



BARN SOM RITAR UTANFÖR LINJERNA

Handlingsutrymme och konsekvenser - *När blir övergångar pedagogiska?*

**ALEXANDRA LINDQUIST
JESSICA LINDQUIST**

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Anna Bergdahl Gustafsson
Examinator: Farhana Borg
VT 2026

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE 15 hp

Kurskod PEA098

Termin VT År 2026

SAMMANFATTNING

Alexandra Lindquist och Jessica Lindquist

BARN SOM RITAR UTANFÖR LINJERNA

Handlingsutrymme och konsekvenser - *När övergångar blir pedagogiska?*

CHILDREN WHO DRAW OUTSIDE THE LINES

Professional discretion and consequences - *When do transitions become pedagogical?*

Årtal: 2026

Antal sidor: 30

SAMMANFATTNING

Studien syftade till att undersöka hur förskollärare beskrev sitt handlingsutrymme i övergångar i förskolan, samt hur dessa kunde förstås som pedagogiska i relation till normer, strukturer och barns individuella behov. Utifrån iakttagelsen att övergångar hanteras som givna i vardagen, samtidigt som barns behov kräver flexibilitet, synliggjordes en spänning mellan organisatoriska ramar och individuella förutsättningar. Tidigare forskning har främst fokuserat på organisering, medan kunskap om förskollärares handlingsutrymme i dessa situationer är begränsad. Studien baserades på teorier om handlingsutrymme och den reflekterande praktikern, och genomfördes med semistrukturerade intervjuer med nio förskollärare. Resultatet visade att övergångar formas i ett samspel mellan ramar och barns behov. Där utrymmet för professionella bedömningar framträder som situerat och tar form genom tolkningar av styrdokument som omsätts i handling. Slutsatsen var att övergångar kan förstås som pedagogiska beroende på hur de utformas i relation till villkor, behov och professionellt omdöme.

Nyckelord: Övergångar, delaktighet, handlingsutrymme, professionellt omdöme och organisatoriska ramar

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Syfte och frågeställningar..... | 2 |
| 1.2. Uppsatsens disposition..... | 2 |
| 2. Bakgrund | 3 |
| 2.1. Litteratursökning..... | 3 |
| 2.2. Tidigare forskning..... | 4 |
| 2.2.1. Övergångar i förskolan som en del av det pedagogiska arbetet..... | 4 |
| 2.2.2. Barns erfarenheter och förståelse av övergångar..... | 5 |
| 2.2.3. Strukturer, rutiner och normer i övergångssituationer..... | 5 |
| 2.2.4. Pedagogers handlingsutrymme i övergångar..... | 6 |
| 2.2.5. Pedagogiska strategier för att stödja övergångar..... | 7 |
| 2.2.6. Sammanfattning av tidigare forskning..... | 7 |
| 3. Teori | 8 |
| 3.1. Street-level bureaucracy..... | 9 |
| 3.2. Närbyråkrat och handlingsutrymme i samspel..... | 9 |
| 3.3. Reflektionens betydelse för professionella bedömningar..... | 10 |
| 3.4. Sammanfattning av teoretiskt ramverk..... | 11 |
| 4. Metod | 11 |
| 4.1. Semistrukturerade intervjuer..... | 11 |
| 4.2. Urval och avgränsningar..... | 12 |
| 4.3. Genomförande..... | 13 |
| 4.3.1. Utformning av intervjufrågor..... | 13 |
| 4.3.2. Genomförande av intervjuer..... | 13 |
| 4.4. Databearbetning..... | 14 |
| 4.5. Analysmetod..... | 15 |
| 4.6. Forskningsetiska överväganden..... | 15 |
| 5. Resultat och analys | 16 |
| 5.1. Strukturer och normer i dagliga övergångar på förskolan..... | 16 |
| 5.2. Analys..... | 18 |
| 5.3. Handlingsutrymme och anpassningar i övergångssituationer..... | 19 |
| 5.4. Analys..... | 19 |
| 5.5. Överväganden och professionellt omdöme..... | 20 |
| 5.6. Analys..... | 21 |
| 6. Diskussion | 22 |
| 6.1. Övergångar som pedagogiska situationer eller organisatoriska rutiner..... | 23 |
| 6.2. Handlingsutrymme och professionellt omdöme i övergångar..... | 24 |
| 6.3. Barns delaktighet och inflytande i övergångar..... | 25 |
| 6.4. Metoddiskussion..... | 27 |
| 6.5. Slutsats..... | 28 |
| 6.6. Relevans för förskolläraryrket..... | 29 |
| 6.7. Vidare forskning..... | 30 |
| 7. Referenslista | 31 |
| 8. Bilagor | 34 |
| 8.1. Bilaga 1: Missivbrev..... | 34 |
| 8.2. Bilaga 2: Intervjufrågor..... | 37 |

1. Inledning

Förskolans verksamhet rymmer en mångfald av planerade aktiviteter, måltider, fri lek och förflyttningar mellan olika miljöer. I dessa sammanhang möts barn med skilda förutsättningar för lek, lärande och utveckling, vilket ställer krav på att förskollärarens arbete är flexibelt och anpassat efter situation och barngrupp. I enlighet med *Läroplanen för förskolan, Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 6), säkerställs uppdraget om barns rätt till en likvärdig utbildning. Lipsky (2010, s. 14) menar att förskolläraren verkar inom organisatoriska ramar, där det professionella handlingsutrymmet används för att möta varje barns individuella behov. Därmed uppmärksammas frågan om i vilken utsträckning övergångar faktiskt blir pedagogiska. I studien används begreppet *förskollärare* för att benämna undersökningspersonerna. I tidigare forskning förekommer även begrepp som *pedagoger* och *lärare*, vilka avser olika yrkesgrupper beroende på kontext.

Delaktighet och inflytande har successivt stärkts i förskolans styrdokument. Från att i *Lpfö98* (Skolverket, 1998, s. 11) ses som något barn utvecklar på sikt, till att i *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 4) utgöra ett krav där barns delaktighet och inflytande ska ligga till grund för utbildningen (Dubois m.fl., 2019, s. 45, 47, 49). Detta innebär att barns inflytande inte är valfritt, utan beroende av hur förskollärare tolkar och omsätter uppdraget i praktiken. Därmed blir det centralt att undersöka hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i dessa situationer, samt hur övergångar formas som pedagogiska eller organisatoriska. Enligt barnkonventionen (SFS 2018:1197) har barn rätt till delaktighet, inkludering och en likvärdig utbildning. I *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 10, 14, 16) betonas att barn ska ses som kompetenta aktörer och ges förutsättningar att utveckla tillit till sin egen förmåga. Dessutom betonas att alla barn ska få uppleva att de är en tillgång i gruppen, vilket lyfter betydelsen av tillhörighet och delaktighet. Detta blir särskilt tydligt i förskolans övergångssituationer, där barns delaktighet och inflytande omsätts i praktiken. Förskolläraren ansvarar för att planera och leda undervisningen utifrån ett jämställt och normmedvetet perspektiv, vilket påverkar hur övergångar utformas. I dessa situationer får förskollärarens bedömningar en direkt påverkan på barns möjligheter till delaktighet och inflytande.

Vi har uppmärksammat hur övergångar i förskolan framstår som vardagliga moment, samtidigt som barns behov kan kräva flexibilitet och anpassning. Detta skapar en spänning mellan organisatoriska ramar och barns individuella förutsättningar, där förskollärares professionella omdöme blir avgörande för hur situationerna utformas. Ostrosky m.fl. (2002, s. 3–4) visar hur övergångar ofta är tidskrävande men sällan planeras medvetet, vilket kan leda till väntan, förvirring och frustration hos barn. Samtidigt betonas vikten av att ge barn möjlighet att hantera övergångar självständigt. Genomtänkt planering, tydliga förberedelser och strategier som visuellt stöd och positiv återkoppling lyfts fram som betydelsefulla för att skapa fungerande och meningsfulla övergångar.

Mot denna bakgrund blir det relevant att undersöka hur dessa spänningar tar sig uttryck i praktiken, där förskollärarens professionella omdöme blir avgörande. Enligt Lipskys teori (2010, s. 15–16) om *street-level bureaucracy* uppstår handlingsutrymme i komplexa arbetssituationer som kräver professionella bedömningar. Förskollärare tolkar styrdokument och omsätter dem i handling i mötet med barnen, vilket är där förskolans uppdrag får sin konkreta innebörd och påverkar förutsättningarna för en likvärdig utbildning. Teorin utgör därmed studiens utgångspunkt för att undersöka hur handlingsutrymmet formas i övergångar. Läroplanens formuleringar är öppna för tolkning, vilket innebär att uppdragets innebörd formas i praktiken. Hur styrdokument tolkas och omsätts i handling påverkar i vilken utsträckning barns delaktighet möjliggörs (Dubois m.fl., 2019, s. 49). Tidigare forskning har främst fokuserat på hur övergångar kan organiseras för att minska utmanande beteenden och stödja barns självständighet. Däremot finns begränsad kunskap om hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i dessa situationer. Studien kan därmed bidra med kunskap om hur övergångar inte enbart organiseras, utan även formas till pedagogiska möjligheter i praktiken.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i övergångar i förskolan, samt hur dessa kan förstås som pedagogiska i relation till normer, strukturer och barns individuella behov.

Frågeställningar:

1. Hur beskriver förskollärare sitt handlingsutrymme i övergångar i relation till normer och organisatoriska strukturer?
2. Vilka överväganden och dilemman uppstår i mötet mellan barns individuella behov och förskolans ramar i övergångar?
3. Hur kan övergångar i förskolan förstås som pedagogiska, och vad i förskollärarnas agerande är avgörande för när de blir det?

1.2. Uppsatsens disposition

I kapitel två presenteras studiens bakgrund. Inledningsvis beskrivs litteratursökningen och därefter redogörs tidigare forskning som är relevant för studiens forskningsområde. Här behandlas forskning om övergångar i förskolans dagliga verksamhet, som omfattas av rutiner, struktur samt pedagogiska strategier i övergångssituationer. Avslutningsvis sammanställs en sammanfattning av tidigare forskning.

I kapitel tre presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Här redogörs för Michael Lipskys teori om *street-level bureaucracy* (Lipsky, 2010) samt Donald Schöns teori om *den reflekterande praktiken* (Brante, 2014). Vidare behandlas

centrala begrepp såsom *handlingsutrymme*, *närbyråkrat*, *reflektion-i-handling* och *professionella bedömningar*, vilka används som analytiska verktyg i studien. Kapitel fyra redogör för studiens metod, där val av metod, urval och avgränsningar samt studiens forskningsetiska överväganden presenteras. I kapitel fem presenteras studiens resultat och analys i relation till studiens syfte och frågeställningar. I sista kapitlet diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter. Avslutningsvis presenteras studiens slutsatser samt studiens relevans för förskolläraryrket.

2. Bakgrund

För att ytterligare fördjupa förståelsen kan övergångar belysas utifrån ett kompetensperspektiv, där barnet ses som en aktiv aktör i sin egen utveckling. Som bakgrund till vår undersökning om övergångar i förskolan, vill vi lyfta det kompetenta barnet och barns aktörskap som en central grund. Sommer (2008, s. 208-209) visar att barn redan tidigt i livet utvecklar en grundläggande självupplevelse, långt innan de kan tänka symboliskt eller har tillägnat sig ett språk. Ur ett sådant perspektiv kan barnet förstås som kompetenta aktörer, med förmåga att tolka, påverka och skapa mening i olika situationer. Barns agerande i övergångar kan därmed förstås som uttryck för deras aktörskap, där de aktivt hanterar förändringar och skapar kontinuitet i nya sammanhang. Sammantaget framträder barns delaktighet som centralt, vilket understryker vikten av att involvera barn och föra dialog med dem i övergångsprocesser. Samtidigt som dessa processer formas i samspel med den kontext och de förutsättningar som omger barnet (Sommer, 2008, s. 210).

Fortsättningsvis följer ett avsnitt som redogör för hur litteraturundersökningen har genomförts, samt vilka urval som gjorts. Därefter presenteras tidigare forskning som belyser olika perspektiv på övergångar. Kapitlet behandlar övergångar som en del av det pedagogiska arbetet, barns erfarenheter av dessa situationer samt hur strukturer, normer och rutiner i praktiken påverkar deras genomförande. Vidare behandlas pedagogers handlingsutrymme, och de strategier som används för att stödja barn i övergångssituationer.

