



BARN OCH ELEVERS

ÖVER- GÅNGAR

**MELLAN OLIKA
SKOLFORMER**

Ingrid Granbom
Marita Lundström

Rapport i
korthet

Som ett led i ett övergripande kvalitetsarbete har Stenungsunds kommun valt att i samarbete med Högskolan Väst undersöka hur arbetet med övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola kan utvecklas i kommunen. Målet med undersökningen har varit att studera hur rutiner och pedagogiskt innehåll kan bidra till kontinuitet och progression i barns och elevers lärande. Projektet genomfördes på en nybyggd enhet med förskola, förskoleklass och skola år F–6. Förutsättningarna för att på enheten kunna skapa kontinuitet och progression i barns och elevers undervisning sågs därmed som goda.

Forskningsfrågorna och studiens upplägg arbetades fram gemensamt av oss forskare och kommunens verksamhetschefer för förskola och skola. Kommunens ledning för utbildningsverksamheten såg till att vi forskare fick tillträde till fältet genom att kontakta förskolechefen samt rektorn på enheten. De i sin tur valde ut sex informanter som var villiga att delta i studien. Samtliga informanter är utbildade förskollärare eller lärare med inriktning mot grundskolans tidiga år. Rektor och förskolechef ordnade så att samtliga informanter kunde närvara vid tre träffar under vår- och höstterminen 2015. Träffarna planerades av oss forskare och lades upp med olika teman som behandlade följande områden: rutiner för övergångar, syn på kontinuitet och pedagogiskt innehåll, betydelse av geografisk närhet samt barns upplevelser och egen agens vid övergångar.

Studien genomfördes i form av en forskningscirkel där metoden kan ses som kompetensutveckling mellan yrkesverksamma och kunskapsproduktion för oss som forskare. Syftet med

FÖRFATTARE



Ingrid Granbom är fil. doktor i pedagogik och lektor i pedagogik vid Högskolan Väst. Ingrid forskar om barns och elevers övergångar mellan skolformer och studerar tillsammans med Marita förskolebarns förståelse av teknik relaterad till hållbar utveckling. Ingrid är också lärarutbildare och undervisar på förskolläraryrket och magisterprogrammet på högskolan. Hon har även kompetensutveckling för yrkesverksamma förskollärare i högskolans samarbetskommuner. Ingrid arbetar även med frågor som handlar om lärarutbildningens internationalisering.



Marita Lundström är fil. doktor i pedagogik och lektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst. Marita forskar om barns och elevers övergångar mellan olika skolformer och studerar tillsammans med Ingrid förskolebarns förståelse av teknik relaterad till hållbar utveckling. Maritas forskningsintresse riktas även mot barns och elevers lärande av matematik i förskola och skola samt på fritidshem. Marita är lärarutbildare och undervisar på förskolläraryrket, grundläraryrket och magisterprogrammet på högskolan. Hon har även uppdrag och kompetensutveckling för yrkesverksamma förskollärare och grundlärare i högskolans samarbetskommuner.

forskningscirklar är dels att yrkesverksamma ska få redskap att analysera och utveckla sin pedagogiska praktik, dels att producera en teoretiskt vetenskaplig kunskap.

Studiens resultat visar att det på enheten förekommer kontinuerliga byten av grupptillhörighet. Under loppet av några år får barn vara med om att skolas ut och skolas in i nya grupper med nya kamrater och lärare. Verksamheten för barn i åldrarna 4–7 år blir mer inriktad på förberedelser och på att lämna över barn till nya grupper än vad den drivs utefter en långsiktig plan som kan gynna barns sociala trygghet och lärande.

Undersökningen visar också att mjuka övergångar mellan skolformer är en komplex fråga som lärare i olika skolformer behöver förhålla sig till. Trots geografisk närhet i en gemensam byggnad och en intention från kommunen ledning om att mjuka övergångar kan gynna barns och elevers progression och lärande, visar resultatet att det råder starka gränsmarkeringar mellan de olika skolformerna. Det visar sig såväl i det pedagogiska innehållet som i rådande strukturer och den fysiska miljön.

Vi drar slutsatsen att de yrkesverksamma och ledningen behöver diskutera och komma fram till en gemensam pedagogisk vision och organisation som gynnar barns och elevers sociala relationer, lärande och utveckling. I och med den geografiska närheten mellan olika skolformer på enheten menar vi att det finns goda förutsättningar för att komma fram till gemensamma visioner som gynnar mjuka övergångar och progression i barns och elevers lärande och utveckling i förskola och skola.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Styrdokumentens beskrivningar av övergångarna mellan skolformer.....	4
Kunskapsläget.....	5
Undersökning	8
Syfte, frågeställningar och mål.....	8
Forskningsmetod.....	8
Resultat	11
Rutiner i samband med övergångar mellan skolformer.....	11
Skilda dokumentationssystem i olika skolformer.....	12
Innehållet i dokumentationen.....	13
Organisering av grupper.....	16
Diskussion	20
Starka gränsmarkeringar och mjuka övergångar.....	20
Social diskontinuitet.....	21
Referenser	23

BAKGRUND

Barns övergång från förskola till skola har varit på agendan en längre tid. Redan i läroplanen Lgr 80 (Skolverket, 1980) betonades vikten av mjuka övergångar mellan förskola och skola. Med utgångspunkt i barns behov av kontinuitet formulerade Förskola-skola-kommittén (SOU 1985:22) att det var viktigt att hitta gemensamma arbetsmoment för att överlappa övergången från förskola till skola. Intentionen om samverkan förstärktes i en proposition från regeringen (Prop. 1997/98:94). Där föreslogs att läroplanen (Lpo 94) för det obligatoriska skolväsendet även ska gälla förskoleklassen och tillämpas av fritidshemmet. För att höja kvaliteten på åren kring skolstarten infördes förskoleklassen som en egen skolform (Prop. 1997/98:6). Det syftade bland annat till att låta sexåringarna ta del av både förskolans, skolans och fritidshemmets pedagogik.

Stenungsunds kommun har som en del i sitt övergripande kvalitetsarbete valt att rikta fokus på hur arbetet med övergångarna mellan förskola och förskoleklass kan utvecklas i kommunen. I detta arbete inbjöds Högskolan Väst som samarbetspartner med uppdrag att genomföra en studie på en enhet med förskola, förskoleklass och skola. Studiens design tar sin utgångspunkt i en kunskapsfördjupning där yrkesverksamma reflekterar och problematiserar barns övergångar mellan förskola och förskoleklass utifrån egna erfarenheter och aktuell forskning.

Målet för studien är att undersöka hur rutiner och pedagogiskt innehåll kan gynna barn vid övergångarna mellan de tre skolformerna förskola, förskoleklass och skola. Syftet är att bidra till ökad kunskap om rutiner och kontinuitet kring pedagogiskt innehåll som barn möter i de olika skolformerna, för att ta vara på barns utveckling och lärande på bästa sätt.

Projektet har, efter ett beslut från kommunens ledning, genomförts på en nybyggd enhet i kommunen. Förskola, förskoleklass och grundskola är samlade i samma byggnad, något som skulle kunna antas gynna samverkan mellan olika yrkesgrupper, ledning och vårdnadshavare. Förutsättningarna för att skapa kontinuitet och progression i barns och elevers undervisning sågs därmed som goda.

Vi som forskare på Högskolan Väst fick under år 2015 uppdraget att undersöka rutiner och pedagogiskt innehåll samt hur barn och elever beskriver sina

erfarenheter av övergångar mellan olika skolformer. Studien bygger på samverkansforskning, vilket innebär ett delat ansvar för studiens design och forskningsfrågor. Forskningen ägs alltså av kommunen och oss forskare gemensamt. Denna slutrapport ansvarar emellertid vi som forskare för. Rapporten inleds med en kort sammanfattning av förskolans, förskoleklassens och skolans uppdrag relaterat till samverkan och övergångar mellan de olika skolformerna. Sedan beskrivs kunskapsläget inom aktuell forskning relaterat till studiens syfte och frågeställningar. I metodavsnittet presenteras studiens design och tillvägagångssätt. Därefter redogör vi för studiens resultat. Slutligen följer ett avsnitt där vi för en diskussion och redovisar våra slutsatser.

Styrdokumentens beskrivningar av övergångarna mellan skolformer

I förskolans läroplan (Skolverket, rev. 2016a) framhävs vikten av att förskolan samverkar med skolan på ett förtroendefullt sätt för att stödja barns och elevers utveckling och lärande. Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet därför utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda barnen och deras vårdnadshavare inför övergångar från förskolan till förskoleklassen, skolan och fritidshemmet.

Det framgår tydligt i läroplanen för förskolan (Lfpö 98, rev. 2016) att förskollärare ansvarar för att utbyta kunskaper och erfarenheter gällande innehållet i utbildningen för att på så vis skapa kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. I detta arbete ska barn i behov av stöd uppmärksammas särskilt.

Skolans läroplan (Lgr 11, rev. 2016) har en likartad formulering. Där betonas vikten av kunskapsutbyte gällande innehållet i utbildningen, med syfte att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas lärande. Det gäller för både förskoleklassen och grundskolan.

Uppdraget att utbyta kunskaper och erfarenheter mellan de olika skolformerna med syfte att gynna barns utveckling och lärande är således tydligt formulerat i såväl förskolans som skolans styrdokument. Där poängteras även förskolechefens och rektorns ansvar för att ett förtroendefullt samarbete mellan olika skolformer kommer till stånd och utvecklas.

Kunskapsläget

I Sverige infördes under 1990-talet förskoleklassen som ett led i att förskoleverksamheten, fritidshemmen och skolan skulle närma sig varandra. Tanken var att ett nytt pedagogiskt förhållningssätt skulle växa fram (Skolverket, 2001; Kärrby & Lundström, 2004).

