

Maktkampen i övergångsprocessen

En kvalitativ studie om samverkan mellan förskolan
och förskoleklassen

Av: Hjördis-Elin Papke

Handledare: Elisabeth Wollin Elhouar

Examinator: Jenny Ingridsdotter

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskoledidaktik | Höstterminen 2017

Förskolläro utbildning med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Title: The power struggle in the transition from preschool to preschool class - A qualitative study on cooperation between preschool and preschool class

Author: Hjärdis-Elin Papke

Mentor: Elisabeth Wollin Elhouar

Term: Fall 2017

Abstract

The aim of this study was to examine the transition from preschool to preschool class and how teachers cooperate. Furthermore, the aim was to examine if the original purpose of preschool class, to create an easier transition between preschool and primary school, has been accomplished.

The method used in this study is qualitative with semi structured interviews conducted with preschool and preschool class teachers in Stockholm and Sundsvall. The material gathered from the interviews was analyzed with Foucault's theory of power, the concept of continuity, a cooperation model and frame factors.

The results show that teachers from preschool and preschool class are in an ongoing power struggle which affects the transition. Due to this power struggle and frame factors like lack of time, a good cooperation is harder to achieve between preschool and preschool class.

Keywords: preschool, transition, cooperation, preschool class, continuity, power.

Innehåll

1. Inledning och introduktion till ämnet	4
1.1. Förskoleklassens framväxt och syfte	4
1.2. Syfte	5
1.3. Frågeställning	5
2. Teoretiska utgångspunkter	5
2.1. Ramfaktorteorin	6
2.2. Kontinuitet	6
2.3. Makt	7
2.4. Samarbetsmodell	7
3. Kvalitativ metod	8
3.1. Material och urval	9
3.2. Bearbetning av intervjuerna	10
3.3. Validitet och generalisering	10
3.4. Etiska överväganden	11
4. Tidigare forskning	11
5. Resultat och analys	13
5.1. Presentation av medverkande	13
5.2. Hur en övergång kan se ut ur förskoleklassens perspektiv	13
5.2.1. Hur en övergång kan se ut ur förskolans perspektiv	17
5.3. Avgörande faktorer och utvecklingsområden	21
5.3.1 Sekretesslagen	28
5.4. Lärares tankar om förskoleklassens syfte	30
5.4.1. Förskollärares tankar om förskoleklassens syfte	32
6. Diskussion	35
6.1. Metoddiskussion	37
6.2. Slutsats	38
6.3. Vidare forskning	38
7. Referenser	39
7.1. Intervjuer	42

1. Inledning och introduktion till ämnet

Förskoleklassens varande är ett aktuellt ämne idag för att det diskuteras bland politiker om förskoleklassen ska bli obligatorisk för alla barn från det år de fyller sex (Regeringskansliet 2017), vilket nu har fastställts att den blir (Riksdagen 2017). Förskolan och förskoleklassen är två olika skolformer. Barn går i förskolan tills det år de fyller sex, sedan genomför de en övergång till förskoleklassen. Förskoleklassen befinner sig oftast i skolans lokaler så att barnen under det året blir bekanta med skolans miljö och rutiner. Förskoleklassen följer grundskolans läroplan och har samma rektor som grundskolan. I denna studie undersöks det övergången från förskolan till förskoleklassen. Förskolans läroplan reviderades 2016 och ett utvecklat avsnitt om samverkan och övergången från förskolan till förskoleklassen lades till. Även grundskolans, förskoleklassens och fritidshemmets läroplan reviderades 2017 och ett utvecklat avsnitt om förskoleklassens syfte, uppdrag och mål lades till (Skolverket 2011 rev. 2017, Skolverket 1998 rev. 2016). En övergång mellan skolformer medför förändringar vilket påverkar måendet, självbilden och förmågan att lära. En övergång är komplex och ingen linjär process som går från A till B, det är en process som går fram och tillbaka och sker över tid. En bra övergång leder till en positiv skolstart för barnet. En positiv skolstart skapar utvecklingsmöjligheter och bidrar till trygghet, lust och ro att lära. En bra övergång kännetecknas av likvärdig utbildning för alla och kontinuitet i barnets utvecklingsprocess (Lillvist & Wilder 2017, s. 15–17).

Jag upplever att många förskollärare, både verksamma i förskolan och förskoleklassen, känner att samverkan och övergången inte alltid fungerar som den ska. Därför har jag valt att undersöka ämnet närmare.

1.1. Förskoleklassens framväxt och syfte

Förskoleklassen etablerades 1998 och fick benämningen sexårsverksamhet. Syftet var att integrera förskolans, fritidshemmets och skolans värld, att utveckla ett nytt pedagogiskt förhållningssätt. Skolans kultur och arbetssätt skulle möta förskolans kultur och bilda en ny pedagogik, en bro mellan förskolan och skolan samt skapa en lättare skolstart till årskurs 1. Man ansåg att verksamheternas kvalitet skulle bli bättre och att barns utveckling skulle gynnas av en integration mellan förskolan och skolan. Genom förskolans lek, eget utforskande, skapande och omsorg och skolans undervisning skulle barnen förberedas för sin framtida skolgång (Skolverket stödmaterial, s. 11).

Idag är förskoleklassens syfte att stimulera barns allsidiga lärande och utveckling genom barns intressen och tidigare erfarenheter. Olika arbetssätt ska erbjudas som gynnar övergången från förskolan till förskoleklassen. Vidare är förskoleklassens syfte att förbereda barnen för sin framtida utbildning genom att erbjuda och väcka intresse för språk och matematikundervisning, samarbete med andra barn, prova olika identiteter samt skapa kamratrelationer (Skolverket 2011 rev. 2017, s. 20–21). Från och med 2018 ingår en kartläggning av barns kunskaper i förskoleklassens syfte. Detta för att så tidigt som möjligt kunna upptäcka vilka barn som inte kommer att uppnå kunskapskraven för årskurs 1 och 2 och därmed ha behov av extra stöd i sin utveckling (Skolverket- nytt stöd för att kartlägga elevers kunskaper).

1.2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur samverkan mellan förskolan och förskoleklassen ser ut när barn byter från förskoleverksamhet till skolförberedande verksamhet. Jag vill undersöka hur samverkan och övergången ser ut och jämföra med vad läroplanen och forskning inom området rekommenderar. Vidare är syftet att undersöka om förskollärare upplever att förskoleklassens syfte, att skapa en lättare övergång mellan förskolan och förskoleklassen, uppfylls och varför en bra övergång och samverkan är viktig för barns utveckling och lärande.

1.3. Frågeställning

- ❖ Hur ser övergången från förskola till förskoleklass ut?
- ❖ Hur upplever förskollärare samverkan vid övergången mellan förskola och förskoleklass?
- ❖ Hur har förskoleklassens syfte uppfyllts?

2. Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt redogörs studiens teoretiska ramverk som kommer att användas i analysen av det empiriska materialet. Jag utgår ifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv, Deweys kontinuitetsbegrepp, Foucaults maktanalys samt en samarbetsmodell.

2.1. Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin grundades av Urban Dahllöf, svensk pedagog och Ulf P. Lundgren, Skolverkets första generaldirektör, på 1960-talet. Ramfaktorteorin används för att synliggöra ramar som möjlig-eller omöjliggör undervisningen och dess resultat och grundar sig i att lärare upplevde missnöje med vad som kunde åstadkommas i undervisningen. Ramfaktorerna utgör allt från hur mycket tid lärarna får för att förbereda undervisning, till fastställda mål som ska följas och uppnås och gruppens sammansättning (Gustafsson 1999, s. 48).

Ramfaktorteorin förklarar hur fysiska, administrativa och juridiska ramar, politiska och kulturella regler och normer, begränsar vad som är möjligt och inte möjligt att göra i klassrummet samt hur många barn det är i klassen/förskolegruppen (Lindblad et al. 1999, s. 99).

Huruvida ramfaktorteorin kan ses som en teori har diskuterats av bland andra pedagog Christina Gustafsson. Hon anser att ramfaktorteorin uppfyller flera kriterier för att räknas som en teori men att de centrala begreppen som förutsättningar, ramar, process och resultat, är för allmänna. Begreppen behöver utvecklas och specificeras för att ramfaktorteorin ska kunna räknas som en pedagogisk teori (Gustafsson 1999, s. 47). Vilka ramar och förutsättningar som räknas in i ramfaktorteorin är i stort sett upp till var och en att avgöra. Även Broady och Lindblad, professorer inom pedagogik, hävdar att ramfaktorteorin aldrig var en teori utan kan användas som ett analysverktyg, en tankeram eller teoretisk ansats (Broady & Lindblad 1999, s. 1). Jag kommer att använda mig av ramfaktorteorin som ett perspektiv och en tankeram i min analys. Även om den till stor del syftar på att visa undervisningsmöjligheter och resultat anser jag att vissa centrala delar är relevanta för min studie. Den är relevant för att förskolan och förskoleklassen är politiskt styrda institutioner som vid en övergång ska samverka med varandra. Vid samverkan och övergången möts institutionernas olika ramverk, det är därför intressant att undersöka hur ramverken mellan förskolan och förskoleklassen påverkar övergången.

2.2. Kontinuitet

John Dewey var en amerikansk filosof, psykolog och pedagog verksam i slutet av 1800-talet till början på 1900-talet. Jag ska i denna studie använda mig av Deweys begrepp kontinuitet. Kontinuitet handlar om att skapa sammanhang, att känna igen sig och att få trygghet. Dewey menar att barn behöver känna igen sig i till exempel aktiviteter de gör för att skapa mening. Deltar de i aktiviteter som de inte har någon anknytning till sedan tidigare blir det meningslöst och påtvingat för barnet. Det enda sättet att skapa kontinuitet i barns utveckling

är genom att reproducera tidigare erfarenheter i de nya miljöerna som barnen möter. Genom att knyta an till barnens tidigare erfarenheter hjälper man dem inte bara att skapa mening och få kontinuitet i deras utveckling, man betraktar inte heller deras historia som det förflutna. Barnets historia blir en del av det sociala livet och därmed inte meningslös utan lever vidare och skapar mening och sammanhang i barnens vardag (Hartman et al. 2004, s. 49–53).

Begreppet kontinuitet kommer att användas i analysen av det empiriska materialet för att undersöka om förskollärare skapar kontinuitet för barnen i övergången från förskolan till förskoleklassen

2.3. Makt

I studiens resultat och analysdel kommer Foucaults maktanalys att användas för att tydliggöra och undersöka maktrelationer mellan förskollärare i förskolan och förskoleklassen, men även mellan hemmet och verksamheterna. Makt enligt Foucault, som var en fransk filosof, är något som inte existerar om den inte utövas. Makt är inte något som man besitter eller har en privilegierad rätt till, det är något som utövas och inte heller något som behöver utövas som ett straff mot de som inte besitter makten. Makt gör sig påmind i relationer och situationer där konflikter och kraftmätningar uppstår. Makt innebär kunskap, det finns inget maktförhållande där kunskap inte uppstår på ett eller annat sätt, likaså som kunskap medför makt (Foucault 2003, s. 9–33).

Vidare kan makt ses som en relation, denna relation kallar Foucault för styrkeförhållande. Det kan vara ett förhållande mellan två individer, mellan en individ och en grupp eller mellan grupper. Ett styrkeförhållande är föränderligt, den som är i underläge behöver inte nödvändigtvis stanna där. Alla gånger är det inte möjligt att helt och hållet utjämna maktpositionerna, men det är möjligt att bryta sig ur och byta handlingsmönster och därmed förändra styrkeförhållandena. Makt medför motstånd. Motstånd bygger på ett underläge och har som syfte att utjämna och neutralisera styrkeförhållandet och maktutövningar (Hörnqvist 1996, s. 27–37, 231–233).

Ingår förskollärarna och vårdnadshavare i styrkeförhållanden med varandra? Gör de motstånd för att utjämna styrkeförhållanden? Påverkar detta övergången och samverkan? Det ska jag undersöka i analysen av det empiriska materialet.

2.4. Samarbetsmodell

Kjell Granström, professor i pedagogik, beskriver tre samarbetsmodeller som kan uppstå när olika yrkesgrupper ingår i samma arbetslag eller ska samarbeta med varandra (Granström

2003, s.14–17). Denna samarbetsmodell ska hjälpa analysen av studiens resultat genom att undersöka var i modellen förskollärarna befinner sig och hur deras samarbete kan utvecklas för en bättre övergång.