2.1. Litteratursökning

I litteratursökning har vi använt databaserna ERIC ProQuest, MDU's bibliotek och Diva för att koppla relevant forskning till studiens fokusområden. I sökningarna har vi använt olika kombinationer av svenska och engelska sökord. Exempelvis *Preschool*, *early childhood*, *transitions*, *daily routines*, *classroom routines*, *teacher*, *teacher perspective*, *nordic countries* och *behavior*. Sökorden kombinerades med AND och OR samt " ", * - tecken, för att bredda eller avgränsa sökresultatet. För att säkerställa forskningens kvalitet filtrerades resultaten till peer reviewed samt forskningsområdet early childhood education. För att bredda vår sökning, filtrerade

vi studierna i etapperna av *nutid, tre år tillbaka, tio år bakåt* samt utan filtrering. Urvalet av studier gjordes först genom att granska titeln och abstrakt, sedan valdes artiklar som lästes mer ingående. Studier som bedömdes som inte relevanta exkluderades. Genom referenslistor från tidigare studier och tidningsskrifter, identifierades samtidigt studentlitteratur och artiklar relevanta för studiens teori och bakgrund.

2.2. Tidigare forskning

Den tidigare forskningen utgör en grund för studiens analys samt för formuleringen av dess syfte. Forskningen bidrar till en förståelse för förskollärares professionella handlingsutrymme i relation till övergångar i förskolan. Den dagliga verksamheten i förskolan präglas av komplexa situationer där organisatoriska ramar behöver balanseras mot barns individuella behov, gruppens struktur och verksamhetens rutiner. Dessa tre områden; *organisatoriska ramar, barns individuella behov* samt *verksamhetens normer, struktur och rutiner* har varit centrala i urvalet av tidigare forskning. Arbetet utgår från principen om barnets bästa, vilket enligt *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 5) ska vara en central utgångspunkt i utbildningen, och blir därmed relevant för att förstå hur pedagogiska beslut i övergångar formas i denna studie. Pedagogiska beslut i vardagliga situationer, såsom övergångar, kan därmed förstås i relation till hur de formar barns trygghet, delaktighet och utveckling. I detta sammanhang blir det relevant att belysa hur tidigare forskning behandlar samspelet mellan organisatoriska ramar och barns behov i förskolans praktik.

2.2.1. Övergångar i förskolan som en del av det pedagogiska arbetet

I tidigare forskning har övergångar visat sig vara en central del för barn i den dagliga verksamheten på förskolan. Vogler m.fl. (2008, s. 5) förklarar hur övergångar kräver att barnet anpassar sig till de förändringar som sker när barnen byter miljöer-, aktivitets- eller socialt sammanhang. Syftet med studien är att sammanställa och analysera tidigare forskning om övergångar i utbildningsmiljöer, i tidig barndom. Resultatet visar att övergångar innebär varierande krav på anpassning i förskolans verksamhet, samt att dessa kan få konsekvenser för barns deltagande, sociala relationer och möjligheter till lärande (Vogler m.fl., 2008, s. 8-10).

Ackesjö (2014, s. 5-7) visar hur övergångar kan förstås som sociala processer där barn aktivt tolkar och hanterar förändringar i sin vardag. Det framgår i studien hur barns tidigare erfarenheter påverkar deras orientering i nya sammanhang. Författarna beskriver vidare hur övergångar kan innebära både möjligheter och utmaningar. Sociala aspekter, såsom separation från tidigare relationer och nya gruppkonstellationer, visade sig ha särskild betydelse. Även förändrade förväntningar, nya rutiner, miljöombyten eller förändrade roller och relationer påverkar övergångar hanteras och förstås i praktiken (Ackesjö, 2014, s. 8-9).

2.2.2. Barns erfarenheter och förståelse av övergångar

Medan tidigare forskning belyser övergångar som en del av förskolans pedagogiska struktur, riktas fokus i följande avsnitt mot barns egna erfarenheter och förståelse av dessa situationer. Även om vi i vår studie inte specifikt syftar till att undersöka barns egna upplevelser av övergångar i förskolan, utgör dessa en viktig bakgrund till studiens fokus. Barns upplevelser kan därmed sättas i samband med hur övergångar planeras och genomförs i förskolans pedagogiska verksamhet.

Ett liknande perspektiv framträder i Harju m.fl. (2024, s. 739-742) där fokus riktas mot hur barn upplever övergångar i den dagliga verksamheten. Resultatet visar, i likhet med Vogler m.fl. (2008), att övergångar kan innebära både kontinuitet och förändring i barns erfarenheter. För barnet kan förflyttningar därför upplevas både som något bekant eller som något nytt. Harju m.fl. (2024, s. 739-742) betonar särskilt betydelsen av hur många förändringar som sker. När fler förändringar sker samtidigt kan övergången upplevas mer krävande för barnet. Det kan handla om förändrade rutiner, nya personer, nya pedagoger eller andra platser. Även de mindre förändringarna i barns vardag, såsom att byta plats vid matbordet, visade sig påverka hur barnen upplever trygghet och delaktighet i verksamheten (s. 739 ff).

Samtidigt visar Daniel (1995, s. 17-18) hur övergångssituationer kan upplevas olika av olika barn. Studien bygger på analyser av övergångssituationer och visar att en tydlig struktur är av särskild betydelse, särskilt för barn i behov av stöd. Resultatet visar att pedagogers planering och tydliga instruktioner kan skapa förutsägbarhet, vilket i sin tur kan stärka barns trygghet och delaktighet (Daniel, 1995, s. 19-21). Vidare framhåller författaren att en medveten planering, i kombination med ett lyhörd förhållningssätt, kan bidra till att övergångar inte får negativa konsekvenser (Daniel, 1995, s. 21). Ett kompletterande perspektiv lyfts av Einarsdottir (2007, s. 198-199), studien syftar till att lyfta fram barns egna upplevelser kring vad de gör, lär och uppskattar i förskolan. Einarsdottir (2007, s. 200-203) förklarar hur barns åsikter har fått komma till uttryck genom teckningar, intervjuer, lek och brädspel, vilket författaren menar ger förutsättningar för barnen att uttrycka sig utifrån sina egna kompetenser. Resultatet synliggör variationer och ibland motstridiga uttryck, i barns behov, vilket enligt författaren innebär att pedagoger behöver använda mångsidiga metoder för att skapa en bredare förståelse (Einarsdottir, 2007, s. 206-207).

2.2.3. Strukturer, rutiner och normer i övergångssituationer

Utöver studier om övergångar finns även forskning som undersöker hur rutiner och strukturer skapas och upprätthålls i utbildnings- och lärmiljöer. Diehl och McFarland (2012, s. 327-328) belyser hur återkommande rutiner och tydliga ramar bidrar till mer förutsägbara lärsituationer, vilket kan skapa bättre förutsättningar för samspel mellan barn och pedagoger. Vidare visar resultatet att en central del i klassrummets struktur handlar om att etablera fungerande rutiner och återkommande sociala mönster, vilket kan relateras till normer för hur barn förväntas agera i olika

situationer (Diehl och McFarland, 2012, s. 329-330). Dessa aspekter kan enligt författarna fungera som ett stöd i verksamheten och bidra till att barn ges bättre möjligheter att lyckas i olika aktiviteter. Rutiner handlar i sammanhanget om hur aktiviteter och interaktioner organiseras, medan återkommande sociala mönster kan bidra till ett mer lyhörd förhållningssätt. Där barns individuella behov uppmärksammas och deras deltagande i gruppen bekräftas (s. 329-330). Horn och Banerjee (2009, s. 406-407) lyfter hur vardagliga aktiviteter kan utgöra betydelsefulla lärandesituationer. De introducerar begreppet *embedded learning opportunities*, vilket avser hur lärande integreras i den dagliga verksamheten snarare än organiseras som separata undervisningstillfällen. Därmed innebär det att pedagoger medvetet tar tillvara på vardagliga situationer och använder dem som tillfällen för att stödja barns utveckling och lärande. På så sätt kan undervisning anpassas till barns individuella behov samtidigt som den sker inom ramen för gemensamma rutiner och aktiviteter (Horn & Banerjee, 2009, s. 408-409).

2.2.4. Pedagogers handlingsutrymme i övergångar

Flera studier har undersökt hur pedagogers förhållningssätt uttrycker sig i samband med dagliga övergångar, i verksamheten på förskolan. Pedersen m.fl. (2024, s. 238) syftar till att undersöka hur pedagoger hanterar de krav som dagliga situationer kan innefattas av på förskolan. Studien baseras på analyser av pedagogers arbete i praktiken, med fokus på deras agerande och lyhördhet. I resultatet framkommer att pedagoger återkommande behöver dela sitt fokus och uppmärksamhet med flera samtidiga krav (Pedersen m.fl., 2024, s. 240-242). Vidare förklarar Pedersen m.fl. (2024, s. 243-244) att pedagoger behöver i dessa situationer agera både utifrån verksamhetens organisatoriska ramar, samt i direkt samspel med barnen. Författarna menar att detta kan påverka hur pedagoger hanterar och agerar i övergångssituationer, där barns individuella behov av tid och närvaro riskerar att hamna i bakgrunden (Pedersen m.fl., 2024, s. 243-244).

Liknande frågor uppmärksammas i studien av Alvestad m.fl. (2014, s. 682), som undersöker pedagogers arbete med de yngre barnen på förskolan. I resultatet framkommer hur pedagoger kontinuerligt behöver balansera mellan barns individuella behov, verksamhetens organisatoriska ramar, samt hur den fysiska miljön kan struktureras och användas. Alvestad m.fl. (2014, s. 683-684) belyser hur dessa situationer kräver professionella bedömningar, även när förutsättningarna är begränsade. Vidare betonas hur pedagoger i första hand prioriterar verksamhetens logistik, rutiner och miljömässiga förutsättningar, framför barns individuella behov. De spänningar som kan uppstå i övergångssituationer synliggörs i samspelet mellan den fysiska miljöns utformning och verksamhetens organisatoriska krav, vilka tillsammans sätter ramar för pedagogers handlingsutrymme (s. 683 f). Detta indikerar att handlingsutrymmet formas i samspel mellan den fysiska miljöns utformning och barns individuella behov. I relation till detta, undersöker Markström (2005, s. 68-70) i sin avhandling hur förskolans pedagogiska verksamhet organiseras,

samt vad för normer praktiken kan präglas av. Författaren framför hur förskolans miljö, genom rummets utformning och artefaktens funktion, bidrar till att strukturera och reglera barns handlingsutrymme. Vidare betonar Markström (2005, s. 70-72) hur dessa strukturer kan omfattas av etablerade normer, där barn indirekt introduceras till hur de förväntas agera i olika situationer. Förväntningar som kommer till uttryck genom återkommande rutiner, regler och sätt att organisera vardagen, vilket i sin tur bidrar till att forma barns delaktighet och handlingsutrymmen.

2.2.5. Pedagogiska strategier för att stödja övergångar

Tidigare studier har undersökt olika arbetssätt för att stärka barns delaktighet och förutsättningar i dagliga övergångar. Hemmeter m.fl. (2008, s. 19-21) undersöker vilka pedagogiska strategier som kan stödja barn i förskolan under övergångssituationer, där olika pedagogiska arbetssätt och stödinsatser analyseras. I studien lyfts flera pedagogiska verktyg fram, bland annat visuellt och kommunikativt stöd. Exempel på sådana stöd är visuella scheman, bildstöd, tydliga instruktioner, förutsägbara rutiner samt att pedagoger förbereder barnen inför nästa moment (Hemmeter m.fl., 2008, s. 22-23). Resultatet visar att sådana stödinsatser kan underlätta övergångar för barn, genom att bidra till tydligare förståelse av vad som förväntas i situationen, vilket i sin tur främjar barns delaktighet och inflytande (Hemmeter m.fl., 2008, s. 21).

Liknande strategier presenterar Butler och Ostrosky (2018, s. 14-15) där författarna vidare belyser betydelsen av tydlig struktur, förväntningar och förberedelser. Genom analyser av pedagogiska arbetssätt i verksamheten, visar resultatet att tydlig struktur och verbala förberedelser, kan minska osäkerheten hos barn i övergångssituationer. Författarna betonar även hur användandet av olika former av stöd kan skapa tydliga förväntningar hos barnen, vilket i sin tur kan förebygga konflikter i övergångssituationer. Vidare undersöker Obee m.fl. (2024, s. 256) hur övergångar blir mer effektiva när det prioriteras som en integrerad del av den dagliga verksamheten. Obee m.fl. (2024, s. 258-259) framför i resultatet hur användandet av sånger, lekar och andra interaktiva inslag kan bidra till att göra övergångar mer positiva. Dessa arbetssätt visade sig även kunna minska utmanande beteende hos barn som upplever övergångar som svåra.

