklig händelse. (Fejes & Thornberg, 2019). I denna studie är avsikten att beskriva de erfarenheter och förutsättningar som gäller för lärares arbete med barns övergångar. Studien intresserar sig för lärarnas perspektiv och vad lärarna uppfattar kännetecknar det didaktiska arbetet med barns övergångar. Syftet med den interpretativa ansatsen är således att få förståelse och inblick i ”hur människor uppfattar och förstår världen och hur de skapar sin sociala värld genom sina handlingar och tolkningar av världen” (Denscombe, 2004, s. 29). I en studie med interpretativ ansats är det idealt att jag som forskare antar ett inifrån-perspektiv i samband med analysen. Med detta avser Smith och Osborn (2008) att det är värdefullt att forskaren kommer nära den värld som görs till föremål för en studie. Samtidigt uttrycker Smith och Osborn (2008) att det inte är fullt möjligt att nå detta ideal eftersom forskarens egna uppfattningar påverkar. Min egen förförståelse av problemområdet kan alltså påverka de tolkningar jag gör av vad lärarna och skolcheferna ger uttryck för. Längre ned i detta kapitel redovisas min bakgrund och dess potentiella betydelse för de tolkningar jag gjort.

I denna studie har lärare och skolchefer från olika skolformer dels fört samtal med varandra, dels intervjuats enskilt, utifrån ett antal frågeställningar om deras erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. Utifrån detta material har tolkningar gjorts. Erickson (1986) menar att jag som forskare behöver tränga in i hur människor motiverar sitt agerande i den konkreta situation där fenomenet förekommer för att jag ska kunna skapa mig en förståelse av fenomenet. Garpelin (1997) resonerar även om varför detta angreppssätt är intressant. Han menar att vi på detta vis kan få fram fenomenets betydelse för inblandade aktörer och genom jämförelser skapa en komparativ förståelse av fenomenet. Denna studie utgår från min syn att samspelet mellan individ och miljö är centralt. Individen påverkar och påverkas av den omgivande miljön. Jag menar att individen skapar sin egen verklighet i sitt sammanhang, och jag ser detta som avgörande för att kunna få en fördjupad förståelse kring det studerade fenomenet.

Forskarrollen och förförståelse

Då jag i denna studie har blivit inspirerad av en interpretativ metodansats är det lämpligt att redovisa väsentliga delar av min förförståelse och dess inflytande över forskningsprocessen. Vad är det då som påverkat mig som forskare? Hur och på vilket sätt kan min egen förförståelse och bakgrund påverka tolkningen av respondenternas uttalanden? I mitt arbete med att förstå detta

har jag funnit inspiration bland annat hos Ödman (2007) och Larsson (2005). Ödman (2007) liknar den tolkande processen vid att pussla. Utifrån olika pusselbitar försöker forskaren komma fram till hur de kan placeras för att tillsammans bilda en helhet och ett sammanhang. ”Förförståelsen är dock inte enbart ett inbyggt minne vi har till förfogande när tillvaron så kräver. Den ger riktning i vårt sökande”, enligt Ödman (2007, s. 102). Oavsett när en tolkning utförs så sker tolkningen vid en historiskt bestämd tid och plats. Larsson (2005) menar att förståelsen alltid faller tillbaka på att delen måste relateras till en helhet för att ge innebörd. Med andra ord så har vi som individer alltid en föreställning om vad något betyder, en förförståelse, och att det är denna förförståelse som hela tiden förändras allt eftersom en individ i processen gör sina tolkningar. Larsson (2005) menar vidare att individen behöver redovisa sin förförståelse för att inte undanhålla läsaren sitt perspektiv. Detta har gjorts genom att jag i tidigare kapitel presenterat det aktuella forskningsläget kring barns övergångar i utbildningssammanhang. De teoretiska utgångspunkter som denna studie vilar på bildar ramen för mina tolkningar. Utöver detta har jag förförståelse för förskolans och skolans verksamhet och dess relation till förskoleklass genom praktisk erfarenhet av arbete i förskoleverksamhet, och därmed en förtrogenhet med dessa skolformer. I det arbetet ingick bland annat att samverka med lärare och rektorer vid barns övergångar till och från andra skolverksamheter. Detta tillsammans kan ses som en grund för min förförståelse för avhandlingens område. Utifrån det empiriska materialet har jag ytterligare skapat mig fördjupad förståelse för fenomenet allt eftersom datainsamling för respektive delstudie har genomförts.

I delstudie 1 samlade jag inte in empirin själv, utan kollegor inom forskningsprojektet har fungerat som samtalsledare för de fokuserade gruppsamtalen. Detta kan naturligtvis ha påverkat de tolkningar som gjorts i samband med analysarbetet. För att hantera denna utmaning har jag i möjligaste mån försökt redovisa mina tolkningar och antaganden. Samtalsledarna har också följt arbetet med det empiriska materialet allteftersom, och dess innehåll har diskuterats såväl i informella som formella sammanhang. Eftersom delstudie 2 genomfördes några år senare hade jag då också förförståelse, erfarenheter och resultat från delstudie 1 med mig, vilket har bidragit till en ytterligare ny förförståelse och en fortsatt tolkning av problemområdet. Detta tillsammans bildar min förståelsehorisont.

Från ansats till metod för datainsamling

Att fördjupa förståelsen av lärares arbete med barns övergångar mellan och inom skolformer kan te sig som ett utmanande problemområde. Detta eftersom förutsättningarna för lärares arbete med barns övergångar kan vara skiftande och lärarna i de olika skolformerna organisatoriskt ingår i olika skolsystem. Deras förutsättningar för att samverka med varandra i det didaktiska

arbetet med barns övergångar kan alltså antas skilja sig åt. Kommunikationen och samverkan dem emellan blir inte alltid självklar, beroende på hur förskolan och skolan styrs och leds i de kontexter läraren verkar i. Den utmaning som uppträtt i valet av datainsamlingsmetod har främst handlat om hur förståelse kan skapas av lärares erfarenheter och förutsättningar. Lärarnas arbete med barns övergångar mellan skolformerna kan sägas ske i ett slags mellanrum, mellan två skolformer, mellan två olika skolorganisatoriska enheter, vilket gör det svårt att få en helhetsbild av. Två metoder för datainsamling har därför valts, inspirerat av Fejes och Thornberg (2019). De menar att intervjuer och fokusgrupper är datainsamlingsmetoder som lämpar sig väl när forskaren vill förstå hur människor upplever situationer och komplexa processer. Denzin och Lincoln (2005) uttrycker att kvalitativ forskning består av en uppsättning tolkande material som gör världen synlig, och där metoderna förvandlar världen till en serie representationer. Valet av fokuserade gruppsamtal och intervjuer grundar sig i uppfattningen att det är genom människors egna berättelser om sina förutsättningar och erfarenheter som fördjupad förståelse kan skapas om dessa.

Hartas (2010) talar om att det förekommer två huvudsakliga sätt att genomföra intervjuer med deltagare i grupp: gruppintervju respektive fokusgruppsintervju. Hartas menar vidare att det finns tre skillnader att beakta mellan dessa två former av intervju: forskarrollen, empirins karaktär och fokus på ämnet eller frågeställningen. Vid fokusgruppsintervjuer karaktäriseras forskarens roll mer av att moderera samtal och underlätta dialogen som leds av deltagarna. Vid en gruppintervju har forskaren i stället en mer framträdande roll i att leda och ställa frågor som deltagarna förväntas besvara. Fokusgruppsintervjuer utmärks också av att fokus främst är riktat mot deltagarnas samspel kring en frågeställning och först därefter mot det innehållsliga i samtalet. Vid en gruppintervju fokuserar i stället samtalsledaren på vad deltagarna svarar. Fokusgruppsintervjuer har också, enligt Hartas, ett mer specifikt fokus på ett särskilt ämne eller frågeställning som medför att deltagarna kan diskutera och utforska frågan djupare, medan gruppintervjuer tenderar att täcka ett bredare problemområde. Fokusgruppsintervjuer är passande då man vill studera något som inte alltid är tillgängligt utan måste konstrueras i samspel med andra, exempelvis frågor som berör samverkan och medverkan i större sociala system (Wennberg & Hane 2005).

I den första av avhandlingens två delstudier har fokuserade gruppsamtal genomförts för att fånga olika lärares gemensamma erfarenheter och förutsättningar vad gäller barns övergångar. Den använda samtalstekniken har introducerats av Garpelin (A. Garpelin, personlig kommunikation, 10 maj, 2016) inom ramen för detta forskningsprojekt och utgör grunden för genomförandet av samtalen. I fokuserade gruppsamtal betonas att målsättningen är att understödja och arrangera ett samtal där gruppdeltagarna mer fritt diskuterar med varandra utifrån ett planerat tema. Fokuserade gruppsamtal inbegriper också att deltagarna får i uppgift att förbereda sig inför varje samtal. De får även i

uppdrag att återkoppla samtalens innehåll till sin egen verksamhet. I denna studie har lärarna fått uppgifter att förbereda inför varje fokuserat gruppsamtal. De hade även i uppdrag att återkoppla samtalens innehåll till sitt arbetslag i syfte att främja forskningsbaserad skolutveckling. Uppgifter som ingått som förberedelse har till exempel varit att följa ett barn under en dag och observera barnets möte med miljön i deras verksamhet. En annan förberedelse handlade om att läraren skulle förbereda sig på att berätta om föregående dag för att på så vis spegla sina miljöer, aktiviteter, möten och kontakten med barn. Dessa förberedelser var också ett sätt att introducera den tematiska frågeställning som var aktuell för respektive gruppsamtal. De fokuserade gruppsamtalen har med dessa förberedelser tydliggjort områden som framstår som angelägna att gemensamt reflektera kring. De har också medverkat till att jag i mina tolkningar kunnat närma mig ett inifrån-perspektiv hos lärarna och relatera till deras vardagliga, sociala sammanhang.

Valet av fokuserade gruppsamtal respektive intervjuer gjordes för att möjliggöra för lärarna att tala om hur de uppfattar och tänker kring övergångar utifrån den kontext som råder där de är verksamma. Genom de fokuserade gruppsamtalen fick olika lärarprofessioner också tillfälle att tillsammans med varandra interagera och föra samtal om övergångar som fenomen, ett område som de gemensamt delar ansvar för enligt läroplanerna.

I den första delstudien väcktes frågor utifrån att rektorer och skolchefer för förskola respektive skola också är betydelsefulla aktörer i lärares arbete med övergångar. I en andra delstudie fick därför förutom lärare även skolchefer som tidigare varit verksamma som rektorer i förskola eller skola möjlighet att komma till tals och delge sitt perspektiv och beskriva de förutsättningar som gäller för lärares arbete med barns övergångar. I den delstudien har semistrukturerade individuella intervjuer med lärare och skolchefer genomförts. Genom detta val av datainsamlingsmetod har dessa yrkesgrupper också fått möjlighet att ge personliga perspektiv på och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. Lärarna har kunnat delge insikter om de förhållanden som råder i de enskilda miljöerna ur sina perspektiv. Frågeställningar har också kunnat följas upp och fördjupas på ett annat sätt än vad som var möjligt vid de fokuserade gruppsamtalen. Detta menar också Hartas (2010) är den semistrukturerade intervjuns fördel och med stöd av intervjuguiden har jag kunnat säkerställa att frågeområdet täcks och ger ett mer detaljrikt innehåll. En annan fördel som intervjuerna har gett är att det har varit möjligt att följa lärarnas och skolchefernas uppfattningar i särskilda frågor. En nackdel med semistrukturerade intervjuer har med anonymiteten att göra. I ett fall ville en av skolcheferna inte att intervjun skulle spelas in, trots att såväl lärare som skolchefer fått information om hur konfidentialitet skulle beaktas. I detta enskilda fall uppfattar jag att skolchefen kände sig tveksam eftersom rollen som skolchef i en kommun innehas av ett fåtal medarbetare, något som innebar en risk att skolhuvudmannen skulle kunna gissa identiteten på grund av innehållet i intervjun.

Fokuserade gruppsamtal och semistrukturerade intervjuer har också varit ett naturligt val av datainsamlingsmetod med tanke på att ambitionen har varit att bidra med ytterligare insikter och förståelse av de förutsättningar och förhållanden som gäller för lärares arbete med barns övergångar. Fokus har varit på fördjupad förståelse av fenomenet övergångar med en tyngd på deltagarnas uppfattningar, synsätt och handlingar, såsom Kvale och Brinkmann (2009) beskriver målet med gruppintervjuer. De menar att det inte handlar om att finna samförstånd om de frågor som diskuteras eller att finna lösningar, utan snarare att föra fram olika uppfattningar i en fråga, vilket också är tanken med den interpretativa ansatsen.

Studiens empiri

Det empiriska materialet för denna avhandling har, som tidigare nämnts, samlats in under två delstudier, delstudie 1 och delstudie 2.

Urval och genomförande

I detta avsnitt presenteras urvalsprocessen för respektive delstudie. Delstudie 1 har vänt sig till verksamma lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1, medan delstudie 2 har vänt sig till verksamma lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1 samt till skolchefer med ansvar för motsvarande verksamheter. Analysarbetet i delstudie 1 och 2 har genomförts med cirka tre års mellanrum. Anledningen till detta var att delstudie 1 utgjorde grund för min licentiatuppsats. Efter en tid identifierades att det fanns ett behov av en uppföljande studie med verksamma lärare, med tanke på att läroplanen för förskolan och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet vid motsvarande tidpunkt fick reviderade skrivningar om övergångar och samverkan. Dessutom visade resultat från delstudie 1 behov av en utökad studie där även rektorer och skolchefer fick bidra med sitt perspektiv. De lärare som deltog i delstudie 1 är inte desamma som deltog i delstudie 2. Arbetet med att analysera resultaten har därmed skett vid olika tillfällen men följt samma steg vid de båda analysomgångarna.

Materialet till delstudie 1 i denna avhandling har samlats in inom den svenska delen av Pedagogies of Educational Transitions[2] (POET), inom ramen för forskningsprojektet *Gränsland, broar och passageriter* (2012–2017), som finansierats av Vetenskapsrådet. De metodologiska övervägningarna i delstudie 1 påverkades av att POET genomfördes dels i samverkan mellan fem internationella universitet, dels i samverkan mellan Mälardalens högskola och två kommuner. Exempelvis har samarbetet med kommuner underlättat tillträdet till fältet. Insamlingen av det empiriska materialet till delstudie 1 (fokuserade gruppsamtal lärare) startade 2011 och avslutades hösten 2012. När det empiriska materialet till delstudie 1 samlades in hade Skollagen (2010:800) och läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem (Lgr11) nyligen reviderats. Insamlingen av det empiriska materialet till delstudie 2 (intervjuer lärare och skolchefer) skedde läsåret 2018/2019, och då hade läroplanen för förskola (Lpfö 2010, rev. 2016) och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem (Lgr11, rev. 2016) åter reviderats, särskilt skrivningarna om övergångar och samverkan. I det totala empiriska materialet (delstudie 1 och 2) ingår deltagare från fyra medelstora kommuner. Endast kommunala förskolor, förskoleklasser och grundskolor ingår i studien.

[2] POET var ett internationellt forskningssamarbete som syftade till att fördjupa förståelsen av övergångar i utbildningssammanhang och vad de betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter, särskilt med avseende på exkluderande och inkluderande processer samt förutsättningar för lärande. Fem universitet ingick i samarbetet: Charles Sturt University i Australien, University of Iceland på Island, University of Strathclyde i Skottland, Waikato University i Nya Zeeland samt Mälardalens högskola i Sverige.

Tabell 2. *Översikt över studiens syfte och empiri.*

Syfte	Syftet med föreliggande avhandling är att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer.	
Frågeställningar	1. Vilka hinder och möjligheter framträder i lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar mellan förskola och förskoleklass respektive förskoleklass och årskurs 1?	
	2. Vilka faktorer är av betydelse för lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar?	
	3. På vilket sätt får lärarnas arbete med övergångar betydelse för barn med olika förutsättningar och behov?	
Teoretiskt perspektiv	Ekologisk modell (Bronfenbrenner, 1979) samt bioekologisk modell (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006)	
Datainsamlingsmetod	**Delstudie 1:**	**Delstudie 2:**
	* 27 fokuserade gruppsamtal med lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1	* 17 individuella, semistrukturerade intervjuer med lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1
	* totalt 48 lärare	* 8 individuella semistrukturerade intervjuer med skolchefer
		* totalt 25 lärare och skolchefer
Kommuner	2 deltagande kommuner	4 deltagande kommuner
Antal deltagande skolenheter	Åtta förskolor	Fyra förskolor
	Tio förskoleklasser	Fem förskoleklasser
	Tio klasser i årskurs 1	Fyra klasser i årskurs 1

Delstudie 1

För delstudie 1 kontaktade den vetenskapliga ledaren för forskningsprojektet POET skolhuvudmän i två kommuner för att identifiera förskolor, förskoleklasser och grundskolor som kunde vara aktuella för att ingå i forskningsprojektet. Skolhuvudmännen fick ta del av information om forskningsprojektets syfte och att fokuserade gruppsamtal skulle vara metoden för att samla in empiri. Skolhuvudmännen valde därefter ut förskolor och skolor som skulle ingå i projektet. Berörda lärare i förskola, förskoleklass och grundskola fick därefter skriftlig information om syftet med forskningsprojektet. I samband med det första fokuserade gruppsamtalet fick lärarna en muntlig förfrågan om sitt deltagande. En av deltagarna valde under empiriinsamlingen att avbryta sitt deltagande. Skälet som angavs var att deltagaren upplevde det orättvist att

flertalet av deltagarna fick delta i projektet på arbetstid, medan denna deltagare inte fick det.

Totalt deltog 48 yrkesverksamma lärare från förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1 fördelade i sex grupper. Varje grupp bestod av lärare från de tre skolformerna. Antalet lärare var jämnt fördelade mellan de två kommunerna. Sex grupper av lärare ingick. I varje grupp ingick sex–åtta deltagare med representation från respektive skolform. Det var en något högre andel lärare verksamma i förskola och förskoleklass än lärare verksamma i årskurs 1. Anledningen till det var att lärare i grundskolan inte fick beviljad tid att fortsatta sitt deltagande i studien från skolhuvudmannen.

Tabell 3. *Antal lärare per skolform som deltagit i fokuserade gruppsamtal, delstudie 1*.

Skolform	**Antal**
Lärare i förskola	17
Lärare i förskoleklass	17
Lärare i årskurs 1	14
Totalt	**48**

Lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1 samlades gruppvis under ledning av en samtalsledare fem gånger från höstterminen 2011 till och med höstterminen 2012. Varje grupp bestod av minst två lärare från förskola, två lärare från förskoleklass och två lärare från årskurs 1. Inför varje samtal fick samtliga lärare frågeställningar att utgå ifrån i syfte att fundera kring och förbereda sig inför gruppsamtalen (se bilaga 1). Intentionen med de fokuserade gruppsamtalen var att skapa en kreativ grupprocess där enskilda lärares erfarenheter och förutsättningar kunde leda till associationer hos de andra deltagande lärarna och på så sätt möjliggöra för flera olika perspektiv på övergångar att framträda. Totalt genomfördes 27 gruppsamtal. Varje gruppsamtal varade i cirka två timmar det vill säga cirka 54 timmars inspelat material. Antalet gruppsamtal reducerades något i förhållande till planerat antal, på grund av individuellt bortfall. Samtalsledare för gruppsamtalen var tre universitetsforskare tidigare verksamma i förskola eller skola som förskollärare eller lärare. De har också varit verksamma som speciallärare eller specialpedagog och bedriver egen forskning kring mötet mellan barn och skolans lärmiljöer.

Delstudie 2

Skolhuvudmännen i de två kommuner som deltog i delstudie 1 kontaktades åter inför läsåret 2018/2019 för en uppföljande och utvidgad studie under ledning av POET-projektets vetenskapliga ledare. Samtidigt kontaktades ytterligare två kommuner för deltagande i den utvidgade delstudien, i syfte att

bredda perspektiven. Skolhuvudmännen fick inledningsvis muntlig information om delstudien och därefter skriftlig information om önskemålet att få genomföra enskilda intervjuer med lärare om barns övergångar. Samtidigt framfördes också önskemålet om att få genomföra individuella intervjuer med i första hand rektorer i förskola och skola men att även skolchefer som tidigare varit verksamma som rektorer i förskola eller skola var relevanta. I respektive kommun valde skolhuvudmannen ut förskolor och skolor samt lärare som kontaktades. Skolhuvudmännen valde i flera av kommunerna att skolchefer skulle intervjuas och inte rektorer. Det skäl som angavs för detta var att rektorerna hade en hög arbetsbelastning. Detta medförde att urvalet till slut bestod av enbart skolchefer och inga rektorer. De skolchefer som valdes ut av skolhuvudmännen hade varit verksamma minst fem år som rektor för förskola eller skola innan de påbörjade sin tjänst som skolchef. Alla skolchefer har också varit verksamma som förskollärare eller lärare antingen i förskola, förskoleklass eller grundskola.

Totalt deltog 17 lärare från förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1 och 8 skolchefer med ansvar för förskola, förskoleklass och grundskola. Antalet lärare och skolchefer var jämnt fördelade mellan de fyra kommunerna. De lärare som intervjuades var inte samma lärare som deltog i fokusgruppssamtalen i delstudie 1.

Tabell 4. *Antal lärare och skolchefer per skolform som deltagit i intervjuer, delstudie 2*.

Skolform	**Antal**
Lärare i förskola	5
Lärare i förskoleklass	6
Lärare i årskurs 1	6
Skolchefer med ansvar för förskola	4
Skolchefer med ansvar för skola	4
Totalt	**25**

Lärarna samt skolcheferna intervjuades enskilt på deras arbetsplatser. Varje intervju varade cirka 60–75 minuter det vill säga cirka 25 timmars speltid. Intervjuerna dokumenterades via ljudinspelning och transkriberades därefter. I ett fall ville en av skolcheferna inte delta om intervjun spelades in. Denna intervju genomfördes utan ljudinspelning. I stället togs skriftliga anteckningar. Intervjuerna utgick från en intervjuguide med öppna frågor med utgångspunkt i fem teman (bilaga 2 för intervjuer med lärarna, bilaga 3 för intervjuer med skolcheferna).

Samtliga deltagare har i båda delstudierna avidentifierats i samband med transkriberingen, och det inspelade materialet har behandlats konfidentiellt

inom forskningsprojektet. Det totala transkriberade materialet omfattar 1070 sidor.

Metod för analys av de fokuserade gruppsamtalen och intervjuerna

Det empiriska materialet i den här studien består av transkriberingar från två delstudier: fokuserade gruppsamtal med lärare och enskilda intervjuer med lärare respektive skolchefer. För vägledning i att bearbeta det empiriska materialet och konstruera teman har Braun och Clarkes (2006) metod för tematisk analys använts. Metoden har tillämpats både för de fokuserade gruppsamtalen och de enskilda intervjuerna. Lärares och skolchefers berättelser har studerats och analyserats en och en (i respektive delstudie) för att därefter ingå i ett större och gemensamt sammanhang. Patton (1987, 2002) sammanfattar analysarbetets gång med att processen innebär att ordna data, organisera det som finns i mönster, kategorier och beskrivande enheter som utgångspunkt för arbetet. Analysen innebär vidare att tolka mening och betydelse, förklara beskrivande mönster och leta efter relationer och kopplingar mellan beskrivande mönster.

Bearbetning av de fokuserade gruppsamtalen respektive intervjuerna har skett efter att allt material till respektive delstudie har samlats in. Inledningsvis transkriberades varje fokuserat gruppsamtal respektive intervju i sin helhet. Därefter har varje transkription lästs igenom för att få materialet bekant. Transkriptionerna tillsammans med de inspelade samtalen genomlyssnades också för att säkerställa att transkriberingarna stämde. De transkriberade samtalen respektive intervjuerna har därefter lästs igenom upprepade gånger och uttalanden som svarar mot frågeställningarna markerades. Därefter har dessa markeringar listats. Dessa listades för att kunna tydliggöra likheter, skillnader och mönster dem emellan för att kunna sammanställa dessa till möjliga teman. Temana sammanställdes därefter och jämfördes i syfte att försöka hitta en strukturell hierarki med huvudteman och delteman. Efter detta steg rekommenderar Braun och Clarke (2006) att de teman som framträtt ska granskas ytterligare en gång eftersom flera teman kan höra samman medan andra teman kan behöva fortsatt brytas ned i delteman. Detta visade sig relevant i arbetet med att sortera denna studies material i teman då det framträdde likartat innehåll i delstudie 1 och delstudie 2. Sorteringsarbetet har fortsatt tills innehållet i respektive tema hänger samman samtidigt som det finns en tydlig åtskillnad mellan temana. Under arbetets gång har utsagor följts upp och kontrollerats utsagor genom inspelningarna och det transkriberade materialen. När sorteringsarbetet avslutades hade fem huvudteman och 15 delteman grupperats fram. Med utgångspunkt från tre områden som grundar sig på studiens

forskningsfrågor redovisar resultatet med huvudteman och delteman. Följande huvudteman och delteman har framträtt under respektive område:

1. Lärares didaktiska arbete
    a. Informationsöverföring om barnet
        i. Övergångsaktiviteter via samtal och möten
        ii. Övergångsaktiviteter via dokumentation och dess konsekvenser
    b. Relationsskapande arbete
        i. Interaktion mellan barn, vuxna och den nya miljön
        ii. Villkor för samverkan lärare emellan
        iii. Samverkan med vårdnadshavare
        iv. Tid för relationsskapande arbete
2. Förutsättningar och ramar
    a. Styrning och organisatoriska förutsättningar
        i. Styrdokumentens inflytande på likvärdig utbildning för barn med varierande förutsättningar
        ii. Skolvalet
    b. Roller i arbetet med övergångar
        i. Överlämnare och mottagare – lärares dubbla roller
        ii. Lärares perspektiv på rektorers roll och uppgift vid övergångar
        iii. Skolchefers roll i förhållande till lärares arbete med övergångar
3. Villkor som skapas för barn i lärares arbete med barns övergångar
    a. Att möta barn med varierande förutsättningar
        i. Barn i behov av stöd och anpassningar
        ii. Tillgång till stöd och anpassningar
        iii. Att skapa möjligheter för undervisningskontinuitet
        iv. Synen på barns olika förutsättningar och behov

De identifierade temana har möjliggjort en strukturerad analys av innehållet i de fokuserade gruppsamtalen och intervjuerna. Materialet presenteras i resultatkapitlen utifrån de teman som analysarbetet lett fram till. Gemensamt för dessa är att det inte har gått att helt renodla respektive tema i relation till ett annat. Vissa överlappningar förekommer, och egentligen utgör alla teman tillsammans den helhet som bidrar till en utvecklad förståelse.

Temana som framträtt är ett resultat efter analys av samtliga gruppsamtal och intervjuer. Materialet från de båda delstudierna har varit rikt dels eftersom varje deltagare stimulerat varandra att tänka djupare och vidare kring frågeområdet (delstudie 1), dels eftersom lärarna har uppskattat att få ge sina egna berättelser om fenomenet (delstudie 2). Detta påminner om det Geertz (1973) menar med *thick description*. En thick description ger tillräckligt med kontext så att en person som inte är en direkt del i det kulturella sammanhanget ändå

kan få djupare förståelse, till skillnad mot en thin description som enbart ger fakta utan förståelse för organisationen och kulturen. Resultaten i denna studie utgår från lärarna som deltagit. Göransson och Nilholm (2009) manar till eftertänksamhet vad gäller att generalisera resultat i kvalitativa studier. Detta då det handlar om skeenden vid en specifik tid och i ett specifikt sammanhang. Resultaten i den här studien har dock bäring för andra lärares arbete då förutsättningar för och erfarenheter av lärares arbete kan vara jämförbara med andra lärares förhållanden.

För förstå resultatet har Bronfenbrenner (1979) och Bronfenbrenner och Morris (1998: 2006) ekologiska modeller använts. Begreppen i modellerna har bidragit till att synliggöra relationer mellan olika faktorer och processer dels på olika systemnivåer, dels att olika faktorer och processer angår flera system. Det teoretiska ramverket har alltså använts för att synliggöra och förstå hur faktorer på olika nivåer och komponenter interagerar med varandra.

Litteratursökning

Sökningarna efter tidigare forskning om barns övergångar har begränsats till att handla om lärares, rektorers och skolchefers perspektiv, med relevans för denna avhandlings syfte. Litteratursökningar har genomförts i högskolebibliotekets digitala databaser, inledningsvis med stöd av bibliotekarie. Olika kombinationer av sökorden *transitions, teachers, preschool or kindergarten, primary school or elementary school, principals or head of education* har använts på engelska. De internationella databaser som använts har relevans för studier inom utbildningsvetenskap, pedagogik och psykologi. Dessa har varit ERIC och Google Scholar med stöd av Ulrich web. Även databasen Diva har använts för sökningar av forskningspublikationer såsom licentiat- och doktorsavhandlingar inom samma område. Sökningen har begränsats till referentgranskade full-textartiklar från åren 1998–2020. Även internationella forskningssammanställningar om övergångar i utbildningssammanhang har utgjort litteratur.

Forskningsetiska överväganden

Genom hela avhandlingsstudien har en strävan varit att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Samtliga deltagare, både lärare och skolchefer, har inledningsvis fått ta del av ett skriftligt informationsbrev. Varje deltagare har också i samband med det fokuserade gruppsamtalet respektive det enskilda intervjutillfället fått muntlig information om syftet med forskningsprojektet och att det är frivilligt för dem att delta. De fick också information om att deltagandet när som helst kunde avbrytas och att de fokuserade gruppsamtalen respektive intervjuerna skulle komma att spelas in. Samtliga deltagare har givit sitt muntliga samtycke till deltagande i avhandlingsstudien

även om en av deltagarna inte gav sitt medgivande till att intervjun spelades in. Deltagarna fick också information om att allt insamlat material avidentifieras vid resultatrapportering samt att materialet förvaras så att inga obehöriga kan få tillgång till det.

Kvale och Brinkman (2009) menar att forskningsetiska överväganden inte endast förekommer inför en studie utan under hela undersökningen och att de inte går att lösa en gång för alla innan studien inleds. I denna studie har lärare gemensamt kommit till tals genom fokuserade gruppsamtal. I dessa har de fått möjlighet att diskutera och reflektera kring sina åsikter med lärare från andra skolformer än sin egen. Lärare och skolchefer har också vid enskilda intervjuer getts möjlighet att själva komma till tals kring sina egna förutsättningar och ställningstaganden. Morgan (1996) menar att många av de forskningsetiska frågor som uppträder vid fokusgrupper är frågor som härrör till relationer, antingen mellan forskaren och deltagaren eller deltagarna emellan. Vad gäller relationen mellan forskare och lärarna har det både i delstudie 1 och 2 framkommit utsagor om sådant som skulle kunna anses otillbörligt, till exempel hur en rektor eller skolhuvudman leder och styr verksamheten. Lärare har i de fokuserade gruppsamtalen exempelvis gett uttryck för bristen på personal och de konsekvenser det medför. De har då beskrivit hur de i sitt didaktiska arbete genomför punktinsatser som de bedömer inte är långsiktigt hållbara för alla barn. För att hantera detta forskningsetiska dilemma har jag därför varit mycket noggrann med att i materialet koda namnen på lärarna så att det inte går att härleda vem som sagt vad. Av kodningen framgår dock vilken skolform uttalandet kommer ifrån. De analyserade resultaten utgår från min förståelse och min tolkning av det skildrade, och det ska framgå för läsaren. Det empiriska materialet förvaras också på ett sådant sätt att obehöriga inte får tillgång till det.

Vad gäller relationen mellan deltagarna och forskningsetiska överväganden fick deltagarna i delstudie 1 (fokuserade gruppsamtal) inledningsvis information om anonymitet och att deras uttalanden inte kommer att spridas. Morgan (1996) diskuterar denna problematik och menar att ett sätt att hantera detta är att låta deltagarna kort brainstorma vid introduktionen och gemensamt komma fram till hur de kan begränsa vad de kan avslöja om sig själva och andra. Frågan om anonymitet mellan deltagarna har för delstudie 1 varken ventilerats med enskilda deltagare eller i grupp på så vis som Morgan (1996) ger exempel på, utan frågan om anonymitet har enbart uppmärksammats muntligt av forskare vid det första, introducerande, fokuserade gruppsamtalet. Vetenskapsrådets rapport (2017) ger inte någon vägledning kring hur anonymitet kan åstadkommas i dessa fall och Wibeck (2010) menar att detta kan vara den stora etiska utmaningen med fokuserade gruppsamtal. Barbour och Kitzinger (1999) diskuterar dock denna problematik. De menar att det aldrig finns någon garanti för att en överenskommen tystnad respekteras av deltagarna. De menar dock att lockelsen att avslöja innehåll från samtal kan vara starkare om deltagarna ingår i samma sociala nätverk.

De fokuserade gruppsamtalen har varit fördelaktiga på så vis att ingen enskild deltagare har varit tyst hela samtal igenom. Inte heller har det förekommit någon helt dominerande deltagare som tagit över det gemensamma samtalet. Samtliga deltagare har varit inbjudande i dialogen och interagerat med varandra, även om vissa deltagare naturligtvis hade kunnat ta ett ännu större talutrymme och vissa deltagare hade kunnat anta en mer lyssnande roll. Som utgångspunkt för denna bedömning utgår jag från de inspelade samtalen och den atmosfär och interaktion jag har kunnat lyssna mig till genom de inspelade samtalen. Som grund för bedömningen har jag även den dialog och reflektion om samtalens innehåll och stämning som jag under hela forskningsprojektet kunnat ha med de forskare som genomförde de fokuserade gruppsamtalen. Vad gäller de enskilda intervjuerna har lärarna och skolcheferna varit positiva till att delta och har gärna berättat om sina erfarenheter och perspektiv på sitt arbete med barns övergångar.

Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Resultat från studier som syftar till att förstå mänsklig aktivitet och uttryck kan alltid ifrågasättas. Trovärdighet och tillförlitlighet är de begrepp som används för att diskutera och påvisa en studies värde. Detta är en kvalitativ studie med syfte att skapa fördjupad förståelse av lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. Kvale och Brinkmann (2009) problematiserar användningen av de traditionella begreppen *validitet* och *reliabilitet* inom kvalitativ forskning i relation till kvantitativ forskning och omformar begreppen så att de blir relevanta för intervjuforskning. Begreppen kommer därför att tolkas i relation till denna studies val av insamlingsmetoder, alltså fokuserade gruppsamtal och intervjuer. Barbour och Kitzinger (1999) menar att den främsta kritiken mot fokuserade gruppsamtal är att deltagarna aldrig kan garanteras anonymitet mellan varandra. I denna studie föreligger denna risk i delstudie 1. Forskningsprojektets vetenskapliga ledare placerade lärare från samma skola eller förskola i olika fokusgrupper. Att lärarna på så vis var obekanta för varandra kan ha ökat möjligheten för dem att vara anonyma sinsemellan, vilket också kan ha främjat möjligheten för lärarna att ha öppna samtal i fokusgruppen. En annan svaghet med fokuserade gruppsamtal är att resultaten i allt för hög grad kan påverkas av att deltagarna feltolkat frågorna eller väljer att inte tala i gruppen. För att minska denna osäkerhet har de fokuserade gruppsamtalen varit strukturerade på samma sätt varje gång genom tematiska frågeställningar (bilaga 1). De tematiska frågeställningarna hade också deltagarna fått kännedom om i god tid före genomförandet av det fokuserade gruppsamtalet. Flertalet av de lärare som deltog i de fokuserade gruppsamtalen gav också uttryck för att frågeställningarna var värdefulla. De menade att frågeställningarna stimulerade till meningsfulla diskussioner och reflektioner kring ett område som är gemensamt för lärarna i de olika skolformerna men där det inte alltid ges möjlighet till dialog.

En annan svaghet vad gäller de fokuserade gruppsamtalen och dess trovärdighet handlar om att jag inte deltog i insamlingen av det empiriska materialet i delstudie 1, och det faktum att insamlingen genomfördes av tre samtalsledare. Dalen (2015) menar att användningen av flera samtalsledare skulle kunna försvaga kvaliteten om intervjuerna inte har en gemensam samsyn som grund för genomförandet. Men eftersom de tre samtalsledarna ingick i forsknings- och utvecklingsprojektet POET kan det antas att de genom samverkan i projektet har en gemensam uppfattning och erfarenhet av intervjuprocessen.

Vid fokuserade gruppsamtal är det också svårt att avgöra hur många individer som varje utsaga representerar. En sådan kvantitativ analys har dock inte ingått i studiens ansats. Istället har tolkningen varit i fokus. Avhandlingens tolkande ansats har varit i fokus, och studien redogör för de tolkningar jag gjort av lärarnas och skolchefernas berättelser. Det är alltså helheten och delarna som tolkats. Det centrala har varit att så tydligt som möjligt beskriva min tolkning och analys så att läsaren kan fördjupa sin förståelse för övergångar. Samtliga delstudier har spelats in. De har transkriberats och har följt en gemensam struktur enligt intervjuguiderna. Detta är exempel på hur högre trovärdighet kan uppnås enligt Dalen (2015), på så vis att exempelvis en intervju kan avlyssnas och uttalanden kontrolleras. En annan faktor som kan påverka studiens resultat är det faktum att det i delstudie 1 är med en högre andel lärare från förskola och förskoleklass än från skola. Materialet kan på så vis ha blivit rikare när det gäller förskolan och förskoleklassens verksamhet och mindre fylligt från grundskolans årskurs 1.

Introduktion till presentation av resultat

Analyserna av delstudierna har genomförts i två steg. Inledningsvis har resultaten från respektive delstudie analyserats var för sig. När de enskilda analyserna förts samman har det blivit tydligt att lärarnas berättelser i de båda delstudierna och skolchefernas berättelser belyser likartade teman. Dessa presenteras i följande resultatkapitel. Fem huvudteman redovisas i relation till de överordnade områdena som utgår från avhandlingens frågeställningar. Till huvudtemana har ett antal delteman kopplats, som var för sig belyser olika perspektiv på det aktuella huvudtemat.

Ett urval av respondenternas uttalanden presenteras. De har valts dels för att de är representativa för flertalet av lärarna och skolcheferna, dels för att de bidrar till att förklara och fördjupa förståelsen av lärares arbete med barns övergångar. Citaten bidrar också till att göra resultaten mer tillförlitliga för läsaren. För att kunna referera på ett tydligt sätt till respondenternas uttalanden så har de kodats baserat på aktuell delstudie som citatet är hämtat ifrån samt aktuell skolform. Koderna är följande:

F = lärare delstudie 1
L eller S = lärare eller skolchef delstudie 2

FÖ = förskola
FKL = förskoleklass
ÅK1 = grundskolans årskurs 1
SK = skola

Vartdera resultatkapitel avslutas med en fördjupad analys med stöd av avhandlingsstudiens teoretiska utgångspunkter och begrepp.

Kapitel 5. Lärares didaktiska arbete med barns övergångar

I detta första resultatkapitel riktas fokus på lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Forskningsfrågan som berörs är: *Vilka hinder och möjligheter framträder i lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar mellan förskola och förskoleklass respektive förskoleklass och årskurs 1?* De analyserade resultaten har samlats i två huvudteman:

- Informationsöverföring om barnet, som behandlar och åskådliggör det didaktiska arbete som genomsyrar allt som lärare gör i arbetet med övergångar. Inom detta tema är kommunikation för att föra över information om enskilda barn framträdande.
- Relationsskapande arbete, som berör det didaktiska arbete med samverkan och relationsskapande som genomförs mellan lärare i olika skolformer och i deras möte med barn och vårdnadshavare.

Tabell 5. *Överordnat område med de huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2.*

Överordnat område	Huvudtema	Deltema	Deltema	Deltema	Deltema
Lärares didaktiska arbete	**Informationsöverföring om barnet**	Övergångsaktiviteter via samtal och möten	Övergångsaktiviteter via dokumentation och dess konsekvenser		
	Relationsskapande arbete	Interaktion mellan barn, vuxna och den nya miljön	Villkor för samverkan lärare emellan	Samverkan med vårdnadshavare	Tid för relationsskapande arbete

Framträdande för detta överordnade område är lärares didaktiska arbete med barns övergångar.

Informationsöverföring om barnet

Detta huvudtema omfattar den samverkan och kommunikation som lärarna och skolcheferna gett uttryck för när de beskriver hur information om det enskilda barnets förutsättningar och erfarenheter överförs mellan överlämnande och mottagande lärare i de olika skolformerna. Överföringen av information ses som en viktig förutsättning för framgångsrika övergångar och sker såväl muntligt som skriftligt. Det handlar främst om att organisera aktiviteter som gör det möjligt att föra över information vid barns övergångar och inte primärt om innehållet i vad som förs över. Lärarnas berättelser har visat att flera organiserade aktiviteter genomförs i deras arbete med barns övergångar mellan skolformerna, så kallade övergångsaktiviteter. Med uttrycket *övergångsaktiviteter* avser jag särskilda aktiviteter som överlämnande lärare och mottagande lärare har uttryckt att de har genomfört i arbetet med barns övergångar och som kan antas ha betydelse för ett barns förutsättningar för en framgångsrik övergång. De övergångsaktiviteter som förekommer är samtal och möten mellan överlämnande lärare, mottagande lärare, vårdnadshavare och barn samt skriftlig dokumentation. Utmärkande för de samtal och möten som genomförs är att de främjar till dialog medan den skriftliga dokumentationen mer karaktäriseras av en envägs-kommunikation. De delteman som framträtt är: *Övergångsaktiviteter via samtal och möten* och *Övergångsaktiviteter via skriftlig dokumentation och dess konsekvenser.*

Övergångsaktiviteter via samtal och möten

I lärarnas berättelser om övergångsaktiviteter förekommer både samtal och möten som begrepp omväxlande utan åtskillnad. Därför särskiljs inte begreppen i den redovisning som följer. De samtal och möten som genomförs benämner lärarkategorierna olika beroende på i vilken skolform lärarna är verksamma. Överlämnande lärare i förskola benämner det avslutande samtalet i förskolan avslutningssamtal medan mottagande lärare i förskoleklass benämner motsvarande samtal överskolningssamtal. Båda samtalen syftar dock till att lämna över information om förskolebarnet så att mottagande lärare kan ge barnet en så bra start som möjligt i skolan. Samtalet involverar barnet, vårdnadshavare och överlämnande lärare vilket citatet nedan visar.

> Man behöver ha ett samtal med varandra. Samtal professioner emellan. Inte bara tänka att jag gör som jag vill utan man behöver verkligen samtala med varandra om både barnets kunskaper och det sociala, hur saker fungerar. Och framför allt att man inte bara kör på utan lyssnar in och ser vad är det för barn och vad är det för grupp och vad är det för grupp föräldrar. (L15, FKL)

Vid *övergången till förskoleklass* beskriver lärarna i förskola övergångsaktiviteter som ett sätt att informera mottagande lärare i förskoleklass om enskilda barns utveckling. Mottagande lärare i förskoleklass framhåller som kontrast

till detta att de är angelägna om att få information om förskolans arbetssätt och innehåll. Det är alltså skillnad i vad de olika yrkesgrupperna har för förväntningar på informationsöverföringens innehåll. Muntlig information sker vanligtvis genom ett stort antal möten och i många av de mötena deltar såväl vårdnadshavare som barn. Flera lärare i förskola berättar att arbetet med barns övergång inleds med att mottagande lärare i förskoleklass bjuds in till ett överlämningsmöte eller en konferens lärare emellan. Vid detta möte ser lärarna gemensamt över vilka barn som ska börja i förskoleklass och om det finns barn som behöver stöd eller anpassningar. Därefter genomförs ett så kallat avslutningssamtal. Denna typ av samtal sker mellan överlämnande lärare i förskola, vårdnadshavare och barn. Det är vanligt att mottagande lärare i förskoleklass deltar. Citatet nedan är ett exempel på ett överskolningssamtal och centralt för samtalet är barnet.

> Vi har också överskolningssamtal som brukar ske efter skolavslutningen då fritids har börjat och då sitter vi med både förskollärare, föräldrar och vi brukar ha barnen med. Då fokuserar vi väldigt mycket på barnet självt så att vi pratar mycket med dom…//…Sedan har föräldrarna fått ett frågeformulär, är det någonting vi behöver tänka på. En del skriver ingenting men är det någonting så brukar dom skriva ned och då kan man titta igenom att man läst och noterat det här och jag behöver inte ta det över huvudet på barnet. (F23, FKL)

När förskolebarnet börjat i förskoleklass genomförs inskolningssamtal. Samtalet beskrivs som en form av muntlig avstämning om barnets utveckling och hur övergången till förskoleklass fungerat. Även vid detta samtal deltar vårdnadshavare, barn och mottagande lärare i förskoleklass. Lärarna i förskoleklass berättar också om ett möte där vårdnadshavare deltar i ett öppet hus där de får möjlighet att möta lärare i förskoleklass och få information om förskoleklassens uppdrag och innehåll.

Att dela med sig av information vid övergångar handlar inte enbart om det enskilda barnet utan lärare i förskoleklass uttrycker också förväntningar om att få ta del av den överlämnande verksamhetens arbetssätt och innehåll. Flera lärare i förskola deltar i ett pedagogiskt möte tillsammans med mottagande lärare i förskoleklass där avsikten är att informera om förskolans arbetssätt och på så vis erbjuda möjlighet att skapa förförståelse kring deras verksamhet. I dessa förskolor förekommer också ett återföringsmöte där förskolans lärare, mottagande lärare i förskoleklass och rektorer för förskola och skola träffas. Det mötet är en form av uppföljning och utvärdering av föregående läsårs arbete med övergångar där överlämnande lärare från förskola också får ta del av resultat från exempelvis kartläggningar som genomförts för de barn som påbörjat förskoleklass.

Tabell 6. *Sammanställning av övergångsaktiviteter via samtal och möten vid barns övergång från förskola till förskoleklass.*

Övergångsaktivitet	**Deltagande aktörer**
Överlämningsmöte eller konferens	Lärare i förskola och lärare i förskoleklass.
Avslutningssamtal eller överskolningssamtal	Lärare i förskola, vårdnadshavare och barn respektive lärare i förskoleklass, vårdnadshavare och barn. Lärare i förskola benämner detta avslutande samtal medan lärare i förskoleklass benämner det överskolningssamtal.
Inskolningssamtal	Lärare i förskoleklass, vårdnadshavare och barn.
Öppet hus	Lärare i förskoleklass samt vårdnadshavare.
Pedagogiskt möte	Lärare i förskola och lärare i förskoleklass.
Återföringsmöte	Lärare i förskola, lärare förskoleklass och rektorer.

Sammanfattningsvis visar tabellen att ett stort antal möten och samtal förekommer i lärares arbete med barns övergång till förskoleklass. Alla förskolor och förskoleklasser har inte alla dessa typer av möten. I centrum för samtalen är informationsutbytet om barnets utveckling och behov. Innehållsligt framkom det inte i materialet mer preciserat om detta utan handlingen eller aktiviteten att föra över information är det som redovisats. Vanligtvis deltar både lärare i förskola och förskoleklass vid avslutningssamtalet eller överskolningssamtalet. Vårdnadshavare och barn deltar i två möten: avslutningssamtal/överskolningssamtal och inskolningssamtal. Enligt lärarnas berättelser deltar rektorn endast i återföringsmötet.

Vid *övergången från förskoleklass till årskurs 1* förekommer övergångsaktiviteter i form av planerade möten och samtal mellan lärare i förskoleklass och lärare i årskurs 1. Det är dock inte lika uttalat att det är övergångsaktiviteter som i övergången från förskola till förskoleklass och färre. Det förefaller vara mer personbundet, det vill säga att det sker på eget initiativ lärare emellan. Framför allt är det överlämnande lärare i förskoleklass som tar initiativ till att planera för övergångsaktiviteter i samband med barns övergång till årskurs 1. I dessa fall berättar lärarna att de genomför ett överlämningssamtal inför

övergången till årskurs 1. I det samtalet deltar läraren i förskoleklass, vårdnadshavaren och barnet, och i fokus är barnets lärande och utveckling under förskoleklassåret. I detta samtal deltar inte alltid mottagande lärare i årskurs 1. Den läraren genomför i stället ett utvecklingssamtal eller lära-känna-samtal efter barnets övergång till årskurs 1. I det samtalen deltar vårdnadshavare och barn vilket citatet nedan exemplifierar.

> Våra utvecklingssamtal ligger, i alla årskurser faktiskt, alltid i början på terminerna. Och i och med att jag har ingenting mer att säga då kallar vi ju det lära-känna i årskurs 1. Och årskurs 4 blir det ju också så. Som man utgår ifrån. Och det är ju alltid så. Föräldrarna får ett ansikte på mig och jag får ett ansikte på dom. (L11, ÅK1)

Inga andra samtal eller möten har beskrivits i lärarnas berättelser vid barns övergång från förskoleklass till årskurs 1.

Tabell 7. *Sammanställning av övergångsaktiviteter via samtal och möten vid barns övergång från förskoleklass till årskurs 1.*

Övergångsaktivitet	**Deltagande aktörer**
Överlämningssamtal	Lärare i förskoleklass, vårdnadshavare och barn.
Utvecklingssamtal eller lära-känna-samtal	Lärare i årskurs 1, vårdnadshavare och barn.

Sammanfattningsvis visar tabellen att det är ett färre antal möten och samtal i lärares arbete med barns övergång till årskurs 1. Vårdnadshavare och barn deltar i överlämningssamtal och utvecklingssamtal eller lära-känna-samtal. Inga gemensamma samtal eller möten genomförs där lärarna i förskoleklass och årskurs 1 deltar gemensamt.

Övergångsaktiviteter via dokumentation och dess konsekvenser

Det saknas gemensamma strukturer för att överföra skriftlig information om barn vid lärares arbete med övergångar. Huruvida information ska överföras mellan skolformerna råder det olika uppfattningar om. Lärare i förskolan uttrycker särskilt frustration eller missnöje över att lärare i förskoleklass inte alltid önskar ta emot den skriftliga dokumentation som skapats under barnets tid i förskolan. Citatet nedan är ett exempel där lärarna beskriver att de saknar kontakt över stadiegränserna för att kunna utbyta information om barnen.

> - Jag tänker också att det egentligen är vårt ansvar att se till att alla har förstått. Vi måste ju ha en övergång från förskolan och skolan måste ju bemöta det, det är ju oftast där det brister, så känner i alla fall jag, som har skickat över många barn till skolan, att det finns ingen kommunikation,

skola-förskola. Jag har gjort upp en liten strategi när vi träffades i våras då, i våran skola vi då, för att liksom få det bättre, de har ingen aning om vad förskolebarnen har med sig i sin ryggsäck, hur vi jobbar, det tror jag skulle vara jättebra för skolan att veta, vad kommer de med för förkunskaper?

- Har ni inte träffats alls?
- Nej. Vi har försökt faktiskt, från förskolan men det är jättesvårt. (F22, FÖ)

Informationsöverföringen mellan förskola och skola brister och konsekvensen av det är att mottagande lärare i förskoleklass varken har kunskap om förskolebarnets tidigare erfarenheter och förutsättningar eller om hur den överlämnande verksamheten arbetat med det enskilda barnet under förskoleperioden. Samtidigt visar analysen att en del av lärarna i förskoleklass inte önskar ta del av tidigare dokumentation då de kan få förutfattade meningar om barnet, och därför helst avstår från att ta del av förskolans skriftliga information. Flera av dessa lärare framhåller i stället att de vill möta förskolebarnet i deras naturliga miljö på förskolan före övergången. De uttrycker att det mötet är mer värdefullt än att utgå från den dokumentation som skapats av överlämnande lärare i förskolan. De kan då själva bilda sig en egen uppfattning om barnets utveckling och lärande och eventuella behov.

> För mig är det mer värdefullt att få se barnen i deras förskolemiljö än att få läsa textmassa om barnen. För mig är det, som har träffat så många barn, och då kan det räcka med en kvart i deras trygga miljö för mig att se och då är det bra att träffas i deras miljö. (F26, FKL)

De två citaten ovan visar att det finns två skilda uppfattningar. Den ena sidan framhåller betydelsen av det personliga mötet med barnet och den andra sidan framför behov av skriftlig dokumentation.

Vårdnadshavare är ytterligare en aktör i den skriftliga informationsöverföringen och i synen på vad den tycks innebära vid övergången till förskoleklass. En utmaning i övergången mellan förskola och förskoleklass är den tystnadsplikt som råder mellan skolformerna och som begränsar vilken information förskolans lärare kan överföra om enskilda barn till den mottagande läraren i förskoleklass. Lärarna i förskoleklass påtalar också att de inte alltid får tillräcklig information om mottagande förskolebarn. Efter en tid i förskoleklass upptäcker de kanske barn som har behov av stöd och anpassningar. Detta bekräftas av lärarna i förskola som menar att vårdnadshavarna inte alltid vill att sådan information ska föras vidare vid barnets övergång till förskoleklass. En strategi som vissa lärare i förskola använder vid sekretesshantering är att de bjuder in mottagande lärare i förskoleklass till avslutningssamtalet på förskolan. På så vis har de hittat arbetssätt för att hantera utmaningen med sekretess mellan dessa skolformer. De menar att de då får möjlighet att dela med sig av information om barnet. Eftersom vårdnadshavaren är med röjer de inte den sekretess som föreligger mellan skolformerna. Sekretessen mellan

skolformerna är en försvårande omständighet för överlämnande lärare i förskola, vilket citatet nedan är ett exempel på.

> Vi har ganska många barn som är stjärnebarn, kallar vi dom för, och det är inte barn som haft resurs utan det är barn som skiljer sig lite från mängden. De som behöver extra stöd på olika sätt; både socialt, språkligt och är lite otrygga och behöver ha väldigt mycket närhet. Alltså de kan ha olika slags behov. Får vi godkännande från föräldrarna vill vi gärna förmedla det till förskoleklasslärare-ren men vi måste ha godkännande från föräldrarna. (F23, FÖ)

Vid barns övergång från förskola till förskoleklass råder det sekretess vilket har visat sig vara en utmanande faktor i lärares arbete med övergångar. Lärare i förskolan menar att sekretessen mellan skolformerna hindrar överföringen av information eftersom vårdnadshavare behöver lämna sitt godkännande. Liknande uttryck förekommer också bland lärarna i förskoleklass som menar att sekretessen kan sätta hinder för deras fortsatta arbete med enskilda barn. Detta resultat är relevant att reflektera kring eftersom flera av lärarna i förskoleklass och i årskurs 1 också uttrycker att de ganska omgående efter barns övergång noterar att det förekommer barn som på något sätt är i behov av stöd och anpassningar. Enligt lärare i förskoleklass informerar vårdnadshavare om sitt barn och eventuella behov först när barnet börjat i förskoleklass. När lärare samtalar med vårdnadshavare om sådant framkommer ofta att personalen redan i förskolan uppmärksammat och informerat vårdnadshavaren om barnets behov.

> - Men det tycker jag också man hör när man... endera vid överlämningssamtal eller när man går tillbaka, om man har ett barn som det är svårigheter kring, och så börjar man prata med föräldrarna eller man kanske frågar tidigare: Hur har det vart, hur det var i förskolan, då svarar de ju ofta att de såg ju signalerna redan i förskolan, så att sen blir de ju tydligare oftast ju äldre man blir.
> - Ja precis, ja, så att jag tycker att oftast har man sett det redan i förskolan, det som man upptäcker som svårigheter. (F19, FKL och ÅK1)

Citatet ovan är ett exempel på när kunskap om barns behov och förutsättningar stannar kvar i förskolan och blir något nytt att upptäcka i förskoleklassen, vilket hänger samman med den sekretess som råder mellan skolformerna. Frågan som infinner sig är vad de olika möten och samtal som genomförs egentligen avser att informera om. Det finns behov av att lämna ytterligare information om barn, information som inte kommer fram i de samtal som genomförs. Svårigheter att möta och skapa förutsättningar för barn som har behov av stöd och anpassningar handlar om att lärare saknar eller fått för lite information om barnet från överlämnande lärare.

Av lärarnas berättelser framkommer att lärarna i årskurs 1 inte alltid heller får skriftlig information om barn vid övergången till årskurs 1. I citatet som följer nedan ges ett exempel på hur det vardagliga arbetet för lärare ser ut när

de möter barn med varierande förutsättningar. Citatet ger funderingar kring hur skriftlig information om barns behov av stöd och anpassningar förs över till mottagande lärare eller till den rektor som har beslutsmöjligheter. Bristen på struktur om vad som ska föras över framträder som ett dilemma, liksom kommunikationen mellan rektor och lärare, vilket också belyses av citatet nedan.

> Nu kan jag säga, den nya förskoleklassen som vi har nu, det finns två som skulle kunna ha någon form av Aspergers eller någon sådant liknande beteende som vi inte visste någonting om att det skulle komma två sådana och då hade vi inte satt de två i samma klass. För jag menar det är vår rektor som gör det men hade vi liksom vetat om att det var två likadana sådana så hade vi kunnat sprida ut dem lite kanske, det fungerar inte så bra att ha de två i samma grupp typ sånt och då är det ingen från förskolan som har sagt någonting om att det skulle vara något speciellt med de här killarna och det är väldigt speciellt så att det är lite synd, då hade man önskat att man hade fått veta någonting. (F24, ÅK1)

Lärarna i förskoleklass och årskurs 1 upplever att de får mer och mer pappersarbete. Det gör att de saknar tid för att utarbeta dokumentation om barn som kan ge mottagande lärare värdefull information om behov av stöd och anpassningar vid övergången. Exempelvis redogör en del av lärarna i förskoleklass för att de muntligen lämnar över informationen om barnet till mottagande lärare medan andra talar om att de lämnar över portfolios om barnet. I inget av de fallen följer informationen en enhetlig struktur.

Likadant är det för övergången mellan förskola och förskoleklass. Det framkommer att varje förskola och förskoleklass har sitt eget sätt att dokumentera barns utveckling och lärande. Olika exempel på dokumentation förekommer, och det finns en intressant skillnad i dokumentationsarbetet mellan skolformerna. Lärarna som är verksamma i övergången från förskola till förskoleklass dokumenterar i huvudsak information om barnet skriftligen på papper medan lärarna som är verksamma i övergången från förskoleklass till årskurs 1 berättar att de dokumenterar i digital form. Citatet nedan är ett exempel där läraren i en förskoleklass efterfrågar tydlighet om vad som gäller kring överföring av information om barn vid övergångar.

> Och det har vi haft, men då har det varit mera muntligt att klassläraren då, i årskurs 1, bara har skrivit ner det som den kanske har tyckt var viktigt. Det kanske inte har funnits med, barnets utveckling så tydligt under förskoleklasstiden. Där behöver det ju bli en tydlighet liksom så. (L11, FKL)

Sammanfattningsvis visar analysen att lärarna i de olika skolformerna lämnar över och tar emot skriftlig information om barn på olika sätt, vilket medför att information om barns förutsättningar och behov inte alltid förs över på ett systematiskt sätt mellan skolformerna. Detta är ett område som lärarna efterfrågar styrning och gemensamma strukturer kring. Lärarna har också problematiserat

överföringen av skriftlig information utifrån sekretesskäl, särskilt vid barns övergång från förskola till förskoleklass. Problemet handlar om att mottagande lärare i förskoleklass inte vill ”märka” barns förutsättningar vid en viss tidpunkt, samtidigt som de behöver information om barns behov.

Relationsskapande arbete

I detta huvudtema redogörs för det arbete som lärarna planerar för och genomför i syfte att skapa relationer med barn, vårdnadshavare och lärare vid barns övergångar. Barnets möte med den nya miljön och dess villkor för samverkan mellan olika aktörer är fokus för det här avsnittet. Avsnittet behandlar alltså hur relationsskapande aktiviteter planeras och genomförs, men avser inte i första hand innehållsliga aspekter. Det handlar mer om hur lärarna organiserar besök och möten där relationer mellan individer och miljön uppmärksammas som det primära. Sådana aktiviteter kan också beskrivas som övergångs aktiviteter men här handlar det om relationsskapande aktiviteter. Temat är indelat i följande delteman: *Interaktion mellan barn, vuxna och den nya miljön, Villkor för samverkan lärare emellan, Samverkan med vårdnadshavare* och *Tid för relationsskapande arbete.*

Interaktion mellan barn, vuxna och den nya miljön

En central målsättning i lärares arbete med barns övergångar är att skapa relationer – dels med mottagande barn och vårdnadshavare, dels mellan mottagande lärare och överlämnande lärare. Lärarna planerar och organiserar det relationsskapande arbetet som besök. Kommunikationen aktörerna emellan får stor betydelse, och det är angeläget eftersom syftet med det relationsskapande arbetet är att de olika aktörerna i barnets närhet vill skapa goda förutsättningar för barnets lärande inför och efter övergången. Besöken blir tillfällen där relationer dem emellan kan skapas i arbetet med övergången. Ett sådant besök är när lärarna i förskolan tillsammans med förskolebarnen besöker mottagande lärare i förskoleklass. Flertalet av lärarna i studien deltar i sådana besök. Lärarna som är verksamma i förskoleklass berättar att de möter förskolebarn från olika förskolegrupper som oftast kommer från en flerårig och bekant verksamhet i förskolan och möter en ny och främmande verksamhet i förskoleklass. När lärare i förskoleklass redogör för besöket talar de inte längre om rutiner eller praxis för övergångar som de i sin roll som lärare har att förhålla sig till utan de antar barns perspektiv på övergångar. De redogör för att förskolebarn vid besöken ger uttryck för olika tankar och funderingar om förändringen och vad som väntar dem i samband med deras övergång från förskola till förskoleklass.

> Det där känner man igen just från övergångarna för många av de barn som tycker att det är jobbigt och är osäkra – när man börjar nysta i det så visar det sig att de tror att när man börjar skolan måste man kunna läsa och så och det kan ju inte jag. Och jag måste kunna skriva och det kan jag ju inte. Många har tolkat att de ska klara av så mycket bara för att de börjar i förskoleklass som ingen sagt åt dom att de måste kunna men de har byggt upp det här. (F23, FKL)

Citatet ovan synliggör exempel på frågor som kan verka svårförståeliga ur förskolebarns perspektiv och som uppstår när den mottagande läraren i förskoleklass möter förskolebarnen. Lärare i förskola uttrycker att de efter besöket i mottagande förskoleklass bearbetar förskolebarnens frågor och funderingar om förskoleklassen. Samstämmigt menar både lärarna i förskola och i förskoleklass att förskolebarnens besök i den nya skolmiljön fyller en viktig funktion inför övergången. Besöken fungerar initialt som en mötesplats där barnen kan lära känna förskoleklassens verksamhet och mottagande lärare får ett naturligt tillfälle för att själv upptäcka barnens behov. Besöken möjliggör värdefulla relationer och skapar också trygghet mellan mottagande lärare och barn som ska börja förskoleklass. Trygghet är en betydelsefull faktor för lärares arbete med barns övergångar och besöken blir en möjlighet för att främja känslan av trygghet hos barn, vilket citatet nedan exemplifierar.

> Trygghet tycker jag är jätteviktigt, det ska inte kännas så stor förändring för barnet, det ska liksom bara känna vad kul, ja spännande, det är liksom går bra, de känner den här tryggheten, det är viktigt det tror jag liksom då kommer allt det andra också liksom att det så alltså vi gör ju ett vettigt jobb vi som jobbar med barnen och vet om att, känner den här tryggheten, ingenting ska kännas osäkert eller olustigt utan det ska liksom vara pirrigt så får det gärna kännas och så där men det ska liksom kännas att det är okej, spännande. (F24, ÅK1)

Ett exempel på besök är när förskolebarnen vid planerade tillfällen har gymnastik i skolans lokaler för att på så sätt börja bekanta sig med skolmiljön. På vägen till och från gymnastikhallen får de möjlighet att leka på skolgården samtidigt som mottagande lärare i förskoleklass besöker förskolebarnen utomhus.

> Dom barn som ska börja förskoleklass dom går ju till gymnastik en gång i veckan för att dom ska gå upp och ja, bli lite bekanta där uppe så där. Och sen har vi haft varierande men ett gott år då är det ju också så att förskoleklasspersonal kommer ner och hälsar på, på gymnastiken, vi stannar kvar på skolgården en stund så att dom får leka. (L1, FÖ)

Andra exempel är förskolebarn som besöker mottagande förskoleklass inomhus för att rita, äta lunch i skolans matsal eller delta i en samling och leka namnlekar med blivande klasskamrater. Alla barn får dock inte besöka den mottagande skolverksamheten vid sin övergång till förskoleklass. På vissa förskolor är det endast barn som behöver stöd och anpassningar som deltar i

besök i den mottagande skolmiljön. Samtal mellan överlämnande och mottagande lärare genomförs i möjligaste mån för dessa barn, men inte för alla. Frågan är varför inte alla barn deltar i övergångsaktiviteter?

> Dom gångerna vi har, om man säger åkt till förskolan, då är det bara barnen med speciella behov för att man ska se dom i befintlig miljö och lite förstå problematiken kring eleven då. Men inte vanliga, det har vi inte vi tid med. (L4, FKL)

I citatet ovan framträder tid som ett svar på den frågan. Tid för att hinna planera och tid för att genomföra olika aktiviteter problematiseras av lärarna framförallt i övergången från förskola till förskoleklass.

> Det är utmanande att hinna, för det är ju det, tiden, det är ju det som är det svåra egentligen. Därför att man inte hinner, man vill så otroligt mycket men man hinner inte…//… Man måste hitta den där tiden för att kunna kommunicera med varandra. Ja, för det är ju verkligen en framgångsfaktor tänker jag. Och det är liksom en förutsättning faktiskt. (L2, FÖ)

Ett annat av denna avhandlings resultat handlar om att förskolans lokala förutsättningar påverkar hur lärare kan arbeta med olika aktiviteter vid barns övergångar. I exemplet ovan ligger förskolan mitt i kommunens centrum, omgärdad av flertalet skolor. Kommunen har också en hög andel fristående skolalternativ. För förskolor som befinner sig i sådana områden blir det enligt lärarna mer utmanande att genomföra planerade aktiviteter när barn ska lämnas vidare till många olika skolor. Det leder till att de bara kan genomföra aktiviteter för de barn som överlämnande lärare i förskola uppfattar har behov av stöd och anpassningar.

Relationsskapande arbete såsom besök är inte lika vanligt vid barns övergång till årskurs 1. Lärarna i årskurs 1 påtalar i stället att övergången i sig, mötet med skolan, är en viktig process. Arbetet med relationsskapande aktiviteter blir ett medel i lärares arbete för att skapa intresse hos barnen för skolan. Lärarna i årskurs 1 uttrycker att det ska vara lustfyllt och tryggt att börja i skolan. I de fall som besök genomförs utgår de från rent schematekniska lösningar där lärare i årskurs 1 går in och arbetar med förskoleklassbarnen när lärarna i förskoleklass exempelvis har planeringstid. Förskoleklassbarnen besöker sin blivande lärare i årskurs 1 under slutet av förskoleklassåret.