Genom inrättandet av förskoleklassen och integreringen av skolbarnsomsorgen i skolan fick förskollärarna och fritidspedagogerna uppdraget att föra in förskolans och fritidshemmens pedagogik i skolan (Ds 1997:10). Flera studier har dock visat att detta uppdrag varit komplext, dels utifrån läroplanens uppdrag, dels utifrån förskolans och skolans traditioner när det gäller syn på barn, kunskap och lärande (Hellgren, 2016). Aceksjö (2014) och Sandberg (2012) beskriver denna komplexitet som att förskoleklassens lärare pendlar mellan olika skolkulturer och traditioner.

Införandet av förskoleklassen innebär också att barn och elever under kort tid överlämnas och tas emot av olika pedagoger i tre olika skolformer (Aceksjö, 2014; Hellgren, 2016; Sandberg, 2012). Forskarna menar att förskoleklassen utgör ett mellanled i övergångarna

mellan dessa skolformer. Det innebär att barn och elever numera pendlar mellan förskolans, förskoleklassens och skolans traditioner, men också att de skolas ut från och skolas in i olika skolformer under loppet av några år. För att underlätta för barn och elever vid dessa övergångar har kommuner, verksamhetsansvariga för förskoleverksamhet och skola samt yrkesverksamma förskollärare och lärare i de olika skolformerna utarbetat olika rutiner och riktlinjer.

Tanken att eftersträva ”mjuka” övergångar och kontinuitet i barns lärande är också något som uttrycks i statliga policydokument (jfr Myndigheten för skolutveckling, 2006). Där talar man om förskoleklassen som en ”bro” mellan olika skolformer. Studier av bland annat Aceksjö (2014), Gustafsson (2003) och Sandberg (2012) har visat att förskoleklassen kan beskrivas som en ö, mer eller mindre isolerad från förskolan och skolan. Förskoleklassen kan därmed beskrivas som ett gränsland mellan förskola och skola (Aceksjö, 2014).

Tanken om brobygget och mjuka övergångar mellan två skolformer har alltså utvecklats till övergångar mellan tre olika verksamhetsformer. I praktiken kan det innebära att fyraåringar i förskolan förbereds för övergång till femårsgrupp. Femåringar i förskolan förbereds för att börja i förskoleklassen och sexåringar förbereds för att börja i den obligatoriska skolan. Skolförberedelse kan således ses som innehåll för fyraåringar, och femåringar i förskolan samt sexåringar i förskoleklassen. Skolförberedelse i form av inskolning förekommer också för sjuåringar då nya grupper/skolklasser skapas i skolans verksamhet. Barn som deltar



i fritidsverksamhet får dessutom vara med om ytterligare inskolningar till nya grupper på fritidshem. I den här studien berörs dock inte barns övergångar till och mellan fritidshem. En konsekvens av tanken om förberedelser inför skolstarten till den obligatoriska skolan är att barn och elever mellan 4 och 7 års ålder numera får vara med om flertalet övergångar, vilka också inbegriper övergångar till nya gruppkonstellationer med nya lärare.

Kontinuitet och diskontinuitet i undervisningen

Ackesjö (2014) visar i sin studie exempel på *undervisningsdiskontinuitet* i övergångarna, det vill säga att det saknas en tydlig röd tråd i undervisningen. Det kan exempelvis visa sig genom att en del barn upplever att de får upprepa samma undervisningsaktiviteter i årskurs 1 som de redan har varit med om både i förskola och i förskoleklass. Undervisningsdiskontinuitet uppstår således när kunskapsutbytet mellan skolformerna är bristfällig och det saknas en progression kring innehållet i undervisningen. Lärarnas planering tar sin utgångspunkt i verksamheten snarare än i barns utveckling och tidigare erfarenheter.

Ackesjö lyfter dock fram att inte heller *kontinuitet* är oproblematiskt. Exempel på det är *kulturell kontinuitet* mellan förskola och förskoleklass, vilket innebär att eleverna känner igen den pedagogiska inramningen från förskolan när de kommer till förskoleklassen. En del barn gör motstånd mot denna kontinuitet då de

upplever att det blir för mycket ”förskola” i förskoleklassen. De förväntar sig att de ska möta något ”annat”, något ”nytt”, och dessa förväntningar uppfylls inte.

Även andra studier, av till exempel Broström (2013), menar liksom Ackesjö (2014) att det råder brist på kontinuitet mellan förskola och skola gällande barns övergångar. Broström betonar därför vikten av att implementera medvetna övergångsstrategier och argumenterar också för behovet av att lärare i de olika skolformerna utvecklar en gemensam syn på kunskap och lärandebegrepp.

Vikten av kontinuitet och helhetssyn på barns och elevers lärande oberoende av skolbyten uttrycks även av Skolverket (2014) som i sitt stödmaterial ger råd och anvisningar för arbetet med övergångar mellan skolformer. Vad kontinuitet egentligen innebär och hur det etableras i övergångarna är dock inte entydigt. Även i ett internationellt perspektiv är det något som problematiserats över tid. De båda forskarna Corsaro och Molinari (2008) menar att det finns behov av att fördjupa kunskapen om yrkesverksammas syn på barns övergångar mellan förskola och skola. En motsättning som har uppmärksammats av Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) är att styrdokumentet tolkas olika beroende på lärarnas yrkesbakgrund.

Social kontinuitet mellan övergångar

Som en följd av fler övergångar mellan olika skolformer får en del barn och elever vara med om fler avbrott i sina sociala relationer. Det betyder att de får vara med om att



Adobe Stock/DeemPhotography

skiljas från kamrater och lärare i en grupp för att skolas in i nya grupper. I de nya grupperna krävs att barnen ska kunna skapa nya relationer till kamrater och lärare. Från att ha varit ”förskolebarn” ska de också skapa sig nya identiteter som ”förskoleklassbarn” och därefter som ”skolbarn”. Mot bakgrund av Docket och Perry (2008), som framhåller att trygga relationer i en gemenskap är att föredra framför många avbrott, kan således antalet övergångar diskuteras.

Förberedelser och besök innan själva övergången till ny skolform har visat sig kunna underlätta barns och elevers anpassning till det nya. Studier av bland annat LoCosale-Crouch, Mashburn, Downer och Pianta (2008) visar att kvaliteten i aktiviteterna påverkar barns upplevelser av övergångar som trygga alternativt otrygga, vilket kan leda till oro och felaktiga förväntningar på det nya. Howes et al. (2008) visar bland annat att kvaliteten på övergångarna påverkar barns senare skolprestationer. Diskussioner kring undervisningens innehåll, hänsyn till barns behov av trygga relationer och kvaliteten på inskolningarna har således stor betydelse. Därför kan övergångarna ses som kritiska perioder och hur de hanteras har stor betydelse för barns senare välbefinnande, möjlighet till trygga sociala relationer och framtida skolprestationer.

Undervisningen i förskoleklass

Ackesjö och Persson (2010) har i sin studie visat att lärare i förskoleklassen menar att deras arbetssätt skiljer sig från såväl förskolans som skolans arbetssätt. I studien framträder en syn på att förskolans och skolans verksamheter är individ- och kunskapsinriktade medan verksamheten i förskoleklassen ses som grupp- inriktad och socialt inriktad. En annan slutsats de båda forskarna kommit fram till är att lärarna i förskoleklassen beskriver sitt arbete som framtidsorienterat, då de ständigt har fokus på gruppens sociala utveckling och elevernas inskolning till skolan.

I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2016b) ges direktiv om att undervisningen i förskoleklassen ska ”ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de kunskapskrav som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen” (s. 20). Det framgår även att undervisningen ska ”bidra till kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande samt förbereda eleverna för fortsatt utbildning” (s. 20). Då vi tidigare konstaterat att förskoleklassen befinner sig i ett gränsland mellan två olika utbildningssystem bör uppdraget i läroplanen förtydligas i relation till gränserna mellan de olika skolformerna.

Gränserna mellan förskola och skola markeras genom olika läroplaner och de organisatoriska villkor som finns inbäddade i de olika skolformernas system och kulturer. Ackesjö (2014) menar att det mellan skol-

formerna även finns otydliga gränser som hon beskriver som olika pedagogiska koder. En kod kan beskrivas som förskolepedagogisk (mer lek- och gruppriktad) eller mer skolliknande (mer styrd och individbaserad). Förskoleklasslärarnas val av kod bestämmer vilken undervisningsform som blir den mest framträdande, och på så sätt är de med och skapar gränsmarkeringar mellan olika skolformer.

Gränserna kan också definieras av olika maktrelationer, exempelvis genom användningen av olika språkbruk. I förskolan talar man om *barn*, *aktiviteter* och *utevistelse*. Motsvarande begrepp i skolan är *elever*, *ämnen* och *rast*. För förskoleklassens lärare kan det, för att känna samhörighet med skolan, vara klokt att använda dess språkbruk, menar Ackesjö (2014). Ett gemensamt språkbruk kan enligt Ackesjö därför bidra till att skillnader mellan olika maktpositioner och status mellan olika yrkeskategorier och skolformer utjämnas.

Gränsmarkeringarna kan således utgöras dels av fysiska gränser, dels av maktkampen mellan vilken kultur (förskola eller skola) som ska ges företräde. Det i sin tur påverkar förskoleklasslärarnas val av undervisningsinnehåll och hur de väljer att undervisa.

I skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. § 3) definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”. Trots att förskolan, förskoleklassen och skolan alla omfattas av skollagen och att *undervisning* och *utbildning* är begrepp som gäller samtliga skolformer (a.a.), har Ackesjö (2014) alltså pekat på att det råder *undervisningsdiskontinuitet*, det vill säga att det saknas en tydlig röd tråd i undervisningsinnehållet mellan de olika skolformerna. En del barn upplever att de får göra samma saker i de olika verksamheterna och beskriver förskoleklassen som ett ”socialt väntrum”.

Enligt Skollagen (2010:800) får det inte förekomma kunskapskrav för barn i förskoleklass. Det motiveras med att förskoleklassen inte är en obligatorisk skolform. Just att det är en frivillig skolform kan därför bidra till att lärarna identifierar sig med förskolans och fritidshemmets verksamhet, vad gäller både möjligheter till handlingsutrymme och status i förhållande till skolan.

Skolverket (2014a; 2016b) betonar att barn och elevers övergångar mellan olika verksamhetsformer kan underlättas genom ett strukturerat arbetssätt. Ett förtroendefullt samarbete mellan förskola, skola och vårdnadshavare har därför stor betydelse för barn och elevers kunskapsutveckling. Samverkan och synkronisering samt professionell och tydlig dokumentation är exempel på olika faktorer som visat sig vara extra framgångsrika vid övergångarna.

UNDERSÖKNING

Under vår ledning deltog år 2015 sammanlagt sex lärare, varav fyra förskollärare och två lärare med inriktning mot de tidiga skolåren, i en så kallad forskningscirkel. Syftet med cirkeln var att möjliggöra dialog mellan forskare och yrkesverksamma med utgångspunkt i ett gemensamt intresse i ett relevant problem: hur övergångar mellan olika verksamhetsformer genomförs för att på bästa sätt gynna barns utveckling och lärande. Utöver det empiriska materialet från forskningscirkeln studerades även policydokument från kommunen gällande riktlinjer för övergångar. Dessutom genomförde de sex informanterna egna intervjuer med barn och elever i syfte att ta vara på deras erfarenheter av övergångar mellan skolformer.

Syfte, frågeställningar och mål

Syfte

Projektets syfte är att få fördjupad kunskap om hur lärare i förskola, förskoleklass och skola arbetar för att underlätta barns och elevers övergångar mellan skolformer. Fokus är yrkesverksammars berättelser och beskrivningar gällande rutiner och pedagogiskt innehåll och betydelsen av skolformernas geografiska placering. Dessutom syftar studien till att undersöka barns egen agens, det vill säga deras möjlighet till delaktighet och inflytande vid övergång till en ny skolform, samt deras upplevelser av genomförd övergång.

Frågeställningar

- Vilka rutiner förekommer i samband med barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola?
- Vilken syn på pedagogisk kontinuitet finns mellan de yrkesverksamma i de olika skolformerna?
- Vilken betydelse har geografisk närhet vid övergång mellan skolformer?
- Hur beskriver de yrkesverksamma att barns upplevelser och egen agens kommer till uttryck?

Fokus ligger således på yrkesverksammars vardagsarbete kring barns övergångar och deras uppfattning av hur barns agens kommer till uttryck. Därför är det av största vikt att synpunkter från olika skolformer lyfts fram.

Forskningscirkeln blir en plats för reflektion där läraren, tillsammans med forskarna, får möjlighet att analysera planering och genomförande av det pedagogiska innehållet. Att yrkesverksamma får möjlighet till reflektion av vardagspraktiken i relation till aktuell forskning förväntas leda till en bas för gemensam kunskapsproduktion.

Mål

Målet med studien kan beskrivas som tvåfaldigt. Den ska bidra dels till systematisk kunskapsinhämtning för att bredda och fördjupa kunskapen kring pedagogisk kontinuitet vid barns övergångar mellan olika skolformer, dels till att stärka yrkesverksammars syn på kontinuitet gällande rutiner och pedagogiskt innehåll vid barns övergångar mellan förskola och förskoleklass.

Målet med rapporten är således att belysa komplexiteten och genom att ge lärare underlag för reflektion bidra till fortsatt utveckling av arbetet med barn och elevers övergångar mellan skolformer. Vår förhoppning är att rapporten ska bidra till diskussioner även bland föräldrar, politiker och ledningspersonal i olika verksamhetsformer. Vårt kunskapsbidrag syftar till att ge underlag för samtal kring övergångar, för att ge barn och elever goda möjligheter att skapa trygga sociala relationer och kontinuitet i sin kunskapsutveckling.

Forskningsmetod

Under den här rubriken beskrivs undersökningens upplägg och design, inklusive grunderna för forskningscirkeln och fokusgruppsintervjuerna, samt det empiriska materialet och deltagarna i studien.

Samverkansforskning

I Högskolan Västs samarbete med Stenungsunds kommun användes en modell för samverkansforskning som utvecklats i högskolans barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljö (BUV). Modellen



innebär en framväxande forskningsprocess där frågeställningar formuleras successivt och gemensamt. Den kunskap som växer fram kan vara av två slag; dels kunskap som direkt kan omsättas i praktiken, dels teoretisk kunskap formulerad på en mer generell nivå för vetenskaplig publicering.

I den här studien formulerades frågeställningarna tillsammans med ledningen för förskola och grundskola i kommunen. Under forskningsprocessen användes verksamhetens samlade erfarenheter i kombination med tidigare forskningsresultat.

Forskningscirkel

Studien genomfördes i form av en forskningscirkel. Metoden kan ses som en arena för kompetensutveckling mellan forskare och yrkesverksamma, det vill säga mellan vetenskaplig och erfarenhetsgrundad kunskap. Arbetet i forskningscirkel bedrivs genom fokus på deltagarnas problem och frågeställningar och genom att undersöka dessa utifrån olika perspektiv (Lahdenperä, 2014). En grundtanke med forskningscirkeln är att deltagarna utgår ifrån sin praktik och i samspel med varandra analyserar de värderingar som ligger till grund för arbetet. Arbetet i forskningscirkeln sker genom två parallella processer: forskning och reflektion. Kemmis och McTaggart (2005) betonar vikten av att skapa en demokratisk dialog bland deltagarna i cirkeln för att alla ska få möjligheter att lyfta fram problem, idéer och förslag på hur undersökningen ska genomföras. Även Persson (2008) lyfter fram vikten av att alla pedagoger

kritiskt granskar, kommunicerar och diskuterar sina erfarenheter. Genom att kommunicera erfarenheter menar Persson att yrkesverksamma får redskap för att analysera den pedagogiska verksamheten och utveckla den pedagogiska praktiken.

I vår studie har forskningsfrågorna formulerats gemensamt utifrån de behov som ledningsgruppen i Stenungsunds kommun identifierat. Med utgångspunkt i dessa forskningsfrågor organiserades under tre halvdagar träffar med yrkesverksamma vid en enhet med förskola och skola (F–6) i samma byggnad. Träffarna hade olika teman och behandlade områden som verksamheternas pedagogiska innehåll, rutiner för övergångar samt barns egen agens vid övergång mellan skolformer.

Formerna för träffarna sattes av Stenungsunds kommun och innehållet planerades av oss forskare. Varje tillfälle planerades utifrån samma struktur, vilket innebar att vi inledde med en kort föreläsning där vi gav informanterna en sammanfattning av relevant forskningsläge. Därefter gavs tillfälle till diskussion. Syftet med diskussionerna var att få ett inifrånperspektiv på verksamheten och ta till vara informanternas erfarenheter av övergångar mellan olika skolformer.

Fokusgruppsintervjuer

En del av vår forskningsmetod utgjordes av fokusgruppsintervjuer med informanterna från forskningscirkeln. Inför varje cirkeltillfälle hade vi förberett



frågeställningar som var relevanta för träffarnas olika teman. Syftet med intervjuerna var att med utgångspunkt i studiens frågeställningar ta del av lärarnas erfarenheter gällande övergångar mellan olika skolformer. Det innebär att en del av varje träff med informanterna hade karaktären av kompetensutveckling, där vi gav en föreläsning kring aktuell forskning relaterad till dagens tema. En annan del av träffen utgjordes av fokusgruppsamtal där deltagarna gavs möjlighet att reflektera kring föreläsningen och utifrån våra frågeställningar.

Material och deltagare

Projektet *Barns och elevers övergångar mellan olika skolformer* startade under våren 2015. Forskningsdata samlades in under vår och höst samma år. Det empiriska materialet består av ljudinspelningar och anteckningar från tre träffar om vardera tre timmar. Dessutom ingår berättelser från 16 semistrukturerade barnintervjuer kring egna upplevelser av övergångar mellan åldersgrupper och skolformer. Dessa intervjuer genomfördes av de yrkesverksamma efter höstterminens start och i nära anslutning till de intervjuade barnens övergångar till en ny skolform. Intervjuguiden utformades av forskningsledarna men intervjuerna utfördes och transkriberades av lärarna. Redovisningen av intervjusvaren skedde muntligen i form av att lärarna berättade om barnens upplevelser och erfarenheter. Samtidigt diskuterades gemensamma drag i barnens, elevernas och även lärarnas erfarenheter. En del av det empiriska

materialet innefattar även policydokument gällande rutiner och riktlinjer vid övergångar på såväl kommunal som lokal nivå.

Den undersökta enheten är en relativt nystartad förskola och skola (F–6). Verksamheten utgår ifrån tanken om en samlad skoldag, vilket innebär att varje arbetslag gemensamt ska ansvara för alla sina elever. På enhetens hemsida betonas vikten av att varje elev ska ges förutsättningar för lärande och måluppfyllelse genom individuell planering och målformulering. Det framgår även att arbetslagen har ansvar för den samlade pedagogiska verksamheten och att varje befattning har ett tydligt uppdrag. Intentionen med att integrera förskola och skola i samma byggnad/enhet framgår dock inte tydligt.