Konkurrensmodellen representerar spänningar mellan de olika yrkeskategorierna. Även om förskollärare verksamma i förskoleklassen eller förskolan har samma utbildning i botten, kan de ses som olika yrkeskategorier då de jobbar inom olika skolformer. I konkurrensmodellen uppstår det konkurrens mellan grupperna om vem som har rätt och fel i frågor som diskuteras. Man söker efter lösningar utan att samarbeta med varandra, i bästa fall har den som agerar och syns mest den bästa lösningen på problemen. Om inte så är fallet, skapas det ytterligare problem kring de frågorna som diskuteras. Konsiderationsmodellen går ut på att visa hänsyn och ha förståelse. Samarbetet i detta stadiet ska vara harmoniskt och konflikter undviks. Var och en sköter sitt och gör sin sak för att konflikter inte ska uppstå vilket leder till att möjligheten att samarbeta och ta del av varandras åsikter och kunskaper uteblir. Kompanjonmodellen representerar det gemensamma ansvaret för barnen i verksamheten och för själva verksamheten. Alla yrkeskategorier som grundskollärare och förskollärare bidrar på sitt sätt med att lösa gemensamma frågor. Här skapas det möjligheter att lära av varandra, ta tillvara på varandras kompetens och erfarenheter för att utveckla verksamheterna och driva arbetet framåt (Granström 2003, s.14–17).

3. Kvalitativ metod

Samhällsforskare vill undersöka vilken effekt samhällsvillkor har på människors handlingsmöjligheter. De vill söka kunskap om människors relationer, organisationer, institutioner, klass och normer, så kallade samhällseliga fenomen. För att få reda på dessa fenomen måste man prata, observera och analysera de människogrupperna man är intresserad av, vilket man kan göra med hjälp av en kvalitativ metod. Jag har valt att använda mig av en kvalitativ metod till denna studie vilket är en metod där det empiriska materialet består av intervjuer, där resultatet inte kommer att redovisas med hjälp av kvantitativa verktyg såsom statistik (Ahrne & Svensson 2011, s. 10–11). Den kvalitativa metoden har valts för jag vill ha kunskap om hur människor upplever och tänker kring samverkan och övergången mellan förskolan och förskoleklassen. Det bästa sättet att ta reda på detta är genom den kvalitativa metoden där ingen statistik används, vilket ger en mer djupgående resultatredovisning och ger möjlighet att fördjupa sig i människors tankar och uppfattningar.

3.1. Material och urval

Det empiriska materialet består av kvalitativa intervjuer med förskollärare verksamma i förskolan samt förskollärare verksamma i förskoleklassen och även två rektorsintervjuer. Jag har begränsat mig till fyra förskolor och tre förskoleklasser, belägna i Stockholm och Sundsvall. Det är oftast bara ett fåtal förskollärare som är inblandade i övergångsprocessen, därför intervjuas det endast en person per arbetsplats med undantag från intervjuer med rektorn om denna har en stor roll i samverkan och övergångsprocessen. Antalet personer att intervjuas grundar sig i att jag vill ha ett bredare perspektiv och ett resultat som inte speglar sig i enskilda personers eller arbetsplatsers åsikter och erfarenheter.

När ett urval skulle göras började jag med att titta på vilka förskolor och förskoleklasser det fanns i min närhet. Efter det valde jag ut tre förskolor och tre förskoleklasser, blandad privat och kommunal, och mailade cheferna. Svarefrekvensen var låg så jag mailade till ytterligare förskolor och förskoleklasser och använde mig av mitt eget kontaktnät för att få tag i personer som ville medverka. De personerna vars svar och erfarenheter nu utgör det empiriska materialet har jag till största del inte valt ut själv utan det är deras chefer som hänvisade mig till dem. Det kan medföra att cheferna endast har valt personer som de tror ger en positiv bild av samverkan och övergången (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s. 42–44). I mitt fall beror det på att inte allt för många personer i en och samma verksamhet är inblandade i samverkansprocessen och därför fanns inte så många personer att tillfråga. Därför anser jag inte att det påverkar trovärdigheten i min studie.

Jag har fasta frågor till mina intervjuer som är öppet utformade och ska få den intervjuade personen att vilja prata och berätta om sina erfarenheter. Intervjun har en hög grad av standardisering och låg grad av strukturering (Patel & Davidson 2011, s. 76). Jag har fasta frågor att utgå ifrån för att vara säker på att allting kommer att tas upp. Frågorna ställdes inte i samma ordningsföljd till alla intervjupersoner utan det varierade utefter situationen och personens berättelser. Om det behövdes ställdes följdfrågor som även varierade från person till person. De intervjuade personer fick frågorna i förväg, detta för att de kan förbereda sig bättre på intervjun. De hinner tänka och reflektera kring ämnet och kan samla ihop alla tillhörande dokument som de kanske vill visa upp. Trots att jag skickade intervjufrågorna i förväg upplevde jag att endast en person hade läst igenom och satt sig in i frågorna innan intervjun. Intervjuerna varade cirka 30 minuter och utfördes på personernas arbetsplatser. Förskollärarna verksamma i Sundsvall svarade på intervjufrågorna via mail. Nackdelen med mailintervju är att man inte kan ställa följdfrågor på samma sätt och att kroppsspråk och uttryck försvinner. Intervjuerna som jag själv genomförde var mer utförliga än

mailintervjuerna. Personerna kunde prata fritt medan mailintervjuerna tog mer tid och energi från intervjupersonen vilket ledde till att de inte blev lika utförliga utan gav mer raka och korta svar (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s. 40–41).

3.2. Bearbetning av intervjuerna

Efter intervjun transkriberade jag ljudinspelningen. Samma ord och uttryck användes, transkriberade ord för ord (Patel & Davidson 2011, s. 120–121). När allt hade transkriberats sorterade jag materialet genom att kommentera tankar, kopplingar till teorin och översiktligt vad stycket handlade om. Sedan kodade jag materialet mer selektivt och fokuserat genom att göra ett färgschema. Intervjusvar som handlade om ungefär samma sak markerades i samma färg, sedan samlades alla likadana färger under en sammanfattande rubrik, vilken nödvändigtvis inte behövde motsvara intervjufrågorna. Rennstam och Wästerfors menar att det är vanligt i en kvalitativ studie där materialet ofta är omfattande, att sortera materialet med hjälp av kodning. Först en öppen kodning där materialet bara kommenteras och sedan övergår forskaren till en mer fokuserad kodning när ett mönster har upptäckts i materialet. Det är viktigt att göra sig bekant med sitt material på djupet för att kunna analysera och förstå det. Därför krävs det att forskaren läser igenom materialet många gånger och vid kodningen är öppen för att avvika från intervjufrågornas struktur för att kunna upptäcka nya saker (Rennstam & Wästerfors 2011, s. 194–198).

Slutresultatet av intervjuerna som kommer att presenteras under resultat och analys består av sammanfattningar och i viss mån citat av intervjusvaren. Inte hela intervjun finns med utan endast enligt mig relevanta delar. Det är viktigt att även här, när materialet ska reduceras, att vara selektiv. Forskaren kan inte enbart ta med de delarna av materialet som behagar. Det materialet som i slutändan tas med ska representera en trovärdig och allsidig bild av originalmaterialet. När man sällar intervjusvaren ska man dels lyssna på materialet och låta det styra analysen, genom till exempel citat medan man andra gånger ska presentera en sammanfattning av materialet (Rennstam & Wästerfors 2011, s. 202). Förskollärarna syns olika mycket i resultatet. Det beror på att jag har valt att sammanfatta vissa delar av intervjusvaren.

3.3. Validitet och generalisering

Att genomföra en kvalitativ studie kan påverka studiens trovärdighet. I kvantitativa studier redovisas materialet med hjälp av statistik, ett större antal personer medverkar och resultatet staplas upp, vilket ökar trovärdigheten. Genomför man en kvalitativ studie vars resultat är

baserad på fenomen och människors olika perspektiv och handlingar måste man därför skapa trovärdighet på ett annat sätt. Det som är viktigt att tänka på för att tillföra trovärdighet i en kvalitativ studie är att redogöra för forskningsprocessen, hur har man gått tillväga, hur resonerar man kring metod och materialval. Ett annat sätt att göra studien mer generaliserbar är att jämföra med andra studier inom samma ämne (Svensson & Ahrne 2011, s. 26–29).

De kvalitativa intervjuerna har både för och nackdelar. Fördelen är att man enkelt kan få flera personers perspektiv och tankar kring ett ämne. Nackdelen är att man inte vet om den intervjuade personens berättelser stämmer överens med hur den faktiskt gör i verkligheten, man kan säga en sak för att det låter bra, men göra en annan för att det är enklare och bekvämare (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s. 56). Jag är väl medveten om dessa nackdelar och kommer ha de i åtanke när jag analyserar materialet genom att inta ett kritiskt förhållningssätt och jämföra svar med tidigare forskning och teorier.

3.4. Etiska överväganden

De etiska överväganden som jag kommer att ta hänsyn till är Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Jag har informerat personerna som medverkar i min studie om deras rättigheter, informerade om studiens syfte och hur personuppgifter hanteras innan jag intervjuade dem. Intervjuerna spelades in med min mobiltelefon för att sedan transkribera dem, när studien är avslutad kommer ljudinspelningarna att raderas.

4. Tidigare forskning

Här kommer forskning som finns inom ämnet att presenteras, både i Sverige och internationellt. Forskningen kommer att användas i resultatdelen för att analysera och stärka det empiriska materialet.

Helena Ackesjö är universitetslektor i pedagogik och nog den mest kända inom forskning om förskoleklassen och övergången mellan olika skolformer i Sverige. Hon har gjort många studier både ur lärarperspektiv och ur barns perspektiv. I hennes forskning har hon bland annat kommit fram till hur svårt det är att vara lärare i förskoleklassen, en lärare i gränslandet, då förskoleklassen inte har en egen läroplan eller specifika riktlinjer på hur man ska lägga upp sin undervisning och på vilket sätt verksamheten ska vara utformad. Resultaten i hennes studier visar att när barn övergår från förskolan till förskoleklassen är det oftast inte

deras första övergång. Barn har tidigare gjort övergångar mellan olika grupper i förskolan, från den yngre barngruppen till den äldre barngruppen och i vissa fall även bytt förskola, men det är den första övergången mellan olika skolformer. Vidare visar resultatet även att barn behöver stöd i övergångsarbetet, de behöver hjälp när de ska separeras från det gamla och introduceras till det nya. Barnen behöver få veta vad det innebär att byta från förskolan till förskoleklassen för att få kontinuitet i sin vardag. Övergångsprocessen är en lång process som går fram och tillbaka, som äger rum i hemmet, i förskolan och förskoleklassen och är ingen linjär utan en komplex process som ser olika ut för olika barn (Ackesjö 2010, 2015, 2017).

Tarja Alatalo, fil. dr i pedagogik, Joanna Meier, förskollärare samt Elisabeth Frank, fil. dr i pedagogik, har även forskat inom området. I deras gemensamma forskning om övergång mellan förskolan och förskoleklassen undersöker de hur och om ett långsiktigt lärande skapas vid en övergång. Antaganden i studien var att kontinuitet ska skapas för ett långsiktigt lärande för barnen, då detta står i läroplanen för förskolan. Detta kräver att förskolan och förskoleklassen samarbetar, tar del av varandras kunskaper, erfarenheter och delar kunskaper om barnet enligt läroplanens mål, för ett kontinuerligt långsiktigt lärande. Resultatet visar att övergångsaktiviteter förekommer mellan de olika verksamheterna men i syfte att skapa en bra och lätt övergång. Syftet med olika aktiviteter och åtgärder vid en övergång var alltså inte att skapa ett långsiktigt lärande i linje med läroplanens mål. Författarna kommer även fram till att forskning i Sverige om övergångar mellan olika skolformer är nästintill obefintlig (Alatalo et al. 2015).

Internationellt är Sue Dockett och Bob Perry kända för sina studier om barns övergång och skolstart. Dockett är forskare inom utbildning av yngre barn (early childhood education). Perry är forskare inom yngre barns matematikundervisning och övergångsforskning mellan skolformer i Australien. Båda är verksamma på Charles Sturt University i Australien. I gemensam forskning har de undersökt hur en övergång och skolstart påverkar barn, vårdnadshavare och lärare. I sina resultat har de kommit fram till att en övergång medför förändring inte bara för barn utan för vårdnadshavare och lärare. En förändring i identiteten, relationer och vilken roll barnet tillskrivs av människorna i sin omgivning. Vid en övergång uppkommer ofta diskontinuitet då den fysiska miljön och sociala relationer förändras och nyskapas, även sättet att lära sig och få nya kunskaper förändras. Dockett och Perry har kommit fram till att många barn hanterar övergången bra medan andra hanterar den mindre bra. Förutom diskontinuitet i den fysiska miljön får barnen mindre stöd och hjälp från lärarna, de förväntas vara mer självständiga i förskoleklassen än vad de tidigare har behövt vara. Detta kan bidra till att barnen skapar nya identiteter, de ser

sig själva som de stora barnen. Vidare menar Dockett och Perry att diskontinuitet kan orsaka problem för barnen och försvåra övergången från förskolan till förskoleklassen. Kontinuitet ses som något väldigt viktigt och det finns en strävan efter att utveckla samarbetet mellan olika institutioner för att skapa kontinuitet. Det nämns även hur viktigt det är att barnen får bekanta sig med förskoleklassen och vad den innebär innan de gör övergången för att kunna fortsätta sin utveckling på bästa möjliga sätt. Barnen har stora förväntningar på förskoleklassen och det framgår att barnen förväntar sig att förskoleklassens värld kommer att vara någorlunda lik förskolans värld och miljö (Dockett & Perry 2004, 2017).

