



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

ÖVERGÅNG I PRAKTIKEN

En intervjustudie av sex lärares erfarenheter av
övergången mellan förskoleklass och årskurs 1

Forsblad Linnéa

Grahn Cecilia

Göteborgs universitet

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU927
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Rapport nr:	HT18 IPS LAU927:4

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Program och/eller kurs: LAU927

Nivå: Grundnivå

Termin/år: Ht/2018

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Marianne Molander Beyer

Rapport nr: HT18 IPS LAU927:4

Nyckelord: övergångar, kontinuitet, samverkan, förskoleklass, medierande redskap

Syfte: Syftet med vår studie var att undersöka erfarenheter hos lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 gällande övergången mellan dessa verksamheter. Vi ville ta reda vilka medierande redskap och faktorer som påverkar övergången.

Teori: Vi ville utifrån den sociokulturella teorins tankar om medierande redskap undersöka övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Medierande redskap är ett centralt begrepp inom nämnda teori. I uppsatsen försökte vi ta reda på om övergången med medierande redskap fungerade som stöd för elever och lärare att förstå sammanhanget.

Metod: Vår studie har haft en kvalitativ inriktning. Vi intervjuade sex verksamma lärare då vi ville undersöka deras erfarenhet av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Dessa intervjuer analyserades utifrån en fenomenografisk metod i fyra steg för att finna samband, olikheter och faktorer som påverkar övergången.

Resultat: Resultatet visade att om övergången ska fungera optimalt med stöd av medierande redskap, alltså förmå att förmedla information för inblandade elever och lärare så de förstår sammanhanget, var vissa faktorer av största vikt. Dessa faktorer visade sig vara tid, samverkan och kontinuitet.

Förord

Under de år som vi arbetat i skolan, övervägande del i förskoleklass men även i årskurs 1, har vi så att säga varit en del av vårt eget undersökningsområde, övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Vi har själva upplevt den osäkerhet som vi menar råder. Dels kring hur verksamheten i förskoleklassen ska utformas för att integreras med skolan utan att förlora sin förskolepedagogik men också hur samverkan med och övergång till årskurs 1 ska ske. Forskare och styrdokument pratar om vikten av kontinuitet men hur skapas det utan att läraren fullt ut känner till innehållet och verksamheten i både förskoleklass och årskurs 1? Alla verksamma lärare vi mött, i vår studie och i yrkeslivet, strävar efter att övergången ska fungera som en länk. En länk som håller och hjälper till att skapa kontinuitet. I många situationer har vi dock upplevt att tiden inte räcker till för att praktiskt kunna genomföra en övergång som uppfyller de intentionerna. Vi anser att trots att förskoleklassens uppdrag förtydligats i nuvarande läroplanen, LGR11, så kvarstår frågan om hur den ska kopplas ihop med årskurs 1 och i förlängningen övriga årskurser i grundskolan. Som vi uppfattar det var intentionen att förskoleklassen skulle fungera som en bro mellan förskolepedagogiken och grundskolans verksamhet. Vår bedömning är dock att bryggan inte alltid håller och att förskoleklassen snarare isolerats från både förskola och grundskola. I aktuell forskning finns, enligt vår åsikt, en röd tråd som visar på svårigheter då det gäller att implementera förskolans synsätt i skolans kontext. Också, enligt vårt sätt att se det, en förskoleklassverksamhet som på många sätt har utvecklats genom personliga åsikter och beroende på vilka lärare som arbetat där. Så att även övergången till årskurs 1 ibland sker utan tydlig tanke och med brister menar vi kanske inte är så konstigt.

Vår huvudsakliga önskan med denna uppsats är att få ta del av verksamma lärares erfarenheter av övergången och få syn på faktorer som har påverkan på densamma. Detta hoppas vi ska hjälpa oss och kanske andra lärare som vill så mycket men ibland inte förmår allt.

Vi vill tacka våra respondenter för ert engagemang och er tid under intervjuerna. Utan er hade det inte blivit något av vårt arbete. Stort tack också till våra kurskamrater för ärliga kommentarer och uppmuntran. Ett tack även till våra familjer för stöttning och tålamod.

Slutligen ett innerligt tack till vår handledare Staffan Stukát för god vägledning genom processen.

Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	3
3	Begrepp	4
3.1	Lärare.....	4
3.2	Övergång	4
3.3	Samverkan	4
3.4	Kontinuitet.....	4
3.5	Medierande redskap	4
4	Litteraturgenomgång	5
4.1	Förskoleklassen – styrdokument och reformer.....	5
4.2	Skolstart ur ett internationellt perspektiv	6
4.3	Övergångar ur ett internationellt perspektiv.....	7
4.4	Övergång och Samverkan i LGR 11	8
4.5	Tidigare forskning kring övergångar.....	8
4.6	Kontinuitet och (dis)kontinuitet	10
4.6.1	Fysisk och kulturell (dis)kontinuitet	10
4.6.2	Undervisningskontinuitet	11
4.7	Samverkan mellan verksamheter.....	12
5	Teori	13
5.1	Vygotskij och det sociokulturella perspektivet	13
5.2	Medierande redskap och dess princip.....	14
5.2.1	Övergång, samverkan och kontinuitet som medierande redskap	15
6	Metod.....	16
6.1	Intervju	18
6.2	Urval.....	18

6.3	Genomförande	19
6.4	Etiskt perspektiv	19
6.5	Bearbetning av data	20
6.6	Studiens trovärdighet.....	20
7	Resultat.....	22
7.1	Beskrivning av undersökningsgruppen	22
7.2	Resultat utifrån frågeställningarna	22
7.3	Lärares syn på övergången	23
7.4	Kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1	23
7.4.1	Fysisk och kulturell kontinuitet	23
7.4.2	Undervisningskontinuitet.....	24
7.5	Hur samverkan mellan årskurserna påverkar övergången.....	26
7.6	Faktorer som påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1	27
7.7	Medierande redskap vid övergången.....	28
8	Analys.....	28
8.1	Lärares syn på övergången	28
8.2	Kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1	29
8.2.1	Fysisk och kulturell kontinuitet	29
8.2.2	Undervisningskontinuitet.....	30
8.3	Hur samverkan mellan årskurserna påverkar övergången.....	31
8.4	Faktorer som påverkar övergången från förskoleklass till klass 1	32
8.5	Medierande redskap vid övergången.....	33
8.6	Faktorer som påverkar övergången	34
9	Diskussion	35
9.1	Metoddiskussion.....	35
9.2	Slutdiskussion.....	35
9.3	Slutord	42

Referenslista

Bilaga 1 Hur vi utformade vår frågeguide

Bilaga 2 Intervjuguide

1 Inledning

Att övergångar i skolan kan vara svåra att hantera har vi båda, författare av denna uppsats, erfarenhet av. Då inte minst övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Trots att det diskuteras och arbetas med har vi också upplevt att läsåret tog slut och övergången bara skedde trots att det inte fanns någon tydlig metod eller arbetsgång för hur den skulle genomföras. Ofta har vi sett goda exempel, framarbetade av verksamma lärare som bara så innerligt vill det bästa för sina elever. Men trots denna vilja och önskan kan det ibland uppstå hinder på vägen. När vi kommer till lärares förväntningar på varandra och vilket innehåll kring eleverna som ska föras över vid övergång blir det än mer komplext. Detta är anledningen till vår uppsats. Vi vill kartlägga erfarenheter hos lärare kring övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Vi vill också få syn på faktorer som påverkar övergången. Det slutliga målet, bortom uppsatsen, är förstås att kunna utveckla våra egna verksamheter och förbättra övergångar i allmänhet och den mellan förskoleklass och årskurs 1 i synnerhet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv krävs ett så kallat medierande redskap för att människan skall kunna förstå och tolka sin omgivning på bästa sätt. Övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 är det tillfälle som lärare ges möjlighet till att kunna ta del av tidigare undervisningen i förskoleklass och därmed kunna förstå och tolka detta för att sedan kunna bedriva vidare undervisning på bästa sätt. Övergången skulle alltså med stöd av medierande redskap bättre kunna hjälpa eleverna att förstå sitt nya sammanhang och bidra till progression.

