



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man saknar ju sina gamla kamrater lite och så...”
– en kvalitativ intervjustudie om barns perspektiv på
övergången från förskola till förskoleklass

Hanna Goffe och Lena Salomonsson

LAU390

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Maria Reis

Rapportnummer: VT12-2920-007

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Man saknar ju sina gamla kamrater lite och så...” -en kvalitativ intervjustudie om barns perspektiv på övergången mellan förskola och förskoleklass

Författare: Hanna Goffe och Lena Salomonsson

Termin och år: Vt-12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Maria Reis

Rapportnummer: VT12-2920-007

Nyckelord: Förskoleklass, förskola, barns perspektiv

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka hur barn resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass. De frågeställningar som ligger till grund för vår undersökning är följande: Hur resonerar barn kring förskoleklassens aktiviteter? Hur resonerar barn kring förskolans aktiviteter? Vilka erfarenheter har barn av övergången från förskola till förskoleklass?

Undersökningen utgår från en kvalitativ metod i form av gruppintervju med barn. Gruppintervjuerna har varit av samtalskaraktär för att komma närmare barnens erfarenhetsvärldar. Under intervjuerna har barnen fått rita bilder som beskriver hur de ser på aktiviteterna i respektive verksamhet. Dessa bilder har använts som ett komplement till intervjuerna när resultaten har analyserats. Vi har besökt två skolor och intervjuat sammanlagt 12 barn, vilket har resulterat i fyra gruppintervjuer om tre barn i varje grupp. Intervjuerna har spelats in och transkriberats, därefter har barnens svar placerats in i lämpliga kategorier som svarar mot respektive frågeställning. Analysmetoden har till stor del utgått från Helena Ackesjös (2011) studier, som också har varit inspirationskällan till vår undersökning. Hon har undersökt huruvida förskoleklassen fungerar som en bro mellan förskola och skola. Likaså vilar studien på ett utvecklingsekologiskt perspektiv som beskriver vikten av barnets omkringliggande miljöer. Stöd har också funnits i det sociokulturella perspektivet och flera av dess tillhörande begrepp.

Resultatet visar att majoriteten av barnen som deltagit i undersökningen ser förskoleklassen som en verksamhet där de lekorienterade aktiviteter är centrala. Majoriteten av barnen uttrycker att leken bäst beskriver förskoleklassens verksamhet, men att den däremot inte är lika lekbetonad som förskolans verksamhet. Barnen beskriver att skillnaden mellan förskola och förskoleklass är att man i förskoleklassen arbetar mer med skolaktiviteter och då främst matematik, än vad man gör i förskola. Utifrån barnens erfarenheter om övergången från förskola till förskoleklass framkom att det mest väsentliga för barnen hade varit oro och var rädda för att inte få några kompisar i den nya verksamheten.

Det har gjorts flera studier på övergången mellan olika skolformer, men då främst ur pedagogers synvinkel. Därför blir det av intresse att undersöka frågan ur barns perspektiv, eftersom det är dem vi skapar verksamheten för.

Förord

Inför avgörandet av val till c-uppsatsen insåg vi att det var ett par saker som var särskilt betydelsefulla för oss. Först och främst var ambitionen att bidra med forskning på ett område som var något utforskat, och för det andra att genomföra en undersökning som var sedd ur barnens perspektiv. I och med detta beslut, blev det ett naturligt val att använda intervju som forskningsmetod. Med detta i vetskap, var vi också förberedda på det arbete som krävs för att få möjlighet att genomföra intervjuer med barn. Till att börja med, krävs det engagerade pedagoger som bidrar med att skriva ut tillståndsblanketter och informera föräldrar som måste ge sitt godkännande inför en sådan ansats. Det krävs också intresserade föräldrar som gärna låter främmande studenter intervjuar deras barn, för att föra forskningen framåt. Sist men inte minst krävs det barn som frivilligt ställer upp och blir intervjuade av två studenter från lärarhögskolan som de aldrig sett förr. Tusen tack till alla som har medverkat till denna undersökning!

Slutligen vill vi tacka vår handledare, Björn Haglund, som har varit ett gott stöd under hela uppsatsprocessen. Gett feed-back som varit tänkvärd och som bidragit till viktiga förändringar och tillägg. Tack!

Det har varit en rolig och spännande avslutning på utbildningen, och vi är båda tonvis med erfarenheter rikare inför kommande yrkeskarriär med barn.

Lena Salomonsson och Hanna Goffe, Göteborg 2012-05-21

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
INLEDNING	6
SYFTE	7
FRÅGESTÄLLNINGAR	7
LITTERATURGENOMGÅNG	8
FÖRSKOLEKLASSENS HISTORIA OCH BAKGRUND.....	8
SAMVERKAN MELLAN FÖRSKOLA OCH SKOLA	9
VISIONEN OM EN MÖTESPLATS.....	9
FÖRSKOLEKLASSEN – EN ÖVERGÅNG ELLER ETT TIONDE SKOLÅR?.....	9
BESKRIVNING AV DE OLIKA VERKSAMHETERNAS AKTIVITETER.....	10
LIKHETER OCH OLIKHETER MELLAN VERKSAMHETERNA	11
FÖRSKOLEKLASSENS VERKSAMHET	11
FÖRSKOLEKLASSENS MILJÖ OCH AKTIVITETER	12
ÅLDER VID SKOLSTART	12
FÖRSKOLEKLASSEN – EN Ö ELLER EN BRO?	12
TEORETISK ANKNYTNING	13
UTVECKLINGSEKOLOGISKT PERSPEKTIV	13
<i>Bakgrund</i>	13
<i>Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell</i>	13
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE	14
<i>Bakgrund</i>	14
<i>Situationsbundet lärande</i>	15
<i>Formellt och informellt lärande</i>	15
<i>Artefakter som tankestötta</i>	16
<i>Kontextuella verksamheter</i>	16
<i>Lärande genom samspel</i>	16
METOD	18
LITTERATURVAL.....	18
ATT TILLVARATA BARN PERSPEKTIV	18
UNDERSÖKNINGSMETOD	19
PLANERING AV INTERVJUERNA.....	20
GENOMFÖRANDE OCH URVAL	20
ANALYS AV DATA	21
ETISK HÄNSYN.....	22
RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	23
RESULTAT OCH ANALYS	25
BARN RESONEMANG KRING FÖRSKOLEKLASSENS AKTIVITETER.....	25
KATEGORI 1: LEKORIENTERADE AKTIVITETER.....	25
<i>Analys</i>	26
KATEGORI 2: SKOLAKTIVITETER.....	26
<i>Analys</i>	27
KATEGORI 3: RUTINAKTIVITETER	27
<i>Analys</i>	27
BARN RESONEMANG KRING FÖRSKOLANS AKTIVITETER	27
KATEGORI 1: LEKORIENTERADE AKTIVITETER.....	27
<i>Analys</i>	28
KATEGORI 2: SKOLAKTIVITETER.....	28
<i>Analys</i>	28
KATEGORI 3: FÖRSKOLANS RUTINER	29
<i>Analys</i>	29
<i>Sammanfattande analys</i>	29
BARN ERFARENHETER KRING ÖVERGÅNGEN FRÅN FÖRSKOLA TILL FÖRSKOLEKLASS	30
KATEGORI 1: BARN ERFARENHETER AV AKTIVITETERNA	30

<i>Analys</i>	31
<i>Kategori 2: Barns erfarenheter av kompisrelationerna</i>	31
ANALYS	32
KATEGORI 3: BARNS ERFARENHETER AV DEN RUMSLIGA OCH MATERIELLA FÖRÄNDRINGEN.....	32
<i>Analys</i>	33
KATEGORI 4: BARNS ERFARENHETER AV PEDAGOGERNA	34
<i>Analys</i>	34
<i>Sammanfattande analys</i>	34
DISKUSSION	36
METODDISKUSSION	36
HUR RESONERAR BARN KRING FÖRSKOLEKLASSENS OCH FÖRSKOLANS AKTIVITETER?	38
VILKA ERFARENHETER HAR BARN KRING ÖVERGÅNGEN FRÅN FÖRSKOLA TILL FÖRSKOLEKLASS?.....	39
VIDARE FORSKNING.....	41
REFERENSLISTA	43
LITTERATUR.....	43
ELEKTRONISKA KÄLLOR	44
BILAGOR	45
BILAGA 1. INTERVJUGUIDE	45
BILAGA 2	46
BILAGA 3	46
BILAGA 4	47

Inledning

Det är snart 15 år sedan som förskoleklassen blev en egen skolform (Palmlblad 2001:27–29). Syftet med förskoleklassen var att den skulle fungera som en bro mellan förskolan och skolan (Skollagen 2010, 9 kap. 2 §). Förskoleklassen var även tänkt att bli en mötesplats för förskolan och skolan som skulle medverka till en mjukare start in i skolvärlden för sexåringarna. Men den var också tänkt att fungera som en plattform där de båda verksamheterna kunde mötas och integreras med varandra. Förskoleklassen var nämligen tänkt att varken vara förskola eller skola, istället skulle det skapas en ny pedagogik som utgick ifrån båda verksamheterna (Myndigheten för skolutveckling 2006). Men forskning visar att dessa förhoppningar inte har infriats utan att förskoleklassen istället blivit skolifierad och i själva verket resulterat i en sänkt skolstartsålder. Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006:168) menar till och med att förskoleklassen borde ses som ett tionde skolår.

Som det ser ut idag har förskoleklassen ingen egen läroplan utan omfattas av den första delen i Lgr11. Det är en övergripande del som behandlar skolans värdegrund och uppdrag och som gäller för skolan, förskoleklass och fritidshem. Läroplanens andra del, som omfattar skolans övergripande mål och riktlinjer, gäller också för förskoleklassen men i ”tillämpliga delar” (Utbildningsdepartementet, Lgr11:4, 7). I studier som gjorts kring ämnet framkommer det att pedagogerna som arbetar inom förskoleklassen känner sig osäkra på hur deras verksamhet ska se ut eftersom de upplever att de saknar tydliga direktiv och ramar. Då syftet med förskoleklassen är tolkningsbart och verksamheten inte omfattas av någon egen läroplan blir också olika förskoleklassverksamheter utformade på olika sätt. Vissa förskoleklasser karaktäriseras mer av skolans pedagogiska arbetssätt medan andra påminner mer av förskolans. På grund av att det framförallt är lärarnas perspektiv som har undersökts har det efterfrågats en studie som istället belyser barnens perspektiv kring övergången (SOU 2010:67, s. 310). Eftersom det är av största vikt att inta barnens perspektiv är det därför väsentligt att genomföra en studie som kan bidra till att skapa en bild av förskoleklassen som övergång mellan förskola och skola och därmed belysa vad som är centralt i övergången för barnen. Det är också relevant för läraryrket att ta reda på mer om hur barnen upplever övergången, eftersom man som pedagog då kan använda sig av den informationen för att anpassa övergången så att den blir så smidig som möjlig för barnen.

Helena Ackesjö (2011) har undersökt huruvida förskoleklassen fungerar som en övergång mellan förskola och skola. Hennes studie visar att förskoleklassens verksamhet är alltför komplex för att kunna betraktas som antingen en ö eller en bro mellan de olika verksamheterna. Ackesjö (SOU 2010:67, s. 310) menar att det finns få studier som belyser övergången mellan olika skolformer ur barnens perspektiv. Därmed blir det intressant att undersöka hur barnen ser på förskolan och förskoleklassen samt övergången mellan dessa verksamheter.

Syfte

Syftet med studien är att beskriva hur barn resonerar kring övergången från förskola till förskoleklass.

För att begränsa studies omfattning valde vi att fokusera på en av flera aspekter vid övergången. De första två frågeställningarna berör därför hur barnen resonerar kring förskolans respektive förskoleklassens aktiviteter. Avsikten med att undersöka aktiviteterna var för att få förståelse för om de resonerar olika kring verksamheterna, och i så fall vilken kontrast det skapar mellan dem. Den sista frågeställningen belyser barnens erfarenheter kring övergången från förskola till förskoleklass.

Frågeställningar

- Hur resonerar barn kring förskoleklassens aktiviteter?
- Hur resonerar barn kring förskolans aktiviteter?
- Vilka erfarenheter har barn kring övergången från förskola till förskoleklass?

Litteraturgenomgång

I det här kapitlet kommer vi att sammanfatta den litteratur som vi har tagit del av inför vår undersökning. Vi har studerat artiklar, tidigare forskning samt övrig litteratur som behandlar hur barn resonerar kring övergången från förskola till förskoleklass. Litteraturgenomgången återkopplas i analys av resultatet samt diskussionen.

Förskoleklassens historia och bakgrund

Jan Palmblad (2001) berättar i sin rapport Förskoleklassen, historik och kursplan om förskoleklassens bakgrund och framväxt. Han redogör även för tankarna kring att sammanföra förskolan och skolan samt hur förskoleklassen till sist kom att bli en egen skolform.

Redan på 40-talet lades grunden för dagens förskoleklass. Då lades det fram förslag på att man skulle föra samman förskolan och skolan. På 60-talet blev frågan aktuell igen och intresset för en sammanslagning växte, men fastän det genomfördes skolutredningar som uppmuntrade ett sammanförande blev det inte verklighet (Palmblad 2001:64). Under 1970-talet blev daghemmens (dagens förskola) och deltidförskolornas (dagens förskoleklass) verksamheter reglerade av förskolelagen. Nu kom både daghemmen och deltidförskolorna att gemensamt gå under begreppet förskola och Socialstyrelsen utarbetade en arbetsplan för förskolans verksamhet. Enligt den nya lagen gavs även alla sexåringar rätt till förskoleplats (Palmblad 2001:60-61). En av tankarna med att sammanföra sexåringarna var att verksamheten i deltidförskolan skulle fungera som en övergång till skolan (Ackesjö 2011:20). Under 1980-talet utarbetade Socialstyrelsen en speciell arbetsplan för att öka kontinuiteten av innehåll och arbetsformer mellan förskola och skola. Där förskolans verksamhet slutade skulle skolan ta vid, för att skapa verksamheter som bättre passade barnen (Vallberg Roth 2011:96).

I början av 80-talet kom förskolelagen att ersättas av barnomsorgslagen, den största förändringen som följde rörde framförallt personalen och hur de skulle dela upp arbetet sinsemellan. Ett demokratiskt arbetssätt betonades där det skulle råda jämlikhet mellan förskollärare och barnskötare, trots personalgruppernas olika utbildningar och yrkeskunskaper skulle de alltså utföra samma uppgifter. Tyvärr resulterade förhållningssättet i att kvalitén i den svenska förskolan försämrades. Personalen utförde samma uppgifter oberoende av utbildning och detta resulterade i att yrkesgruppernas kunskaper inte togs tillvara. Detta ledde i sin tur så småningom till att det växte fram ett nytt förhållningssätt i Sverige, där man såg fördelarna med att ta tillvara på personalgruppernas specifika yrkeskunskaper och utbildning (Palmblad 2001:60-61).

I samband med den nya lagen fick barnomsorgen kritik för bristande kvalité, kritiken rörde framförallt daghemmen. Deltidförskolan (sexårsverksamheten) ansågs istället fungera bra och hade en tydligare pedagogisk struktur. Verksamheten var uppbyggd på olika vuxenledda arbetspass och den fria leken, det framgår även att personalen i deltidförskolan började fördjupa samarbetet med skolans lärare. Många ansåg att samarbetet borde utvecklas ytterligare och att deltidförskolan skulle börja lyda under skolöverstyrelsen. Överlag ökade intresset för ett närmre samarbete mellan deltidförskolan och skolan. Man diskuterade deltidförskolans roll för sexåringarna och deras introduktion i skolan. Efter ytterligare utredningar utkom Socialstyrelsen med Pedagogiskt program för förskolan i slutet av 80-talet, som beskriver verksamhetens mål och uppgifter. Men det var först på 90-talet som förskolan och skolan fick en gemensam huvudman. Då upphörde barnomsorgen att lyda under Socialstyrelsen och de fick istället, tillsammans med skolan, skolverket som huvudman. Nu infördes även nya beteckningar och deltidförskolan kom att formellt gå under beteckningen förskoleklass och daghemmet kom i sin tur att kallas för förskola (Palmblad 2001:63-66).

Samverkan mellan förskola och skola

Det var dock inte helt självklart att barnomsorgen skulle lyda under skolverket, många såg en risk i att skolan skulle få alltför stort inflytande över barnomsorgen och att det skulle resultera i en förändring av förskolepedagogiken. Skolverkets syfte var att de olika verksamheterna skulle lära av varandra, framförallt betonades det att förskolans pedagogik skulle influera arbetssättet i skolans tidigare åldrar. Men trots detta var alltså många rädda att skolan skulle "ta över" förskoleklassen och förskolan. I samband med att Skolverket blev huvudman för både skolan och barnomsorgen skrevs det två nya läroplaner, Lpo94 som kom att gälla för skolan, förskoleklassen och fritidshemmet, samt Lpfö98 som berörde förskolan. Det är först nu som förskolan blir en egen skolform (Palmlblad 2001:66-67).