5. Resultat och analys

I följande del presenteras och analyseras studiens resultat som framkommit av intervjuerna. Under vissa områden är analysen uppdelad i förskola och förskoleklass då det empiriska materialet var tillräckligt omfattande för att genomföra detta. I övriga områden var informanternas svar lika varandra oavsett verksamhet, därför presenteras dessa svar under en och samma rubrik för att undvika redundans.

5.1. Presentation av medverkande

Förskollärarna som kommer att synas i resultatet som är verksamma i förskoleklassen är Eva, Marie och Linda samt rektorn Annika, samlingsnamn för dessa kommer att vara lärare. Verksamma i förskolan är förskolechefen Viktoria och förskollärarna Linn, Lena och Andrea, samlingsnamnet för denna grupp är förskollärare. Namnen är fingerade och förskollärare respektive lärare används för att förtydliga vilken grupp som nämns.

5.2. Hur en övergång kan se ut ur förskoleklassens perspektiv

Idag har vi det fria skolvalet vilket innebär att vårdnadshavaren får välja förskoleklass till sitt barn (Skolverket 2016). Övergången från förskolan till förskoleklassen kan se olika ut, det kan bero på vilken kommun verksamheten ligger i, om den är privat eller kommunal men även på lärarens ambitioner. Övergångsprocessen börjar generellt med att förskoleklassen har ett informationsmöte för vårdnadshavare, där berättar de om förskoleklassen och vad som erbjuds. Utifrån detta ska vårdnadshavare sedan välja en förskoleklass åt sina barn. När vårdnadshavare har gjort sitt val ringer läraren till förskolorna för att få information om barnet som ska börja i förskoleklassen. Då får man oftast information om vad barnet har jobbat med och även mer ingående information om barnet.

Om det är något speciellt med något barn då vill jag att ni [förskolan] pratar med vårdnadshavare om ni får lämna information till mig. För det får de ju inte göra hur som helst, med sekretesslagen, då vill jag gärna att de har checkat av det först att de får berätta för mig om det är något speciellt (Eva, intervju).

Detta vill de gärna veta för att kunna förbereda sig på bästa möjliga sätt på barnet som kommer till hösten och också för att kunna hjälpa barnet och dess utveckling så bra som möjligt. På vissa förskolor och förskoleklasser används även Skolverkets blankett vid övergången, där fyller förskolan tillsammans med barnet i vad barnet vill berätta om sig själv. Som man kan se ställer förskoleklassen krav på förskolan och utövar därmed makt över dem enligt Foucaults maktanalys (Foucault 2003, s. 32). Detta sker dock med barnets bästa i åtanke. Dewey anser att man i förskoleklassens värld borde koppla an till barns tidigare erfarenheter, reproducera erfarenheterna så att barnen kan skapa mening. Det enda sättet att skapa kontinuitet i barns utveckling är genom att reproducera tidigare erfarenheter i de nya miljöerna som barnen möter. Genom att knyta an till barnens tidigare erfarenheter hjälper man de inte bara att skapa mening och få kontinuitet i deras utveckling, man betraktar inte heller deras historia som det förflutna. Barnets historia blir en del av det sociala livet och blir därmed inte meningslös och död utan lever vidare och skapar mening och sammanhang i barnens vardag (Hartman et al. 2004, s. 49–53). Genom att lärarna får information om barnet innan det börjar i förskoleklassen har de möjlighet att skapa kontinuitet i barnets utveckling. De är insatta i barnets historia och tidigare erfarenheter, de kan utforma övergången och framtida undervisningen efter vad som är bäst för barnet.

Efter att förskolan har kontaktats bjuds vårdnadshavare in till ett informationsmöte i förskoleklassen och sedan får barnen komma och hälsa på i förskoleklassen några timmar för att se ute- och innemiljön samt träffa sina framtida lärare.

Det första skolbesöket bjuder pedagogen in till, då får barnen träffa sina lärare, jag kallar det för innebesöket. De går in och sitter med sina två pedagoger som de ska ha och tittar vilka som ska gå i den här klassen och blir lite trygga om de känner igen någon eller så. Det andra besöket, utebesöket, äger rum samma vecka som innebesöket. Då är de ute för att gå runt och titta och leka lite grann så pedagogerna ser är det någon som bara står där, börjar de leka med varandra och då är det mycket lättare att veta, såhär ser det ut inför hösten. Första besöket är det många från samma förskola så personalen är med. Andra besöket, utebesöket, då vill vi att vårdnadshavare är med för då tar vi vårdnadshavare till matsalen för att de ska få information (Annika, intervju).

Genom att barnen och även vårdnadshavare får komma och hälsa på förskoleklassen vid ett antal tillfällen blir de bekanta med miljön och får en bild av förskoleklassen och hur lärarna är, det skapas kontinuitet för barnet. Ackesjö menar dock att övergången även innebär diskontinuitet för barnet. De tillträder en ny miljö, nya förväntningar ställs på barnet, det ska vara mer självständigt. Barn kan se denna diskontinuitet som något positivt. De förväntar sig en förändring när de byter från förskolan till förskoleklassen. De är redo för nästa steg och vill utvecklas framåt (Ackesjö 2015, s. 4). Dockett och Perry ansluter sig till Ackesjös uttalande om diskontinuitet. Barnen vill bli stora och ses som mer självständiga när de börjar förskoleklassen vilket medför att de förväntar sig att förskoleklassens värld till viss del ser annorlunda ut jämfört med förskolans. Allting handlar om att samverka och ha bra kontakt med hemmet, förskolan och förskoleklassen samt hur dessa hantera övergången och vilket stöd det finns att få. Miljön i förskoleklassen behöver inte vara likadan som i förskolan och som barnet är van vid, barnet behöver istället få stöd i att hantera de förändringarna som förekommer (Dockett & Perry 2017, s. 29–30). Alatalo et al. har i sin studie kommit fram till att det är lärarna som bestämmer och utövar mer makt i övergången och även bestämmer villkor för samarbete med förskolan (Alatalo et al. 2015, s. 160). Det är förskoleklassen som bjuder in barn, vårdnadshavare och förskollärare, övergången sker därmed på förskoleklassens villkor.

I slutet av sommarlovet skickar Marie ut ett litet brev till varje barn där det hälsas välkommen till förskoleklassen och en uppgift som barnet ska ha med sig till första skoldagen bifogas. Detta för att barnen ska känna sig välkomna och sedda. Även Eva ger barnen en sommarläxa, sommarminnen som ska samlas och sedan berätta om de när förskoleklassen börjar. Det är viktigt att läraren skickar brev eller på annat sätt kontaktar barnet innan det börjar i förskoleklassen. Det bidrar till att barnet får känna att läraren bryr sig, att hen blir sedd och välkommen samt får positiva förväntningar om förskoleklassen (Dockett & Perry 2017, s. 35). Genom att skicka en sommarläxa hem till barnen innan de börjar förskoleklassen kan de hela tiden ha läraren i tankarna. Det skapas förväntningar och spänning inför att börja förskoleklassen. Läraren har här barnets tankar och förväntningar i åtanke och agerar efter att göra övergången och skolstarten så bra som möjligt för barnet.

Två av tre lärare åker inte och hälsar på barnen på deras förskolor. Motiveringen till detta är att de får barn från många olika förskolor och inte kan lägga sin tid på att åka runt till så många. Barnen ska byta miljö när de kommer till förskoleklassen och träffa nya kompisar. Förskolans och förskoleklassens miljö och rutiner skiljer sig åt, i förskoleklassen är det mer

struktur och undervisning på förmiddagen, därför anser lärarna inte att de skulle få ut något av ett möte på barnets förskola. Lärarna tycker att det är bättre att se barnen i den nya förskoleklassmiljön när de kommer och hälsar på. Detta tycker lärarna är mer givande. En annan lärare åker och hälsar på alla barn som ska börja i förskoleklassen, för den spelar det ingen roll om det är barn från 10 eller 20 olika förskolor, alla ska hälsas på. Vid detta möte sitter läraren med barnet och pratar, ställer frågor om hur barnet känner inför att börja förskoleklassen. Fritidspersonalen som är kvar i förskoleklassen tar hand om barnen där medan läraren åker runt till de olika förskolorna. För denna lärare är det första mötet med barnet väldigt viktigt och avgörande, Eva: *“den kontakten skulle jag aldrig vilja vara utan”*. Eva upplever att skolstarten inte blir lika bra om man inte hälsar på barnen i förskolan.

Det är svårt med samverkan eftersom det tar mycket tid och sekretessen, och ska man göra någonting så försvinner det antingen personal från förskolan eller från oss, så det är svårt men med åren så tänker jag såhär, jag ser barnen som barn och om jag har den inställningen så blir det mycket lättare att möta den gruppen jag får. Jag tar de 26–28 stycken som jag blir tilldelad och gör mitt bästa där i och ser jag någonting hos en elev där i början så frågar jag vårdnadshavare skulle jag kunna ringa till förskolan och fråga hur de gjorde och jag kan säga jag har alltid fått göra det (Linda, intervju).

Om läraren ska åka och hälsa på barnen på deras förskolor är det ingen annan som är förpliktad att hoppa in och ta över lärarens arbetsuppgifter, den måste genomföra sin planering och undervisning som vanligt. Tidsbristen till att kunna genomföra övergången på ett sådant sätt som man önskar är en ramfaktor som påverkas av arbetsvillkor och bestämmelser om arbetsuppgifter som kan begränsa arbetet. Dahllöf säger att ramarna möjlig eller omöjliggör ett visst arbetssätt. Även om dessa ramar kommer från kommunen, staten och chefen så är det inte omöjligt att ändra dessa på en lägre nivå, till exempel lärarens nivå. Han menar att man ibland, som med tidsbrist i detta fall, kan anpassa ramen så att det är möjligt att utföra arbetet på ett bra sätt (Dahllöf 1999, s. 16–17). Det finns oftast fler förskoleavdelningar med barn som ska övergå till förskoleklassen än vad det finns förskoleklassgrupper. Detta gör att barnantalet som kommer till förskoleklasserna är stort, framförallt med det fria skolvalet vilket bidrar till att vissa förskoleklasser kan ha ett högt söktryck med barn från 18 eller fler olika förskolor. Yttre ramfaktorer i övergången som inte kan påverkas av förskoleklassen och dess ledare är barnantalet, upptagningsområdets storlek och antal förskoleavdelningar. Dessa ramar påverkar barnets sociala kontinuitet i övergången då barnen byter och blir del av nya sociala gemenskaper med många nya barn. I mindre

upptagningsområden blir barnen ofta kvar i samma grupp de var i förskolan vilket bidrar till social kontinuitet (Ackesjö 2015, s. 8, 14). Som det framkom i en av mina intervjuer är det upp till 30 barn i klasserna i förskoleklassen. En av lärarna hälsar på 19 olika förskolor för att barnen kommer från så många olika håll. Men alla har inte den möjligheten att organisera sin verksamhet efter dessa yttre ramfaktorer som påverkar arbetet vid övergången vilket bidrar till att övergången kan bli sämre för barnen.

I två av förskoleklasserna har man inskolningssamtal med vårdnadshavare på hösten, kort efter att barnet har börjat i förskoleklassen. Marie: *“De får berätta lite vad som har hänt eller om det är något vi behöver veta om deras barn, det är ju också en del av överlämningen [övergångsprocessen]”*. Det är viktigt att vårdnadshavare känner sig sedda och delaktiga i övergångsprocessen. Det är deras barn som ska börja förskoleklassen så vårdnadshavare måste känna sig trygga. Genom ett inskolningssamtal ges vårdnadshavare möjlighet att vara delaktiga i förskoleklassens värld. Det som kan tillföras vid ett inskolningssamtal är vårdnadshavares åsikter om övergången och samverkan, genom detta kan processen utvecklas och vårdnadshavare får en positiv bild av förskoleklassen (Dockett & Perry 2017, s. 36). Läraren försöker utjämna maktförhållandena mellan hemmet och förskoleklassen (Hörnqvist 1996, s. 31). Det är läraren som bjuder in till samtalet vilket visar på att den har mer makt men vårdnadshavare får möjlighet att dela med sig av sina tankar och åsikter och får därmed inflytande och får utöva sin makt för att bidra till en bättre skolstart.