I det svenska skolsystemet finns sålunda ett antal naturliga övergångar då eleverna går från lågstadiet till mellanstadiet, mellanstadiet till högstadiet och så vidare. Tillfällen då den totala kontinuiteten, där eleverna möter samma lärare och befinner sig i samma rum naturligt bryts av en förändring. En av dessa övergångar finner vi också mellan förskoleklass och årskurs 1. Här ska, enligt vår mening, klivet tas från en verksamhet som i många delar mer bygger på förskolepedagogik med lek som en arbetsform, till en kanske mer traditionell grundskolepedagogik. Denna övergång behöver uppmärksammas och belysas och vi har därför valt detta område för vår studie. Vi vill alltså sätta fokus på lärares erfarenhet och där identifiera faktorer som påverkar övergången. Detta genom kvalitativa intervjuer med lärare verksamma i förskoleklass och årskurs 1.

Övergångar innebär naturligtvis utmaningar för både elever och lärare. Enligt Skolverket (2017) i den nuvarande läroplanen för grundskolan [LGR11], är målet att elevernas egna lärande och utveckling i ett långsiktigt perspektiv skall präglas av "sammanhang, kontinuitet och progression" (s.16). Detta, menar vi, innebär att lärare mellan stadier, i övergångar måste hitta sätt att samverka och därmed utbyta relevant information kring elevernas progression och kring utbildningsinnehållet. Detta för att uppnå största möjliga kontinuitet och sammanhang för eleverna.

Att det stundtals varit svårt att förena pedagogik och arbetsmetoder från förskola och skola till en klar och tydlig verksamhet i förskoleklass säger oss vår erfarenhet. Vår åsikt är att verksamheten i

förskoleklass i hög utsträckning präglas av skolmiljön den är lokaliserad i och att förskolepedagogiken genom detta blivit, så att säga, skolifierad. Förskolans pedagogik och rådande traditioner har således fått stå tillbaka gällande inflytande i förskoleklassens verksamhet. Detta kan därför ha missgynnat det behov eleverna i förskoleklass har av både rörelse, lärande och utvecklande lek, som utbildningsdepartementet (2015) skriver i *Uppdrag till statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m.m.*

Trots denna så kallade skolifiering av pedagogiken i förskoleklass tycks det ändå ha varit svårt att få förskoleklassen sammanlänkad med årskurs 1. Vi anser att behovet av en tydligare samverkan för att förena arbetssätten i de två verksamheterna funnits under en längre tid. Det kan bland annat styrkas av teorier som pedagogikforskaren Ackesjö (2011) lyfter fram i sin bok *Förskoleklassen - en ö eller en bro mellan förskola och skola*. Ackesjö har drivit ett antal forskningsprojekt gällande förskoleklass, övergångar och progression. I sin forskning lyfter hon synen på förskoleklass som ett slags gränsland mellan förskola och skola, men även frågan kring huruvida förskoleklassen kan ses antingen som en bro mellan förskola och skola eller som en isolerad ö belägen mellan de två skolformerna. Precis som författaren menar, kan alltså förskoleklassen uppfattas som en "isolerad ö" (s.86) mellan två olika verksamhetsformer, och en framgångsrik övergång till årskurs 1 tycks därmed inte kunnat främjas på det sätt som Skolverket (2017) önskat. Läroplanens mål om "sammanhang, kontinuitet och progression" (s.16) kring elevers långsiktiga kunskapsutveckling tycks inte ha uppfyllts i praktiken. En väl fungerande övergång mellan förskoleklass och årskurs 1 ser vi som viktig för att dessa mål skall kunna uppfyllas. Om kontinuitet och samverkan finns kan detta då leda till att övergångar kan fungera optimalt med medierande redskap i enlighet med den sociokulturella teorin?

I vår studie vill vi undersöka lärares erfarenhet av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Vi vill försöka hitta faktorer som påverkar övergången samt söka inblick i om övergången präglas av kontinuitet eller om förskoleklassen, med Ackesjös (2011) ord, är en isolerad ö? Vår tanke är att när samverkan finns mellan årskurser bidrar detta till skapandet av kontinuitet. Kontinuiteten kan då fungera som medierande redskap alltså hjälpa elever och lärare att tolka och förstå det specifika sammanhanget.

Så våra funderingar är: finns det kontinuitet och samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 och är övergången organiserad så att de medierande redskapen fungerar eller blir svårigheterna vid övergången tydliga för oss?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka lärares erfarenhet gällande övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 för att därigenom ta reda på om specifikt kontinuitet och samverkan kan användas som medierande redskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Utifrån detta syfte utformade vi följande frågeställningar:

- 1 Hur ser lärare på övergången mellan förskoleklass och årskurs 1?
- 2 Finns det kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1?
- 3 Hur stor påverkan på övergången har samverkan mellan årskurserna under läsåret?
- 4 Vilka faktorer påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1?
5. Vilka medierande redskap används för att underlätta övergången?

3 Begrepp

Här presenteras och förklaras i uppsatsen centrala begrepp.

3.1 Lärare

Vi använder begreppet lärare om den person som genom sin lärarutbildning och legitimation är ansvarig för undervisning i skolan. Både personer yrkesverksamma i förskoleklass och skola benämns som lärare för att påvisa att vi ser verksamheterna som likvärdiga.

3.2 Övergång

Övergångar sker när elever lämnar ett stadium i den svenska grundskolan och träder in i det efterföljande. Grundskolans kursplaner som fastställts av Skolverket (2017) i LGR11 är uppdelade i stadier på följande sätt: förskoleklass, årskurs 1-3, 4-6 samt 7-9. I vår uppsats använder vi begreppet övergång för att benämna processen när elever lämnar förskoleklassen till att gå över till årskurs 1. Övergångar kan ses som ett slags naturliga processer i utbildningen, och är således därför något som samtliga elever kommer gå igenom.

3.3 Samverkan

Med begreppet samverkan menar vi planerat, gemensamt arbete där eleverna möts kring utbildningsinnehållet. I en samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 ges lärare möjlighet till inblick i respektive årskurs innehåll och dess utformning. Erfarenheter och information kan utbytas mellan lärare på ett sådant sätt att det gynnar elevernas kunskapsmässiga lärande ur ett långsiktigt perspektiv.

3.4 Kontinuitet

Kontinuitet används i uppsatsen utifrån Ackesjös (2016) tolkning av begreppet, ”det sätt en skolform relaterar till och bygger vidare på en annan skolform till fördel för barnen.” (s. 60) Två olika former av kontinuitet, fysisk/kulturell- och undervisningskontinuitet, nämns i uppsatsen och tillsammans bildar dessa en helhetsbild av skapandet av ett slags sammanhang mellan förskoleklass och årskurs 1.

3.5 Medierande redskap

Begreppet medierande redskap är sprunget ur sociokulturell teori och beskriver samverkan mellan människan och de kulturella förmågor hon behöver för att förstå den sociala kontext hon befinner sig i. Sådana redskap kan vara språk och kommunikation.

4 Litteraturgenomgång

Här redovisas bakgrunden för dagens förskoleklass, ålder för skolstart i jämförelse mellan europeiska länder och övergångar i ett internationellt perspektiv, samt innehållet i LGR11 gällande övergång och samverkan i skolan. Vi redogör här också för tidigare forskning kring övergångar, hur olika slags kontinuitet går att finna i övergångar, samt tidigare forskning kring samverkan mellan olika verksamheter i skolan.

4.1 Förskoleklassen – styrdokument och reformer

Från och med januari 1975 införde riksdagen allmän förskola för barn i Sverige som fyllt sex år. Sexårsverksamheten var valfri men skulle minst uppgå till att omfatta 15 timmar per vecka, och minst 525 timmar per år. Pedagogikforskarna Melander och Pérez Prieto (2006) beskriver att bakgrunden till etableringen var den ursprungligen den så kallade barnstugeutredningen som tillsattes 1968. Uppkomsten till denna utredning var, enligt författarna, ursprungligen ett kraftigt ökat behov av barnomsorgsplatser som uppstått till följd av att allt fler kvinnor påbörjat en yrkeskarriär utanför hemmet. Vidare skriver Melander och Pérez Prieto (2006) att ett av sexårsverksamhetens huvudsakliga syften var att denna skulle bidra till att göra övergången mellan förskola och skola smidig och kunna uppnå ”pedagogisk kontinuitet mellan nivåerna i ett enhetligt utbildningssystem.” (s.29)

Som en följd av 1990-talets reformer inom skolan, vilka läroplansteoretiker och pedagogikprofessor Lundgren (2014) beskriver som både mycket omfattande och snabba, kom sexårsverksamheten att föras in i skolan. 1998 etablerades förskoleklassen som ny skolform. Detta ledde enligt Lundgren (2014) även till att den obligatoriska grundskolans läroplan anpassades till att omfatta förskoleklass. Han skriver vidare att kommittén *BOSK, barn- omsorg- och skolakommittén*, tillsattes 1996. Detta med uppdraget att genom en omarbetad läroplan kunna bidra till en ökad integration mellan förskola och skola.