> Så jag har ju varit inne i den klassen varje tisdag när dom har haft arbetslagsmöte. Och nu gör jag inte det längre, utan nu gör fritids det, men just det året gjorde vi det för att vi skulle ta över klasserna sedan. (L17, ÅK1)

Lärarna i årskurs 1 uttrycker att de ser besök som positiva tillfällen där de både kan skapa relationer med de förskoleklassbarn som de ska ta emot. De kan också bilda sig en egen uppfattning om barnens förutsättningar utöver den information de kan få ta del av från överlämnande lärare.

Centralt i lärarnas arbete med övergångar är att skapa och upprätthålla relationer mellan såväl de inblandade lärarna och mellan lärare och barn. Skolcheferna uttrycker samstämmigt att relationer skapar tillit mellan människorna och ömsesidig tillit till deras respektive verksamheter. Lärarnas möjligheter att skapa relationer med varandra vid övergångar varierar och analysen i denna avhandling visar att den är beroende av om rektorerna i de olika skolformerna samverkar med varandra. Skolcheferna framhåller rektorns betydelse för relationsskapande arbete lärare emellan. Skolcheferna menar att när rektorerna har en upparbetad relation med varandra påverkar det i sin tur lärarnas förutsättningar att interagera med varandra i arbetet med barns övergångar. På motsvarande vis menar de också att när lärarna i de olika skolformerna har en relation till varandra skapas mer gynnsamma förutsättningar för barnen inför och efter övergången.

> Har du en relation så kan du också vara kritisk medan du vet om att den personen inte vill mig illa. Så att jag skulle vilja lägga ner mycket, mycket mer tid på övergångar egentligen. Övergångar börjar i relationen. För då vet ja, då kommer jag som förskollärare prata gott om skolan. Vilket gör att jag som förälder kan känna mig lugn och trygg. Dom kommer att ta hand om mitt barn. Och samma sak om jag pratar gott, alltså skolan pratar gott om förskolan. Jag vet att du haft en jättebra förskoletid. Och då har ni jobbat med dom här och dom här och dom här sakerna. Ja det stämmer. Vilket gör att man connectar på det sättet. Så att jag säger fortfarande relation är ju A och O. (S5, SK)

Att främja relationer och möten mellan aktörer i skola och förskola är en faktor som skolcheferna framhåller som betydelsefull i arbetet med övergångar. Enligt skolcheferna ger relationer mellan rektorer i skola och förskola möjlighet att arbeta med övergångar både övergripande och innehållsligt. Samarbetet kan alltså både omfatta rutiner och riktlinjer för övergångar och innehållsliga frågor om progression och samsyn mellan skolformerna. Skolcheferna för förskolan önskar samarbete med skolchefen för skolan så att de tillsammans ska kunna initiera arbetet med att utveckla och implementera rutiner för lärares arbete med barns övergångar mellan skolformerna. Detta visar att skolcheferna ser sin och rektorers roll som centrala i sammanhanget. Citatet nedan visar att skolcheferna för förskola och skola ser sina roller som betydelsefulla för lärares arbete med övergångar trots att de inte deltar i lärarnas professionella didaktiska arbete i praktiken.

> Och där blir ju min roll tillsammans med skolchefen för skola också viktig att vi ser till att det faktiskt händer det som vi förväntas, eller som förväntas hända. Där håller vi på. Och det är ju så att i och med att vi inte har jobbat ihop så många år än, men vi har ju den processen att vi börjar mer och mer närma oss kring, alltså vad vill vi då. Vad vill vi med språk, kommunikation, vad vill vi med matematik och så vidare. Men vi har inte landat än. (S3, FÖ)

Skolcheferna kan strukturera arbetet med barns övergångar genom att utveckla rutiner för övergångar, det vill säga skapa ramar och styrning för lärarna att utgå ifrån. Skolcheferna för de båda verksamhetsområdena förskola och skola pekar på en utmaning för att genomföra ett sådant arbete. Arbetet innebär att de behöver arbeta över verksamhetsområdena på alla nivåer: lärare i förskola/förskoleklass/grundskola, rektorer i förskola/skola och skolchef för förskola/skola. Denna avhandlings resultat visar att ett sådant samarbete inte alltid finns. Resultaten synliggör också betydelsen av övergångsaktiviteter och relationsskapande processer för lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar och att skolcheferna ser att de har en roll som övergripande och styrande för lärares professionella arbete med övergångar.

Villkor för samverkan lärare emellan

Lärarnas berättelser ger samstämmigt uttryck för deras önskemål och strävan att samverka och kommunicera mellan skolformerna i arbetet med övergångar. Lärarna i förskola och i förskoleklass efterfrågar ömsesidiga möjligheter att mötas i samtal för att skapa gemensamma referensramar kring didaktiska frågor om barns övergångar. Ett annat exempel som problematiseras är möjligheten att utbyta kunskaper om varandras verksamheter. Det finns faktorer som på olika sätt påverkar möjligheterna att samverka. En sådan faktor är att det inte förekommer gemensamma planeringsdagar för lärarna i dessa skolformer. Gemensamma planeringsdagar skulle kunna vara ett sätt att didaktiskt arbeta gemensamt med barns övergångar. Denna avhandlings resultat visar att lärarna ges olika villkor för arbetet med övergångar. Citatet nedan exemplifierar att kommunikation om varandras verksamheter skapar förståelse och kännedom om arbetssätt och innehåll vilket påverkar mottagande lärares arbete med barnen efter övergången.

> Det är jätteviktigt att vi som sagt i skola och förskola har en bra kommunikation, att man har ett bra överlämnande där alltså att vi vet för skolan vet kanske vad vi har jobbat med. //. Var kan vi mötas där, vad kan skolan ta med sig från oss och vad kan vi ta med oss från skolan? Så att vi liksom har en kunskap om varandras verksamheter för att vi har ju oftast lite förutfattade meningar, vi tänker ja men skolan det är som förskolan. (F22, FKL)

Vid övergången till årskurs 1 sker inte samverkan mellan lärarna i någon högre grad. Den samverkan som finns sker utifrån rektorns intention genom den tjänsteplanering rektorn gör. Det innebär att lärare i årskurs 3 också arbetar i förskoleklass och på så vis kan följa barngruppen under en längre tid. När en rektor slutar berättar lärare att sådana arbetssätt avbryts. Här framträder rektorers betydelse för de ramar och villkor som gäller för lärares arbete med barns övergångar. Att samverkan inte sker strukturerat ses bland annat som en

effekt av personalminskningar eller att förskoleklassens lokal inte ligger i närheten av årskurs 1.

> Det kan låta som en dålig bortförklaring men ska vi säga fysiskt eller lokalt så ligger vi nu väldigt långt ifrån våra ettor, förskoleklassen då i huset, så då är det svårare att springa genom hela huset när man ska byta och förut kunde man göra det helt naturligt ”kan ni komma in en stund så sjunger vi”. Man kunde glänta på dörren men nu måste man gå genom hela huset och prata och så där va. Jag tycker fortfarande att vi har en väldigt bra verksamhet men det har ändrat sig så nu är vi mer i förskoleklassen en lite ö för sig än vad det har varit. (F24, FKL)

Samverkan mellan lärarna i förskoleklass och i årskurs 1 sker naturligt när till exempel skollokalerna ligger fysiskt nära varandra vilket citatet ovan visar. Barnen kan röra sig mellan skolformerna och lärarna kan enklare anpassa verksamheten så att den utgår från varje barns behov. Barn med större lekbehov kan ”gå ner” i förskoleklass och leka av sig, och på motsvarande sätt kan barn i förskoleklass delta i aktiviteter i årskurs 1. Inslag som dessa framhålls som positiva, och negativa reflektioner kring den här sortens förflyttningar mellan verksamheterna framkommer inte i lärarnas utsagor. Inte heller ses den professionella rollen hotad genom att lärares territorium utvidgas. Lärarna uttrycker i stället att det möjliggör för lärarna i förskoleklass och lärarna i årskurs 1 att fungera mer som ett team. I teamet kan de enas om gemensamma grundprinciper för det didaktiska arbetets innehåll, och på så sätt gemensamt understödja enskilda barn vid övergången mellan de olika lärmiljöerna.

Samverkan med vårdnadshavare

Samtliga lärare framhåller att vårdnadshavare är viktiga aktörer vid barns övergångar. Lärarna i förskola upplever att vårdnadshavare emellanåt försöker påverka övergångsprocessen genom att framföra synpunkter på den gruppindelning som sker vid övergången från förskoleklass. Gemensamt uttrycker lärarna att de upplever att vårdnadshavarna förväntar sig att de ska kunna påverka lärarna och barnets kommande grupplacering. Nedan följer citat som tjänar som exempel på hur lärare i förskola och i förskoleklass uppfattar relationer med vårdnadshavare.

- Men då kommer vi ju faktiskt in på det här som också är aktuellt och föräldrarna där jag jobbar, där är man på redan nu då, våra barn som går hos oss nu de vill vi självklart fortsätta vara tillsammans i förskoleklass. Kom ihåg att det här ska tas upp och så vidare. Vi har kommit överens här nu då. Och då tänker man- ni skulle bara veta att det ni tror att era barn leker tillsammans så skulle ni bara veta att de inte är ett så radarpar som ni tycker. Men nu har det dykt upp iallafall och det gör det ju varje vår.
- Det har blivit mycket bättre, för att för några år sedan var det helt hysteriskt kan jag säga, för då skulle de till varje pris hålla ihop och det kunde

> ju vara 11–12 stycken som kom från samma avdelning och det blir ju inte bra. Och vi försökte förklara att alla barn ska försöka komma in i den här gruppen och det blir väldigt tufft för dom andra att slå sig in och dessutom är det inte bra. (F20, FÖ och FKL)

En tolkning av detta kan vara att vårdnadshavare upplever förändringen med barnets övergång till förskoleklass som komplicerad, eftersom de ännu inte har skapat relationer med den mottagande läraren i förskoleklassen. Denna tolkning stöds av att lärarna i förskoleklass som också uttrycker att de återkommande möter vårdnadshavare som associerar övergången till förskoleklass med sina egna erfarenheter av att börja skolan, och då inte alltid ur en positiv synvinkel. Avhandlingens resultat visar också att övergången till förskoleklass för vissa vårdnadshavare beskrivs som utmanande. Lärarna menar också att de upplever att vårdshavarna tycker att det är jobbigt att byta från en skolform till en annan. När förteckningen över den kommande gruppindelningen blir känd blir det också en signal om att gamla relationer ska lämnas och nya ska uppstå samtidigt som vårdnadshavarna inte ännu hunnit skapat en relation med mottagande lärare och inte heller en förförståelse och förtrogenhet med förskoleklassens verksamhet. Detta är intressant att reflektera kring i relation till informationsöverföring om det enskilda barnet. Resultaten visar att vårdnadshavare vill vara med och styra men samtidigt vill de bevara tystnadsplikten så att lärare i förskola inte får lämna över skriftlig information om barn.

En annan faktor som påverkar lärarnas arbete med barns övergångar är kommunikationen med vårdnadshavare som har annat förstaspråk än svenska. Denna utmaning framträder särskilt i övergången från förskoleklass till årskurs 1, vilket citatet nedan belyser.

> Ja precis, och när man träffar föräldrar i ett samtal så här, då kan man ha tolk, det är ju inte så svårt, men allt det här spontana när man kommer och knackar på dörren och undrar om hur var det med matsäcken den här dagen? Och man inte förstår språket, eller om de undrar något om läxan, det är ju jättesvårt. Ja, det är jättesvårt, och samma, ett föräldramöte, det är också väldigt svårt att ha tolkar med, för när man har tolk så måste man hela tiden vänta in då så pratar man och så ska man vänta in från tolken... Och sen kanske du inte behöver en tolk, du kanske behöver... Nej, du kanske behöver fem olika språk. (F19, ÅK1).

Kommunikationen med vårdnadshavare förändras, enligt lärarna, när barnet inträder i skolans kontext. Om vårdnadshavarna har annat förstaspråk än svenska försvåras kommunikationen. Ett skäl till det är att vårdnadshavare inte hämtar och lämnar barnet i samma utsträckning som i förskolan. Detta påverkar lärare genom att den muntliga kommunikationen ersätts med skriftlig som exempelvis veckobrev. Enkel information och frågor kring barnets lärande och utveckling blir besvärliga att besvara och kommunicera kring, vilket påverkar lärares arbete med att möta alla barns olika förutsättningar och möjligheter. Alla lärarna i denna studie är inte verksamma i områden där andelen

barn och vårdnadshavare med annat förstaspråk är hög. Dessa lärare ger uttryck för att de inte har sådana erfarenheter behöver heller inte använda sig av tolk i samband med arbetet med övergångar. Detta visar att förutsättningarna för lärarnas arbete med övergångar är olika.

Tid för relationsskapande arbete

Lärarna i förskola, förskoleklass och årskurs 1 ger uttryck för att olika faktorer påverkar deras arbete med barns övergångar. En sådan faktor är brist på tid. Detta framträder på olika sätt i det empiriska materialet. Särskilt utmärkande är att lärare i förskoleklass talar om brist på tid för att planera och genomföra aktiviteter i relation till barns övergångar. De talar om att det är svårt att utverka tid och förutsättningar för dem att genomföra besök i de förskolor som lämnar över förskolebarn till deras verksamhet. De beskriver också att barngrupperna har blivit större. Det gör att de inte alltid hinner delta i enskilda överlämningssamtal när överlämnande förskolor bjuder in. De förväntas nämligen själva samtidigt genomföra avslutningssamtal med sina egna barn och vårdnadshavare inför deras övergång till årskurs 1. På motsvarande vis resonerar lärarna i förskolan. De menar att de inte alltid genomför besök med förskolebarnen som ska börja i förskoleklass.

Det är svårt att säga om tidsbristen beror på för lite personal i relation till uppsatta verksamhetsmål eller om det är en prioriteringsfråga. Dock menar båda lärarkategorierna att tid och tillgång till personal är viktiga faktorer för arbetet med barns övergångar. Tillgången till personal kan till exempel påverkas av om det går att få vikarier i förskoleklassen vid de tillfällen som läraren från förskoleklass deltar i överlämningssamtal och besöker de barn och vårdnadshavare som ska gå över till deras förskoleklass.

> Vi har diskuterat just den frågan men vi säger att det är väldigt svårt och väldigt intensivt att ha förskoleklass under ett år. Vi har så lite tid att jobba med den här gruppen och då ska vi dessutom ta emot innan när vi håller på och jobbar med våra förskoleklassbarn. Vi har sagt att för oss är det väldigt svårt praktiskt men vi har sagt att där det behövs, där det finns lite speciella behov, där gör vi så att vi erbjuder och bjuder in tillsammans med den personalen, men det är svårt med tiden för det är mycket som man ska få in under det här året. Tanken är ju god men det är svårt att ta alla barn. (F20, FKL)

Läraren i citatet ovan ger uttryck för att tiden inte räcker till för att ta emot nya barn från förskolan och lämna över barn till grundskolan parallellt med att de ska uppfylla mål och krav i det kontinuerliga arbetet med en barngrupp. Denna utmaning leder till att samverkan med överlämnande lärare endast blir aktuell för barn med behov av stöd och anpassningar. På detta vis begränsas relationer och aktiviteter som planerats mellan mottagande och överlämnande verksamheter.

Lärarnas upplevelse av brist på tid för relationsskapande arbete framträder även i övergången till årskurs 1. Det är framförallt lärarna i förskoleklass som uttrycker att de har svårt att hinna med att planera för och organisera det relationsskapande arbetet med barns övergång till årskurs 1. I citatet nedan framträder dock ett unikt exempel på hur lärarna i förskoleklass och årskurs 1 fått möjlighet att hantera denna utmaning så att deras arbete med barns övergångar i stället kan främjas.

> Sedan inskolar vi också förskoleklassens barn till ettans lärare, och det gör vi ju hela året. Vi jobbar ju hela året en stund tillsammans med ettan varje dag. Dom träffar sina blivande lärare varje dag under ett års tid. Vid ett tillfälle sa en förälder: jag frågade Kalle hur det ska bli att få nya fröknar nu då och han blev helt förskräckt, ska vi få nya fröknar, vilka är det? Ja, Lisbeth och Elisabeth. Jaha dom är inga nya fröknar… Dom hade ju han lärt känna under det här året. (F23, FKL).

Av citatet ovan framkommer att lärarna i förskoleklass och lärarna i årskurs 1 arbetar tillsammans en stund varje dag. Ett liknande exempel har tidigare beskrivits i detta kapitel, där barn kunde gå mellan förskoleklass och årskurs 1. Parallellt med detta är barn på väg mot en ny verksamhet utan att ha tillhörighet till den. Läraren i förskoleklass i citatet ovan menar att ett sådant arbete bidrar till att skapa en kontinuerlig brygga för barnen till mottagande verksamhet. Arbetet främjar på så sätt skapandet av relationer mellan barn och mottagande lärare i övergången, vilket kan antas ge tryggare och mer gynnsamma övergångar. Barns fortsatta lärande och utveckling blir också med detta arbetssätt en gemensam utgångspunkt för de båda lärarna.

Sammanfattning och fördjupad analys

Temana i detta kapitel har synliggjort vad som utmärker lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar. I följande avsnitt ges en sammanfattning och fördjupad analys av resultatkapitlet i relation till Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell med dess systemnivåer. Framträdande för detta resultatkapitel är de faktorer som har inflytande på lärarnas möjligheter att samspela och skapa relationer med varandra i arbetet med barns övergångar mellan skolformerna. Ett antal faktorer har framträtt: dels faktorer som hindrar, dels faktorer som möjliggör mer framgångsrika övergångar. En sådan hindrande faktor är informationsöverföringen, muntlig som skriftlig. Information riskerar att inte lämnas över och barn får då inte de stöd som de kan ha behov av. I lärarnas arbete med övergångar är kommunikation och interaktioner som skapas genom övergångsaktiviterna framträdande. Betydelsen av samspel mellan individ och miljö är därmed tydlig. Den samlade analysen pekar på att lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar inte är ett isolerat arbete utan sker i

en delad kontext där lärarna påverkar och påverkas av faktorer på andra nivåer och sammanhang.

Lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar utmärks av att det inte alltid finns gemensamma strukturer och systematik för att föra över information om barn som överlämnas mellan skolformerna. Resultatet i denna avhandling visar att det finns motsättningar vad gäller hanteringen av skriftlig information. Lärarna i förskoleklass å ena sidan vill inte ta emot skriftlig information, och å andra sidan redogör lärarna i förskola för att sekretessen mellan förskola och förskoleklass påverkar deras möjligheter att delge skriftlig information till mottagande lärare i förskoleklass. Överlämnande och mottagande lärare beskrivs som länkpersoner vad gäller barns utveckling och överföringen av skriftlig information synliggör en problematik som berör både lärare och barn. Ytterst handlar det om lärarnas möjligheter att kunna möta alla barns olika förutsättningar och erfarenheter. Dilemmat som synliggörs här innebär att två positioner eller attityder är framträdande och att sekretesslagstiftningen på makrosystemnivå styr hur information kan överlämnas mellan skolformerna på mesosystemnivå. Lärarnas beskrivningar kan förklaras genom att rutiner på exosystemnivå, det vill säga på lokal nivå, inte är tydliga utan skulle behöva klargöras, till exempel avseende ansvarsfördelning och informationsöverföring. Detta resultat kan således också ses som ett tecken på att det behövs en förändring. Resultatet visar att samhällets styrning genom lagstiftning på makrosystemnivå påverkar lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar på mikrosystemnivå. Samtidigt saknas styrning av vem som ansvarar för huruvida information ska föras över och tas emot mellan skolformerna, vilket får konsekvenser för lärares didaktiska arbete med barns fortsatta lärande och utveckling. Faktorer på systemnivåer längre från lärarna medför att övergångsarbetet blir svårare för lärarna att påverka vilket synliggör lärares handlingsfrihet att kunna styra sitt arbete.

En faktor som visat sig främja lärarnas didaktiska arbete med övergångar är de samtal och möten som genomförs. Även det relationsskapande arbetet som genomförs för barnen i form av besök skapar förutsättningar för mer systematisk informationsöverföring och kan förstås på mesosystemnivå.

Bronfenbrenner framhåller betydelsen av relationer och förståelse för de sammanhang en individ deltar i. Hur väl överlämnande och mottagande lärare samspelar med varandra kan i den här studien förstås genom det Bronfenbrenner benämner proximala processer. Lärarna samverkar med varandra genom att planera och organisera för aktiviteter, dels i form av samtal och möten med överlämnande lärare, mottagande lärare, vårdnadshavare och barn, dels i form av barns besök i mottagande skolform. Lärarna i förskola och i förskoleklass samspelar i högre grad med varandra jämfört med lärare i förskoleklass och lärare i årskurs 1, vilket tydliggör skillnader i samverkan på mesosystemnivån. Frånvaro av eller begränsad samverkan lärare emellan kan alltså antas vara ogynnsamt för barns fortsatta utveckling och lärande. Det kan också förstås utifrån Bronfenbrenners antagande att en individs inträde i en ny närmiljö

främjas om individen redan före övergången får möjlighet att förberedas och göras delaktig i det som ska ske. Samverkan på mesosystemnivån genom aktiviteter innebär att lärare, vårdnadshavare och barn får möjlighet att skapa ömsesidiga relationer med varandra.

Ömsesidiga processer som aktiviteter och relationer kan alltså förstås som värdefulla och verksamma komponenter i lärares arbete med att skapa framgångsrika övergångar eftersom överlämnande lärare, mottagande lärare, barn och vårdnadshavare skapar relationer och tydliggör roller för varandra. I lärares didaktiska arbete med övergångar har resultat dock visat att lärare inte alltid genomför relationsskapande aktiviteter för alla barn. Det finns förskolor där överlämnande lärare endast planerar för aktiviteter som rör barn i behov av stöd, resurser och anpassning. Detta medför att alla barn inte får samma möjligheter att skapa och utveckla relationer med mottagande lärare och barnens förberedelse inför inträdet i den nya miljön uteblir. Att samspela med andra människor är ur det ekologiska synsättet viktigt för utvecklingen och relationer blir betydelsefulla komponenter i barns lärande.

Lärarna vill och önskar ha mer samverkan med varandra. Samtidigt framträder olika faktorer som ger lärarna varierande förutsättningar, till exempel bristen på tid för relationsskapande arbete. När det relationsskapande arbetet begränsas eller uteblir skapas inte möjligheter att utveckla relationer mellan lärare och barn vilket också kan medföra att relevant information om barnet inte förs över mellan skolformerna. Denna utmaning har blivit särskilt tydlig för lärarna i arbetet med barns övergångar till och från förskoleklass.

Det har också framkommit att lärarnas arbete med barns övergångar skiljer sig åt. Lärarna i förskoleklass och årskurs 1 ges möjligheter att delta i skolans aktiviteter och sammanhang, men de involveras inte i skolans hela verksamhet. Till exempel har de inte gemensamma planeringsdagar. Bronfenbrenner menar att de sammanhang som individer deltar i ger upphov till olika mönster av relationer, roller och aktiviteter vilket påverkar huruvida lärarna får möjlighet att etablera långsiktiga relationer till kollegor som de förväntas samverka med. Resultaten i denna avhandling visar att lärarna efterfrågar större ömsesidiga möjligheter att i samtal skapa gemensamma referensramar i arbetet med att främja barns lärande och utveckling. Detta kan ses som ett behov hos lärarna att skapa mer långvariga relationer med barn och med varandra där överlämnande och mottagande lärare fungerar som länkpersoner gentemot barnet. Ett brott i barns lärande och utveckling skapas mellan förskoleklass och årskurs 1. Nya länkpersoner tar vid, vid en tidpunkt då barn kan uppfattas vara i en känslig ålder, utan att lärarna får möjlighet att samverka i tillräcklig omfattning för att skapa förutsättningar för framgångsrika övergångar för alla barn.

Ytterligare en faktor som påverkar lärarnas förutsättningar för relationsskapande arbete mellan skolformerna är huruvida rektorn understödjer lärares möjligheter att samverka genom planerade möten och aktiviteter. Enligt lärarna i denna studie framkommer också att rektorer i vissa fall har

tjänsteplanerat så att lärare i grundskolan också är verksamma i förskoleklass. Utifrån lärarnas perspektiv styr rektorer därigenom lärarnas förutsättningar att samverka i arbetet med barns övergångar. Det är ett sätt att på exosystemnivå möjliggöra eller hindra barns kontinuitet i relationer, gemenskap och i fortsatt lärande över institutionella gränser. Resultatet kan också förstås i relation till förhållanden på makrosystemnivå där läroplanerna ger uttryck för att lärare ska samverka för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barns utveckling och lärande inför och efter övergångar.

En annan faktor som påverkar lärarnas relationsskapande arbete är de resultat som pekar på att det är svårare att kommunicera med vårdnadshavare med annat förstaspråk än svenska. Detta resultat kan framförallt förstås på mesosystemnivå där det ömsesidiga samspelet mellan lärare och vårdnadshavare hindras eller utmanas då kommunikationen mellan dem försvåras. Men resultatet pekar också på svårigheter när familjen saknar kunskap om hur skolan arbetar och skolan saknar kunskap om barnets hemmiljö.

Det ekologiska synsättet gör det möjligt att förstå samband och ömsesidig påverkan mellan och inom olika systemnivåer. Synsättet tydliggör också nivåer som främst involverar lärarnas arbete med övergångar och vilka faktorer på de olika systemnivåerna som lärarna kan påverka i sin vardagssituation. Resultatet kan sammanfattas som att relationer, kommunikation och samverkan är centrala faktorer som möjliggör lärarnas arbete med barns övergångar, dels med mottagande barn och vårdnadshavare, dels mellan mottagande och överlämnande lärare. Detta är faktorer på mikro- och mesosystemnivå som lärarna kan påverka i sitt vardagsarbete. På samhälls- och skolnivå finns andra hinder såsom avsaknaden av gemensamma strukturer för informationsöverföring som är längre ifrån lärarna, och de kan därmed inte lika lätt påverka dem i sitt praktiska arbete.

Kapitel 6. Förutsättningar och ramar för lärares arbete med barns övergångar

I detta andra resultatkapitel riktas fokus på de styrningsmekanismer och faktorer som inramar och har inflytande på lärares arbete med barns övergångar mellan skolformerna. Detta kapitel är en progression från föregående resultatkapitel där lärares didaktiska arbete presenterades. I detta kapitel är fokus yttre ramar och styrning av lärares arbete med barns övergångar. Forskningsfrågan som berörs är: *Vilka faktorer är av betydelse för lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar?* De analyserade resultaten har samlats i två huvudteman:

- Styrning och organisatoriska förutsättningar, som handlar om de styrande dokument och texter som ligger till grund för och ger inflytande på lärares arbete med övergångar.
- Roller i arbetet med övergångar, som handlar om de roller som framträtt i lärares arbete med övergångar.

Tabell 8. *Överordnat område med de huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2.*

Överordnat område	**Huvudtema**	**Deltema**	**Deltema**	**Deltema**
Förutsättningar och ramar	**Styrning och organisatoriska förutsättningar**	Styrdokumentens inflytande på likvärdig utbildning för barn med varierande förutsättningar	Skolvalet	
	Roller i arbetet med övergångar	Överlämnare och mottagare – lärares dubbla roller	Lärares perspektiv på rektorers roll och uppgift vid övergångar	Skolchefers roll i förhållande till lärares arbete med övergångar

Framträdande för detta överordnade område är de förutsättningar och ramar som skapas i lärares arbete med barns övergångar.

Styrning och organisatoriska förutsättningar

Detta huvudtema återger den styrning som påverkar och ger förutsättningar och villkor för lärarnas arbete med barns övergångar mellan skolformerna. Ramar som ligger till grund för lärarnas arbete med barns övergångar är bland annat olika styrdokument i form av läroplaner och kommunalt eller lokalt framtagna texter. De faktorer och förhållanden som har betydelse för lärarnas arbete med övergångar utifrån dessa ramar presenteras under följande delteman: *Styrdokumentens inflytande på likvärdig utbildning för barn med varierande förutsättningar* samt *Skolvalet.*

Styrdokumentens inflytande på likvärdig utbildning för barn med varierande förutsättningar

Lärares arbete med barns övergångar regleras av aktuella styrdokument såsom läroplaner och kommunalt eller lokalt framtagna texter. Dessa framhålls i lärarnas berättelser som centrala för deras arbete med barns övergångar. Att planera för och arbeta med barns övergångar handlar för lärarna ytterst om att förbereda barn på att en förändring kommer att ske. Det är en förändring som kräver en form av anpassning till något nytt där barnets vanliga kontext vad gäller tillhörighet, roll och relationer i en skolform är på väg att ändras.

Lärarnas arbete med att planera för barns övergångar från förskola till förskoleklass utformas relativt lika även om en av kommunerna i den här studien kan uppfattas ha en mer genomarbetad rutin för lärares arbete med övergången. Som grund för sitt vardagsarbete utgår samtliga lärare i förskola och lärare i förskoleklass från läroplanen för förskola (Lpfö 18) respektive läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshem (Lgr 11). Läroplanernas skrivningar har lett fram till att rutiner skapats för lärares arbete med barns övergångar. Som komplement till läroplanerna har vissa kommuner även kommunala styrdokument i form av kommunövergripande rutiner. På vissa ställen finns även lokala styrdokument eller handlingsplaner (på skolnivå) som är baserad på praxis. I de fall det förekommer en kommunövergripande rutin anger den på ett generellt plan hur lärarna förväntas arbeta med barns övergångar från förskola till förskoleklass. De lokala handlingsplanerna är oftast utformade för det upptagningsområde som förskolan tillhör. Lärarnas berättelser antyder att de lokala handlingsplanerna mer handlar om praxis för vad som vanligtvis brukar ske mellan betydelsefulla aktörer inom upptagningsområdets skolformer i arbetet med övergångar än formaliserade rutiner. Detta innebär att det skapas olika rutiner beroende på upptagningsområde.

Citatet nedan är ett exempel där en lärare i förskola talar om vad lokala handlingsplaner betyder för deras arbete med att lämna över och ta emot barn vid övergången mellan förskola och förskoleklass inom ett och samma upptagningsområde.

> Vi har haft ett program i flera år som har utvecklats och nu har det utökats och det är ungefär samma i området. //. Det går ut på att vi möts och berättar om varandra. Något tidigt höstmöte lite grand som startar, lite mer på våren och gör upp en plan för vad man skall, för vilka besök hos var och en och ja ja men här är det besök för barnen så att de hinner se både ute och innemiljön, hinner prova att äta och, de kommer och hälsar på. (F22, FKL)

De lokala samarbeten som förekommer är inte systematiserade utan ger lärarna olika förutsättningar för att arbeta med övergångar inom en och samma kommun. Det förekommer inte heller centralt fastställda styrdokument för lärares arbete med barns övergångar från förskola till förskoleklass i mer än en kommun av fyra.

Att styrdokument och lokalt framställda texter har betydelse för lärarnas arbete med övergångar framhålls samstämmigt i lärarnas olika berättelser. Redogörelserna från lärarna i förskoleklass visar också en medvetenhet om att det skett en förändring av grundskolans läroplan (Lgr11). De beskriver att avsnittet om övergång och samverkan reviderats. Citatet nedan visar ett exempel på att läroplaner leder till att rutiner skapas för enskilda upptagningsområden och att samtal är framträdande i övergångsarbetet.

> Dom här gemensamma, eller ja dom här samtalen vi hade ihop, det kom ju efter det. För det kom ju det året. När den kom, den reviderade läroplanen, då satte sig ju förskolecheferna och våran dåvarande rektor och gjorde en alltså gedigen övergångsplan. Hur den ska se ut så här med samtal och vilka månader och hur. Men då gäller ju det den här skolan och sen dom här stora förskolorna, kommunala här intill. Och den, ja jag vet inte, gedigen är fel ord egentligen för den är inte så. (L3, FKL)

Lärarnas arbete med att planera för barns övergångar från förskoleklass till årskurs 1 utgår från läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshem (Lgr 11). För denna övergång finns det inte kommungemensamma rutiner eller lokala handlingsplaner baserade på praxis som vid barns övergång från förskola till förskoleklass. Att kommungemensamma rutiner eller lokala strukturer inte förekommer för denna övergång är en intressant skillnad. Det kan bero på att lärare i förskoleklass och lärare i årskurs 1 ofta är verksamma inom samma skolenhet vilket främjar deras möjligheter att kommunicera och samverka med varandra i arbetet med barns övergångar mellan dessa skolformer. I citatet nedan redogör en lärare verksam i årskurs 1 för hur arbetet med barns övergångar till årskurs 1 ter sig på den skola hon är verksam i. Läraren uppfattar att styrningen och samverkan mellan lärare vid den övergången inte är lika uttalad som vid övergången från förskola till förskoleklass.

> Nej alltså det som har varit är att det ska vara ett överlämningssamtal och liksom och så att man ska träffas, att man kan få komma in och liksom, men det är inget nedskrivet eller uttalat. Utan det är väl mer vad förskoleklassen och 1:a lärarna känner för. Alltså det är lite så det är, vilket inte jag heller tycker är så fantastiskt bra. Utan att det ska kunna vara jamen i april så ska du få träffa barnen liksom. Men det är väl det som har varit svårt senaste åren för det har bytt så mycket personal liksom, så att dom rutinerna har inte riktigt funkat. (L6, ÅK1)

Skolchefernas arbete med barns övergångar styrs också av läroplanerna för respektive verksamhet (Lpfö 18 respektive Lgr 11). Skolcheferna talar om läroplanernas respektive avsnitt om övergång och samverkan mellan skolformerna och påtalar också att skollagen (SFS 2010:800) ger ramar för vad som är möjligt i arbetet med barns övergångar. Det är vanligt förekommande i skolchefernas berättelser att de arbetar antingen med utveckling av rutiner för lärares arbete med barns övergångar från förskola till förskoleklass eller revideringar av sådana dokument. Deras berättelser beskriver också att övergångar inte alltid är en prioriterad fråga. Citatet nedan är ett av flera exempel på styrning av lärares arbete med barns övergångar, beskrivet ur en skolchefs perspektiv.