Palmlblad (2001:68) menar att debatten på 80- och 90-talet om förskolans och skolans arbete har handlat om två verksamheter med olika arbetssätt och traditioner, men som har samma mål. Pedagogiken i förskoleklassen betonar i större utsträckning hela barnets utveckling, medan skolan istället har genomsyrats av ett mer förmedlingspedagogiskt arbetssätt. Vidare kan man se, att just det som så många var oroliga för vid samgåendet av barnomsorgen och skolan, har inträffat. Det har nämligen visat sig att förskoleklassens pedagogik på flera håll i landet blivit underordnad skolans. Man talar om att förskoleklassen har blivit skolifierad (Palmlblad 2001:67-68).

Visionen om en mötesplats

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) har genom ett utredningsuppdrag kring kulturmötet mellan förskolan och skolan, skrivit om visionen om en mötesplats mellan dessa. De har utrett eventuella risker och möjligheter med ett samarbete och de framhåller vikten av att reflektera och problematisera över vad en sådan mötesplats faktiskt kan komma att innebära, både vad gäller verksamheterna och personalen men även barnen. De ställer sig till exempel frågan "Vad betyder det för ett barn att i ett pedagogiskt sammanhang alltid bemötas av två eller flera skilda traditioner, och därmed också olika sätt att se på lärande och kunskap?" (Dahlgren och Lenz Taguchi 1994:21). Vidare menar de att det är viktigt att en eventuell mötesplats baseras på en gemensam syn på det pedagogiska arbetet, pedagogernas roll och lärande. Myndigheten för skolutveckling (2006) framhåller att förskoleklassens verksamhet varken ska vara en förskoleverksamhet eller en skolverksamhet (Ackesjö 2011:22). Skolan och förskolan skulle istället integreras med varandra och mötas i förskoleklassen där de gemensamt skulle skapa en "ny pedagogik".

I samband med att den nya läroplanen för grundskolan kom 2010, kom även den nya skollagen. Om man jämför vad som gäller för förskoleklassverksamheten överensstämmer den nya skollagen till stor del med den gamla som kom 1985. Förskoleklassen ska även i fortsättningen vara frivillig och fungera som en egen skolform som ska underlätta övergången mellan de olika verksamheterna. Det framgår att syftet med förskoleklassen är att den ska "... stimulera elevernas utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov." (Skollagen 2010, 9 kap. 2 §).

Förskoleklassen – en övergång eller ett tionde skolår?

Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006) presenterar i sin bok Förskoleklassen – ett tionde skolår? några av de resultat som genererats i ett forskningsprojekt kring samverkan mellan förskola och skola. Deras studie visar att förskoleklassen är skolifierad och att den har anpassat sig efter skolan arbetssätt.

För att få en förståelse för förskoleklassens verksamhet anser Karlsson m. fl. (2006) att det är av stor vikt att även se till förskolans och skolans verksamheter. De har därför gett en bild av hur en dag kan se ut i de olika verksamheterna. Med tanke på att vi vill undersöka övergången från förskola till förskoleklass tycker vi att det är väsentligt att få en överblick över de aktiviteter som pågår i de olika verksamheterna samt vilka eventuella skillnader och/eller likheter som finns att uttröna.

Beskrivning av de olika verksamheternas aktiviteter

Nedan presenteras tre exempel på hur verksamheterna kan se ut enligt Karlsson m.fl. (2006). Förskolan öppnar sju på morgonen men barnen har olika scheman och droppar in allteftersom. Fram tills att det är dags för morgonsamling får barnen sitta och rita, pyssla eller leka med något annat. På morgonsamlingen ser man vilka barn som är där och pratar om vilken dag och datum det är. Ibland avslutas samlingen av att man sjunger några sånger. På förmiddagen är det ofta fri lek men det kan även förekomma någon vuxenstyrd aktivitet. När det sedan är lunch brukar man samla barngruppen igen för en kort samling. Efter lunchen sover de minsta barnen medan de äldre läser en bok tillsammans med en pedagog. På eftermiddagen är det oftast fri lek antingen inne eller ute på gården, barnen kan till exempel gunga, spela spel eller leka i dockvrån. Efter en stunds lek är det dags för mellanmål, därefter leker barnen tills de går hem (Karlsson m. fl. 2006:21–22).

Dagen i förskoleklassen börjar tio över åtta på morgonen med en morgonsamling. Läraren ropar upp barnen och de får berätta hur deras dag ser ut, när de ska gå hem och om de ska vara på fritids. Efter samlingen har man dagens första vuxenledda arbetspass som varar i ungefär en timme. Man arbetar till exempel med bokstäver eller siffror. Efter arbetspasset är det tjugo minuters rast ute på skolgården, då brukar barnen gunga, leka i sandlådan eller cykla. När det ringer in är det dags för ytterligare ett arbetspass som styrs av en lärare. Då kan barnen till exempel få i uppgift att arbeta i sina arbetsböcker. I början av höstterminen kan det även hända att barnen själva får välja vad de vill göra, till exempel leka i något av rummen. Efter dagens andra arbetspass går man tillsammans i led till skolmatsalen för att äta lunch. Väl där får barnen själva ta mat och bestick för att sedan sätta sig och äta på sin plats. De plockar även bort själva från bordet när de har ätit upp och går sedan tillbaka till skolgården för att ha lunchrast. Efter lunchrasten påbörjas dagens tredje och sista arbetspass. På hösten består detta ofta av fri lek antingen inne eller ute på skolgården men på våren är det vanligt att det ägnas åt att arbeta i arbetsböckerna eller liknande. Dagen avslutas med en samling, efter den går vissa barn hem medan de andra går till fritidshemmet (Karlsson m. fl. 2006:22–23).

Tio över åtta inleds dagen i skolan med en morgonsamling. Då sjunger man en välkomstsång, sedan har de ett namnuppprop och berättar när de ska gå hem. Ett barn får tala om vilken dag och månad det är samt vad som serveras till lunch. Efter samlingen får barnen sätta sig och arbeta vid sina bänkar. Tio över nio är första arbetspasset slut och barnen går ut på rast, de gungar, klättrar i klätterställningarna eller hoppar hopprep. Tjugo minuter senare ringer det in för nästa arbetspass. Det består av bänkarbete och gemensamma genomgångar. Sen är det dags för lunch och klassen går gemensamt till skolmatsalen. I matsalen tar barnen bricka, mat och bestick själva. Efter maten är det lunchrast till halv tolv då det är dags för nästa arbetspass. Arbetspasset inleds med tyst läsning och övergår sedan i andra aktiviteter. På hösten får ettorna ofta göra något lite friare under den här tiden. Dagen avslutas med en gemensam samling då läraren läser högt för dem och till sist en slutsång. De barn som ska gå hem gör det och fritidsbarnen går till matsalen för att äta mellanmål (Karlsson m. fl. 2006:23–24).

Likheter och olikheter mellan verksamheterna

Karlsson m.fl (2006:167) menar att förskoleklassen på många plan skiljer sig från förskolan. De vuxenstyrda aktiviteterna och ämnesaktiviteterna (matematik och läs- och skrivutveckling) ökar samtidigt som barnen får ta ett större individuellt ansvar för att göra saker på "rätt" sätt. Karlsson m. fl. (2006) påpekar också att det förekommer en tydlig skillnad i hur dagen planeras. I förskoleklassen är dagen uppdelad i betydligt mindre delar om man jämför med förskolan där man i högre utsträckning har en grövre planering. Sammantaget påminner förskoleklassens planering av dagen till stor del av skolans, dagarna är uppbyggda på vuxenstyrda aktiviteter och korta pauser (raster) däremellan (Karlsson m. fl. 2006:167). Dessutom får barnen som börjar i förskoleklassen ett schema där det står angivet hur dagarna är planerade och som enligt författarna medför en förväntning från föräldrarnas sida på hur barnens dag ska se ut. En annan stor förändring som sker vid övergången mellan förskolan och förskoleklassen är att leken och framförallt rasterna inte tilldelas samma värde och ses inte som lika betydelsefulla för barns lärande i förskoleklassen som i förskolan. Dessutom skiljer sig lunchrutinerna åt i förskolan jämfört med förskoleklassen och skolan där barnen får ta ett större eget ansvar. (Karlsson m.fl. 2006:26).

Avslutningsvis menar författarna att deras observationer tyder på att det är förskolan som har anpassat sig till skolans verksamhet istället för tvärtom. Istället för att föra in förskolepedagogiken i skolan genom förskoleklassen har det skett en "skolifiering" av förskolan då man anpassat sig till skolans arbetssätt (Karlsson m.fl. 2006:168). Utifrån de intervjuer som författarna har gjort med föräldrar till de barn som går i förskoleklassen kan man utläsa vilken stor betydelse förskolan haft för deras barns skolstart. Det är framförallt den sociala samvaron tillsammans med andra barn som betonas. Karlsson m.fl. (2006:169) menar därför att skolstarten och skolan inte alltid börjar i skolan utan att den även kan påbörjas i förskolan. Föräldrarna menar att genom att barnet får möjlighet att vara en del av en social samvaro redan i förskolan blir det också självständigt och kommer att kunna anpassa sig bättre i skolan.

Förskoleklassens verksamhet

I Förskoleklassen – en ö eller en bro mellan skola och förskola? utgår Helena Ackesjö (2011) från sin tidigare forskning kring förskoleklassen som skolform. Forskningen ger en bild av förskoleklassen ur förskoleklasslärares och barns perspektiv.

För att ta reda på hur barn uppfattar förskoleklassen genomförde Ackesjö (2011) en bildstudie med barn som går i förskoleklass. Tio förskoleklasser deltog i undersökningen och barnen fick i uppgift att "... måla den aktivitet som de ansåg beskrev förskoleklassens innehåll på bästa sätt." (Ackesjö 2011:16). För att förtydliga innehållet fick barnen även kommentera bilderna muntligt. Resultaten av bildanalyserna visade att barnen uppfattar förskoleklassen som lekorienterad (Ackesjö 2011:134). Ackesjö menar att man kan tolka barnens bilder som att de ser förskoleklassen som en fortsättning av förskolan. Leken har en central plats inom förskolepedagogiken och Ackesjö's studie visar att lärarna ser leken som en övergång mellan förskolan och skolan, de menar att barnen känner igen sig i leken och att den förhindrar en krock mellan förskolans och skolans olika kulturer (Ackesjö 2011:135). Ackesjö refererar till Broström (2007) som menar att leken bara kan bli en bra övergångsaktivitet mellan de olika skolformerna om den används i ett lärande syfte. Enligt Broström kan den fria leken alltså inte ses som en fruktbar övergångsaktivitet. Ackesjö (2011:135) tycker att hon utifrån lärarnas berättelser kan ana att de försöker integrera lärande och lek, men poängterar samtidigt att detta inte går att utläsa i barnens bilder, där man kan se en tydlig åtskillnad mellan lek- och lärandeaktiviteter.

Förskoleklassens miljö och aktiviteter

Ackesjö (2011:34) refererar till studier som visar att utformningen av den fysiska miljön påverkar vilken verksamhet som bedrivs. Till följd av olika lärande traditioner skiljer sig förskolans och skolans miljöer ofta åt. I förskolan finns det ofta flera avgränsade miljöer att leka i medan skolan ofta erbjuder en mer traditionell klassrumsmiljö. Eftersom de flesta av landets förskoleklasser bedriver sin verksamhet i skolans lokaler är det också ofta dessa mer skolorienterade miljöer som förskoleklasserna befinner sig i. Med tanke på att förskoleklassverksamheten och sexåringarna tvingas anpassa sig till lokalerna och inte tvärtom påverkar detta självklart vilken pedagogisk verksamhet som sker (Ackesjö 2011:34). Thörner (2007) menar att förskoleklassens rum används till både skolaktiviteter och förskoleaktiviteter. Hennes studie visar också att aktiviteterna som genomförs är schemalagda och planerade i förväg. I och med att barnen då inte har någon möjlighet att påverka vad som ska göras under dagen befäster detta värderingen att skolans aktiviteter ses som viktigare än förskoleaktiviteterna (Thörner 2007:87–89). Hon menar vidare att sexåringarna i sin tur påverkas av de aktiviteter som anses vara viktiga i förskoleklassen. Som exempel nämner hon hur sexåringarna arbetar med skolaktiviteter under den fria leken. Thörner (2007) ger också uttryck för att pedagogerna interagerar med barnen på ett annorlunda sätt i förskoleklassen jämfört med vad barnen är vana med från förskolan. I förskoleklassen deltar inte pedagogerna med barnen i den fria leken i samma utsträckning som i förskolan. Istället interagerar de med barnen genom de styrda skolaktiviteterna (Thörner 2007:96).

Ålder vid skolstart

Persson (SOU 2010:67) redovisar resultat från studier som gjorts kring ålder och skolstart. Resultaten från svenska och internationella studier visar tydligt att barnens prestationer senare i skolan inte gynnas av en tidig skolstart. Istället visar de motsatsen, nämligen att en "...tidig formaliserad och vuxenstyrd undervisning missgynnar eleverna i den fortsatta skolgången." (SOU 2010:67, s. 256). Enligt studierna så lyckas de barn som vistas i läromiljöer som kännetecknas av lek och social gemenskap bättre i den fortsatta skolgången. De studier som Persson presenterar visar att förskolan har stor betydelse för barns senare skolframgångar. En förskola där sociala, emotionella och kognitiva förmågor stimuleras, påverkar barnens prestationer positivt senare i skolan (SOU 2010:67, s. 257).

Förskoleklassen – en ö eller en bro?

Ackesjö (2011:140-141) menar att förskoleklassverksamheten är mer komplex än att man kan beskriva den som antingen en ö eller en bro mellan förskolan och skolan. Hon hävdar att det beror på den enskilda förskoleklassen och de lokala villkor som styr verksamheten, till exempel lärarens ambitioner och samarbetet mellan förskolan, förskoleklassen och skolan. Förskoleklassen kan antingen fungera som en övergångszon för barnen där de får en mjuk övergång till skolans värld eller som en fristad där barnen får vila från både förskolans och skolans kunskaper. Avslutningsvis poängterar Ackesjö (2011) att förskoleklassen kanske inte ens behöver definieras som antingen en ö eller bro, den kan kanske vara både och.

Ackesjö (2010) hävdar att det finns relativt få forskningsstudier som beskriver barnens erfarenheter av övergången mellan skolformer. Uppfattas förskoleklassen som en övergångszon för barnen? När barnen övergår från en skolform till en annan, till exempel när de slutar förskola och börjar i förskoleklass, träder de in i en ny värld där de måste hitta nya sätt att förhålla sig och att vara. Ackesjö (2010) menar att det krävs mer erfarenhet av övergångarna mellan förskola, förskoleklass och skola, att det både är av vikt att undersöka själva övergångarna samt hur barnen hanterar dem (Ackesjö 2010:309-310).

Teoretisk anknytning

Studien utgår från ett utvecklingsekologiskt och sociokulturellt perspektiv. I och med att syftet med studien är att undersöka hur barn resonerar kring övergången mellan förskola och förskoleklass, är det av vikt att se till de olika miljöer som barnen kommer i kontakt med vid övergången. Förskolan och förskoleklassen kan ses som två olika närmiljöer som båda påverkar barnens övergång. Inom utvecklingsekologin benämns dessa miljöer som mikrosystem och man menar att dessa system samt relationerna mellan dem påverkar barns utveckling. Vi har använt oss av sociokulturella begrepp som beskriver det lärandet som sker i förskola och förskoleklass. Begreppen hjälper oss att förstå de olika kontexter och diskursiva verksamheter som barnen vistas i, i samband med övergången mellan skolformer. Vissa av de sociokulturella begreppen har även använts eftersom de har bidragit till valet av metod. Artefakter och samspel är exempel på begrepp från det sociokulturella perspektivet som har legat till grund för gruppintervjun där vi tar stöd i barns bilder.

Utvecklingsekologiskt perspektiv

Bakgrund

Urie Bronfenbrenner kom ursprungligen från Ryssland men tvingades, på grund av familjens judiska ursprung, flytta tillsammans med familjen till Amerika under 1920-talet. Fadern fick snart anställning på ett sjukhus för mentalt efterblivna. Av det skälet kom Bronfenbrenner att spendera stor del av sin barndom i mentalsjukhusets miljö tillsammans med sin mamma, pappa och samtliga patienter som många av dem kom att spela en betydande roll i hans uppväxt och liv. Det var under den här tiden som Bronfenbrenner började intressera sig för hur miljön påverkar människors utveckling och välmående. Fadern kunde tidvis vara förtvivlad när de fick in högst "normala" barn till mentalsjukhuset, av den enkla anledning att man inte visste vad man annars skulle göra av dem. Mentalsjukhuset bestod av ett åttiotal patienter och ett fåtal personal, vilket så småningom bidrog till att de barn som kom in till denna miljö som normala barn, efter ett par veckor inte betraktades som sådana längre (Andersson 1982:55).

Under sin uppväxt gjorde Bronfenbrenner många observationer där han bevittnade den påverkan miljön har på individen. Han kom senare under sin yrkesverksamma karriär att ställa sig väldigt kritisk till observationer av laboratoriekaraktär. Han menade att det är en stor svårighet att se barnets utveckling då man inte befinner sig i dess naturliga miljö så som hemmet eller förskolan. Hans studier grundade sig dels på barnets biologiska utveckling och miljöstyrd utveckling men framför allt uppmärksammade han förhållandet dem emellan (Andersson 1982:34-35).