Myndigheten för skolutveckling, vilken inrättades av Skolverket 2003, verkade under fem år. Enligt Lundgren (2014) utformade myndigheten bland annat tidiga policybeskrivningar. I dessa menade man att det skulle finnas en integrationssträvan mellan förskola och skola där de rådande traditionerna och kulturerna inom respektive verksamhet skulle komma att sammansmälta i förskoleklassen. Förhoppningen var också att ett avstånd mellan förskola och skola, genom tillkomsten av förskoleklass, skulle kunna överbryggas. Skribenterna Lumholdt och Klasén McGrath (2006) menar att dessutom skulle möjligheterna till skapandet av en mötesplats för olika yrkesverksamma inom utbildningssektorn öka avsevärt. Man önskade därmed att arbetssätt från förskola och skola skulle mötas och vävas samman i förskoleklassverksamheten och förskoleklassen skulle på så vis komma att bidra till en så kallad mjuk övergång mellan verksamheterna.

Trots att den nuvarande läroplanen för grundskolan [LGR11] har ett eget avsnitt där förskoleklassens syfte och centrala mål sedan 2011 presenterats visar en kvalitetsgranskning, som skolinspektionen genomförde 2015, att förskoleklassverksamheten runt om i landet ser olika ut, och därmed uppfylls inte Skolverkets krav på att en likvärdig utbildning inom förskoleklass kan erbjudas. Vidare visar skolinspektionens granskning att samarbete mellan verksamma lärare i förskoleklass och årskurs 1 i hög utsträckning saknas. Detta trots att de fysiska förutsättningarna för delaktighet i gemensamt arbetslag förekommer. Ytterligare en aspekt som skolinspektionen (2015) lyfter fram som särskiljande mellan förskoleklass och grundskola, är att undervisning i förskoleklass bedrivs, till skillnad från undervisning i senare skolår, ”utan konkretiserande verksamhetsmål.” (s.7)

Under 2014 tillsatte regeringen en utredning kring huruvida en tioårig grundskola i Sverige med start från sex års ålder skulle kunna genomföras. Genom tilläggsdirektiv omformulerades dock utredningens syfte till att gälla hur förskoleklassen skulle kunna bli en del av den obligatoriska grundskolan. Förskoleklass som ett obligatoriskt skolår kunde enligt regeringens proposition *Skolstart vid sex års ålder* (2017/18:9) innebära att statusen för förskoleklassen som verksamhet höjs, och en likvärdig utbildning för alla elever främjas. Sett ur ett internationellt perspektiv, var skolstarten vid sju års ålder i Sverige att betrakta som relativt sen. Dessutom menade regeringen i propositionen, att genom internationella studier och betygsstatistik kunde det påvisas att kunskapsresultat och elevers måluppfyllnad sjunkit inom svensk skola. Detta menade regeringen till viss del berodde på elevers olika socioekonomiska bakgrund och att alla elever inte innefattas av en likvärdig utbildning. Införandet av förskoleklass som obligatoriskt skolår kunde alltså ses som en insats för ökad måluppfyllnad och ökade kunskapsresultat. Att i ett tidigt skede i elevers utbildning skapa likvärdiga förutsättningar för att nå målen samt få tillräckliga kunskaper för framtida utbildning och yrkesverksamhet, menar regeringen (2017/18) är en av dessa åtgärder. Från och med hösten 2018 kom förskoleklassen, enligt riksdagens beslut att omfattas av skolplikten och skolstartsåldern sänktes därmed från sju till sex år.

4.2 Skolstart ur ett internationellt perspektiv

Fram till hösten 2018 har skolstarten i Sverige skett vid sju års ålder, vilket i regeringens proposition *Skolstart vid sex års ålder* (prop. 2017/18:9) bedöms vara sent sett ur ett internationellt perspektiv. Jämfört med de nordiska länderna, är Sverige det land som infört skolstart vid sex års ålder sist. Under drygt trettio års tid har isländska elever startat skolan vid sex års ålder, och 1997 införde Norge obligatorisk skolstart vid sex års ålder. Den danska sexårsverksamheten övergick 2009 till att bli en obligatorisk klass, och i Finland kom undervisning i förskoleklass att bli obligatorisk så sent som 2015. I Danmark och Finland omfattas dock eleverna inte av skolplikt, utan den så kallade läroplikten (prop. 2017/18:9).

Finska utbildningsstyrelsen (2018) beskriver läroplikten kortfattat som att elever som är bosatta i dessa länder innehar en plikt att ”inhämta den grundläggande utbildningens lärokurs”.

Forskarna Herbst och Strawiński (2016) redogör i sin artikel *Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland* för skolstartsåldern i Europa. Där framkommer att elever börjar skolan vid sex års ålder i 25 av 37 granskade länder i Europa. Nordirland är det land som har den tidigaste skolstartsåldern, fyra år, tätt följt av resterande delar av Storbritannien där skolstarten sker vid fem års ålder. Endast i ett fåtal länder, däribland Bulgarien, Estland, Rumänien och Lettland inträder skolstarten vid sju års ålder. I Sverige har dock alltså skolstarten skett vid sju års ålder med tanke på att förskoleklassen fram till 2018 har varit frivillig.

4.3 Övergångar ur ett internationellt perspektiv

I både internationell och svensk forskning kring barns övergångar i skolan framhålls kontinuitetsbegreppet som en viktig utgångspunkt. Australiensiska pedagogikforskarna Boyle, Petriwskyj och Grieshaber (2018) diskuterar i en artikel publicerad i vetenskapliga tidskriften *The Australian Educational Researcher* hur övergångar kan ses som en egen praktik som präglas av olika sorters kontinuitet. Kontinuitet definieras här som upplevelser och lärande som bygger på tidigare erfarenheter, och författarna menar att de i enlighet med övrig internationell forskning ser kontinuitet som viktigt när det gäller elevers lärande och välmående. Boyle et.al. (2018) delar upp kontinuitetsbegreppet i tre olika delar: Strukturell, utvecklings- och kontextuell/social kontinuitet, och påstår att dessa tre delar skapas av och är beroende av varandra.

Den australiensiska pedagogikforskaren Sally Peters (2003) har under många år bedrivit ett omfattande forskningsarbete kring övergångar och dess betydelse för elever. I artikeln ”I Didn't Expect That I Would Get Tons of Friends More Each Day”: Children's experiences of friendship during the transition to school påvisar hon det faktum att barns sociala relationer i övergången påverkar möjligheten till att skapa progression i sin fortsatta kunskapsmässiga utveckling. Både Peters (2003) och Boyle et. al. (2018) menar här att olika delar av kontinuitet i övergångar kan påverka varandra och leda till att en övergång fungerar mer eller mindre bra.

Margetts (2002) anser i artikeln *Transition to school — Complexity and diversity* att ett övergångsprogram bidrar till att förändringar som en övergång kan innebära för elever blir mindre påtagliga. Hon framhåller bland annat vikten av att lärare får information om elevers tidigare erfarenheter och utveckling, för att utifrån detta på bästa sätt kunna arbeta vidare med elevers lärande. Vidare menar Margetts (2002) att ju högre antal tillfällen som ges för eleverna att exempelvis besöka det nya klassrummet och träffa sin kommande lärare, desto mer trygga blir eleverna.

Sammanfattningsvis kan det konstateras, att utifrån den internationella forskning som presenterats ovan, finns en rad likheter med den svenska forskningen kring övergångar. Kontinuiteten ses som en viktig framgångsfaktor gällande övergångar. Kontinuitetsbegreppet delas upp i olika delar, och dessa

delar påverkas av varandra, och är alla en del av en framgångsrik övergång. Största märkbara skillnaden mellan svensk och internationell forskning är, i enlighet med Ackesjös (2016) resonemang, att det i den internationella forskningen talas om särskilt utformade övergångsprogram. Något sådant tycks ännu inte finnas i den svenska forskningen, utan övergången ses istället som en del i den ordinarie skolverksamheten.