2.2.6. Sammanfattning av tidigare forskning

Kapitlet om tidigare forskning visar att övergångar är en central del av förskolans vardag, där barn möter förändringar i aktiviteter, miljöer och sociala sammanhang. Där upplevelserna av dessa övergångssituationer skiljer sig mellan barn (Vogler m.fl., 2008; Harju m.fl., 2024). Forskning visar hur övergångar innebär både kontinuitet och förändringar i barns vardag. Kontinuiteten kommer till uttryck genom att tidigare erfarenheter, relationer och kunskaper följer med barnet mellan olika

situationer, vilket kan bidra till igenkänning och trygghet. Förändring innebär att barnet möter nya miljöer, aktiviteter, förväntningar och sociala sammanhang. I samspelet mellan det bekanta och det nya behöver barnet tolka, anpassa sig och orientera sig i situationen, vilket påverkar hur barnet upplever trygghet, delaktighet och lärande (Ackesjö, 2014; Harju m.fl., 2024).

I tidigare forskning framkommer att pedagogers arbete i övergångar präglas av komplexa avvägningar mellan barns individuella behov, den fysiska miljön och organisatoriska ramar. Återkommande rutiner, tydliga strukturer och förväntningar lyfts fram som betydelsefulla för att stödja barns- och pedagogers handlingsutrymme och förståelse (Pedersen m.fl., 2024; Alvestad, 2014; Markström, 2005). Medvetna pedagogiska strategier lyfts fram som gynnsamma, exempelvis beskrivs visuella och kommunikativa förberedelser underlätta för barn att förstå och hantera övergångar. Övergångar i tidigare forskning framförs som potentiella lärandetillfällen där vardagliga situationer kan användas för att stödja barns utveckling och lärande, inom ramen för den ordinarie verksamheten (Hemmeter m.fl., 2008; Butler & Ostrosky, 2018; Obee m.fl., 2024; Diehl & McFarland, 2012; Horn & Banerjee, 2009). Barns perspektiv lyfts fram som centralt, vilket ställer krav på flexibla arbetssätt för att möta barns olika och ibland motstridiga behov (Daniel, 1995; Einarsdottir, 2007). Detta aktualiserar hur barns behov inte alltid kan tillgodoses samtidigt, utan kräver prioriteringar i praktiken.

Sammantaget kan övergångar förstås som mångdimensionella, där tidigare forskning även kan problematiseras. En stor del av forskningen betonar vikten av struktur, strategier och planering i övergångar, men ger mindre utrymme åt hur dessa faktiskt fungerar i praktiken. Vilket indikerar ett forskningsgap där praktiska avvägningar i det dagliga arbetet i liten utsträckning synliggörs, trots dess betydelse för genomförandet. Forskningen kan tolkas som att övergångar framställs som möjliga att kontrollera och effektivisera, medan vardagen i förskolan snarare präglas av komplexa avvägningar. Barns delaktighet framställs som ett normativt ideal, utan att det i någon större utsträckning problematiseras hur den faktiskt påverkas av faktorer, såsom barngruppens storlek eller personalresurser. Studier som belyser hur övergångar formas i praktiken, i mötet mellan pedagogiska ambitioner och organisatoriska villkor blir därav relevanta. Genom denna studie synliggörs att övergångar i förskolan inte per automatik är pedagogiska. Tidigare forskning har i stor utsträckning fokuserat på hur övergångar kan organiseras effektivt (Ostrosky m.fl., 2002, s. 3–4), medan denna studie visar att det avgörande ligger i hur förskollärare aktivt tolkar och formar dessa situationer. Studien bidrar därmed med en fördjupad förståelse för hur övergångar får sin pedagogiska innebörd, genom förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme.

3. Teori

I denna studie tillämpar vi Michael Lipskys teori om *street-level bureaucracy*, som ett sätt att närma oss hur förskollärare reflekterar över sitt yrkesprofessionella handlingsutrymme i övergångar. I en verksamhet där barns individuella behov möter och samspelar med organisatoriska ramar. För att få ytterligare perspektiv bedömer vi Donald Schöns teori om den *reflekterande praktikern* som ett sätt att utveckla förståelsen för förskollärares professionella bedömningar, som utgör en del av handlingsutrymmet. Genom att kombinera dessa teoretiska perspektiv blir det möjligt att analysera hur förskollärare tolkar och använder sitt handlingsutrymme i relation till övergångar. Dessa perspektiv blir därmed vägledande för studien och påverkar både valet av centrala begrepp och den metod som används för datainsamling. Centrala begrepp som redogörs för kapitlet och relateras till studien är handlingsutrymme, närbyråkrat, reflektion-i-handling och professionella bedömningar. Perspektiven kommer även att fungera som analytiska verktyg i studiens analys av det empiriska materialet.

3.1. Street-level bureaucracy

Teorin om *street-level bureaucracy* utvecklades av Michael Lipsky (2010, s. 14-16) och framhåller yrkesverksamma som arbetar nära människor, exempelvis lärare. Lärare i förskolan arbetar i linje med styrdokument, lagar och rutiner, i samspel med barns individuella behov och verksamhetens förutsättningar. Lipsky beskriver hur möten med barn omges av komplexa situationer som kräver mänsklig bedömning. I vårt fall innebär detta att förskolläraren i dessa möten tolkar styrdokument och omsätter dem i beslut och handling, där barns individuella behov prioriteras varierat. Lipsky (2010, s. 17) framhåller hur den mänskliga faktorn kan bidra till skilda perspektiv mellan olika nivåer i organisationen, där både erfarenheter och kompetensnivåer varierar. Den mänskliga faktorn innebär i sammanhanget att yrkesverksamma i sitt arbete kan prioritera olika beroende på egna erfarenheter och kompetenser. Lipsky (2010, s. 14-16) påtalar att variationer kan leda till hur styrdokument tolkas och omsätts i praktiken, både mellan kollegor och organisationens olika nivåer. Författaren belyser hur sådana tolkningsskillnader kan skapa spänningar mellan verksamhetens organisatoriska struktur och arbetet i den dagliga praktiken. I övergångar kan planering och genomförande variera, vilket påverkar hur barns behov uppmärksammas och prioriteras.

3.2. Närbyråkrat och handlingsutrymme i samspel

Närbyråkrat syftar på yrkesverksamma som arbetar nära människor där arbetet innefattas av egna beslut och bedömningar. Dessa yrkesgrupper har organisatoriska ramar som styr och leder deras arbete, men möter dagligen komplexa situationer som behöver tolkas och hanteras för stunden (Lipsky, 2010, s. 15). Svensson m.fl. (2021, s. 25-26) beskriver att närbyråkrat bidrar till att skapa tydliga ramar, som i sin tur

möjliggör kontinuitet och ett förutsägbart system samt en arbetsmiljö befriad från fördomar och egna värderingar. Samtidigt betonas hur närbyråkrat kan innebära en påverkan på organisationens produktivitet, när lagar och riktlinjer kräver omvägar för att lösa komplexa situationer. Handlingsutrymmet beskrivs enligt Svensson m.fl. (2021, s. 27-28) som svårt och komplex. Vilket kräver rätt bemanning, kompetens och förutsättningar för att kunna göra egna professionella bedömningar, som inkluderas av organisationens ramar och rutiner. Svensson m.fl. (2021, s. 30-32) betonar hur olika yrkesgrupper ofta förutsätts av hög utbildning som högskolenivå eller universitet. Vilket innebär att personerna är formellt kvalificerade för arbetet och kan sammanfattas som kompetenta att kunna göra professionella beslut. Vidare framför Svensson m.fl. (2021, s. 22) hur förskollärare som arbetat under en längre tid, omedvetet kan fastna i gamla mönster och strukturer. Istället för att utveckla sin kompetens mot nya insikter, sker beslut genom rutinmässiga handlingar. Vilket författarna menar kan definieras som ett dilemma mellan styrning och behov.

Hall (2025, s. 72-74) beskriver hur administrativa funktioner, såsom dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete, har fått ökad prioritet inom skolväsendet och kräver mer tid. Samtidigt har antalet skolchefer ökat, medan personal som arbetar nära barnen inte har ökat i motsvarande grad. Detta innebär att lärare och rektorer tilldelas fler administrativa uppgifter, trots att personaltätheten i verksamheten är i stort sett oförändrad. Enligt Hall (2025, s. 72-74) leder denna utveckling till ökade krav på dokumentation och organisering, vilket pedagoger behöver förhålla sig till i sitt arbete. Författaren betonar att detta riskerar att ta tid från kärnverksamheten, det vill säga arbetet med barns utveckling och lärande. För studien är det relevant, då sådana villkor påverkar förskollärares förutsättningar att tolka och omsätta styrdokument i det dagliga arbetet. Ur ett närbyråkratiskt perspektiv blir därmed förskollärares handlingsutrymme och professionella bedömningar centrala i mötet mellan barns behov och verksamhetens organisatoriska ramar. Svensson m.fl. (2021, s. 23-24) belyser vidare den maktposition som förskollärare har inom sitt handlingsutrymme, vilket innefattar möjligheten att fördela resurser och definiera behov utifrån dessa ramar. Närbyråkrater kritiserar ofta för bristande responsivitet, medan författarna framhåller att det snarare är arbetsmiljön och dess villkor som formar gemensamma handlingsmönster. Det tydliggör hur handlingsutrymmet inte enbart är individuellt, utan formas i samspelet mellan strukturella villkor och professionella bedömningar (Svensson m.fl., 2021, s. 27).

3.3. Reflektionens betydelse för professionella bedömningar

För att vidare förstå hur handlingsutrymmet tar form i praktiken, kan Donalds Schöns teori om *den reflekterande praktikern* vara relevant. Teorin belyser hur professionell kompetens utvecklas genom reflektion före, under och efter ett handlande (Brante, 2014, s. 357–358). För att fortsätta på Svensson m.fl. (2021, s. 27) definition av gemensamma handlingsmönster, kan reflektion ses som ett centralt verktyg i utvecklingen av ett professionellt handlande. Bie (2014, s. 23–25) lyfter

fram hur reflektion gör det möjligt att synliggöra individuella värderingar, attityder och tidigare erfarenheter yrkesverksamma emellan. Som i sin tur påverkar hur olika situationer i verksamheten tolkas och hanteras. Professionellt arbete handlar om att kombinera evidensbaserad kunskap, styrdokument och praktisk erfarenhet (Brante, 2014, s. 357–358). Bie (2014, s. 25) utvecklar vidare att ett professionellt arbetssätt omfattar olika typer av kunskap som kontinuerligt behöver underhållas och vidareutvecklas. Yrkesverksamma kan, enligt författaren, besitta omfattande relevant kompetens utan att alltid använda den på ett användbart sätt. Vidare framhåller Bie (2014, 23-25) att reflektion före, under och efter sitt handlande kan bidra till att synliggöra och utveckla professionella bedömningar. Genom detta kan handlandet i verksamheten bli mer genomtänkt och yrkesmässigt förankrat.

3.4. Sammanfattning av teoretiskt ramverk

Sammantaget bidrar dessa teoretiska perspektiv till en förståelse för hur förskollärares handlingsutrymme formas i mötet mellan organisatoriska ramar och barns individuella behov. Lipskys teori synliggör de strukturella förutsättningarna för yrkesutövningen, medan Schöns perspektiv visar hur reflektion kan påverka professionella bedömningar i praktiken. Tillsammans utgör dessa perspektiv en teoretisk grund för studien och möjliggör en fördjupad förståelse av hur handlingsutrymmet både begränsas och realiserar i praktiken, i relation till övergångar i förskola.

4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens metodologiska utgångspunkter. Här redogörs för val av metod, studiens genomförande samt överväganden kopplade till datainsamling och analys. Avslutningsvis behandlas de forskningsetiska överväganden som ligger till grund för studien.

4.1. Semistrukturerade intervjuer

I denna studie valdes semistrukturerade intervjuer som metod för att möjliggöra en datainsamling som kombinerar struktur och flexibilitet. Detta var avgörande för att kunna undersöka hur förskollärare beskriver och tolkar sitt professionella handlingsutrymme i övergångar, då metoden gav utrymme för att utveckla resonemang och synliggöra erfarenheter. Intervjuerna bedömdes därför som särskilt lämpliga för att fånga komplexa och nyanserade aspekter av deltagarnas perspektiv, samt skapa en fördjupad förståelse av denna praktik. Detta ligger i linje med Denscombe (2018, s. 268-269), som framhåller att semistrukturerade intervjuer kombinerar flexibilitet med struktur.