En sak som alla tre förskoleklasser hade gemensamt är att när barn från samma förskola kommer till förskoleklassen delas de in i klasser utefter att de i största möjliga mån har någon som de känner, en kompis från förskolan, så de kan känna sig trygga i början. Trots yttre ramfaktorer som jag nämnde ovan som påverkar övergångens kvalitet försöker man här ge barnen social kontinuitet genom att ha med sig en kompis i den nya klassen. Vilket inte är möjligt i alla fall då barnens vårdnadshavare har många olika förskoleklasser att välja emellan. Ackesjös resultat visar dock på att majoriteten av förskoleklasserna delar in barn i nya klasser när de kommer från förskolorna (Ackesjö 2015, s.6, 9).

5.2.1. Hur en övergång kan se ut ur förskolans perspektiv

På en av förskolorna börjar processen redan i november, höstterminen innan barnen ska byta till förskoleklassen. Då förbereder förskolan vårdnadshavare med barn i behov av särskilt stöd på övergången. I januari anslår förskolan information om ansökan till förskoleklassen, de sätter upp information och stämmer av att vårdnadshavare söker. I maj anordnas det ett

överlämningsamtal för barn i behov av stöd där vårdnadshavare, förskola och mottagande förskoleklass deltar. I läroplanen för förskolan framgår det att barn i behov av särskilt stöd ska ges särskilt uppmärksamhet vid övergången (Skolverket 1998 rev. 2016, s. 14–16). Detta ser jag i intervjusvaren att alla förskolor och förskoleklasser uppfyller och tar hänsyn till. Barn som inte är i behov av stöd påbörjas det en individuell dokumentation i april som sedan lämnas över till förskoleklassen.

Man har under flera år försökt få fram ett bra överlämningsmaterial vilket har gjort att det har ändrats några gånger. Det skrivs ett för varje barn sedan har man ett avstämningssamtal med vårdnadshavare. Här fyller vi i och vårdnadshavare skriver under att det kan lämnas till förskoleklassen, tycker vårdnadshavare att vi har formulerat oss risigt på ett ställe så omformulerar vi tillsammans med vårdnadshavare och om vårdnadshavare säger nej det vill vi inte att ni skriver då tar vi bort det. Det är väldigt strukturerad i övergången och man vill att det ska bli bra, bra för förskoleklassen också att få in samma för varje barn och läsa in sig på sina elever (Lena, intervju).

Under avstämningssamtalet är det vårdnadshavare som bestämmer, det är de som avgör vilken information som ska lämnas till förskoleklassen. Förskolan och vårdnadshavare befinner sig i konsiderationsmodellen, det är harmonisk stämning och konflikter undviks genom att förskollärarna anpassar dokumentet efter vårdnadshavares önskemål (Granström 2003, s. 14–17). Förskolan och vårdnadshavare ingår i ett styrkeförhållande. I detta fall kan man tolka att det är vårdnadshavare som utövar mer makt än förskolan. Vill inte vårdnadshavare att något som förskolan har skrivit ska överlämnas till förskoleklassen, måste förskolan ta bort den informationen. Det kan även tolkas som att vårdnadshavare gör motstånd i denna situation. Vårdnadshavare kan uppleva att de hamnar i underläge när förskolan har skrivit dokument om deras barn, och vill nu utjämna styrkerelationen genom att göra motstånd mot förskolan.

En annan förskola genomför en intervju med varje barn som lämnas över i brevform till förskoleklassen, här inkluderas även vårdnadshavares åsikter och önskemål om vilken information som ska lämnas. Vissa av förskolorna får mallar och dokument från kommunen som ska fyllas i, andra har egna överlämningsmallar. En annan förskola lämnar inte över några skriftliga uppgifter om barnet alls.

Ibland lämnar vi över någon information som vårdnadshavare tyckte var viktig att informera förskoleklassen om. Annars är det väldigt lite om det enskilda barnet som vi lämnar över.

Undantag om barnet har haft särskilt stöd eller elevhälsoteamet har varit inkopplat på något sätt (Andrea, intervju).

Dockett och Perry menar att pedagogisk kontinuitet skapas genom att bygga vidare på barnets tidigare lärande och erfarenheter. Man ska i detta sammanhang inte sträva efter att förskoleklassens miljö ska vara så lik förskolans som möjligt utan genom samarbete med hemmet och förskolan skapa stödande relationer som gynnar barnets utveckling och lärande. Där man gemensamt ser över vad barnet redan har med sig till förskoleklassen och se lärandet som en ständigt pågående process utan krav att barnet måste ha vissa kunskaper vid skolstarten (Dockett & Perry 2017, s. 30).

På ena förskolan är det vårdnadshavares uppgift att tillsammans med sitt barn, hälsa på förskoleklassen. Det ligger inte i förskolans ansvarsområde att genomföra dessa besök. Det ser väldigt olika ut från förskoleklass till förskoleklass om lärarna hälsar på i förskolan eller ej. På ytterligare en förskola är det förskollärarna som genomför 3–5 besök på förskoleklasserna med barnen där barnen får delta i förskoleklassaktiviteter som att äta i matsalen eller ha idrott.

På vårterminen bjuder förskoleklassen in de barnen som ska börja där att hälsa på och äta lunch där. Totalt 3 gånger, en gång tillsammans med vårdnadshavare och två gånger med förskolepersonalen. Sedan kommer personalen från förskoleklassen och hälsar på i förskolan och pratar och ritat med barnen (Andrea, intervju).

Om förskolan, förskoleklassen eller vårdnadshavare genomför besök i barnets verksamhet påverkas av yttre ramfaktorer såsom tidsbrist. En förskola ansåg att det är naturligt att barnet ska hälsa på och möta det nya tillsammans med sina vårdnadshavare då det är så man gör vid inskolningen i förskolan och för att barnet ska känna sig så tryggt som möjligt. Här kan man se flera styrkeförhållanden, dels mellan förskoleklassen och förskolan men även mellan hemmet och verksamheterna. Det är förskolan som avgör, säkerligen med tidsbrist som ramfaktor, om vårdnadshavare ska hälsa på förskoleklassen med sitt barn eller om förskollärarna utför dessa besök. På så sätt utövar förskollärarna makt över vårdnadshavare. Vårdnadshavare verkar dock inte göra motstånd oavsett om det faller under deras ansvar att genomföra besök. Vidare utövar förskoleklassen makt över hemmet och förskolan genom att bestämma om, när och hur länge besöken i förskoleklassen ska vara och gör motstånd genom att i vissa fall inte hälsa på barnen på förskolan. Även förskolan kan man se gör motstånd

genom att i vissa fall lägga ansvaret på barnets vårdnadshavare istället (Foucault 2003, s. 32, Hörnqvist 1996, s. 31).

En annan förskolas förskollärare bjuds in av förskoleklassens lärare för ett dialogsamtal, detta sker oftast under höstterminen innan barnen ska byta till förskoleklassen. Här planerar man tillsammans för övergången och presenterar sin verksamhet och vilka projekt man jobbar med. Kontinuitet mellan skolformer blir enklare att skapa om de olika skolformerna regelbundet samverkar med varandra. Kontinuitet skapas inte genom att öka likheterna mellan de olika skolformerna. Förskollärare från båda verksamheter behöver mötas och diskutera gemensamma ämnen, sätta sig in i varandras perspektiv och förstå den andra verksamhetens arbetssätt. Genom dessa diskussioner och möten bygger man upp en ömsesidig förståelse och en gemensam plan, man kan skapa kontinuitet i barnets lärande och utveckling vid övergången mellan olika skolformer (Dockett & Perry 2017, s. 31–33). Genom dessa möten, där övergången blir ett gemensamt ansvar, kan man placera in verksamheterna i kompanjonmodellen. Det verkar som om samarbetet mellan de olika verksamheterna fungerar bra. Man tar ansvar för gemensamma frågor och bidrar med sitt, man lär av varandra och övergången utvecklas framåt (Granström 2003, s. 14–17).

Hur har förskolan förberett barnen på att de ska göra en övergång och börja i förskoleklassen? De flesta förskolorna verkar ha någon form av 5 årsgrupp där barnen som ska börja i förskoleklassen får göra extra utflykter till skogen, biblioteket och liknande. Även att jobba med bokstäver och siffror verkar vara vanligt för att förbereda barnen för förskoleklassen. Det är även väldigt viktigt att prata med barnen om övergången i sig och att barnen får möta förskoleklassen innan sommaren.

Det är bra att prata om hur det är i förskoleklassen, utveckla positiv förväntan, trygghet och självförtroende för både sina förmågor i de olika utvecklingsområdena som social kompetens, utveckla självständighet och skolmogenhet. Hälsa på förskoleklassen så de kan utveckla egna tankar kring lärares, den nya miljön, framtida klasskamrater och inte går tomt hela sommaren när de har slutat på förskolan, men inte har någon bild eller föreställning om förskoleklassen och den nya miljön (Viktoria, intervju).

Tidigare har vi på vår enhet haft skolbarnsträffar, där vi har gått iväg tillsammans och sen har vi samlat alla barn från olika förskolor och så har man lekt, jag har varit ganska kritiskt till det här för just vårdnadshavarens roll är att möta förskoleklassen och jag känner varför ska vi lägga massa med energi på barn som är på väg ut från verksamheten när vi kan lägga den på de barn som är kvar. Även om vi har våra skolbarnsdagar så leker de i alla fall med de

kompisarna de har och de får ändå träffa de här människorna när de är i förskoleklassen med sina vårdnadshavare. Förra året var det första året vi inte hade skolbarnsträffar (Lena, intervju).

Att skapa social kontinuitet i övergången är viktigt, barnen ska bekanta sig med de nya barnen och med den nya miljön så tidigt som möjligt. Det är viktigt för läraren att vara fysiskt närvarande och skapa delaktighet och tillhörighet i den sociala gemenskapen. Att tidigt träffa de nya kompisarna som ska ingå i klassen kan bidra till att övergången blir lättare för barnen och är en avgörande faktor i det kontinuitetsskapande arbetet vid övergången (Ackesjö 2017, s. 112). Genom att förskolan har skolbarnsträffar, där barn från olika förskolor som senare ska gå i samma förskoleklass möts, skapas det sociala kontinuitet för barnen. Även om de inte leker med de nya barnen vid träffarna kommer de att känna igen de vid skolstarten vilket bidrar till trygghet. Här kan man fundera på om förskollärarna resonerar ur ett barnperspektiv när de beslutade sig för att ta bort skolbarnsträffarna för att barnen endast lekte med sina kompisar och det tog mycket tid i anspråk. Enligt Ackesjö och Deweys definition av kontinuitet, som även nämns i läroplanen att den ska skapas i övergången, är det viktigt att barnen får träffa sina nya klasskamrater innan förskoleklassen börjar för att skapa sammanhang. Enligt forskning är barnets bästa i detta fall alltså att barnen får fortsätta att gå på skolbarnsträffar för att få en ökad trygghet vid skolstarten (Ackesjö 2017, s. 112). Förskollärarna har mer makt än barnen i förskolan, i läroplanen står det att barnen ska få reellt inflytande och möjlighet att påverka sin situation (Skolverket 1998 rev. 2016, s. 12). I exemplet med skolbarnsträffarna kan man se att förskollärarna utövar sin makt över barnen, de tar bort dessa träffar för de själva anser att de inte ger någonting. Barnen är fem och sex år gamla och kan enligt läroplanen få ha inflytande över en sådan situation. Förskolläraren behöver inta ett barnperspektiv för att se vad som är bäst för barnen i detta fall.

5.3. Avgörande faktorer och utvecklingsområden

Många av informanterna tycker att deras rutiner fungerar bra på det stora hela.

Egentligen är det svårt att veta då det inte görs någon uppföljning och man vet oftast inte hur det går för barnen i förskoleklassen (Andrea, intervju).

Jag tycker vi bara har bra övergångar. Det som kan bli problem det är separationen med vårdnadshavare men det ligger nog kanske lite mer hos vårdnadshavare då att det blir jobbigt för de för det är ju ett ganska stort hopp från förskolan till förskoleklassens verksamhet (Marie, intervju).

Enligt läroplanerna för förskolan och grundskolan ska läraren förbereda både barn och deras vårdnadshavare på övergången (Skolverket 2017, s. 16). Om vårdnadshavare känner sig oroliga och upplever övergången som ett stort hopp är det förskollärarens och lärarens ansvar att stötta vårdnadshavaren i övergången och inte se det som vårdnadshavarens problem om den är orolig. Man kan säga att läraren Marie i detta påstående ingår i ett styrkeförhållande med vårdnadshavare där hon anser sig själv ha mer makt och avgör att stöttnings av vårdnadshavare inte ingår i hennes arbetsuppgift. Men samarbetet mellan förskolan, förskoleklassen och hemmet är en av de viktigaste faktorerna i övergångsprocessen (Alatalo et al. 2015, s. 157).