4.4 Övergång och Samverkan i LGR 11

I Skolverkets (2017) första del, *Övergripande mål och riktlinjer i LGR11*, återfinns kapitlet *Övergång och Samverkan*. Kapitlet innehåller riktlinjer kring vikten av att förskoleklass, fritidshem och skola skall samverka för att ur ett långsiktigt perspektiv kunna främja elevers lärande och kunskapsmässiga utveckling. Som en egen punkt nämns dessutom att lärarna ska beakta och tillvarata möjligheterna som finns till samarbete mellan de olika skolformerna. Detta bör ske så det finns kontinuitet i samarbetet.

Inför övergångar är det extra viktigt att samverkan mellan de olika skolformerna sker. På detta sätt kan Skolverkets (2017) ”sammanhang, kontinuitet, och progression” (s. 16) skapas med utgångspunkt från elevernas kunskapsmässiga lärande och utveckling. I dessa riktlinjer nämns även att lärare i de olika skolformerna skall samverka inför övergångar för att på detta sätt kunna skapa förbereda elever och deras vårdnadshavare, samt att det är viktigt att vid övergångar särskilt uppmärksamma de ”elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.” (s.16)

4.5 Tidigare forskning kring övergångar

Övergångar sker när elever lämnar ett stadium i det svenska skolsystemet, och träder in i ett annat stadium. Övergångar kan ses som ett slags naturliga processer i utbildningen, och är således därför något som samtliga elever kommer gå igenom. Under ledning av pedagogikforskarna Garpelin och Sandberg (2018), har forskningsprojektet *Gränsländ, broar och passageriter. Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola* bedrivits under åren 2013 till 2017. En del av projektets syfte har varit till att bidra till fördjupad kunskap hur lärandemiljöer och övergångar påverkar elevers möjlighet till att utveckla sitt lärande under tiden från förskola till skola. I antologin *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola* redovisas projektet i form av forskningstexter författade av projektdeltagare. Garpelin och Sandberg (2018) beskriver begreppet övergångar som att gå från en fas till en annan, men nämner även att övergångar innefattar såväl sociala som kunskapsmässiga utvecklingsområden för både den enskilda individen som för gruppen i helhet. Den kunskapsmässiga och sociala utvecklingen, är således beroende av varandra för att eleven på ett så framgångsrikt sätt som möjligt skall kunna uppfatta övergången som så bekymmersfri som möjligt.

Som en del i forskningsprojektet har Sandberg (2018a) intervjuat ett antal elever i årskurs 1 för att kunna kartlägga hur kopplingarna mellan social och kunskapsmässig utveckling kan märkas genom övergångar. Sandberg (2018a) lyfter fram det faktum att en övergång innehåller möten med nya okända lärmiljöer och att olika elever uppfattar detta på olika sätt. En del ser det som hinder, och en del ser det som nya utmaningar. I studien framkommer även att elever som känner sig trygga i den sociala utvecklingen som övergången medfört, exempelvis sett till sociala relationer med kamrater, tycks ha enklare att främja sin kunskapsmässiga inläring. Elever som av olika anledningar inte kände sig trygga i sin sociala tillhörighet till gruppen, skriver Sandberg, hade svårare att kunna tillgodogöra sig den kunskapsmässiga utveckling undervisningen i årskurs 1 innefattade (2018a). Även Ackesjö (2014) lyfter fram en social kontinuitet som en fördel när det gäller den kunskapsmässiga inläringen. Hon menar, att om elevgruppen är intakt från förskoleklass till årskurs 1, kan eleverna lättare fokusera på den individuella kunskapsmässiga inläringen istället för att lägga fokus på att skapa ny social identitet och gemenskap.

Sandberg (2018b) konstaterar att vissa brister finns i kontinuitet gällande barns lärprocesser mellan förskoleklass och årskurs 1. Detta menar hon, beror till viss del på otydligheten i LGR11, som fram till 2016 inte innehöll några förtydligade mål och riktlinjer för förskoleklassen. För att kunna bidra till att kontinuitet i elevers lärprocesser upprätthålls, skriver Sandberg (2018b) vidare att samarbete mellan lärare i de båda verksamheterna är den metod som framhålls som särskilt framgångsrik. Även Hellbom - Thibblin (2018) stödjer detta påstående, och menar att ”Ett utbyte av pedagogiska erfarenheter i diskussioner mellan olika yrkesverksamma som arbetar med barns lärande i vardagen kan bidra till en djupare förståelse av hur barn bemöts i skilda pedagogiska miljöer.” (2018)

I forskning kring övergångar runt förskoleklass märks bland annat Ackesjö (2014) med sin avhandling *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-) kontinuiteter*. Vi uppmärksammar här också Söderman Lago som forskar kring hur övergångar konstrueras. Lago (2014) avhandling *Mellanklass kan man kalla det Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs 1* och Ackesjös ovan nämnda behandlar det som vi i vår studie vill intervjua verksamma lärare kring; övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Lago (2014) skriver om 1990-talet då förskoleklassen inrättades och om regeringens proposition som menade att förskoleklassen skulle bli en mötesplats mellan förskolans och skolans inriktning och pedagogik. Avsikten var att de olika pedagogiska traditionerna skulle lyftas fram och något nytt formas. Lago (2014) skriver vidare att övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 för vissa barn är den första övergången emedan andra redan stött på det under sin förskoletid. Hon framhåller vidare att forskning om övergångar ofta innehåller diskussioner om kontinuitet och diskontinuitet. Kontinuitet skapas framförallt om övergången sker på ett tydligt sätt och att den upplevs trygg anser Lago (2014). Hon hänvisar till Ackesjö (2014) som säger att övergångar är processer som inte bara består av det faktiska miljö- eller lokalbytet. Det är istället processer som pågår under längre tid. Övergångar mellan skolformer är enligt Ackesjö exempel på situationer som präglas av förändringar, vilka i sin tur

framhävs starkt av det nuvarande skolsystemets uppbyggnad, och därigenom även dess kulturella ramar och utgångspunkter. Hon menar vidare att fysiska aspekter såsom miljö och lokalbyte är ytterligare faktorer som bidrar till att ramar och gränser skapas för övergångar och förändringar inom dessa. Ytterligare en viktig aspekt som lyfts fram gällande påverkan och utformning av övergångar är undervisningen i verksamheterna.

4.6 Kontinuitet och (dis)kontinuitet

Ledande forskare och våra styrdokument talar om vikten av kontinuitet vid övergångar. Följande text ger exempel på detta.

I den tredje delen i LGR11, vilken innefattar syfte och centralt innehåll för förskoleklass, återfinns begreppet *kontinuitet* i samband med att syftet för förskoleklassens undervisning klargörs. Skolverket (2017) påpekar att undervisningen i förskoleklass bland annat ska bidra till att kontinuitet i elevernas utveckling och lärande vidhålls. Vidare anges, enligt Skolverket (2017), att inför övergångar mellan skolformer skall verksam pedagogisk personal skapa förutsättningar för kontinuitet genom utbyte av ”kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen.” (s. 16) Ackesjö (2016) framhåller att begreppet *kontinuitet* här innebär att ett sammanhang skapas mellan olika skolformer. Användandet av begreppet kan dock i samband med begreppet övergång, uppfattas som aningen motstridigt. Detta då hon menar att förändringar är något som naturligt sker i övergångar i utbildningssystemet, och därav uppkommer även begreppet *diskontinuitet*, vilket kortfattat kan sägas ha innebörden av skillnader som uppstår i samband med en övergångsprocess.

Ackesjö (2016) presenterar två olika slags perspektiv på kontinuitet i samband med övergångar: *fysisk/kulturell kontinuitet* och *undervisningskontinuitet* vilka kortfattat sammanfattas nedan:

4.6.1 Fysisk och kulturell (dis)kontinuitet

Vid övergångar mellan skolformer kan flertal rumsliga miljöbyten ske, exempelvis genom byte av lokaler och avdelningar. I och med den fysiskt märkbara förändringen menar Ackesjö (2016) att en fysisk diskontinuitet skapas. En tydlig markering mellan gammalt och nytt synliggörs för de som upplever övergången. Hennes intervjustudie med elever i förskoleklass, visar på en i huvudsak positiv inställning kring den fysiska diskontinuiteten, men Ackesjö refererar även till äldre forskning som påvisat att det även kan uppfattas som en negativt och orosskapande med förändringar genom fysisk diskontinuitet hos den enskilda individen.