I undersökningen utformades ett tiotal öppna frågor, och intervjuerna genomfördes individuellt med sammanlagt nio förskollärare. Samtliga intervjuer genomfördes digitalt och spelades in som komplement till anteckningar, i syfte att säkerställa att viktig information inte gick förlorad. Vi deltog båda vid samtliga intervjuer, vilket stärkte studiens tillförlitlighet. Då perception och minne är selektiva processer och innebär att forskare kan minnas och uppfatta olika saker av samma situation (Denscombe, 2018, s. 298-299), minskades detta risken för att viktig information förbises eller tolkades ensidigt. Rollerna där en ställde frågor och den andra antecknade fördelades mellan oss, för att möjliggöra full närvaro i samtalen. Individuella intervjuer bedömdes vidare som lämpliga för att fånga deltagarnas egna uppfattningar utan påverkan från andra (Denscombe, 2018, s. 285, 268-269). Detta bedömdes som relevant i relation till syfte och frågeställningar, eftersom varje förskollärares beskrivningar och erfarenheter därigenom kunde framträda tydligt. Samtidigt var vi medvetna om att individuella intervjuer innebär en begränsning, då de inkluderar färre perspektiv. För att i viss mån öka variationen i materialet eftersträvades därför en geografisk spridning vid rekrytering av deltagare.

För att skapa likvärdiga förutsättningar gavs samtliga deltagare samma information i förväg, besvarade samma intervjufrågor och intervjuades under liknande former. Därigenom ökade jämförbarheten mellan informanternas svar (Denscombe, 2018, s. 269). Intervjufrågorna utformades öppet och neutralt, utan värderande utformningar, för att minska risken att påverka informanternas svar (Denscombe, 2018, s. 252). Möjlighet till följdfrågor användes aktivt för att fördjupa svaren och fånga mer nyanserade beskrivningar, vilket är centralt i semistrukturerade intervjuer (Denscombe, 2018, s. 293). Det insamlade materialet ligger till grund för den tematiska analysen, där fokus riktas mot att identifiera mönster, likheter och variationer i hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i övergångar. Studien avgränsas till intervjuer som datainsamlingsmetod. Observationer hade kunnat komplettera det empiriska materialet genom att synliggöra hur övergångar tar sig uttryck i praktiken, men ingick inte inom studiens ram.

4.2. Urval och avgränsningar

I denna studie riktades urvalet mot yrkesverksamma förskollärare, eftersom syftet var att undersöka deras perspektiv. I enlighet med *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 19), har förskolläraren ett särskilt ansvar att planera, leda och utvärdera undervisningen, vilket gör deras erfarenheter relevanta i relation till studiens syfte. Urvalet genomfördes som ett målinriktat (subjektivt) urval, då deltagarna valdes ut utifrån sin yrkesroll och utbildning. Detta möjliggjorde att studien kunde fokusera på informanter med direkt ansvar för övergångar i praktiken (Denscombe, 2018, s. 67-68). Urvalet kan förstås som explorativt, vilket bedömdes som lämpligt då studien syftade eftersträvar fördjupad förståelse snarare än statistisk generalisering (Denscombe, 2018, s. 58). Genom att rikta urvalet mot utbildade förskollärare kunde vi ta del av deras erfarenheter som yrkessamma och pedagogiskt ansvariga

(Skolverket, 2025, s. 19). Ett målinriktat urval innebär samtidigt att forskaren påverkar vilka perspektiv som inkluderas, vilket vi var medvetna om i urvalsprocessen och förhöll oss till ett etiskt ställningstagande (Denscombe, 2018, s. 59; Eldén, 2020, s. 79 -80).

Urvalets storlek bestämdes utifrån studiens praktiska förutsättningar, där tidsramen på tio veckor var avgörande. I linje med ett pragmatiskt tillvägagångssätt i småskaliga studier (Denscombe, 2018, s. 72) kom urvalet att bestå av nio deltagare som bedömdes vara både tillgängliga och relevanta i relation till studiens syfte. Datainsamlingen anpassades efter dessa förutsättningar, exempelvis genom att intervjuerna genomfördes digitalt. Studien syftar inte till statistisk generalisering, utan till att bidra med fördjupad förståelse genom att synliggöra variationer i förskollärares perspektiv.

4.3. Genomförande

4.3.1. Utformning av intervjufrågor

Studiens syfte och frågeställningar har legat till grund för utformningen av intervjufrågorna. Intervjuerna genomfördes som semistrukturerade, vilket innebär att intervjuerna utgick från förutbestämda teman, samtidigt som utrymme gavs för flexibilitet och följdfrågor (Denscombe, 2018, s. 54). Metoden möjliggjorde att deltagarna kunde utveckla och fördjupa sina erfarenheter och uppfattningar. Vidare reflekterade vi, i enlighet med Eldén (2020, s. 102-103), över intervjufrågornas utformning med hänsyn till hur frågorna kan uppfattas av informanterna, i relation till forskningsetiska aspekter. I praktiken innebar detta att normativa antaganden undveks genom ett neutralt språkbruk och ett inlyssnande förhållningssätt. En trygg intervjusituation eftersträvades, vilket enligt författaren kan bidra till mer tillförlitliga svar (s. 102 f). Frågorna utformades på ett sätt som möjliggjorde för följdfrågor och vidareutvecklade svar, vilket bidrog till att fördjupa deltagarnas utsagor (Denscombe, 2018, s. 293).

4.3.2. Genomförande av intervjuer

Kontakten med informanterna inleddes genom att ett informationsmejl skickades ut till rektorer vid förskolor runt om i landet. I mejlet presenterades studiens syfte, upplägg samt en förfrågan om deltagande från verksamma förskollärare. Vidare efterfrågades även information om förskolans kontext, såsom kommun, verksamhetsform och yrkesroll. I samband med detta bifogades ett missivbrev samt intervjufrågor för att ge en mer utförlig beskrivning av studien samt intervjumomentet.

De rektorer och förskollärare som visade intresse kontaktades därefter för att boka in ett intervjutillfälle digitalt, där tid och genomförande anpassades utifrån deltagarnas

tillgänglighet. Totalt genomfördes nio intervjuer, samtliga digitalt via Zoom och leddes gemensamt av oss båda. Intervjufrågorna uppdelades i fyra områden som vi fördelade mellan oss; 1. *Normer och strukturer i övergångar*, 2. *Professionellt handlingsutrymme*, 3. *Överväganden och professionellt omdöme*, 4. *Eventuella dilemman*, samt med en avslutande fråga om informanten vill tillägga något ytterligare kring övergångar. Dessa områden utformades utifrån studiens syfte och bygger på teman från tidigare forskning. Frågor om handlingsutrymme kopplades till organisatoriska ramar, medan överväganden och dilemman kopplades till samspelet mellan barns individuella behov och verksamhetens normer, struktur och rutiner. Genom en tydlig rollfördelning under intervjuerna kunde en av oss ansvara för att ställa frågor, medan den andra förde anteckningar. Detta möjliggjorde ett fokuserat genomförande och noggrann dokumentation av informanternas utsagor. Vidare användes följdfrågor för att fördjupa och förtydliga svaren, vilket möjliggjorde en mer nyanserad och omfattande datainsamling (Denscombe, 2018, s. 293). Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Samtliga intervjuer spelades in med ljud och video via zooms inspelningsfunktion, som ett komplement till de anteckningar som fördes, för att möjliggöra en noggrann bearbetning av materialet i efterhand. Informanterna gavs möjlighet att ta del av intervjufrågorna i förväg, vilket möjliggjorde förberedelse och bidrog till ett mer utvecklat och sammanhängande samtalsflöde. En ökad trygghet under intervjuerna kunde urskiljas, då flera informanter uppgav att de hade fört egna stödanteckningar.

Avslutningsvis gavs informanterna möjlighet att lyfta ytterligare perspektiv kring övergångar i förskolan i syfte att inte missa relevant data, innan intervjun avslutades.

4.4. Databearbetning

Bearbetningen av det insamlade materialet utgick främst från de anteckningar som fördes under intervjuerna, då dessa möjliggjorde en direkt strukturering av materialet utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Vid behov kompletterades dessa genom att lyssna igenom det inspelade materialet, exempelvis för att kontrollera formuleringar, säkerställa citat eller förtydliga delar av informanternas utsagor vid oklarheter. Därigenom kunde centrala citat och mer detaljerade formuleringar i informanternas utsagor säkerställas och återges med högre precision. Anteckningarna utgjorde grunden för analysen, där centrala delar och relevanta citat från informanterna kunde identifieras, synliggöras och analyseras. Materialet sorterades med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor, där återkommande mönster, likheter och variationer i informanternas beskrivning uppmärksammades. I detta arbete identifierades och kodades centrala delar av materialet, vilka därefter grupperades i teman. Tematiseringen möjliggjorde en mer systematisk analys av hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i övergångar.

Efter att studien slutförts och godkänts raderas inspelningarna i enlighet med forskningsetiska principer.

4.5. Analysmetod

Tematisk analys bedöms som en relevant metod för denna studie, då den möjliggör en systematisk bearbetning av det insamlade intervjumaterialet. Fokus riktades mot att identifiera mönster i hur förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme beskrevs i relation till arbetet med övergångar. Metoden innebär att materialet organiseras genom att återkommande mönster och teman identifieras, med fokus på att synliggöra likheter och skillnader i det insamlade materialet. (Denscombe, 2018, s. 212). Analysen genomfördes gemensamt, där vi löpande jämförde våra tolkningar av det insamlade materialet, för att minska risken för subjektiva tolkningar. Inledningsvis bekantade vi oss med intervjumaterialet genom att läsa igenom anteckningarna flera gånger för att få ett helhetsperspektiv. Under denna process uppmärksammade vi enskilda uttryck, struktur och rutin, förskollärares förhållningssätt och handlande och annat innehåll som framstod som centrala för att synliggöra hur förskollärare uppfattar och hanterar övergångar. I nästa steg påbörjades kodningsprocessen genom att vi färgkodade förskollärares utsagor. Koderna jämfördes därefter för att identifiera likheter och skillnader i hur arbetet med övergångar ser ut och hur förskollärare beskriver sitt professionella handlingsutrymme.

Vidare i processen sorterade vi koderna i olika teman, dessa formulerades utifrån återkommande mönster i informanternas utsagor, som bedömdes relevanta för studiens frågeställningar. De teman som identifierades rörde bland annat *strukturer och rutiner*, *pedagogers handlingsutrymme*, *individuella anpassningar* samt *utmaningar i övergångar*. I denna del av analysen synliggjordes både likheter och det som skiljde dem åt. Då vi uppmärksammade att de flesta hade liknande åsikter, därav valde vi att särskilt uppmärksamma skillnaderna i syfte att undersöka olika perspektiv samt eventuella bakomliggande faktorer (Denscombe, 2018, s. 212). I analysarbetet har de identifierade temana även tolkats i relation till studiens teoretiska begrepp, där särskilt handlingsutrymme och professionella omdöme fungerar som analytiska verktyg för att förstå hur övergångarna formas i praktiken.

4.6. Forskningsetiska överväganden

Forskningsetiska principer, i enlighet med *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2024), har beaktats genom hela studiens genomförande, med särskilt fokus på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Det insamlade materialet har enbart använts i forskningssyfte och har inte delats med utomstående. Deltagarna informerades tydligt om studiens syfte, genomförande och vad deras medverkan innebar. De upplystes även om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan utan konsekvenser. Vidare beaktades kravet på

informerat och frivilligt samtycke, där deltagarna ska ges tillräcklig information för att kunna fatta egna beslut om sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62–63). Informationen framgick i det missivbrev som informanterna tog del av inför sitt deltagande. Informanterna gav sitt samtycke genom att ta del av informationen i missivbrevet samt skriftligen godkänna sitt deltagande via mejl inför intervjutillfället.

Särskild hänsyn togs till intervjufrågornas utformning och genomförande, då både formulering och framförande kan påverka informanternas svar (Eldén, 2020, s. 102–103). Frågorna har därför utformats med ett öppet och neutralt förhållningssätt i relation till studiens syfte och frågeställningar, för att minska risken att styra mot specifika riktningar. Det insamlade materialet och deltagarnas uppgifter har hanterats med hänsyn till konfidentialitet. Ljudinspelningar och anteckningar har behandlats varsamt och avidentifierats genom kodning, exempelvis F1 och F2. Materialet förvarades på ett skyddat sätt och var endast tillgängligt för oss som genomförde studien. Hanteringen av materialet följde riktlinjer för säker förvaring och skydd av forskningsdata samt värnande av deltagarnas integritet (Vetenskapsrådet, 2024, s. 67–68). Efter avslutad studie kommer materialet att raderas.

5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras och analyseras studiens resultat med utgångspunkt i studiens syfte, som är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i övergångar. Resultatet har organiserats i tre teman som framträtt genom den tematiska analysen. Temana har utformats i relation till såväl intervjufrågorna som studiens teoretiska utgångspunkter. Varje tema innehåller både en resultatredovisning samt en efterföljande analys där empirin tolkas i relation till studiens fokusområde.