> Ja jag tänker att då har vi skollagen att förhålla oss till. Och även läroplanerna. Och där ska vi ju säkerställa framför allt för barn i behov av särskilt stöd att det blir en bra övergång. Men som sagt det är ju ingen som har tagit i den frågan på länge här. Därför så ser det ju lite olika ut, då är det förskolechef som utgår från sin läroplan där det står att dom ska ansvara för det här. Och då gör dom det på olika sätt. (S4, FÖ).

Skolcheferna förlitar sig på att rektorer i förskola och skola hanterar lärares arbete med övergångar. Samtidigt uttrycker skolcheferna att rektorerna arbetar med övergångar på olika sätt. De menar att olika ledarskap och förhållningssätt påverkar lärares förutsättningar att arbeta med barns övergångar mellan skolformerna. Skolcheferna menar också att rutiner för lärares arbete med barns övergångar inte alltid efterlevs av verksamma lärare och rektorer i förskola och förskoleklass. Det medför att lärarna genomför arbetet med övergångar på olika sätt vilket påverkar barns möjligheter till likvärdigt bemötande. Flera skolchefer har påbörjat förbättringsarbeten som de menar kommer att klargöra vad som förväntas av olika aktörer vid barns övergångar från förskola, exempelvis för barn i behov av stöd, anpassningar och resurser. Dessa resonemang är exempel på att skolcheferna önskar rutiner för att säkerställa lärares arbete med övergångar som en organisatorisk förutsättning. Skolcheferna anknyter dock inte direkt till lärares professionella erfarenhet och kunskap i detta vilket citatet nedan ger ett exempel på.

> Så vi har en arbetsgrupp som under ledning av vår chef ska titta på tre delar, och det är väl jag som har sagt dom delarna, så för det första hur kan vi

> systematiskt få till mötet mellan avgående elev och avlämnande lärare. Det är nummer ett. Hur får vi sen till mötet mellan avlämnande lärare och mottagande lärare, och sen kommer den tredje hur får vi till mötet mellan inkommande elev och mottagande lärare. Dom tre områdena har vi nu under lupp. Och där ser vi, och har sett en längre tid, där ser vi enorma brister. (S1, SK)

Citatet visar också att skolcheferna har en uppfattning om sin egen roll som central och att övergången främst handlar om att skapa möten då de befinner sig på den organisatoriska nivån och därför inte alltid beaktar de innehållsliga aspekterna i arbetet med övergångar. Lärarnas arbete med barns övergång från förskoleklass till årskurs 1 är mer osynligt i skolchefernas tal om barns övergångar. Flera av de skolchefer som är verksamma i skolan framhåller dock behovet av att utveckla kommunövergripande rutiner även för denna övergång.

Förändringar av läroplanerna ger avtryck i arbetet med övergångar – det är tydligt. Ett exempel är den konsekvens som uppstått i och med att förskoleklass blivit en obligatorisk skolform inom skolsystemet (fr.o.m. höstterminen 2018). Det lyfts samstämmigt fram av såväl lärare som skolchefer i denna studie. Skolcheferna med ansvar för skola menar att skälet till glappet är att förskoleklassen inte längre ska ha någon specialverksamhet, eftersom det inte finns krav på det enligt skollagen. Förändringen har medfört att ett glapp skapats som inneburit att barn som haft stöd och anpassningar i förskola inte längre ges möjlighet till en fortsättning inom särskolan då det inte finns någon motsvarighet till särskola för förskoleklassen. Detta beslut har haft direkt inflytande både på lärarnas och skolchefernas förutsättningar att arbeta med barns övergångar och därmed också inflytande över barns övergångar. Beslutet har medfört att förändringar har gjorts på kommunövergripande nivå vad gäller utformningen av förskoleklassen. Exempelvis har mindre undervisningsgrupper för förskoleklass begränsats och grupper som fanns tidigare har tagits bort. I sådana mindre grupper kunde förskolebarn med behov av stöd, anpassningar och resurser placeras inför övergången från förskola till förskoleklass. Skolcheferna beskriver att de hanterar avsaknaden av ett särskolealternativ för förskoleklass genom att förskolebarnet antingen placeras i förskoleklass eller hålls kvar i förskolan ytterligare ett år. Det förekommer också att barn skrivs in ett år för tidigt i särskolan men det sker i undantagsfall eftersom särskolan varken är anpassad för den skolformen och inte heller har kompetens att möta förskoleklassbarn. Skolcheferna hänvisar till att särskolan främst ska ta emot barn från årskurs 1 och uppåt.

Dessa förhållningssätt har vuxit fram efter beslutet om förskoleklassen som obligatorisk skolform, och är ett sätt att hantera avsaknaden av en grundsärskola för barn med behov av stöd vid övergången från förskola till förskoleklass. I citatet nedan ges exempel på hur konsekvensen av beslutet om obligatorisk förskoleklass också påverkat på flera nivåer: skolchef, lärare och barn.

> Den förändring som har påverkat mig mest, det är avsaknaden av särskoleperspektivet i förskoleklassen. Det påverkar mig varje dag. I och med att dom slutar förskolan och nu går in i en obligatorisk förskoleklass så betyder ju det att dom här barnen ska helt plötsligt, från att man har jobbat i en resursförskola, man har gjort jättemycket insatser, helt plötsligt ska dom in allihop i samma grupp. Ett år senare kan jag börja förskoleklass, eller börja särskolan. //Därför att jag tycker att det är svårt, vi måste ju kunna, förskoleklassen som den är nu så ska alla barn gå där och jag tycker inte att det är tillfredsställande då att den här gruppen exkluderas. Dom placeras, dom hålls kvar i förskolan, eller skrivs in ett år tidigare i särskolan. Jag hade önskat att vi hade en bättre övergång på för dom här barnen. (S2, SK)

Skolcheferna med ansvar för skola redogör för hur de på olika sätt kommer att hantera problematiken med att förskoleklasser inte har en motsvarighet i grundlärarskolan och talar om att ”tänja lite på gränserna”. Med detta avser de att de inom kommunen vill försöka få till en fungerande övergång som innebär att alla barns olika förutsättningar och möjligheter ska kunna tillgodoses, oavsett styrdokumentens ramar. I frågan om hanteringen av förskoleklassens obligatorium framträder en skillnad mellan skolcheferna. Skolcheferna med ansvar för förskola ger i stället uttryck för eftertänksamhet och funderingar om vad det är som gör att vissa barn inte tas emot i förskoleklass när förskolan har klarat av att ha samma barn i sin verksamhet. Rutiner behöver utvecklas för att främja dessa barns fortsatta utveckling på bästa sätt.

> Och då blir barnen kvar i förskolan. För att vi ändå vet att dom ska till grundsärskolan. Eller vissa barn kan börja ett år tidigare på grundsärskolan. Men där tycker jag nationellt det är någonting man måste fundera kring. Och visst det kan vara, för vissa barn kan det absolut vara bättre att få vara kvar ett år i förskolan och sen gå till grundsärskolan men jag kan också fundera är det rätt för alla barn? För jag kan tänka att barnet har gått på förskola i fem år, eller den har blivit, ja, första tiden. Och sen ska den liksom till ett helt annat sammanhang ett år i en förskoleklass för att sedan gå till grundsärskola, ja det är ju frågan om det är det bästa för barnen. (S1, FÖ)

Citatet ovan är ett exempel på hur en skolchef med ansvar för förskola resonerar om varför vissa barn i behov av stöd och anpassningar blir kvar på förskolan ett extra år och vad som egentligen är bäst för barnet. Det finns inget entydigt svar på den frågan i det empiriska materialet men det är intressant att reflektera över de tankegångar som flera skolchefer för förskola för fram kring detta dilemma. En fundering som framkommer från skolcheferna är att grundsärskolan inte är utbyggd i den omfattning som behövs för att ta emot barn i en grundsärskoleanpassad förskoleklass, vare sig vad gäller lokaler eller kompetens. Ytterligare en reflektion som förs fram från skolcheferna är att grundsärskolan glömdes bort i samband med skollagsändringen. De här reflektionerna får betydelse för hur man resonerar om styrning på kommunal nivå och avsaknaden av lagstiftning kring en grundsärskola för förskoleklass visar att

skolchefers resonemang kan påverka lärares förutsättningar att didaktiskt arbeta med barns övergångar.

Skolvalet

Det är vanligt att lärarna i förskoleklass arbetar med att ta emot barn från många olika förskolor, och det är också en faktor som har inflytande på arbetet med övergångar. Likaså är det vanligt att lärare i förskola arbetar med att lämna över barn till många olika förskoleklasser. Mottagande av barn från många olika förskolor medför att logistiska flöden blir svåra att få till stånd vad gäller överlämnande och mottagande mellan överlämnande lärare i förskolan och mottagande lärare i förskoleklassen. Vid övergången till förskoleklass är det vanligt att lärare tar emot många barn från olika förskolor, både kommunala och fristående. Det är också den övergång lärare bedömer som den mest kritiska i arbetet med barns övergångar. Särskilt kritisk är den då mottagande lärare i förskoleklass tar emot förskolebarn från många olika förskolor. I ett exempel som skolcheferna redogör för har barn från 16 olika förskolor lämnats över till en förskoleklass med totalt 22 barn ett läsår tidigare.

Vid barns övergång till förskoleklass som ligger utanför upptagningsområdet organiserar inte lärare barns övergång till förskoleklassen. I citatet nedan för lärarna fram ett dilemma med att det finns fristående skolalternativ. Vårdnadshavare får också en annan uppgift vid barns övergångar än vid kommunala skolövergångar.

> Förra året var det jättemånga barn också till friskolor. Den övergången är ju helt annorlunda. Dit får ju föräldrarna gå och hälsa på med barnen. Vi är ju inte alls inblandade i det. Och det räcker ju. I början gjorde vi lite olika, men nu finns det ju inte möjlighet. Man får ta där dom flesta barnen går. //...Så dom andra får ju föräldrarna sköta. (L7, FÖ)

Det är tydligt att vårdnadshavare får en framträdande roll vid barns övergång till ett fristående skolalternativ. Det framkommer också att om det finns en kommunövergripande rutin eller en lokal handlingsplan eller praxis så svarar den inte alltid upp mot de förhållanden som arbetet med övergångar kräver enligt lärarna. Det är ännu mer framträdande när det finns flera olika friskolor att välja på vidövergången från förskola till förskoleklass. Det är då inte självklart att förskolebarnet går vidare inom förskolans upptagningsområde. Detta är något som lärarna i förskolan påtalar i sina berättelser och citatet nedan är ett sådant exempel. Läraren berättar att kommunen har en mer genomarbetad plan för lärares arbete med övergångar till kommunala skolor jämfört med övergång till friskolor. Resultatet visar att fristående skolalternativ och förändrade upptagningsområden påverkar lärares arbete med övergångar.

> Och det finns ju en skrivelse som kommunen har om övergångar. Det gör det ju. Men ofta så funkar ju inte den jättebra. Jag tror att den behöver nog kanske

> uppdateras lite också. Den fungerar ju inte när man har barn till så många olika skolor. Den behöver omarbetas så att visst det här är huvudsakliga, det är det här som vi strävar efter. Men på något sätt det här andra då. Vi andra som liksom sladdar in lite från sidan. Vi behöver också ha mer nerskriven rutin tror jag. Så att det blir ju att vi gör väldigt olika annars. Men vi strävar ju ändå efter likvärdigheten liksom. (L5, FÖ)

Lärarna i förskoleklass lyfter på motsvarande sätt fram att det saknas rutiner för de barn som går över till grundskolor belägna utanför upptagningsområdet eller till fristående skolalternativ. Flera av lärarna resonerar om rutinen och menar att den skulle kunna innehålla det som är gemensamt för en kommun. Samtidigt behöver det finnas utrymme för lokala variationer och för dessa behöver det i så fall finnas en lokal plan eller praxis. En problematik framträder här i och med att det finns valmöjligheter vid barns övergångar, särskilt till fristående skolalternativ.

Det framstår som en utmaning att många olika aktörer är inblandade i lärares arbete i processen med överlämnande och mottagande. Vårdnadshavare förväntas ta större ansvar och ta kontakt med mottagande lärare i förskoleklass för att säkerställa barnets övergång och även se till att information om barnet överförs. Citatet nedan är ett av flera exempel på denna utmaning.

> För ett dilemma som vi har, det är ju så här att ja det går ju jättelätt om man är i ett avgränsat område. Vi har till exempel en förskola där förskola och skola är i samma hus. Dom är precis nyöppnade men där kommer det ju att gå ganska lätt då att samarbeta, tänker jag, på sikt, det är ju i samma hus. Det är mycket svårare när man som rektor har från sexton olika förskolor, och försöka samarbeta med det. Så att problemet för oss är dom områden, dom skolor där det är väldigt många, både fristående och kommunala förskolor som man ska samarbeta med då får ju förskolan slita mera med att tala om det är dom är barnen vi kommer med, det är det här som vi har jobbat med. (S3, FÖ).

Flera av skolcheferna för förskola framhåller att arbetet med övergångar fungerar bättre vid övergångar från en kommunal verksamhet till en annan kommunal verksamhet jämfört med fristående skolhuvudmän. I det senare fallet ”haltar” det lite vilket citatet ovan gestaltar. Vid dessa övergångar blir det framför allt vårdnadshavarens uppgift att ta ansvar för att överföra information om barnet i samband med övergången. När det finns en beslutad rutin för lärares arbete med övergångar tar den inte heller hänsyn till att barn kan lämnas över från en kommunal förskola till en fristående förskoleklass respektive från en kommunal förskoleklass till en fristående grundskola. Lärarnas arbete utmanas också när det saknas samverkan och kommunikation mellan samtliga skolenheter inom en kommun.

Citatet nedan är ett annat exempel på en faktor som påverkar lärarnas arbete med barns övergångar: principen om relativ närhet. Den innebär att i de fall en kommunal skola inte har plats för alla som sökt den görs ett urval baserat

på skillnaden i avstånd till den sökta skolan jämfört med en alternativ skola i närheten.

> - Förr om åren så har vi ju haft anvisade områden. Dom som fanns i området tillhörde …-skolan. Dom lotsade in här och då hade vi överlämnandet. Och på …-skolan var det sexton förskolor som slussades till en skola. Och så har vi haft det. I år nu, så är det fortfarande kanske sexton stycken men om skolan är här, förut har det varit så att rektorerna har samlats och bockat i hur många barn bor i varje område och sådana här saker vilket har gjort att alla dom barn som var i den här förskolan dom hamnade till den skolan. Dom hade en destination vilket gjorde att det var lätt. Man kunde börja redan i, ett år innan. Nu är det bara relativ närhet. Så de barnen som har valt då att gå i den förskolan där, och bor här, hamnar alltså inte i den skolan utan kommer att hamna där. […] I år påverkar det ganska mycket. Därför att då har det blivit så att i en förskola har sexton barn av sjutton hamnat i …-skolan. Och ett barn har inte. Det är en katastrof. Därför att dom har byggt upp en trygghet. (S5, SK)

I detta arbete berättar skolchefer verksamma i skola om att principen om relativ närhet medför att det förekommer sena placeringar av barn då alla barn inte alltid får den plats som önskats. Mottagande lärare får då sent kännedom om barnets placering, kanske i samband med terminsstarten, och har då inte samverkat med överlämnande lärare i förskolan. Den mottagande läraren har då heller ingen information om det mottagande barnets förutsättningar och erfarenheter. Principen om relativ närhet ger också återverkningar på de roller och relationer som skapas mellan överlämnare, mottagare, barn och vårdnadshavare vilket citatet också visar exempel på. Barns och vårdnadshavares relationer med mottagande lärare uteblir vid sena placeringar och upparbetad trygghet med överlämnande lärare försvinner.

Roller i arbetet med övergångar

Detta huvudtema tar fasta på lärares reflektioner kring sin egen roll i arbetet med barns övergångar. Olika kontext påverkar hur lärare fungerar i en dubbelriktad process som både överlämnare och mottagare. Lärares perspektiv på rektorns och skolchefens roll i arbetet med övergångar belyses också som betydelsefulla för att skapa förutsättningar för arbetet med övergångar såväl lokalt som centralt. Avsnittet är indelat i följande delteman: *Överlämnare och mottagare – lärares dubbla roller*, *Lärares perspektiv på rektor*ernas *roll och uppgift vid övergångar* samt *Skolchefers roll i arbetet med övergångar.*

Överlämnare och mottagare – lärares dubbla roller

Att lärares roller och relationer påverkar och påverkas av den kontext de är verksamma är tydligt i lärarnas berättelser. Hur processen med överlämnande

och mottagande av barn mellan skolformerna ska genomföras varierar och lärarna i de tre skolformerna skildrar att det förekommer olika arbetssätt. Men trots alla olikheter har två tydliga roller synliggjorts: rollen som överlämnande lärare och rollen som mottagande lärare och därmed förväntningar på lärarprofessionens uppgift. De rollerna fördelar sig olika på olika lärare. Rollerna som överlämnare och mottagare fungerar som en dubbelriktad process med aktörer på båda sidorna av övergången. Rollerna lägger också grunden för lärarnas arbete med att skapa relationer till både barn och vårdnadshavare och fungerar samtidigt som avslutning på det arbete och de relationer som varit. I rollen som lärare i förskoleklass innebär arbetet med övergångar att både fungera som *mottagande lärare* och *överlämnande lärare* gentemot två skolformer, förskola respektive årskurs 1. Detsamma gäller för lärare i årskurs 1 till 3. I årskurs 3 får de fungera som mottagare av de barn från förskoleklass som ska börja i årskurs 1, samtidigt som de överlämnar barn till mottagande lärare inför årskurs 4. Lärarna i förskola är den enda som i sin roll endast är överlämnare, i relation till läraren i förskoleklass. Citatet nedan gestaltar det överlämnande och mottagande arbetet för lärare i förskoleklass.

> Vi håller ju också på att skola in och skola ut varje år. Det är därför jag känner att vi är den här bron, vi tar emot och lämnar ifrån oss hela tiden. Det är en stor del av vårt jobb. (F21, FKL)

De lärare som är verksamma i förskoleklass uppfattar att de befinner sig i ett tillstånd där de kontinuerligt skolar in och skolar ut barn under en förhållandevis kort period vilket påverkar det som de uppfattar är deras huvudsakliga arbetsuppgifter i vardagen: att bedriva verksamheten i förskoleklassen. Lärarna i förskoleklass problematiserar kring detta och menar att de har mindre tid på sig att skapa relationer till varje barn och vårdnadshavare eftersom förskoleklassen som skolform endast omfattar ett år. De befinner sig i en situation där de dels tar emot barn, dels lämnar ifrån sig barn, läsår efter läsår. Arbetet som överlämnare och mottagare beskriver lärarna i förskoleklass framförallt som ansträngande ur flera perspektiv. De problematiserar sina dubbla roller, antalet aktörer som övergången kan involvera och den tid de har att möta barn i det arbetet. De uttrycker att tiden är knapp för att arbeta med barns övergångar med flera olika aktörer eftersom de samtidigt har sin ordinarie barngrupp. Det är också krävande ur ett relationsskapande perspektiv. när lärare som överlämnar och tar emot barn ofta byts ut vilket medför att upparbetade roller och relationer lärare emellan blir osäkra.

> Idag är det ju väldigt splittrat därför att det finns sådan valmöjlighet. Så det är ju ganska stort engagemang att ta emot barn från så här många olika ställen. Och få det att fungera. (L9, FKL)

Rollen som mottagande lärare i förskoleklass är utmanande. Det krävs engagemang, både vad gäller barnen som tas emot och vad gäller de relationer som

skapas med överlämnande lärare i förskolan. Detta perspektiv framträder inte hos de lärare som är verksamma i förskolan. De måste inte som lärare ständigt fungera i en dubbelriktad process och vara mottagare och överlämnare (årskurs 1). De behöver inte heller samverka med flera överlämnare (förskola-förskoleklass, förskoleklass-årskurs 1, årskurs 3-årskurs 4, årskurs 3-förskoleklass). Lärare i förskolan fungerar primärt som överlämnare enbart i relation till en skolform. Lärarna i årskurs 1 speglar också den dubbla rollen som överlämnare och mottagare. Den dubbla rollen uppträder dock inte varje år för dessa lärare, utan efter ett par års relation vid barns övergång från lågstadiet till mellanstadiet.

Lärares perspektiv på rektorernas roll och uppgift vid övergångar

Gemensamt åskådliggör lärarnas berättelser att rektorerna är betydelsefulla aktörer som på olika sätt kan skapa förutsättningar för deras arbete med övergångar på lokal nivå. Lärarna framhåller att rektorerna både fungerar som initiativtagare för att starta upp och organisera det årliga arbetet med övergångar och som den som upprätthåller kontinuiteten. Rektorn är den som vet hur man gjort tidigare år vilket är betydelsefullt när det finns ny personal i de olika skolformerna. Rektorerna uppfattas också fungera som samordnare för uppföljningen av arbetet med barns övergångar i de fall sådana förekommer. Lärarna anser att kommunikation och samverkan inte alltid finns mellan rektorer vid överlämnande mellan förskolor och skolor. Minskad dialog rektorer emellan påverkar lärarnas möjligheter att samverka mellan skolformerna. I citatet nedan problematiseras återkommande byten av chefer.

> Nu hör det till saken också att vi byter chef hela tiden på den här förskolan. Under fem år så är vi inne på vår sjunde chef. Du kan ju förstå hur bra det blir. Och nu har vi fått en alldeles ny chef igen som varken kan verksamheten eller någonting annat, så hon kan inte svara på några frågor. (L1, FÖ)

Flera lärare i både förskola och förskoleklass redogör också för att det inte bara är rektorer som byts utan också lärare. Processen med övergångar blir påverkad när rektorer och lärare byts ofta. När de är nya har de inte tillägnat sig de arbetssätt som förväntas och de har inte heller kunskapen om arbetet med barns övergångar. Övergångarna förutsätts i stället bygga på enskilda medarbetares engagemang. En annan faktor som enligt lärarna får betydelse för arbetet med barns övergångar är när bemanningen för kommande läsår fördröjs vilket innebär att ingen mottagande lärare finns utsedd.

> På senare år så är det ju, ja det är lite svårt med rekryteringar vilket gör att övergången skulle kunna börja tidigare liksom. Alltså vet man om vilka lärare dom ska ha så brukar dom ju komma och göra något, jamen träffa barnen liksom redan under hösten och sen har ju vi överlämnandesamtal liksom. Så där har vi ju avsatt tid liksom. Så att dom ändå får, jamen veta det vi vet. Men som

> sagt ibland har det ju varit svårt att veta vilken lärare det ska bli, och då blir det ju att det skjuts på framtiden och så är det ju. (L10, FKL)

När lärare inte får information om vem som är mottagande lärare i årskurs 1 begränsas möjligheterna att förbereda barnen på den förändring som ska ske. Information om det enskilda barnet förs heller inte över. Lärarna i den här studien redogör för att rektorernas roll och uppgift vid övergångar framförallt utmärks ur två perspektiv: ett operativt perspektiv och ett styrande perspektiv. Lärarna i förskoleklass uttrycker att rektorn för förskolan antar en mer operativ roll i arbetet med övergångar jämfört med rektorn i skolan. Flera lärare i förskola framhåller att rektorn tar över ansvar för arbetet med gruppindelningar inför övergången till förskoleklass och att lärarna inte alls är delaktiga i detta trots att kunskapen om de enskilda barnen är viktig att beakta.

Lärares perspektiv på rektorers roll vid övergångar till årskurs 1 och 3 beskrivs med exempel på två olika arbetssätt från rektorernas sida. Det ena arbetssättet innebär att rektorn styr lärarnas undervisningstid så att lärare i årskurs 1 också blir delaktiga en del av sin arbetstid i förskoleklass. Det andra arbetssättet innebär att rektorn isolerar lärarna i sina skolformer. Arbetssättet att göra lärare i årskurs 1 delaktiga i förskoleklassens verksamhet framhålls av lärarna som betydelsefullt. Då kan de tidigt skapa sig en förförståelse för verksamheten och en kännedom om barn som de senare möter inför övergången till årskurs 1. Arbetssättet underlättar mottagandet till årskurs 1 eftersom de mottagande lärarna redan har kännedom om barn som är i behov av stöd eller är föremål för pågående utredningar. Lärarna i årskurs 1 som har haft möjlighet att parallellt undervisa i förskoleklass framhåller också att de får möjlighet att skapa en samsyn med lärarna i förskolan om hur viktigt arbetet med övergångar är. Samtidigt får de väl genomförda övergångar med detta arbetssätt. Rektorer har betydelse för lärares arbete med övergångar, utifrån lärares perspektiv, bland annat för att de kan organisera gemensamma planeringsdagar där såväl överlämnande förskola eller förskolor som mottagande skola ingår. Därigenom kan idéer bli övergripande överenskommelser om att arbeta på ett visst sätt från förskolan, vidare in i grundskolan. På så sätt skapas också förutsättningar för att bilda en samsyn som ger inflytande på deras arbete inför och efter barns övergångar mellan skolformerna.

Det förekommer också en motsatt bild av rektorernas roll i samband med övergången till första klass. Den bilden innebär att en rektor inte alltid ger lärare i förskoleklass möjlighet att delta i skolans planeringsdagar eller i elevkonferenser. I stället får de ta ansvar för skolans barn när skolans lärare deltar i planeringsdagar. Att inte få vara delaktiga på samma villkor som lärarna i årskurs 1 får betydelse för arbetet med övergångar då de inte gemensamt får möjlighet att diskutera arbetssätt och barn regelbundet. Citatet nedan är ett exempel på rektorns styrande roll som en lärare i förskoleklass uppfattar den. Citatet visar även på behovet av möjlighet till samarbete inom olika verksamheter och rektorn beskrivs som viktig för detta.

> Vi har ny chef och han tyckte att det var rent förkastligt att vi var med på lärarnas planeringsdagar. Men det är ju det vi saknar, vi har ingen tid tillsammans med lärarna som har ettorna och tvåorna. Här ser jag stor skillnad nu hur vi samarbetar. Och jag ser hur fort det går tillbaka till det gamla när vi inte har tid att prata barn och hur vi ska göra med den och den för att den ska må bra. Det här är negativt. (F26, FKL)

Ytterligare ett exempel från lärare i förskoleklass om rektorns syn på samarbete mellan lärare i olika skolformer:

> Jag tror också att rektorns syn på samarbete och lägre åldrarna är supersuperviktig, jag menar vi har en rektor nu, som har jobbat som förskollärare och i förskoleklass i jättemånga år som har en helt annan syn mot tidigare rektorer. Jag tänker att det faktiskt är viktigt. Det är ju egentligen förskolan det är ju det som lägger grunden för barn. Men det har ju alltid varit så att förskolan har man ju sett ner på från skolan så att där måste vi liksom komma på en jämnvikt då att vi faktiskt är värda precis lika mycket allihopa. (F22, FKL)

Citaten ovan är intressanta på så sätt att de reflekterar rektorns syn på lärarnas profession, uttryckta av läraren. Å ena sidan finns det i denna studie lärare som är verksamma där rektorer gör dem delaktiga i skolans hela verksamhet. Å andra sidan finns det lärare som är verksamma i en isolerad del av verksamheten, förskoleklassen, och rektorn gör dem inte delaktiga i skolans aktiviteter. I lärarnas berättelser framträder också resonemang som relaterar till synen på lärare som yrkesgrupp. Den synen påverkar deras arbete med övergångar vilket citatet ovan är ett exempel på. I detta framhålls att rektorers syn på lärare och på deras arbete med övergångar blir avgörande för vilka förutsättningar som ges lärare i deras arbete med övergångar, eftersom det är rektorer som organiserar samverkan mellan lärare i olika skolformer.

Skolchefers roll i förhållande till lärares arbete med övergångar

Att skapa förutsättningar för lärares arbete med övergångar är ett flerledat uppdrag. Med flerledat menar jag att det är flera aktörer som förväntas interagera med varandra inom flera olika verksamheter men också på flera nivåer. Samtliga skolchefer ansvarar organisatoriskt för var sitt verksamhetsområde på central nivå i kommunen. Samstämmigt ger skolcheferna i denna studie uttryck för en medvetenhet om att de i sin roll fungerar inom ett verksamhetsområde, förskola eller skola. De ser förskoleklassen som ett område som de gemensamt behöver samverka kring avseende lärares arbete med övergångar. Samverkan dem emellan lyfter de fram som värdefull för att skapa goda förutsättningar för såväl lärares arbete som rektorers arbete med övergångar. Samverkan varierar dock vilket synliggörs när de talar om den ledning och styrning av sina verksamhetsområden som de menar får betydelse för möjligheter att samverka med varandra.

> Det vi kan se också när vi i ledningsgruppen inte riktigt har varit kompatibla med varandra så har det lett till att man har drivit även, det har mynnat ut i att vi har blivit mer, gått isär från varandra. För vi har haft lite olika syn. Det märker vi nu när vi har bytt ut en chef och blivit en ny skolchef här. Så har det gått väldigt, väldigt fort. Och vi har börjat jobba ihop vilket också gör att det har blivit mycket tydligare signaler direkt utåt. Vi ska jobba tillsammans. Vi står tillsammans. (S5, SK)

Skolchefer framför reflektioner kring sina egna förutsättningar att leda förskoleverksamhet respektive skolverksamhet, och då särskilt övergången till förskoleklass. Citatet ovan visar att de önskar samverkan men att det i praktiken inte alltid blir så. Den samverkan som förekommer sker inte heller alltid avseende barns övergångar vilket citatet nedan exemplifierar.

> Vi träffas varje vecka och har kontinuerliga avstämningar men vi har liksom inte kommit dit till att det ska handla om det här, för det är så mycket i vardagen som vi hanterar. Som vi ska. Och då handlar det om vad politikerna vill och vi har inte hittat den tiden. //. Det har liksom prioriterat bort sig själv, ner på den här listan på något vis. Vi vet om att det behöver göras men vi har liksom inte.... Nej. En vacker dag. (S1, FÖ)

Uppenbart är att skolcheferna önskar arbeta med rektorerna kring barns övergångar men frågan har inte prioriterats. När skolcheferna talar om de förutsättningar som skapas för lärares arbete med övergångar ger skolcheferna uttryck för att det inte är lärarna som ansvarar för arbetet med barns övergångar utan att det är rektorerna inom respektive skolform. Skolcheferna synliggör en medvetenhet om att de i sin roll behöver uttala vad som förväntas i lärares arbete med övergångar. Det framkommer en självkritik hos en del av skolcheferna vad gäller att de inte prioriterat att samverka med rektorer kring lärares arbete med barns övergångar såsom de önskar vilket får konsekvenser för lärares didaktiska arbete med barns övergångar.

> Jag har inte sagt att det är viktigt. Jag har inte uttalat det tillräckligt tydligt. Någonstans borde alla rektorer känna att det är en självklarhet. Dom borde känna förväntan ifrån mig. Att ha skapat relationer med förskolorna, att skapa arenor för personalgrupper att mötas. (S4, SK)

Arenor för att samverka kring lärares arbete med övergångar verkar vara ovanliga även om en del av skolcheferna redogör för att det tidigare, men inte längre, förekommit att de organiserat möten mellan förskolans rektorer och skolans rektorer. Skolcheferna hade då skapat arenor där de tematiserade olika områden, exempelvis framgångsrika övergångar. Nu är dessa arenor endast till för de rektorer som är verksamma inom en skolchefs ansvarsområde. Det innebär att skolcheferna inte skapar arenor för att rektorer i förskola och skola ska kunna interagera och skapa relationer med varandra över skolformerna trots att skolcheferna själva reflekterat kring relationernas betydelse för

samverkan om arbete med övergångar. När skolcheferna reflekterar kring detta framträder också en medvetenhet om att avsaknaden av systematiska mötespunkter för rektorer för skola respektive förskola också kan spegla vilka förutsättningar rektorer ger lärare för att samverka kring barns övergångar mellan skolformer.

Sammanfattning och fördjupad analys

Temana i detta kapitel har synliggjort de ramar och organisatoriska förutsättningar som styr lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar. I följande avsnitt ges en sammanfattning och fördjupad analys av detta resultatkapitel i relation till Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell. Framträdande för detta resultatkapitel är de faktorer som primärt ligger utanför lärarnas närmiljö och roll och som ger inflytande och styr lärarnas arbete med att skapa framgångsrika övergångar för alla barn.

Lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar styrs av nationella styrdokument och i viss mån av centralt och lokalt framtagna riktlinjer på makro- och exosystemnivån och av praxis på mikrosystemnivån. De kommunala och lokala styrdokument som förekommer innehåller information om hur lärarnas arbete med barns övergångar mellan skolformerna förväntas genomföras, framförallt organisatoriskt. Samhällets styrning genom styrdokumenten bildar struktur och sammanhang för arbetet och ger återverkningar på de två innersta systemnivåerna mikro- och mesosystemnivå. Motsvarande inramning och styrning har även skolcheferna gett uttryck för. De studerade skolformerna har kommit olika långt med att utveckla gemensamma arbetssätt för lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar vilket också medverkar till vad som blir möjligt för lärarna att förändra och påverka i sitt vardagliga arbete med barns övergångar. Bristen på utvecklade gemensamma arbetssätt blir en hindrande faktor som utmanar lärarnas möjligheter att utveckla relationer, dyader, mellan varandra och skapa gemensamma erfarenheter. Det är tydligt att lärarna efterfrågar styrning för arbetet med övergångar i högre grad vid övergången till förskoleklass jämfört med övergången från förskoleklass till årskurs 1.