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell

Eftersom Bronfenbrenner kom att intressera sig mycket för barnets omkringliggande miljöer, blev det också av intresse att studera vad dessa miljöer bestod av. Bronfenbrenner hävdade tidigt att stora delar av den kringliggande miljön spelar roll i barns vardag. För att få bättre förståelse för hur och varför olika miljöer påverkar oss, uppfann Bronfenbrenner en modell för hur man kan betrakta de omkringliggande miljöer som påverkar vår vardag och uppväxt (Andersson 1982, se s. 41). De miljöer som ligger närmast oss alla och där vi mest befinner oss, kallas för mikrosystem. Ett mikrosystem kan till exempel vara en familj, skolan, arbetsplatsen eller en kamratgrupp. I takt med att barnet blir äldre, får det fler nätverk av mikrosystem som barnet kommer att ingå i (Andersson 1982:40-41).

De olika systemen är vidare inte oberoende av varandra. Det utvecklas så småningom relationer och/eller aktiviteter sinsemellan dessa system som i sin tur får konsekvenser för barnet. Till exempel kan det sägas att barnets skolprestationer påverkas av den support och den uppmuntran, alternativt avsaknad av den, som föräldrar ger barnet då de behöver stöd hemifrån. I det fallet är hemmets och skolans relationer mellan varandra högst väsentliga för barnets utveckling, då det stödet kan bidra till gott självförtroende för barnet och tillit till sig själv. De relationer som bildas inom en mikronivå kallas för mesonivå (Andersson 1982:39-40).

Även utanför närmiljöerna och de samband som skapas mellan dem, finns faktorer och förhållanden som får konsekvenser för barnet och dess utveckling indirekt. Till exempel har det tidvis varit populärt med årskurslösa elevgrupper mellan 6-9 år. Detta kan anses som ett sätt att arbeta på, för att motverka det traditionella arbetet i skolan, då man genom de årskurslösa elevgrupperna får personal från både förskolan och skolan. Dessvärre har det visat sig att den samverkan mellan förskola och skola som skulle främja verksamheten, har kommit att bli en svårighet eftersom personal med olika målsättningar har olika syn på barn samt förskolans- och skolans uppgifter. Därför kan man säga att beroende på hur förskolan, förskoleklassen och skolan arbetar, påverkar det barnets utveckling indirekt. Detta system i modellen kallar Bronfenbrenner för exosystem (Andersson 1982:49-50).

Den sista systemnivån kallar Bronfenbrenner för makronivån som bland annat belyser de politiska beslut som styr barnomsorgen och skolan. På makronivån finner vi också aspekter som inte är lika uttalade som tidigare nämnda, till exempel de värderingar man i stort delar inom en kultur, nuvarande könsrollsmönster, familjens funktion och uppbyggnad samt skolans verksamhet och den allmänna synen på den (Andersson 1982:50-51).

Eftersom Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell behandlar betydelsen av miljöerna och dess relationer med varandra, blir denna modell ett redskap för oss för att förstå övergången av olika skolformer för barnen. Det är också med bland annat modellen som redskap som vi hoppas kunna svara mot vårt syfte och våra frågeställningar. De systemnivåer som är aktuella för vår undersökning är mikronivån och mesonivån, alltså de närmiljöer som barnen befinner sig i/har befunnit sig i samt relationerna mellan dessa närmiljöer.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Bakgrund

Lev Vygotskij föddes 1896 i Vitryssland och levde där tillsammans med sin mor och far. Modern var en högst bildad dam och fadern var bankman. Familjen var av judisk härkomst vilket påverkade Vygotskij's uppväxt och senare utbildningsmöjligheter. Han studerade på ett judiskt gymnasium och gick ut därifrån med guldmedalj. Trots att han betraktades som ett underbarn var hans möjligheter små för att studera vidare, då endast tre procent studenter av judisk härkomst fick tillgång till universitetet i Moskva, via lottdragning. Men Vygotskij hade tur och fick en plats på universitetet där han till en början studerade juridik. Så småningom flyttade han tillbaka till sin hemstad Gomel och undervisade där på lärarhögskolan samtidigt som han påbörjade sin forskning i psykologi. Han var känd för sin utstrålning och för att lyckas fånga sina åhörare. Under 1920-talet var betingning en dominerande forskningsansats, vilket var en teori som Vygotskij bestämt satte sig emot. Han menade att det är väsentligt att förstå människors individuella och kollektiva utveckling, och inte enbart dess biologiska gener. Under de tio år han var verksam arbetade han hårt och publicerade då många viktiga vetenskapliga arbeten som kom att ha stor betydelse för framtida forskning (Imsen 2006:308-311).

Vygotskijs teori belyser både kognitiv, kulturell och samhällelig påverkan på barns utveckling. Kunskap härstammar inte uteslutande från det kognitiva systemet, utan också de sociala sammanhang som barnet får vara delaktig i från födseln. Enligt Vygotskij är språket centralt för allt lärande då det fungerar som ett medel för kommunikation. Språket utgör också ett redskap för tänkandet och medvetandet (Vygotskij 1999:150). Sociokulturell teori på lärande har dominerat senare pedagogisk psykologi eftersom den så starkt belyser det sociala samspelets- samt språkets betydelse för lärande och utveckling. Vygotskij dog väldigt ung, vid 38 års ålder och det är sagt att om han hade fått möjlighet att leva vidare hade han fått uppleva ett lika stort erkännande som Jean Piaget (Imsen 2006:48-50). Piaget har gjort undersökningar som gjort stora avtryck i teorin om språket och tänkande (Vygotskij 1999:47).

Situationsbundet lärande

Det har över tid skett ett perspektivbyte där man har gått från att se individens lärande och dess individuella tänkande till att se lärandet ur ett bredare perspektiv, där verksamhetens miljö har lika stor betydelse som alla personer den omger sig med. Lärandet sker i olika kontexter som är situationsbundna till det tillfället då lärandet sker. Därför pratar man i sociokulturella termer om att se lärandet som situerat, för att få förståelse för miljöns och omgivningens påverkan (Carlgren 1999:12-13).

Situationen och miljön avgör hur barnet förstår lärandets objekt (det lärande som åsyftas av läraren), och därmed är lärandet aldrig oberoende av den kontext man befinner sig i. Beroende på vilken situation barnet befinner sig i, anpassar den sig efter sammanhanget. Ett barn kan vara både storebror, tennisspelare och klasskamrat men uppträder olika beroende på den aktuella situationen som barnet vistas i. Barnet lär sig tidigt att det förväntas olika saker av dem i olika sammanhang. De blir tränade på att anpassa sig eftersom barns olika miljöer är många. Barnet som går in i ett klassrum där ytan upptas av föremål och bänkar, förstår också att inom de här väggarna förväntas de sitta still. I ett rum där kuddar ligger på golvet, repstegar på väggarna och ringar att gunga från i taket, förstår också barnet att här får man röra sig fritt och obehindrat. Man kan säga att beroende på vart barnet befinner sig, intar det olika situerade identiteter som hänger väl samman med kontexten barnet tillhör för tillfället (Thörner 2007:22).

Formellt och informellt lärande

När kommunerna beslutade att alla sexåringar ska erbjudas plats i skola, blev samverkan mellan förskola, skola och fritidshem mer aktuell. Denna samverkan har sett olika ut beroende på vart man befinner sig. Medan vissa har försökt integrera förskolans pedagogik i skolan, har andra verksamheter lagt större fokus på att förflytta förskola och fritidshem så att de ligger anslutna till skolan, och därmed betraktat denna omorganisering som samverkan. Inte sällan anses skolan som en mer formell, organiserad verksamhet där barnen inhämtar kunskap genom undervisning och lärarledda övningar. Förskolan och fritidshemmet har i sin tur fått ansvara för det informella lärandet där fokus ligger på leken och det omedvetna lärandet. Allt eftersom tiden går och barnet blir äldre, minskar omfattningen av det informella lärandet, eftersom skolans värld kommer närmare. När barn blir sex år delas således ofta det informella och formella lärandet upp i olika verksamheter där leken står för sig och det mer kognitiva, intellektuella lärandet för sig (Klerfelt 1999:79-81).

Artefakter som tankestötta

Artefakter kan betraktas som de redskap som människor har som tankestötta i olika situationer och som vi har haft stor hjälp av i all tid. Att räkna ut årets skatteåterbäring, kan för de flesta av oss anses som omöjlig huvudräkning, men med en miniräknare blir uppgiften väsentligt mycket lättare. Likaså kan artefakter vara avgörande för förståelsen av en företeelse när vi arbetar med barn. Att bidra till barns förståelse för vattnets kretslopp blir betydligt enklare om vi kan iakttä varmvattenkastrullen (artefakten) då ångan bildar kondens som ger oss vattendroppar. Artefakterna som vi har använt oss av i vår undersökning är papper och pennor. Med hjälp av dessa kan barnen befästa en tanke som sedan kan diskuteras och återknytas till, det fungerar återigen som tankestöttor för barnen i deras resonering. Artefakter kan kort och gott sägas fungera som hjälpmedel i människors handlande och hjälper således att ta till oss information, utveckla förmågor och att underlätta vår vardag (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999:155-156).

Kontextuella verksamheter

När man träder in i nya verksamheter eller kontexter, till exempel ett barn som kommer från förskola till förskoleklass, intar man inte sällan en avvaktande inställning till det som är nytt. Man försöker till en början anpassa sig och sin person till verksamheten man har trätt in i. I början av ett betraktat medlemskap står man således i periferin och försöker känna in stämningar, hur man förhåller sig i olika sammanhang och hur man talar till varandra, man är en så kallad legitim perifer deltagare. Med tiden lär man sig det sociala förhållningssätt som krävs i den kontexten där man befinner sig och blir då en legitim deltagare (Klerfelt 1999:88-89).

Skolan som institution kan betraktas som en särskild diskursiv verksamhet där olika språkspel och sätt att vara på förekommer, precis som det gör oavsett vilken arena vi än träder in i. Genom att bli legitim deltagare krävs handlingsgemenskap, lärandet förflyttas till att bli mer komplext och involverat i förhållande till att stå i periferin. För att bli en legitim deltagare krävs att man deltar i den praxisgemenskap som man befinner sig i. Lärandet främjas av att aktörerna i praxisgemenskapen har olika kunskaper och färdigheter vilket förmedlas genom deltagande (Dysthe 2003:46-47). I grupper eller sällskap har man normer och värderingar som delas av samtliga inom den specifika tillhörigheten. Det formas en ömsesidig och tyst överenskommelse som talar om vilken position man har gentemot varandra och hur man ska bete sig. Detta skapar ett intersubjektivt rum som begränsar eller styr vad som är ett passande beteende i den tillvaro där man befinner sig. Sättet att tänka kring det intersubjektiva rummet kan vara till hjälp när man ska studera den påverkan aktörer har på varandra och vad som gör att barnet svarar som det gör. Man kan betrakta barnets svar utifrån de aspekter det måste anpassa sig till, dels den avgörande rollen som pedagogen i frågan spelar, samt barnets kamrater som medverkar vid det aktuella tillfället. Alla aktörer som ingår i det givna rummet sätter ramar för vad och hur barnet svarar (Dysthe 2003:154-155).

Lärande genom samspel

Inom sociokulturell teori anses inläring via deltagande och kommunikation central. Men mer än det tar perspektivet också hänsyn till det lärosammanhang, det vill säga den miljö och omgivning som barnet befinner sig i (Dysthe 2003:31). Genom att ta hänsyn till det utbyte som barnen kan ge varandra genom diskussioner och samtal under intervjun, får barnen möjlighet att hjälpa varandra på vägen och bidra med minnen och händelser. I samtal delger man varandra sina funderingar och tankar, lyssnar och kommenterar. Det är också via samtal och diskussioner som vi får förståelse för något vi inte funderat kring tidigare. Genom tillägnet av någon annans kunskap utvecklar vi vår

egen förståelse, vi har alla olika kunskapsområden som kan bidra till en helhetsförståelse. Detta är vad som kallas distribuerad kunskap. Dysthe poängterar att i och med att kunskapen är distribuerad, eller uppdelad, mellan olika aktörer är lärandet socialt (Dysthe 2003:44-45).

Att lära sig något nytt, innebär många gånger att ta del av andras erfarenheter. Om sexåringen har hört andra kamrater tala om skolan, har barnet säkerligen fått en uppfattning om hur det är att gå i skolan, vilket vidare påverkar dess inställning till skolan som verksamhet. Därför är det också rimligt att anta att personal med olika bakgrund som återfinns i förskoleklassverksamheten, återspeglar en syn på hur förskoleklassen fungerar som integration av förskolan och skolan (Thörner 2007:23).

Metod

I den här delen redogör vi för vilken metod vi har använt för att svara mot vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har använt oss av gruppintervjuer med barn och analyserat dessa kvalitativt. Dessutom har vi använt oss av barns teckningar i våra analyser.

Litteraturval

Vid planeringsstadiet av vår studie sökte vi i flera av de databaser som man hittar genom Göteborgs universitetsbiblioteks hemsida. På så sätt hittade vi en utredning kring flexibel skolstart i grundskolan, *I rättan tid? Om ålder och skolstart* (SOU 2010:67). Efter att ha läst delar av utredningen blev vi särskilt intresserade av Helena Ackesjös bidrag till utredningen som hon redovisar i en bilaga. I bilagan, som har titeln *Förskoleklassen som skolform, en kunskapsöversikt*, redogör Ackesjö för sin forskning kring förskoleklassens verksamhet. Genom denna sammanfattande bilaga hittade vi även Ackesjös bok *Förskoleklassen - en ö eller en bro mellan skola och förskola?* (2010), som vårt arbete sedan till stor del har kommit att utgå från. Den har även hjälpt oss att hitta flera relevanta källor som vi har använt oss av.

När vi inledde vårt litteratursökande hittade vi även en tidigare uppsats som behandlade ett liknande ämne. Författarna heter Lina Marmin och Isabell Söderholm och uppsatsen har titeln *Förskoleklassen – en bro mellan förskola och skola?* (2009), som är en studie kring pedagogers tankar om förskoleklassens utformning. Genom studien fick vi flera förslag på litteratur som vi har använt oss av. Bland annat Jan Palmblads rapport *Förskoleklassen, historik och kursplan* (2001) som redogör för förskoleklassens framväxt och bakgrund. Litteraturen som vi har använt oss av i teorianknytningen är till viss del sådan som vi tidigare behandlat i utbildningen men vi har även använt annan litteratur. Som vi nämnt tidigare har vi hittat vår litteratur dels via andrahandskällor och dels genom olika sökmotorer, till exempel Gunda (Göteborgs universitetsbiblioteks central).

I metoddelen har vi använt den litteratur som angavs som obligatorisk litteratur av kursledningen för LAU390. Men för att kunna ge en tydligare bild av vår undersökningsmetod och kritiska moment som följer med den, har vi även kompletterat med *Att förstå barns tankar – Metodik för barnintervjuer* (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000), *Fritidspedagogik - fritidshemmets teorier och praktiker* (Klerfelt & Haglund 2011), *Before writing. Rethinking the paths to literacy* (Kress 1997) och *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, HSE*.

Att tillvarata barns perspektiv

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) menar att det är väsentligt att som pedagog få tillgång till barns erfarenhetsvärldar för att kunna utvärdera sitt pedagogiska arbete och på sikt skapa en bättre verksamhet. De menar vidare att barn har med sig olika erfarenheter och att dessa påverkar hur det enskilda barnet uppfattar sin omvärld. Men för att kunna ta reda på barnens perspektiv måste vi skapa förutsättningar för detta, och då är barnintervju en bra utgångspunkt (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:8, 13). Enligt artikel 12 i FN:s barnkonvention har barn rätt att fritt uttrycka sina åsikter och bli lyssnat på. Det känns därför viktigt för oss att se till barnens perspektiv i den här frågan.

Klerfelt och Haglund (2011) beskriver hur de i sin forskning har lagt stor vikt vid att ta barnens perspektiv genom att lyssna på dem och låta dem berätta om sin verklighet. För att barnens perspektiv verkligen skulle framkomma, ville de att barnen skulle ges möjlighet att uttrycka sig i

både tal och bild (fotografi). Tanken med att kombinera dessa medel var även att det skulle skapa en närmare relation mellan barn och forskare. Eftersom barn använder det talade språket på så många olika sätt beroende på till exempel bakgrund och kultur, kan man därför betrakta bilderna som ett betydelsefullt komplement till samtalet. Om det var något som blev oklart under samtalet kunde man genom fotografierna, ställa följdfrågor på ett naturligt sätt. Detta bidrar i sin tur till ett rikare samtal (Klerfelt & Haglund 2011:176-177).