5.1. Strukturer och normer i dagliga övergångar på förskolan

De dagliga övergångarna i förskolan visar sig i hög grad vara präglade av etablerade rutiner och underliggande normer kring hur barn förväntas agera i övergångssituationer. Samtliga förskollärare beskriver hur deras verksamhet bygger på återkommande moment, såsom samling, måltid och utevistelse. Dessa strukturer beskriver samtliga som nödvändiga för att skapa förutsägbarhet i verksamheten, både för barn och pedagoger. Flera förskollärare uttrycker att rutiner och tydliga ramar underlättar i arbetet med övergångssituationer. Tydliga strukturer framkommer som en gemensam kärna, och uppmärksammas som särskilt gynnsamt i större barngrupper. Även barngruppens storlek och sammansättning beskrivs påverka hur övergångarna organiseras. En förskollärare beskriver hur tydliga strukturer i arbetslaget medför en trygghet att alltid ha något att luta sig tillbaka mot. Samtidigt framhåller flera informanter att dessa strukturer även innebär begränsningar och

bidrar till att forma normer och förväntningar på barns agerande, där variationer mellan pedagoger framträder. Vissa förskollärare uttrycker att barn förväntas följa instruktioner och anpassa sig till verksamhetens ramar, medan andra betonar att barn som utmanar dessa normer kräver ett mer flexibelt förhållningssätt. Det framgår att de barn som beskrivs som avvikande eller i behov av särskilt stöd utgör en mindre del av barngruppen. Trots detta ges dessa barn ett större utrymme i beskrivningarna av övergångssituationer, vilket kan förstås som att de synliggör de utmaningar som uppstår när etablerade normer och strukturer inte är tillräckliga i praktiken.

En förskollärare uttrycker exempelvis att:

“Vi har arbetat utifrån barn som ritar utanför linjerna, och anpassat barngruppen kring det”.

En annan förskollärare uttrycker:

“Man har ju sina tider att passa, så ibland får man liksom bara köra på även om alla barn inte är redo”.

Exemplet synliggör hur arbetet kring övergångar i praktiken påverkas av normer kring tid, struktur samt förskolans utrymme och miljöns förutsättningar.

En annan förskollärare framför:

“Hårda ramar från början och sedan släppa delar allt eftersom”.

Beskrivningar likt detta exempel har framkommit från flera informanter. Förskollärare förklarar hur höstterminen handlar om att sätta fasta ramar och strukturer utifrån *“en lite mindre fyrkant”*, som en informant uttrycker. Samtliga beskriver att det handlar om att skapa tydlighet för barnen från start för att ge dem möjlighet att förstå vad som förväntas. Därefter kunna vidga ramarna och göra fyrkanten större. Ett exempel som lyfts fram är att under höstterminen är pedagogerna ganska konsekventa över att alla går med sin bestämda gåkompis till matsalen. Under vårterminen kan detta tämjäs på och stundvis låta barnen få välja gåkompis själva. I informanternas beskrivningar av förskolans etablerade rutiner framkommer implicita förväntningar på hur barnen ska agera i övergångssituationer, exempelvis att följa barngruppens tempo, lyssna till instruktioner och anpassa sig till gemensamma rutiner. Flera informanter framhåller vikten av att förbereda barnen inför övergångar genom att tydliggöra kommande moment och benämna nästa steg.

Flera informanter lyfter fram att pedagogers syn på förväntningar skiljer sig åt. En förskollärare beskriver att barn ofta förväntas komma ihåg flera instruktioner i följd utan förberedelse. Exempelvis kan en pedagog muntligt uttrycka rakt ut i rummet, att det är dags att städa, sedan kissa, klä på sig och därefter gå ut. Liknande beskrivningar återkommer hos flera informanter. Andra förskollärare beskriver istället hur de kompletterar övergångar med visuellt stöd, där varje steg tydliggörs för

barnen. Hall- och måltidssituationer framhålls av samtliga som särskilt utmanande, då flera behov behöver hanteras parallellt. Informanter beskriver att det i specifikt dessa övergångssituationer som det läggs mest tid och anpassningar. Exempel på anpassningar som framkommer är att barngruppen delas in i mindre sammanhang, där barnen får förflytta sig några i taget. Här framtonas tydliga strukturer som extra viktiga; Time Timers, ett visuellt hjälpmedel som konkretiserar tidens gång, samt andra stödmedel såsom TAKK, som gynnsamma. Individuella anpassningar förekommer också, där vissa barn ges särskilt stöd i övergångssituationer. Flera informanter betonar vikten av att arbeta förebyggande i övergångssituationer genom att ligga steget före och minska risken för att svårigheter uppstår. Samtidigt framkommer att detta arbete har utvecklingspotential för att ytterligare minska problem i övergångar. Även om vissa variationer kopplade till ålder antyds, utgör detta inte ett framträdande fokus i materialet.

En förskollärare uttrycker:

“Då kan vi tycka att barnet har svårt för övergångar, medan vi kanske istället ska ställa frågan för oss att vi kanske gör övergångarna för våra med de krav vi ställer”.

5.2. Analys

Resultatet visar att övergångar i hög grad formas av etablerade strukturer och normer, vilket kan förstås i relation till Lipskys (2010, s. 14-16) beskrivning av organisatoriska ramar. Detta kommer i uttryck i citatet; *“man har ju sina tider att passa..”*, där förskolläraren betonar hur verksamhetens struktur ges företräde framför barns individuella behov.

Skillnader synliggörs i pedagogers förväntningar på barn, där normer inte är enhetliga utan tolkas olika i praktiken. Citatet; *“kanske gör vi övergångarna för våra...”*, kan förstås som ett uttryck för reflektion kring de krav som ställs på barnen. Detta synliggör ett spänningsfält mellan rutinbaserade arbetssätt och ett mer flexibelt, individanpassat förhållningssätt, där etablerade rutiner inte alltid är anpassade efter barns förutsättningar och där barns individuella behov riskeras åsidosättas till förmån för verksamhetens struktur. I linje med Lipsky (2010, s. 14-17) kan detta förstås som ett uttryck för handlingsutrymme, där förskollärare verkar inom organisatoriska ramar samtidigt som de gör professionella bedömningar i mötet med barnen. Hur normer omsätts i praktiken blir därmed beroende av både situation och pedagogers sätt att arbeta. Resultatet visar vidare att dessa bedömningar förutsätter tillräckliga organisatoriska villkor, såsom bemanning och kompetens (Svensson m.fl., 2021, s. 27-28). Pedagogers erfarenheter bidrar även till variationer i hur övergångar genomförs (Lipsky, 2010, s. 17). Variationerna synliggör hur handlingsutrymmet realiserar i praktiken, där skillnader framträder mellan mer rutinbaserade arbetssätt och mer individanpassade strategier, såsom visuellt stöd och förberedelser.

5.3. Handlingsutrymme och anpassningar i övergångssituationer

De deltagande förskollärarna beskriver i stor utsträckning att de upplever ett relativt stort handlingsutrymme i samband med dagliga övergångar. En del av handlingsutrymmet beskriver informanter handlar om att göra anpassningar för barns enskilda behov. Exempelvis genom att stanna kvar i en aktivitet, förlänga en övergång eller låta barn genomföra moment i mindre grupper. Flera förskollärare kopplar handlingsutrymmet som en del i den gemensamma barnsynen i arbetslaget, där flexibilitet och förståelse för barns olika förutsättningar lyfts som centrala. Samtidigt framträder situationer där handlingsutrymmet upplevs som mer begränsat. Detta uppstår exempelvis vid personalbrist, tidspress eller när verksamhetens rutiner behöver upprätthållas för att skapa struktur i barngruppen. I dessa fall beskriver flera förskollärare hur möjligheten att fullt ut möta barns individuella behov minskar, då verksamhetens ramar behöver prioriteras. Flera informanter beskriver att övergångar i mindre grupper bidrar till en positiv upplevelse i övergångssituationer. Förskollärarna beskriver hur de i högsta grad undviker att alla barn förflyttar sig gemensamt, i syfte att skapa en lugnare atmosfär och tydligare överblick. En matsituation beskrivs, där vi ber informanten förtydliga hur barnets placering vid matsituationen, menas vara en del av övergången.

Förskolläraren förklarar:

“Ja, det påverkar vilka förväntningar barnet får inför måltidssituationen. Det blir även lugnare vid måltiden och i efterföljande aktivitet. Har vi en tanke vart och hur barnen sitter, underlättar detta även när barnen ska lämna måltidssituationen”.

Förskolläraren beskriver vidare att vid varje måltidsbord har nära anslutning till hygienutrymme, vilket möjliggör att barnen kan tvätta händerna och ta mat i direkt anslutning till sin plats. Informanten beskriver att detta minskar behoven av att behöva mötas och gå om varandra, vilket bidrar till en lugnare och mindre rörig situation. Samtliga informanter lyfter individuella förberedelser, en-till-en-stöd, time-timers samt att guida barnet genom övergången, som återkommande metoder i arbetet med övergångar. Flera betonar vikten av att anpassa stödet utifrån varje barns behov, exempelvis genom att erbjuda alternativa lösningar eller låta barnet genomföra moment i egen takt.

5.4. Analys

Resultatet visar att förskollärares handlingsutrymme i övergångar upplevs som relativt stort, men formas i relation till organisatoriska förutsättningar och barns individuella behov. Detta belyses ur ett närbyråkratiskt perspektiv, där förskollärare fattar egna beslut inom organisatoriska ramar (Lipsky, 2010, s. 15). I linje med Lipskys teori (2010, s. 14-17) framträder hur detta handlingsutrymme tar form i

praktiken. En tydlig kontrast synliggörs mellan situationer där pedagoger har möjlighet att göra individuella anpassningar och situationer där rutiner, tidspress eller personalbrist begränsar utrymmet. I likhet med Svensson m.fl. (2021, s. 27-28) framkommer att handlingsutrymmet därmed är villkorat av faktorer som bemanning, kompetens och samarbete i arbetslaget. Handlingsutrymmet framträder därmed inte som obegränsat, utan som något som kontinuerligt formas i relation till organisatoriska krav och praktiska förutsättningar i verksamheten. Begränsningar i handlingsutrymmet kan även förstås i relation till ökade organisatoriska krav (Hall, 2025, s. 72-74).

5.5. Överväganden och professionellt omdöme

Arbetet med övergångar kräver kontinuerliga överväganden, där förskollärare i stunden behöver balansera mellan individuella behov och barngruppens förutsättningar. Flera informanter beskriver situationer där beslut behöver fattas i stunden, särskilt när situationer är svåra att förutse, exempelvis konflikter eller när barn plötsligt behöver extra stöd, vilket ställer krav på flexibilitet och förmåga att ompröva planeringar. Samtidigt framkommer ett förebyggande arbetssätt som en central del i förskollärares professionella omdöme, där möjligheten att ligga steget före betonas genom att tidigt identifiera potentiella svårigheter och anpassa arbetssättet innan problem uppstår. Detta beskrivs av förskollärarna som beroende av erfarenhet, kunskap och möjlighet till reflektion i arbetslaget. Informanter med lång yrkeserfarenhet inom förskolan, där flera arbetat i över 30 år, beskriver en ökad trygghet i sitt professionella omdöme. Denna trygghet kopplas till deras omfattande erfarenhet, som möjliggör en fördjupad förståelse för både barns behov och verksamhetens komplexitet. Erfarenheten beskrivs därmed fungera som en grund för att kunna göra snabba, situationsanpassade och väl avvägda beslut i en övergångssituation.

Informanter beskriver situationer där gruppen får anpassa efter ett enskilt barn, medan det i andra fall handlar om att stödja enskilda barn att förhålla sig till gruppens ramar. De beskriver även vikten av samsyn i arbetslaget, där gemensamma rutiner och tydlig ansvarsfördelning mellan pedagoger lyfts som en förutsättning för att övergångarna ska fungera. Det framkommer variationer i hur strukturer och arbetssätt tillämpas, vilket kan relateras till pedagogers förhållningssätt och erfarenheter. Flera informanter beskriver hur de samtalar med barnen för att fånga upp vad som upplevs som svårt i övergångssituationer. Särskilt med äldre barn lyfts möjligheten att involvera dem i resonemang och gemensamma lösningar. Ett tillåtande förhållningssätt till barns känslor framhålls, där fokus ligger på att bekräfta upplevelsen utan att förstärka avvikande beteenden. Samtidigt lyfts frågor om hänsyn och samspel i helgrupp, med syfte att skapa en gemensam förståelse för allas behov.