Resultaten visar att förändringar av styrdokument på nationell nivå ger återverkningar på lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar vilket antagligen är avsikten. Införandet av förskoleklass som obligatorisk skolform 2018 har fått negativa följder och har särskilt synliggjort denna inverkan. Att förskoleklassen har blivit obligatorisk har minskat barns möjligheter till stöd. Det får konsekvenser för barns villkor och leder till brister såväl i barns möjlighet till likvärdigt bemötande som kontinuitet för fortsatt lärande och utveckling. Förändringen med förskoleklassen som obligatorisk skolform utan en särskoleverksamhet är en förändring som skolcheferna menar har påverkat lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar. Beslut fattade på makrosystemnivå har således medfört negativa konsekvenser på andra systemnivåer.

I analysen har också samverkan lärare emellan och de roller som skapas på mesosystemnivå framträtt som faktorer som påverkar lärarnas arbete med barns övergångar. Lärarnas arbete utmärks också av att de har dubbla uppdrag, både som överlämnare respektive mottagare. Det är skillnad på att överlämna barn från en grupp till flera förskoleklasser och att överlämna en mer sammansatt grupp från förskoleklass till årskurs 1. Rollen som mottagare och rollen som överlämnare skiljer sig åt och är beroende av skolform. Rollerna innebär också att olika förväntningar skapas på mottagare respektive överlämnare. Att lärarna har dubbla roller är mer utmärkande för lärare i förskoleklass och lärare i årskurs 1. Lärarnas pendlande mellan dessa roller innebär att de ingår i och förenar olika närmiljöer på mesosystemnivå med varandra och fungerar som länkperson och är därmed viktig för barnen.

En faktor som påverkar lärarnas arbete med att skapa framgångsrika övergångar är när det är många olika mottagande och överlämnande aktörer. Mängden överlämnande lärare i relation till mottagande lärare och valet av mottagande skola påverkar hur barnets övergång gestaltas. Återigen visar analysen att förändringar som äger rum på samhällsnivå, makrosystemnivå och på exosystemnivå, ger återverkningar på flera systemnivåer. Sådana samhällsförändringar är till exempel införande av skolval, organisation av förskolor och skolors geografiska indelning. Förändringarna får betydelse såväl för vad som blir möjligt för lärarna i arbetet med barns övergångar som för barns möjlighet till likvärdiga förutsättningar.

Lärarna ges inte heller förutsättningar att fullfölja de riktlinjer som är formulerade i respektive läroplan eller lokalt fastställda rutiner avseende barns övergångar. För lärarnas arbete med barns övergångar till fristående skolverksamheter finns inte heller kommunala eller lokala rutiner vilket ger efterverkningar på barns möjligheter till likvärdigt bemötande. Vid dessa övergångar får istället vårdnadshavaren och inte läraren agera som den primära länkpersonen. Lärarnas uppdrag som länkperson gentemot överlämnande och mottagande skolformer innebär att de kontinuerligt får växla roll och miljö, och förbindelsen mellan dessa miljöer påverkar förutsättningarna att arbeta med barns övergångar. Ytterligare ett exempel som framträtt som ett hinder för lärarnas arbete med övergångar är hur principen om relativ närhet får betydelse för barns likvärdighet i lärarnas arbete med barns övergångar. Principen för relativ närhet är en faktor som kan förstås på exosystemnivån och som ger återverkningar på flera systemnivåer. Det handlar om att placera barn i mottagande skola vilket påverkar hur roller och relationer mellan barn, vårdnadshavare och lärare kan utvecklas.

Utifrån lärarnas perspektiv, framträder rektor som en central aktör i lärarnas arbete med övergångar. Rektor har i sitt uppdrag en lokalt övergripande och samordnande roll, ur lärarnas perspektiv. Detta resultat stödjs av skolcheferna som uttryckt att det är rektorerna som ansvarar för lärares didaktiska arbete med barns övergångar. Samtidigt menar de att ansvars- och rollfördelningen mellan skolchef och rektor inte alltid är tydlig.

Flera hindrande faktorer som inbegriper rektorers och skolchefers engagemang ger återverkningar på lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar. En sådan faktor är bristen på tillgänglig personal. När bemanningen inte är klar eller lärare tillsätts sent inför att lärare påbörjar det didaktiska arbetet med barns övergångar från en skolform till en annan uteblir arbetet med övergångar. Lärarna upplever att rektorer ofta byts vilket hindrar långsiktiga relationer och samverkan mellan skolformer, och upparbetade rutiner blir okända för rektorer. Ytterligare en faktor som påverkar lärarnas arbete är när skolchefen inte uttalat att samverkan är viktig för lärarnas arbete med barns övergångar. Interaktionen lärare emellan påverkas men också interaktionen mellan skolchefen och rektorn. Resultaten synliggör att interaktioner mellan systemnivåer har betydelse för lärarnas förutsättningar att arbeta med barns övergångar men också att de roller lärarna får och de relationer som skapas och utvecklas mellan verksamma aktörer har betydelse. Samtidigt tydliggör faktorer på olika systemnivåer vad som kan vara möjligt att påverka av de enskilda lärarna.

Flera faktorer som både hindrar men också möjliggör lärarnas förutsättningar för didaktiskt arbete har alltså framträtt i detta resultatkapitel. Påverkansfaktorer som äger rum på samhällsnivå exempelvis det fria skolvalet visar sig gr konsekvenser såväl för lärarna som barn i det didaktiska arbetet med övergångar. Faktorer på en systemnivå påverkar således det som sker i lärarnas vardag och är beroende av andra systemnivåer. De hänger samman och interagerar med varandra på ett komplext sätt och ger avtryck på de roller och relationer som blir möjliga att skapa. Denna kontext ger lärarna olika förutsättningar i de olika mikrosystemen och åskådliggör att det som händer i ett eller flera system påverkar lärarna i deras roller och relationer i arbetet med barns övergångar mellan skolformerna.

Kapitel 7. Villkor som skapas för barn i lärares arbete med barns övergångar

I detta avslutande resultatkapitel riktas fokus mot hur de villkor som skapas i lärarnas didaktiska arbete med övergångar påverkar barn med olika förutsättningar och behov. Forskningsfrågan som berörs är: *På vilket sätt får lärarnas arbete med övergångar betydelse för barn med olika förutsättningar och behov?* Det huvudtema som ligger till grund för kapitlet är: *Att möta barn med varierande förutsättningar*. Temat behandlar lärares möte med barn och de villkor som skapas i lärares arbete med övergångar för att främja barns lärande och utveckling. De sammanhang, den kontinuitet och den progression som skapas för barn vid övergångar mellan skolformerna och tillgången till stöd och anpassningar belyses. Detta kapitel visar på en progression som de föregående resultatkapitlen lagt grunden till och lyfter fram individen, barnet, som utgångspunkt för lärares didaktiska arbete med övergångar.

Tabell 9. *Överordnat område med huvudteman och delteman som framträtt i det empiriska materialet i såväl delstudie 1 som delstudie 2*.

Överordnat område	**Huvudtema**	**Deltema**	**Deltema**	**Deltema**	**Deltema**
Villkor som skapas för barn i lärares arbete med barns övergångar	**Att möta barn med varierande förutsättningar**	Barn i behov av stöd och anpassningar	Tillgång till stöd och anpassningar	Att skapa möjligheter för undervisningskontinuitet	Synen på barns olika förutsättningar och behov.

Framträdande för detta överordnade område är de villkor som skapas för barn i lärares arbete med övergångar.

Att möta barn med varierande förutsättningar

Detta huvudtema avser att synliggöra hur lärarnas arbete med övergångar får betydelse för barn med varierande förutsättningar och behov inför och efter de studerade övergångarna. Följande delteman har framträtt vid analysarbetet:

Barn i behov av stöd och anpassningar, Tillgång till stöd och anpassningar, Att skapa möjligheter för undervisningskontinuitet och progression av arbetsinnehåll, och *Synen på barns olika förutsättningar och behov.*

Barn i behov av stöd och anpassningar

Viljan att möta varje barn med deras individuella förutsättningar och möjligheter så att de kan utvecklas på bästa sätt oavsett bakgrund eller erfarenheter är ett område som varit utmärkande i lärarnas berättelser, särskilt lärare i förskoleklass. En faktor som lärarna i förskola och i förskoleklass menar har inflytande på deras arbete med övergångar är att förskolan har högre lärartäthet i jämförelse med förskoleklass. Enligt lärarnas berättelser kan det i förskolan vara två till tre lärare per grupp (cirka 15–18 barn) medan det i förskoleklass normalt är en lärare per klass (cirka 20–26 barn). I en del av förskoleklasserna kan ytterligare något stöd finnas i form av samverkanspersonal eller fritidspersonal under den del av dagen som är förskoleklass.

Lärarna i förskoleklass talar också om att de har barn med olika neuropsykiatriska diagnoser i sina grupper och att det tillsammans med låg personaltäthet har betydelse för deras arbete. Barns olika förutsättningar i den gemensamma gruppen framstår som problematisk att hinna med utifrån alla barns behov. De beskriver också att de har barn som inte är färdigutredda för neuropsykiatriska diagnoser när halva förskoleklassåret har passerat och när utredningarna är klara i slutet av läsåret kan 8–10 barn som har någon diagnos att ingå i en grupp på 24–26 barn. Lärarna menar att det är ett stort antal barn och att det blir svårt att hinna med att tillgodose alla barns behov under dessa förutsättningar. Att utredningarna dröjt menar lärarna påverkar deras möjligheter att främja alla barns lärande och utveckling. Lärarna beskriver hur de försöker lösa vardagens möten med alla barn utifrån deras förutsättningar samtidigt som utredningarna pågår. Citatet nedan problematiserar konsekvenserna av att barn är föremål för utredningar i barngrupper som redan är stora och har låg personaltäthet.

> Vi ska bli tjugosex. Och det har ju hållit sig lite där. Förra året hade vi ju trettio. Så att det håller sig här. Egentligen så är det ju, det var ju meningen att ha det som full klass först. Men vi har barn med särskilda behov som inte klarar stora grupper, så vi har delat, så vi har en lite mindre grupp. Och där har vi ju, så att vi var ju två från början som skulle ha den här klassen. Och sen har vi en resurs. Så dom är två inne i den där lilla gruppen. Eller lilla, dom är tio. Och jag har fjorton..// Ja vi måste göra en ny kartläggning, och vi måste alltså vänta, och det är ju det här också som jag tycker är så fruktansvärt att man får börja om, barnet får börja om från början. För då säger dom så här, då har dom skyllt på lite så här att, jamen man vet ju inte hur det här barnet kommer, det blir en ny miljö, det blir skolmiljö, andra förutsättningar. Då vet man ju inte hur det här barnet kommer att agera. Och då säger man så här, jamen kära nån, det är ju en stor barngrupp och mycket färre vuxna när dom kommer hit. Och det är ju

> helt andra krav. Jag har ju aldrig varit med om att det barnet som har haft resurs på förskolan inte behöver resurs när dom kommer till skolan. (L1, FKL)

Utmärkande för övergången till förskoleklass blir att barn som har behov av stöd och anpassningar inte självklart får det trots att lärare i förskolan redan före övergången uttryckt att de inte kommer att klara av förskoleklassens verksamhet utan särskilda insatser. Flera exempel förekommer där lärare i förskolan uttrycker att deras arbete med barns övergångar har förändrats över tid. Citatet nedan belyser komplikationen med att det saknas förskoleklass i särskolan vilket påverkar barns möjlighet till likvärdigt bemötande.

> Ibland har man fått gjort sig osams med förstå-sig-påare för att barn inte ska bli kvar i förskolan, som inte ska vara kvar i förskolan. Dom ska någon annanstans. Och nu känns det ju lite likadant. Därför att särskolan har ingen förskoleklass. Vi har flera av våra barn som nu kommer att få gå upp hit. Som vi redan vet att dom kommer att fallera där uppe. Dom har inga som helst förutsättningar att klara att gå i förskoleklass i en tjugofemgrupp. Det finns inte på kartan. Och då har det ju också diskuterats då, ska dom gå kvar här. Och då är jag väldigt bestämd och säger nej det ska dom inte. För så länge vi behåller dom här så kommer skolan aldrig att lösa det här problemet. Nu får dom det här i sitt knä och sen får dom lösa det då. Jag vet att det kanske inte är barnens bästa i första hand, men i fortsättningen blir det barnens bästa. För dom måste ha en beredskap och kunna ta emot dom här barnen. (L2, FÖ)

Glappet som uppstått med att förskoleklassen saknar en motsvarighet till särskola har fått lärarna i förskola och förskoleklass att reflektera kring vilka förutsättningar barn möter vid övergången till förskoleklass och om alla barn ges likvärdiga förutsättningar. Ansvaret för barn i behov stöd i samband med övergången till förskoleklass uppfattas vara otydligt för såväl lärare i förskola som förskoleklass. Lärare i förskola och lärare i förskoleklass framhåller att skolsystemet inte verkar vara följsamt och stödjande för alla barns olika förutsättningar. Konsekvensen blir att överlämnande lärare i förskola lämnar barn till lärare i förskoleklass trots att deras bedömning är att mottagande verksamhet inte har förutsättningar att möta barns behov så att barnen fortsatt kan tillgodogöra sig utbildningen. Det i sin tur påverkar också hur andra barns förutsättningar kan tillgodoses då förskoleklasslärarens primära fokus i stället blir att hantera många olika barns behov av stöd och anpassningar.

Ett område som lärarna återkommer till och som utgör en utmaning i deras arbete med att genomföra gynnsamma övergångar är att de inte alltid får kännedom om barns olika förutsättningar och behov inför övergången till förskoleklass. Citatet nedan visar ett sätt att hantera denna utmaning.

> Ja för mitt första år då fick man inte veta någonting i princip. Förskolorna hade sitt, vi hade vårat. Och det vart ingenting verkligen. Dom hade sina avslutningssamtal och vi fick inte veta någonting och sen hade vi nya mottagningssamtal här så det vart liksom dubbla. Nu gör man ju ändå det, så både förra året och inför det här året så har vi slagit ihop våra samtal med deras

> avslutningssamtal och vårat mottagningssamtal, att det har varit ett. Ja och då sitter jag med och sen är det föräldrar och jamen berörda förskolepedagoger och då får man höra allt, då får man höra det, och då liksom blir det ju ingen sekretess i och med att föräldrarna är med i rummet. (L3, FKL)

Situationen tycks dock vara annorlunda för de lärare i förskoleklass som deltar i gemensamma överlämningssamtal med lärare i förskola inför övergången till förskoleklass. Dessa lärare uttrycker att de får kännedom om barns eventuella behov av stöd och anpassningar redan i samband med överlämningssamtalet, som sker i förskolans miljö. De kan då i god tid börja förbereda eventuella anpassningar eller påverka gruppsammansättningar. Men det förekommer också att lärare i förskoleklass inte har möjlighet att delta i samtalen. Dessa lärare uttrycker att gruppsammansättningen under förskoleklassåret inte är så viktig då de ändå kommer att planera för nya grupper i samband med barns övergång till årskurs 1 utifrån erfarenheterna om barnen från förskoleklassåret. Dessa olika arbetssätt, det vill säga att delta i gemensamma överlämningssamtal från förskola respektive att inte delta, återknyter till polariseringen i synen på informationsöverföring vid barns övergångar. Detta beskrevs i kapitel 5 och det visar att de olika teman angår i varandra.

Lärarna i årskurs 1 talar också om värdet av att samverka med mottagande och överlämnande lärare. I exemplet nedan reflekterar en av lärarna över de möjligheter som kan skapas när det finns förutsättningar för lärarna att samverka kring barns olika förutsättningar och erfarenheter. Citatet är också ett exempel på hur lärare resonerar om vad som ska göras i vilken årskurs.

> Jag skulle kunna tänka mig att samarbeta mycket mer över gränserna även uppåt, att till exempel jag skulle kunna fått 2:ans lite svagare elever ner till min 1:a. Flytta upp mina starkaste 1:or någon gång i veckan upp till 2:an. Att man samarbetar mer på dom nivåerna barnen är. Att man tar och ger så. Att det liksom ja. Så skulle jag egentligen vilja ha det. För att många av mina starka elever skulle verkligen kunna gå upp i årskurs 2 och träna mer för dom kan det vi sitter och håller på med. (L4, ÅK1)

Sammantaget ger lärarna uttryck för att det vid övergången till årskurs 1 i samtliga grupper finns barn med behov av extra stöd och anpassningar. Det påverkar hur lärarna kan anpassa undervisningen efter övergången till årskurs 1 för att möta alla barns olika förutsättningar. Flera av lärarna i årskurs 1 talar om värdet av att få möjlighet att samarbeta över årskursgränserna och menar att samarbete mellan årskurser och skolformer skulle ge utrymme för att nivåanpassa undervisningen för alla barn i relation till skolans kunskapskrav. Frågan är hur väl detta arbetssätt stämmer med synen på den inkluderande skolan och hur varje skola kan anpassa verksamheten för att möta alla barn. Lärarna framhåller att de i sin roll som lärare skulle dela ansvaret och räcka till på ett annat sätt då barn kan pendla mellan årskurser utifrån sina behov jämfört med

hur flertalet av lärarna nu arbetar med ansvar enbart för sin skolform eller årskurs.

Tillgång till stöd och anpassningar

Att möta alla barns olika förutsättningar och möjligheter framstår som en utmaning i lärarnas arbete med övergångar. Möjligheten för lärarna att få tillgång till stöd och pedagogiska resurser skiljer sig åt mellan skolformerna och övergångarna. Lärarna i förskolan uppfattar att de barn som är i behov av stöd och anpassningar får tillgång till det under perioden som barnet går i förskolan. Lärarna i förskoleklass å andra sidan redogör för att när barn ska börja förskoleklass börjar processen med utredningar om behov och anpassningar. De redogör för att barn kan ha haft en pedagogisk resurs på förskolan och när barnet börjar i förskoleklass finns inte tillgång till pedagogisk resurs längre kvar för barnet. När barn börjar i förskoleklass tas medel från skolans budget för att täcka kostnaderna för en pedagogisk resurs i stället för det som gäller när barnet tillhör förskolans verksamhet. Diskussionerna likt denna tydliggör att stöd och pedagogiska resurser inte tillsätts på likartade grunder i förskola respektive förskoleklass. Olika resursfördelningssystem lyfts fram som en faktor som påverkar lärares arbete med att möta alla barns förutsättningar inför och efter deras övergång. Citatet nedan visar exempel på att barn kan komma i kläm när det saknas personal och när det är många barn i samma grupp men också hur lärarnas arbetssituation gestaltar sig. Frågan detta väcker är hur verksamheten ska möta många barn med olika förutsättningar.

> Jag vet inte hur många sådana här träffar man har haft med psykologer och diverse utredare innan då som ja visar kurvor och berättar och sedan säger att det här barnet skulle absolut må bra av att få ett lite mindre sammanhang och så förklarar man då att vi är 3,75 tjänst på 50 ungar från kl. 6 på morgonen till 4 på eftermiddagen och att vi kan försöka, vi har de här lokalerna vi har inget liksom tyst rum eller ja vi ska göra vårt bästa. //. Sedan kan man göra punktinsatser vissa perioder, man kan dela så att en tar många barn och där kan nog, där tror jag nog att vi kan bli bättre faktiskt på att hitta på strukturer som funkar men det är svårt tycker jag. (F24, FKL)

Lärares arbete med att skapa möjligheter att möta alla barns olika förutsättningar inför och efter övergången från en skolform till en annan är en utmaning som är utmärkande i lärarnas berättelser, särskilt för de lärare som är verksamma i förskoleklass och årskurs 1. De uttrycker att det är svårt att påverka miljön i förskoleklass, till exempel att få tillgång till mer personal, att minska antalet barn i gruppen och att få tillgång till tysta rum. I de fall barnet har en pedagogisk resurs på förskolan så följer den inte automatiskt med barnet vid övergången till förskoleklass. Lärarna i förskoleklass problematiserar också att det tar lång tid att komma till insikt om att ett barn är i behov av stöd och behöver få tillgång till en pedagogisk resurs. Det finns en problematik

kring att information om barns behov och förutsättningar inte alltid förs över mellan de olika verksamhetsområdena vilket citatet nedan visar. Citatet synliggör även den maktlöshet lärare kan känna när den professionella kunskapen och erfarenheten om barns olika behov och förutsättningar inte tas tillvara. Däremot initieras samtal med annan professionell personal och där tycks informationen ha stannat eller hänger löst.

> - Det tar så lång tid för oss att få hjälp i förskoleklassen. De senaste åren har vi fått jobba jättemycket med det här. Och man känner sig som att man stångar sig blodig. För tre år sedan hade vi en grupp. Och i den gruppen var det ett barn som hade haft resurs. Och när han kom till oss fanns det ingen sådan tanke och han var ju väldigt utåtagerande. Pang. Ruff. Jag ska fram. Jag har ett mål. Jag ska dit bort och sedan kras och så ligger det tre barn i korridoren, liggande och gråtande och han hade ingen aning om vad som hänt och så vidare. Det här hade han ju inte gjort tidigare så länge resursen följde honom eftersom dom hann med. Det här fortsatte ju så vi fick lov att slå larm och då kom en psykolog, vi skulle prata med henne, och så skulle vi prata med henne lite mer och lite mer med henne och sedan blev det sommarlov och inget hände. Sedan kom han till ettan och i september kom psykologen och sedan hände ingenting, och ingenting och ingenting och sedan började han i tvåan. Nu är det en resurs! Det känns så himla orättvist. Vad har vi för jobb? Varför ska vi hålla på och engagera oss känns det som?
> - När vi inte får något gensvar och ingen som lyssnar och ingenting händer.
> - Dom lyssnar ju men ingen gör något åt saken och det kommer ingen fysisk person till. (F23, FKL)

Att det är skillnad i resurstilldelningen mellan förskola och förskoleklass är tydligt. Enligt lärarnas berättelser upplever de att resurser sällan tillsätts för socialt utagerande barn medan barn med fysiska eller intellektuella funktionsnedsättningar tycks lättare får tillgång till resurs. Exempelvis nämns barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller barn med Downs syndrom. Frustrationen över att det är svårt att få tillgång till pedagogiska resurser uttrycks av lärarna i förskoleklass och årskurs 1. Samtidigt återkommer lärarna till dilemmat med överföring av information om barnet i samband med övergången till årskurs 1. Detta har behandlats tidigare i avhandlingen, till exempel i avsnittet om vårdnadshavarens roll. Citatet nedan visar att läraren ser som sin uppgift att bidra till alla barns lärandemöjligheter men att det är stora svårigheter att räcka till för alla. Citatet illustrerar också att det finns olika syn på vilka åtgärder som kan ingå och att det är mycket varierande förutsättningar och behov som är relaterade till den.

> Även om de har diagnoser så är det i skolans värld mål att uppnå. Oavsett vad de har för diagnos så är det min skyldighet att de uppnår målen. Fast de har inte förutsättningarna – hur man än vrider och vänder ut och in på sig för att de ska lyckas. Det blir svårigheter för alla i en klass då har man mellan gruppen som behöver mer utmaningar. (F16, FKL)

Lärare i årskurs 1 lyfter utmaningen med att stödja alla barn med olika förutsättningar i förhållande till att skolans mål ska uppnås. Skolan ska nå sina mål oavsett om det finns barn med eller utan ett konstaterat behov av stöd i form av pedagogisk resurs eller om det finns barn som är under utredning. Lärarna resonerar om att det inte finns utrymme för flexibilitet i skolan. Antingen får ett barn delta i den ordinarie undervisningsgruppen eller så ska barnet placeras i mindre undervisningsgrupp, och en sådan finns inte alltid på skolan utan kräver att barnet byter skola. En fråga som problematiseras av lärarna är huruvida barnets bästa alltid står i det främsta rummet. Ett barn kan behöva lämna sitt sociala kontaktnät för särskilda undervisningsgrupper och det väcker frågan om detta verkligen är den bästa lösningen för det enskilda barnet. En annan fråga är betydelsen av vilken lärare som tar hand om dessa övergångar. Inga resurser tillförs, inte heller om barn väljer att gå kvar i den ordinarie undervisningsgruppen. Citatet nedan är ett exempel på hur resurser för extra stöd tilldelas i en förskoleklass.

> Rektor har ju ansökt om pengar om man behöver extra stöd och då fick vi beviljat för 80 timmar i veckan. Då den här gruppen där det behövs två resurser, alltså på heltid så får man ersättning för 80 timmar. Övrigt tar vi ju från skolans budget. Vi gör ju det och kan klara det. Samtidigt känns det ju lite beklämmande, jag menar att det finns säkert andra skolor som behöver extra resurser som inte har den här grundekonomin som vi har, eftersom vi är självstyrande. (F16, FKL)

Andra exempel på utmaningar som lärare i årskurs 1 lyfter fram handlar om avsaknaden av resurser för barn där det uppenbart borde finnas stöd och anpassningar i någon form. Som exempel på detta redogör en av lärarna i årskurs 1 för ett barn i sin barngrupp som sitter i rullstol en stor del av skoltiden. Barnet har inte tillgång till stöd och hon kan inte genomföra sina toalettbesök själv utan skolans personal måste hjälpa henne.

Lärare i förskoleklass och årskurs 1 uttrycker att fördelningen av medel för att möjliggöra tillgång till stöd och anpassningar skiljer sig åt mellan skolformerna. Frågan är om de olika resurstilldelningssystemen försvårar för lärare att möta alla barns olika förutsättningar i deras arbete med övergångar.

Att skapa möjligheter för undervisningskontinuitet

En utmaning som påverkar lärares arbete med övergångar är att skapa undervisningskontinuitet, det vill säga att upprätthålla och anpassa undervisning och lärande för alla barn efter övergången till en ny skolform och att den nya skolformen bygger vidare på tidigare skolforms undervisning och lärande. I undervisningskontinuitet inkluderar jag lärares möjligheter att möta alla barns olika förutsättningar och möjligheter för att lära och utvecklas utifrån deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Utmaningen med kontinuitet framträder

i båda övergångarna, och även skolcheferna framhåller att det är olika faktorer som påverkar lärares arbete med undervisningskontinuitet. Ett sådant exempel är förskolans och skolans kompensatoriska uppdrag att skapa förutsättningar för alla barn att nå målen med utbildningen. Skolchefer med ansvar för förskolans verksamhet har i den här studien pekat på konsekvensen som segregerade områden medför och utmaningen som uppstår för lärare där. I sådana områden förekommer det att barn sporadiskt deltar i förskolans verksamhet, vilket är en faktor som påverkar lärares möjligheter att skapa förutsättningar för varje barns kontinuitet och progression i sitt lärande efter övergången till förskoleklass. Skolcheferna för förskola och skola ger också uttryck för andra utmaningar såsom att det finns förskolor som har en lägre andel behöriga lärare i förskola och även förskolor där personal inte behärskar svenska språket. De menar att detta är faktorer som ger konsekvenser på barns förutsättningar och möjligheter efter övergången från förskola till förskoleklass. Citatet nedan är ett exempel, där en skolchef för förskola problematiserar och synliggör utmaningar i lärares möte med barn med varierande förutsättningar.

> Om vi skulle titta på vissa barn så kanske dom, ja dom är max på förskolan tio timmar per vecka. Ibland är dom borta i månader när dom reser hem till sitt hemland. Hur ska vi kunna ge dom förutsättningar till att börja i skolan om man inte har deltagit i förskolans verksamhet mer än så. Sen finns det barn som är där kanske trettio timmar i veckan, som då i sin grupp på förskolan har kompisar där man sammanlagt har kanske femton till sjutton olika språk i barngruppen. Och där vi ser att det är på dom förskolorna vi har lägst kompetens så vi har många barnskötare som har också ett annat ursprung och hur kommer vi åt det svenska språket. Det är en jätteutmaning. (S4, FÖ)

Ökad rörlighet bland lärarna och förskollärare och bristen på lärare är ytterligare framträdande faktorer som påverkar lärares arbete med övergångar. Skolcheferna berättar om ett kontinuerligt arbete med kompetensförsörjning, där de strävar efter att öka andelen behöriga lärare i förskola och skola. De menar att när omsättningen på lärare och bristen på desamma ökar finns också ett ökat behov av skriftliga rutiner. Några skolchefer framför att tidigare etablerade rutiner för lärares arbete med övergångar fungerar sämre när personal byts ut gång på gång. När nya medarbetare kommer in i organisationen har de inte kännedom om etablerade arbetssätt och är därför i större behov av skriftliga rutiner än de som är bekanta med verksamheten. Det är inte bara bristen på lärare i förskola och skola som skolcheferna lyfter fram som hinder för lärares arbete med övergångar utan också rektorers rörlighet. Citatet nedan är ett exempel på betydelsen av kännedom om rutiner och gemensam samsyn för lärarnas arbete med övergångar och hur rektorers rörlighet påverkar detta.

> Alltså ja jag tänker dels så behöver vi se till att rutinerna är kända av alla och att man verkligen jobbar utifrån rutinen. Och då tänker jag då har vi en utmaning både att vi har många nya förskolechefer och vill jag tro mig påstå många nya rektorer också. Så då har vi liksom en utmaning i det, sen tänker jag att det

> vi behöver utveckla egentligen det är väl det jag pratade om tidigare, hur vi tänker kring barn och varför vi tänker att vissa barn inte kan börja förskoleklass. Alltså det tycker jag är en gemensam fråga för oss att jobba med. Att vi får någon slags samsyn kring dom delarna, för jag säger återigen vi kommer alltid att ha några barn som är kvar i förskolan. (S1, FÖ)

En stabil personalgrupp kan lättare främja och upprätthålla förväntningar och ansvarsfördelning mellan överlämnande och mottagande lärare. Lärarnas arbetet med övergångar fungerar sämre, eller inte alls, i en situation med högre omsättning på lärare och bristande kunskap om skriftliga rutiner. I en sådan situation minskar organisationens förmåga, både att planera för barns övergångar på ett systematiskt sätt och skapa förutsättningar för alla barns fortsatta lärande och utveckling.

Uppenbart är att det inte förekommer någon systematisk samverkan mellan lärarna i förskoleklass och lärarna i årskurs 1 kring arbetsinnehåll. Detta kan påverka barns övergångar i de olika skolformerna. Lärare i förskoleklass ger exempel på att barn i årskurs 1 möter ett arbetsinnehåll som de redan utfört i förskoleklass och lärare i årskurs 1 menar att de inte alltid har kunskap om vilket arbetsinnehåll eller vilka läromedel som barnen mött under förskoleklassåret. Citatet nedan synliggör vad barn kan gå miste om när det gäller nyheter i en ny verksamhet, hur deras motivation för det arbetet de möter kan minska och deras lust att lära motverkas.

> Från förskoleklass till grundskolan, där sliter jag hund. För att jag ser ju exakt vad dom gör här i förskoleklassen. Vad dom kan. Och vi jobbar med det. Och så kommer dom till 1:an och jag kan gå igenom ett rum och ser att dom gör precis samma sak en gång till. (L8, FKL)

Avsaknaden av samverkan mellan skolformerna vid barns övergångar från förskoleklass till årskurs 1 påverkar också barns lärande och utveckling, vilket framgår av citatet ovan. Även citatet nedan exemplifierar dilemmat med avsaknad av samverkan. Här är det en lärare i årskurs 1 som efterfrågar progression vad gäller innehållsliga aktiviteter mellan skolformerna. Frågan är om de båda lärarkategorierna har beretts möjlighet att samverka för att skapa sig en förståelse för vilket arbetsinnehåll som barnen mött innan övergången.

> Och man ska ju möta alla elever utifrån var dom är och bygga vidare. Det talar ju läroplanen om, att man ska ju inte göra sådant som dom redan har gjort och alla kan inte kanske göra samma saker heller. Att man verkligen får till det där bra. Nu tänker jag speciellt på det här med förskoleklassen som jobbar så jättemycket med bokstäver och det språkliga. Oavsett vad dom hade gjort i förskoleklassen. Så varje bokstav skulle man jobba med och man skulle göra alla moment och alla elever gjorde så, man skulle spåra bokstäver, man skulle skriva i boken oavsett var dom låg någonstans. Och det känner jag att det är ju en utmaning för skolan att man ser till att man startar där man har möjlighet att starta. (L6, ÅK1)

Bristande undervisningskontinuitet är en av flera faktorer som framträtt och som påverkar barns lärande och utveckling. Andra faktorer som också framträtt är lärares möjlighet att samverka mellan skolformerna, tillgången till stöd och anpassningar för barn i behov, storleken på barngruppen eller bristen på samsyn. I citatet nedan problematiserar en skolchef för skola kontinuitet kopplat till undervisning och jämför med att barn hamnar i ett dike och tappar motivation när kontinuiteten inte upprätthålls.

> Jamen det är den pedagogiska kontinuiteten. Därför att barnen, alltså och nu är ju den nya, eller det är väl inte det, det är läroplanen för förskolan också, den innehåller ju självklart skrivningar om undervisningen i förskolan till exempel. Och så gör man det förhoppningsvis väldigt bra, och så kommer man till förskoleklassen och då får inte det bli ett dike där man på något sätt tror att barnen inte kan någonting och så börjar man om igen på en nivå som barnen har uppnått för länge sedan så att säga. Och sen så kommer man till årskurs 1 och så blir det nästa dike då, och så tänker man jamen nu börjar dom 1:an, dom kan ingenting egentligen. Och så börjar vi om igen fast det här kunde dom innan, kanske i förskolan i värsta fall. Så att barnen tappar både motivation och fart så. Det är det som är den stora utmaningen i övergångarna att i stället se att här har vi en progression som vi känner till hur vi ska hantera. (S8, SK)

Flera lärare i årskurs 1 berättar om att rektorn har uppmärksammat dem på utmaningen med att upprätthålla kontinuitet i innehåll mellan skolformerna i samband med införandet av förskoleklassen som obligatorisk skolform. Införandet kan ha medfört att lärare och rektorer mer aktivt började uppmärksamma förskoleklassens innehåll och jämföra med grundskolans innehåll.