Undersökningsmetod

För att ta reda på barnens resonemang om övergången från förskolan till förskoleklassen genomfördes gruppintervjuer. Då vi inte hade någon relation till varken pedagoger eller barn blev det väsentligt att skapa informella situationer där intervjuerna var karaktäriserade av ett samtal, i vilka barnen skulle känna sig avslappnade. Av bland annat det skälet valde vi att genomföra gruppintervjuer med barn, eftersom de kan upplevas som tryggare då man har välkända kamrater med sig. En annan fördel med gruppintervju är att barnen kan stötta varandra i sina resonemang och kanske komma på något som de tidigare inte tänkt på (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:29). Barnen fick stort utrymme att berätta om erfarenheter som låg utanför intervjuens omfång, vilket möjliggjorde en trygg och trivsamt miljö. Detta tror vi bidrar till att vi kunde komma närmare barnens sätt att se på tillvaron (Dysthe 2003:44-45).

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:17-19) behandlar relevanta aspekter att ha i åtanke när man intervjuar barn, såsom våra förutfattade meningar samt vilken betydelse de får för intervjuernas utformande. Vid gruppintervju finns det också kritiska aspekter som man bör ta hänsyn till, till exempel att barnen påverkar varandra och att de kan komma att ändra sina svar beroende på vad kamraterna säger. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:20) nämner att en viktig förutsättning som krävs vid barnintervjuer är varje enskild pedagogs kompetens att få barn att dela med sig av sina erfarenheter och kunskap att tolka den information man får av barnen.

Både förskola och förskoleklassen kan betraktas som två mikrosystem som är av stor betydelse för barnet och dess utveckling (Andersson 1982:40-41). Således undersöks hur de båda mikrosystemen fungerar som övergång, från en verksamhet till en annan. Barnens erfarenheter ligger till grund för undersökningen och av den anledningen valdes "samtalsintervjuundersökning av respondentkaraktär" (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:291). Denna typ av metod betraktas ofta som kvalitativ eftersom man främst söker efter "kvalitéer (förekomst/icke förekomst av kategorier)" (Esaïasson m.fl 2007:260) Detta undersökningssätt grundar sig på intervju i form av en samtalsituation. Det innebär att man ställer mer öppna frågor till förmån för att få reda på barnens erfarenheter. I fall som dessa, där man söker människors resonemang, blir det inte intressant vad som är rätt eller fel (Esaïasson m.fl 2007:286, 291). Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:34) menar samtidigt att intervjuer med barn bör karaktäriseras av ett samtal eftersom barnen då blir mer villiga att dela med sig av sina erfarenheter.

Efter att ha inspirerats av både Klerfelt och Haglunds (2011) samt Ackesjös (2011) undersökningar har vi valt att även använda oss av barns bildskapande som metod för vår studie. I samband med intervjun kommer barnen därför att få rita två teckningar för att ge en tydligare bild av deras perspektiv. Kress (1997:7) menar att man kan se barns bilder som kommunikativa berättelser och ett meningsskapande. Han menar att barn använder sig av sina tidigare erfarenheter och sin förståelse när de ritat och att vi, genom barnens bilder, därför kan utläsa barnens förståelse av ett visst fenomen.

Planering av intervjuerna

Undersökning fokuserar på aktiviteterna i förskola och förskoleklass. Anledningen till att valet blev att undersöka aktiviteterna var för att vi ansåg att vi genom aktiviteterna tydligt kunde urskilja vad barnen betraktade som centralt i varje verksamhet. De två första frågeställningar berör därför hur barnen resonerar kring förskolans respektive förskoleklassens aktiviteter. Avsikten med att undersöka detta var för att få förståelse för om de resonerar olika kring verksamheterna, och i så fall vilken kontrast det skapar mellan dem. Den sista frågeställning belyser barnens erfarenheter kring övergången från förskola till förskoleklass.

Inför intervjuerna formulerades 14 frågor som skulle svara mot syftet och frågeställningarna (se bilaga 1). Samtliga frågor är öppna frågor som är tänkta att ge naturliga ingångar till nästföljande fråga. För att hjälpa barnen att resonera kring övergången från förskola till förskoleklass fick de som uppgift under intervjun att rita två bilder. Avsikten var att de skulle rita den aktivitet som de tyckte beskrev förskolan respektive förskoleklass på bästa sätt och att teckningarna skulle fungera som ett hjälpmedel. I och med att gruppintervjuerna till viss del karaktäriseras av ett samtal blev det svårt att planera allt in i minsta detalj. Intervjumallen var tänkt att fungera som en struktur genom intervjun, men det var även viktigt att kunna gå ifrån mallen ibland och följa upp barnens svar.

Eftersom intervjuerna med barnen skulle spelas in på bandspelare, var det nödvändigt att ha föräldrarnas godkännande för detta (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, HSFR:9). Därför utformades en tillståndsblankett där föräldrarna godkände intervjun samt inspelningen av barnens utsagor. Det var väsentligt att spela in intervjuerna då det näst intill är en omöjlig uppgift att hinna skriva ner alla samtal mellan barnen och mellan barn och intervjuare, vilket även Doverborg & Pramling Samuelsson (2000:26) hävdar är av vikt att ta hänsyn till.

Genomförande och urval

Undersökningen har genomförts på två skolor och urvalet av dessa var av icke slumpmässig karaktär. Inget aktivt val gjordes angående område eller läge av skola. De skolor som valdes bort var de skolor vi själva genomfört VFU på, eftersom förutfattade meningar i största möjliga mån ville undvikas. De skolor som vi valde att höra av oss till var 10 slumpmässigt utvalda skolor. Vi mailade till rektorer på 10 skolor som har förskoleklassverksamhet och frågade om de var intresserade av att delta i studien. Syftet med undersökningen beskrevs i samband med mailkontakten, vilka frågor som skulle ställas till barnen samt hur undersökningen skulle genomföras. På grund av tidsbrist i arbetet beslutades att istället ringa rektorerna, då inget svar via mail gavs på en vecka. De första två skolorna som var intresserade genomfördes sedan undersökningen på. Man kan betrakta valet av skolor som ett självselektionsurval eftersom de rektorer som vi först kom i kontakt med, och som var intresserade av att vara med i undersökningen, var de som vi genomförde undersökningen hos (Esaiasson m.fl. 2007:214-215). De 12 barn som deltog i undersökningen valdes ut av läraren och baserades på de barn vars föräldrar hade gett tillstånd att intervjuas samt vilka som var närvarande vid intervjutillfället. Urvalet som skedde var även här ett självselektionsurval. Ett självselektionsurval innebär att det är analysenheterna själva som avgör om de ska vara med i undersökningen eller inte. Att använda sig av självselektionsurval är inte ovanligt förekommande i studier då forskaren vill undersöka personers erfarenheter av någon företeelse (Esaiasson m.fl. 2007:215).

Undersökningen omfattar fyra gruppintervjuer med tre barn i varje grupp, två grupper per skola.

Intervjuerna genomfördes en förmiddag på skola A och på en eftermiddag på skola B. Av de 12 barnen som deltog i undersökningen var fem flickor och sju pojkar, vid tiden för undersökningen gick samtliga barn i förskoleklass. Intervjuerna med barnen genomfördes under tiden resten av barngruppen och pedagogerna fortsatte med den vanliga verksamheten. Pedagogerna på respektive skola hade förberett de barn som skulle delta i undersökningen på att vi skulle komma och vilka vi var samt vad vi skulle göra. Doverborg & Pramling Samuelsson (2000:27) menar att det kan vara väsentligt att förbereda barnen på vad undersökningen ska omfatta, samt vilka som ska genomföra den med barnen så att de är införstådda med vad som ska ske.

I samband med intervjuerna fick vi, på båda skolorna, tillgång till ett avskilt rum där intervjuerna kunde genomföras ostörda. Vid samtliga undersökningar följdes intervjumallen från fråga 1 till fråga 14, utan att hoppa från den ena frågan till den andra. Detta för att möjliggöra liknande intervjusituationer i samtliga grupper och för att underlätta den senare analysen. Intervjun inleddes med att barnen fick rita varsin bild på en aktivitet som de ansåg beskrev förskoleklassen på bästa sätt. När de var färdiga fick de berätta vad de hade ritat och vi skrev på bilden vad den föreställde. Efteråt följde flera frågor om förskoleklassen (bilaga 1). Sedan gick samtalet över till förskolan, nu fick barnen även rita en bild på en aktivitet som bäst beskrev förskolan. Precis som tidigare pratade vi om bilderna och skrev en förklarande text. Frågorna som sedan följde behandlade förskolan och skillnaderna mellan förskolan och förskoleklassen. Avslutningsvis fick barnen resonera kring hur det blir att börja i skolan. Vid flera tillfällen uppmärksammades att gruppintervjun berikade samtalet mellan barnen, eftersom de tillsammans kunde diskutera minnen och händelser sinsemellan och därmed bidra till ett gemensamt resonemang. I samtal delger man varandra sina funderingar och tankar, lyssnar och kommenterar. Det är också via samtal och diskussioner som vi får förståelse för något vi inte funderat kring tidigare (Dysthe 2003:44-45). Efter varje intervjutillfälle fick barnen lyssna på en bit av inspelningen och vi fotograferade de bilder som barnen ville ta med hem. De andra bilderna fick vi lov att ta med oss. Intervjuerna varade mellan ca 30-50 minuter.

Under gruppintervju tre uppstod ett missöde, bandspelaren stängdes av några sekunder in i början av samtalet med barnen och därmed gick vi miste om många citat från barnen och viktiga resonemang. Vi upptäckte att bandspelaren stängts av ca 30 minuter in i intervjun och av den anledningen fick vi endast med de avslutande 18 minuterna av samtalet. I direkt anslutning till intervjutillfället antecknades barnens svar på intervjufrågorna eftersom de tyvärr inte blivit inspelade.

Analys av data

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:49) menar att barn förstår och uppfattar utifrån sina tidigare erfarenheter. Man kan alltså inte se det som att vissa barn förstår frågan medan andra missuppfattar den. När man ska analysera hur barn resonerar kring ett visst innehåll gäller det att först finna de svar som är av intresse och som svarar mot frågeställningarna. Sedan kategoriserar man svaren. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:49) menar att alla svar måste gå att kategorisera. De svar som hamnar utanför kategorierna måste omprövas tills de ingår i en kategori. En kategori kan vidare betraktas som ett sätt att hantera barnens kvalitativt olika resonemang.

Databearbetningen inledde med att intervjuerna transkriberade för att få en tydligare överblick och för att sedan kunna sortera och kategorisera materialet. Barnens svar har kategoriserats utifrån frågeställningarna. Eftersom intervjufrågorna är utformade för att besvara frågeställningarna kommer de att representeras i kategorierna. Våra två första frågeställningar lyder. *Hur resonerar barn kring förskoleklassens aktiviteter?* samt *Hur resonerar barn kring förskolans aktiviteter?*

Utifrån barnens svar från intervjuerna har tre kategorier kunnat utläsas som svarar mot de båda

första frågeställningarna. Att barnen ser aktiviteterna som:

- Lekorienterade aktiviteter
- Skolaktiviteter
- Verksamhetens rutinaktiviteter

Den tredje frågeställningen belyser barnens resonemang kring övergången: *Vilka erfarenheter har barn kring övergången från förskola till förskoleklass?* Utifrån barnens svar från intervjuerna har fyra kategorier kunnat utläsas som svarar mot frågeställningen:

- Barns erfarenheter av aktiviteterna
- Barns erfarenheter av kompisrelationerna
- Barns erfarenheter av den rumsliga och materiella förändringen
- Barns erfarenheter av pedagogerna

I analysen har hänsyn också tagits till bilderna som barnen målade vilka var tänkt att fungera som stöd i samtalet med barnen. Kress (1997:10-11) beskriver hur man kan analysera barnens bilder genom att se till de symboler, eller ”signs”, som barnet använt sig av i bilden. De symboler som barnets bild är uppbyggd av berättar hur barnet definierar objektet ifråga. Till exempel kan ett barns teckning av en bil berätta hur en bil ser ut för just det här barnet, att en bil har två hjul och en ratt. De bilder som barnen ritade under samtliga intervjutillfällen hjälpte oss, i likhet med Klerfelts och Haglund (2011) undersökningar, att förstärka det muntliga samtalet. Bilderna förstärkte samtalet genom att vi som intervjuare kunde falla tillbaka på dem och ställa följdfrågor till barnen, dels utifrån vad de berättade men också vad de målade. På så sätt blev också bilderna ett redskap för barnen att hänga upp sina tankar på. Genom barnens bilder kan vi utläsa hur barnen definierar förskoleklassen respektive förskolans verksamhet, vad upplever barnet som centralt i de olika verksamheterna.

Etisk hänsyn

Vetenskapsrådet för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (HSFR) har utformat fyra etiska huvudprinciper som man ska ta i beaktande när man genomför vetenskapliga studier:

- *Informationskravet:* Inför en vetenskaplig undersökning krävs det att man delger forskningens syfte till dem som är berörda av undersökningen. Likaså är det av vikt att man förklarar, i mer eller mindre utförliga drag, vad studien kommer att handla om och hur undersökningen kommer att gå till (HSFR:7). Vid samtliga intervjutillfällen berättade vi för barnen varför vi besökte dem och vad vi skulle undersöka, så att de förstod syftet med intervjuerna.

- *Samtyckeskravet:* Deltagarna i undersökningen har själva rätt att bestämma om de vill delta eller ej. Även om intervjun har påbörjats får deltagaren lov att avbryta intervjun (HSFR:9-10). Eftersom intervjun kräver uppmärksamhet och deltagande från intervjuarens sida, är det mest lämpligt att använda sig av inspelning under intervjutillfället. Särskilt med hänsyn till att det är gruppintervjuer som genomförs och att det då kan vara svårt att uppfatta allt som de olika respondenterna säger. Generellt måste respondenten godkänna att man spelar in intervjun (Johansson & Olov Svedner 2006:44). Då man intervjuar barn är det således av vikt att fråga föräldrarna om tillstånd för att få spela in barnens svar (HSFR:9). Därför har pedagogerna på respektive skola varit till stor hjälp i då de har lämnat ut tillståndsdokument till samtliga föräldrar. De barn som slutligen har intervjuats är barn vars föräldrar har godkänt intervjuerna och inspelningen av deras barn. De har också fått information om att barnet ifråga har all rätt att avbryta intervjun när helst barnet önskar.

- *Konfidentialitetskravet*: Det ska vara omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna, de ska lagras på så sätt att det inte går att identifiera personer i undersökningen. I synnerhet då undersökningen är av etiskt känslig karaktär (HSFR:12). Det måste finnas en känslighet från intervjuarens sida gentemot barnet. Om ett barn till exempel inte vill svara på en fråga måste detta respekteras. Att respektera barnets önskan är viktigt för att upprätthålla en positiv relation mellan barn och intervjuare (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:27-28; Esaiasson m.fl 2007:290). Vidare är det också väsentligt att intervjuaren informerar samt kan garantera att det som sägs i intervjun kommer att behandlas konfidentiellt och att det inte går att identifiera vem informanterna är (Johansson & Svedner 2006:44, HSFR:12). Informanternas namn är fingerade i studien och skolorna där undersökningen genomfördes är anonymiserade.
- *Nyttjandekravet*: Inga uppgifter i undersökningen får utnyttjas för kommersiellt bruk. Materialet i undersökningen får endast användas för vetenskapliga forskningsändamål (HSFR:14).

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

När man ska undersöka en studies kvalitet är det väsentligt att beakta hur tillförlitlig undersökningen är (reliabilitet). Det är också viktigt att ifrågasätta om man anser att undersökningen mäter det man åsyftade att mäta (validitet). Avslutningsvis måste man fundera på vilka det här resultatet gäller för (generaliserbarhet), gäller resultaten endast för den grupp man undersökt eller går resultatet att generaliseras till en större grupp? (Stukát 2005:125, 129).

Att genomföra en studie innebär tyvärr att man inte kan förvänta sig en perfekt reliabilitet. Det är många omständigheter som speglar hur en intervju genomförs och av den anledningen blir det också omöjligt att garantera att två intervjuer vid två skilda tillfällen genomförs på samma sätt. Yttre omständigheter som vid vilken tid intervjun genomförs och vad barnen gjort innan de kom in i intervjusituationen, kan vara avgörande för hur samtalet med barnen blir. Om det är olika personer som intervjuar är det sannolikt att barnens svar inte blir desamma. Likaså tenderar olika observatörer att lägga fokus på olika saker och uppmärksamma skilda ting, vilket också påverkar intervjuernas reliabilitet (Johansson & Svedner 2006:105). För att få så hög reliabilitet som möjligt på studien har vi därför försökt att skapa fyra intervjusituationer som i allra möjligaste mån efterliknat varandra. Vi har båda varit med och tagit samma roller under samtliga intervjuer. Dessutom har intervjuerna varit uppbyggda på samma sätt och frågorna har ställts i samma ordningsföljd.

Undersökningens validitet är god, intervjufrågorna svarar mot syftet. Vi anser även att undersökningsmetoden, nämligen kvalitativ intervju, är den metod som bäst mäter det som vi vill ta reda på. Som vi nämnt tidigare så finns det en del kritiska aspekter att ta hänsyn till vid gruppintervjuer. Det kan till exempel handla om att informanterna ger osanna svar eller påverkas av varandra. Detta måste man därför ta i beräkning när man ska värdera undersökningens validitet (Stukát 2005:126-128).