Kulturell kontinuitet i övergångar beskrivs som en slags inramning av pedagogiska miljöer, exempelvis klassrumsmiljöer. Trots att det kan finnas en fysisk diskontinuitet mellan verksamheter, exempelvis mellan förskoleklass och årskurs 1, kan man alltså uttrycka att det finns en kontinuitet i

undervisningsmiljön. Upplevelser av kulturell kontinuitet behöver hos elever nödvändigtvis inte alltid vara av positiv anda, utan kan även präglas av ett visst mått av ej uppfyllda förväntningar kring övergångar. Ackesjö (2016) hänvisar till studier som gjorts kring förskolebarns tankar kring förskoleklassens utformning, där en kulturell kontinuitet mellan de två verksamheterna istället kan bidra till att göra gränserna och därmed även övergången otydlig. Det finns enligt Ackesjö (2016) en förväntan hos barn att "få träda in i en 'skollik' miljö." (s.87)

4.6.2 Undervisningskontinuitet

Undervisningskontinuitet handlar om att finna en samsyn och kontinuitet mellan förskola, förskoleklass och skola gällande den undervisning som bedrivs inom respektive verksamhet. En kontinuitet av processen som sådan är att undervisningen i de olika verksamheterna bör vara kopplade samman med varandra på ett sådant sätt att en långsiktig och naturlig progression i elevens kunskapsmässiga utveckling står i fokus. Liksom inom skapandet av en kulturell kontinuitet, visar Ackesjö (2016) studie att det inte alltid är önskvärt från elevers sida med kontinuitet i undervisning. Studien, som bland annat utgörs av intervjuer med elever i förskoleklass, påvisar att det finns stora likheter mellan undervisning i förskola och förskoleklass, vilket bidrar till att undervisningen snarare tenderar att tolkas som upprepningar istället för progressivt lärande. Upprepningar som förekommer i undervisningen i förskoleklass och senare i årskurs 1 tycks enligt studien dock inte förefalla som ett hinder sett ur elevernas perspektiv. Skolverket (2017) lägger tonvikt vid att under de första åren i skolan lyfta fram lekens betydelse för att elever skall kunna tillgodogöra sig kunskaper på ett bra sätt. Detta menar Ackesjö (2016) också kan vara en slags undervisningskontinuitet som följer elever från förskola till förskoleklass, och leken kan även komma att användas som en slags gränsmarkör mellan förskoleklass och skola. Hur kan då progression och kontinuitet i verksamheternas olika undervisning upprätthållas på ett tydligt sätt? Enligt författaren är det vid övergångar viktigt att lärare ges relevant dokumentation och information, både kring elevers kunskapsmässiga utvecklingsnivå, men även kring respektive verksamhet och dess undervisningsinnehåll. Detta kan bidra till att de på ett bra sätt sedan kan fortsätta befästa och även vidare utmana elever i deras kunskapsmässiga utveckling. I en artikel i *International Journal of Early Years Education* (volym 13, 2005), diskuterar författarna Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) kring studier som gjorts gällande jämförande av övergångar i olika europeiska länder. Författarna visar på att det i skandinaviska skolor förekommer ett gemensamt tänk mellan verksamheterna kring möjligheterna att skapa kontinuitet mellan parterna. Om en samsyn finns bland verksamma pedagoger i olika verksamheter, kan detta underlätta för en övergång där det finns tydliga klara klassrumskoder att följa.

4.7 Samverkan mellan verksamheter

Samverkan mellan verksamheter, är enligt Skolverket (2017) en bidragande faktor för att i ett långsiktigt perspektiv kunna stödja elevers lärande och utveckling. Det framhålls som viktigt att yrkesverksamma lärare känner till och utbyter kunskap kring undervisningen och dess innehåll i de olika verksamheterna, för möjligheten att bidra till stöttning av elevens fortsatta utveckling och lärande. Ackesjö (2011) menar att det funnits en vision om att förskoleklassen skulle varit en förenade arena där inslag av pedagogik från både förskola och skola kunnat mötas, och på så sätt kunna utgöra grunden för en egen typ av verksamhet.

Olsson (2015) undersöker i sitt examensarbete *Förskoleklass och skolklass - samsyn med förhinder*, bland annat hur kontinuiteten i övergången från förskoleklass till skola påverkas av samverkan. Trots förekomsten av samverkan mellan de två verksamheterna, belyser Olsson dock att det finns stora brister i dels samverkan gällande kunskap kring undervisningens innehåll i respektive verksamhet, dels kring eleverna och deras kunskapsmässiga lärande. Med stöd i tidigare forskning anser Olsson (2015) således att lärare saknar fullgod kunskap om de verksamheter de själv inte aktivt undervisar i, och att detta i sig leder till en bristande samverkan mellan de olika enheterna.

Detta styrks även av Ackesjö (2011) resonemang om samverkan, där hon menar att det handlar om att två olika yrkesgrupper skall kunna integreras med varandra. Eventuella orsaker till bristande samverkan mellan verksamheterna grundar sig i att lärare i skolan och lärare verksamma i förskoleklass ur ett historiskt och kulturellt perspektiv sett tillhör separata yrkesgrupper med olika traditioner som format de båda.

Denna eventuella orsak betonas även i en text på Skolverkets hemsida av pedagogikforskarna Elvstrand och Lago (2018), då de funnit att yrkesverksamma lärare fortsatt upplever att det är skillnader i status mellan de olika verksamheterna. Vidare menar Elvstrand och Lago (2018) att det överlag, teoretiskt sett, finns möjlighet och vilja till samverkan mellan verksamheter och lärare men att det i praktiken ser annorlunda ut. En aspekt som nämns av författarna, är att samverkan mellan förskoleklass och skola även påverkas av de fysiska miljöerna, det vill säga lokalerna där verksamheten är placerad. För att en samverkan mellan verksamheter skall vara väl fungerande poängterar Elvstrand och Lago (2018) vikten av verksamheternas pedagoger behöver skapa sig en god kännedom kring varandras verksamhetsformer. Nämnvärt är även att Elvstrand och Lago (2018) här hänvisar till tidigare forskning av Simonsson och Lago (2015). När de i en artikel i nättidskriften *Venue* analyserar Skolverkets (2014) publikation *Förskoleklassen: uppdrag, innehåll och kvalitet*. Denna hade som syfte att fungera som stödmaterial för lärare verksamma i förskoleklass. Simonsson och Lago (2015) kommer fram till att Skolverket (2014) i materialet menar att lärare verksamma i förskoleklass är i behov av att, och därmed även förväntas, utöka sina kunskaper om verksamheten i både förskola och skola. Enligt författarna kan bristande kunskaper kring andra verksamheter med andra ord alltså leda till att den egna verksamheten försämras.

Olsson (2015) diskuterar i sitt examensarbete, *Förskoleklass och skolklass – samsyn med förhinder*, den aktuella texten kring samverkan och övergång i LGR 11 och drar slutsatserna att riktlinjerna upplevs vara otydliga för den personal som arbetar i förskoleklass eftersom riktlinjerna inleds med begreppet: "läraren ska" med betoning på att det riktar sig till lärare verksamma i grundskolan. Olsson diskuterar vidare kring, att detta kan uppfattas som att det förväntas att just grundskolans lärare skall ha en aktiv och ledande roll i arbetet med att utveckla samverkan mellan olika skolformer. Vi fann i vår studie också viss språkförbistring då begrepp som pedagog, förskollärare och lärare används om vartannat. Vi benämner i vår studie samtliga verksamma lärare som just lärare. Sammanfattningsvis kan det därför sägas att aktuell forskning visar att det kring övergången mellan förskoleklass och år 1 behövs väl fungerande tillvägagångssätt. Dock uppfattas det oklart vad som verkligen är välfungerande och ändamålsenliga metoder. Bland annat Ackesjö (2014) skriver om hur avsikten både var och är att två skilda kulturer, förskola och skola, ska närma sig varandra. Enligt vår erfarenhet och forskning vi tagit del av verkar uppfattningen vara att förskoleklassen skolifierats men ändå inte riktigt hör till skolan.

5 Teori

I vår studie utgår vi ifrån ett sociokulturellt perspektiv. Detta innebär att vi tänker att människan utvecklas och lär sig i social samverkan och i det sammanhang där hon befinner sig, tillsammans med andra människor. Då det gäller vårt område, övergången mellan förskoleklass och årskurs 1, är vår tanke att eftersom förskoleklassen skapades och existerar mellan två mer etablerade verksamheter, förskola och grundskola, har övergången kommit att utvecklas genom det sociala sammanhang som är lärares vardagliga verksamhet. Därför presenteras, nedan, det sociokulturella perspektivets huvudsakliga drag, samt begreppet medierande redskap, som enligt den sociokulturella teorin används av individen för att tolka och förstå olika kontexter. Vidare redogörs för hur kontinuitet och samverkan som medierande redskap påverkar övergången.