Våra informanter är förskollärare och grundskollärare med ansvar för förskola (fyra- och femårsgrupp), förskoleklass och årskurs 1 i den obligatoriska skolan. I rapporten skiljer vi inte på yrkesgrupper i respektive skolform – i texten kallar vi förskollärare och lärare i grundskolan synonymt för lärare – men i vissa citat kan det framgå vilken yrkesgrupp informanten tillhör. Vi har gett våra informanter fiktiva namn i bokstavsordning. De har alla gett oss tillstånd att spela in samtalen och publicera resultatet.

RESULTAT

Resultatet av undersökningen presenteras utifrån de fyra forskningsfrågorna som är: rutiner i samband med barns och elevers övergångar mellan olika skolformer, synen på pedagogisk kontinuitet, betydelsen av geografisk närhet, samt barns upplevelser och egen agens vid övergångar.

Rutiner i samband med övergångar mellan skolformer

I resultatet framkommer att samtliga lärare har kunskap om de riktlinjer som kommunen har tagit fram i arbetet med att underlätta barns och elevers övergångar mellan skolformer. I diskussionen återkommer lärarna kontinuerligt till den kommunala planen, men de beskriver också hur de vid upprepade tillfällen frångått de riktlinjer som finns. Orsakerna till det varierar. De lyfter bland annat fram problem relaterade till tid, olika dokumentationssystem, att det saknas rutiner på den lokala enheten och en känsla av bristfällig framförhållning när det gäller organisation av grupper.

I kommunens riktlinjer finns bland annat en plan för hur överlämningar och övergångar ska ske. Denna plan benämns ”årshjul” och innehåller moment och detaljerade anvisningar för varje månad under ett helt år. Våra informanter använder dokumentet som stöd för sin planering av övergångar, men lyfter även fram problem med att använda det fullt ut. De menar bland annat att planeringen i vissa fall inte är realistisk i relation till verksamheten. Ett exempel på det är att överlämning förväntas ske innan höstterminens grupper och lärare är fastställda, vilket visas i följande citat:

Berit: ”Det här hjulet, där står det att man ska göra saker i en viss ordning... egentligen står det att man till exempel... [ska] göra överlämningar i februari. Nu fick vi ju lite dispens, för Pluttra funkade inte, så det blev sista mars i stället. Men egentligen ska man ha de överlämningarna nu [2015-06-11], för det är totalt omöjligt på de flesta skolor att veta hur det ska se ut redan i slutet på mars. Inte ens nu är det bestämt hur det ska vara. /.../ Överlämning borde vara nu, för det är totalt omöjligt att följa planen. Ta upp det

med kommunen för det är inte möjligt att ha överlämningarna sista februari.”

Informanterna beskriver även ett annat kommunegemensamt dokument som ska användas vid överlämnanden mellan förskola/pedagogisk omsorg och förskoleklass/fritidshem. I det ska det individuella barnets utveckling relaterat till strävansmålen i förskolans läroplan beskrivas, liksom det specifika innehåll som förskolan har arbetat med för att stärka barnet inför skolstarten. Där ges även anvisningar om att barns behov av särskilt stöd ska uppmärksammas och formuleras.

Som underlag för överlämningssamtalen finns även ett dokument som ska användas vid utvecklingssamtal i förskolan. I dokumentet ska barnet beskrivas utifrån följande områden: normer och värden, utveckling och lärande, språk och kommunikation, barns inflytande samt förskola och hem. Inför utvecklingssamtalet uppmanas lärarna att tillsammans med barnet lyfta fram och reflektera kring två bilder för varje målområde. Lärare i förskolan upplever dokumentet som utförligt, och de känner även att det ger dem stöd i utvecklingssamtalet och vid överlämningen till förskoleklassen.

Förutom dessa två dokument finns anvisningar om att en intervju ska genomföras med varje barn. Dokumenten och intervjusvaren ska läggas in i Pluttra, vilket är förskolans dokumentationsverktyg.

Den dokumentation som genomförs har fokus på barns lärprocesser. Lärarna är positiva till dokumentationen som de menar ger ett bra underlag vid överlämningen. Dessutom bidrar den till känslan av höjd yrkesstatus, då de upplever att den ger en djupare dimension till det professionella arbetet. Ett problem som lärarna lyfter fram är svårigheten att få planeringstiden att räcka till för den omfattande dokumentationen.

Berit: ”Barnen skulle ju själva välja ut bilder från de olika målområdena och så skulle vi ha ett resonemang, barnet och jag. Men jag fick välja ut bilderna och så fick jag skriva själv, och då blir det ju inte som det var tänkt. /.../ Jag hade ju exempelvis ingen planeringstid, jag skulle ju jobba i barngrupp hela tiden. Eller ja, vi har ju lite planeringstid men det är långt ifrån 8 timmar varje vecka. Det var enda chansen att göra så.”

Ett annat problem som uppmärksammades är att lärarna behöver göra många besök för att klara av alla överlämningssamtal, då den nya barngruppen/klassen ofta består av barn från flera olika grupper. Det gäller såväl överlämnande lärare i förskola och förskoleklass som mottagande lärare i förskoleklass och skolans första år. De många besöken upplevs som tidskrävande och svåra att hinna med i de fall då många barn/elever ska överlämnas/tas emot.

Sammanfattningsvis upplever lärarna att kommunens riktlinjer och dokument ger stöd vid överlämningarna, men samtidigt upplevs de i viss grad som orealistiska. Tidsaspekten lyfts fram som en avgörande faktor för att intentionen med dokumentationen ska kunna uppfyllas. Det finns således en motsättning mellan anvisningarna för hur överlämningarna ska gå till och tiden för att planera och genomföra dessa – lärarna upplever svårigheter att hinna med det dagliga arbetet samtidigt som överinskolningar ska genomföras. Dessutom stämmer kommunens plan inte överens med det verkliga fastställandet av nya grupper och när överlämning genomförs i realiteten.

Skilda dokumentationssystem i olika skolformer

I studien framkommer det att kommunen har två skilda dokumentationssystem för barns utveckling och lärande: i förskolan används ett system som heter *Pluttra* och i skolan används systemet *Unikum*. Det är också något som lärarna i studien har uppmärksammat som ett problem. Vid överlämningssamtal från förskola till förskoleklass får lärarna i förskoleklassen tillgång till *Pluttras* information om de barn som de ska ta emot genom en särskild kod för respektive barn. Lärarna upplever att det är tidskrävande och krångligt att hantera flera olika system, och därför används möjligheten sällan. En del föredrar i stället information i pappersform eftersom de anser att det förenklar informationsutbytet. Det exemplifieras i nedanstående citat:

Eva: "Sen har jag ju fått inloggningsmejl då, så att jag själv kan gå in i Pluttra och kolla. /.../ Jag hade hellre tagit det i pappersform och satt in det i en pärm och haft pärmen att kunna gå tillbaka och titta i, enkelt och snabbt. 'Jaha, han hade ju svårt med det här!' Så skulle jag vilja ha det, för mig är det väldigt omständligt att behöva gå in i Pluttra."

Enligt kommunens riktlinjer ska alltså *Unikum* användas som dokumentationsverktyg i förskoleklass och för elever i den obligatoriska skolan. I studien framkommer

det dock att *Unikum* inte används av lärarna i förskoleklassen. Enligt kommunens riktlinjer kartläggs elevernas språkliga och matematiska utveckling i förskoleklassen, men den pedagogiska dokumentationen av bland annat kartläggningen förvaras i pappersform i en pärm. Således använder lärare i förskoleklass ett annat dokumentationssystem än både förskolan och den obligatoriska skolan.

I samtalen framkommer det att lärarna till viss del saknar kunskap om hur de olika verksamheterna dokumenterar och hanterar sin dokumentation. Det synliggörs i följande citat:

Carin: "Men nu blir jag så... Om ni inte har Unikum, hur dokumenterar du barnen i förskoleklassen då? Hur går det till? Du har inte Pluttra och du har inte Unikum, så vad har du?"

Eva: "Papper. Jag skriver ner anteckningar på papper."

Carin: "Fast det låter ju inte rätt på något sätt, kan jag tycka. Det är ju verkligen som den där bron. Förskolan har Pluttra och skolan har Unikum och förskoleklassen har ingenting... Då är det ju något fel här!"

Eva: "Men vi har ju Unikum!"

Carin: "Men ni har ju inte dokumentationen i det."

Eva: "Nej, inte ännu."

Carin: "Jag tycker att det verkar vara något som fattas, något som haltar."

Vår tolkning av ovanstående citat är att det mellan lärare i olika skolformer kan vara problematiskt att dela med sig och ta del av information om barnen. Broström (2009) menar att det är av stor vikt att barns erfarenheter från förskolan tas som utgångspunkt i arbetet med att planera undervisning som är anpassad till barnen. Kommunikationsmässig kontinuitet är enligt Broström således en förutsättning för och en viktig aspekt vid barns övergångar. Intentionen i reformen kring förskoleklassen är också att verksamheten i den ska fungera som en bro mellan förskola och skola.

I ovanstående citat synliggörs en del av problematiken kring kommunikationsmässig kontinuitet, då varje verksamhet gör sin egen dokumentation med hjälp av olika dokumentationsverktyg. Då dokumentationen inte förs vidare eller tas tillvara av lärare i de olika skolformerna framträder *kommunikationsmässig diskontinuitet* på enheten.

Lärarnas erfarenheter av skilda dokumentationssystem tycks bidra till diskontinuitet i arbetet med att

följa och stimulera barns utveckling och lärande vid övergångar. Vår tolkning är att användningen av tre olika system försvårar lärarnas arbete med att följa upp och utveckla elevers lärande. Eftersom dokumentationen inte följs upp av lärarna i de olika skolformerna är deras förutsättningar för undervisningskontinuitet, dvs. möjlighet till att följa elevers progression och utveckling, begränsad.