Undersökningen omfattar 12 barns resonemang kring övergången från förskola till förskoleklassen. De 12 barnen representeras av sex barn som blivit intervjuade i två grupper om tre i varje grupp. Generaliserbarheten i vår studie blir något högre eftersom vi har genomfört undersökningen på två skilda skolor som inte har någon samverkan med varandra. Men för att testa studiens reliabilitet och trovärdighet behöver man genomföra fler gruppintervjuer från ett större antal skolor än vad vi har haft möjlighet att göra i det här examensarbetet (Johansson & Svedner 2006:105).

Förhoppningen med den här studien är att den ska kunna bidra med att komplettera den forskning som redan finns kring pedagogers syn på övergången från förskola till förskoleklassen.

Samtalsintervjuer av den karaktär som vi genomfört kan ha just det syftet, att föra forskning vidare eller att komplettera den redan befintliga (Esaiasson m.fl 2007:289).

Resultat och analys

I den här delen presenteras samt analyseras studiens resultat. Resultaten presenteras utefter frågeställningarna, under varje frågeställning är svaren indelade i lämpliga kategorier. I analysen av resultaten tar vi stöd i litteraturen som tidigare presenterats i litteraturgenomgången.

De första två frågeställningarnas svar har kategoriserats enligt tre kategorier: *lekorienterade aktiviteter*, *skolaktiviteter* samt *rutiner*. Med kategorin *lekorienterade aktiviteter* åsyftas de aktiviteter som barnen själva valt och som kan ses som fri lek. När barnen ritat bilder som föreställer dessa aktiviteter eller beskriver dem nämns eller avbildas inga vuxna. Man kan därför anta att aktiviteterna är valda av barnen själva. Kategorin *skolaktiviteter* avser de aktiviteter som barnen beskriver som lärarledd undervisning. Den undervisning som beskrivs sker inom ramarna för de olika skolämnena och utefter barnens berättelser uppfattar vi det som att dessa aktiviteter är initierade av en lärare. Visserligen beskriver eller avbildar inte barnen några vuxna när de ritat eller berättar om det som vi har valt att kalla skolaktiviteter men sättet som barnen pratar om dessa aktiviteter får oss att dra slutsatsen att de är mer vuxenstyrda än de lekorienterade aktiviteterna. Ett exempel på detta är när barnen, inom kategorin skolaktiviteter, beskriver hur de ”arbetar med” eller ”jobbar med” de olika skolämnena. Med kategorin rutiner åsyftas de rutiner som genomförs på en daglig basis inom förskolan respektive förskoleklassen.

Tredje frågan består av fyra kategorier som delats upp efter barnens erfarenheter av övergången mellan förskola och förskoleklass. De olika erfarenheterna som barnen uttrycker i samband med övergången, belyser: aktiviteter, kompisrelationer, rumsliga och materiella förändringen samt pedagogerna som var närvarande. Den första kategorin, *barns erfarenheter av aktiviteterna*, åsyftar främst de aktiviteter som hölls i samband med att barnen skulle bli introducerade i den nya verksamheten. Något barn menar till exempel att de vid introduktionen till förskoleklassen blev bjudna på fika tillsammans med sina föräldrar. Under kategorin *barns erfarenheter av kompisrelationer* avses de erfarenheter av kompisrelationer som barnen hade i samband med övergången. Till exempel rädslan över att inte få några nya vänner eller oron över att mista sina gamla. De barn som nämner att de vid övergången saknade vissa material, till exempel leksaker, eller påverkades av miljöförändringen, kategoriserades under *kategorin barns erfarenheter av rumsliga och materiella förändringar*. Med rumsliga förändringar avses de förändringar i de båda verksamheternas miljöer, till exempel lokalerna eller utemiljöerna. Den sista kategorin, *barns erfarenheter av pedagogerna*, belyser barnens berättelser om pedagogerna som medverkade vid övergången till förskoleklass.

Barns resonemang kring förskoleklassens aktiviteter

Kategori 1: Lekorienterade aktiviteter

De flesta barnen uttrycker genom samtal och bilder att lekorienterade aktiviteter belyser förskoleklassverksamheten på bästa sätt. De nämner då främst lekaktiviteter som sker inomhus, såsom att leka, måla och spela spel. Ett barn uttrycker att ”Jag tycker att vi målar mest.” ... ”Ja, jag ska måla att man målar!” (skratt). Ett annat barn beskriver att hon och några kompisar ofta klär ut sig med förskoleklassens utklädningskläder. Några barn nämner även hur de leker utomhus och anser att dessa aktiviteter beskriver förskoleklassverksamheten bäst, till exempel har ett barn ritat hur han klättrar i skolans klätterställning med sina kompisar. (se bilaga 2).

Analys

Det framgår genom intervjuerna i den här undersökningen, att majoriteten av barnen anser att förskoleklassen är präglad av en lekorienterad verksamhet. Detta överensstämmer även med Ackesjös studie (2011:134). Ackesjös studie visar tydligt att barnen uppfattar förskoleklassen som lekorienterad. Hon menar vidare att barnen verkar se förskoleklassen som en fortsättning på förskolan. Vi upplevde att de lekorienterade aktiviteterna som barnen beskrev kan betraktas som fri lek. Detta skulle kunna ses som ett informellt lärande (Klerfelt 1999:79-81). Genom barnens bilder kunde vi även utläsa hur barnen i deras lek använt sig av olika artefakter (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999:155-156). Ett barn ritade till exempel hur han och hans kompisar lekte i klätterställningen på skolgården (se bilaga 2). Klätterställningen kan här ses som en artefakt för barnets informella lärande. På flera av barnens bilder kan vi se att de ritat lek tillsammans med kompisar. Man kan därför anta att barnen, i och med de leker tillsammans, tar del av varandras erfarenheter och kunskaper i leken. Lärandet som sker genom leken kan därför ses som distribuerat mellan barnen (Dysthe 2003:44-45). Vid kunskapsutbytet mellan barnen emellan skapar de tillsammans en större förståelse än vad de troligtvis hade kunnat göra var för sig.

Kategori 2: Skolaktiviteter

Det är främst två barn som i sina bilder och samtal ger uttryck för att de i förskoleklassen ägnar sig åt skolaktiviteter. Av dessa två barn är det ett barn som då åsyftar en matematikaktivitet, han menar att "Man lär sig matte, från lätt till svårt. Man lär sig svårare och svårare saker." Det andra barnet förklarar att han har ritat "att vi jobbar mycket" (se bilaga 3). Men han uttrycker senare att det just är matematik som de arbetar mycket med. Överlag är det främst matematiken som barnen nämner när de beskriver vad de brukar göra i förskoleklassen. Under en intervju berättar barnen om hur de arbetar med 10-kompisar som de har i en låda och som man ska para ihop. De berättar också att de gör kuber av papper. Även de barn som först berättar att de primära verksamheterna i förskoleklass är präglade av lek, gav senare uttryck för att det även förekom skolaktiviteter. Ett barn berättar "Ibland brukar vi ha berättarböcker" ... "Vi brukar skriva vad vi har gjort i veckan och så får vi måla en bild." Nedan följer ett utdrag ur en av våra gruppintervjuer då barnen berättar vad de brukar göra i förskoleklass:

Intervjuaren: Vad säger du då Emil, vad tycker du att ni gör mer här i förskoleklassen än att klättra på klätterställningar, klä ut sig och leka med kompisar?

Emil: Mm, vi brukar jobba med bokstäver. Vi brukar jobba med ord, så ska vi göra en mening och så ska vi rita bilder till dem.

Linnea: Ja, och det har vi gjort idag. Vi jobbade med Ä.

Linnea: På onsdag ska vi jobba med L. L som i Linnea.

En grupp barn uppger att de går till skogen minst en gång i veckan och att de där gräver ner föremål som ska syfta till att ge barnen förståelse för kompostering och vilka föremål som förmultnar och vilka som inte gör det: "Vi gräver ner ett bananskal, en plank, ett äpple och en plåtburk!" Några barn beskriver också hur de vissa dagar ägnar särskild tid åt vissa aktiviteter, som att varannan vecka gå till bibliotek och danshall.

Analys

Enligt Karlsson (2006:26) är den stora skillnaden mellan förskola och förskoleklass, att det i förskoleklassen tilldelas mindre tid och betydelse åt leken och större del åt vuxenstyrda arbetspass jämfört med förskolan. Av det skälet är det inte sällsynt att skolan betraktas som en verksamhet som är mer formell i förhållande till förskolan (Klerfelt 1999:79-81). De flesta av barnen uppger, som tidigare nämnt, att det förekommer en del skolaktiviteter i förskoleklassverksamheten, särskilt i förhållande till förskolan. En vanlig dag i förskoleklassen arbetar barnen vid vissa tillfällen med någon form av arbetsbok eller har arbetspass som är vuxenledda. I Karlssons m.fl (2006) undersökning framgår det att förskoleklassverksamheten till största del präglas av skolorienterade aktiviteter (Karlsson m.fl 2006:22-23). I vår undersökning framgår det dock att barnen inte upplever att skolaktiviteterna är det centrala i förskoleklassens verksamhet. Istället nämns leken vara det som bäst beskriver verksamheten. Ett barn som i samtal och bild ger uttryck för att skolaktiviteter är centrala inslag i verksamheten ritade en bild där han och hans kompisar ”jobbar mycket” (se bilaga 3). Med tanke på att barnet ritade hur han och hans kompisar jobbar tillsammans kan man anta att det finns möjlighet till ett distribuerat lärande (Dysthe 2003:44-45). Barnet beskriver också att de ibland arbetar med 10-kompisar som de har samlat i en låda och som man ska para ihop. Dessa redskap för att lära sig matematik kan ses som viktiga artefakter för barnens lärande (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999:155-156).

Kategori 3: Rutinaktiviteter

När vi på skola A först frågar barnen om vad de gör mest här i förskoleklassen samt om de kan rita en bild av den aktivitet som de anser bäst beskriver förskoleklassen, uppger ett barn att något man gör mycket i förskoleklassen är att äta. Samma barn ritade sedan en aktivitet på en leksituation, lek i sandlådan.

Intervjuaren: Vad gör man allra mest i förskoleklassen? Vad tycker ni?

Gustav: Är i bamba, det gör man rätt mycket...

I övrigt nämns inte förskoleklassens rutiner under intervjuerna. Det är alltså bara ett barn som lägger fokus på förskoleklassens rutiner när han beskriver förskoleklassens verksamhet.

Analys

Enligt Karlsson m.fl.(2006:26) skiljer just lunchrutinerna sig mycket åt i förskolan och förskoleklassen. I jämförelse med att äta inne på avdelningen, som man ofta gör på förskolan, får barnen i förskoleklassen istället gå iväg till en särskild matsal där all mat serveras. Dessutom läggs ett mycket större ansvar på barnen i förskoleklassen, de får till exempel själva gå och ta mat och bestick. Men trots dessa tydliga skillnader var det alltså bara ett barn som uppmärksammade förskoleklassens rutiner och såg de som en central del av verksamheten under våra intervjuer. Rutinaktiviteter är alltså inget som betonas av barnen.

Barns resonemang kring förskolans aktiviteter

Kategori 1: Lektorienterade aktiviteter

Våra gruppintervjuer visar att de flesta av barnen även ser förskolans aktiviteter som lektorienterade. Detta pekar också de teckningar som barnen fått rita i samband med intervjuerna på. Efter att ha fått

uppgiften att rita den aktivitet som de tycker kännetecknar förskolan på bästa sätt, det vill säga det som de gjorde mest på förskolan, ritar samtliga barn hur de leker. Lekarna som de ritar skiljer sig åt, vissa av barnen ritar hur de leker inne i förskolans lokaler medan andra ritar lekaktiviteter som utförs ute på gården. Samtliga barn som ritar lekorienterade aktiviteter ritar aktiviteter som kan kännetecknas som fri lek. Exempel på aktiviteter som barnen ritar är lek med stora kuddar, lek i klätterställningen på gården, hur de sitter och ”pärlar” eller bygger med lego. Barnen berättar att de ”... pärlade väldigt mycket i förskolan”, ”vi lekte med kuddarna” och att de var ute mycket. De lekorienterade aktiviteterna dominerade som sagt barnens beskrivningar av förskolan, följande konversation åskådliggör tydligt detta.

Intervjuaren: Vad brukade ni göra på förskolan då?

Alla barnen: Leka!

Emil: Faktiskt brukade vi leka nästan hela tiden.

Analys

De lekorienterade aktiviteter som barnen anger bäst beskriver förskolan har alla varit någon form av fri lek. Förskolan ses ofta som en verksamhet där det sker ett informellt lärande medan lärande i skolan istället ofta beskrivs som mer formellt. Föreställningen om att förskolan karakteriseras av ett informellt lärande där fokus ligger på leken stämmer överens med den bild av förskolan som har framkommit i vår studie och som grundar sig på barnens beskrivningar av förskolans aktiviteter (Klerfelt 1999:79-81). Allt lärande som sker är beroende på vilken kontext som barnet befinner sig i vid lärandetillfället, lärandet är så kallat situerat. Man kan därför anta att lärandet som sker i förskolan skiljer sig åt från lärandet som sker i andra verksamheter (Thörner 2007:22). I och med att förskolans pedagogik kännetecknas av lek är det kanske inte märkligt att barnen i första hand beskriver verksamheten utifrån lekorienterade aktiviteter.

Kategori 2: Skolaktiviteter

Ett barn som först beskrivit lekorienterade aktiviteter som centralt för förskolan, ger uttryck för att det även förekommer skolorienterade aktiviteter. Han berättar hur de på hans förskola haft ett tema där det ingått matematik. Men han menar samtidigt att användandet av matematiken inte var medvetet utan att det bara blivit så. Vi uppfattade dock inte om han då syftade på att det inte var medvetet från pedagogerna sida eller från barnens. Det framgår dock att han inte tycker att man arbetade lika mycket med matematik i förskolan som de nu gör i förskoleklassen. Han uttrycker det som att de nästan aldrig gjorde matte i förskolan. Tyvärr var detta en av intervjuerna som, på grund av ett missöde vid inspelningen, inte kom med på band. Vi kan därför inte redogöra för pojken utsaga.

Analys

Intervjuerna och bildanalyserna visar att barnen till största del ser förskolans aktiviteter som lekorienterade. Inget av barnen nämner eller ritar en vuxenstyrd aktivitet, till exempel en samling. I Karlssons m. fl. (2006:21-22) beskrivning av förskolans aktiviteter framgår det att den fria leken har en framträdande roll i förskolans verksamhet. De vuxenstyrda aktiviteterna förekommer men beskrivs inte ha en lika central roll. Som vi nämnt tidigare i resultatet ses förskolan som en mikromiljö där det formella lärandet har en underordnad roll i förhållande till det mer informella lärandet. Förskolan ses istället som en mikromiljö där barnen möter en mer lekorienterad pedagogik

(Klerfelt 1999:79-81).

Kategori 3: Förskolans rutiner

När vi ber att barnen ska rita det som kännetecknar förskolan på bästa sätt ritade ett av barnen hur hon på sin förskola, tillsammans med resten av avdelningen, sitter ute på gården och äter mellanmål (se bilaga 4). Just matsituationerna verkar vara centrala i hennes uppfattning om förskolan och hon ger även uttryck för att "vi åt mat också" under intervjun. Ytterligare ett barn fokuserar på matsituationerna och berättar under intervjun att man åt frukt på förskolan.

Analys

Förskolans rutiner, som till exempel matsituationerna, präglar förskolan i hög utsträckning då man vid flera tillfällen under dagen samlas för måltider eller mellanmål (Karlsson m.fl. 2006:21–20). Matsituationer är centrala inslag i verksamheten, men nämns endast av två barn i frågan om förskolans aktiviteter. Senare i förskoleklassen får barnen ta ett större ansvar vid matsituationerna i förhållande till förskolan, vilket skulle kunna vara en orsak till att två barn uppmärksammar dessa rutiner när vi samtalar om förskolans aktiviteter.

Sammanfattande analys

Nedan presenteras en sammanfattande analys där skillnaderna mellan resultaten från fråga ett och två redogörs.

Under 1990-talet kom barnomsorgen att lyda under Skolverket och därmed blev förskolan och skolan samgående. Skolverkets syfte med detta var att verksamheterna skulle lära av varandra och fram för allt att skolans tidigare åldrar skulle ta efter av förskolepedagogiken. Många såg den här förändringen som en risk i att förskolepedagogiken skulle bli lydande under skolan istället för tvärtom. Palmblad (2001) menar att det som så många såg som en risk har besannats och att därmed skolan fått för stort inflytande över förskolepedagogiken. Man menar att förskoleklassen har blivit skolifierad (Palmblad 2001:67-68). Även Karlsson m.fl. visar undersökningar som tyder på att förskolan mer tagit efter skolans pedagogik än tvärtom och därmed blivit skolifierad (Karlsson m.fl. 2006:168) Myndigheten för skolutveckling menade inte att förskoleklassen skulle sträva mot att efterlikna varken förskolan eller skolan, tanken var att de båda verksamheterna kunde ta influeras av varandra och att det i förskoleklassen skulle skapas en "ny pedagogik" (Ackesjö 2011:22). Våra intervjuer med barnen visar att deras uppfattningar inte kan betraktas som att förskoleklassverksamheten är skolifierad. Barnen uttrycker främst att förskoleklassen är präglad av lekorienterade aktiviteter men att det även förekommer skolaktiviteter av olika slag. Men dessa aktiviteter ses inte som centrala för verksamheten. Barnens svar belyser istället en verksamhet som i första hand kännetecknas av att man leker mycket.