En annan sak som alla tre förskoleklasser är eniga om är att förskolorna behöver kontakta vårdnadshavare tidigt för att få godkännande av information. När förskoleklassen ringer förskolan för att få information blir processen utdragen om vårdnadshavare inte har gett sitt samtycke än eller om förskolan inte har pratat med vårdnadshavare om detta. Förskoleklassen kan uppleva det som att förskolan gör motstånd och inte vill samarbeta vid övergången när informationsutbytet blir utdragen. Motstånd enligt Foucault ska leda till att utjämna maktrelationer (Hörnqvist 1996, s. 31). Förskolan och förskoleklassen måste sluta göra motstånd mot varandra, de kan med fördel samarbeta enligt kompanjonmodellen, där förståelse skapas och man tar vara på varandras kompetenser (Granström 2003, s. 14–17). Verksamheterna behöver kanske snarare sluta ihop sig och gemensamt göra motstånd mot högre uppsatta som chefen, kommunen, regeringen så att de får avsatt tid för övergång och samverkan och därmed kan utföra ett bra jobb och skapa kontinuitet i barnens lärande.

Alla som intervjuades är eniga om att denna process alltid kan utvecklas och uppmärksammas mer. Vissa upplever att materialet som kommunen ger ut för övergången är till stor hjälp och bidrar till att övergången blir bra, men det har tagit tid innan ett bra övergångsmaterial har tagits fram.

För några år sedan var det här materialet mycket omfattande. Det skulle skrivas om barnet och det skulle bifogas dokumentationer och vi kände att det var ganska övermäktigt. Sen kom förskoleklassen och säger vi bryr oss inte om det, vi kommer ha 30 barn i klassen vi kan inte ta hänsyn till 30 barns projekt utan vi vill veta hur de fungerar socialt, då kändes det inte så roligt (Lena, intervju).

Lärarna läste inte övergångsmaterialet när det var för omfattande för att de ansåg att informationen inte var relevant. Samtidigt bidrar den informationen om barnet till att lärarna

kan skapa kontinuitet i barnets utveckling och lärande för de kan knyta an till tidigare erfarenheter (Hartman et al. 2004, s. 49–51). Övergången och samverkan sker på förskoleklassens villkor, det är de som avgör vad som är relevant och när, hur och om besök mellan verksamheterna sker. Förskoleklassen tycker inte att det är särskilt intressant att få information om vad barnet har arbetat med på förskolan, de vill för det mesta få information om hur barnen fungerar socialt. Förskollärare i förskolan och förskoleklassen arbetar inom olika skolformer och pratar olika språk, det kan vara svårt för de att förstå varandra. När ett samarbete mellan de olika grupperna inte finns, uppstår risken att barns tidigare erfarenheter och kunskaper går förlorade i övergången (Alatalo et al. 2015, s. 157–162).

Kommunen ändrade och omarbetade materialet till ett mindre omfattande vilket visar på att de tar hänsyn till och lyssnar på lärarnas åsikter. Kommunen och förskol/lärarna ingår i ett styrkeförhållande, där kommunen i stort sett alltid har mer makt och mer utrymme till att utöva sin makt än vad förskollärarna har. Som vi kunde se i citatet ovan kunde lärarna göra motstånd genom att inte använda övergångsmaterialet på det sättet det var tänkt och därmed omformades styrkeförhållandet mellan lärarna och kommunen. Foucault menar att styrkeförhållanden hela tiden är aktiva och ingår i en ständig kamp, varje relation formas och omformas av oavbrutna konflikter. Den som har mer makt behöver inte nödvändigtvis alltid ha mer makt. Genom att personen som är i underläge bryter mönster kan styrkeförhållandets struktur omformas och roller kan bytas. Makt kan, utöver att vara ett förhållande mellan aktiva parter, även vara en aktivitet. Aktiviteten utgör händelserna, momentana sammanstötningar mellan individerna som ingår i ett styrkeförhållande, makten representerar vad som händer när dessa individer drabbar samman (Hörnqvist 1996, s. 31–33). Motståndet från lärarnas sida ledde till att övergångsmaterialet omarbetades tills alla parter var nöjda.

Även förskolan och förskoleklassen ingår i ett styrkeförhållande med varandra. Här kan vi se att lärarna utövade makt genom att säga ifrån om övergångsmaterialet som förskollärarna hade skrivit. Lärarna har inte mer makt än förskollärarna, men genom att säga ifrån utövar de makt och hamnar därmed i överläge (Foucault 2003, s. 32). Lärarna utövar mer makt för att det är de som ska få barnen snart, förskolan ska nu endast lämna över barnen till förskoleklassen. Genom intervjuerna framkom det att förskoleklassen tycker att de har mer att säga till om hur övergången ska gå till och vilken information de vill ha. För ett bättre samarbete och en bättre övergång behöver verksamheternas förskollärare öka sin förståelse för varandras arbete. I Granströms samarbetsmodeller kan vi se att olika yrkesgrupper kan ha svårigheter att samarbeta. I detta fall befinner sig parterna möjligtvis i konkurrensmodellen, de tävlar om vem som har rätt eller fel, förskoleklassen anser att förskolans material inte är

nödvändigt. Konflikter kan uppstå. För ett bättre samarbete och en bättre övergång behöver förskollärarna arbeta tillsammans, ta vara på varandras kompetenser och försöka förstå varandra, så som kompanjonmodellen visar (Granström 2003, s. 14–17).

Jag kör ju på min rutin som jag tycker fungerar, det som inte fungerat som det ska måste ha varit att något barn har fått en plats som den inte velat ha, och sen efter ett tag bytt, då är det ju miss från intaget, jag tycker intaget behöver ses över men annars är jag nöjd med vår inskolning och övergång (Eva, intervju).

När lärarna upplever att allt flyter på och fungerar som det ska, kan det absolut vara så. Men nackdelarna med intervjuer, som jag även har tagit upp i metoddelen, är att man inte vet hur det ser ut i praktiken jämfört med vad den intervjuade personen säger (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s. 56). Man kanske upplever att allt fungerar bra för att man har utvecklat sina egna rutiner som man tror på, det kan även vara svårt att kritisera sig själv och sitt eget arbetssätt.

Intaget, som Eva nämner, behöver ses över och är inget som lärarna kan påverka, det ligger utanför deras ansvarsområde men påverkar deras arbete. Barn vars vårdnadshavare inte vill ha en plats i en viss förskoleklass ska inte få en plats och därmed måste barnet byta förskoleklass, och kanske ytterligare ett barn måste byta förskoleklass när ett förstahandsval till en plats blir tillgänglig. Detta är en ramfaktor i övergången. Det är kommunen som ska avgöra hur många barn det är som får plats i varje skolenhet. Vårdnadshavares önskemål om placering, det fria skolvalet, spelar in i var barnen blir placerade. Men vårdnadshavares önskemål ska inte påverka andra barns rättigheter till den platsen sett till närhetsprincipen, hur långt ifrån förskoleklassen barnet bor. Är söktrycket högt i en förskoleklass, fler barn som söker plats än vad det finns platser, är det kommunen som måste avgöra vilka barn som får en plats och har bäst rätt till platsen (Skolverket 2016). Här är det kommunen och vårdnadshavare som måste utföra ett bättre arbete så att alla barn som får en plats i förskoleklassen också vill ha den platsen. Det påverkar både barn och lärarna när det är hög barnomsättning i verksamheten. Barnet måste genomföra ytterligare en övergång och är denna gång inte lika förberedd då barnet och vårdnadshavare inte har deltagit i övergångsaktiviteter för den nya förskoleklassen och därmed varken är bekanta med miljön, lärarna eller barnen. Det skapas en större diskontinuitet, både fysiskt och socialt för barnet än vad som är nödvändigt. Splittringar tar mycket energi från barnen, energi som kan läggas på lärprocesser istället. Social diskontinuitet skapas och är en yttre påverkan i övergången, en

ramfaktor som påverkas av barnantal, upptagningsområdets storlek och antal förskoleavdelningar (Ackesjö 2015, s. 9–10, 14).

Kontakten förskolan har med förskoleklassen är också väldigt viktig för en bra övergång och samverkan, det blir en trygghet, som en av förskollärarna uttrycker sig, att veta att det alltid finns en person i andra änden som man kan kontakta och som också är engagerad i att få en bra övergång för barnet. Då kan man tillsammans jobbar för det. En annan förskola har andra erfarenheter kring kontakten med förskoleklassen.

Ofta var det förskoleklassen som inte ansåg att ett samarbete kring överlämningen kan vara viktigt. Vissa skolor har bra utvecklade rutiner kring detta, andra får man tränga sig på så att de visar intresse. När förskoleklassen inte tar sig tid eller inte anser det som viktigt att möta barnen i sin nuvarande miljö och får lära känna de och när de inte ser samarbetet mellan förskolan och förskoleklassen som givande och viktig för barnen, så upplever vi en sämre övergång. Bra när ett samarbete finns med besök på förskolan och förskoleklassen samt samtal, barnet blir sett, får även något konkret hur det kommer bli med nya lärare och ny miljö, det är viktigt att barnen inte behöver undra hela sommaren vad som väntar när förskoleklassen börjar utan kan känna sig trygga och lugna (Viktoria, intervju).

I vårt nätverk där vi fördjupar oss, förutom de praktiska sakerna kring övergångsprocessen, i olika gemensamma pedagogiska ämnen som värdegrund, matematik och språk, har skolorna visat ett svagare intresse och mycket lägre närvaro än vad förskolorna gjort. Högre prioritering hos skolledarna skulle leda till bättre samverkan (Linn, intervju).

Som tidigare nämnt ingår förskolan och förskoleklassen i ett styrkeförhållande.

Förskoleklassen utövar vid flera tillfällen makt över förskolan genom att visa mindre intresse till samarbete vid övergången. Makt är inget som man besitter eller har privilegierade rättigheter till, utan något som man utövar (Foucault 2003, s. 32). Alltså kan man anse att förskollärare och förskoleklassens lärare har lika mycket makt och ansvar i övergången från början. Sedan använder man makten, man utövar den på olika sätt vilket sätter en av grupperna i överläge och den andra i underläge. Förskolan upplever att de måste tränga sig på för att förskoleklassen ska visa intresse. Liknande som med gemensamma träffar där övergången och andra ämnen ska diskuteras och förskoleklassens lärare har lägre närvaro. Genom detta motstånd vill förskoleklassens lärare inte jämna ut maktrelationerna som Foucault anser att de som ligger i underläge gör (Hörnqvist 1996, s. 31). Genom förskoleklassens motstånd framgår det att de har mer makt än förskolan då de inte deltar och tar det gemensamma ansvaret, motståndet de gör bidrar inte till att utveckla samarbetet och

övergången. En aspekt kan även vara att förskollärarna vill visa mer engagemang i övergången just för att lärarna visar mindre. Förskollärarna gör motstånd mot den gamla bilden av förskolan, att barnen endast leker och får omsorg. Genom detaljerade dokumentationer om barnens tid på förskolan, som lärarna anser som irrelevanta, och genom ökat intresse i övergången kan det möjligtvis vara så att förskollärarna gör motstånd genom att påpeka att deras roll är en viktig del i barnets utveckling.

Förskolan och förskoleklassen befinner sig här, återigen, i konkurrensmodellen samtidigt som de till viss del kan befinna sig i konsiderationmodellen. Verksamheterna söker efter lösningar, vilket i detta fall är en bättre övergång, utan att de samarbetar med varandra. Samtidigt undviks konflikter, genom att inte ta upp förskoleklassens minskade intresse och var och en sköter sitt. Möjligheten att ta del av varandras kompetenser och utvecklas tillsammans samtidigt som man skapar en bättre övergång för barnen uteblir. Om alla inblandade skulle närvara vid de gemensamma träffarna skulle samarbetet befinna sig i kompanjonmodellen, vilket verksamheternas nätverk verkar sträva efter (Granström 2003, s. 14–17). Genom att inse att övergången är ett gemensamt ansvarsområde för förskolan och förskoleklassen, där förskollärarna från de olika verksamheterna behöver mötas och samarbeta, skapar man en trygg och bra övergång för barnen. Där kontinuitet i barnets lärande är möjlig och där man strävar efter att bidra till barnets lärande och utveckling på ett långsiktigt perspektiv. Tidsbrist och brist på arenor för samarbete anges i andra studier som orsak till icke existerande interaktion mellan verksamheterna. Men även ramfaktorer som stora barngrupper och organisationsproblem anses vara orsaker till ett minskat samarbete mellan verksamheterna (Alatalo et al. 2015, s. 157, 162).