I kommunens riktlinjer finns det, enligt vår tolkning, en vilja och intention om kontinuitet när det gäller dokumentation och hanteringen av densamma. Det som formuleras i dessa riktlinjer är dock inte det som framträder i praktiken. Det råder därför en motsättning mellan det som Lindensjö och Lundgren (2000) benämner som *formuleringsarenan* och *realiseringsarenan*: de riktlinjer som kommunen har formulerat följs inte av lärarna i praktiken och det råder därför diskontinuitet när det gäller dokumentationen i de olika skolformerna.

Innehållet i dokumentationen

Studiens resultat visar att lärarna har olika synsätt beträffande den pedagogiska dokumentationens syfte och innehåll. Kommunens riktlinjer är att dokumentationen ska vara ett underlag vid överlämningarna och att den ska ha ett tydligt fokus på barns lärprocesser. I vår studie framkommer det att förskolans lärare följer riktlinjerna när det gäller form och innehåll och att de känner en tillfredsställelse med det. Som vi tidigare nämnt framkommer det i samtal med förskoleklassens

lärare att de valt att dokumentera screening och kartläggning av elevers språkliga och matematiska utveckling i pappersform, och att dokumenten förvaras hos respektive lärare i en pärm. Faran med att vid exempelvis personalbyten förvara dokumentation i pappersform är något som uppmärksammas av en lärare, vilket framgår av nedanstående citat:

Anna: ”Vi håller på och jobbar med Bornholmsmodellen och vi jobbar med matte och en bok som vi har i förskoleklass. Dom två ämnena blir det ju som ... där jag gör en screening i Bornholmsmodellen för att se var varje barn ligger. Om jag skulle lämna över till en etta ... var dom står där, och sen socialt hur dom är ... så det [dokumentationssystem] har vi ju.”

Carin: ”Alltså om du har dina egna privata anteckningar och du skulle vara sjukskriven halva terminen ... då finns inte den informationen hos någon, mer än i din pärm som du hade tänkt lämna.”

Lärarna i årskurs 1 berättar att de använder sig av Unikum när de dokumenterar sina elevers individuella lärprocesser. Emellertid framkommer det också att de inte är särskilt intresserade av att ta del av dokumentationen av individuella elevers lärprocesser från förskoleklass och förskola. Främst vill de ha information om elevernas sociala utveckling. Detsamma gäller lärarna



i förskoleklassen angående information från förskolan. En av lärarna nämner att de ska välja ut ”positiva ögonblick” från barns lärprocesser för dokumentation i Pluttra, men det framkommer att lärare i förskoleklassen inte är nöjda med den informationen utan i stället önskar mer information om huruvida deras blivande elever har några sociala problem eller är i behov av särskilt stöd, vilket framkommer i citatet nedan:

Anna: ”Man har valt ut ögonblick i Pluttra och jag kanske säger fel men ... det ska vara något positivt och någonting bra. Man får inte nämna några negativa egenskaper, allt ska skrivas i positiv bemärkelse. Men om man möter några pedagoger som då pratar lite vid sidan av kring de här sakerna ... om de har några barn med särskilda behov, då är det väldigt gott för oss att få veta det. Om de har problem med den sociala biten. För det framkommer inte alltid i Pluttra ... för där ska det bara skrivas positiva saker.”

Vår tolkning av ovanstående citat är att lärarna i förskoleklass och årskurs 1 vid överlämningar huvudsakligen vill ha information om barns sociala utveckling, främst relaterad till eventuella problem eller funktionsnedsättningar. De anser därför att den information de får vid överlämningarna inte uppfyller deras behov och uppskattar om de även får informell information utöver kommunens riktlinjer. Förskolans lärare betonar emellertid att de är ”bakbundna” av regler som

säger att de inte får överlämna känslig information om de inte har medgivande från barnets föräldrar. De skulle i så fall begå tjänstefel. Det framkommer dock att förskoleklasslärarna upplever att de får olika grad av information av olika förskolor.

Anna: ”Jag kan känna att det görs väldigt olika. Och jag kan känna att det görs så olika på olika förskolor. Vissa lämnar inte över ett ord. Några kanske inte vågar lämna över de känsliga sakerna som är ... för någon som vi tror är ett vanligt förskolebarn men som visar sig ha ... och kanske är väldigt annorlunda, och då får vi börja nysta i skolan.”

Trots att kommunen har tydliga riktlinjer för vad dokumentationen ska innehålla och vilken information om det individuella barnet som ska överlämnas, framgår det således att lärare i förskoleklassen har erfarenheter av att informationen som ges varierar mellan olika förskolor i kommunen. Samtidigt upplever de att den information de får inte alltid är relevant.

Anna: ”Och det ska bara lyftas ut positiva egenskaper. Vad de har lyckats med, liksom, och där ser man inte barns problem. Men ser inte vad de behövt jobba mer med. Problemen ska inte lyftas vidare till skolan.”

Eftersom riktlinjerna säger att informationen kring barnen ska vara i positiv anda menar lärarna att de inte



Adobe Stock/contrastwerkstatt

får överföra information av negativ karaktär. Även om några barn har problem menar de således att direktiven säger att det inte ska lyftas vidare till skolan. Samtidigt framkommer det dock att det finns en organisation kring barnhälsoteam (BHT) i förskolan och elevhälso-team (EHT) i skolan där de kontinuerligt diskuterar åtgärder och individuella barns behov. Oftast är samma specialpedagog med på både BHT- och EHT-mötena. Det innebär att om någon av förskollärarna känner oro för ett barn i förskolan, så har specialpedagogen kunskap om barnet redan innan övergången till skolan.

Synen på och i vilken grad information om barns tidigare lärprocesser och intressen ska vara en del av dokumentationen vid överlämningar är inte entydig bland informanterna i studien. En motivering till att inte lämna detaljerad information är synen på barns potentiella utveckling när de kommer till skolan. För mycket information kan, enligt lärarna, leda till stigmatisering av enskilda barn eller till att de inte ges möjlighet att utveckla nya intressen i skolan. Det synliggörs i följande citat:

Carin: ”Jag kan känna att när barn börjar i förskoleklassen har de så stora förväntningar. Så jag tror att det händer jättemycket med barnen också. Jag tror att det är viktigt att man inte får säga FÖR mycket innan.”

Vår tolkning av ovanstående citat är att det förekommer en syn på att barn ska komma till skolan som oskrivna blad. Vilka intressen barnet har innan skolstarten anses då inte viktigt, eftersom den nya miljön kan bidra till att de får nya intressen. Det kan dock diskuteras i relation till begreppet *läroplanskontinuitet*, vilket enligt Mayfield (2003) innebär att ha god kännedom om varandras läroplaner för att kunna utbyta kunskaper och ge barn en känsla av sammanhang vid övergångar. Det är också en uttalad intention i både förskolans och skolans läroplaner (Skolverket, 2016a; 2016b). Under samtalen ger lärarna i de olika skolformerna vid flera tillfällen uttryck för begränsad kännedom om innehållet i varandras verksamheter. Som en konsekvens av det uppstår diskontinuitet vad gäller förståelse och kännedom om varandras läroplaner på den undersökta enheten. När denna diskontinuitet synliggjordes i samtalen uppstod viss frustration hos informanterna. Det exemplifieras i nedanstående citat då Carin betonar att innehållet i förskolans pedagogik har förändrats:

Carin: ”Vi håller på med naturvetenskap och teknik nu, kan jag tala om. Fysik och kemi, det håller vi på att jobba med. Det ligger på den nivån, det ni! Vi håller inte på med någon bondgård. Friktion och acceleration, såna ord använder vi.”

Bristfällig kännedom om varandras läroplaner begränsar möjligheten att skapa en utbildningsmässig röd tråd (Mayfield, 2003). Samverkan mellan skolformerna försämras, vilket Mayfield menar kan leda till svårigheter för barn att känna sammanhang i övergångarna. I studien framgår att förskolans val av innehåll är tydligt kopplat till barns intresse och utveckling, vilket innebär att det finns ett visst spänningsfält mellan förskolans och skolans kunskapsyn. I nedanstående citat visas ett på exempel det:

Eva: ”Jag har varit med om flera gånger att det den [eleven] har brunnit för jättemycket i förskolan, det gör den inte överhuvudtaget sen när den kommer i förskoleklass. Så vad den har för intresse är egentligen inte det väsentliga, utan det är det sociala och liksom om den klarar att börja i förskoleklass.”

Att lärarna vid överlämningssamtalet önskar information huvudsakligen om barns sociala utveckling stämmer inte överens med läroplanens (Skolverket, 2016a) intention om att förbereda barn för fortsatt skolgång. Under 2010-talet har förskolans pedagogiska uppdrag förstärkts, enligt Wahlgren (2016), vilket har medfört en förändring av förskolans diskurs gällande undervisningens innehåll och uppgift. Förskolans innehåll har därmed utvecklats i riktning mot att förbereda barns framtida skolgång. Skriftspråksutveckling och matematisk utveckling är två områden som stärkts i förskolans läroplan (Skolverket, 2010). I nedanstående citat beskriver en lärare sin upplevelse av den förändrade praktiken i förskolan och berättar att den inte är sammanlänkad med förskoleklassens pedagogiska innehåll.