När vi frågar barnen vad de gör i förskoleklassen och om de gör något där som de inte gjorde på förskolan svarar en stor majoritet av barnen att de på förskolan inte "arbetar" eller "jobbar" (till exempel med matematik) men att de däremot gör det i förskoleklassen. Ett barn menar att "man får jobba lite mer i förskoleklass...". När vi frågar ett annat barn om det är någon skillnad på vad man gör i förskolan och i förskoleklassen uttrycker han skillnaden som att "Ja, i skola jobbar man lite mera och i förskola leker man väldigt mycket. Här leker man inte lika mycket." En grupp barn, tre stycken, menar att det inte är någon skillnad alls mellan förskola och förskoleklass, medan något barn lägger mest fokus på skillnaden i namnet "förskola" och "förskoleklass".

Genom att se förskolan och förskoleklassen som två situerade mikromiljöer kan man också dra slutsatsen att lärandet i de olika mikromiljöerna ter sig olika. Den miljö och omgivning som barnen möter i de olika skolformerna påverkar barnets lärande (Carlgren 1999:12-13). Man kan även tänka sig att förväntningarna i de olika mikromiljöerna skiljer sig åt. Att barnen förväntas bete sig olika i förskolan respektive förskoleklassen. Den tysta och outtalade norm som styr hur vi förväntas bete oss i ett visst sammanhang skapar ett intersubjektivt rum (Dysthe 2003:154-155). Thörner (2007:22) nämner att de olika verksamheternas miljöer kan vara en orsak till att barnen upplever att de behöver bete sig på ett visst sätt. En annan tänkbar orsak kan vara föreställningar om vad det innebär att gå i förskoleklass respektive förskola. Det finns en föreställning om att det sker ett mer informellt lärande i förskolan och att det där förväntas av barnen att de ska leka.

Även Ackesjös studie (2011:134) visar på att barnen inte uppfattar förskoleklassen som skolifierad, utan att de snarare ser den som en förlängning av förskolan vars verksamhet karakteriseras av lek. Förskoleklassen är alltså, ur barnens perspektiv, en mikromiljö där det sker ett mer informellt lärande. Den kan alltså inte i första hand betraktas som formell och vuxenstyrd. Studier redovisade av Persson visar att barnens prestationer i senare skolår missgynnas av en tidig skolstart, eftersom verksamheten i skolan kan ses som formaliserad och vuxenstyrd. Likaså visar undersökningarna att barnens förskoletid är av stor betydelse för deras kommande skolprestationer. Förskolor av hög kvalitet, som försöker utveckla barnens sociala, emotionella och kognitiva förmågor, har visat sig vara gynnsamma för barnens skoltid och att dessa förmågor har visat sig vara stabila över en längre period (SOU 2010:67 s. 256-257).

Barns erfarenheter kring övergången från förskola till förskoleklass

Kategori 1: Barns erfarenheter av aktiviteterna

När vi frågar barnen i skola A om de kommer ihåg något från slutet av förskoletiden och om de minns hur det gick till när de skulle börja förskoleklass, har de flesta barnen tydliga minnen av hur det gick till och vad de gjorde. En av skolorna vi besökte har förskoleverksamhet i anslutning till skolan, där många av barnen gått innan de började förskoleklass. I en intervju berättar de hur de har besökt de olika hemvisterna (förskoleklasserna) under tiden de gått i förskola och att deras föräldrar varit med vid besöket: ”På Lejonet (namnet på en förskoleklass) var vi bara med föräldrar och sen så var det...”...”Sen så hälsade vi på och då var det bara en av våra fröknar.” De minns att det var ett drop-in tillfälle och att de blev bjudna på saft med kakor och att de spelade spel. De berättar också att vid ett senare tillfälle var de och hälsade på i sin kommande förskoleklass utan föräldrar och att de då träffade sin blivande fröken.

Barnen i skola B minns också väl hur övergången från förskola till förskoleklass gick till. Skolan de skulle börja i var under våren innan skolstart under ombyggnad, så förskoleklassen skulle till en början hållas i en provisorisk lokal. På grund av ombyggnaden så kom deras lärare ut till dem i de olika förskolorna och hälsade på. Barnen berättar i en intervju att läraren kom och hälsade på i maj och att de då lekte tillsammans med henne, till exempel byggde kuddhus och lekte med kapplastavar. I samband med det besöket fick barnen brev från den dåvarande klass 1 som bjöd in dem till den nya skolan till hösten: ”Vi fick några kuvert från några...” ... ”Från den här skolan som gick i ettan.” I en annan intervju tillägger också barnen minnen från den första tiden i förskoleklass. De berättar hur de vid flera tillfällen satt i ring och kastade boll till varandra för att lära sig varandras namn.

Analys

Under intervjuerna ger samtliga barn uttryck för något minne av övergången från förskola till förskoleklass. De minns till exempel besök som gjordes med den aktuella förskolan till den kommande förskoleklassen och vad de gjorde under besökstillfället. En grupp beskriver även en aktivitet som utfördes under förskoleklassens start. Förskolan och förskoleklassen kan betraktas som två mikromiljöer i barnens vardag, verksamheter där de spenderar mycket tid och som har betydelse för barnens utveckling (Andersson 1982:40-41). Runt ett barn kan det kretsa flera mikromiljöer som är betydelsefulla. Mellan dessa mikromiljöer skapas det efterhand relationer som får konsekvenser för barnet. De relationer eller band som skapas mellan mikrosystem kallas mesosystem (Andersson 1982:39-40). Eftersom barnen så småningom ska träda in i förskoleklass från förskola, är det viktigt att det mellan dessa båda mikromiljöer upprätthålls ett gott samarbete och en god relation så att övergången för barnen blir så mjuk som möjligt.

Ackesjö (2010) hävdar att det inte går att betrakta förskoleklassen som varken en ö eller en bro mellan förskola och skolan. Hon menar att det är mer komplext än så och att förskoleklassens förutsättningar till stor del beror på det samarbete som finns mellan förskola, förskoleklass och skola samt de lokala villkoren som styr verksamheten (SOU 2010:67 s. 140-141). Det barnen beskriver i intervjusammenhangen tyder på att förskolan och förskoleklassen haft ett samarbete kring övergången mellan verksamheterna.

Kategori 2: Barns erfarenheter av kompisrelationerna

Utifrån intervjuerna framkom det att kompisrelationerna var särskilt viktiga för barnen vid övergången mellan skolformerna. De flesta barnen nämnde att de inför övergången mellan förskola och förskoleklass känt sig nervösa för att inte få några vänner i den nya verksamheten. Under en gruppintervju förklarar ett barn varför hon tyckte att det var så tråkigt att lämna förskolan, ”... man hade sina vänner och så sen ska man bara gå ifrån allt det. Alltså man saknar alla grejerna som man har”. Under en annan intervju berättar två barn om varför det var jobbigt att lämna förskolan:

Intervjuaren: Varför tyckte du att det var jobbigt då, att lämna förskolan?

Emelie: Läskigt...

Intervjuaren: Varför då då?

Emelie: För att man kanske inte får några kompisar.

Iris: Och jag fick lämna mina.

I en annan intervju berättar ytterligare ett barn att det var jobbigt att börja i förskoleklassen eftersom man inte kände någon och att det därför var tråkigt de första dagarna. Ett barn ger uttryck för att det visserligen var tråkigt eftersom man saknade sina gamla kompisar men framhöll samtidigt att han bodde så nära förskolan att han kunde hälsa på. Dessutom gick hans lillebror fortfarande på samma förskola vilket bidrog till att han träffade de gamla kompisarna ibland ändå. En pojke uttrycker det som att ”man saknar ju sina gamla kamrater lite och så, fast vi har ju rätt nära till varandra”.

Flera av de barn som menar att det till en början känts lite nervöst och tråkigt eftersom man inte hade några kompisar ger även uttryck för att de efter ett tag fick kompisar i förskoleklassen. Under gruppintervjuerna upplevde vi att en central del i övergången för barnen var vilka som tidigare gått på samma förskola och därför börjat tillsammans i förskoleklassen. Ett barn uttrycker att man kände sig trygg när det kom kompisar från samma förskola. Ett annat barn kom ensam från sin förskola

och berättar att hon tyckte att det var "lite dåligt" att lämna förskolan, hon berättar vidare att hon var tvungen att lämna sina kompisar. Vidare verkar även närheten till sin tidigare förskola påverka hur övergången upplevs av barnen. I en intervju pratar barnen om att de visserligen saknar sina gamla kompisar men att de ändå har nära till förskolan och därmed varandra. Ett av barnen som deltar i gruppintervjun kommer dock inte från samma förskola som de andra två och när de andra berättar om närheten till sina kompisar inflikar hon "Ja, men det har inte jag, tänk på mig också!".

Analys

Vi har tidigare refererat till Ackesjö (2011) som menar att det behövs mer forskning kring barnens erfarenheter av övergången mellan förskolan och förskoleklassen. Hur upplever barnen övergången och vad är centralt i övergången för dem? Våra intervjuer visar tydligt att kompisrelationerna ses som centrala för barnen vid övergången mellan förskola och förskoleklass.

Om man ser till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell kan ett barns kompisar ses som en mikromiljö, det vill säga en miljö som på olika sätt påverkar barnet. När barnet då slutar i förskolan för att börja i förskoleklass kan de, som vi kunnat se under intervjuerna, antingen helt eller delvis förlora den kamratgrupp (mikromiljö) från förskolan som tidigare varit en del av deras liv (Andersson 1982:40-41).

Karlsson m.fl.(2006:169) utförde en intervjustudie med föräldrarna till de barn som vid tidpunkten för intervjuerna gick i förskoleklass. Utifrån intervjuerna med föräldrarna kan man utläsa att den sociala samvaro som barnen haft med andra barn i förskolan till stor del påverkat barnets skolstart. Framförallt framhöll föräldrarna att barnen genom samvaron kunnat anpassa sig bättre till skolan.

Kategori 3: Barns erfarenheter av den rumsliga och materiella förändringen

När barnen berättade om sina erfarenheter från övergången mellan förskolan och förskoleklassen framkom det att i stort sett samtliga barn hade upplevt en känsla som kan beskrivas som en skräckblandad förtjusning. De uttryckte att det hade känts "pirrigt", "spännande" och "läskigt" att börja i förskoleklassen. Vi upplevde att de då främst åsyftade spänningen i att få nya kompisar men även rädslan i att kanske inte få några. Men flera barn avsåg även den rumsliga förändringen och menade att de inte visste var allting fanns till en början. Nedan svarar barnen i en gruppintervju på frågan om hur det kändes att börja i förskoleklass.

Barnen: Spännande, pirrigt... Ja, det var pirrigt att börja i förskoleklassen.

Linnea: Spännande, pirrigt.

Intervjuaren: Linnea, varför kändes det pirrigt tycker du?

Linnea: För att jag visste inte hur det såg ut och alltså... det var så spännande att se hur det såg ut.

Det framkom även att några barn saknade vissa material i förskoleklassen som de hade haft på förskolan. Det var framförallt leksaker som de saknade. Det var flera barn som nämnde att de saknade olika leksaker men vi upplevde att det bara var ett barn som gav uttryck för att det påverkade henne vid övergången till förskoleklassen. Här berättar hon om hur det kändes att lämna förskolan.

Intervjuaren: Hur tyckte du det kändes Linnea att lämna förskolan?

Linnea: Tråkigt.

Intervjuaren: Varför kändes det tråkigt?

Linnea: För att det var så roligt att leka där liksom...

Intervjuaren: Mm.

Linnea: Det var det och man har gått från det roliga till det tråkiga. Kanske tycker man att det är roligare i förskolan än i förskoleklass.

Intervjuaren: Mm, tycker du det är tråkigare i förskoleklass än i förskola?

Linnea: Ja, lite...

Intervjuaren: Mm, varför?

Linnea: För det var roligare leksaker.

Analys

Några barn uttrycker att miljön och materialet i förskoleklassen har varit betydelsefullt för dem. Men detta var, som framgår av resultatet, inget framträdande resonemang. När det gäller miljöaspekten upplevde vi att det främst var oron över att möta en ny miljö där man kanske inte känner igen sig som barnen syftade på. Med tanke på att övergången mellan förskolan och förskoleklassen kan ses som att barnen går från en kontextuell verksamhet till en annan, eller från ett mikrosystem till ett annat, är det kanske inte särskilt konstigt att det väcker känslor som oro och förväntan. När barnen börjar i förskoleklassen möter de en ny kontext som tidigare varit okänd för dem. På många sätt skiljer sig denna kontext från den de mött i förskolan. Enligt Thörner (2007:22) lär sig barn tidigt att det förväntas olika saker av dem i olika miljöer. Förskolans miljö skiljer sig ofta åt förskoleklassens som i högre utsträckning liknar skolans. När barnen då övergår från förskola till förskoleklass, övergår de också från en miljö till en annan. Man kan tänka sig att miljöbytet även kan bidra till att barnen i början känner en osäkerhet över hur de ska bete sig i den nya miljön. Man intar ofta en avvaktande inställning när man kliver in i en ny kontext och försöker känna in vilka outtalade förväntningar som finns, och det är först när man har kommit underfund med dessa som man blir en aktiv deltagare (Klerfelt 1999:88-89).

Genom att se lärandet som situerat erkänns samtidigt miljöns påverkan på oss människor. Barn förstår tidigt att det är nödvändigt att anpassa sig och att vi beter oss olika beroende på vilket sammanhang vi befinner oss i. De lär sig även att det förväntas olika saker av oss i olika miljöer. Thörner (2007:22) beskriver detta som att barnet måste inta olika situerade identiteter. Men innan barnen har upptäckt vilken situerad identitet som krävs att de intar i förskoleklassen är det inte svårt att förstå att en viss osäkerhet infinner sig.

I resultatet framgår det även att ett barn upplevde att avsaknaden av vissa artefakter i förskoleklassen medverkade till att hon tyckte att det kändes tråkigt att lämna förskolan. I och med att de olika mikromiljöernas artefakter (material) kan ses som en del av miljön påverkar även dessa barnen (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999:155-156). Valet av material och hur det är placerat kan till exempel ge barnen en bild av hur de förväntas vara och bete sig.

Kategori 4: Barns erfarenheter av pedagogerna

Genom intervjuerna fick vi uppfattningen om att barnen inte upplever pedagogerna som medverkade vid övergång från förskolan till förskoleklassen som betydelsefulla för deras övergång. Det är åtminstone inte de som de nämner eller lägger fokus på när de berättar om sina erfarenheter av övergången. Vid ett par tillfällen kom dock pedagogerna på tal men detta upplevde vi berodde på att vi styrte barnen i den riktningen och därmed påverkat dem. Ett sådant exempel är den här konversationen:

Intervjuaren: Eller var Rita och hälsade på er kanske?

Linnea: Ja, Rita var och hälsade på oss.

Det är endast vid ett intervjutillfälle som barnen spontant nämner pedagogernas inverkan på övergången, ”Sen så hälsade vi på och då var det bara en av våra fröknar”. Vid en annan intervju nämns visserligen pedagogerna men då upplever vi inte att de pedagogerna som nämns var delaktiga i barnens övergång. Sammantaget uttrycker inte barnen vilken roll pedagogerna spelade i övergången mer än att de var närvarande vid eventuella besök.

Analys

I den litteratur som vi har använt oss av i vår studie har pedagog, överlag, en relativt central roll. I beskrivningen av förskoleklassens bakgrund nämns till exempel betydelsen av pedagogernas syn på de olika verksamheterna (Dahlgren och Lenz Taguchi 1994:21). Dessutom menar Ackesjö (2011:140–141) att pedagog kan påverka huruvida förskoleklassen fungerar som en ö eller en bro mellan förskolan och skolan eller inte. Kort sagt tilldelas pedagogerna en stor roll när man beskriver förskoleklassen som en övergångszon. Men i vår undersökning fick inte pedagogerna samma stora roll.