> Då känner jag så här, som vi gjorde nu i år att, jag kan inte ställa mig traditionsmässigt och jobba med veckans bokstav om nitton av tjugoen kan läsa. Det känner inte jag är befogat överhuvudtaget. Och då är ju bedömningstalet så tydligt, för där får man ju se det. Vad jag har för utgångsläge. Och då menar jag på att jag skulle önska att man kanske mera jobbade i förskoleklassen kanske då med det man har gjort i årskurs 1 förut. Och det har jag pratat jättemycket med dom, och dom är med på tåget teoretiskt, men vi har inte kommit in i praktiken där än. (L6, ÅK1)

Lärarna i de två skolformerna arbetar under olika förutsättningar, exempelvis mindre tidstilldelning som försvårar för gemensam planering och uppföljning, vilket framkommit i denna studies resultat. Detta uppfattas vara en konsekvens av att olika anställningsformer ger olika villkor för exempelvis gemensam planering av undervisning eller uppföljning av barn. En av kommunerna har inför läsåret bildat arbetslag i skolan bestående av lärare med bakgrund från både förskolans verksamhet och från grundskolans verksamhet. Lärarna beskriver att syftet är att pröva om en sådan blandad sammansättning främjar barns fortsatta utveckling vid övergång mellan skolformerna. Påverkas övergången om läraren från grundskolans verksamhet också kan följa med förskoleklassgruppen till årskurs 1? Med ett blandat arbetslag har de dock redan

upptäckt att det blir svårare att på gemensam tid planera verksamheten och följa upp både den och enskilda barn. Exempelvis skiljer det många timmar i tid för planering både gemensamt och enskilt för lärare i förskoleklass jämfört med lärare i årskurs 1. Vissa av lärarna i förskoleklass fortsätter också sin arbetsdag i fritidsverksamheten efter att dagen i förskoleklassen tagit slut medan lärare i årskurs 1 avslutar sin dag efter förskoleklassens lektioner.

Synen på barns olika förutsättningar och behov utifrån skolchefers perspektiv

Arbetet med att skapa en samsyn kring barnet utifrån förskolans och skolans olika kontext är ett område som framför allt skolchefer i förskola och skola berör. Det förekommer flera exempel där skolcheferna talar om att det finns en inbyggd utmaning i lärares arbete med övergångar. Utmaningen hänger samman med grunderna för hur skolformerna är indelade vilket också påverkar synen på barnet och möjligheterna att samverka mellan skolformerna.

> Det är ju människor som har hittat på att vi ska ha övergångar. Vi ska ha något som heter förskola och så en dumhet att vi ska ha något som heter förskoleklass. Som en egen skolform. Som är obligatorisk. Jättemärklig grej. (S1, SK).

Ett sätt att tolka citatet ovan är att skolchefen är kritisk till att skolsystemets indelning styr verksamheten. Skolchefen beskriver det som en systemkonstruktion som ger konsekvenser för lärares arbete med övergångar. Antalet överlämnare och mottagare ökar beroende på hur indelningen av stadier och skolformer är konstruerade. Skolchefen menar också att lärares arbete med övergångar handlar om att möjliggöra strukturer för alla barns olika förutsättningar. Till skillnad från lärarna framhåller skolcheferna att samtalet om övergångar nu behöver förflyttas från att handla om att det behövs rutiner för lärares arbete med övergångar till att i stället handla om utveckling och lärande för barnets bästa, oavsett skolform. Denna uppfattning, menar skolcheferna, behöver komma från rektorer i förskola och skola. Samtidigt uttrycker de att dessa båda grupper har olika syn på varandras verksamheter vilket kan antas utmana arbetet med att skapa en gemensam syn på barns varierande förutsättningar. Citatet nedan ger ett exempel på det och visar hur de olika aktörernas samverkan får stor betydelse för hur verksamheter genomför övergångar. Både rektorer i förskola och skola ingår i ett system där samspel mellan olika aktörer är betydelsefullt.

> Vi behöver få rektorerna och förskolecheferna, vi måste börja där att få dom att skapa en samsyn runt barnens utveckling. Dom behöver, alltså samsynen kan inte bara vara, vad ska jag säga, samsyn blir ju lätt minsta gemensamma nämnare. Och det hjälper ju inte. Och dom pratar väldigt olika språk, dom här, rektorerna har föreställningar om förskolecheferna och dom har föreställningar om rektorerna, man måste börja där. (S2, SK)

Skolcheferna för skola lyfter också fram skolans kunskapsuppdrag i lärares arbete med övergångar och jämför förskola och förskoleklass. De ser en utmaning med att förskola och skola har olika förutsättningar. Där förskolan gärna talar om individen talar skolan i stället om kunskapsförmågor menar skolcheferna. Å ena sidan talar skolcheferna om skolformernas olika uppdrag och å andra sidan ger de uttryck för att lärare i förskolan behöver arbeta med rätt kunskapsinnehåll så att förskolebarnen är väl förberedda inför övergången till förskoleklass. De menar att samsynen behöver grunda sig i tillit till varandras verksamheter och att tillit kan skapas när verksamheterna och dess aktörer får tillfälle att mötas. Detta synliggör hur lärare och skolchefer i den här studien uppmärksammar faktorer på olika nivåer som viktiga förutsättningar för barns lärande och utveckling, till exempel indelningen av skolan i olika stadier, och relationer mellan aktörer och olika verksamheters uppdrag. Citatet nedan exemplifierar hur behov av möten och samtal är något som genomgående förs fram, både från lärare i förskola, förskoleklass, årskurs 1 och även från skolchefer.

> Utan det är ju så att vi behöver veta att vi håller på med rätt saker så att dom får bästa förutsättningar när dom kommer till skolan. Så det är ju ett stort område. Hur ska vi göra då? Vad är det vi kan ta del av? Hur ska samtalet eller samverkan se ut mellan förskola och förskoleklass till exempel? Så det jobbar vi jättemycket med nu. Men som sagt det är ju en trög process. Det är väldigt mycket traditioner som ligger liksom bakom det där. (S3, FÖ)

Resonemangen ovan kan förstås som att samhälleliga strukturer och kontexter, exempelvis indelningen med skolformer och dess utformning, får betydelse för lärares uppfattningar om varandras verksamheter, vilket i sin tur inverkar på barns övergångar. Vikten av likvärdighet och att det inte får finnas skillnader beroende på om barnet går på den förskolan och ska till den skolan eller vice versa betonas. Flera av skolcheferna för förskola beskriver arbetet med samverkan mellan förskola och förskoleklass som en trög process och de menar att i detta arbete spelar skolformernas olika traditioner in.

> Jag tänker att det är så viktigt att man möts med utgångspunkt för barnens bästa. Och att det inte blir den här diskussionen om vad vi har gjort eller inte gjort i förskolan utan det här är att man har tillit till varandras, vad ska jag säga, yrkes, det professionella i varje uppdrag. Men då behöver vi sitta och samtala om det också. Hur jobbar vi i förskolan med dom här barnen och vad har dom utvecklat för förmågor och lite så. (S4, FÖ)

Samstämmigt ger också skolcheferna uttryck för att lärares arbete med övergångar är en process som pågår på två nivåer. På verksamhetsnivå handlar övergångsprocessen till exempel om hur lärare i förskola utifrån innehåll arbetar med exempelvis barns språk och språkutveckling och hur det arbetet överförs och tas tillvara i förskoleklass. På individnivå handlar

övergångsprocessen om hur överlämnande och mottagande lärare i de olika skolformerna inför och efter övergången säkerställer enskilda barns fortsatta undervisningskontinuitet. Det senare, menar skolcheferna som är ansvariga för skola, har förtydligats i den sista läroplansrevideringen (2018) när förskoleklassens uppdrag och innehåll förtydligades.

Sammanfattning och fördjupad analys

Temana i detta kapitel har visat att faktorer såväl utanför lärarnas närmiljö som inom och mellan lärarnas närmiljöer har betydelse för lärarnas arbete med barns övergångar. Detta resultatkapitel har också synliggjort hur det didaktiska arbetet med relationsskapande aktiviteter skapar villkor för barns fortsatta lärande och utveckling inför och efter övergångar.

Det framträder olikheter mellan skolformerna men också olikheter mellan lärarna. Lärarnas kompetens och möjligheter att samspela med varandra blir betydelsefulla faktorer i det didaktiska arbetet, såväl i övergången till förskoleklass som i övergången till årskurs 1. Relationer mellan lärare, barn, rektor och skolchefer framhävs i resultatet liksom relation med vårdnadshavare. Många aktörer är inblandade i arbetet med barns övergångar. Det innebär en utmaning, speciellt när det gäller samverkan mellan kommunala och fristående förskolor och skolor i syfte att säkerställa framgångsrika övergångar för alla barn. Bristen på personal skapar också utmaningar för sådant arbete.

Resultatet i detta kapitel kan förklaras i ljuset av Bronfenbrenner och Morris (1998, 2006) bioekologiska modell med dess tillhörande komponenter: process, person, kontext och tid (PPCT). Analysen går inte att tillskriva varken en av systemnivåerna eller ett av PPCT-modellens komponenter i den bioekologiska modellen, utan de interagerar med varandra vilket också den ekologiska modellens utgångspunkt och det som gör modellen användbar (och relevant). Modellen beskriver att individer inte bara påverkar sin omvärld utan också påverkas i ett ständigt samspel. Med utgångspunkt i antagandet att individer påverkar och påverkas av varandra och av den kontext de befinner sig i får processer som aktiviteter betydelse, vilket också framkommer i kapitlets resultat.

Enligt Bronfenbrenner är komponenten *person* relevant för att åskådliggöra egenskaper och erfarenheter som är relaterade till individer. Begreppet synliggörs i denna studie utifrån de villkor och förutsättningar som lärarnas arbete med övergångar får för olika barns lärande och utveckling. Den samlade analysen visar att såväl lärarna som skolcheferna framhåller att övergångar får särskild betydelse för barn som är i behov av extra stöd, anpassningar eller pedagogiska resurser. Tillgången till stöd på olika sätt är dock inte alltid tillräcklig. Återkommande beskriver lärarna i förskoleklass och årskurs 1 utmaningen med att få tillgång till stöd och anpassningar för de barn som är i behov av det. Denna brist på stöd, anpassningar och pedagogiska resurser framförs

inte av lärarna som är verksamma i förskolan. Skillnaden i förutsättningar vad gäller resurstilldelning får betydelse för läraren som ska möta varje barn och upprätthålla att barnet kan tillgodogöra sig utbildning efter övergången till en ny skolform. En faktor som lärarna i förskoleklass påtalar som betydelsefullt är arbetet med utredningar för att identifiera barns varierande förutsättningar och behov. Läraren blir i dessa situationer en viktig länk mellan mottagande och överlämnande individ och miljö som kan påverka vad som blir möjligt inför och efter barnets övergång. I resultatet framträder att olika barn har olika förutsättningar. På samma sätt som komponenten person är relevant för barnet är den också relevant för lärarna. Lärarna som individer har också sina karaktäristika och personliga erfarenheter och förutsättningar som i mötet med barn får betydelse för vad som blir möjligt i relationen mellan lärare och barn.

Ytterligare ett sätt att förstå detta resultat är utifrån komponenten *kontext*. Att utgå från kontexten innebär att uppmärksamma de olika systemnivåerna och hur dessa påverkar lärarnas möjligheter att skapa framgångsrika övergångar för alla barn. Beslut fattade på kommunala nivå, exosystemnivån, skapar olika förutsättningar. Exempelvis får resurstilldelningssystemet betydelse för de förutsättningar som skapas för såväl barn som lärarna. Det kan finnas samma behov av stöd men olika skolformers villkor ger olika förutsättningar för det enskilda barnet. Detta skapar i sin tur villkor för vad som blir möjligt för lärarnas arbete när de möter barn med varierande förutsättningar inför och efter övergångar. Faktorer längre ifrån lärarna, såsom beslut på den kommunala nivån, påverkar alltså flera systemnivåer och därmed vad som hindrar eller främjar lärares arbete att kunna möta alla barns individuella förutsättningar.

Vid övergången från förskola till förskoleklass har lärarna redan när de planerar redogjort för att vissa barn inte kommer att klara av övergången utan tydliga stödinsatser. Efter att förskoleklassen blev obligatorisk har särskilda insatser som exempelvis färre antal barn i förskoleklassen tagits bort. Samtidigt har lärarna i förskoleklass uttryckt att de fått många barn i behov av stöd och anpassningar. Stödinsatser som rektorer tar beslut om får betydelse för lärarnas vardagsarbete på mikrosystemnivå. Samtidigt är rektorer styrda av lagar och beslut på makrosystemnivån. Detta är exempel på hur interaktioner mellan olika systemnivåer och faktorer på de olika nivåerna påverkar lärare i deras vardag.

Före beslutet om förskoleklassen som obligatorisk skolform fanns specialverksamheter som nu har tagits bort. Det har lett till att barn i behov av stöd och anpassningar antingen blir kvarsittare i förskolan eller går över till en förskoleklass som inte alltid kan erbjuda relevant stöd. Försöker man förstå detta resultat framträder en bild där beslut som fattats på makrosystemnivå ger konsekvenser för barns fortsatta utveckling och lärande på flera nivåer. När en kommun beslutar om att ta bort stödjande verksamhet för barn i behov av stöd och anpassningar, faktorer på exosystemnivå, får detta betydelse för lärarnas arbete med barns övergång på mikrosystemnivå. Det påverkar också de

relationer som skapas på mesosystemnivå, mellan vårdnadshavare, barn och mottagande lärare. Allt detta påverkar förutsättningarna för barns lärande och utveckling. Lärarnas förutsättningar att möta barn med varierade förutsättningarvid de olika övergångarna ramas alltså in av bland annat rektorers synsätt på barns behov och förutsättningar.

Bronfenbrenner och Morris (1998, 2006) menar också att individers utveckling stimuleras om roller och aktiviteter är förenliga med varandra. Man kan anta att det inte är fallet om barn exempelvis blir kvarsittare eller går över till en verksamhet där stöd och anpassningar saknas. Bronfenbrenner och Morris påtalar vidare att en individs utveckling blir mindre gynnsam om länken, i det här fallet den mottagande läraren, inte är stödjande eller helt frånvarande, vilket man kan anta sker när stödjande verksamhet tas bort. Frågan är om införandet av en obligatorisk förskoleklass och avsaknaden av en grundsärskola för densamma verkligen inneburit att alla barn får möta en likvärdig utbildning där hänsyn tas till alla barns olika förutsättningar och erfarenheter? Införandet verkar i stället ha skapat ett brott i barnens utvecklings- och lärandeprocess då barn med behov av särskola inte alltid kan träda in i förskoleklassen på samma villkor som andra barn. Kontinuitet och regelbundenhet är faktorer som den bioekologiska modellen framhåller som betydelsefulla, som i modellen är kopplade till komponenten *tid*. Det har framkommit att barn kan möta samma arbetsinnehåll igen efter övergången från förskoleklass till årskurs 1. Aktiviteter återkommer alltså när barn är i en annan ålder, utvecklingsfas och skolform.

Studiens resultat uppmärksammar även processer för övergångsaktiviteter, till exempel samtal och möten liksom relationsskapande besök. Avsaknaden av samverkan kring arbetsinnehåll får direkta konsekvenser för hur barns kontinuitet främjas över tid. Kontinuiteten med aktiviteter och relationer blir en förutsättning för att interaktion ska kunna utvecklas. Komponenten *tid* kan också förstås utifrån en historisk dimension, makrotid. Den tidsperiod som lärare är verksamma inom ger förutsättningar för den tiden medan en annan tidsperiod kan ge andra förutsättningar. I den här studien inramas lärarnas arbete av hur skolformerna indelats för den här tidsperioden, det vill säga i förskola, förskoleklass och grundskola.

Avslutningsvis speglar denna väv av interaktioner och processer de krav övergångar i utbildningssammanhang visat sig ha för lärarnas didaktiska arbete. Kraven innebär att lärarna ska skapa förutsättningar för framgångsrika övergångar och för barns fortsatta lärande och utveckling. Resultatet visar därmed en komplex bild av vad som krävs av lärare för att arbeta med barns lärande och utveckling.

Kapitel 8. Att förstå lärares arbete med barns övergångar i ett sammanhang

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra till en fördjupad förståelse av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Utgångspunkten är lärares perspektiv, med särskilt fokus på hinder och möjligheter, även om skolchefers perspektiv också finns representerade i denna studie. Det empiriska materialet består av fokuserade gruppsamtal och intervjuer med lärare och skolchefer och studien utgår från en interpretativ ansats. I följande kapitel redogörs inledningsvis för studiens huvudsakliga resultat och speglas sedan mot aktuell forskning och det teoretiska ramverket. Avslutningsvis diskuteras metodiskt val och förslag till fortsatt forskning.

Lärares arbete med övergångar – en komplex process

Avhandlingens främsta resultat är att lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar är en komplex process. Ur ett ekologiskt perspektiv berör den processen flera systemnivåer och interaktioner dem emellan är framträdande. Lärarna påverkas av olika faktorer och processer som de behöver förhålla sig till och som lärarna mer eller mindre kan påverka vilket skapar såväl hinder och möjligheter som dilemman i lärares vardagsarbete med barns övergångar. Faktorer och processer som lärarna fört fram som centrala och som behandlats i denna studie är sådana som de själva kan påverka i något avseende, till exempel det relationsskapande arbetet. Men lärarna för även fram faktorer som de inte direkt kan förändra, och som befinner sig på mer övergripande systemnivåer, till exempel skolindelning, resurstilldelning eller sena lärartillsättningar. De faktorer och processer som framträtt påverkar lärarnas arbete och synliggör inte bara systemnivåer utan också att det finns förbindelser mellan olika komponenter som påverkar varandra. Interaktionen dom emellan är framträdande.

Ett resultat som denna studie synliggjort är hur barn som behöver stöd och anpassningar betraktas som extra utsatta vid övergångar. Det beror bland annat på den organisatoriska strukturen med tre skolformer: förskola, förskoleklass och skola som innebär att barn möter såväl fler mottagare och överlämnare som fler nya miljöer att förhålla sig till. Övergången för barn i behov av stöd och anpassningar ses som mer utmanande än för andra barn, trots att

resultaten i denna studie visar att lärarna försöker att prioritera dessa barn i arbetet med övergångar. För dessa barn blir övergångar extra känsliga och innebär att glapp kan skapas i deras lärande och utveckling vid övergångar mellan skolformerna. Det skapar därmed ett dilemma för lärarna då den organisatoriska strukturen är svår att påverka och förändra för lärarna. Bristen på informationsöverföring blir ytterligare en faktor för lärare att förhålla sig till och som kan hindra kontinuitet särskilt för barn med behov av stöd och anpassningar vilket medför att lärarna får svårare att förhålla sig till varje barns erfarenheter och förutsättningar. Även sekretessen som råder mellan förskola och förskoleklass lyfts fram som en faktor som påverkar lärarnas didaktiska arbete med enskilda barns lärande och utveckling. Om synen på och strukturen för informationsöverföring mellan skolformerna utmärks av olika förhållningssätt får det betydelse för kontinuitet och progression i arbetet med barns övergångar.

Ytterligare en faktor som hindrar lärarnas arbete med övergångar är sådana beslut som fattats på systemnivåer som ligger utanför lärarnas didaktiska arbete i vardagen. Beslut och förändringar på samhällsnivå ger direkt påverkan i lärares vardag. Det kan tyckas vara logiskt att så är fallet men att förändringar på makrosystemnivån så tydligt påverkar alla systemnivåerna är ett viktigt resultat att beakta. Strukturen med skolformerna blir således en faktor som innefattar flera systemnivåer som lärarna måste förhålla sig till i det didaktiska arbetet med enskilda barn. Samtidigt påverkas lärarna av den styrning skolformerna ger på skol- och samhällsnivå vilket angår såväl mikro- som makrosystemnivån. Ett exempel är det fria skolvalet, ett beslut fattat på samhällsnivå, eller principen om relativ närhet, ett beslut på kommunal nivå, som lyfts fram i lärarnas berättelser. Båda dessa beslut har gett efterverkningar på barns möjligheter till likvärdigt bemötande och det har också påverkat lärarnas möjligheter att ta ansvar för sitt arbete i enlighet med gällande styrdokument. Ett annat exempel är revideringen 2018 av läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) som inneburit konsekvenser för såväl lärarna som barn vad gäller likvärdig utbildning anpassad efter varje barns förutsättningar och behov. Personkomponenten har blivit särskilt framträdande då sådana beslut som fattas på övergripande samhälls- och kommunnivå påverkar barnens utveckling likaså den utveckling som sker i lärarnas kontext. Styrdokumenten får därmed en framskjuten position som något för lärarna att förhålla sig till, eftersom de påverkar lärares arbete.

Samtidigt som den statliga styrningen ger villkor som lärarna måste beakta har resultat i denna studie också pekat på att rektorer har en avgörande roll för vilket stöd och vilka resurser som ges, och därmed synliggörs ytterligare en nivå för lärare att förhålla sig till. Omsättningen och rörligheten av lärare och rektorer påverkar möjligheterna till kontinuitet. När omsättningen av lärarna är hög har inte nya medarbetare kännedom om arbetssätt och behovet av rutiner ökar. Skolcheferna betonar rektorernas relationsskapande arbete vilket de menar påverkar lärarnas möjligheter (och vilja?) att samarbeta mellan

skolformer vilket angår mesosystemnivån. Ömsesidiga relationer blir därmed betydelsefulla och arbetet med att bibehålla relationer, aktivitetsdyader, innebär att arbetssätt för barns övergångar blir kontinuerliga och förutsägbara.

Den bild som framträder i de fördjupade analyserna visar att lärarnas arbete med barns övergångar styrs på flera systemnivåer, från den enskilda skolnivån till den övergripande samhällsnivån. Lärarnas arbete ramas alltså in av såväl nationellt fastställda styrdokument som centralt och lokalt fastställda riktlinjer vilket visar att lärarna som individer ingår i ett större sammanhang. Barns möjligheter att få tillgång till stöd och anpassningar vid övergångar skiljer sig åt mellan de studerade skolformerna. När förändringar sker i de nationellt fastställda styrdokumenten, en faktor på makrosystemnivå, ger sådana förändringar direkta avtryck i lärarnas arbete med barns övergångar på mikrosystemnivå. Resurstilldelningssystemet är ytterligare en faktor som skapar olika villkor för barn i behov av stöd, vilket påverkar anpassningar och resurser vid de studerade övergångarna.

För att samverkan ska ske mellan skolformerna behöver relationer skapas med centrala aktörer. Detta är en identifierad framgångsfaktor i arbetet med övergångar i denna studie. Det relationsskapande arbetet består av olika slags övergångsaktiviteter med syfte att skapa sammanhang och progression för barn. När samverkan och utbyte av erfarenheter saknas påverkas lärarnas didaktiska arbete med övergångar ytterligare då det relationsskapande arbetet är en viktig del i barns utveckling och lärande. Detta är också en process som lärarna i viss mån kan påverka och förändra.

Samverkan och styrning

Samverkan är i denna studie utmärkande och påverkar lärarnas möjligheter att skapa relationer i arbete med barns övergångar. Det är samverkan som i en förlängning leder till en slags interaktion lärare mellan lärarna i olika skolformer. Exempel på samverkan i denna studie är överföring av information om det enskilda barnet innan övergången. Sådan samverkan har visat sig vara betydelsefull för att främja framgångsrika övergångar, och som lärarna i denna studie uttrycker att de önskar samverka kring. Lärarnas önskemål om mer samverkan mellan skolformerna är också förenlig med läroplanernas intentioner. Att samverkan är en faktor som bidrar till framgångsrika övergångar har även tidigare forskning visat (t.ex. Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). Resultatet pekar vidare på ett behov av en god samverkan mellan olika aktörer inom de skilda skolformerna. En orsak till att samverkan inte förekommer i den utsträckning som lärarna efterfrågar är, enligt lärarna i denna studie, att rektorerna inte alltid stödjer detta arbete. Rektorers betydelse för lärarnas arbete med barns övergångar framträder därmed och lärarnas önskemål om mer samverkan pekar på behovet av kommunikation mellan lärare och rektorer. Tidigare forskning (t.ex. Dunlop & Fabian, 2002) har visat att en övergång i utbildningssammanhang är en förändringsprocess där flera aktörer – barn,

vårdnadshavare, överlämnande lärare, mottagande lärare, rektor eller skolchef – samspelar med varandra i samband med att ett barn lämnar en miljö och skapar relationer i nya kontexter, så kallade separationskontexter. Övergångar är naturliga steg i vissa individers utveckling samtidigt som övergångar för andra individer kan uppfattas som kritiska händelser. Det är tydligt att lärarnas arbete med barns övergångar inte kan ses isolerat utan olika faktorer ramar in och påverkar arbetet. Samverkan mellan skolformerna är en sådan faktor.

Denna studie visar att den samverkan som sker problematiseras av lärarna. De anser att deras ansvar är otydligt speciellt utifrån deras möjligheter till relationsskapande arbete. Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 98, rev. 16) ska lärare i förskolan ansvara för att samverka med lärare i förskoleklassen och utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa kontinuitet och progression för barnet. Motsvarande skrivning finns i läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11). Där framgår att lärare och förskollärare i förskolan ska utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barns utveckling och lärande. Läroplaner på makrosystemnivå anger alltså tydligt att lärare i de studerade skolformerna ansvarar för att i arbetet med barns övergångar samverka för att främja barns lärande och utveckling och därigenom bidra till förståelse av de hinder och möjligheter som lärarna för fram. Enligt läroplanerna har också rektorer ett ansvar. Det ansvaret omfattar både att samarbetsformer utvecklas för att stödja barns utveckling och lärande och att samverkan kommer till stånd för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete mellan förskola, förskoleklass och skola (Lpfö 18, s. 15; Lgr 11, s. 12). Tydligt är att lärarna inte upplever att de har förutsättningar att samverka vid alla barns övergångar. Är det så att lärare har behov av att samverkan ska organiseras av andra eller kan organiseringen av samverkan hanteras av lärare själva? Skapar skolans organisation sådana förutsättningar för lärare?

Lärarna i samtliga skolformer i denna studie har påpekat att de saknar erfarenheter av att samverka med fristående skolalternativ vid barns övergångar. En faktor som hindrar samverkan med de fristående skolalternativen som framkommit är bristen på tid vilket indikerar att det finns en geografisk utmaning med samverkan med fristående skolalternativ. Det fria skolvalet medför för lärarna att de har flera aktörer utanför den kommunala ramen att samverka med och anpassa sig till. En reflektion kring detta resultat är att processen med barns övergång till fristående skolalternativ mer blir ett resultat av slumpfaktorer beroende av lärarnas möjlighet att få tid att samverka med relevanta aktörer och slumpen får avgöra huruvida överlämnandet sker systematiskt. Det fria skolvalet och valmöjligheten tillför därmed ytterligare en dimension som ger utmaningar i lärarnas arbete och medför att planeringen blir svår. Ett liknande resultat har även Lago (2017) funnit. Hon framhåller att det alltid finns några barn som inte följer den förväntade strukturen för övergångar i utbildningssammanhang. Det förekommer avvikelser där barn gör andra typer av

övergångar vilket påverkar hur övergångar kan förstås. En annan utmanande faktor i lärares arbete är relaterad till en administrativ utmaning där stora barn- och elevgrupper får betydelse för lärarnas förutsättningar att genomföra planerat innehåll avseende barns övergångar, i synnerhet om grupperna omfattar flera barn i behov av stöd och anpassningar och inga resurser tillförs. Även denna faktor har lärarna relaterat till bristen på tid. Tid som komponent får alltså en direkt förbindelse till lärarna i deras vardagliga arbete med att fullgöra sitt uppdrag vid barns övergångar. Betydelsen av villkor för samarbete mellan olika skolformer har Lago och Elvstrand (2020) också belyst. De pekar på att tid och plats är faktorer som återkommande framhålls i samtal med lärare och att tid är avgörande för att samarbete mellan olika kategorier av lärare ska kunna byggas upp. Det vardagliga mötet där fysisk närhet råder avgör om lärare hittar tid för samverkan eller inte. Även Pramling m.fl. (2015) har också påvisat att barngruppernas storlek har betydelse för hur lärare i förskola väljer och väljer bort delar av läroplanens innehåll, till exempel målområden och arbetssätt.

Beslut på samhällsövergripande systemnivåer som lärarna inte själva kan påverka, exempelvis det fria skolvalet eller storleken på barngruppen blir därmed faktorer som hindrar lärarnas arbete hela vägen ner till mikrosystemnivån där lärarnas möjligheter att samverka med viktiga aktörer uteblir. Interaktion mellan systemnivåer är av ömsesidig karaktär och många av de hinder som upplevs på mikrosystemnivå kan förklaras på makrosystemnivå. Till exempel avsaknad av alternativ för barn i behov av en särskola för förskoleklass. Resultat visar att det finns brister i att möta vissa barns behov och förutsättningar vid övergången till förskoleklass. Exempelvis har lärarna pekat på att barn som inte har fysiskt synliga behov inte får stöd och hjälp på lika villkor och i den omfattning som de skulle behöva.

Behovet av åtgärder för att främja samverkan mellan förskola och skola framkom redan under 1960-talet och uppmärksammades vidare bland annat i betänkandet av Förskola-skola-kommittén (SOU 1985:22). Den kommittén påpekade att en faktor som skapar hinder för lärares samverkan mellan skolformerna var förskolans och skolans skilda regelsystem och målformuleringar, arbetssätt och metoder. Det fria skolvalet kan förstås ytterligare ha adderat utmaningar i lärares samverkan vid barns övergångar. Samverkan har betydelse för barns fortsatta lärande och utveckling, vilket bland andra Ahtola et. al (2011) har pekat på liksom Ackesjö (2015) som framhåller att arbetet med att gemensamt organisera för barns övergångar till och från förskoleklass är att likna vid en komplex väv. Hon pekar på ett antal yttre villkor och inre logiska samband och föreställningar som påverkar hur lärares arbete med barns övergångar organiseras. Det kan handla om barnantal, upptagningsområde och skolans egen organisation och tradition av att arbeta med barns övergångar. Även Lillvist och Wilder (2019) framhåller och betonar betydelsen av samordnade rutiner för framgångsrika övergångar särskilt för barn i behov av stöd och anpassningar. O´Kane (2016) betonar också att bristande

kommunikation mellan överlämnande lärare i förskola och mottagande lärare i skola är faktorer som hindrar framgångsrika övergångar för barn. Kallberg (2018) framhåller att gemensamt arbete, gemensam kunskap och villkor för hur samverkan kan göras är faktorer som ger mening åt lärares arbete. I den här studien har en annan dimension varit framträdande då skolcheferna har resonerat om olika skolformers historiska kontext, hur kontexten ger inflytande på lärares arbete med övergångar och hur de själva kan arbeta med att skapa förutsättningar för lärares samverkan.

Vårdnadshavare är viktiga aktörer i lärares arbete med övergångar. Lärarna i den här studien pekar på är kommunikationen med vårdnadshavare försvåras om de har ett annat förstaspråk än svenska. Denna faktor är särskilt framträdande vid övergången från förskoleklass till årskurs 1. Språkkunskaper hindrar lärarna att föra vardagliga samtal med vårdnadshavare och den ömsesidiga interaktionen mellan dom uteblir i viss mån och utvecklandet av roller och relationer uteblir. Turney och Kao (2009) har undersökt och framhåller att bristande språkkunskaper är en central faktor som hindrar vårdnadshavare med invandrarbakgrund från att engagera sig i sina barns skola och undervisning. De fann också att vårdnadshavarnas bristande språkkunskaper ställde krav på lärarna. Margetts (2003) pekar på liknande resultat och betonar att det språk som talas hemma har påverkan på barns övergång till skolan. Övergången underlättas om barnet är bekant med skolmiljön. Detta anknyter till denna studies resultat om språkliga utmaningar i lärarnas arbete med barns övergångar och tydliggör den möjliga komplexitet som en övergång kan medföra för dessa vårdnadshavare men också för barn som inte talar svenska. Språkkunskaper är därför en fråga att beakta i lärarnas arbete med barns övergångar på fler systemnivåer än bara ur ett mikrosystem. Detta resultat knyter också an till det som Correia och Marques-Pinto (2016) har identifierat i sin studie där de framhåller att det blir ett skifte i förhållandet mellan vårdnadshavare och lärare i samband med barnets övergång till skolan. Hur väl ett barn anpassar sig till den nya miljön beror enligt Margetts (2002) på de första länkarna mellan barn, vårdnadshavare och skola. Länkarna påverkar barnets fortsatta utveckling och anpassning till den nya miljön.