5.1 Vygotskij och det sociokulturella perspektivet

Säljö (2014) skriver om psykologen, filosofen och pedagogen Lev Vygotskij som levde mellan 1896 och 1934, och i huvudsak var verksam vid Moskvas universitet vid institutionen för psykologi. Innan Vygotskij påbörjade sitt arbete med utvecklings- och lärandefrågor, hade han enligt Säljö (2014) hunnit studera en rad andra ämnen, däribland medicin, konst, litteratur och juridik. Under den period Vygotskij startade sin bana inom psykologi var det behaviorismen som i huvudsak dominerade den offentliga vetenskapliga traditionen gällande synen på lärande och utveckling. Kritik mot denna ansågs i det vid den tiden politiskt hårt styrda Sovjet som en allvarlig företeelse. Säljö (2014) fortsätter beskriva hur Vygotskij, trots hård kritik från etablissemanget med bland annat förbjudna texter som

följd, gick emot den allmänt rådande vetenskapliga traditionen. Säljö (2014) skriver vidare att Vygotskij gjorde detta genom att hävda att behaviorismen med biologin som utgångspunkt för lärande och utveckling, var otillräcklig som teoretisk förklaringsmodell. Vygotskij lyfte istället fram den sociala miljön, omgivningen, som avgörande faktor för den enskilda individens lärande och utveckling. Enligt Claesson (2007) menade Vygotskij dessutom att utveckling och lärande inte heller går att särskilja från varandra. Beroende på vilket socialt sammanhang en människa befinner sig i kommer individens lärande och utveckling se olika ut. Utifrån dessa olika sociala sammanhang skapas förståelse för och kring olika psykologiska förmågor såsom tänkande, språk, kreativitet och skapande - ett slags uttryck för kulturella kunskaper.

Genom att vara en del i en social kontext, som Claesson (2007) beskriver det, kan ett lärande äga rum. Till skillnad från andra teorier, såsom exempelvis behaviorismen där individens eget tänkande sätts i främsta fokus, beskriver Claesson (2007) hur det sociokulturella perspektivet istället placerar den aktuella kontexten och kommunikationen med individen i centrum. Olika sociala sammanhang bidrar till att olika sorters förmågor skapas, och olika förmågor bidrar därför till utveckling och lärande inom olika kunskapsområden. Skolan ses i vår uppsats som en social kontext, där både lärare skapar förståelse för och kring olika förmågor. I skolan som kontext menar Säljö (2014) att man till exempel kan se specifika matematiska begrepp, grammatiska konstruktioner, och facktermer inom respektive undervisningsämne som medierande redskap för den enskilda individen

5.2 Medierande redskap och dess princip

Säljö (2014) skriver att Vygotskij benämner förmågorna, de kulturella kunskaper som individen tar till sig utifrån det rådande sociala sammanhanget, som medierande redskap. Vygotskij illustrerar denna princip genom med en triangel, där man ser omvärldens signaler, individens reaktion, samt medierande redskap, exempelvis språk, i vart och ett av triangels hörn. Vygotskij framhåller tänkande och språk som de främsta medierande redskapen och Säljö (2014) beskriver hur dessa redskap utvecklas olika beroende på vilket sammanhang de förekommer i. De är även föränderliga i sin karaktär i takt med att den aktuella kulturen förändras. Det är genom språk och tanke som vi exempelvis kan kommunicera med andra människor och därmed bidra till att skapa förståelse om och kring världen Även om det finns en direkt kontakt mellan omvärldens signaler och individens reaktion, menar Vygotskij att för individen skall kunna reagera på signalerna krävs, vad som kan kännas som, en omväg genom de medierande redskapet, språket.

Inom skolans värld och inte minst vid övergångar är språket och kommunikationen mellan lärare det medierande redskap som används för att reagera på omvärldens signaler. Omvärldens signal är i vår uppsats informationen om och kring undervisningen och verksamheten i förskoleklass. Genom att använda olika medierande redskap vid övergångar får mottagande lärare med sig högre grad av information. Detta utgör individens reaktion på signalerna. Detta eftersom både verksamheten i

förskoleklass och överlämningen, enligt vår erfarenhet, utformats av de lärarna som undervisar där snarare än av tydliga riktlinjer och samstämmighet.

Inom den sociokulturella teorin benämns denna företeelse som *appropriering*, alltså att använda sig av olika sorters medierande redskap och att genom dessa kunna förstå och tolka omvärldens signal. Säljö (2014) redogör för hur Vygotskij anser att det uppstår flera olika sorters socialisationer, där mer specifikt vetenskapliga begrepp utgör grunden som medierande redskap.

I vår uppsats ser vi skolan som ett exempel på en socialisation där lärare och elever för att kunna respondera på de omvärldssignaler de exponeras för, behöver medierande redskap av vetenskaplig karaktär. Ett exempel på en situation inom skolan, sett som social kontext, där kommunikation och språk är viktiga redskap för att kunna tolka och förstå sin omvärld, är vid övergångar. Genom användandet av dessa medierande redskap kan lärare reagera på omvärldens signaler. Omvärldens signal är i vår uppsats informationen om och kring undervisningen och verksamheten i förskoleklass. Användandet av medierande redskap vid övergångar påverkar vad läraren får med sig, det vill säga individens reaktion på signalerna. Detta eftersom vi med stöd i texter som presenterats i kapitlen bakgrund och tidigare forskning, menar att både verksamheten i förskoleklass och överlämningen, i hög grad utformats av de lärarna som undervisar där, snarare än av tydliga riktlinjer och samstämmighet.

5.2.1 Övergång, samverkan och kontinuitet som medierande redskap

I skolan som kontext kan man enligt Säljö (2014) till exempel se specifika matematiska begrepp, grammatiska konstruktioner, och facktermer inom respektive undervisningsämne som medierande redskap för den enskilda individen. Användningen av medierande redskap inom skolan kan även vidgas till att även gälla yrkesverksamma lärare, som för att bedriva sitt yrke behöver använda sig av medierande redskap i olika yrkeskontexter. Detta kan exempelvis användas för att på sikt kunna bidra till att skapa kontinuitet, sammanhang och progression i övergångar, vilket Skolverket (2017) presenterar som en av riktlinjerna för lärare under kapitlet "Övergång och samverkan" i LGR 11. Övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 är ett sådant tillfälle, skriver Skolverket (2017), där lärare ges möjlighet att förstå och tolka sin omvärld. En väl fungerande övergång, menar de, skulle därför komma att bidra till "kontinuitet, sammanhang och progression" (s. 16). För att så skall ske anser vi att de medierande redskapen är viktiga för övergången.

Vad är det då som krävs för att en övergång skall kunna bli väl fungerande? Som vi tidigare diskuterat under rubriken *tidigare forskning*, ser vi begreppen kontinuitet och samverkan som viktiga delar av övergången. Detta då övergångar inom skolan utgör ett särskilt sammanhang som kräver vissa medierande redskap för att på ett så framgångsrikt sätt som möjligt skall kunna genomföras. Även i detta sammanhang ses språket och kommunikationen som det huvudsakliga medierande redskapet. Språket behöver inte nödvändigtvis endast omfatta muntlig kommunikation, utan även skriftlig

kommunikation. Om kommunikationen fungerar mellan lärare i olika verksamheter, kan detta ses som ett medierande redskap som bidrar till att övergången fungerar väl.

Samverkan mellan lärare i olika årskurser bidrar till att det skapas kontakt mellan verksamheter och förståelse för undervisning som bedrivs. Detta är naturligtvis av största vikt mellan de årskurser där övergångar sker. Genom samverkan blir det möjligt att skapa kommunikation mellan lärare. Som diskuterats i den tidigare forskningen, menar Simonsson och Lago (2015) att om samverkan mellan olika verksamheter är bristfällig, kan detta också leda till en försämring av den egna verksamheten, Detta leder då till att lärare inte får tillräckligt med information.