Carin: ”Men det går ju så fort i dag. Jag menar, vi har ju femåringar, jag har haft en massa femåringar ... dom kan ju läsa, dom kan ju skriva, dom kan matte. Alltså jag kan ju känna det när jag jobbar med femåringar att jag kan ju inte stoppa dom. Alltså vill du skriva tar du fram en liten bok som du får skriva i. Och sen hör man, när dom kommer till förskoleklass, att det första man får göra där är att rita ett djur som man tycker om. Alltså det får inte ligga på den nivån, så att dom känner att vad hände här, utan det får ligga på en nivå som lite grann: ’Åh, vad spännande det här ska bli!’ Lite så.”

Diskrepansen mellan förskolans och skolans kulturella samstämmighet kring innehållet i överlämningssamtalet kan därför beskrivas som en *kulturell diskontinuitet*. Barnen ges inte möjlighet att känna igen sig i den nya pedagogiska inramningen. Det kan sägas

vara ”diket” i den reform som införandet med förskoleklassen ville överbygga (Skolverket, 2001). I nedanstående citat synliggörs denna kulturella diskontinuitet ytterligare i synen på vilken information som är värdefull för lärare i den mottagande verksamheten.

Anna: ”Jag behöver inte ha informationen om en flicka som är helt normal eller som kan allting och är duktig på allting. Den informationer läser jag ganska snabbt av när hon kommer till mig. Jag, som pedagog som tar emot i förskoleklass, kan känna att jag vill ha den här informationen om barn som har särskilda behov.”

En del av motsättningarna som framstår i analysen av det empiriska materialet består i att lärarna å ena sidan vill ha information om problem, å andra sidan uttrycker att det kan vara bra för barnet att komma som ett oskrivet blad till mottagande lärare för att undvika att det stigmatiseras in i gamla roller.

Fanny: ”Jag vill lära känna barnen själv. Man kanske vill börja om. Men stämpeln är redan där. Då får man ju inte börja om?”

Markström (2005) menar att det synsätt som dominerar i en social praktik får konsekvenser för lärares handlingar. En möjlig tolkning av ovanstående citat är att lärarna i studien utgår ifrån ett synsätt som tar sin utgångspunkt i barns individuella brister. Det implicerar vidare till ett normaliseringsarbete som går ut på att fostra och korrigera det onormala. Det motsatta synsättet fokuserar i stället på förändring av omgivningen, vilket inte diskuteras i någon större utsträckning på den undersökta enheten.

Den dokumentation som genomförs i förskolan beskrivs av förskollärarna själva som professionell. Där emot framkommer det att lärare i förskoleklassen sällan eller aldrig använder dokumentationen efter överlämningen. Nedanstående citat visar ett exempel på det:

Fanny: ”Ja, jag har fått det överlämnat. Men helt ärligt, jag har aldrig varit inne och kollat efter att jag fått överlämnandet... Alltså, jag bildar mig ju en egen uppfattning om barnet som jag får. Jag behöver inte det.”

Även om förskollärarna uttrycker att de har fått uppdraget att dokumentera barns lärande och utveckling är det tydligt att det inte är barns lärprocesser som är i fokus för lärare i förskoleklassen. Lärarna i skolan upplever förskolläraernas dokumentation som alltför krävande, detaljerad och ambitiös. Dessutom sammanfaller inte informationen med det de vill ha, då de har

större intresse av att få mer utförlig information om barns sociala utveckling.

Organisering av grupper

Den nya enheten är byggd med tanke på integrering, samverkan och mjuka övergångar mellan de olika skolformerna. Samtliga verksamheter inryms i samma byggnad och de delar gemensamma utrymmen som exempelvis matsal och personalutrymmen. På enhetens hemsida presenteras en pedagogisk modell som utgår ifrån flexibilitet när det gäller såväl gruppindelningar som barns lärande utifrån individuella mål och utvecklingssteg.

Informanterna beskriver att förskolan har valt att dela in barnen åldersgrupper med småbarn, tre–fyra-åringar respektive femåringar. I skolan delas eleverna in i åldershomogena grupper med sex- respektive sju-åringar. Under våren 2015 fanns det två förskoleklasser med sexåringar på enheten. Vid skolstarten skapades tre mindre klasser, och dessutom delades flertalet av barnen även in i nya fritidsgrupper. Studien visar således att ålderhomogenitet prioriteras snarare än gruppstillhörighet och kontinuitet i kamratrelationer. Elever grupperats i nya konstellationer tillsammans med ibland helt nya kamrater och lärare. Det kan enligt Aceksjö (2014) leda till *social diskontinuitet*, vilket vid övergångar kan bidra till känsla av otrygghet för barn och elever.

Gruppena görs för sent

Lärarna i studien vill gärna ha framförhållning och struktur i hur grupperna i de olika skolformerna organiseras. De upplever att organisationen av nya grupperingar görs sent, vilket innebär att tiden för förberedelser är begränsad. Lärarna är inte primärt delaktiga i organisationen kring nya grupper utan det är rektorn och specialpedagogen som fastställer gruppindelningarna, vilket framkommer i samtalet nedan:

Eva: ”Det är ändå cheferna som har sista ordet.”

Anna: ”Ja, om man säger att man skulle vilja ha det på ett annat sätt så säger de: ’nå, nu rör vi inte i det.’ /.../ Då kan jag fråga om vi inte kan titta på det en gång till. ’Nå’, säger hon, ’nu rör vi inte det för då blir det bara rörigt.’ Så det är deras sista ord som gäller.”

Eva: ”Ja...”

Anna: ”Ja, och vi som jobbar med barnen kanske kan se dom på något annat sätt än vad cheferna säger.”



På enheten är det således rektor som har sista ordet när det gäller klassindelningar. Förskollärarna kan ibland få ge synpunkter på om de tror att grupperna kan fungera. I studien framkommer också att föräldrarna kan ge önskemål om i vilken grupp som deras barn ska ingå.

Efter att rektor har beslutat om gruppindelningar bjuds föräldrarna in till ett informationsmöte på skolan. Därefter besöker förskoleklassläraren sina blivande elever på respektive förskola. Rutinen är att skolan dessutom ska erbjuda tre skolbesök. I studien framkommer det att det förra året gjordes en ny variant i och med att skolan bjöd in både föräldrar och barn till öppet hus. Det räknades då som det första besöket och dagen efter fick barnen komma till skolan åtföljda av någon av sina lärare på förskolan. Därefter gjordes ytterligare ett besök.

Lärarna upplever våren som intensiv, då de ska förbereda och genomföra alla överlämningar till förskoleklass och skola. Till hösten (september) ska de enligt kommunens överkolningsplan utvärdera hur de tycker att överlämningen har fungerat. Dock menar de redan nu att de är nöjda med årets variant, det vill säga att inleda överkolningen från förskolan till skolan med öppet hus.

Vår analys av enhetens arbete med grupperingar är att de följer kommunens riktlinjer, men att hur övergångar mellan skolformer ska ske när det gäller enskilda barn och elever inte är förutbestämt. Lärarna menar att det saknas en långsiktig plan för hur verksamheten ska organiseras när det gäller såväl gruppindelningar och lärarnas ansvar för grupper som

fördelning av lokaler. En anledning till det kan vara att enheten är nystartad och att det ännu inte finns några fasta rutiner för överlämningar. Ledningsgruppen för enheten har av olika orsaker bytts ut, vilket kan ha påverkat processen med att utarbeta fasta rutiner. Att rutiner saknas framkommer i nedanstående citat:

Fanny: "Vi är en nystartad skola. Vi har inte rutiner för någonting."

I analysen framkommer det att den information som ges av skolan beträffande organisation och grupperingar inte stämmer överens med rådande förhållanden. Som vi tidigare nämnt är den nya enheten byggd med tanke på integrering, samverkan och mjuka övergångar mellan de olika skolformerna, men intentionen har enligt vår tolkning ännu inte resulterat i pedagogisk samsyn i arbetslagen. Samtidigt uttrycker lärarna i studien en önskan om mer tid för gemensamma diskussioner och reflektioner om organisation och pedagogiskt innehåll för att få till stånd genomtänkta och långsiktiga rutiner när det gäller barns övergångar.

Barns upplevelser och egen agens vid övergångar

Övergångar mellan skolformer innebär även att träda över institutionella gränser, enligt Ackesjö (2016). Föreställningar som barn och elever har om den nya skolformen bidrar även till en förändring mot en ny identitet, som exempelvis förskoleklassbarn eller skol-

barn. Övergångar mellan olika skolformer föregås i hög grad av barn och elevers förväntningar (a.a.). I denna studie har lärarna intervjuat barn och elever om deras förväntningar på kommande skolform. Genomgående framträder bilden av förskoleklassen som en plats med ”skolliknande” aktiviteter. När barn kommer till förskoleklassen förväntar de sig att de ska få lära sig att exempelvis läsa, skriva och räkna och att de kommer att behöva sitta stilla, arbeta och få läxor. De har även föreställningar om att de kommer få mindre tid för lek och att de ska lära sig disciplinering och nya regler. I följande citat synliggörs en del av de förväntningar som barn och elever ger uttryck för via lärarna:

Eva: ”Så jag har väl frågat större delen av gruppen, den grupp jag har där nu, vad de förväntar sig av förskoleklassen. Jag kan säga att det var tre saker: bygga med lego, lära sig matte och lära sig sitta still.”

Carin: ”Nä, sa barnen det?”

Eva: ”Ja, de här forton, för jag frågade dom snabba frågor. Alltså lära sig matte och bygga med lego!”

Carin: ”Men det sa dom i mina intervjuer också, det här med att sitta still.”

Eva: ”Nähä?”

Carin: ”Jo, dom skulle träna på det.”

Eva: ”Dom skulle träna på det? Nämen, det är ju intressant.”

Carin: ”Ja, dom skulle träna sig på att sitta still, för man kan ju inte springa runt i klassrummet. Då stör man ju dom andra. Det var liksom det man gjorde i förskoleklass.”

Eva: ”Det låter ju inte så kul, precis.”