Styrdokument ger ramar samtidigt som denna studies resultat pekar på att styrdokumentens inflytande på lärarnas arbete med barns övergångar skiljer sig åt. Detta innebär en utmaning, eftersom en intention med en läroplan är att skapa förutsättningar för likvärdiga förutsättningar att arbeta med barns övergångar. Skillnaden mellan den avsedda regelstyrningen genom styrdokument och hur det blir i praktiken är mer framträdande vid övergången från förskola till förskoleklass än vid övergången från förskoleklass till årskurs 1. Olika förutsättningar för lärarnas arbete med barns övergångar påverkar skolans eller förskolans möjligheter att påverka lokala beslut (mer eller mindre). Lärarna och skolcheferna har i denna studie pekat på behov av ökad och tydligare styrning av lärarnas arbete med barns övergångar. Om lärarnas arbete med barns övergångar skulle detaljstyras väcks dock den principiellt viktiga frågan om

hur lärares erfarenheter och professionella kompetens tas om hand på bästa sätt. Ytterst är det ändå de överlämnande lärarna som har haft de individuella barnen i en skolform och den mottagande läraren som ska träffa barnen varje vardag i veckan i den nya skolformen och som känner och kommer att känna barnen bäst. Dessa professionsbärare har störst betydelse för barnens lärande och utveckling – och en fråga kan ställas om det vore viktigt att betona just detta och därmed stärka lärarauktoriteten.

Relationsskapande och nya gemenskaper

En central målsättning i lärarnas arbete med övergångar är att skapa relationer. Som grund för detta arbete har olika typer av övergångsaktiviteter identifierats i den här studien vilka ses som viktiga redskap för att underlätta barns anpassning till den nya miljön. De aktiviteter som framträtt är samtal och möten mellan överlämnande lärare, mottagande lärare och vårdnadshavare och besök på den nya skolformen som barnen genomför tillsammans med centrala länkpersoner. Med det relationsskapande arbetet följer nya gemenskaper och med stöd av aktiviteterna skapas relationer som synliggör proximala processer. Det relationsskapande arbetet påvisar också förbindelsen mellan process och person där lärarna uppmärksammat att relationer blir en betydelsefull del av barns fortsatta lärande och utveckling. Det relationsskapande arbetet skiljer sig dock åt mellan de två studerade övergångarna. I övergången till förskoleklass förekommer det att lärarna planerar för och genomför fler övergångsaktiviteter jämfört med övergången från förskoleklass till årskurs 1. Att rutiner för övergångsaktiviteter är en faktor som möjliggör framgångsrika övergångar har tidigare forskning också pekat på (t.ex. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Arnup i Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). Sandström och Lundqvist (2018) framhåller att övergångsaktiviteter bidrar till att underlätta övergången för barn. Samtidigt är faktorer som exempelvis bristen på tid utmanande för lärarna, vilket också framkommit i denna studie.

Både lärarna och skolcheferna påtalar att rektorer har en central roll för hur det relationsskapande arbete kan organiseras. En hindrande faktor som lärarna i denna studie pekat på är lärares och rektorers rörlighet vilket har betydelse för möjligheterna att skapa långsiktiga relationer och rutiner för lärarnas arbete med barns övergångar. Ett annat hinder som framkommit i denna studie är bristen på lärare eller sena tillsättningar av lärare, vilket också påverkar det relationsskapande arbetet lärarna emellan. Detta skapar också ett komplext förhållande och behovet av att tydliggöra och koordinera såväl lärarnas som rektors arbete med barns övergångar synliggörs och ger efterverkningar på flera systemnivåer. Genom att lärarna planerar för relationsskapande arbete säkerställer de ändå att arbetet med övergångar sker mellan överlämnande lärare och mottagande lärare på mesosystemnivån. Relationer är centrala även på andra systemnivåer och i andra sammanhang utanför lärare-barn-konstellationen. Övergångsaktiviteterna skapar möjligheter för relationer, dyader, på

flera systemnivåer som såväl lärarna som barn påverkar och påverkas av i arbetet med övergångar.

I det relationsskapande arbetet med barns övergångar intar lärarna i den här studien olika roller beroende på var i övergångsprocessen de befinner sig. Det innebär att övergångarna karaktäriseras av olika förutsättningar beroende på övergång. Några av lärarna pendlar också mellan att under samma period vara mottagare och överlämnare. Frågan är vad detta pendlande gör med lärares professionella roll? Förmodas lärare ha kunskap om lärares arbete på andra stadier än sitt eget och hur kan den professionella identiteten och rollen förändras då? Resultatet som pekar på att lärare intar olika roller kan förklaras genom begreppet *borderlands* (Peters,2014; 2010) där en ömsesidig kommunikation lärarna emellan främjar vad som blir möjligt för barns fortsatta lärande samtidigt som roller och förväntningar förtydligas i detta gränsland vilket också skapar trygghet både för lärarna och barnen i arbetet med övergångar. Dahlberg och Lenz Taguchi (2015) har också pekat på att samverkan över traditionella gränser som förskola och skola kräver att värde- och maktrelationer granskas och tydliggörs. Hogsnes och Moser (2014) framhåller betydelsen av kommunikativ kontinuitet mellan lärare i olika skolformer för att få kunskap om varandras verksamheter för att på så vis kunna stödja barns fortsatta lärande. I och med att förskoleklassen infördes som ytterligare en skolform förändrades också lärares arbete. Rollerna som lärare uppbär angår flera systemnivåer där lärarna på mikrosystemnivå skapar egna och i viss mån gemensamma referenser för arbetet med övergångar på mesosystemnivå. Interaktionen mellan person och process synliggör komplexiteten och den växelverkan som sker mellan komponenter på mikro- och mesosystemnivån. Utanför detta växelspel påverkar de faktorer som finns på exo- och makrosystemnivån.

I denna studie beskriver lärarna dilemmat att möta alla barn i en inkluderande skola där en strävan är individualisering parallellt med socialisation. Barn erbjuds i vissa fall möjligheten att ”vandra” över stadiegränserna. Det förutsätter att lärare samverkar. Att arbeta så, med informella och formella nivågrupperingar, beskrivs som rimliga strategier för att möta barn i behov av stöd och anpassningar på olika sätt i den inkluderande skolan. Det kan säkert för vissa barn vara positivt att få möjlighet att arbeta på sin nivå samtidigt som det för andra barn kan uppfattas som otydligt huruvida de har eller inte har en tillhörighet och roll i en grupp och en skolform. Frågan är om barns pendlande mellan skolformerna gynnar anpassningen eller om deras roll och relation i gruppen blir osäker och förhindrar eller fördröjer anpassningen till den nya miljön. Med det bioekologiska synsättet framträder också betydelsen av komponenten person där barnets karaktäristika blir central för vad som blir möjligt i ”vandringen” mellan stadiegränserna och de roller och relationer som ges eller skapas i samspel med andra i de olika stadierna och den utveckling som sker där. Ackesjö och Persson (2014) har pekat på att övergångar mellan

skolformer innebär en relationell påfrestning för barn vilket påverkar barns upplevelse av tillhörighet.

En fråga som kan ställas mot bakgrund av dilemmat av att möta alla barns behov är hur barns tillhörighet och relationsskapande påverkas av att inte tillhöra men ändå tillhöra en grupp. Detta anknyter till denna studies resultat om att barngruppen förändras inför barnets start i förskoleklass och därefter en gång till inför barnets start i årskurs 1. Övergången för dessa barn kan antas bli mer utmanande då både arbetssätt och betydelsefulla relationer förändras inom en kort period. Frågan är vilken betydelse detta arbetssätt har för såväl barn som mottagande lärare vad gäller kontinuitet för barns lärande och utveckling efter övergångarna. Arbetet med att skapa relationer kan med strategin om att ”vandra” över stadiegränserna förstås antingen fördröja eller förkorta utvecklingen av att skapa relationer. Detta anknyter också till övergångar som kritiska händelser och till vad som kan ses som framgångsrika övergångar beroende på om de beskrivs som markerade eller mer mjuka. Garpelin (2003, 2014) har utifrån van Genneps teori om passageriter omsatt teorin i ett pedagogiskt sammanhang utifrån hur övergångar kan ses som en kritisk händelse. Han menar att övergångar kan tolkas som kollektiva passageriter där alla barn i en viss ålder förväntas lämna ett stadium för att träda in i ett annat oavsett förutsättningar och tidigare erfarenheter**.** I van Genneps teori om passageriter betonas att något nytt tillkommer och att en förändring kommer att ske, till exempel i barns utveckling och lärande när de träder in i en ny miljö, i en ny skolform. En markerad övergång kan då bidra till en förväntan om det nya och något som barn ser fram emot. Samtidigt kan en markerad övergång för vissa barn skapa oro eftersom nya roller och relationer ska formas. Övergången innebär också nya krav och förväntningar som barn inte alltid förstår.

Att skapa progression för barns lärande och utveckling

Att skapa progression för barns lärande och utveckling inbegriper lärares samverkan genom relationsskapande aktiviteter och informationsöverföring såväl om enskilda barn som innehåll i utbildningen. Ett framträdande resultat i den här studien är lärarnas meningsutbyten om huruvida överföringen av information om de enskilda barnen ska ske muntlig, skriftligt eller inte alls. Denna studies resultat tydliggör att det finns olika uppfattningar om behovet av tidigt informationsutbyte om barn vid olika övergångar. Det framkommer inte direkt vad som kan vara känsligt att föra fram, men själva informationsutbytet problematiseras. Mot detta ställer andra sin oro för att inte kunna möta barn på ett optimalt sätt. Till denna bild adderar också några att information kan stanna hos vissa aktörer så att exempelvis utredningar påbörjas igen utan att berörda lärare får information. Denna otydlighet innebär i praktiken att mottagande lärare i förskoleklass inte alltid har kunskap om mottagande barns förutsättningar, erfarenheter och behov, och därmed att adekvat stöd inte sätts in.

Denna faktor utgör ett hinder i lärarnas vardagsarbete och i förlängningen påverkar det också komponenten person där det finns risk för brott i barnets progression av dess lärande och utveckling. Informationsutbytet problematiseras också utifrån sekretessen mellan förskola och skola då det i läroplanen för förskola (Lpfö 98, rev. 16) och läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, rev. 16) framhålls att barn i behov av extra anpassningar eller stöd särskilt ska uppmärksammas i lärares arbete vid barns övergångar. Problematiken med att lärarna har olika syn på hur och vilken information som ska föras över blir särskilt framträdande för barn i behov av stöd och anpassningar. Att sekretessen mellan förskola och förskoleklass skapar hinder för barns övergångar har även Alatalo, Meier och Frank (2017) identifierat; tolkningen av sekretesslagstiftningen varierar mellan lärare och hindrar överföring av känslig information mellan skolformerna.

Läroplanen för förskola (Lpfö 18) uttrycker att det inte är dokumentation om det enskilda barnet som ska överlämnas, utan information om det undervisningsinnehåll som barnen har haft möjlighet att möta i förskolan. Överlämning av sådan information ska skapa sammanhang, kontinuitet och progression i varje barns lärande och utveckling. Samverkan mellan lärare som gemensamt arbetar med didaktiskt innehåll skapar sammanhang och progression vid barns övergångar, men i föreliggande studie förekommer sådan samverkan bara i liten utsträckning. Lärarna i den här studien har också pekat på att barn ibland möter samma uppgifter och innehåll i den nya skolformen som de tidigare mött i den föregående. Det pekar på en brist på kommunikation och samsyn kring gemensamma strukturer och ansvar för informationsutbyte lärare emellan som blir ett hinder i barns fortsatta lärande. Om lärare inte lämnar över eller tar emot information om barn vid övergången mellan skolformer riskerar barn att hamna i ett slags limbo i den nya skolformen. Där hänger de kvar i en obestämd väntan, och kanske får repetera aktiviteter de redan gjort. Ackesjö (2014) tar i sin avhandling upp den väntan som kan uppstå för vissa barn. Hennes resultat beskriver att barn kan komma i kläm när lärare i förskola, förskoleklass och skola saknar kunskaper om vilka aktiviteter barnet har erfarenhet av. Avsaknaden av informationsöverföring om barn framstår som ett dilemma. Att båda se problematiken med att definiera barns lärandemöjligheter tidigt och samtidigt vara lyhörd och ta hänsyn till varje barns behov och förutsättningar kan skapa en konflikt i målsättningen att möta alla barns olika förutsättningar på ett optimalt sätt. Att de olika lärarkategorierna har olika förväntningar och uppfattningar om hur informationsutbytet ska ske vid barns övergångar underlättar således inte barns övergångar mellan skolformerna. Bristen på kommunikation och samsyn mellan lärare leder på så sätt till att barn inte blir bemötta på den nivå där de befinner sig. Kommunikation och samsyn påverkar också inkludering. Inkludering förutsätter vissa gemensamma grundläggande värderingar om barns olikheter som inte alla är överens om vilket också problematiseras i forskning av Göransson m.fl. (2011).

Flera exempel i denna studie visar på att det är skillnader i barns möjligheter att få stöd och anpassningar efter övergångar mellan skolformerna. Denna skillnad har varit mest framträdande vid barns övergång från förskola till förskoleklass. En hindrande faktor är resursfördelningssystemet. Det systemet skiljer sig åt mellan förskolans och skolans verksamhet, vilket skapar hinder för lärarna i deras arbete med kontinuitet för barnens fortsatta lärande. Det stöd som finns i förskolan försvinner vid barns övergång till förskoleklass och nya utredningar påbörjas som ibland kan fortsätta efter barns övergång till nästa skolform i årskurs 1. Lärarna och skolcheferna har också tydligt pekat på konsekvenser av förändringar i läroplanen. Att förskoleklass blev en obligatorisk skolform 2018 innebar en rad problem. Barn i behov av stöd och anpassningar fick inte alltid sina behov tillgodosedda. Obligatoriet har också skapat problem på samma sätt som bristande informationsöverföring: att barn möter samma undervisningsinnehåll i sin nya skolform som i sin gamla. De barnen hamnar i ett mellanrum, i väntan på att något ska förändras. Flera studier (t.ex Dockett & Perry 2007; Dunlop & Fabian, 2007; Margetts 2002) har pekat på att det vid övergångar uppstår hinder för kontinuitet vilket påverkar barns tidigare erfarenheter i den nya skolformen. Problematiken med att lärarna har olika syn på hur och vilken information som ska föras över blir särskilt framträdande för barn i behov av stöd och anpassningar.

Att se sammanhang i lärares arbete med barns övergångar

Lärarnas arbete med barns övergångar har visat sig vara komplext. Arbetet styrs av en väv av faktorer som ömsesidigt påverkar varandra och skapar villkor såväl för lärarna som barnen. Det ömsesidiga samspelet, över tid, mellan individ och miljö, i lärarnas arbete med att skapa relationer som har betydelse för barns lärarande har varit utmärkande i denna avhandling. Analysen som är baserad på den ekologiska modellen (1979) med dess systemnivåer synliggör framförallt att lärarnas arbete med barns övergångar inte är inbäddade i slutna system. Faktorer på olika systemnivåer fungerar i interaktion med faktorer på andra systemnivåer som också därmed färgar vad som är möjligt i lärares arbete att möta barns individuella förutsättningar.

Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) och Bronfenbrenner och Morris (1998; 2006) bioekologiska modell med tillhörande komponenter har möjliggjort ett sätt att fördjupa förståelsen av lärarnas arbete med barns övergångar. Modellerna ger förklaringar till lärarnas uppfattningar om hinder och möjligheter vid barns övergångar och visar hur olika komponenter påverkar lärarnas arbete med barns övergångar. Komponenterna från den tillhörande PPCT-modellen har bidragit med en begreppsapparat för att identifiera faktorer och processer av betydelse för lärarnas arbete med barns övergångar där processer som rör aktiviteter och interaktioner belyses. Lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar innebär att skapa relationer mellan komponenter inom olika mikrosystem men också mellan komponenter på andra systemnivåer. Det kan

till exempel inbegripa samverkan och det relationsskapande arbetet med att planera och genomföra övergångsaktiviteter som beskrivits i det första resultatkapitlet. Komponenter som omfattar organisation och styrning på skol- och samhällsnivå synliggjordes i resultatkapitel två. Slutligen, i det tredje resultatkapitlet, framträdde de konsekvenser som skapas för barns lärande och utveckling utifrån lärarnas arbete med barns övergångar. Tillsammans bildar detta en fördjupad förståelse av lärarnas arbete.

Det likvärdiga bemötandet och förutsättningar för likvärdig utbildning för barn har varit en återkommande aspekt i den här studien. Frågan är vad likvärdighet innebär för barnen i den här studien utifrån den roll som lärarna har. Samtidigt som lärarna förväntas ha en stödjande roll, och vara en slags länkperson, har lärarna inte kommunicerat förväntningar sinsemellan kring denna del av lärarrollen. Inte heller har lärarna belyst eller diskuterat hur en god lärandemiljö utvecklas i arbetet med barns övergångar. Lärarna har i denna studie haft mer fokus på att redogöra för form och process i arbetet med barns övergångar.

Denna studie har med stöd i det ekologiska tänkandet synliggjort att komponenter på olika systemnivåer i modellen påverkar flera sammanhang. Studien har också visat att komponenterna sällan är isolerade från varandra utan tvärtom hänger ihop, sammanflätade i ett system och därmed utmanas lärares profession vid barns övergångar då det är så många komponenter att ta hänsyn till i den komplexa väv som påverkar deras arbete.

Metodologisk reflektion

Metodvalet i denna avhandling har styrts av dess syfte: att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbeta med barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1. Studien inbegriper därmed lärare som är verksamma i två övergångar: från förskola till förskoleklass respektive från förskoleklass till årskurs 1. Det metodologiska tillvägagångssättet i denna studie har varit användbart för att finna sammanhang i processer som delas av flera aktörer och skolformer. Lärarnas didaktiska arbete med övergångar innebär inte bara en mängd arbetsuppgifter som utförs osammanhängande utan innebär ett planerat arbete som omfattar flera olika aktörer på flera nivåer. Lärarna från olika skolformer fick i delstudie 1 genom fokuserade gruppsamtal möjlighet att gemensamt dela med sig av sina erfarenheter och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. I delstudie 2 fick lärarna och skolcheferna möjlighet att enskilt genom semistrukturerade intervjuer redogöra för sina individuella erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar.

Min bedömning är att dessa metoder givit en fördjupad förståelse av lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar. Lärarna i delstudie 1 fick också möjlighet att samtala om barns övergångar, ett ämne som de själva upplever

att de sällan får möjlighet att dryfta gemensamt. Detta var värdefullt då dialogen mellan skolformer kunde gestaltas i lärarnas resonemang om arbetet med övergångar medan lärarna i delstudie 2 istället fångade den enskilda lärarens arbete med övergångar och skolchefernas röster i relation till detta. Läsare av denna avhandling kan naturligtvis ifrågasätta dessa metodval och reflektera över varför inte en etnografisk ansats valts för att på nära håll följa lärarnas arbete med barns övergångar genom deltagande observationer. Svaret på denna fråga grundar sig i syftet. Det primära syftet har varit att studera lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Genom att samtala med lärarna gemensamt och enskilt har processen med barns övergångar framträtt som en helhet där lärare bidragit med att synliggöra de byggstenar som tillsammans utgör processen övergångar. Ett alternativt val av metod för datainsamling hade kunnat vara till exempel deltagande observationer. Problemområdet har dock inte handlat om hur lärarnas relationer gestaltar sig. Fokus är i stället på deras erfarenheter av och förutsättningar för att möta barn vid övergångar, samt att förstå hur delar bildar helhet.

Studiens metodologiska utgångspunkt har varit interpretativ vilket inneburit att den tolkning jag har gjort är påverkad av min förförståelse. Min strävan har dock varit att trovärdigt återspegla de förutsättningar och erfarenheter lärarna har av det didaktiska arbetet med barns övergångar. Den strävan är både en möjlighet och en utmaning eftersom tolkningar alltid kan påverkas av de egna förväntningarna på ett fenomen. För att möjliggöra för läsaren att följa de tolkningar som gjorts presenteras citat från empiriinsamlingen. Detta förfaringssätt gör att min tolkning blir mer transparent och bidrar samtidigt till läsarens förståelse av hur lärarna beskriver sina erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar. Vid insamlingen av det empiriska materialet var jag själv inte samtalsledare för de fokuserade gruppsamtalen i delstudie 1. Det innebär att jag har tagit del av någon annans dokumentation. Därmed har jag inte kunnat avläsa till exempel minspel eller blickar som hade kunnat tillföra ytterligare information. Samtidigt ger inspelningarna och det transkriberade materialet en mer neutral ståndpunkt. Genom att beskriva tillvägagångssätt och ge exempel på kodning av materialet har också mina tolkningar synliggjorts.

Den teoretiska referensram som en studie utgår ifrån sägs återspegla sättet att vara, veta och existera på under en tid i historien (Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). För denna studie innebär det att det är lärarna och skolcheferna som givit sina perspektiv i en viss tid. För denna studie har en utgångspunkt varit att belysa det arbete som tar form i lärares vardag med barns övergångar. Syftet har varit att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Detta innebär att tolkandet av varje berättelse bidrar till helheten och fördjupar förståelsen av övergångsprocesser vilket är en aspekt som inverkar på den strävan om fördjupad förståelse av lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar och även skolchefernas. Inledningsvis vid denna studie var rektorers perspektiv på lärares arbete med

barns övergångar ett önskemål. Såsom tidigare redovisats har inte dessa röster getts möjlighet att framträda i denna studie utan skolhuvudmännen ersatte dessa med skolchefers perspektiv. Detta kan ha påverkat resultatet även om sannolikheten för detta är låg.

Bronfenbrenners ekologiska modell (1979) och Bronfenbrenner och Morris bioekologiska modell (1998, 2006) har i denna studie fungerat som en övergripande tolkningsram och synliggjort olika kontexter där barn, lärare, vårdnadshavare och rektorer verkar och interagerar med varandra. Valet av tolkningsram för denna studie har inte bara medfört möjligheter utan också utmaningar. Modellen kan uppfattas vara för snäv för syftet att belysa lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer i ett längre perspektiv, eftersom modellen kan uppfattas ge mer av en ögonblicksbild över interaktionen mellan ett och två system under en kortare period. Petriwskyj (2014) menar att den ekologiska modellen inte fullt ut tar hänsyn till längre tidsbanor eller barns olika sociokulturella bakgrund. Tidigare studier (t.ex. Eriksson, Ghazonour & Hammarström, 2018) har också indikerat att Bronfenbrenner (1979) och Bronfenbrenner och Morris (1998, 2006) teori egentligen inte riktigt visat på hur modellerna kan tillämpas. Samtidigt har denna studie erbjudit ett längre tidsperspektiv vilket också varit värdefullt utifrån PPCT-modellen som behandlar tid som en ingående komponent. Denna studie har dock inte haft som syfte att följa barn eller lärare under en längre tid. Avsikten har i stället varit att få fördjupad förståelse av lärares didaktiska arbete med barns övergångar. Den ekologiska modellen framstår utifrån den analys som genomförts som en relevant ram för att samla olika faktorer och processer som utgör en del i lärares arbete med barns övergångar från förskolan via förskoleklassen och vidare till första klass. Den är också användbar för att synliggöra faktorer och processer som medverkar till att synliggöra hinder i olika sammanhang. Villkor skapas på flera systemnivåer som påverkar, och en reflektion över den ekologiska modellen visar att en analys av faktorer på olika systemnivåer bidrar till att förstå rådande arbetssätt i de olika skolformerna.

Vad tillför denna studie och förslag till fortsatt forskning

Denna avhandling har bidragit till att fördjupa förståelsen av lärares didaktiska arbete med barns övergångar mellan skolformer. Med utgångspunkt i lärarnas och skolchefernas beskrivningar av lärares erfarenheter av och förutsättningar för att arbeta med barns övergångar problematiseras hinder, möjligheter och dilemman i lärares vardagsarbete. Studien synliggör hur olika faktorer ger styrning för lärares didaktiska arbete.

Tidigare forskning visar att barns övergångar i utbildningssammanhang kan upplevas som kritiska händelser. Jag vill därför avslutningsvis peka på några områden som är relevanta för vidare forskning. Forskningsgenomgången har visat att särskilt rektorers roll, men också skolchefers roll i relation till lärares arbete med barns övergångar behöver uppmärksammas. Intervjuer med rektorer verksamma i förskola och skola skulle ytterligare kunna fördjupa förståelsen av lärares förutsättningar att arbeta med barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och årskurs 1. Det ömsesidiga samspelet mellan rektor - lärare men också mellan rektor - rektor är särskilt intressant att fördjupa. Ett annat område är att skapa kunskap om de enskilda barnen och hur kontinuitet skapas för barn som uppvisar hinder i sitt lärande utifrån mer innehållsliga aspekter.

Genom ett specialpedagogiskt perspektiv och med utgångspunkt i erfarenheter från speciallärare, specialpedagoger och särskilt habilitering- och elevhälsopersonal skulle förståelsen om övergångar också kunna öka. Ett sådant perspektiv skulle kunna belysa övergångar för barn i behov av stöd, anpassningar och resurs och för barn med olika sociokulturella bakgrunder. Det skulle även kunna sätta fokus på innehållsliga aspekter i didaktiska undervisningssituationer. Ett intressant perspektiv för fortsatta studier kring övergångar är att undersöka den psykosociala dimensionen i arbetet med övergångar där exempelvis Schlossbergs (2011) teoretiska modell fångar betydelsen av individens resurser för att klara övergångar.

Det är relevant att ytterligare fördjupa förståelsen kring andra övergångar, till exempel övergångar i specialskolan och grundsärskolan (särskilt grundsärskolans förskoleklass) liksom övergångar till och inom gymnasieskolan. Vårdnadshavare med annat förstaspråk framstår som viktiga aktörer i barns övergångar, ett fält som det nationellt finns lite forskning kring. Ytterligare ett område skulle kunna belysa lärares arbete med barns övergångar till fristående skolalternativ.

Några avslutande reflektioner och implikationer

Min slutliga reflektion efter genomförandet av denna studie är att lärarna i de studerade skolformerna visar en medvetenhet om att de förväntas arbeta med barns övergångar strukturerat och innehållsligt men att de inte alltid ges förutsättningar för ett sådant arbete. Tydliga riktlinjer och handlingsplaner efterfrågas och styrningen av lärares arbete med barns övergångar önskas mer strukturerat. Det finns anledning att diskutera och reflektera kring detta utifrån lärares professionella roll. I vad mån bidrar eller bromsar strukturerad styrning, till exempel via läroplaner, rutiner och handlingsplaner, den professionella utvecklingen hos enskilda lärare? Ytterst handlar det om vad som medverkar till lärares möjligheter att möta alla barns förutsättningar och erfarenheter vid övergångar och hur lärares erfarenheter och kompetens beaktas i det arbetet. En annan reflektion som resultatet ger är hur kontinuitet och

progression kan uppnås i alla barns lärande och därmed hur lärandet kan stimuleras vid de olika övergångarna.

Flera studier (t.ex. Dockett & Perry, 2007; Dunlop & Fabian, 2007) har tidigare visat att bristen på kommunikation och samarbete är hinder för kontinuitet. Samtidigt åskådliggör läroplanen samhällets förväntningar på att lärare ska utveckla samarbete mellan skolformer. Är det arbetssätt och tradition som hindrar utvecklingen av lärares samverkan mellan skolformer? Eller är samverkan över traditionella gränser beroende av, som Dahlberg och Lenz Taguchi (2015) menar, att värde- och maktrelationer granskas och tydliggörs? Kan det samtidigt vara så att lärare inte vill bli styrda och därmed granskas inte de relationer som ytterst styr detta förhållande? Behöver samverkan planeras och detaljstyras eller ska läraren mer få förtroendet att skapa möjliga samverkansformer att själva utveckla och planera samarbetsformer? Och vilken betydelse får detta för de enskilda barnen och deras vårdnadshavare?

En möjlig implikation av de resultat som framträtt är att lärarnas möjligheter till samverkan med varandra mellan skolformerna behöver utvecklas. Resultaten visar att lärarnas möjligheter att diskutera gemensamma didaktiska frågeställningar kring arbetet med barns övergångar är begränsade. Detta resultat tycks överensstämma med annan forskning. Exempelvis har Närvänen och Älvstrand (2014) funnit att lärare i fritidshem har små möjligheter till återkommande möten för planering och utveckling mellan yrkeskategorier, trots att de ska samverka med varandra. Det påverkar deras möjligheter att exempelvis skapa en gemensam pedagogisk grundsyn. Att arrangera kunskaps- och erfarenhetsutbyten mellan lärare torde vara betydelsefullt, oavsett om de verkar inom olika eller samma skolformer. Sådana utbyten kunde bidra till samtliga lärares professionsutveckling, främja förutsättningarna för likvärdiga övergångar och underlätta för lärare att fullgöra sitt uppdrag.

Betydelsen av interaktioner mellan faktorer på de olika systemnivåerna har varit ett utmärkande resultat i den här studien. Det valda teoretiska ramverket har dock inte gjort det möjligt att närmare analysera dynamiken kring de interaktionsmönster som framträdde. Syftet med denna studie var heller inte att fördjupa sådan förståelse utan avsåg att förstå lärares didaktiska arbete med barns lärande och utveckling i relation till de faktorer som skapar villkor för sådant arbete vid barns övergångar.

Denna studie speglar hur lärarnas didaktiska arbete med barns övergångar kan förstås i flera sammanhang. Studien kan inspirera, öka förståelsen av övergångars betydelse och bidra till kunskapen om hur arbetet med övergångar kan gestaltas i olika sammanhang. Denna studie innehåller många aspekter som sannolikt också kan antas vara giltiga även för andra övergångar i utbildningssammanhang. Detta innebär att även lärare på högre nivåer kan finna ett värde i att ta del av resultaten.

En avslutande men nog så viktig reflektion över studien är att arbetet med barns övergångar inte alltid visar sig följa de mål och riktlinjer som respektive läroplan stipulerat. Exempel på detta är att skollagen (SFS 2010:800, 3 kap.,

5 §) anger att barn i behov av extra anpassningar skyndsamt ska ges detta stöd inom ramen för ordinarie undervisning. Flera lärare har i denna studie påvisat att detta inte alltid sker. Särskilt utmärkande har detta varit i förskoleklass sedan införandet av obligatorisk förskoleklass 2018. Detta är också ett intressant resultat i relation till att förskoleklassen nu föreslås (SOU 2021:33) bli en del av den obligatoriska grundskolans verksamhet eftersom övergången från förskoleklass till årskurs 1 därmed skulle upphöra. Frågan är hur denna förändring kommer att påverka lärares professionella roll i relation till de lärarkategorier som nu är verksamma i de tre skolformerna?

Kapitel 9. English summary

Introduction

Transitions in education contexts are important events in children's learning and development. Facing new contexts and transitions within and between different types of schools and pedagogical levels may seem as a natural part of life and education. Nevertheless, transitions imply both changes and adaptations, as well as opportunities and challenges.

The problem area and starting point for this thesis lies in the change that transitions carry, where the teacher is at the centre of the daily work. The research interest lies in the transitions where preschool, preschool class and year 1 of primary school meet, and the teachers' roles in the work concerning children's transitions between these types of schools. Interest also lies in looking at what contributes to the way in which that work takes shape.

In this thesis, the main focus is on children's transitions, on the basis of the experiences and conditions that teachers and school managers report. Attention is drawn to the teachers' experiences in and conditions for meeting children with different prerequisites and needs, at different transitions between the school types. The purpose is to deepen the understanding of the meaning of teachers' didactical work with children's different transitions, from a teacher's perspective. Also school managers contribute with their view, which may add to the understanding of teachers' didactical work in children's transitions.

An ecological approach is applied, in which both the individual and the context are seen as equally important and development occurs in the interaction between the individual and the context in which the individual is included.

Aims and research questions

The aim of this thesis is to deepen the knowledge of teachers' didactical work with children's transitions between different types of schools. The research questions in this thesis are as follows:

1. What challenges and opportunities emerge in teachers' didactical work with children's transitions between preschool, preschool class and year 1 of primary school?

2. What factors are of importance for teachers' conditions for working with children's transitions?
3. In which ways does teachers' work with transitions impact children of various prerequisites and needs?

Theoretical points

Bronfenbrenner's ecological model (1979) and Bronfenbrenner and Morris' (1998; 2006) further developed bioecological model, with its associated PPCT-components (process, person, context and time), make up the theoretical framework. The system levels of the ecological model and its PPCT-components highlight the relationships between different surroundings and help show that interactions take place between factors on different system levels. With the application of Bronfenbrenner's system levels, teachers' conditions for working with transitions are made visible and the components in the PPCT-model enable for an understanding of how the interaction between activities, roles and relationships change and are impacted, and the teacher's part in this.

Methodology

The empirical study of the thesis is of qualitative nature and takes an interpretative approach, with a starting point in the aim of deepening the understanding of teachers' didactical work with children's transitions between school types.

The execution of the study

This study is a two-part study, in which the first part aims at capturing teachers' shared experiences and conditions when it comes to children's transitions, through focused group discussions. In the second part semi-structured interviews were conducted with teachers and school managers who had previously served as principals in a preschool or a school. The analysis of the first part of the study was conducted approximately three years prior to the analysis of the second part of the study. The teachers who participated in the first part of the study are not the same teachers who participated in the second part of the study. The work with analysing the results took place at different times, but still followed the same steps of thematic analysis.

A total of 48 teachers in preschool, preschool class year 1 of primary school participated in the first part of the study. These were divided into six groups, where each group was made up of teachers from all three school types at five different occasions between autumn term 2011 and autumn term 2012, the

groups were gathered and group conversations were held, with the help of a conversation moderator. A total of 27 group discussions were held.

A total of 17 teachers from preschool, preschool class and year 1 of primary school, as well as eight school managers responsible for preschool, preschool class and year 1 of primary school participated. The teachers and school managers were interviewed one on one at their respective workplaces. The semi-structured interviews were conducted during the academic year of 2018/2019. All of the participants were anonymized during the transcription, and the recorded material was treated with confidentiality.

Results and conclusions

Factors on a systemic level have an impact on the happenings in the teachers' everyday life and are dependent on other system levels. They are related and interact with one another in a complex way and affect the roles and creation of relationships. This context gives teachers different conditions in the various micro systems and illustrates that what happens in one or more systems affects the teachers in their roles and relationships within the work in children's transitions between the school types.