Kontinuiteten, vilken Ackesjö (2016) delar in i två underkategorier; undervisningskontinuitet och fysisk/kulturell kontinuitet, bidrar till att de medierande redskapen kan påverka övergången positivt. Eftersom kontinuiteten bidrar till att läraren i högre grad skapar förståelse för och kan analysera det specifika sammanhanget. Kontinuitet har därmed påverkan på lärarens förståelse för och analys av innehållet i de olika verksamhetsformerna. I vår uppsats utgår vi från en tanke om att kontinuitet kan öka lärarens förutsättningar att i högre grad kunna använda de medierande redskapen som stöd för övergången. Vi anser att kontinuitet är en faktor som kan göra det nya sammanhanget mer begripligt för eleven.

Vi har i vår uppsats valt att, utifrån det sociokulturella perspektivets tankar om medierande redskap, undersöka lärares erfarenheter kring övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Vid övergången används medierande redskap eftersom det är här läraren får förståelse om och kring den sociala kontexten. Med hjälp av begreppen kontinuitet och samverkan vill vi i uppsatsen försöka ta reda på vad som krävs för att de medierande redskapen ska kunna underlätta övergången.

6 Metod

Vi valde att undersöka lärares erfarenhet av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 genom att se på den med det sociokulturella perspektivet. Har det funnits kontinuitet, hur har samverkan fungerat, har övergången utvecklats i sitt sociala sammanhang och hur har de medierande redskapen kunnat användas?

Vårt mål har varit att söka efter erfarenheten som verksamma lärare besitter. Genom en fenomenografisk analysmetod vill vi kartlägga lärares erfarenhet och identifiera vilka faktorer som påverkar övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Enligt Patel och Davidson (2011) är fenomenografi ett vetenskapligt förhållningssätt som är ”riktat mot att studera uppfattningar.” (s. 32) Stukat (2011) skriver att det handlar om att både identifiera uppfattningar och fenomen samt att beskriva variationer av dessa uppfattningar.

Utifrån resonemangen från Patel och Davidson (2011) där man beskriver olika spår i forskning genom kvalitativt respektive kvantitativt inriktad forskning har vi satt vår studie i det kvalitativa facket.

Författarna menar att en kvalitativ metod mer fokuserar på så kallade mjuka data och att analysen till större del är verbal. Vår tolkning är att en kvalitativ forskning handlar om att försöka förstå människors uppfattningar kring specifika fenomen. Via kvalitativa forskningsintervjuer sökte vi i studien svar på hur lärare uppfattade övergångar mellan förskoleklass och årskurs 1. Patel och Davidson (2011) skriver vidare att för att tolka och förstå människors upplevelser ska man använda verbala analysmetoder. Genom personliga kvalitativa forskningsintervjuer, öga mot öga, hade vi möjligheten att ställa följdfrågor för att säkerställa att vi förstått och fått med önskade aspekter. Vi tror inte att vi kunnat få samma djupa insikt genom en mer kvantitativt inriktad studie med exempelvis enkäter. Dock hade vi naturligtvis fått en ännu djupare kunskap om vi likt Lago (2014) i sin avhandling *Mellanklass kan man kalla det* hade haft möjlighet till fältstudier i form av observationer. Det vill säga att kunna vara på plats i lärarnas vardag och se det faktiska arbetet, och att i vardagen samtala med både lärare och barn om det som sker. Detta bedömde vi dock vara omöjligt att genomföra inom vår tidsram varför vi istället valde att genomföra intervjuer. Något som hade underlättat med tanke på den begränsade tiden hade såklart varit att intervjua två personer, lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 på samma skolenhet, samtidigt. Trost (2010) skriver dock att man i stort sett aldrig ska intervjua fler än en samtidigt. Detta kan, menar Trost (2010) vidare, göra att svaren påverkas av social styrning och att svaren inte blir den enskilde individens utan en produkt av gruppen. Då vi verkligen var ute efter lärares verkliga erfarenhet och att de skulle tala fritt om denna valde vi att intervjua enskilt. Styrkan i vår metod anser vi vara de personliga möten vi fått genom våra intervjuer. Våra respondenter var mycket erfarna, kunniga och intresserade av området vilket vi tycker gav ett gott resultat och stora insikter.

Vi ville utföra studien med den kvalitativa inriktning som ger oss intervjuer där vi kan ställa följdfrågor och få en reell inblick. Vi ville verkligen, som Trost (2010) förklarar den kvalitativa intervjun, använda intervjuerna till att ”förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut.” (s.43f)

Vi avsåg dock att hålla så strukturerade intervjuer som möjligt. Stukát (2011) skriver att strukturerade intervjuer där ordningsföljd och formulering på frågorna är bestämda på förhand är ett sätt att se till att interaktionen mellan respondenten och intervjuaren minimeras. Detta ska syfta till att man som intervjuare inte påverkar svaren. Detta ansåg vi annars kunde vara en riskfaktor då vi i vår studie intervjuade personer som vi är bekanta med och kring ett ämne som vi själva är väl förtrogna med. Kvale och Brinkman (2014) skriver ”Intervjukunskap konstrueras socialt i interaktionen mellan intervjuare och intervjuperson.” (s. 70) De skriver vidare om hur det krävs kunskaper om ämnet, framförallt för att kunna ställa följdfrågor. Detta är något vi var uppmärksamma på och kunde dra fördelar av under våra intervjuer. Vi tänker att en djupare förståelse kan uppstå när det är ett välkänt ämne. Då vi förberedde våra intervjufrågor utgick vi från det som Kvale och Brinkman (2014) skriver om att frågorna ska stimulera till att respondenterna talar öppethjärtligt utifrån sina erfarenheter och upplevelser och att det ska bli en positiv interaktion mellan respondent och intervjuaren.

6.1 Intervju

Då vi bestämt oss för att genomföra intervjuer började vi med att utforma frågor i en frågeguide. Vi utgick från våra fem frågeställningar och formulerade frågor utifrån dessa kategorier, vilket presenteras i bilaga 1. Sedan sammanställde vi frågorna vi utformat, lättöverskådligt i en intervjuguide som vi sedan följde under intervjuerna. På detta sätt kunde vi ytterligare säkerställa att samma frågor ställdes på samma sätt under alla intervjuer. Denna intervjuguide finns presenterad i bilaga 2.

Nämnvärt är att vi i våra intervjuer inte ställde frågor kring vår femte frågeställning: vilka medierande redskap används för att underlätta övergången? Anledningen till detta var att vi ville söka den praktiska erfarenheten hos våra respondenter. Vi fördjupade oss därför inte i det teoretiska begreppet medierande redskap med våra respondenter. Istället valde vi att försöka utläsa och tolka övriga intervjusvar för att få svar på denna frågeställning. Intervjuguiden inleddes med vad Patel och Davidson (2003) kallar neutrala frågor. Dessa frågars syfte var att få relevant bakgrundsinformation kring respondenterna. Med denna bakgrundsinformation kunde vi säkerställa att respondenterna uppfyllde de krav vi ställt gällande antal yrkesverksamma år och relevant utbildning.

Bakgrundsinformationen innefattade även elevantal på de skolor respondenterna arbetade vid, samt kort information kring de klasser de arbetade i. Dessa faktorer spelar roll för kategoriseringen av intervjumaterialet, men även när det gäller vissa delar inom studiens tillförlitlighet, exempelvis generaliserbarheten gällande resultatet.

Innan vi började intervju våra sex respondenter genomförde vi en pilotintervju. Detta för att säkerställa att våra frågor var begripliga och gav svar på det vi ville veta. Denna intervju föll väl ut och några ändringar i intervjufrågorna gjordes därför inte. Pilotintervjun ingår inte i vår analys men svaren är samstämmiga med övriga svar.

Samtliga tillfrågade respondenter tackade ja till att intervjuas så något bortfall behövde vi inte förhålla oss till. Tid och plats bokades lätt via mail och personliga samtal. Flera av intervjupersonerna uttryckte till och med att det skulle bli intressant och att det var ett viktigt ämne. Innan intervjuerna hann inledas blev dock en av lärarna vi tänkt intervju sjukskriven och fick ersättas. I övrigt genomförde vi intervjuerna med de på förhand tänkta respondenterna.