En annan sak som togs upp om vad som kan förbättras är kontakten med kommunen och enheter som har inflytande över och fattar beslut som påverkar förskoleklassen.

Här i kommunen så fick vi reda på att det skulle flytta in 50 stycken nyanlända familjer. Det är därför vi bara har 28 elever i klassen i år, vi var tvungna att hålla platser ifall det kommer barn i förskoleklass ålder. Vi fick inte reda på någonting och för mig är starten och inskolningen så viktigt och jag ville kunna kontakta de som sitter däruppe, jag vill berätta hur inskolningen går till och hur viktigt det är med den här första kontakten. Men det finns ingen sådan kanal och det tycker jag är skitdåligt för om jag ska ta emot barn som kanske inte kan svenska, det finns ju jättemånga frågor som man måste ta hänsyn till och då vill jag veta det och så vill jag göra det så bra som möjligt för barnet. Så kommunikationen med kommunen behöver förbättras (Eva, intervju).

Regeringen och riksdagen beslutar om lagar och ramar i förskoleklassen och förskolan. Kommunen, chefer och skolan ansvarar för hur man ska jobba utefter dessa ramar och lagar (Skolverket 2011, 2015). För att förskoleklassens och även förskolans arbete ska kunna utföras och bli så bra som möjligt behöver kommunen, chefen, politiker, alla som på ett eller annat sätt styr över förskoleklassen, ha en bild av hur förskoleklassens dagliga arbete ser ut. Kommunen är en ramfaktor som utifrån regeringens lagar och ramar möjliggör, som man kunde se med övergångsmaterialet, och omöjliggör vissa saker i övergången. Lundgren tillägger att om en process har ett tydligt mål måste ramarna anpassas efter det så att det blir möjligt att uppfylla målet (Lundgren 1999, s. 36). Det är läraren i citatet ovan, som ska kunna utföra ett bra arbete, för att hon ska kunna göra det behöver hon veta om det är flera barn som ska börja i hennes klass och när de möjligtvis ska börja. I läroplanen för förskolan och även i grundskolans läroplan står det att läraren ansvarar för att förbereda barn och deras vårdnadshavare inför övergången till förskoleklassen (Skolverket 2017, s. 16). Hur ska läraren kunna följa detta när hon inte får någon information om vem barnet är, när det ska börja och om det överhuvudtaget ska börja i förskoleklassen? Denna flyktingkrisituation har medfört stora utmaningar för skolektorn. Ett samarbete mellan kommunen och högre uppsatta verkar inte finnas. För flyktingbarn och deras vårdnadshavare som är nya i landet, kanske inte kan språket, är det särskilt viktigt att skapa kontinuitet. De ska känna sig trygga, sedda och välkomna till förskoleklassen precis som alla andra barn som genomgår en övergångsprocess från förskolan till förskoleklassen. Genom att det inte verkar finnas möjligheter till samarbete och utbyte av information mellan förskoleklassens anställda och kommunen försämras denna möjlighet och övergången kan istället bli jobbig för barnen och vårdnadshavare. Som Dewey uttrycker måste man kunna bygga vidare och knyta an till barnets erfarenheter för att utvecklingen ska kunna fortsätta så bra som möjligt (Hartman et al. 2004, s. 49–51). Ackesjö menar även att social och fysisk kontinuitet är viktigt för barnet vid en övergång, för stor diskontinuitet kan skapa problem i barnets fortsatta lärande (Ackesjö 2015, s. 9–10). Sammanfattningsvis kan man säga att kommunen i stort sett alltid utövar makt över de kommunala skolorna, men att kommunen samtidigt ingår i ett styrkeförhållande med regeringen och samhällets lagar och därför inte alltid kan påverka vissa beslut som skulle underlätta lärarnas arbete. Enligt citatet ovan ser det ut som att förskoleklassen och kommunen befinner sig i konkurrensmodellen. Var och en gör sitt och försöker lösa problemen utan att samarbeta med varandra, även om viljan till samarbete finns från ena parten (Granström 2003, s. 14–17).

5.3.1 Sekretesslagen

Sekretesslagen har en avgörande roll i samverkan och övergångsprocessen och kan ibland upplevas som för hård då den kan sätta stopp för att alla parter får den information som de behöver vid övergången. Andrea: *“Ibland känner man sig lite begränsad av sekretesslagen”*. Enligt offentlighets- och sekretesslagen får inga uppgifter lämnas till andra myndigheter. Vidare står det att sekretessbelagda uppgifter får lämnas mellan myndigheter om intresset av att ta del av den informationen är uppenbart och större än intresset att skydda sekretessen (SFS 2009:400, kap. 8§1–2, kap. 10§27).

Alla tre lärare som jag intervjuade hade någon form av erfarenhet från att förskolan och förskoleklassen, antingen förr eller fortfarande idag är sammanhängande, Eva säger *“det gjorde livet enkelt”*. När barnen skulle flyttas över till förskoleklassen kände lärarna redan till barnen sedan de var små, föräldrakontakten fanns till viss del redan och sekretesslagen var gemensam, man fick dela med sig av all information till lärarna. Idag har förskolor och skolor, där förskoleklassen ingår i, olika chefer vilket gör att information inte får delas mellan verksamheterna utan vårdnadshavares tillstånd.

Personligen tycker jag att man borde få lämna information för det är ju för att hjälpa till för barnets bästa. Men samtidigt är det bra att vårdnadshavare har något att säga till om. Det kan hända att vårdnadshavare inte är överens med förskolan, att de har olika bild av barnet då kan det vara att de vill att vi ska få en egen bild innan de berättar (Marie, intervju).

Makt är kunskap, kunskap är makt. Den som har kunskap har mer makt än de som inte har kunskapen, speciellt om den utan kunskap vill erövra kunskapen (Foucault 2003, s. 33). Vårdnadshavare har information om sina barn som förskoleklassen inte får om inte vårdnadshavare ger den till dem. Därmed har vårdnadshavare mer makt att utöva och kan avgöra hur och när förskoleklassen ska få information om deras barn. Som i vissa fall när vårdnadshavare vill att förskoleklassen ska få en egen bild av barnet, här utövar vårdnadshavare makt över både förskolan och förskoleklassen genom att inte dela med sig av information om barnet. Vårdnadshavare är de som då ligger i överläge i styrkeförhållandet. Samtidigt som vårdnadshavaren utövar sin makt bidrar den till att skapa diskontinuitet för barnet. Läraren får inte all information den behöver om barnet och kan därför inte förbereda sig på bästa sätt vilket kan leda till diskontinuitet i barnets utveckling (Hartman et al. 2004, s. 49).

Förskolans personal har man väldigt lite att göra med, där har man nästan bara telefonkontakt så det är vårdnadshavare som man har kommunikation med (Marie, intervju).

Allting bygger ju på ett ömsesidigt förtroende mellan vårdnadshavare och oss pedagoger, vi måste ha ett samspel så det fungerar (Linn, intervju).

Trots att förskolans och förskoleklassens styrdokument uttrycker nödvändigheten av ett kontinuerligt samarbete mellan verksamheterna sker detta inte. Som Marie i citatet ovan uttrycker har man inte så mycket kontakt med förskollärarna vid övergången. Brist på kommunikation och samarbete mellan verksamheterna kan sätta stopp för kontinuitetsskapandet (Alatalo et al. 2015, s. 157). Även Granström visar genom sina samarbetsmodeller att verksamheterna och arbetsgrupper utvecklas som bäst när ömsesidig förståelse och möjligheten att lära av varandra finns (Granström 2003, s. 14–17).

Jag tycker att det är bra att vårdnadshavare måste godkänna, men det kan bli problem. Det finns vårdnadshavare som tänker men det här växer nog bort under sommaren, vårdnadshavare vill inte att vi skriver någonting, vi kan skriva lite mellan raderna men vi får inte skriva någonting som vårdnadshavare inte har godkänt. Det förskoleklassen får problem med är att det kan gå en hel termin eller in på nästa termin innan de upptäcker det här resursbehovet och känner att man har förlorat tid och känner att man kunde stöttat barnet bättre (Lena, intervju).

En annan förskollärare anser att sekretesslagen är för hård och borde anpassas efter situationen, om viss information måste lämnas då vill den kunna göra det, för barnets bästa. Skulle det vara bra med en gemensam sekretesslag vid övergången? Linda: *“ja det skulle ju naturligtvis underlätta men jag tror ju också att det är väldigt viktigt att hålla på sekretessen så att vårdnadshavare är med på vad som händer med deras barn, det tycker jag”*. Alatalo et al. har även i sin studie stött på sekretesslagens problem. De har kommit fram till att den upplevs som begränsande och ofta hindra information från att komma fram. Vidare skriver de att det finns blandade meningar om sekretesslagen bland förskollärarna (Alatalo et al. 2015, s. 162). Även i mina intervjuer framgår det att olika åsikter om sekretesslagen finns. En del tycker att den är bra, andra tycker att den är begränsande. Men trots begränsningarna framgår det att de flesta förskollärarna inte skulle vilja ändra på den då det är viktigt att vårdnadshavare vet vilken information som lämnas om deras barn. Det pågår en ständig kamp mellan förskolan, förskoleklassen och hemmet. Förskolan vill ge information, förskoleklassen vill ha en viss information. Vårdnadshavare vill inte alla gånger ge den information som

behövs och önskas från förskoleklassen. Dessa tre parter ingår i ett ständigt aktivt styrkeförhållande där liknande konflikter uppstår gång på gång (Foucault 2003, s. 32). Det är viktigt att ha ett bra samarbete med vårdnadshavare vid övergången, deras roll är stor och avgörande. Granströms samarbetsmodell visar att samarbetet funkar som bäst i kompanjonmodellen, ömsesidig förståelse finns, man lär av varandra och bidrar med det man kan (Granström 2003, s. 14–17). Det är viktigt att även inkludera samarbete med vårdnadshavare i denna modell då ett samspel mellan förskolan, förskoleklassen och hemmet är avgörande för en bra övergång. Detta betonar även Alatalo et al. samarbetet och kontinuitetsskapande mellan förskola, förskoleklass och hemmet är en av de viktigaste faktorerna för en lyckad övergång (Alatalo et al. 2015, s. 157). Även Dockett och Perry håller med om att nyckeln till en bra övergång mellan skolformer är ett bra samarbete med hemmet (Dockett & Perry 2004, s. 172).

Sekretesslagen är en ramfaktor som påverkar övergången och dess resultat. Ramar ringar in, begränsar ett handlingsfält och är nära kopplade till resursfördelning, materiella tillgången och organisationen av förskoleklassen enligt statens utbildningssystem. Ramarna avgör inte om resultatet blir bra eller dåligt, de avgränsar och ger möjligheter till ett antal utfall (Linné 1999, s. 61–62). Ramfaktorer undersöker vilka konsekvenser politiska och administrativa beslut får i förskoleklassens och förskolans värld (Lindblad et al. 1999, s. 98). Sekretesslagen kan man se, påverkar övergången mellan skolformer och i vissa fall omöjliggör utbytet av information på ett önskat sätt vilket kan leda till diskontinuitet och en svårare skolstart.

5.4. Lärares tankar om förskoleklassens syfte

Förskoleklassens syfte var från början att skapa en lättare och bättre övergång från förskolan till skolan. Har det uppfyllts? Har det skapats ett nytt gap ett steg längre ner, mellan förskolan och förskoleklassen istället eller har det faktiskt blivit lättare och bättre för barnen?

Ackesjö beskriver förskoleklassen som ett gränsland mellan förskolan och skolan. Detta gränsland existerar på grund av olika traditioner, placeringar i utbildningssystemet och olika arbetssätt. Förskoleklassen ska vara en blandning av förskolans och skolans arbetssätt och ska därmed bilda en bro mellan de olika skolformerna (Ackesjö & Persson 2010, s. 142–143).

Vi brukar säga att det är som en bro, man får båda världar och så möts vi. Vi har skolverksamhet på förmiddagen och sen fritids efter lunch och så har vi mycket skapande i verksamheten och vi är mycket ute, det är ju ett gap men sen blir det ett hopp till lan också

men jag tycker vi är en bra bro. Förväntningarna har blivit större på förskoleklassen, de ska läsa och så men det är inte vårt mål det är mer det sociala som är målet, men det har blivit lite mer från Skolverket med riktlinjer (Marie, intervju).