Enligt lärarna förväntar sig inte barnen att själva övergångarna ska vara problematiska, utan de menar att det ska bli spännande och roligt. Det som eventuellt kan skapa oro innan övergången är hur de ska klara av sina kommande läxor och att de ska få mindre tid för fri lek.

Lärarna beskriver att barnen inte har möjlighet att påverka formen för övergången eller vilken grupp-konstellation de kommer att tillhöra. Då grupperingarna beslutas av rektor och speciallärare är barn och elever inte inblandade i denna beslutsprocess.

Möblering, materiella attribut och talet om lärande som ämnen

I lärarnas berättelser framkommer att de upplevt att såväl barn som föräldrar har förväntningar om att verksamheten i förskoleklass ska erbjuda något nytt, både vad gäller innehåll och arbetssätt. Enligt lärarna förväntar sig föräldrarna att förskoleklassens verksamhet ska vara mer tydligt inriktad på barnets lärande och att verksamheten ska vara mer skolliknande. Det visar



Adobe Stock/contrastwerkstatt

sig även bland barnen som har förväntningar om ska de få skolböcker, läxor och mindre tid av fri lek. Exempel på det visas i nedanstående citat:

Fanny: "Ja, den förväntningen har jag stött på hos föräldrar i förskoleklassen jättemycket. Så den förväntningen kvarstår. Föräldrarna tycker ju att man ska bedriva skola. /.../ Ja, barnen förväntar sig en bok när de kommer till förskoleklassen. Dom tänker att nu ska jag ha min mattebok här."

Anna: "Ja, redan andra dan... 'Får jag ingen bok kan jag vara kvar på förskolan!' Ja, jag fick panik, jag fick gå och kopiera upp ett häfte med matteövningar så att dom skulle känna sig nöjda när dom kom till skolan."

Som framgår av ovanstående citat har barn förväntningar på mer skolliknade verksamhet när de börjar förskoleklass. Motsättningen i mötet mellan en lek-baserad förskoleklass och en undervisningsorienterad skola framträder således som central i elevers och föräldrars föreställningar om den nya skolformen. Enligt Anna möter barnen i den här studien en lekorienterad verksamhet i förskoleklass som inte stämmer överens med deras förväntningar. Lärarna strävar därför efter en anpassning, så att innehållet motsvarar elevernas önskemål.

Den fria leken är något som eleverna i hög grad ger uttryck för att de saknar när den obligatoriska skolan väl börjar. I dialogen nedan mellan Fanny och Anna framkommer det att eleverna önskar mer av fri lek i början av sitt första skolår:

Fanny: "För när dom kom till oss i höstas var dom ju beredda på att det skulle vara skola. Och så fick dom fri lek!"

Anna: "Ja, och nu denna termin [den första i år 1] så är det det enda dom frågar efter. 'När ska vi ha fri lek? När ska vi ha fri lek? Får vi fri lek nu?' Och nu är det enda dom frågar efter fri lek! 'När ska vi ha fri lek?'"

Fanny: "Och har dom varit ute på skolgården och lekt så är det inte fri lek."

Anna: "Nä, då har dom haft rast."

Vår tolkning av ovanstående citat är att begrepp som förekommer i förskola, förskoleklass och skola kopplas till ett visst innehåll och förväntningar på detta innehåll. I citatet framkommer att eleverna inte uppfattar att rasten i skolan kan likställas med fri lek i förskoleklassen. Det råder därför en diskontinuitet mellan

dessa två skolformer när det gäller vilka begrepp som används för liknade aktiviteter. De begrepp som används bidrar till olika kulturella gränsmarkeringar, vilket kan försvåra lärares strävan mot mjuka övergångar och elevers anpassning till det nya (Einarsdottir, 2006). Exempel på det är begreppen förskola och skola som signalerar en gränsmarkering, vilket kan innebära att såväl barn som föräldrar får föreställningar om att verksamheten i förskoleklassen ska grundas i skolliknande aktiviteter.

På den undersökta enheten förekommer det att lärare använder sig av gränsmarkeringar för att barn ska upptäcka det nya, exempelvis vid övergång mellan förskoleklass och skola. För att eleverna ska märka att skolan är något nytt möblerar lärarna delvis om i sina klassrum inför skolstarten.

Anna: "Nä, som förra veckan då jag möblerade om lite för att jag blev inspirerad av Fanny. Jag satte borden på ett annorlunda sätt. Och vad fel det blev för barnen! Ja alltså, dom blev ju alldeles frustrerade."

Ingrid: "Vad menar du med annorlunda sätt då? Hur hade du det först?"

Anna: "Förut hade jag tre bord, varav två lite större som man kunde sitta ganska många runt. Och sen ville jag inte ha det på samma sätt. Jag vill ju att det ska bli något annorlunda nu när dom ska börja ettan. Så att det inte bara är en fortsättning på förskoleklass, så att dom verkligen ska se att det är något annorlunda. Ja, att dom kanske ska sitta vid lite mindre bord, så att dom inte bara ska sitta och prata med varandra och så."

I det fortsatta samtalet framkommer det att om-möbleringen syftar dels till att läraren vill rikta elevernas uppmärksamhet mot den stora whiteboardtavlan, dels till att begränsa deras småprat.

Lärares föreställning om att barnens ska möta en ny skolliknade miljö när de börjar årskurs 1 konkretiseras alltså genom en förändring av lokalens utformning. Att läraren plockar bort attribut som sammankopplas med förskolans och förskoleklassens verksamheter signalerar en övergång till något nytt. Även om lokalen och läraren är desamma finns det ett behov av att tydliggöra denna gränsmarkering, vilket visar att lärare eftersträvar såväl fysisk som kulturell diskontinuitet vid skolstarten.

DISKUSSION

Stenungsunds kommun har som en del i ett övergripande kvalitetsarbete valt att rikta fokus på barns och elevers övergångar mellan olika skolformer i syfte att främja mjuka övergångar och pedagogisk kontinuitet mellan förskola, förskoleklass och skola. Den undersökta enheten har som ett led i tanken om mjuka övergångar samlat verksamhetsformerna förskola, förskoleklass och skola i samma byggnad. Målet för forskningsprojektet har varit att undersöka hur rutiner, kontinuitet i det pedagogiska innehållet samt geografisk närhet kan bidra till att gynna barn och elevers kunskapsutveckling vid övergångar.

Kommunen har utarbetat riktlinjer för samverkan och övergångar mellan olika skolformer. Lärare upplever riktlinjerna som ett stöd, men säger också att de inte alltid fungerar i praktiken. Det finns dock forskning som stödjer att planerade och genomarbetade överlämningar mellan skolformer kan gynna barns sociala och kognitiva utveckling (Ackesjö, 2014; Einarsdottir, 2006; Broström, 2013). Denna studie har därför sin utgångspunkt i tidigare forskning kring övergångar mellan skolformer. Vårt unika bidrag till kunskapsfältet är att skolformerna i den studerade enheten är integrerade i en gemensam byggnad.

Den undersökta enheten var relativt nystartad och under tiden för undersökningen byttes ett flertal verksamhetschefer och ledningspersonal på olika nivåer i kommunens organisation ut. Informanterna beskriver att en konsekvens av det är att det saknas lokala rutiner och gemensam reflektion kring barn och elevers övergångar. Resultatet visar också att de olika skolformernas geografiska närhet inte har någon betydelse för verksamheternas utformning. Närheten skulle kunna bidra till en ökad pedagogisk och social kontinuitet, där mjuka övergångar eftersträvas genom progression i lärandet, men studien visar att det för barn och elever mellan 4 och 7 år i stor utsträckning handlar om övergångar *från* och övergångar *till*. Inskolningar och förberedelser inför dem är därmed något som är centralt även för samtliga lärare, liksom synen på barn som *being* eller *becoming*, det vill säga att undervisningen tar sin utgångspunkt i barns behov eller fokuserar på framtida kompetenser (Halldén, 2003). Studien visar att barnperspektivet får begränsat utrymme när det handlar om organisationen av barns och elevers övergångar.

Vidare visar resultatet att användningen av olika dokumentationsverktyg i de olika skolformerna försvårar lärarnas arbete med att ta del av information. Ett gemensamt dokumentationsverktyg i de olika skolformerna anser vi är en förutsättning för att främja progressionen i barn och elevers lärande. Det är tydligt att lärarna har olika syften med sin dokumentation och olika föreställningar om vilken information som ska lämnas över vid övergångar. Denna diskrepans framstår också mellan kommunens riktlinjer och de yrkesverksammas intentioner i det praktiska vardagsarbetet. Med stöd av Lindensjö och Lundgren (2000) vill vi lyfta problemet med att det finns skillnader mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Vi anser att graden av genomförbarhet i kommunens riktlinjer (formuleringsarenan) och genomförandet av överlämningar i praktiken (realiseringsarenan) behöver ses över.

Starka gränsmarkeringar och mjuka övergångar

I våra samtal med informanterna framkommer föreställningar om vikten av att bevara tydliga gränsmarkeringar mellan skolformerna. Motsättningar mellan *lek* och *lärande* framstår tydligt när lärare i förskoleklassen talar om skolinritade aktiviteter. I kommunikationen används begrepp som signalerar vilken typ av tillhörighet som är starkast: i förskoleklassen används begrepp som *fri lek* medan samma aktivitet i skolan benämns som *rast*. Förskoleklassens lärare har också tydligt ämnesfokus och benämner lekfulla aktiviteter i termer av skolämnen. Vi menar att bytet av professionsspråk signalerar vilken verksamhet läraren vill tillhöra. En annan tydlig gränsmarkering utgörs av att lärarna möblerar på olika vis för förskoleklassen respektive första året i skolan. I förskoleklassen inreds miljön med kuddrum, leksaker och bord där eleverna kan sitta tillsammans och prata med varandra. Skolans möblering signalerar däremot att eleverna ska sitta stilla, rikta sin uppmärksamhet mot tavlan och arbeta tyst och individuellt. Lärarna i den obligatoriska skolan har dessutom plockat undan en stor del av lekmaterialen från förskoleklassens verksamhet. Användningen av olika begrepp bidrar till att befästa starka



kulturella gränsmarkeringar, och denna diskontinuitet menar vi försvårar arbetet med att organisera för mjuka övergångar.