En förskollärare beskriver en situation där ett barn har utmaningar i en övergång i hallen,

vi citerar; *“Nu är det här en känsla som är här och nu, men nu behöver vi gå vidare med den”*.

“Ramar med kramar”, utvecklar informanten vidare.

I det professionella omdömet beskrivs relationer och kommunikation som avgörande för att skapa trygga, positiva upplevelser i arbetet med övergångar. Informanterna beskriver att genom att skapa trygghet och samtala tillsammans med barnen blir det enklare att förstå deras olika behov och därigenom anpassa situationerna. Det framkommer en del skillnader i beskrivningen av det individuella behovet. De flesta informanter beskriver att anpassningar prioriteras för barn i behov av extra stödinsatser. Visuellt stöd, såsom bildstöd och TAKK, lyfts fram som särskilt gynnsamma i syfte att tydliggöra övergångar och skapa förutsägbarhet.

En förskollärare betonar hur behov kan innebära olika för olika barn;
“Behov kan handla om att längta efter mamma, att bara känna oro eller vad som helst egentligen”.

Flera informanter beskriver att det inom förskolan förekommer en viss föreställning om att barn förväntas följa vuxnas instruktioner utan större anpassning. Barn som utmanar dessa förväntningar och normer kräver andra förhållningssätt och en mer flexibel syn på både stöd och krav. Vidare betonar informanterna vikten av att arbeta förebyggande genom att ligga steget före i övergångssituationer. En del förskollärare lyfter behovet av att utveckla kompetensen inom arbetet med övergångar, för att i ännu högre grad kunna förebygga att övergångar upplevs problematiska.

5.6. Analys

Resultatet kan förstås i relation till Donalds Schöns teori om den reflekterande praktikern, där förskollärares professionella omdöme utvecklas genom reflektion före, under och efter handling (Brante, 2014, s. 357-358). Informanternas beskrivningar av att fatta beslut i stunden och ompröva planeringar kan tolkas som uttryck för reflektion-i-handling, medan arbetet med att “ligga steget före” kan förstås som reflektion före handling, där pedagoger aktivt försöker förutse och anpassa situationer. I relation till Lipskys teori (2010, s. 15-16) kan dessa situationer även förstås som uttryck för handlingsutrymme, där förskollärare inom givna organisatoriska ramar behöver fatta snabba beslut i mötet med barnen. Det innebär att reflektionen inte sker i ett vakuum, utan formas av de villkor som verksamheten erbjuder. Vidare framkommer det att reflektion i arbetslaget bidrar till gemensamma arbetssätt, exempelvis genom återkommande strukturer i hall- och måltidssituationer (Bie, 2014, s. 23-25). Samtidigt visar skillnader i hur pedagoger förbereder barn inför övergångar, vilket visar att reflektion inte alltid leder till en enhetlig praktik. I relation till Lipsky (2010, s. 17) kan individuella tolkningar och erfarenheter påverka hur handlingsutrymmet används i praktiken. Det framträder exempelvis i

beskrivningar av olika arbetssätt som syftar till att skapa lugnt i övergångar, såsom arbete i mindre grupper.

Resultatet visar att lång yrkeserfarenhet bidrar till trygghet och förmåga att fatta snabba, situationsanpassade beslut, något som Svensson m.fl. (2021, s. 22) menar kan leda till rutinmässiga handlingar. I resultatet framträder erfarenhet främst som en resurs i det professionella omdömet. Detta innebär att erfarenhet både kan kopplas till en utvecklad reflektionsförmåga i enlighet med Schöns teori och till en ökad förmåga att hantera handlingsutrymmet inom verksamhetens ramar, i linje med Lipskys teori. Detta framträder i hur informanterna beskriver arbetet med barns behov som helhet:

En förskollärare med över 30 års erfarenhet av förskola avslutar sin intervju med att betona; *“Det är inte två skilda saker; barns behov och barn i behov av stöd. Det handlar om att se behoven för ALLA barn som en helhet”*.

Sammantaget visar resultaten att övergångar inte per automatik är pedagogiska, utan att deras pedagogiska innebörd formas genom förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme i de situationer som beskrivs.

6. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur övergångar i förskolan kan förstås som en integrerad del av den pedagogiska verksamheten, samt hur förskollärares handlingsutrymme tar form i dessa situationer. Resultatet visar att övergångar ofta hanteras som självklara inslag i vardagen, men att deras funktion och innehåll varierar beroende på hur de tolkas och genomförs i praktiken. Övergångar bär inte ett givet pedagogiskt värde, utan formas genom de prioriteringar och bedömningar som görs i stunden. Därmed riktas fokus mot förskollärares roll i att skapa, begränsa eller omforma övergångars pedagogiska möjligheter. I detta kapitel diskuteras resultaten i relation till studiens syfte, forskningsfrågor, tidigare forskning och teoretiska perspektiv. Diskussionen är strukturerad utifrån fyra centrala teman: *övergångar som pedagogiska respektive organisatoriska fenomen, handlingsutrymme som praktik, barns delaktighet och inflytande i övergångssituationer* samt *studiens unika bidrag*. Avslutningsvis förs en diskussion om studiens begränsningar och förslag på fortsatt forskning, med fokus på hur övergångar kan utvecklas som en mer medveten del av förskolans pedagogiska praktik.

6.1. Övergångar som pedagogiska situationer eller organisatoriska rutiner

Studiens resultat visar att övergångar i förskolan beskrivs som återkommande och nödvändiga inslag i verksamheten, men att de inte automatiskt ges en pedagogisk innebörd. Övergångar är inte pedagogiska i sig, utan blir det genom hur de hanteras i praktiken. Tidigare forskning visar att övergångar innebär krav på anpassning till förändrade aktiviteter, miljöer och sociala sammanhang (Vogler m.fl., 2008, s. 5–10). I likhet med Ackesjö (2014, s. 5–9) kan dessa förstås som sociala processer där barn aktivt tolkar och hanterar förändringar i sin vardag. Tidigare forskning har även betonat vikten av att organisera övergångar effektivt för att minska väntetid och problemsituationer (Ostrosky m.fl., 2002, s. 3-4). Vårt resultat bekräftar betydelsen av struktur, men problematiserar dess innebörd genom att visa att en effektiv organisering inte nödvändigtvis innebär att övergångar ges ett pedagogiskt innehåll. Ett starkt fokus på effektivitet riskerar därmed att begränsa de pedagogiska möjligheterna.

Det framträder ett spänningsfält mellan organisatoriska krav och pedagogiska intentioner. Övergångar präglas oftast av behovet att upprätthålla struktur och få verksamheten att fungera. Ur ett kompetensperspektiv kan barn förstås som aktiva aktörer. Sommer (2008, s. 208–210) visar att barn tolkar och påverkar sina sammanhang. Det innebär att barns agerande i övergångar inte enbart handlar om anpassning, utan om aktörskap. När organisatoriska krav prioriteras riskerar barns initiativ att begränsas. I relation till Markström (2005, s. 68–72) blir det tydligt hur struktur, rutiner och miljö formar barns handlingsutrymme. Övergångar blir därmed situationer där förväntningar på tempo, anpassning och ordning tydliggörs. Studien visar en motsättning mot denna förståelse. Struktur är nödvändig för att verksamheten ska fungera, särskilt i större barngrupper, samtidigt kan samma struktur begränsa utrymmet för barns initiativ och delaktighet. Övergångar kan därmed både skapa stabilitet och begränsa handlingsutrymme, beroende på hur de används. Liknande resultat framkommer hos Diehl och McFarland (2012, s. 327–330), som visar att återkommande rutiner skapar förutsägbarhet men även normer för hur barn förväntas agera. Horn och Banerjee (2009, s. 408–409) visar att vardagliga situationer kan fungera som lärandetillfällen. Övergångar rymmer därmed pedagogiska möjligheter, trots sin organisatoriska inramning, vilket blir centralt för att förstå hur de ges olika innebörd i praktiken.

Resultatet visar att övergångars pedagogiska värde formas i det dagliga arbetet. De kan därför inte förstås som enbart organisatoriska eller pedagogiska, utan som situationer där dessa aspekter samspelar. I vissa fall sker detta på bekostnad av pedagogiska möjligheter. Förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme blir därmed centralt. Utifrån Lipskys (2010) teori kan övergångar förstås som situationer där förskollärare tolkar och omsätter uppdraget inom givna ramar, vilket innebär att de kontinuerligt behöver fatta beslut och prioritera mellan verksamhetens krav och barnens behov. Handlingsutrymmet handlar därmed både

om att agera och att förhandla mellan olika krav, där reflektion blir en central del (Svensson m.fl., 2021, s. 27; Bie, 2014, s. 23–25). Genom Schöns (Brante, 2014) begrepp om reflektion i och under handling kan förståelsen ytterligare fördjupas. Resultatet visar att övergångars pedagogiska möjligheter i hög grad avgörs i situationsbundna bedömningar. Detta väcker frågor om likvärdighet, då det pedagogiska innehållet riskerar att variera beroende på individuella tolkningar, snarare än att vila på gemensamma strukturer.

Sammanfattningsvis visar studien att övergångar kan förstås som pedagogiska genom förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme. Denna möjlighet är dock inte given, utan beroende av organisatoriska och individuella förutsättningar. Som i sin tur påverkar hur barns delaktighet och inflytande möjliggörs i övergångssituationer, i relation till förskolans uppdrag att skapa förutsättningar för barns delaktighet. Studien bidrar till att problematisera tidigare forskning som behandlar övergångar som antingen organisatoriska eller pedagogiska. Resultatet i denna studie visar istället att dessa dimensioner samspelar i praktiken, där övergångars pedagogiska innebörd formas genom förskollärarnas tolkningar och prioriteringar.

6.2. Handlingsutrymme och professionellt omdöme i övergångar

Studiens resultat visar att förskollärares handlingsutrymme i övergångar inte enbart rör pedagogiska beslut, utan även kommer till uttryck i konkreta anpassningar i det dagliga arbetet. I vårt empiriska material framgår hur pedagoger justerar övergångar utifrån barns behov. Exempelvis genom att låta barn stanna kvar i en aktivitet, genomföra övergångar i mindre grupper eller erbjuda individuellt stöd, såsom visuella hjälpmedel. Dessa anpassningar visar hur pedagogiska intentioner omsätts i praktiken. Ur ett barnperspektiv kan de även bidra till kontinuitet i föränderliga situationer. Forskning visar att övergångar innebär både kontinuitet och förändring, vilket påverkar barns trygghet och delaktighet (Harju m.fl., 2024, s. 739–742). Arbetet i mindre grupper framstår som ett sätt att skapa lugnare och mer överblickbara övergångar, vilket ger bättre möjligheter att anpassa stödet efter varje barn. Exempelvis beskrivs hur måltidssituationer organiseras genom barns placering och tillgång till närliggande funktioner, såsom toalett, för att minska komplexitet. Samtidigt visar resultatet att handlingsutrymmet är situationsbundet och inte kan tas för givet. Barn har olika behov av stöd, struktur och förberedelser i övergångar (Daniel, 1995, s. 19–21).

Flera informanter beskriver att tidspress, personalbrist och krav på struktur begränsar möjligheten till anpassningar. Det innebär att barns behov ibland får stå tillbaka för att verksamheten ska fungera, i situationer där organisatoriska krav ges företräde framför pedagogiska anpassningar. På så sätt synliggörs en strukturell begränsning i förskolans likvärdighetsuppdrag. Liknande resultat visas av Pedersen

m.fl. (2024, s. 240–244), att pedagoger behöver hantera flera parallella krav åt gången. Vilket beskrivs begränsa möjligheten till att möta enskilda barns behov, och övergångar blir i högre grad logistiska moment. En central spänning synliggörs där ambitionen att anpassa verksamheten möter organisatoriska begränsningar. Förskollärare visar medvetenhet om barns behov, men beskriver även att de inte alltid kan agera utifrån denna kunskap. Handlingsutrymmet framstår därmed som en villkorad. I linje med detta visar Alvestad m.fl. (2014, s. 682–684) hur pedagoger balanserar mellan barns individuella behov, organisatoriska ramar och den fysiska miljön, där verksamhetens logik ofta ges företräde.