Sammanfattande analys

Vid en jämförelse av de olika kategorierna framgår det att barnen upplever kompisrelationerna som mest centrala vid övergången från förskola till förskoleklass. Barnen uttrycker att de känner en oro och rädsla att förlora sina vänner eller att inte få några nya. Detta tyder på att barnens kompisar kan ses som en mikromiljö som är av stor vikt för dem. Bronfenbrenner utvecklade en utvecklingsekologisk modell som förklarar den inverkan våra omkringliggande miljöer har på vår vardag och uppväxt. I sin modell kallade han de miljöer som ligger närmast barnet för mikrosystem. Eftersom barnets kamratgrupp kan ses som just ett mikrosystem, är det inte märkligt att anta att kompisarna påverkar barnet i stor utsträckning (Andersson 1982:40-41). Den rumsliga och materiella förändringen upplevs också som viktig för några barn. Några barn beskriver en saknad av vissa artefakter som de tidigare haft på förskolan. Artefakter är en viktig del i de olika verksamheterna. De påverkar både vilket lärande som sker och ger barnen en bild av hur de förväntas bete sig. Utefter barnens berättelse kan vi anta att artefakterna i förskolan och förskoleklassen skiljer åt. Därmed är det förstaeligt att barnen upplever saknad av vissa artefakter när de börjar i förskoleklassen. Barnen uttrycker också en oro inför att inte hitta i lokalerna i den nya verksamheten. Men flera barn upplevde även att det var spännande att möta en ny miljö. När barnen börjar i förskoleklassen möter de en ny kontext som på många sätt skiljer sig åt från den kontext som de mött i förskolan. Beroende på i vilken kontext barnet befinner sig i, förväntas det olika saker av barnet. Detta kan beskrivas som att barnet intar olika situerade identiteter i olika kontexter (Thörner 2007:22). Man kan därför anta att barnen intar olika situerade identiteter i förskolan och i förskoleklass. Härmed vill vi uppmärksamma miljöns påverkan på barnen. Däremot

framgår det av undersökningen att barnen inte upplevde pedagogerna som centrala vid övergången från förskola till förskoleklass. De nämndes i stort sett inte i intervjuerna. Det var intressant eftersom tidigare undersökningar till största del har berört pedagogernas perspektiv på övergången. Vi upplevde att barnen såg aktiviteterna, som de deltog i vid övergången, som betydelsefulla. Vi tolkade det så eftersom barnen hade så starka minnen av dessa aktiviteter. Överlag visar undersökningen att övergången mellan förskola och förskoleklass var en viktig tid för barnen.

Diskussion

Nedan diskuteras slutsatser från resultat- och analysdelen samt reflektioner kring undersökningsmetoden. Avslutningsvis ges även förslag på vidare forskning. För att tydliggöra slutsatserna är diskussionen disponerad utefter frågeställningarna. Frågeställning ett och två diskuteras samtidigt för att lättare kunna göra jämförelser mellan barnens resonemang kring de olika verksamheterna.

Metoddiskussion

Eftersom det är av stor vikt att se utifrån barnens perspektiv valdes intervjuer som undersökningsmetod för studien. På så sätt kan vi komma närmare barnens erfarenhetsvärldar och därmed skapa en bättre verksamhet (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:8, 13). Vi upplevde att samtalsintervju var en bra metod när man, som i den här undersökningen, vill ta reda på barns resonemang kring ett visst innehåll. En av fördelarna med att genomföra gruppintervjuer var att det bidrog till en mer avslappnad miljö, barnen kände sig tidigt bekväma i vårt sällskap vilket medverkade till att de var villiga att dela med sig av sina erfarenheter. Men detta är såklart endast vår tolkning. För att få en så rättvis och tydlig bild som möjligt av hur barnen upplever övergången från förskola till förskoleklass skulle antagligen observation som metod över en längre period, vara att föredra. Bronfenbrenner förespråkar miljöns betydelse och menar enligt Andersson (1982:34-35) att det är viktigt att observera barn i den miljö där de normalt befinner sig istället för i en mer konstlad miljö. Vi tänker oss här att förskoleklassen kan ses som barnens naturliga miljö medan en intervjusituation istället kan ses som mer konstlad. Genom att observera barnen i övergången mellan de båda verksamheterna skulle även vissa av de problem som uppstod i samband med gruppintervjuerna kunna undvikas. Till exempel osäkerheten över vad barnen åsyftade när de besvarade frågorna, beskrev de verkligen den aktivitet som de ansåg att de gjorde mest eller beskrev de i själva verket den aktivitet som de upplevde var roligast? Fastän att observation förmodligen hade varit en bra metod vid en undersökning som denna var det inte en möjlighet för oss eftersom vår studie var så pass tidsbegränsad. Eftersom barnen redan går i förskoleklass har undersökningen av hur barnen resonerar kring övergången från förskola till förskoleklass genomförts i efterhand. Egentligen vore det mer ultimatum att undersöka övergången då den sker. Men eftersom c-uppsatsen var förlagd till sista delen av vårterminen var det en omöjlighet att genomföra undersökningen i anslutning till den aktuella övergången.

Eftersom barnen inte kände oss sedan tidigare var förhoppningen att en gruppintervju skulle bidra till att barnen skulle uppleva en trygghet i att ha några kamrater från förskoleklassen med sig. En annan tanke med att ha gruppintervjuer var att barnen skulle kunna bidra med tankar till varandras resonemang, att gruppen skulle skapa samspejlsmöjligheter mellan barnen och mellan barnen och oss. Alla barn har kunskaper inom olika områden som kan bidra till en helhetsförståelse. Inom sociokulturell teori betraktar man kunskap som distribuerad mellan olika aktörer och att man med hjälp av ett utbyte av kunskaper utvecklar sin egen förståelse (Dysthe 2003:44-45). På grund av att barnen besitter olika kunskaper och erfarenheter om förskolan och förskoleklassen kunde de berika varandras resonemang. Nedan följer ett samtal där vi som intervjuare initierar en fråga som syftar till att barnen ska dela med sig av erfarenheter från början av förskoleklassen. Här blir det tydligt att barnen påminner varandra om hur det gick till och vad de gjorde:

Intervjuare: - Kommer ni ihåg när ni började förskoleklassen?

Elisa: - Mm... då fick vi saft!

Intervjuare: - Jaha, va festligt!

Elisa: ...och kakor...

Elisa: - Kommer du inte ihåg det? (tittar på Iris som sitter bredvid)

Iris: - Nej, när föräldrarna var med...drop in.

Elisa: - Just det, det var drop in!

Det vi dessvärre inte kan vara säkra på är om samspelet ibland innebar att barnen höll med sina kamrater trots att de själva inte riktigt minns en händelse. Doverborg & Pramling Samuelsson (2000:20) menar att det kan vara en svårighet att urskilja om barnen påverkar varandra eller om de faktiskt uttrycker sin egen förståelse. Att barnen influerar varandra blev särskilt tydligt vid ett tillfälle i en av de fyra grupperna. När barnen under intervjun får frågan om de minns vad de brukade göra på förskolan och ber dem rita en bild på den aktivitet som de anser representerar förskolan på bästa sätt, uppger två av tre barn att de inte minns. Ett av barnen minns däremot att de brukade klättra på en klätterställning som föreställde en båt. Efter det uttalandet minns de båda andra barnen också att de lekte på klätterställningen under förskoletiden. Därmed ritade alla tre barnen en bild föreställande lek i klätterställningen. I det här fallet var det svårt att avgöra om anledningen till att barnen ritade en bild på klätterställningen, faktiskt berodde på att den symboliserade en central aktivitet eller om det var det enda de kunde komma på.

I gruppintervjuerna användes även bildskapande som ett komplement till samtalet. Förhoppningen var att bilderna skulle kunna förstärka samtalen och att vi skulle kunna falla tillbaka på bilderna om det var något vi inte förstod av barnens muntliga förklaringar (Klerfelt & Haglund 2011:176-177). Bilderna visade sig fungera som önskat, nämligen som ett viktigt komplement till samtalet. Bilderna har därmed varit viktiga artefakter för att underlätta barnens resonemang, samt tankestöttor för våra uppföljningsfrågor (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999:155-156). Genom att barnen kunde använda den målade bilden som stöd i sina resonemang fungerade därför bilderna som artefakter för dem. För oss fungerade bilderna som artefakter då vi kunde fråga vidare kring saker som upplevdes som otydligt i barnens svar och få dem att utveckla svaren. Vid analysen av transkriberingarna, har bilderna kommit till stor nytta då de har bidragit till att vi får se vad barnen primärt har avsett att berätta för oss. Trots att transkriberingarna visar att barnen inte endast gav oss ett svar så åskådliggör bilderna det som barnen först förmedlade till oss och som man kan anta ligger närmast deras egen bild av verksamheterna. Men vi har även kunnat se att barnen har påverkat varandra när de ritade bilderna i samband med intervjuerna.

Det faktum att ca 30 minuter av inspelat material under gruppintervju tre gick förlorat, innebär även att det påverkar undersökningsmaterialet. Visserligen var vi två som i direkt anslutning antecknade minnen från samtalet men vi kunde givetvis inte använda värdefulla kommentarer från barnen i resultatet. Det är vanskligt att föra minnesanteckningar vid just gruppintervjuer eftersom det är svårt att hålla reda på vem som säger vad. Därför var missödet vid inspelningen mycket olyckligt och om det hade funnits möjlighet skulle det antagligen ha varit bäst att göra om intervjun.

Under transkriberingen av intervjuerna upptäckte vi att många av barnens svar kunde ha följts upp bättre. Doverborg & Pramling Samuelsson (2000:38) menar att det är av vikt att följa upp barnets svar vid intervju eftersom man då får en tydligare bild av det som barnet beskriver. Detta kan vara en svårighet med att använda sig av gruppintervju som metod, eftersom risken då finns att man missar något som sägs av ett barn när flera pratar eller om man lyssnar på någon annan. I och med att svaren inte alltid har följts upp under intervjutillfället har det i efterhand stundtals varit svårt att förstå vad barnet egentligen åsyftat. Likaså har det varit svårt att behandla enstaka svar från barnen där de inte har haft en särskild uppfattning om någon fråga och därför svarat: "Jag vet inte." Av

dessa skäl har vi upplevt att vissa svar från barnen har varit svåra att analysera. Detta får självklart konsekvenser för studiens reliabilitet eftersom undersökningen därför inte kan ses som lika tillförlitlig.

Generellt är en stor nackdel med gruppintervju som undersökningsmetod att man inte kan vara säker på i vilken grad de intervjuade tar efter och påverkar varandra. I vår studie anser vi oss ha kunnat se exempel på när barnen har influerat varandra. Detta blir även tydligt om man studerar barnens bilder som de ritat i samband med intervjuerna. Men det kan tyvärr vara svårt ibland att avgöra när en sådan påverkan sker. Samtidigt är det nästintill oundvikligt att informanten påverkas under intervjun. Antingen av de andra informanterna, intervjuaren, intervjufrågorna eller av situationen i sig.

Hur resonerar barn kring förskoleklassens och förskolans aktiviteter?

Intervjuerna visar tydligt att barnen som ingått i undersökningen främst ser förskoleklassen som en lekorienterad verksamhet. Endast några få barn beskriver i första hand förskoleklassens verksamhet utifrån en skolaktivitet. Däremot framkommer det senare under intervjun, när vi förhör oss om andra aktiviteter som barnen ägnar sig åt i förskoleklassen, att flera av barnen då nämner skolaktiviteter. Detta visar att resultaten inte överensstämmer med Karlsson m.fl. studie som pekar mot att förskoleklassen har blivit skolifierad (Karlsson m.fl. 2006:168). Den här studien tyder istället på liknande resultat som Ackesjö's forskning som visar att barn som går i förskoleklass upplever förskoleklassen som lekorienterad (2011:134-135). Men det är samtidigt svårt att avgöra ifall studiens resultat är reliabelt eller om det istället är missvisande, antingen på grund av att barnen har påverkat varandra under intervjuerna eller för att de i själva verket har svarat på en annan fråga än den som åsyftats. Till exempel kanske några barn egentligen gav uttryck för vad de tycker är roligt att göra i förskoleklass istället för vad de gör mest. Men till vilken del ett sådant missförstånd har påverkat resultatet är nästintill omöjligt att avgöra, det kan vi endast spekulera kring.

När barnen resonerar om de berörda förskolornas aktiviteter, beskriver de främst hur de lekte. Samtliga barn ritade bilder som föreställde leksituationer och endast ett barn ger senare under intervjun uttryck för en mer skolorienterad aktivitet. Vi har i vår undersökning valt att inte lägga någon värdering i vilken slags lek som barnen främst uppmärksammar, vi har istället fokuserat på att avgöra om aktiviteterna som barnen nämner kan betraktas som skolinriktade eller om de istället, som i det här fallet, är lekorienterade. Förskolan som verksamhet betraktas inte sällan som en verksamhet där lärandet som sker kan ses som informellt och där leken utgör en central del (Klerfelt 1999:79-81; Ackesjö 2011:135). Med tanke på det kan man också anta att mycket av lärandet i förskolan sker med utgångspunkt i leken. Därför skulle det mycket väl kunna vara så att barnen har fått en hel del ”undervisning” även i förskolan, men att lärandet kanske i större utsträckning varit inspirerat av lek och att barnen därför inte primärt upplevt det som inläring eller undervisning. Det är också möjligt att barnen istället beskrivit de aktiviteter som de anser är mest lustfyllda istället för vad de gör mest, som egentligen var det som skulle undersökas.

Det kan vara av intresse att diskutera huruvida barnen själva ser på och definierar lek- respektive skolaktiviteter. Möjligheten finns att de barn som i första hand beskriver en aktivitet i förskoleklassen, som vi har valt att kategorisera under skolaktiviteter, inte upplever att det är en typ av skolaktivitet. Barnet kanske upplever arbete i matematikboken som en typ av lekaktivitet som är självvald. Som vi nämnt i beskrivningen av kategorierna i resultatledningen, tolkar vi barnens svar som skolaktiviteter eftersom de beskriver en situation som att de ”jobbar med” eller ”arbetar med”. Man kan också fundera på våra tolkningar av barnens beskrivningar kring förskoleklassen som lekorienterad. Eventuellt kan det vara så att de barn som uttrycker att de målar eller pärlar faktiskt beskriver en aktivitet som är vuxenledd och därmed skulle kunna betraktas som en skolaktivitet. De ovan nämnda resonemangen kan ses som kritiska aspekter att vara medveten om

och i största möjliga mån ta hänsyn till i sina tolkningar av intervju svaren (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:17-19). Sen är det viktigt att påminna sig om att vi ständigt tolkar den information som vi får samt att det är en nödvändighet, däremot är det viktigt att vara medveten om att vi just gör en egen tolkning så att vi kan göra den tolkningen så objektiv som möjligt.

Barnen i skola A beskriver vid ett tillfälle att de ibland går till skogen där de gräver ner saker, så som till exempel frukt. Den situationen placerade vi också under skolaktiviteter eftersom vi tolkade barnens berättelse av aktiviteten som att det var en typ av vuxenstyrd aktivitet. Även i det här exemplet är det värt att diskutera om barnen ansåg att denna aktivitet var vuxenstyrd eller om det i själva verket var en lekaktivitet som de beskrev, återigen bör det nämnas att det är utifrån våra tolkningar som kategoriseringen skett.

En aspekt som är värd att ta upp till diskussion är det faktum att samtliga förskoleklassgrupper vi intervjuade, tillhörde en åldershomogen förskoleklass. Palmblad (2001) beskriver att förskoleklasspedagogiken blivit allt för influerad av skolans pedagogik och därmed blivit skolifierad. På många skolor finns det förskoleklasser som är uppblandade med årskurs 1 eller årskurs 2. Om vi hade intervjuat förskoleklassbarn som varit en del av en åldersblandad klass, kanske vi hade fått erfara att de barnen upplever att förskoleklassen primärt präglas av en mer skolorienterad pedagogik och fler vuxenledda aktiviteter. Men detta kan vi enbart spekulera i. Förskoleklassen kan också ses som direkt skolifierad vid tanken på åldersblandade grupper eller klasser, men då bör vi fortfarande fråga oss hur barnen upplever situationen.

Vilka erfarenheter har barn kring övergången från förskola till förskoleklass?

Resultaten visar att barnen i den här undersökningen till stor del kom ihåg och kunde relatera till när de övergått från förskola till förskoleklass. Eftersom undersökningen genomfördes i slutet av april året efter att barnen börjat i förskoleklass, hade det egentligen inte varit märkligt om barnen vid det här laget inte hade kommit ihåg hur övergången gått till eller vilka känslor den hade väckt. Barnens tydliga minnen av händelsen kan i det avseendet möjligtvis tolkas som att det var en betydelsefull och känslösam tid.

Det är framförallt kompisrelationerna som barnen nämner vid övergången till förskoleklassen. Särskilt rädslan och oron inför att inte få några nya kompisar framhålls men de uttrycker även en saknad över de kompisar som de mister i och med övergången. Men det bör också påpekas att även om barnen kan komma ihåg den känslan av oro som de då kände berättar de ändå, så här i efterhand, om hur de fick kompisar tillslut. Enligt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell kan ett barns kamratgrupp ses som ett mikrosystem som på olika sätt påverkar barnet (Andersson 1982:40-41). Eftersom detta mikrosystem av kamrater troligen helt eller delvis försvann för många barn vid övergången från förskola till förskoleklass, är det inte svårt att förstå att barnen minns händelsen väl och att den väckte känslor. I barnens kamratgrupp från förskolan kan det ha ingått barn som var något år yngre och som därmed inte fick följa med till förskoleklassen. Under våra intervjuer var det bara ett barn som inte hade med sig några kamrater från förskolan, och hon uttrycker också vid ett tillfälle en frustration över att ha behövt lämna förskolan utan någon vän med sig in i den nya förskoleklassen. Annars upplevde vi att alla de övriga barnen hade haft med sig några kompisar från sin tidigare förskola in i förskoleklassen. Vi tolkade det även som att flera av barnen menade att detta bidrog till att övergången blev lättare för dem.