Teachers' didactical work with children's transitions

Teachers' didactical work with children's transitions is characterized by there not always being common structures or systematic methods for transferring information concerning children who are moved between the school types. The result from this thesis shows that there are contradictions regarding the handling of written information. The teachers in preschool class do not want to receive written information and the teachers in preschool report that the confidentiality between preschool and preschool class affects their possibility of passing on written information to the teachers in preschool class. The result shows that society's governing through legislation on a macro system level affects the teachers' didactical work with children's transitions. At the same time, there is no clear governance regarding who is responsible for whether information should be transferred and received between the school types, which leads to consequences for teachers' didactical work with children's continued learning and development. Factors on a systems-levels further away from the teachers make it more difficult for teachers to have an impact on the work in transitions, which illustrates teacher's discretion and possibilities to work.

The result can be summarized as follows: relationships, communication and collaboration are central factors that enable teachers' work with children's transitions, both regarding the children and their parents and between the

teachers involved in the transitions. These are factors on a micro- and a meso system level, that teachers can affect in their daily work. On a society- and school level there are other issues that are further away from the teachers, and therefore not as easy for them to affect in their daily work, such as lacking common structures for transferring information.

Conditions and framework for teachers' work with children's transitions

The teachers' didactical work with children's transitions is governed by national regulatory documents and partly by locally developed guidelines on a macro- and exosystem level, and by practice on a microsystem level. The communal and local regulatory documents contain information regarding what is expected of teachers, particularly on an organisational level, when it comes to their work with children's transitions. Society's governing through regulatory documents creates structure and meaning for the work and has direct effects on a micro- and meso system level; something that is also mentioned by the school managers. The studied school types vary in how far they have come in developing common work procedures for teachers' didactical work with children's transitions, which also affects teachers' opportunities to influence and make changes in their daily work with children's transitions. The teachers and school managers emphasise the need for clearer and more extensive governance of their work with children's transitions, especially the transition from preschool to preschool class, compared to the transition from preschool class to year 1 of primary school.

The results in this thesis show that changes in regulatory documents on a national level have an impact on teachers' didactical work with children's transitions, which is likely the purpose. The introduction of preschool class as a mandatory school type, in 2018, has brought negative consequences; children's possibilities to receive support has decreased. This affects children's conditions and creates difficulties for providing equal treatment, while also leading to a decreased continuity for continued learning and development. According to the school managers, the change in making preschool class mandatory and removing the special needs department has affected the teacher's conditions for working with children's transitions. Decisions made on macro system level have thus brought negative consequences to other system levels.

Conditions for children with different prerequisites and needs

The overall analysis shows that both the teachers and the school managers highlight transitions as particularly significant events for children in need of extra support, adjustments or pedagogical resources. The access to support is not always available. The teachers in preschool class and year 1 of primary

school recurrently describe the challenge in getting access to necessary support and adaptations for children with these special needs. Preschool teachers, however, do not express this lack of support, adaptations or pedagogical resources.

Instead, they feel support and adaptations are available when needs arise. Several preschool teachers mention resource teachers as available to children with special needs. However, when these children transition to preschool class they are no longer offered the support of a resource teacher. The disparity in available resources has implications for the teacher who meets these children every day, who is responsible for ensuring they can take in and comprehend the education in the new school setting. The preschool class teachers speak of the work in identifying and assessing children's individual prerequisites and needs as an important factor. In these situations, the teacher handing over the child becomes an important link between the receiving teacher and the child. The receiving teacher also plays a significant role both before and after the transition. The result shows that children have different prerequisites, which means that some may need extra support or may need to be given more time for certain activities. Others may require certain assessments and may even be in need of special school.

Decisions made on a communal level, the exosystem level, create different conditions. For instance, the system of resource allocation impacts the conditions created for children. The need for support may be the same but the difference in availability of resources between different school settings creates different conditions for the children. This in turn creates the conditions for what becomes possible for teachers in their work when meeting children of varying prerequisites, before and after transitions. The factors further away from teachers, like communal level decisions, thus lead to consequences on other system levels and therefore have an impact on what prevents or promotes teachers' work in meeting children at their individual developmental level.

Discussion

The most prominent result of this thesis is that the teachers' didactical work with children's transitions is a complex process. From an ecological perspective, it is a process that affects several system levels and the interactions between them is prominent. The teachers are affected by different factors and processes to which they must adapt. This creates both barriers and opportunities as well as dilemmas in teachers' daily work with children's transitions. The factors and processes that the teachers have mentioned as central and that are discussed in this study are those that they themselves are in some way able to impact, such as the work in building relationships, for example. However, the teacher's also speak of factors on a more overall system level, that they are not able to change, such as school divisions, resource allocation or late

teacher recruitments. The factors and processes that have appeared affect the teachers' work and not only illustrate system levels, but also associations between different components that interact with one another in a prominent way.

The image that emerges from the in-depth analyses shows that teachers' work with children's transitions is governed at several system levels, from the individual school level to the overall societal level. The teachers' work is thus framed both by nationally recognized regulatory documents and by centrally and locally established guidelines, which shows that teachers are individuals who are part of a larger context. Children's access to support and adaptations during transitions differ between the studied school settings. When changes are made in the nationally established regulatory documents, i.e., at a macro system level, this has an effect on teachers' work with children's transitions on a micro system level.

One example of a factor that creates difficulties for the teachers' work with children's transitions, that has emerged in this study, is the resource allocation system that creates unequal conditions for children in need of support. Another complicating factor is the free school choice or the size of the children's group, which means that the teachers' are not given opportunities to collaborate with relevant actors. Yet another prominent result from this thesis is that teachers' possibilities to provide equal education, adapted for each child's unique prerequisites and needs, is made particularly difficult by there not being a special needs preschool class. While the state governance creates conditions that the teachers must consider, results from this study also point towards school principals as crucial actors in affecting what support and what resources should be given and thereby yet another level for teachers to consider emerges.

In order for collaboration between school types to be possible, relationships between central actors must be created. This is an identified success factor in the work with transitions in this study. The work in creating relationships is made up of various types of transition activities aimed at creating context and progression for children. When collaboration and the exchanging of experiences is missing, teachers' didactical work with transitions is further affected, as the work with building relationships is an important part of children's development and learning. This is also a process that teachers can partly impact and change.

Creating progression for children's learning and development involves teachers' collaboration through relationship building activities and the transferring of information regarding both educational content and information regarding individual children. A clear result from this study is teachers' discussion regarding whether the transferring of information on individual children should be made verbally, written or not at all. This study's result illustrates that there is a polarisation regarding the need for early information exchange concerning children, during various transitions and that sensitive information is left out. The transferring of information itself is problematised and both positive and negative consequences are highlighted. This has raised concern

as it complicates teachers' abilities to meet children in an optimal way. Some teachers also add that sometimes information is not passed on. In practice, this means that the receiving teacher in preschool class does not always have all relevant knowledge regarding the child's prerequisites, experiences and needs, and therefore adequate support is not provided. This complicates the teachers' daily work and may even affect the child's progression in learning and development.

The analysis of this study shows the complexity of teachers' work with children's transitions. The work includes various factors and contexts that mutually affect each other and create conditions for both teachers and children. In the relationship building part of the work with children's transitions, the teachers in this study take on different roles depending on where in the transition process they are. This means that the transitions are characterized by different conditions and prerequisites, depending on the transition. Also, some teachers have to take on both the handover role and the receiving role, during the same time period. The question here becomes: how does this shifting of roles affect teachers' professional identities and roles? Are teachers expected to have knowledge regarding other teachers' work and if so, how could this potentially impact their professional identity and role?

Based on the ecological model (1979), with its system levels, this analysis highlights that teachers' work with children's transitions is not part of a closed system. Factors on certain system levels work in interaction with factors on other system levels, which thereby impact teachers' possibilities for meeting children's individual prerequisites. Various factors and conditions create challenges for teachers on a micro and meso system level in the work with children's transitions. The bioecological model (1998, 2006), with its components, has enabled a deeper understanding of teachers' prerequisites for meeting children at different transitions. The components from the PPCT- model serve as a conceptual apparatus for identifying factors and processes that are of importance for teachers' work with children's transitions.

Referenser

Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass: berättelser från ett gränsland.* Licentiatstudie Göteborg, Göteborgs universitet. Göteborg.

Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood,* 45(3), 387–410.

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

Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning 11*(4), 1–16.

Ackesjö, H., Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige,* 19(1): 5–30.

Ahlstrand, E. (2007). Lärares samarbete över professionsgränser. I Kjell Granström (Red.), Forskning om lärares arbete i klassrummet: (s. 127-138). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.

Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1), 3-21.

Alatola,T., Meier, J., Frank, E. (2016). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, *44*, 155–167.

Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2017). Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition From Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 240–254.

Andersson, A. (2020). Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv. Diss. Västerås, Mälardalens högskola, 2020. Västerås.

Arnup, M. (2014). Building Connections Around Transition: Partnerships and Resources for Inclusion. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.),

Transitions to school - international research, policy and practice. (s. 261-276). Dordrecht: Springer Netherlands.

Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (2017). *Pedagogies of educational transitions: European and Antipodean research.* Cham: Springer.

Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (Ed.) (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: SAGE.

Boyle, T. (2018). Reframing Transitions to School as Continuity Practices: The Role of Practice Architectures. *The Australian Educational Researcher.*, 45(4), 419–434.

Boyle, T. & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years*, 34(4), pp. 392-404.

Braun, V., and V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology."*Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101.

Britt, C., & Sumsion, J. (2003). Within the borderlands: Beginning early childhood teachers in primary schools. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (2), 115–136.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models for human development (5. utg., s. 993–1028). New York: John Wiley.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecoloigical model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), Theorectical models of human development (5 ed., s. 793-828). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). Wiley.

Brooker, L. (2008). Supporting Transitions in the Early Years. McGraw-Hill Education.

Broström, S. (2002). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school.* I Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Red.) (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education.* London: Routledge/Falmer.

Broström, S., Hermansen, M., Krogh-Jespersen, K., & Sommer, M. (2002). *En god start - det faelles grundlag.* Århus: Klim.

Broström, S., & Wagner, J. T. (2003). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspective on the Transition from Preschool to School.* Århus: Systime.

Brüde Sundin, J. (2007). En riktig rektor: om ledarskap, genus och skolkulturer. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2007. Linköping.

Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research* (Windsor), 58(3), 247–264.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16–33.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 250–265.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (2015). *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2011). Skola i samverkan: miljonprogrammet och visionen om den öppna skolan. Malmö: Gleerup.

Dalen, M. (2015). Intervju som metod. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.

Danermark, B. (2000). Samverkan - himmel eller helvete?: [en bok om den svåra konsten att samverka]. Stockholm: Gothia.

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. Göteborg.

Denscombe, M. (2004). Forskningens grundregler: samhällsforskarens handbok i tio punkter. Studentlitteratur.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.

Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 187-200). Dordrecht: Springer Netherlands.

Dockett, S. Griebel, W. & Perry, B. (2017). Transition to School: A Family Affair. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry. (Ed.). *Families and Transition to School*. (s. 1-18). Cham: Springer.

Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (2017). *Families and Transition to School*. Cham: Springer.

Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shift and Tensions. I B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 1-18). Dordrecht: Springer Netherlands.

Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. I N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Ed.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research.* (s. 133-150). Cham: Springer.

Dockett, S. & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important? Educational Leadership., 60(7), 30–33.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations and Experiences.* Sydney: University of NSW Press.

Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care.* Canberra: Australian Government Department of Education.

Dockett, S. & Perry, B. (2016). Supporting children´s transition to school age care. *The Australian Educational Researcher. Volume 43*, Issue 3, s. 309-326.

Dunlop, A-W., & Fabian, H. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school: working paper 42.

Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). *Informing Transitions In The Early Years*. McGraw-Hill Education.

Dunlop, A-W. (2013). *Curriculum as a tool for change in transitions/practices/transitions practices as a tool for changing curriculum*. I K. Margetts, & A. Keinig (Eds.), *International perspectives on transitions to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. London; Routledge.

Dunlop, A-W. (2014). Thinking About Transitions: One Framework or Many? Populating the Theoretical Model Over Time. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 31-46). Dordrecht: Springer Netherlands.

Early, D M., Pianta, R C., Taylor, L C & Cox, M. (2001). *Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers*. Early Childhood Education Journal, Vol 28, No 3.

Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to Primary School: When different context meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 165-184.

Ekström, K., Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning.* 15:1, s. 45-61, Umeå universitet.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. i M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching (3rd ed)* (s. 119-161). New York: Macmillan.

Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, 16(4), 414–433.

Fabian, H. (2000). Small steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 141-153.

Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 3–17). McGraw-Hill Education.

Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Red.) (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education.* London: Routledge/Falmer.

Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. Bernard van Leer Foundation.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Acta Universitatis gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 246.

Garpelin, A. (1997). Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass. Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Garpelin, A. (2003). *Ung i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Garpelin, A. (2014). Transition to School: A Rite of Passage in Life. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 117-128). Dordrecht: Springer Netherlands.

Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Vol. 15*, nr 1, s. 63-84.

Geertz, Clifford. Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". I *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973. 3-30.

Gennep, A.V. (1960). *The rites of passage.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Göransson, Kerstin, & Nilholm, Claes (2009). *Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar.* Pedagogisk forskning i Sverige, 14, (2), 136-142.

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541–555.

Hartas, D. (Ed.) (2010). *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches*. London: Continuum.

Hilde Dehnæs Hogsnes, & Thomas Moser. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7.

Jaeger, E. L. (2017). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. Human Development, 59(4), 163–187.

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479–485.

Johansson, I. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years?. I Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (Red.), *Informing Transitions In The Early Years* (s. 33-44). McGraw-Hill Education.

Kagan, S. L. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*., 98(4), 365–379.

Kallberg, P. (2018). Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1. Diss. Västerås: Mälardalens högskola, 2018. Västerås.

Kansanen, P., Hansén, S-E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2017). Vad är allmändidaktik? I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 29–48). Studentlitteratur.

Karila, K. (2014). Discourses at the Boundary Spaces: Developing a Fluent Transition from Preschool to School. Early Years: *An International Journal of Research and Development*, 34(4), 377–391.

Kienig, A. (2006). *The importance of social adjustment for future success.* I

Klafki, W. (1993). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, M. (Red.). Didaktik (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kärrby, G. 2000: *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter.* Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000. Borås: Pedagogiska institutionen, Högskolan i Borås.

Lago, L. (2014). ”Mellanklass kan man kalla det”: om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2014. Linköping.

Lago, L. (2017). Different Transitions: Timetable Failures in the Transition to School. Children & Society, 31(3), 243–252.

Lam, M. S. (2006). A Conceptual Framework for Understanding Children as Agents in the Transition from Home to Kindergarten. Early Years: *An International Journal of Research and Development*, 26(2), 123–141.

Lago, L., & Elvstrand, H. (2020). Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. I *Utbildning och Lärande / Education and Learning* (Vol. 14, Issue 1, p. 121–).

Lam, M.S. (2014). A Sociocultural Approach to Children in the Transition from Home to Kindergarten. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (pp. 129-144). Dordrecht: Springer Netherlands.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 16-35.

Lillvist, A., & Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers’ ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 422–436.

Lindsay, S., Duncanson, M., Niles-Campbell, N., McDougall, C., Diederichs, S., & Menna-Dack, D. (2018). Applying an ecological framework to understand transition pathways to post-secondary education for youth with physical disabilities. Disability and rehabilitation, 40(3), 277–286.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, ss. 124-139.

Ludvigsson, A. (2009). Samproducerat ledarskap: hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete. Diss.. Jönköping.

Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: special educational needs, support provisions and inclusive education.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Lundqvist, J. & Sandström, M. (2018). Barns övergångar från förskola till förskoleklass och fritidshem: En fallstudie om generella och extra övergångsaktiviteter. I A. Garpelin & G. Sandberg (Red.), Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola (s. 141–166). MSES: Mälardalen Studies in Educational Sciences.

Margetts, K. (2002). Transition to School--Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114.

Margetts, K. (2002). *Planning transition programmes*. I Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Red.) (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education.* London: Routledge/Falmer.

Margetts, K. (2003). Children Bring More to School than Their Backpacks: Starting School Down Under. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 5–14.

Margetts, K. (2007). Preparing children for school--benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-50.

Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Red.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 129-144). Dordrecht: Springer Netherlands.

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 tekniska universitet.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, *22, s* 129-152.

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: Univ.

Månsson, N., & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser: Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning och Demokrati*, 24(3), 65-82.

Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I A-W. Dunlop & H. Fabian (Red.). *Informing transitions in the early years* (s. 21-32). McGraw-Hill Education.

Nihlfors, E. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning.* Diss. Uppsala: Univ.

Närvänen, A. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. Barn. Forskning om barn og barndom i Norden 3: (9–25).

OECD (2017). Starting Strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education. Paris: OECD.

O'Kane, M. (2007). *Building Bridges: the Transition from Preschool to Primary School for Children in Ireland*. Doctoral Thesis, Dublin Institute of Technology.

O'Kane, M & Hayes, N. (2010). Supporting Early Childhood Educational Provision within a Cluster of deis. Preschool and Primary School Settings with a specific focus on Transition Between the two Educational Settings. Centre for Social & Educational Research Dublin Institute of Technology

O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School.* Research Report No 19. National Council for Curriculum. Dublin.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. (4. ed.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (2014). *Transitions to school international research, policy and practice.* Dordrecht: Springer Netherlands.

Peters, S. (2014). Chasm, Bridges and Borderlands: A Transitions Research 'Across the Border' from Early Childhood Education to School in New Zealand. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to school - international research, policy and practice*. (s. 105-116). Dordrecht: Springer Netherlands.

Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education, New Zealand.

Peters, S., Paki, V., Davis, K. (2015). *Learning journeys from early childhood into school.* Teaching and Learning Research initiative final report. http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/TLRI_%20Peters_Summary%28v2%29%20%281%29.pdf

Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. I B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), Transitions to school - international research, policy and practice. (s. 1-18). Dordrecht: Springer Netherlands.

Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för nordisk barnhageforskning*, vol. 9 (7) p. 1-14.

Prop. 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 2017/2018. *Skolstart vid sex års ålder.* Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

Rogoff, Barbara. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

Rosa, E.M., & Tudge, J.R. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5, 243-258.

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2012. Uppsala.

Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P. & Garpelin, A. (2017). Educational Practises and Childrens Learning Journeys from Preschool to Primary School. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Ed.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research.* (s. 239-253). Cham: Springer.

Lundqvist, J. & Sandström, M. (2020). Barns övergång från förskola till skola: en multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148.

Schulting, A B, Malone, P S och Dodge, K A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology, Vol. 41*, No. 6, 860 – 871

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

SFS 1949:381. *Föräldrabalken*. Stockholm. Justitiedepartementet.

Skolverket. (2021, 10 november). *Statistik med kvalitetsstämpeln Sveriges Officiella Statistik är kvalitetsgranskad, tillförlitlig och trovärdig.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC).

Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019 (6 uppl.).

Skolverket. (2017). *Statistik i tabeller*. Hämtad 2017-09-15, tillgänglig https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller
Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
Skolöverstyrelsens skriftserie. (1962). *Läroplan för grundskolan 1962. Lgr62, Allmän del.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969, Lgr69 allmän del.* Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980, Lgr80, allmän del.* Stockholm. Liber Utbildningsförlaget.
Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling : the importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78–85.
Smith, J.A. and Osborn, M. (2008) Interpretative Phenemenological Analysis. In: Smith, J.A., Ed., Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods, Sage, London, 53-80.
Socialstyrelsen. (1987) *Pedagogiskt program för förskolan.* Allmänna råd från. Socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning.* Stockholm: Liber.
SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning.* Stockholm: Liber.
SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan*: slutbetänkande. Stockholm: Fritze.
SOU 2021:33. *En tioårig grundskola - Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm. Elanders Sverige AB.
Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210.
Turner, V. W. (2008). *The ritual process: structure and anti-structure*. Aldine Transaction.
Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 102(4), 257–271.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *School readiness: A conceptual framework.* https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf
Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
Utbildningsutskottets betänkande. (2017/18:UbU7). Skolstart vid sex års ålder.
Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. CM-Gruppen AB.
Vetenskapsrådet. (2019). Forskningsöversikt 2019. Utbildningsvetenskap. Stockholm. Vetenskapsrådet.
Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. International Journal of Early Years Education, 28(3), 262–276.
Vygoskij, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge. Harvard University Press.
Wahlström, N. (2002). Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser. Diss. Örebro: Univ., 2002. Örebro.
Wahlström, N. (2019). *Didaktik. Ett professionsbegrepp.* Gleerups.
Wennberg, B. (2005). *Metodologisk plattform: för vår användning av fokusgrupper och fokusberättelser*. Degerfors: Samarbetsdynamik.
Wibeck, V. (2010). Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod (2., uppdaterade och utök. uppl). Studentlitteratur.
Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Collaboration in Transitions from Preschool: Young Children with Intellectual Disabilities. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Ed.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research.* (s. 159-74). Cham: Springer.
Wilder, J., & Lillvist, A. (2021). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16.
Xia, M., Li, X. & Tudge, J. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner´s Process-Person-Context-Time Model. *Human Development.* 2020;64:10-20.
Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1. Syfte utvecklings- och forskningsprojektet POET samt frågeställningar fokuserade gruppsamtal

Syftet med forskningsprojektet, *”Hur skapar vi förutsättningar för att alla elever ska nå skolans mål?”* är att få djupare förståelse av vad övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter såväl som vad de betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter såväl som vad de betyder för respektive verksamheter.

Tematiska frågeställningar vid de fokuserade gruppsamtalen:

- Vad kännetecknar barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola?
- Vilken mening ger verksamheternas pedagoger dessa övergångar?
- Vad kännetecknar de pedagogiska miljöerna som barn möter i förskola, förskoleklass och skola, särskilt med avseende på exkluderande och inkluderande processer samt förutsättningar för lärande?
- Hur kommer likheter och skillnader i förutsättningar, mål och pedagogisk grundsyn till uttryck i respektive verksamheter, analyserat ur ett komparativt perspektiv, särskilt med beaktande av olika barns behov?
- Hur möter skolan barn med olika förutsättningar och erfarenheter när de som elever ska klara skolans krav?

Bilaga 2. Intervjuguide lärare

Bakgrund
- antal verksamma år
- utbildningsbakgrund
- ansvarsområde, antal barn/elever
- tidigare erfarenheter av att vara förskollärare/lärare

Barns/elevers möte med förskola/förskoleklass/skola
- barns/elevers möte med verksamheten
- sårbara barns/elevers möte med verksamheten

Arbetsdag
- din arbetsdag igår? Var det en vanlig/ovanlig dag?
- utmaningar med ditt arbete med barn/elever
- möjligheter med ditt arbete med barn/elever
- påverkan i ditt arbete med barn/elever

Styrdokument och övergångar
- betydelsefulla styrdokument
- styrdokumentens betydelse i vardagsarbetet
- betydelsefulla läroplansförändringar under din yrkesverksamma tid
- förändringar i arbetet med övergångar sedan den reviderade läroplanen för grundskolan (Lgr 11) kom
- förändringar över åren avseende förutsättningar för ditt arbete med barn/elever?

Samverkan och övergångar
- samverkan med andra skolformer
- goda exempel på arbete med övergångar inom din verksamhet?
- möjligheter att möta andra lärare i det pedagogiska vardagsarbetet, över skolformer
- samarbete mellan rektorer i förskola/skola

Specifika frågor om övergångar
- kännetecken på en väl fungerande övergång
- hinder för övergångar? Kritiska punkter?

- rutiner och processer för arbetet med barns och elevers övergångar
- ert arbetssätt med barns och elevers övergångar mellan förskola – förskoleklass respektive förskoleklass – grundskola
- utveckla/förändra i din verksamhet avseende pedagogiska övergångar förskolans/förskoleklassens/skolans utmaningar? På vilket sätt kan det ha betydelse för övergångar?

Bilaga 3. Intervjuguide skolchefer

Bakgrund
Hur många år har du arbetat som skolchef?

- utbildningsbakgrund
- ansvarsområde, antal personal/enheter
- erfarenheter av att vara ledare
- främsta uppgift som skolchef

Arbetsdag

- din arbetsdag igår. Var det en ovanlig/vanlig dag?
- utmaningar du möter i ditt arbete
- möjligheter du möter i ditt arbete
- påverkar dig i ditt arbete. övergångar? Vad skapar villkor för dig?

Styrdokument och övergångar

- betydelsefulla styrdokument
- styrdokumentens betydelse i vardagsarbetet
- betydelsefulla läroplansförändringar under din yrkesverksamma tid
- förändringar över åren som du varit skolchef avseende förutsättningar för lärare
- förändringar för rektorer i förskola/skola
- för lärares arbete med övergångar mer specifikt

Samverkan och övergångar

- samarbetet mellan rektorer i förskola/skola?
- goda exempel på lärares arbete från era förskolor/skolor med övergångar inom din verksamhet
- möjligheter för lärare att möta varandra i det pedagogiska vardagsarbetet, över skolformer
- möjligheter för rektorer att möta varandra i det pedagogiska vardagsarbetet, över skolformer

Specifika frågor om övergångar

- kännetecken på en väl fungerande övergång
- hinder för övergångar? Kritiska punkter?
- ditt arbete med övergångar

- rutiner och processer för arbetet med barns och elevers övergångar
- ert arbetssätt med barns och elevers övergångar mellan förskola – förskoleklass respektive förskoleklass – grundskola
- utveckla/förändra i din verksamhet avseende pedagogiska övergångar
- förskolans/förskoleklassens/skolans utmaningar? På vilket sätt kan det ha betydelse för övergångar?

MÄLARDALEN STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editorial board:

Research Council of Educational Sciences at Mälardalen University

1. Andreas Ryve (2006). *Approaching Mathematical Discourse: Two analytical frameworks and their relation to problem solving interactions.* Doctoral dissertation (Matematik/tillämpad matematik). ISBN 91-85485-13-6

2. Margareta Enghag (2006). *Two dimensions of Student Ownership of Learning during Small-Group Work with Miniprojects and Context Rich Problems in Physics*. Doctoral dissertation (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-31-4

3. Per Sund (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll - implikationer för undervisning för hållbar utveckling.* Doktorsavhandling (Naturvetenskaperna och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-88-8

4. Tor Nilsson (2011). *Kemistudenters föreställning om entalpi och relaterade begrepp.* Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-002-4

5. Susanne Engström (2011) *Att vördsamt värdesätta eller tryggt trotsa: Gymnasiefysiken, undervisningstraditioner och fysiklärares olika strategier för energiundervisning*. Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-011-6

6. Kamran Namdar (2012). *In the Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elements of a globally relevant core curriculum for teacher education.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-058-1

7. Annica Engström (2012). *Dimmornas bro. En berättelse om konstruktionen och iscensättandet av kliniska adjunkter*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-7485-083-3

8. Elisabeth C. Andersson (2013). *En utbildning i processledarskap avseende mångfald: utvärdering och aktionsforskning*. Licentiatuppsats ISBN 978-91-7485-101-4

9. Tina Hellblom- Thibblin, Gunilla Sandberg, Sussanna Andersson & Anders Garpelin (2013). *LÄSA-SKRIVA-RÄKNA. Varför når inte alla skolans mål trots de insatser som sätts in?* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-126-7

10. Mehrdad Darvishpour & Pirjo Lahdenperä (2014). *Honour-Related Problems in School Contexts in Sweden - theoretical perspective and prevention*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-154-0

11. Tuula Koljonen (2014). *Finnish teacher guides in mathematics - resources for primary school teachers in designing teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-158-8

12. Linda Ahl (2014). *Approaching curriculum resources - examining the potential of textbooks and teachers guides to support mathematics learning and teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-159-5

13. Benita Berg (2014). *Lgr11- stöd eller begränsning? Lärares röster om styrdokument och reformens påverkan på deras matematikundervisning*. Licentiatuppsats (Didaktik) ISBN 978-91-7485-169-4

14. Pirjo Lahdenperä (red). (2014) *Forskningscirkeln - en mötesplats för samverkan.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-167-0

15. Samira H Hennius (2014). *"Vi kan skriva förargument och sedan motargument". Om deliberativa samtal i undervisningen i svenska som andraspråk på högskolenivå*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-174-8

16. Martina Norling (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-184-7

17. Jonas Nordmark (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010.* Doktorsavhandling (Didkatik). ISBN 978-91-7485-185-4

18. Daniel Brehmer (2015). *Problem solving in Mathematics Textbooks*. Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-195-3

19. Roger Andersson (2015). *Ett lysande experiment - en studie av lärandeprogressionen vid lärande med datorstöd i optik*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-215-8

20. Lena Hoelgaard (2015). *Lärarhandledningen som resurs: en studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisningen i grundskolans årskurs 1-3*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-219-6

21. Gunnlaugur Magnússon (2015). *Traditions and Challenges. Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-225-7

22. Maria Larsson (2015). *Orchestrating Mathematical Whole-Class Discussions in the Problem-Solving Classroom. Theorizing Challenges and Support for Teachers.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-242-4

23. Elisabeth Ekegren Johansson (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: Ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik*. Licentiatuppsats (Didaktik) ISBN 978-91-7485-257-8

24. Pernilla Sundqvist (2016). *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mer medvetna om vad vi kallar teknik. Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-259-2

25. Jannika Lindvall (2016). *Supporting Instructional Improvement at Scale. The Role of Teacher Professional Development Programs and Mathematics Curriculum Materials.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-265-3

26. Annaliina Gynne (2016). *Languaging and Social Positioning in Multilingual School Practices. Studies of Sweden Finnish Middle School Years.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-274-5

27. Linda Jonsson (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionslärarуppdraget.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-288-2

28. Patrik Gustafsson (2016). *Frameworks for task design and technology integration in the mathematics classroom.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-289-9

29. Johannes Rytzler (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-308-7

30. Mia Heikkilä (2017). *Finländska lärares medverkan i läroplansarbete. En studie av processen kring implementering av ny läroplan 2016.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-315-5

31. Anders Garpelin & Anette Sandberg (red.) (2017). *Barn och Unga i Skola och Samhälle.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-326-1

32. Ulrika Larsdotter Bodin (2017). *Förskolelärarens yrkeskunnande - Förskollärares erfarenheter av praktiskt handlande i pedagogisk verksamhet*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-324-7

33. Mia Hekkilä & Anne Lillvist (red.) (2017). *Flerspråkighet för lärande i förskola, förskoleklass och årskurs ett. Perspektiv från tre samproduktionsprojekt.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-333-9

34. Jannika Lindvall (2017). *Critical Features and Impacts of Mathematics Teacher Professional Development Programs Comparing and Characterizing Programs Implemented as Scale.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-341-4

35. Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (red.) (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-403-9

36. Ester Catucci (2018). *Att undervisa de yngsta barnen i förskolan.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-396-4

37. Kristina Jonsson (2018). *Socialt lärande - arbetet i fritidshemmet.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-397-1

38. Karin Sandberg (2018). *Att lära av det förflutna - Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-392-6

39. Eva Ärlemalm-Hagsér & Marie Öhman (red.) (2018). *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-341-4

40. Pernilla Kallberg (2018). *Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-407-7

41. Christa Roux Sparreskog (2018). *"Välkommen till 3a!" - En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-406-0

42. Pernilla Sundqvist (2019). *Förskolans teknikundervisning: vad och hur?* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-423-7

43. Hanna Simola (2019). *Styrning som stöttning – En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-437-4

44. Daniel Brehmer (2019). *Support for mathematics teachers' change - Examining catalysts for teacher learning and role of the teacher in professional development programmes.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-442-8

45. Anna Ehrlin & Ulrika Jepson Wigg (red.) (2020). *Social hållbarhet i utbildning – ett begrepp under formation*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-459-6

46. Anna-Lena Andersson (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning - Lärares och föräldrars perspektiv*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-471-8

47. Tuula Vuorinen (2020). *Mötet mellan föräldraansvar och förskollärarkompetens – samverkan i förskolan.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-481-7

48. Kristina Jonsson (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet – En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektorer.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-501-2

49. Ester Catucci (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-519-7

50. Paul Morris (2022). *Creative Writers in a Digital Age – Swedish Teenagers' Insights into their Extramural English Writing and the School Subject of English.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-538-8

51. Therese Welén (2022). *Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-543-2

Mälardalen Studies in Educational Sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate theses and peer-reviewed research publications.

MÄLARDALEN STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editorial board:

Research Council of Educational Sciences at Mälardalen University

44. Daniel Brehmer (2019). *Support for mathematics teachers' change - Examining catalysts for teacher learning and role of the teacher in professional development programmes.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-442-8

45. Anna Ehrlin & Ulrika Jepson Wigg (red.) (2020). *Social hållbarhet i utbildning – ett begrepp under formation*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-459-6

46. Anna-Lena Andersson (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning - Lärares och föräldrars perspektiv*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-471-8

47. Tuula Vuorinen (2020). *Mötet mellan föräldraansvar och förskollärarkompetens – samverkan i förskolan.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-481-7

48. Kristina Jonsson (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet – En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektorer.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-501-2

49. Ester Catucci (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-519-7

50. Paul Morris (2022). *Creative Writers in a Digital Age – Swedish Teenagers' Insights into their Extramural English Writing and the School Subject of English.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-538-8

51. Therese Welén (2022). *Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-543-2

Mälardalen Studies in Educational Sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate theses and peer-reviewed research publications.

Mälardalen University

Address:
P.O. Box 883, SE-721 23 Västerås. Sweden
P.O. Box 325, SE-631 05 Eskilstuna. Sweden
E-mail: info@mdu.se **Web:** www.mdu.se

ISBN 978-91-7485-543-2
ISSN 1651-4238