Högre förväntningar, mål och riktlinjer i förskoleklassen är en ramfaktor som påverkar undervisningens uppbyggnad. En fråga om att möjlig- eller omöjliggör vissa saker i undervisningen (Lindblad et al. 1999, s. 98). I detta fall minskar möjligheten till att förskoleklassen liknar förskolans verksamhet genom att mål om läsning ska uppnås vilket mer liknar skolans verksamhet. Det är lärarnas styrkeförhållande med organisationer ovanifrån som påverkar dessa beslut. Som man kan se gör lärarna motstånd genom att uttrycka att deras mål inte stämmer överens med Skolverkets ökade krav och riktlinjer. Scherp, lektor i pedagogik, menar att ökade krav och fokus på bra resultat i senare skolgång, som med läsning och skrivning, bidrar till att andra områden, såsom den sociala utvecklingen, hamnar i bakgrunden. Vidare menar han att skoleffektivitetsperspektivet, där de mätbara delarna som betyg och resultat ingår, präglas av ett top- down perspektiv. Där är det regler, lagar, politiker som styr ovanifrån (Scherp 2011, s. 112–113). Ovan kan man se att Skolverket ställer ökade krav på förskoleklassen, krav som verksamma lärare inte är överens om och inte ser som viktiga, Skolverket utövar här ett top-down perspektiv, där de styr över förskoleklassens vardag.

En annan tycker inte att det har uppstått ett nytt gap, barnen är redo för nästa steg och vill utvecklas framåt när de börjar i förskoleklassen. Det märks att de är klara med förskolan.

Jag tycker det här är bra, ett år som har väldigt mycket att göra med att få ihop en grupp för ettan och under det här året kan man också skapa nya kamratkontakter, det här året har vi heller inga krav på att de ska lära sig vissa saker utan här kan vi leka oss framåt och jobba med gruppen att det ska bli en bra klass för framtida lärande (Linda, intervju).

Här uppmärksammar Linda den sociala kontinuiteten som skapas under förskoleklassens år. Den sociala kontinuiteten är viktig, att känna tillhörighet och få utvecklas tillsammans med nya kompisar (Hartman et al. 2004, s. 49–53). Vidare pratar Linda om att leka sig framåt, vilket tyder på att förskoleklassen har anammat förskolans arbetssätt. Verksamheten styrs av förskolans pedagogiska arbetssätt men har även tydliga inslag av skolans pedagogik, som till exempel ett tydligare schema som anpassas efter lektioner, rast, mindre hjälp av vuxna (Ackesjö & Persson 2010, s. 144).

Det som upplevs som största skillnaderna mellan förskolan och förskoleklassen är att förskoleklassen har mer struktur och mer inriktad på lärandet. Men lärarna tror även att det skiljer sig väldigt mycket från förskoleklass till förskoleklass just för att det är en så fri skolform utan direkta riktlinjer på hur man ska och måste lägga upp verksamheten. Miljön upplevs också som en stor skillnad mellan förskolan och förskoleklassen.

Vi har bänkar men man måste inte alltid sitta, man kan sitta på golvet och jobba så men det är mer att man kommer in och sätter sig på sin plats och så sen är det inte lika fritt som i förskolan, där kan man välja om man vill vara med, här kan man inte det om vi inte anser att det behövs också (Marie, intervju).

Jag tolkar det som att barnen i förskoleklassen behöver vara mer självständiga än i förskolan samtidigt som läraren i förskoleklassen utövar mer makt över barnen än vad förskollärare gör (Hörnqvist 1996, s. 29–32). Förskoleklassen ska vara skolförberedande, i skolan kan barnen inte springa runt och välja om de vill delta eller ej, där måste de uppnå mål och få godkänt i olika ämnen. Att det inte är lika fritt i förskoleklassen som i förskolan kan tolkas som en ramfaktor, en yttre påverkan. Då förskoleklassen ska förbereda barnen för framtida skolgången styrs förskoleklassen av hur skolan förväntar sig att barnen ska bete sig. En annan ramfaktor är att förskoleklassen kan se olika ut, det är en fri skolform som fram tills i år när läroplanen reviderades inte hade ett tydligt syfte. Därmed kan lärare utforma verksamheten fritt efter egna föreställningar om hur förskoleklassen ska se ut. Detta påverkar barnen. Alla barn får inte en likvärdig utbildning i förskoleklassen (Ackesjö & Persson 2017, s. 79).

5.4.1. Förskollärares tankar om förskoleklassens syfte

Hur upplever förskollärare i förskolan att förskoleklassens syfte har uppfyllts?

Ja det finns en poäng med förskoleklassen. Vi hör ju också när vi möter förskoleklassen att det de jobbar med är gruppskapande, skapa ett socialt sammanhang, det är fortfarande väldigt mycket förskolepedagogik. Det är ett år där man försöker forma de [barnen] så att de lättare ska kunna anpassa sig (Lena, intervju).

Denna förskollärare verkar ha ett gott samarbete med förskoleklassen, hon har förståelse för de andras arbetssätt och verksamhet och kan se en mening med deras arbete (Granström 2003, s. 14–17). Vidare upplever hon att förskoleklassen är en bra sammanvävning av

förskolans och skolans pedagogik som bidrar till att skapa kontinuitet för barnen.

Jag tycker det är bra att barnen får denna övergång, får vänja sig vid nya strukturer och förväntningar så småningom vid en större miljö och mer självständighet och ansvar. Man får se till att övergången inte blir ett gap utan både förskoleklassen och förskolan behöver ta sitt ansvar till ett aktivt samarbete. Vi på förskolan som känner barnet redan sedan flera år har säkert alltid haft ett naturligt större intresse i att övergången blir bra för barnet, än förskoleklassen som inte känner och har träffat barnet (Viktoria, intervju).

Styrkeförhållandet mellan förskolan och förskoleklassen kommer till uttryck. Förskolan tycker att förskoleklassen inte visar samma intresse i barnet och gör därmed motstånd till samverkan vilket kan leda till att ett gap mellan skolformerna uppstår. Granströms samarbetsmodeller visar på att samarbete i arbetsgruppen och mellan olika verksamheter är viktigt. Vid ett sämre samarbete kan det uppstå konflikter och missförstånd som leder till att verksamhetens utveckling inte kan gå framåt. Man behöver ta ansvar för gemensamma områden, såsom övergången och aktivt delta i att göra den så bra som möjligt (Granström 2003, s. 14–17). För att förskoleklassen ska fungera som en bro mellan förskolan och förskoleklassen behöver verksamma förskollärare kontinuerligt samarbeta och diskutera gemensamma ämnen för att skapa kontinuitet för barnen och förståelse för varandra, vilket även framgår i läroplanen (Skolverket 2017, s. 16–17, Skolverket 2016, s. 13–14).

Jag tycker att det har skapats ett nytt gap då förskolan och förskoleklassen inte samverkar speciellt mycket utom just när det blir aktuellt för överskolning [övergångsprocessen]. Jag tycker att skillnaden mellan förskolan och förskoleklassen är för stor, förskoleklassen liknar för mycket skolan. Förskoleklassen ger en lättare övergång från just förskoleklass till skolan men inte från förskola till förskoleklass (Andrea, intervju).

När barnen börjar i förskoleklassen träder de in i en ny värld som innebär mer ansvar, mindre vuxenstyrning, en värld som liknar skolans. Förskoleklassen har allt mer anpassats efter skolans värderingar och tankar om hur undervisning och lärande ska ske. Genom detta kan man anse att skolstarten idag har flyttats ett steg nedåt och sker när barnen övergår från förskolan till förskoleklassen, det blir ett tionde skolår. Det är ett stort steg, större än när barnen sedan övergår till årskurs ett. Även om lek och skapande verksamhet ingår i förskoleklassens arbete, som även Marie tog upp, så schemaläggs dessa aktiviteter och är inte lika fria som i förskolan (Ackesjö & Persson 2010, s. 144). Om övergången från förskolan till

förskoleklassen är den enda gången som verksamheterna samarbetar och har kontakt med varandra, som Andrea uttrycker, kan det uppstå konflikter och motstånd. Styrkeförhållandet mellan förskolan och förskoleklassen är ständigt aktivt men det blir ännu mer synligt när dessa ska samarbeta med varandra. Lärare i förskoleklassen och förskollärare i förskolan pratar olika språk, de förstår inte alltid varandra och kan ha svårt att sätta in sig i varandras perspektiv. Det blir en uppdelning mellan vi och dem. En ständig kamp om vem som har rätt och fel, vems verksamhet som är bäst för barnets utveckling och hur man ska utforma verksamheten och samarbete. (Foucault 2003, s. 32, Alatalo et al. 2015, s. 157–162).

De skillnaderna mellan förskolan och förskoleklassen som förskollärare upplever är liknande som lärarnas upplevelser. Det är mer frivilligt i förskolan och barnen har mer inflytande, inte lika många krav och den fria leken har stor betydelse i förskolan för barnets lärande och utveckling. Andrea: *“Förskoleklassen har anammat mycket av skolans lektions-tänk, istället för att fortsätta med förskolans ämnesintegrerade och temainriktade arbetsätt”*. Under mina intervjuer har jag fått en bild av att förskoleklassverksamheterna ser väldigt olika ut. Vissa har bänkar och lektioner med skriftliga uppgifter, andra har en miljö som liknar förskolans och leker sig fram till nya kunskaper. Ackesjö och Persson menar att förskoleklassen är en frivillig skolform som saknar riktlinjer för hur verksamheten ska utformas. Det medför, som jag tidigare har nämnt, att lärarna utformar förskoleklassen på olika sätt efter egna önskemål och tankar, vilket gör att vissa förskoleklasser är mer lika förskolan och andra skolan. Denna saknaden av riktlinjer medför att kvalitén på förskoleklassen, undervisningen, kunskapen barnen får och även övergången till och från förskoleklassen inte är likvärdig för alla barn. Vidare kan man se att förskoleklassen ofta är mer lik skolans än förskolans värld. Att arbeta med bokstäver, siffror, få skriftliga uppgifter som ska utföras med papper och penna leder till att uppgiftens resultat kan bli rätt eller fel. På det sättet arbetar man inte i förskolan, men det är mycket vanligt i skolan (Ackesjö & Persson 2017, s. 79–80). Ramfaktorn, yttre påverkningar som i detta fall kan vara saknaden av tydliga riktlinjer och mål, som dock har utvecklats i den nya utgåvan av grundskolans läroplan, möjlig eller omöjliggör vissa saker i undervisningen (Dahllöf 1999, s. 16–17). I detta fall möjliggör de otydliga målen i förskoleklassen att varje lärare kan utveckla sin egna verksamhet och förverkliga idéer om hur förskoleklassen kan se ut. Samtidigt omöjliggör de för en likvärdig utbildning och kvalitet för alla barn som går i förskoleklassen. Även här tror jag på vikten av samarbete mellan verksamheterna. Samarbetar och kommunicerar verksamheternas förskollärare med varandra och hemmet kan man få en annan förståelse för

varandras arbetssätt och risken av ett gap vid övergången minskar (Granström 2003, s. 14–17).

Sammanfattningsvis kan man säga att förskoleklassernas utformning ser väldigt olika ut. Vissa följer originaltanken, att ta lite från båda världar medan allt fler dras in i skolans verksamhet och värderingar. Det är yttre faktorer som påverkar. Skolverket har ställt högre krav på förskoleklassen där läsning och skrivning ska ingå. Samtidigt som en kartläggning av barnens kunskaper i förskoleklassen kommer att införas (Skolverket 2011 rev. 2017, s. 17–18, Skolverket). Dessa faktorer medför att förskoleklassen blir mer lik skolan och förskolans pedagogik hamnar i skuggan i förskoleklassen. Förskoleklassen styrs av grundskolans läroplan och har därmed skolans värderingar, normer och uppdrag som grund (Skolverket 2011 rev. 2017, s.1–4). Man kan se det som att skolans pedagogik och arbetssätt tar överhand i förskoleklassen och att förskolan och betydelsen av det jobbet som förskollärarna utför där, alltmer hamnar i skymundan i förskoleklassens värld. Lärare i förskoleklassen upplever att de gör ett bra jobb och fungerar som en bra bro mellan verksamheterna medan förskollärarna i förskolan ställer krav på ett bättre och kontinuerligt samarbete mellan verksamheterna för att bron ska bli så bra och givande som möjligt. Skolinspektionen gjorde en kvalitetsundersökning på 20 förskoleklasser under år 2015. I den undersökningen framkom det att förskoleklassen inte än uppfyller sitt syfte, att vara en bro mellan förskolan och skolan, så som det var tänkt. Bristande kommunikation och samarbete mellan de olika lärargrupperna, rektorer och huvudmän som inte tar sitt ansvar i övergångsprocessen ses som orsaker. Men även en för stor ”skolifiering” eller motsatsen, en förskoleklass som är för lik förskolan samt en verksamhet med för otydliga mål, ses som avgörande faktorer till att förskoleklassen inte är en optimal bro än (Skolinspektionen rapport 2015:03, s. 9). Som vi kan se upplever verksamma förskollärare till viss del samma problem även idag, två år efter skolinspektionens undersökning.

6. Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur övergången från förskolan till förskoleklassen kan se ut, hur förskollärare upplever samverkan och övergången samt om förskoleklassens syfte, att skapa en bättre övergång mellan förskolan och skolan, har uppfyllts.