Det framgår i vårt material och tidigare forskning (Ackesjö, 2014) att förskolebarn och deras föräldrar förväntar sig en mer skolliknade miljö och verksamhet när de kommer till förskoleklassen. Det indikerar att starka gränsdragningar mellan skolformer ibland har sin grund i förväntningar och föreställningar, då lärare organiserar verksamheten utifrån omgivningens förväntningar snarare än för att se till progressionen i barn och elevers utveckling och lärande.

Den stora utmaningen för lärare består i att skapa en organisation som främjar progression i lärande och utveckling samtidigt som vissa gränsmarkeringar kan fungera som en *passage de rit*, det vill säga en för barnet synlig övergång och upplevelse av egen identitetsutveckling. Frågan om kontinuitet och mjuka övergångar mellan skolformer kan därmed diskuteras när det gäller barns upplevelser och förväntningar av starka gränsmarkeringar. Ur barns perspektiv kan gränsmarkeringar i vissa fall upplevas som positiva. De kan förstärka barnets känsla av identitetsutveckling, från att tidigare ha identifierat sig som ett förskolebarn till en ny identitet som skolbarn. En förutsättning för progression i lärande och utveckling är dock att en kommunikationsmässig kontinuitet skapas mellan lärare i olika skolformer. Det framhålls även av Broström (2013) som menar att lärare behöver kunskap om barns tidigare erfarenheter och förmågor för att kunna planera adekvat undervisning anpassad till

barns behov och förutsättningar. Kommunikationen mellan lärare i olika skolformer bör inte enbart fokusera på barns sociala utveckling utan också bidra till en *läroplanskontinuitet* (Mayfield, 2003), det vill säga skapa en röd tråd mellan läroplanerna i de olika skolformerna.

Social diskontinuitet

Flera studier har visat att kontinuerliga byten av lärare och nya grupperingar påverkar barns och elevers möjligheter att skapa långvariga relationer till vuxna och kamrater. Fabian (2007) och Ackesjö (2014) menar att byten till nya grupper kan skapa oro genom både relationsbyggande och separationsbyggande processer. Denna *sociala diskontinuitet* komplicerar och ställer krav även vid elevers fortsatta skolgång, enligt de båda forskarna. Denna studie visar att det finns risk för social diskontinuitet även på den undersökta enheten, då organisationen av nya grupper medför att barn och elever årligen får byta kamratgrupper, träda över institutionella gränser och lämna trygga vuxna. Enhetens organisation av grupper kan således innebära relationella påfrestningar för barn och elever.

De barn som deltar i skolans fritidsverksamhet har ytterligare erfarenheter av övergångar till en annan gruppkonstellation med nya lärare, kamrater och sociala koder (Johansson, 2007). Samtidigt som det, enligt Johansson, sker *vertikala* övergångar mellan skolformer, får elever som deltar i fritidshemsverksamhet även vara med om *horisontella* övergångar. Även om

denna studie enbart har undersökt vertikala övergångar har vi kännedom om att flertalet av enhetens elever även ingår i olika fritidshems grupper., vilket innebär att de har erfarenheter av såväl vertikala som horisontella övergångar.

På den undersökta enheten förekommer kontinuerliga byten av grupp tillhörighet och lärare. Det innebär att eleverna inom loppet av några år har genomgått flera avbrott när det gäller social kontinuitet. I syfte att minska social diskontinuitet menar vi att en mer långsiktig plan för barns och elevers övergångar mellan skolformer bör utarbetas, då en professionellt utarbetad plan skulle kunna gynna barn och elevers sociala utveckling.

Det framkommer i vår studie att kunskapen om innehållet i de olika skolformerna behöver lyftas fram i en gemensam diskussion för att barn och elever ska ges möjlighet till progression i sitt lärande och kunna skapa sammanhang. Lärarnas föreställning om att ta emot elever i skolan som ”tomma blad” när det gäller deras förmågor och tidigare erfarenheter av undervisningsinnehåll motsägs i styrdokumentet (Lpfö 98, 2016; Lgr 11, 2016) för förskola och skola.

Det framkommer också att lärare på den undersökta enheten vid övergångar önskar tydligare information om barns sociala problem och att information om barns tidigare lärprocesser och erfarenheter inte upplevs vara det viktigaste vid övergångsamtalen. Lärarnas kunskapssyn och syn på barns och elevers utveckling och lärande kan därmed diskuteras. Vi menar att ett fokus på barns sociala brister och problem vid överlämningar riskerar att försvåra progressionen i lärandet. Synen på barns och elevers utveckling som uppdelad i exempelvis social och kognitiv utveckling står i motsats till ny forskning där en helhetssyn förespråkas. Hur lärare hanterar övergångar mellan skolformer kan således påverka elevers framtida skolprestationer. Mjuka övergångar mellan skolformer är därmed en komplex fråga som lärare i olika skolformer och ledningspersonal behöver förhålla sig till. Det eftersom komplexiteten har sin grund i synen på såväl barn och kunskap som på hur lärande kan skapas.

Trots geografisk närhet i en gemensam byggnad och en intention om mjuka övergångar framgår det i vår studie att det finns starka gränsmarkeringar mellan de olika skolformerna. Dessa gränsmarkeringar visar sig i bland annat det pedagogiska innehållet, rådande strukturer och den fysiska miljön. Vi drar slutsatsen att diskussioner om kontinuitet och progression av barns och elevers lärande och utveckling är centrala och att de behöver utvecklas på den undersökta enheten. Lärarna i de olika skolformerna bör därför få möjlighet att gemensamt komma fram till en pedagogisk vision och organisatorisk struktur som gynnar progressionen i barns och elevers lärande och utveckling.

REFERENSER

- Ackesjö, H.** & Persson, S. (2010). Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15 (2/3), 142–163.
- Ackesjö, H.** (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Ackesjö, H.** (2016). *Övergångar mellan skolformer*. Stockholm: Liber.
- Broström, S.** (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati [Adjustment, Liberation and Democracy]. *Første Steg*, 2, 24–28.
- Broström, S.** (2013). Læring i overgang mellem dagtilbud og skole. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 50 (3), 60–71.
- Corsaro, W.** & Molinari, L. (2008). Policy and practice in Italian children's transition from preschool to elementary school. *Research in Comparative and International Education*, 3 (3), 250–265.
- Dahlberg, G.** & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Docket, S.** & Perry, B. (2008). Starting school: A community endeavor. *Childhood Education*, 84 (5), 274–280.
- Ds 1997:10.** *Samverkan för utveckling: Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Einarsdottir, J.** (2006). From pre-school to school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Education Research*, 50 (2), 165–184.
- Fabian, H.** & Dunlop, A.-W. (2007) *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education. eBook Collection (EBSCOhost), 4 okt. 2016.
- Halldén, G.** (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 12–23.
- Hellgren, H.** (2016). Mellan pedagogisk professionalism och marknadsmässiga tekniker – insitutionella logiker i organsiering av förskolan. (Förvaltningshögskolans rapporter 137.) Göteborg: Göteborgs universitet, Förvaltningshögskolan.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R.** & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Johansson, I.** (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early schoolyears? I H. Fabian, & A. Dunlop. *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Kemmis, S.** & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, Y. S. (red.). *The SAGE handbook of qualitative research*, 3:e uppl. London: SAGE Publications.
- Kärby, G.** & Lundström, M. (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9 (3), 189–204.
- Lahdenperä, P.** (red.) (2014). *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion*. Mälardalen Studies in Educational Sciences 14.
- Lindensjö, B.** & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- LoCasale-Crouch, J., Maschburn, J. A., Downer, T. J. & Pianta, C. R.** (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124–139.
- Markström, A.-M.** (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Education Science.
- Mayfield, M. I.** (2003). Teaching strategies: Continuity among early childhood programs. *Childhood Education*, 79, 239–241. DOI: 10.1080/00094056.2003.10521201.
- Myndigheten för skolutveckling** (2006). *Förskoleklassen – en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Persson, S.** (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Proposition 1997/98:94.** *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.*
- Proposition 1997/98:6.** *Förskoleklass och andra skollagsfrågor.*
- Skollagen** (2010:800) med *Lagen om införande av skollagen* (2010:801). Stockholm: Norstedts.
- Skolverket** (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket** (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Rapport nr 201.) Stockholm: Liber.
- Skolverket** (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. (Rapport nr 228.) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket** (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (rev. 2010)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2014a). *Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2014b). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer. Hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket** (2016a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (rev. 2016)*. Stockholm: Skolverket. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2016b). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11 (rev. 2016)*. Stockholm: Skolverket.
- SOU1985:22.** *Förskola-skola. Betänkande av Förskola-skola-kommittén*.
- Wahlström, N.** (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan med externa regionala aktörer och verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka ungas ställning i samhället. Forsknings-samverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkansparten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.



**Stenungsunds
kommun**

**Ingrid Granbom,
Högskolan Väst**
ingrid.granbom@hv.se

**Marita Lundström,
Högskolan Väst**
marita.lundstrom@hv.se

**Per Andersson Sellén,
Stenungsunds kommun**
per.andersson-sellen@stenungsund.se