I enlighet med Lipskys teori (2010) kan handlingsutrymmet förstås som något som formas i praktiken genom förskollärares situationsbundna beslut, i prioriteringar mellan barns behov och barngruppens struktur. Informanter beskriver exempelvis situationer där individuella anpassningar får stå tillbaka när hela barngruppen behöver förflyttas eller när resurser saknas. Genom Schöns (Brante, 2014) begrepp om reflektion i och under handling blir det tydligt hur dessa prioriteringar sker i stunden, där förskolläraren väger olika behov mot varandra. Bedömningarna sker ofta under begränsade förutsättningar, vilket synliggör behovet av reflektion som ett sätt att utveckla handlingsutrymmet. Genom gemensamma diskussioner kan förskollärare ompröva sina prioriteringar (Svensson m.fl., 2021, s. 27; Bie, 2014, s. 23–25). Konsekvenser som kan uppstå är att fokus förskjuts från pedagogiskt innehåll till att hantera situationens krav, vilket kan begränsa barns delaktighet och inflytande. Handlingsutrymmet i övergångar avgör därmed inte bara vad som är möjligt att göra, utan även vilka pedagogiska värden som ges företräde. Det innebär att vissa barns behov riskerar att prioriteras bort, inte för att viljan saknas, utan till följd av verksamhetens villkor och begränsningar i situationen. Därmed aktualiseras frågor om i vilken utsträckning förskolans uppdrag om likvärdighet kan realiseras i dessa situationer. Studien bildar en fördjupad förståelse av hur övergångars pedagogiska innehåll inte är givet, utan skapas i stunden genom förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme. Resultatet synliggör därmed hur pedagogiska ambitioner både möjliggörs och begränsas av verksamhetens villkor.

6.3. Barns delaktighet och inflytande i övergångar

I resultatet framkommer att barns delaktighet och inflytande i övergångar inte är en självklar del av praktiken, utan är beroende av hur förskollärare tolkar och hanterar dessa situationer. Övergångar innebär redan krav på anpassning för barn, vilket gör att deras delaktighet blir beroende av vilket utrymme förskollärare skapar (Vogler m.fl., 2008, s. 5–10). Övergångar uppstår därmed inte automatiskt som pedagogiska situationer, utan formas aktivt i det pedagogiska arbetet. Ur ett kompetensperspektiv kan barn förstås som aktiva aktörer. Sommer (2008, s. 208–210) betonar att barn tolkar och påverkar sina sammanhang de befinner sig i. Delaktighet handlar därför inte enbart om att få inflytande, utan även om att barns initiativ erkänns som meningsfulla. Barns agerande kan därmed inte förstås som anpassning till givna

ramar, utan som uttryck för aktörskap. Detta knyter an till läroplanens betoning av barn som kompetenta aktörer, där barn ska ges möjlighet att påverka och utveckla tillit till sin egen förmåga (Skolverket, 2025, s. 14, 16). Dessa initiativ riskerar därför att begränsas när organisatoriska krav prioriteras. Tidigare forskning lyfter barns rätt till delaktighet som central, men betonar hur denna rättighet behöver omsättas i praktiken för att bli meningsfull (Dubois m.fl., 2019, s. 49). Resultatet bekräftar, men visar även att delaktighet i övergångar ofta underordnas andra krav. En spänning synliggörs där delaktighet i vissa situationer framstår mer som ett ideal än som något som faktiskt realiseras i praktiken. Det blir särskilt tydligt i situationer där barns möjlighet till delaktighet begränsas i praktiken. Exempelvis beskrivs en övergång från frilek till samling där ett barn, utan förberedelse, förväntas delta på samma villkor som övriga. När barnet motsätter sig eskalerar situationen och påverkar hela barngruppen. Liknande resultat återfinns hos Daniel (1995, s. 19–21), där bristande förberedelse och flexibilitet leder till motstånd och konflikter. Begränsad delaktighet visar på konsekvenser för både individen och för situationen som helhet. Det finns därmed en obalans mellan normativa ideal och praktiska villkor.

Barns inflytande lyfts fram som centralt i styrdokumentet (Skolverket, 2025). Samtidigt visar resultatet att övergångar ofta präglas av krav på att följa gruppens tempo. *Barn som ritar utanför linjerna*, det vill säga barn som avviker från de normer och förväntningar som präglar övergångar, riskerar därför att få ett mer begränsat inflytande. Detta kan kopplas till att verksamhetens ramar i stor utsträckning utgår från majoriteten av barnen. Barn som avviker, och därmed ofta utgör en minoritet, riskerar inte bara att ges mindre inflytande utan även att kräva mer uppmärksamhet och bli föremål för särskilda insatser. Detta synliggör en dubbelhet. Det väcker frågor om för vilka barn verksamhetens ramar formas, och i vilken utsträckning alla barn ges möjlighet att vara en tillgång i gruppen. Eller om vissa barns bidrag begränsas (Skolverket, 2025, s. 10). Styrdokumentens formuleringar blir därmed tolkningsbara, vilket ger förskollärares prioriteringar stor betydelse. Barns behov är varierande och ibland motstridiga, vilket understryker att övergångar kräver flexibla och situationsanpassade arbetssätt (Einarsdottir, 2007, s. 206–207). Resultatet visar att pedagoger arbetar olika för att skapa delaktighet, exempelvis genom att involvera barn i beslut gällande övergångar, lyssna in barns behov eller att möjliggöra val i olika moment. Sådana strategier kan stärka barns delaktighet (Hemmeter m.fl., 2008; Butler & Ostrosky, 2018), men framstår samtidigt som villkorade i praktiken. Möjligheterna att arbeta på detta sätt påverkas av organisatoriska faktorer som tid, barngruppens storlek och gemensamma strukturer. Delaktighet blir därmed inte enbart en fråga om intentioner, utan om faktiska förutsättningar. Flera informanter beskriver hur arbetet initialt präglas av fasta ramar som successivt kan bli mer flexibla. I linje med Lipskys teori (2010) verkar förskollärare inom givna ramar, men gör egna avvägningar i praktiken. Begreppet "*ramar med kramar*" synliggör balansen mellan struktur och flexibilitet och visar att handlingsutrymmet är villkorat. Det professionella omdömet blir därmed avgörande för *när* och *hur* ramar kan anpassas. Samtidigt aktualiseras frågor

om i vilken utsträckning barns delaktighet begränsas i denna process, och vilka barn som ges möjlighet att påverka. Studien synliggör även barn som aktiva aktörer i övergångar, där deras möjligheter till delaktighet formas i samspelet mellan egna initiativ och verksamhetens ramar. Barns inflytande kan därmed inte enbart förstås som en fråga om intention, utan som beroende av hur utrymme skapas i praktiken.

6.4. Metoddiskussion

Valet av semistrukturerade intervjuer var relevant för att undersöka hur förskollärare beskriver till handlingsutrymme i övergångar, samt hur dessa förstås i relation till verksamhetens ramar och barns individuella behov. Metoden möjliggjorde en fördjupad förståelse av erfarenheter, uppfattningar och tolkningar (Denscombe, 2018, s. 268-269). Metoden gav utrymme för informanterna att utveckla sina svar samt dela egna erfarenheter. Att vi hade en tydlig tematisk struktur med förbestämda frågor, bidrog till att intervjufrågorna inte svävade iväg från studiens frågeställningar, samt stärkte materialets relevans i relation till studiens syfte (Denscombe, 2018, s. 269). Det bidrar till att materialet förblir relevant i relation till det som undersöks.

I det empiriska materialet framträder en hög grad av medvetenhet kring barns behov och anpassningar. Informanterna kan därmed i viss mån ge normativt förankrade svar. Det är en känd begränsning i intervjustudier, där data bygger på vad deltagarna säger snarare än vad de faktiskt gör (Denscombe, 2018, s. 268-269). Urvalet kan även ha kommit att omfatta förskollärare med särskilt intresse för arbetet med övergångar. Perspektiv från förskollärare med mindre erfarenhet eller andra arbetssätt kan därmed vara underrepresenterade, vilket kan ha begränsat variationen. Individuella intervjuer valdes i stället för gruppintervjuer, vilket möjliggjorde att varje deltagares erfarenheter kunde framträda utan påverkan från andra (Denscombe, 2018, s. 270-271). Valet stärkte studiens djup, men begränsade samtidigt möjligheten att fånga interaktion mellan pedagoger. Gruppintervjuer hade kunnat synliggöra hur normer och gemensamma föreställningar formas i samtal, med en risk att vissa röster då tystas eller anpassas efter gruppen. Valet av individuella intervjuer bedöms därför som rimligt i relation till studiens syfte, men innebär att vissa sociala dimensioner av praktiken inte fångas. Att vi båda deltog vid samtliga intervjuer minskade risken för ensidiga tolkningar, eftersom perception och minne är selektiva processer (Denscombe, 2018, s. 298-299). För att ytterligare stärka studiens tillförlitlighet har vi tillämpat reflexivitet. Detta innebär att vi kontinuerligt har reflekterat över hur vår egen förståelse, våra värderingar och eventuella fördomar kan ha påverkat tolkningen av studiens resultat.

All datainsamling genomfördes under liknande förutsättningar och med samma intervjufrågor, vilket skapade struktur samt ökade jämförbarheten mellan svaren (Denscombe, 2018, s. 268-269). Upplägget bidrog till en enlighet i materialet, samtidigt som utrymmet för nya perspektiv kan ha begränsats. Intervjuerna

genomfördes digitalt, vilket ökade tillgängligheten och möjliggjorde geografisk spridning. Deltagarna rekryterades utifrån tillgänglighet och tidsramar, vilket innebar att spridningen blev mer begränsad än planerat. Det kan ha påverkat variationen i erfarenheter och perspektiv. Avsaknaden av fysisk närvaro kan även ha begränsat möjligheten att uppfatta icke-verbala uttryck som kan ha haft betydelse för tolkningen av materialet.

Studien hade kunnat stärks genom metodtriangulering, exempelvis med observationer, vilket hade möjliggjort en jämförelse mellan beskrivningar och faktiskt praktik (Denscombe, 2018, s. 293–294). Observationer hade även kunnat synliggöra icke-verbala handlingar och det som är svårt att sätta ord på. Genom att enbart använda intervjuer fångas främst förskollärares intentioner, medan de tysta handlingarna i praktiken riskeras att förbises, vilket är viktigt att beakta vid tolkningen av resultaten. Resultatet bör därför förstås som en inblick i hur förskollärare uppfattar och tolkar sitt arbete. Urvalet baserades på tillgänglighet och tidsramar och syftar inte till att representera hela yrkesgruppen (Denscombe, 2018, s. 67-68). Studiens resultat är därmed inte statistiskt generaliserbara, men kan bidra med analytisk generalisering genom att synliggöra mönster och variationer. Resultaten kan därför vara relevanta i andra förskolekontexter, där liknande spänningar mellan organisatoriska ramar och pedagogiska ambitioner ofta förekommer. Studiens bidrag ligger i att erbjuda begreppsliga verktyg, som "*ramar med kramar*", för att förstå och utveckla övergångar i praktiken. Sammantaget har metodvalen möjliggjort en fördjupad och nyanserad förståelse av hur förskollärare beskriver övergångar och sitt handlingsutrymme. Samtidigt som empirin bör tolkas med hänsyn till studiens metodologiska begränsningar, vilket understryker att resultaten är kontextbundna snarare än generella.

6.5. Slutsats

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur övergångar i förskolan kan förstås som en integrerad del av den pedagogiska verksamheten, samt hur förskollärares handlingsutrymme formas och kommer till uttryck i dessa situationer. De spänningar mellan flexibilitet och struktur som identifierades inledningsvis återkommer i resultatet och visar sig vara avgörande för hur övergångar formas i praktiken och vilka pedagogiska möjligheter som skapas. Studien visar även att barn inte enbart är mottagare av strukturer, utan aktiva deltagare som tolkar och hanterar övergångar utifrån egna erfarenheter och förutsättningar.

Ett centralt bidrag från studien är synliggöra att övergångar i förskolan inte per automatik är pedagogiska, utan blir det genom hur de formas i praktiken. Detta innebär att fokus flyttas från vad övergångar är, till vad de görs till genom förskollärarnas handlingar. Resultatet visar att förskollärares handlingsutrymme formas i samspelet mellan organisatoriska ramar och barns individuella behov. I praktiken innebär detta att förskollärare kontinuerligt behöver prioritera mellan att

upprätthålla struktur och att möjliggöra barns delaktighet. Handlingsutrymmet framstår därmed som en förhandlingsprocess snarare än en given resurs. Skillnaden mellan övergångar och pedagogiska övergångar ligger därmed inte i situationens form, utan i dess innehåll, intention och genomförande. En och samma övergång kan fungera som ett logiskt moment eller som en pedagogisk möjlighet, beroende på hur den tolkas och iscensätts i praktiken. Det pedagogiska framträder därmed inte som något givet, utan som något som kontinuerligt konstrueras i relation till de val och prioriteringar som görs i stunden. Förskollärares professionella omdöme är därför avgörande, då handlingsutrymmet begränsas av verksamhetens organisatoriska villkor som styr vad som är möjligt att genomföra. En viktig iakttagelse är att barns delaktighet i övergångar inte fördelas likvärdigt. Barn som *ritar utanför linjerna* får ofta mindre inflytande. De förväntas i högre grad anpassa sig till givna ramar, medan barn som följer övergångens tempo oftare ges möjlighet att påverka. Detta blir exempelvis tydligt i situationer där vissa barn erbjuds val, medan andra möts av styrning genom uppmaningar eller vägledning. Möjligheten till inflytande blir därmed beroende av hur väl barnet anpassar sig till situationens normer och förväntningar. Detta problematiserar förskolans uppdrag om likvärdighet.