Några av barnen berättar att en av orsakerna till den ”pirriga” känslan inför att börja i förskoleklass var att man inte skulle känna igen sig i den nya miljön man träder in i. Något barn beskriver till exempel att man kanske inte skulle hitta. Hon gav även uttryck för att hon saknade de gamla leksakerna som de hade haft på förskolan. Denna känsla av oro över att inte känna igen sig och saknaden av föremål som man har känt sig trygg med, kan vara kopplad till känslan av att träda in i

en ny kontext (Klerfelt 1999:88-89). I och med att förskolan och förskoleklassen oftast huserar i olika lokaler är det även troligt att de båda verksamheternas rumsliga miljö skiljer sig åt. Utifrån den uppfattningen är det kanske inte konstigt om barnen upplever en viss kontextuell förändring när de går från förskolan till förskoleklassen. Det är inte heller märkligt om de då blir osäkra på hur de förväntas bete sig i den nya kontexten samtidigt som det upplever en spänning över att möta något nytt. Med tanke på att vissa barn ändå fokuserar på just den rumsliga och materiella förändringen i samband med övergången skulle det vara av intresse att undersöka detta närmre.

Det var något förvånande att barnen generellt inte ens nämnde pedagogerna i samband med övergången. Man kan spekulera i vad det beror på att vi gick in med en föreställning om pedagogernas centrala och framträdande roll vid övergången och man kan anta att det har att göra med att vi som blivande pedagoger intar pedagogernas perspektiv. Vi upplever dock inte att vår föreställning om pedagogernas roll har förändrats efter undersökningens genomförande. Barnens svar säger kanske mer om de frågor som vi har ställt, nämligen att de inte har berört pedagogerna. Hade frågorna istället fokuserat mer på pedagogerna, hade vi troligt fått svar som låg närmre vår föreställning. Då ingen av frågorna i intervjumallen egentligen berörde pedagogerna och deras betydelse, var det kanske inte så märkligt att de inte heller kom på tal i någon större utsträckning. Utifrån det perspektivet behöver studien inte tyda på att pedagogerna är helt betydelselösa för barnen vid övergången mellan förskolan och förskoleklassen, däremot kvarstår ändå det faktum att barnen först och främst tillkännagav kompisrelationerna en stor betydelse vid deras övergång.

Hur barnen ser på övergången från förskoleklass till skolan rymdes inte inom ramarna för den här undersökningen men vi anser ändå att dessa resultat kan vara intressanta att diskutera. Framförallt eftersom det är ett område som kan vara av betydelse att undersöka vidare. Eftersom de flesta barnen i studien kunde komma ihåg hur det hade känts att lämna förskolan för att börja i förskoleklass. En sak som är anmärkningsvärd är att barnen uttryckte liknande känslor inför övergången till första klass. Ett barn uttrycker till och med att "Jag tycker att det känns likadant som att börja i förskoleklass från dagis." ... "Det kändes pirrigt!". Överlag berättar barnen att det känns just "pirrigt" och precis som vid förra övergången är det kompisrelationerna som är i centrum. Flera uttrycker också att det känns jobbigt för att det kanske kommer nya till klassen som inte känner dem. Något barn uttrycker också att det kanske blir jobbigt av andra skäl: "Jag tror nog att faktiskt det kommer bli lite jobbigt för att vi kommer ju få läxor och sånt." Att de skulle få arbeta mer med matematik i första klass var en utbredd uppfattning hos barnen. Somliga beskriver också att det ska bli roligt och spännande att börja i första klass. När barnen övergår från en skolform till en annan innebär det ofta en stor omställning för barnen. Detta kan ses som att barnen lämnar en kontext för att senare träda in i en annan.

Vad kan man då tänka sig att undersökningen får för konsekvenser för förskolan och förskoleklassen och framförallt övergången mellan de båda verksamheterna? Vi tänker oss att studien kan ge de som arbetar inom förskolan och förskoleklassen, och som på något sätt medverkar i barnens övergång, barnens perspektiv på övergången. Genom att få en inblick i hur barnen uppfattar övergången och vad de tycker är viktigt kan pedagoger anpassa och utforma övergången så att den blir så smidig för barnen som möjligt. Studien kan även få konsekvenser för läraryrket i stort eftersom den inbjuder till en diskussion kring hur förskoleklassen ska fungera som verksamhet och vad syftet med den verksamheten är. I Skollagen (2010) finner vi att syftet med förskoleklassverksamheten är att den ska "... stimulera elevernas utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov." (Skollagen 2010, 9 kap. 2 §). Det är värt att fundera över hur detta syfte ska uppfyllas då det finns så få riktlinjer för verksamheten. Kanske är det en fördel att syftet är tolkningsbart så att varje verksamhet kan utformas beroende på varje stadsdels förutsättningar, både vad gäller lokaler och pedagoger. Likaså kan det vara en fördel eftersom det då medverkar till att varje anställd förskoleklasslärare har rätt att tolka syftet och därmed utforma verksamheten efter

den utbildning pedagogen har.

En intressant diskussion i frågan om övergången mellan förskola och skola via förskoleklass blir vidare pedagogernas roll i respektive verksamheter. Det är inte orimligt att anta att förskoleklassens verksamhet utformas olika beroende på vilken utbildning den ansvariga läraren i klassen har. Naturligt får studenter på lärarutbildningen med sig olika kunskaper och redskap för att handskas med den aktuella profession som utbildningen har varit avsedd för. Om man då tänker sig att man har lärare, med olika utbildningar, i två olika förskoleklasser, är det kanske inte orimligt att anta att dessa verksamheter eventuellt utformas olika beroende på den utbildades tidigare erfarenheter av utbildningen och verksamhetsförlagd utbildning (Thörner 2007:23). Det hade därför varit intressant att undersöka om det faktiskt är så att förskoleklassens verksamhet skiljer sig åt och vad det i så fall kan bero på, har det att göra med pedagogens utbildning eller beror det istället på den tolkning av verksamhetens syfte som han eller hon gör. Avslutningsvis kommer vi nedan att fortsätta diskutera ytterligare aspekter som skulle vara av utbildningsvetenskapligt intresse att undersöka vidare.

Vidare forskning

Det har gjorts relativt få studier kring barnens perspektiv på övergången mellan olika skolformer. Den forskning som finns att tillgå har framförallt fokuserat på verksamheterna och övergången mellan dessa utifrån pedagogernas perspektiv. I och med att förskoleklassens syfte upplevs som oklart av flera av de pedagoger som arbetar inom verksamheten har just förskoleklassens syfte och innehåll varit det mest centrala ur ett forskningssammanhang. Men i och med att det ju faktiskt är barnen som genomför övergången anser vi att det borde vara av stor vikt att undersöka hur de upplever övergången och de olika verksamheterna.

Utifrån resultatet från vår studie är det två aspekter som skulle kunna ligga till grund för fortsatt forskning om hur barnen upplever och resonerar kring övergången mellan förskola och skola via förskoleklassen. Den första aspekten grundar sig på de resultat som framkom i vår studie, nämligen att barnen upplevde att kompisrelationerna var det mest centrala vid övergången till förskoleklass. Hur ser barnen på sina kompisrelationer vid övergångarna mellan de olika skolformerna? Framförallt hade det varit av intresse att göra en liknande, fast mer omfattande, undersökning i en ny studie för att öka generaliserbarheten. Dessutom hade det varit relevant att undersöka övergången medan den pågår istället för i efterhand som vi var tvungna att göra. Vid en mer omfattande studie tror vi att observationer av barnen vid övergången från förskolan till förskoleklassen skulle vara en bra metod. Eftersom man då får möjlighet att undersöka barnen i deras naturliga miljö istället för i en konstlad intervjusituation. Då man inte undersöker genom gruppintervjuer, som i denna studie, behöver man inte heller fundera över i vilken utsträckning som barnen påverkar varandra. Det även varit av utbildningsvetenskaplig relevans att se till barnens sociala relationer vid fler övergångar än den via förskoleklassen. Skiljer sig barnens upplevelser åt mellan de olika övergångarna?

Den andra aspekten berör istället vad som påverkar barnen vid övergången. Vad beror barnens upplevelser på och hur kan man göra övergången så smidig som möjligt för barnen? Vilken påverkan har till exempel de olika verksamheternas placering? Ligger de i anslutning till varandra, vistas de i samma lokaler? Man kan även tänka sig att det vore av intresse att undersöka hurvida förskoleklassens konstruktion eventuellt påverkar barnens övergång, det vill säga om det är en F-klass eller en F-1 klass.

Om vi ser tillbaka på vår studie om barns resonemang kring övergången mellan förskola och skola via förskoleklassen har det framkommit att barnen ser övergången som en viktig tid. Fast att de vid tiden för undersökningen hade gått i förskoleklassen i snart ett läsår hade de fortfarande många

minnen kvar från förskoletiden. Det visade sig att framförallt kompisrelationerna var av stor vikt för barnen vid övergången, och då speciellt rädslan över att inte få några nya kompisar i den nya klassen. Vad gäller förskolans och förskoleklassens verksamheter framkom det att barnen upplever båda verksamheterna som lekorienterade. Men vid en jämförelse framhåller de ändå förskoleklassen som mer skolinriktad än förskolan. Sammanfattningsvis visar detta på att övergången mellan förskolan och förskoleklassen är viktig för barnen, därmed blir den också viktig för oss pedagoger i förskola och skola att undersöka och utvärdera.

I studien visas att de förskoleklasser som deltog i undersökningen fungerade som en smidig övergång för barnen när de gick från förskolan till skolan. Barnen berättar att de främst leker i förskoleklassen men att det även förekommer vissa skolorienterade aktiviteter. Skolans verksamhet, och då i första hand årskurs ett, har barnen ingen egen erfarenhet av ännu och den kan de därför endast spekulera om. Men de flesta hade ändå en uppfattning om att skolan var mer skolinriktad, framförallt framhöll de att man nog arbetar mycket med matematik. Utifrån detta kan förskolan ses som lekorienterad medan skolan upplevs som mer skolorienterad av barnen i studien. Barnen upplever däremot att förskoleklassen är en blandning av dessa båda verksamheter, vilket har varit syftet (Skollagen 9 kap. 2 §) med förskoleklassen. Utifrån barnens berättelser tolkas detta som att förskoleklassen, ur barnens perspektiv, kan ses som en smidig övergång när det kommer till verksamhetens innehåll och utformning. Däremot kan vi inte uttala oss om huruvida förskoleklassen upplevs som en smidig övergång mellan förskola och skola utifrån andra aspekter.

Referenslista

Litteratur

Ackesjö, Helena. (2011). *Förskoleklassen – en ö eller en bro mellan skola och förskola?* Stockholm: Liber.

Andersson, Bengt-Erik. (1982). *Utvecklingsekologi. En teoretisk referensram till studiet av mänsklig utveckling.* Rapport 1982:39. Stockholm: Institutionen för pedagogik.

Carlgren, Ingrid (Red) (1999). *Miljöer för lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS Förlag.

Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson. (2000). *Att förstå barns tankar.* Stockholm: Liber AB.

Dysthe, Olga. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Stockholm: Nordstedts juridik.

Imsen, Gunn. (2006). *Elevens värld.* Introduktion till pedagogisk psykologi. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* Uppsala: Kunskapsföretaget.

Karlsson. Marie, Melander. Helen, Pérez Prieto. Héctor, Sahlström. Fritjof. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Klerfelt, Anna. (1999). Fritidshem och skola – olika miljöer för lärande. I Carlgren, Ingrid (red).(1999). *Miljöer för lärande.* Lund: Studentlitteratur. (s. 79-101)

Klerfelt, Anna & Haglund, Björn. (Red). (2011). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker.* Stockholm: Liber AB.

Kress, Gunther. (1997). *Before writing. Rethinking the path to literacy.* New York: Routledge.

Palmblad, Jan. (2001). *Förskoleklassen – Historik och kursplan.* Linköpings universitet: UniTryck.

SOU 2010:67 *I rättan tid? Om ålder och skolstart.* Betänkande av Utredningen om flexibel skolstart i grundskolan. Stockholm: Fritzes.

Thörner, Agneta. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass.* Projektrapport från Institutionen för pedagogik, 1:2007. Borås: Högskolan i Borås.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger, Schoultz, Jan & Wyndhamn, Jan. (1999). Artefakter som tankestötta. Barns förståelse av astronomiska begrepp I ett sociokulturellt perspektiv. I Carlgren, Ingrid (red).(1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur. (s. 155-181)

Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11.

Vallberg Roth, Ann-Cristine. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Elektroniska källor

HSFR-Etikregler. (1990). Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.hsfr.se/regler.html> (Hämtad:2012-05-08).

Marmin, Lina & Söderholm Isabell. (2009). Förskoleklassen – en bro mellan förskola och skola? En studie kring pedagogers tankar om förskoleklassens utformning efter tio år som egen skolform. Opublicerad C-uppsats (15 hp). Göteborgs Universitet, Lärarutbildningen. <http://hdl.handle.net/2077/19892> (Hämtad: 2012-04-03).

Skolverket. (2011). <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskoleklass/hur-ser-verksamheten-ut-1.4218> (Hämtad 2012-04-03)

Skollagen. (2010). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K9 (Hämtad: 2012-04-03)

Bilagor

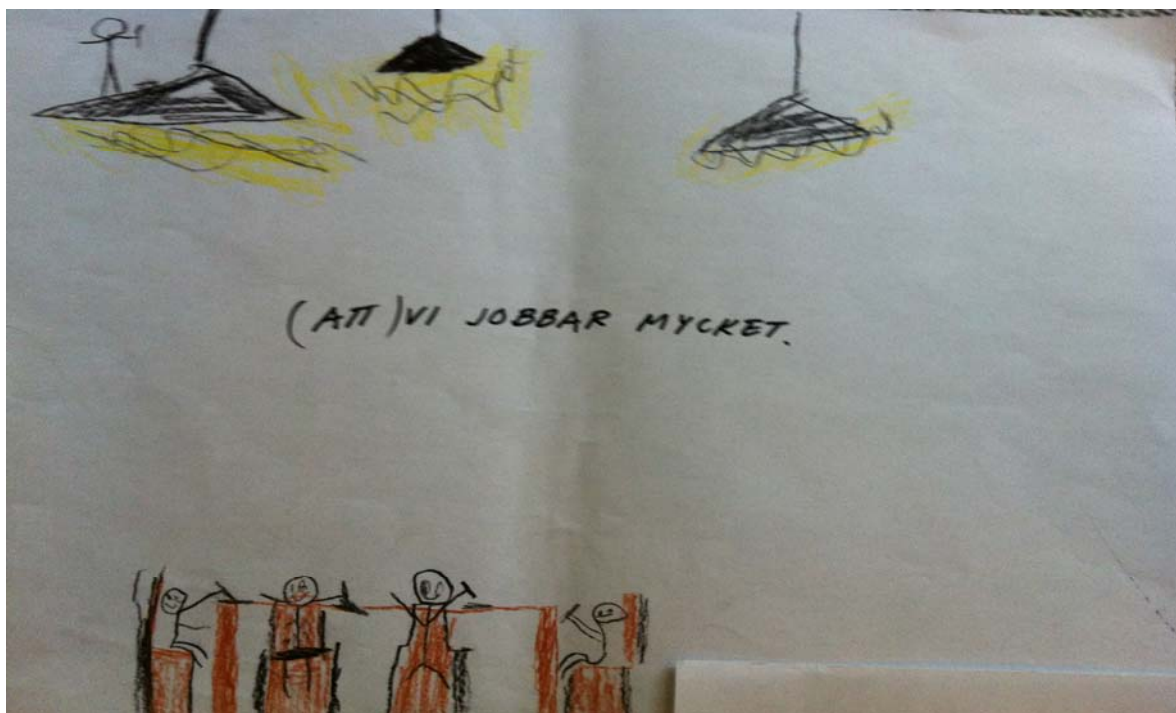
Bilaga 1. Intervjuguide

- Måla den aktivitet som ni anser beskriver förskoleklassen på bästa sätt.
- Vad har ni målat på era bilder?
- Vad brukar ni göra här i förskoleklassen?
- När började ni i förskoleklassen?
- Hur kändes det när ni skulle börja i förskoleklassen?
- Var ni och hälsade på någon gång med er förskola innan ni började här?
- Kändes det annorlunda i förskoleklassen än i förskolan?
- Vad fick ni göra då när ni var och hälsade på?
- Har någon av er gått tillsammans med några från samma förskola?
- Hur kändes det att lämna förskolan? Varför?
- Måla den aktivitet som ni anser beskriver förskoleklassen på bästa sätt.
- Vad brukade ni göra i förskolan? Gjorde ni något som ni inte brukade göra i förskoleklassen?
- Tycker ni att det är någon skillnad mellan förskola och förskoleklass?
- Hur tror ni att det blir att börja i första klass? Vad tror ni att man gör där?

Bilaga 2



Bilaga 3



Bilaga 4