Det som framkom från intervjuerna som genomfördes var att varje verksamhets övergång i stort sett ser likadan ut varje år. Inga större utvecklingar verkar ske från år till år om inte till exempel kommunen ändrar övergångsmaterialet. Även mellan olika

förskoleklasser och förskolor såg övergången generellt väldigt lika ut. Det som skiljer sig är hur många besök som görs i förskoleklassens verksamhet, vem som följer med barnen på besöken samt om läraren från förskoleklassen kommer och hälsar på i förskolan eller inte. Det som framkom som avgörande för en bra övergång är att skapa kontinuitet för barnen, dels genom att dela information mellan verksamheterna om barnet men även genom att barnet får möta den nya miljön, nya lärare och barn innan övergången sker. Kommunikationen och samarbetet mellan verksamheterna och även med hemmet anses som avgörande. Hartman et al. (2004), Ackesjö (2010, 2015), Dockett och Perry (2004, 2017) samt Alatalo et al. (2015) har kommit fram till liknande resultat. De menar att kontinuitetsskapandet i övergången är viktigt för barnet då det behöver känna igen sig för att kunna skapa mening i sitt lärande. Vidare menar de att samarbetet mellan verksamheterna är avgörande, utan ett bra samarbete och kommunikation mellan verksamheterna och hemmet kan övergången inte utföras på bästa möjliga sätt. Även Granström (2003) betonar vikten av ett bra samarbete, möjligheten att lära av varandra och förståelsen för varandras arbeten, för att verksamheterna ska kunna utvecklas.

Förskolan och förskoleklassen är i ett ständigt aktivt styrkeförhållande, där makt inte är något som de besitter utan som utövas och motstånd görs (Foucault 2003). Det framkom i mitt resultat att förskoleklassen utövar mer makt i övergången än vad förskolan gör. Vid upprepade tillfällen kunde man se hur förskoleklassen var de som bestämde villkoren för samverkan och övergångsträffar, samt vilken information som var relevant att förskolan lämnade över. Även Alatalo et al. (2015) har i sin forskning sett hur samverkan och övergången mellan förskolan och förskoleklassen sker på förskoleklassens villkor. Det kan grunda sig i att förskolan enbart ska lämna över barnen medan förskoleklassen ska ta emot och hjälpa barnen att utvecklas i ett år framöver. Även ramfaktorer som kommunen och andra organisationer som styr ovanifrån spelar en avgörande roll i samverkan och övergången. Dessa kan sätta upp regler och avgöra hur många barn som ska ingå i förskoleklassen samt vilket övergångsmaterial som ska användas vilket kan medföra problem då deras bestämmelser inte alltid stämmer överens med lärarnas tankar och arbetssätt.

Huruvida förskoleklassens syfte har uppfyllts och en lättare övergång mellan de olika skolformerna har skapats finns det blandade meningar om. Lärarna i förskoleklassen upplevde att de agerar som en bra bro och blandar förskolans och skolans arbetssätt. Samtidigt upplever de att förskoleklassen och förskolan skiljer sig åt, barnen har mindre inflytande och förväntas vara mer självständiga i förskoleklassen. Förskollärarna verksamma i förskolan ställer högre krav, såsom ett mer utvecklat samarbete mellan verksamheterna för

att förskoleklassen ska agera som en bra bro. Vidare upplever förskollärarna att förskoleklassen visar mindre intresse i övergången samt att förskoleklassen är för lik skolan, vilket upplevs som negativt. Som vi kunde se påpekar även tidigare forskning, som till exempel Ackesjö och Persson (2010) samt skolinspektionen (2015:03) att förskoleklassen inte fullt ut fungerar som en bro mellan förskolan och skolan samt att förskoleklassen är för lik skolan. Samtidigt är förskoleklasserna väldigt olika utformade då det är en fri skolform vilket ger lärarna friheten till att utforma verksamheten efter egna önskemål och föreställningar och vilket påverkar kvalitén då alla barn inte får en likvärdig utbildning.

6.1. Metoddiskussion

Den kvalitativa metoden med intervjuer har fungerat bra i enlighet med studiens syfte, ett djupare resultat framkom än vad en enkätundersökning hade bidragit med. Det som kunde ha gjorts annorlunda är utformningen av intervjuerna med färre frågor. Jag hade väldigt många frågor för att vara säker på att alla aspekter skulle tas upp. Med färre och mer omfattande frågor skulle kanske aspekter som jag inte själv tänkt på kommit fram. Mailintervjuerna kunde utförts via exempelvis Skype för att få en mer personlig kontakt och djupare intervjuvar. Eriksson- Zetterquist och Ahrne nämner att om man har mer öppna och lösa frågor kan man få fram andra svar än när man håller sig till ett strukturerad frågeformulär. Vidare menar de att med hjälp av dagens teknik kan man utföra intervjuer via mail, chatt och Skype. Intervjuerna kan bli mindre personliga och dra ut på tiden, om mailsvaren exempelvis inte kommer fram till mottagaren (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s.40–41).

Nackdelen med intervjuerna har varit att förskollärarna ibland framställde övergången och samverkan som perfekt och välfungerande. Med enbart intervjuer som metod är det svårt att avgöra om det personerna säger är sant eller inte, det ger en begränsad bild av fenomenet. Hade jag kombinerat studien med observationer skulle det varit enklare att se om intervjuvaren stämmer överens med verkligheten (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2011, s.56). Men observationer inom detta ämne skulle inte varit en realistisk metod med tanke på hur kort tid jag hade på mig samt att övergången vid studiens tidpunkt inte är pågående i förskolan och förskoleklassen. Enbart en person per arbetsplats intervjuades vilket medför nackdelar, studien blir personberoende. Jag fick endast en persons perspektiv och tankar om ämnet. Med flera intervjuer på samma arbetsplats hade man fått ett bredare perspektiv. Trots nackdelen med intervjuer, som nämndes ovan, anser jag att resultatet representerar en verklighetstrogen bild av hur övergång och samverkan ser ut på de sju verksamheterna som

undersöktes. Resultatet går att jämföra med tidigare forskning vilket bidrar till dess trovärdighet.

6.2. Slutsats

Sammanfattningsvis kan man säga att samverkan mellan förskolan och förskoleklassen behöver utvecklas för att övergången mellan dessa verksamheter ska fungera bättre. Som man upprepade gånger kunde se i resultatet, försämras övergången och möjligheten till kontinuitetsskapande i barnets utveckling om samarbetet inte fungerar enligt Granströms (2003) kompanjonmodell. Ämnet behöver uppmärksammas mer och tid för kontinuerligt samarbete och informationsutbyte mellan verksamheterna behöver införas. I mitt resultat framgår att tidsbrist är en bidragande faktor för ett sämre samarbete och andra arbetsuppgifter prioriteras.

För att förskoleklassens syfte ska uppnås bättre behöver syftet och utformningen av verksamheten förtydligas. Den fria skolformen bidrar till att alla förskoleklasser utformas olika, antingen för lika skolan eller förskolan. Med ett distinktare samarbete mellan förskolan, förskoleklassen och skolan kan man åtgärda detta och tillsammans skapa en likvärdig förskoleklass och tydligare bro mellan förskolan och skolan.

6.3. Vidare forskning

Om man skulle utveckla forskning inom område samverkan och övergång mellan skolformer, som i Sverige inte är alltför genomlyst, kan man genomföra etnografiska studier. Där observationer blir förstahandskällan, som sker över längre tid och följer övergångsprocessen från början till slut, för att se hur det går till och få en bredare bild av samverkan. Vidare kan man utveckla forskningen genom att ta med kommunens och andra huvudmäns tankar om övergången och hur de prioriterar och arbetar med den på sin nivå, då det i min studie framkom en del problem som låg inom kommunens ansvarsområde.

7. Referenser

Ackesjö, Helena (2015), *Den komplexa väven: att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass*. Nordic early childhood education research journal vol. 11 (4).

Ackesjö, Helena (2017), "Fritidshemmet som en kontinuitetsskapande arena". I: Lillvist, Anne & Wilder, Jenny (2017), *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.

Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2010), *Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2010 årg. 15 nr 2/3.

Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2017), "Förskoleklassen bortom bron. Innehåll, mål och mening i undervisningen". I: Lillvist, Anne & Wilder, Jenny (2017), *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.

Alatalo, Tarja, Meier, Joanna & Frank, Elisabeth (2015), *Transition between Swedish Preschool and Preschool class: A question about interweaving care and knowledge*. Early childhood Education Journal Vol. 44:2.

Broady, Donald & Lindblad, Sverker (1999), *På återbesök I ramfaktorteorin. Temaintroduktion*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Dahllöf, Urban (1999), *Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Dockett, Sue & Perry, Bob (2004), *Starting school. Perspectives of Australian children, parents and educators*. Journal of early childhood research Vol. 2:2.

Dockett, Sue & Perry, Bob (2017), "Kontinuitet och förändring vid övergång till förskoleklassen - en översikt". I: Lillvist, Anne & Wilder, Jenny (2017), *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson- Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (red.) (2011), "Intervjuer". I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Foucault, Michel (2003), *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.

Granström, Kjell (2003), "Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. Om mötet mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger". I: Skolverket (2003), *Antologi. Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Fritzes.

Gustafsson, Christina (1999), *Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P. & Hartman, Ros Mari (2004), *John Dewey. Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Hörnqvist, Magnus (1996), *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson.

Lillvist, Anne & Wilder, Jenny (2017), "Varför behövs en bok om övergångar?". I: Lillvist, Anne & Wilder, Jenny (2017), *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.

Lindblad, Sverker, Linde, Göran & Naeslund, Lars (1999), *Ramfaktorteori och praktiskt förnuft*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Linné, Agneta (1999), *Om ramfaktorteori och historisk förändring. Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Lundgren, Ulf P. (1999), *Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 Nr. 1.

Patel, Runna & Davidsson, Bo (2011), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rennstam, Jens & Wästerfors, David (red.) (2011), ”Att analysera kvalitativt material”. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Regeringskansliet (2017) *Skolstart vid sex års ålder*.

Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/lagratsremiss/2017/08/skolstart-vid-sex-ars-alder/>. Hämtad: 2017- 10-10

Riksdagen (2017) *Beslut: Skolstart vid sex års ålder*. Tillgänglig:

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/skolstart-vid-sex-ars-alder_H501UbU7. Hämtad: 2017-11-27

Scherp, Hans-Åke (red.) (2011) ”Ledning, styrning och elevers kunskapsbildning”. I: Thornberg, Robert & Thelin, Katina (red.) (2011), *Med ansiktet vänt mot Europa. Perspektiv på skolutveckling*. Lärarförbundet, Myndigheten för skolutveckling/Skolverket, Sveriges Skolledarförbund.

SFS (2009:400), *Offentlighets- och sekretesslag*. Stockholm: Justitiedepartementet.

Skolinspektionen (2015:03), *Kvalitetsgranskning rapport. Undervisning i förskoleklass*.

Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/forskoleklass/forskoleklass-slutrapport.pdf>. Hämtad: 2017-11-03

Skolverket (1998, rev. 2016), *Läroplan för förskolan*.

Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442. Hämtad: 2017-10-03

Skolverket (2011), *Vad styr verksamheten?*

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet/grundskoleutbildning/grundskola/vad-styr-verksamheten-1.4291>.

Hämtad: 2017-11-05

Skolverket (2011 rev. 2017), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813. Hämtad: 2017-10-03

Skolverket (2015), *Mer om skolans ansvar*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar>. Hämtad: 2017-11-05

Skolverket (2016), *Val av grundskola*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/val-av-grundskola-1.210176>. Hämtad: 2017-11-05

Skolverket. *Nytt stöd för att kartlägga elevers kunskaper i förskoleklass*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.262822!/Presentation%20till%20webben_publication.pdf. Hämtad: 2017-10-03

Skolverket stödmaterial. *Förskoleklassen- uppdrag, innehåll och kvalitet*. Tillgänglig <http://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/10/fsklassen.pdf>. Hämtad: 2017-10-10

Svensson, Peter & Ahrne, Göran (red.) (2011), ” Del 1. Kvalitativa metoder och samhällsvetenskap”. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf. Hämtad: 2017-10-05

7.1. Intervjuer

Annika, rektor på grundskola. Stockholm: 2017-04-25

Eva, förskollärare i förskoleklass. Stockholm: 2017-09-28

Linda, förskollärare i förskoleklass. Stockholm: 2017-04-12

Marie, förskollärare i förskoleklass. Stockholm: 2017-10-09

Andrea, förskollärare i förskola. Sundsvall: 2017-10-13

Lena, förskollärare i förskola. Stockholm: 2017-10-11

Linn, förskollärare i förskola. Sundsvall: 2017-10-05

Viktoria, förskolechef. Stockholm: 2017-10-06