Sammantaget bidrar studien till att nyansera förståelsen av övergångar i förskolan, vilket innebär att övergångar inte enbart bör ses som organisatoriska moment, utan som komplexa och villkorade pedagogiska situationer. Deras pedagogiska värde formas i samspelet mellan organisatoriska ramar, förskollärares professionella bedömningar och barns aktörskap. Resultatet synliggör även att barns delaktighet i dessa situationer inte fördelas likvärdigt. Detta tydliggör en spänning mellan verksamhetens behov av struktur och uppdraget att skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga och bidra i gruppen. Fokus riktas därmed inte enbart mot om övergångar kan vara pedagogiska, utan mot de villkor som avgör när och för vilka barn dessa möjligheter realiserar.

6.6. Relevans för förskolläraryrket

Studiens resultat synliggör att övergångar är en central del av förskolans pedagogiska praktik, men att deras pedagogiska innehåll inte kan tas för givet. Detta aktualiserar behovet av att förskollärare inte enbart betraktar övergångar som organisatoriska lösningar, utan som situationer som kräver medvetna didaktiska ställningstaganden. Det innebär även att en övergång inte per automatik är pedagogisk, utan blir det först genom hur den ges innehåll och riktning. Resultatet visar att arbetssätt i praktiken stor utsträckning utgår från majoritetens behov, vilket riskerar att begränsa utrymmet för barn som avviker från etablerade normer. Detta problematiserar föreställningen om likvärdighet i förskolan och synliggör en spänning mellan verksamhetens behov av struktur och uppdraget att möta varje barn. Förskollärares uppdrag kan därmed förstås som dubbelt, att både skapa fungerande rutiner och kritiskt granska när dessa behöver utmanas eller omformas. I detta ligger även en professionell avvägning där en och samma övergång kan få olika innebörd, beroende

på om den hanteras som ett logistiskt moment eller som en pedagogisk möjlighet. Här synliggörs en central yrkesmässig avvägning mellan förskolans etablerade normer och barns olika förutsättningar. I vilken utsträckning ska barn anpassa sig till verksamhetens strukturer, och när behöver strukturerna anpassas för att möjliggöra barns delaktighet och lärande? Här blir förskollärares professionella omdöme avgörande, då övergångars pedagogiska värde formas i de val som görs i stunden.

Sammantaget framträder att övergångar i förskolan inte enbart kan förstås som organisatoriska moment, utan som situationer med potential att utvecklas till pedagogiska. Potentialen är dock inte given, utan realiserar genom förskollärares handlingsutrymme och professionella omdöme i praktiken. Samtidigt visar resultaten att möjligheten att arbeta pedagogiskt i övergångar är beroende av verksamhetens organisatoriska villkor, vilket innebär att ansvaret inte enbart kan läggas på den enskilda förskolläraren. Detta tydliggör att villkoren för yrkesutövningen får avgörande betydelse för hur övergångar formas i praktiken. Vilket även synliggör en likvärdighetsfråga, där barns möjligheter till delaktighet och lärande riskerar att variera beroende på hur dessa villkor ser ut. Därmed framträder ett behov av att skapa organisatoriska förutsättningar som möjliggör både flexibilitet, reflektion och ett mer jämlikt handlingsutrymme i praktiken.

6.7. Vidare forskning

Vidare forskning kan med fördel inkludera observationer av övergångssituationer i praktiken, för att synliggöra hur dessa faktiskt genomförs, snarare än hur de beskrivs av förskollärare. Detta kan bidra till att identifiera skillnader mellan pedagogiska intentioner och agerande i stunden. En sådan ansats kräver dock mer omfattande datainsamling över tid, vilket har legat utanför studiens ramar, men framstår som centralt för att fördjupa förståelsen av övergångar i praktiken. Ett relevant område är att undersöka situationer där övergångar inte ges ett pedagogiskt innehåll, utan främst hanteras som logistiska moment. Studier av dessa situationer kan bidra med kunskap om hur barns delaktighet påverkas och vilka konsekvenser det får för hur övergångar genomförs.

Vidare finns behov av att i högre grad inkludera barns perspektiv, exempelvis genom deltagande observationer eller barnintervjuer, för att fördjupa förståelsen av hur övergångar upplevs av barn. Detta har inte varit möjligt i denna studie, eftersom datainsamling från barn kräver ytterligare etiska överväganden och godkännanden. Slutligen kan jämförande studier av organisatoriska förutsättningar, såsom barngruppens storlek och personaltäthet, bidra till ökad kunskap om under vilka villkor övergångar kan förstås som pedagogiska och för vilka barn. Det finns behov av studier som undersöker hur övergångar utformas i relation till barn som avviker från rådande normer och hur detta påverkar deras möjligheter till delaktighet.

Frågan blir därmed inte om barn *kan* avvika från normer, utan om de ges utrymme att göra det - *att rita utanför linjerna*.

7. Referenslista

- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International Journal of Transitions in Childhood*, 7, 3.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:795702/FULLTEXT01.pdf>
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Samuelsson, I. P., & Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671–688.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
- Bie, K. (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. Gleerups.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken : hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Butler, A. M., & Ostrosky, M. M. (2018). Reducing Challenging Behaviors during Transitions: Strategies for Early Childhood Educators to Share with Parents. *YC Young Children*, 73(4), 12–19. <https://www.jstor.org/stable/26783655>
- Daniel, J. (1995). New Beginnings: Transitions for Difficult Children. *Young Children*, 50(3), 17–23. <https://www.jstor.org/stable/42727009>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Diehl, D., & McFarland, D. A. (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual. *Sociology of Education*, 85(4), 326–349.
<https://doi.org/10.1177/0038040712452093>
- Dubois, F., Göthson, H., & Söderholm, I. (2019). *Delaktighet : reflekterande undervisningspraktik i förskola och skola*. Liber.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Research Journal*, 15(2), 197–211.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eldén, S. (2020). *Forskningsetik : vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.
- Hall, P. (2025). *Varför ökar den offentliga byråkratin i Sverige?* Kriterium.

- Harju, K., Vuorisalo, M., Paananen, M., & Rutanen, N. (2024). Children's transitions in early childhood education and care: various combinations of dis-/continuities. *Early Years (London, England)*, 44(3-4), 735-750.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2232951>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., & Kinder, K. A. (2008). Moving Right Along . . . : Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior. *YC Young Children*, 63(3), 18-25.
https://mdh.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46MH_INST/15ulsoq/cdi_jst_or_primary_42730994
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children's Success. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40(4), 406-415.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0026))
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed). Russell Sage Foundation.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/fulltext01.pdf4-12>
- Obee, A. F., Hart, K. C., Maharaj, A. V., & Graziano, P. A. (2024). Taking Charge of Early Childhood Transitions: Preventing Challenging Behaviors Through Engaging Routines. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(4), 254-262. <https://doi.org/10.1177/10634266241271357>
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., & Hemmeter, M. L. (2002). *Helping Children Make Transitions between Activities. What Works Briefs*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Pedersen, L., Bakken, A. R. B., Johannessen, K., & Bøyum, S. (2024). Teachers' interactions with children in micro-level transitions in Norwegian preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 236-247.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2247594>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan : Lpfö18* (rev. uppl.).
<https://www.skolverket.se/getFile?file=13295>
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi : utveckling i en förändrad värld* (3. uppl.). Liber.
- Svensson, K., Johnsson, E., & Laanemets, L. (2021). *Handlingsutrymme: utmaningar i socialt arbete* (2. uppl.). Natur och Kultur.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan : Lpfö 98*. Fritzes. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>

Vetenskapsrådet. (2024) *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice. Working Papers in Early Childhood Development, No. 48. *Bernard van Leer Foundation*. <https://oro.open.ac.uk/16989/>

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1: Missivbrev

BARN SOM RITAR

UTANFÖR LINJERNA

Handlingsutrymme och konsekvenser - När blir övergångar pedagogiska?



Missivbrev/Samtycke

Hej!

Vi heter Alexandra och Jessica och ska skriva vårt självständiga arbete vid Mälardalens universitet. Vår studie planerar att undersöka hur förskollärare arbetar med barns behov av stöd och förberedelse i övergångar mellan aktiviteter under dagen i förskolan.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt handlingsutrymme i övergångar i förskolan, samt hur dessa kan förstås som pedagogiska i relation till normer, strukturer och barns individuella behov.

Pedagogiska övergångar kan handla om övergångar mellan en aktivitet till måltid, från fri lek till planerad aktivitet, från inne till ute, övergången mellan hall och utevistelse, med flera. Vi vill utforska förskollärares egna reflektioner kring hur dessa situationer hanteras och reflekteras kring.

För att kunna fördjupa oss i ämnet, har vi för avsikt att utföra semistrukturerade intervjuer på förskollärare runt om i landet.

Det kommer att finnas möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen när den är klar i databasen Diva.

Om du som tillfrågad förskollärare vill delta i intervjuerna vill vi även informera om att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vilket innebär att du deltar frivilligt och kan avbryta ditt deltagande när som helst under studien, utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser. Deltagandet och materialet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast att vara tillgängligt för oss och vår handledare under den tid vi genomför studien.

Information om personuppgiftsbehandling

Enligt GDPR har du/ni rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Alexandra eller Jessica, se kontaktuppgifter nedan. Den rättsliga grunden för behandling av personuppgifter är samtycke.

Du/ni kan också begära att uppgifterna om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du/ni är missnöjda med hur personuppgifterna behandlas har du/ni rätt att lämna in klagomål till integritetsskydds myndigheten. Personuppgiftsansvarig är Mälardalens Universitet.

Studien kommer att samla in, dokumentera och samla in personuppgifter via röstinspelning, videoinspelning via zoom och anteckningar. För att säkerställa korrekt lagring och användning av uppgifterna kommer informationen att skyddas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Data förvaras på lösenordsskyddade datorer. Personuppgifterna kommer att kodas (pseudonymiserade), vilket innebär att de inte kan kopplas direkt till dig som person. Efter avslutat projekt kommer personuppgifterna att raderas. Undersökningen kommer vi att presentera i form av en uppsats vid Mälardalens universitet och slutversionen läggs ut på databasen DIVA. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är klar.

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namn

Namnförtydligande

Vi frågor och funderingar kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Student Alexandra Lindquist

Telefon: xxx-xxxxxxx

Mail: xxx@xxx.xxx

Student Jessica Lindquist

Telefon: xxx-xxxxxxx

Mail: xxx@xxx.xxx

Handledare Anna Bergdahl Gustafsson

Telefon: xxx-xxxxxxx

Mail: xxx@xxx.xxx

Med vänliga hälsningar

Alexandra Lindquist och Jessica Lindquist

8.2. Bilaga 2: Intervjufrågor

BARN SOM RITAR UTANFÖR LINJERNA

Handlingsutrymme och konsekvenser - När blir
övergångar pedagogiska?

Alexandra Lindquist
Jessica Lindquist



Intervjufrågor

Inledande bakgrundsfrågor

1. Kan du berätta kort om din yrkeserfarenhet och hur länge du har arbetat i förskolan?
2. Hur ser en vanlig dag ut på din avdelning?

Del 1: Normer och strukturer i övergångar

3. Hur brukar övergångar mellan aktiviteter eller miljöbyten gå till på er avdelning?
4. Hur skulle du beskriva de förväntningar som finns kring hur barn ska delta i övergångar?

Del 2: Professionellt handlingsutrymme

5. Hur upplever du ditt handlingsutrymme i samband med övergångar?
6. Hur går du tillväga när ett barn behöver mer stöd eller förberedelse i en övergång?

Del 3: Överväganden och professionellt omdöme

7. Kan du beskriva en situation där en övergång krävde särskilda överväganden från din sida?
8. Hur resonerar du när barns individuella behov inte helt stämmer överens med gruppens rutiner?

Del 4: Eventuella dilemman

9. Uppstår det ibland svåra avvägningar i samband med övergångar?

Avslutande fråga

10. Är det något mer du tycker är viktigt att lyfta kring övergångar i förskolan?