6.2 Urval

Vi gjorde vårt urval utifrån att vi ville intervju verksamma lärare med erfarenhet av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Patel och Davidson (2011) skriver om att det är hur vi formulerat vårt problem som avgör vilka individer som ska ingå i vår undersökning. Då vi verkligen ville komma åt den praktiska erfarenheten hos verksamma lärare bestämde vi oss för att välja respondenter med noggrannhet. Vi beslutade sålunda att de skulle uppfylla våra kriterier av minst fem års erfarenhet av arbete i förskoleklass eller årskurs 1 och därmed också ha varit delaktiga i övergångar mellan dessa

verksamheter. Vi ville också ha en jämn fördelning mellan de med huvudsaklig erfarenhet från förskoleklass och de med erfarenhet av arbete i årskurs 1. En jämn fördelning mellan könen hade varit önskvärt, men detta var dock svårt att uppnå då kvinnor är starkt överrepresenterade i berörda verksamheter i de kommuner vi valde. Eftersom vi i vår studie varit ute efter personliga erfarenheten av övergången såg vi ingen anledning att tro att de få män som finns i verksamheten skulle ha en annan bild. Vi har inte heller valt att utgå från ett genusperspektiv därför beslutade vi oss för att acceptera fördelningen och intervjua de kvinnliga lärare vi sökt upp. Via mail och personliga möten kontaktade vi sammanlagt sex, på förhand, utvalda lärare. Med det urval av personer vi gjorde kom fyra separata skolor att representeras. Vi gjorde ett bekvämlighetsurval då vi valde personer i våra hemkommuner som hade rätt utbildning och erfarenhet. Detta för att minimera bortfallet. Eftersom vi valde på förhand kända personer från våra eget yrkesmässiga kontaktnät skrev vi inte något missivbrev. Vi redogjorde istället för vår studie och dess syften då vi tog kontakt med de blivande respondenterna.

6.3 Genomförande

Intervjuerna utfördes på respondentens arbetsplats och i ett fall i respondentens hem. Vi valde att spela in intervjuerna via röstinspelare i mobiltelefonen. Detta anger Trost (2010) som en metod för att kunna koncentrera sig på frågorna och personen som ska intervjuas istället för att också lägga fokus på anteckningar. Dessa bedömde vi också skulle bli svåra att tyda i efterhand.

Sammanfattningsvis har vi svårt att se några nackdelar med de utförda intervjuerna. De gav, i samtliga fall, mycket utförligt material. Bristen är väl dock att antalet naturligtvis inte är tillräckligt för att dra statistiskt säkerställda slutsatser. De intervjuade är inte heller jämlikt fördelade vad gäller kön eller storlek på skolor.

6.4 Etiskt perspektiv

I enlighet med de forskningsetiska principerna från vetenskapsrådet (1990) såg vi vid första kontakten med våra respondenter till att upplysa om frivillighet att delta och villkor för att bli intervjuad i vår studie. Vi berättade att vi ville ta del av deras erfarenheter, både bra och mindre bra. Samtliga tillfrågade samtyckte till att delta utan ytterligare frågor. Vi inledde själva intervjuerna med att berätta att och i vilken grad vi anonymiserar. Det vill säga att inga personnamn, namn på skola eller ens kommun skulle komma att förekomma i rapporten. Vi nämnde också att de deltagande när som helst kunde avbryta intervjun. Vi kände också att det var viktigt att få respondenten att förstå att inga rätta svar finns utan att vi var ute efter intervjupersonens egna åsikter. Detta tror vi att vi lyckades klargöra då det kändes som öppna, utförliga och ärliga svar i samtliga fall. Trost (2010) skriver att man bör ta

det etiska perspektivet på så stort allvar att man hellre än att bryta tystnadsplikten kan behöva låta bli att rapportera eventuella fynd man gör. Vi hade detta i åtanke men känner inte i efterhand att vi specifikt behövde beakta detta. Inget framkom i intervjuerna som var av känslig karaktär eller som røjde respondenternas identitet. Naturligtvis blev alla också tillfrågade och medvetna om att vi spelade in intervjuerna. Alla upplevdes bekväma med metoden. Vi förblev helt ostörda intervjuerna igenom i samtliga fall. Inför intervjuerna informerade vi även om att inspelningar samt transkriberingar av materialet, efter avslutat arbete, kommer raderas. Vi informerade även kring möjligheten att avbryta intervjun om respondenten av någon anledning önskade detta. De intervjuade blev också tillfrågade om de ville läsa sina svar efter transkribering. Det tackade samtliga nej till. Däremot ville alla gärna ta del av det färdiga arbetet. Eller som en av dem uttryckte: "Det vill jag absolut inte gå miste om!"

6.5 Bearbetning av data

Den fenomenografiska analysmetod vi använt för bearbetning av informationen i våra intervjuer finns beskriven av Patel och Davidson (2011). De menar att analysen ska ske i 4 steg. Vi valde dessutom att först transkribera intervjuerna ordagrant. Detta för att lättare kunna ta oss an steg 1 som enligt författarna handlar om att bekanta sig med materialet och skaffa sig ett helhetsintryck. Vi försökte finna ett antal nyckelord. Hela tiden hade vi med oss tankarna kring medierande redskap för att i intervjusvaren kunna utläsa svar kring denna frågeställning. Vi läste igenom intervjuerna ett antal gånger. Vi kommenterade och diskuterade. Till slut kunde vi, bokstavligen talat, lägga papperen på bordet för att se helheten. I steg 2 skriver Patel och Davidson (2011) vidare att man ska försöka se likheter och skillnader i de svar man fått. Slutligen tog vi oss an steg 3 och 4 vilka enligt ovan nämnda syftar till att belysa uppfattningar och slutligen kunna se mönster framträda.

6.6 Studiens trovärdighet

Enligt Patel och Davidson (2011) handlar reliabilitet bland annat om i vilken grad den utförda undersökningen står emot slumpen. De skriver om att instrumentet kan vara "känsligt för slumpmässiga värden" (s.104). Kan man förlita sig på undersökningen som är utförd? Är den trovärdig? Om det inte finns mätbara värden kommer reliabiliteten, som i vårt fall, vara beroende av intervjuarens förmåga. För att uppnå högre reliabilitet höll vi oss till en strukturerad intervjuform i så pass hög grad att svaren vi fick är jämförbara med varandra. En av parametrarna i reliabilitet menar Trost (2010) handlar om att intervjuaren ska ställa frågor på samma sätt till varje respondent och att situationen ska vara likadan. Vi har delat upp intervjuerna mellan oss två författare men vi har använt identiska frågor. Vi kan naturligtvis inte utesluta att svaren blev något annorlunda beroende på vem

som intervjuade. Vi bedömer dock att variationen lika gärna kunde uppstått mellan olika intervjutillfällen eller olika respondenter. De frågor vi på förhand gjort upp i vår intervjuguide ställde vi med likadan språklydelse och på samma sätt. Det som blev något individualiserat var följdfrågorna. En brist är dock att antalet naturligtvis inte är tillräckligt för att dra statistiskt säkerställda slutsatser. De intervjuade är inte heller jämnt fördelade vad gäller kön eller storlek på skolor.

Begreppet validitet beskrivs bland annat av Fejes och Thornberg (2015) som ett begrepp som används för att beskriva kvalitet i forskning. Författarna menar att det är sprunget ur den kvantitativa forskningens tradition men ibland även används vid kvalitativ forskning. Detta som en väg att säkerställa att de metoder man använder, faktiskt mäter det som man vill mäta. I vår studie var syftet att undersöka den erfarenhet som finns bland verksamma lärare kring övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. De som accepterade att intervjuas uppfyllde våra kriterier gällande erfarenhet med råge, då den varierade mellan 7 och 38 år. Vi bedömer att vi intervjuade lärare med mycket god insikt i och erfarenhet av ämnet varför vi ger svaren stor validitet.

En viktig aspekt att ta i beaktande är studiens generaliserbarhet. Det handlar enligt Stukat (2011) om huruvida resultatet endast gäller för den specifika, undersökta gruppen eller om man kan generalisera resultatet. I vår studie är de undersökta skolorna av likartad storlek. Det kan bidra till att resultatet inte är generaliserbart och representativt. Samtliga intervjuer gjordes på skolor där elevantalet inte överstiger 150 elever sammanräknat på låg- och mellanstadieelever. Kanske hade svaren blivit annorlunda om studien hade genomförts även på skolor med högre elevantal. Storleken på skolor tror vi kan påverka valda tillvägagångssätt för övergångar och respondenterna ger även uttryck för att rutiner kring övergångar på deras arbetsplats utformats just för att passa specifika elevgrupper. Citat som ”vi lärare känner varandra så väl”, ”vi ser ju alla barn på skolan” och ”vi finns ju vägg i vägg” förekommer och detta naturligtvis beroende på att det är relativt små skolor. Ytterligare en faktor att ta i beaktande gällande generaliserbarhet, är skolornas geografiska placering. Samtliga skolor som vi genomfört intervjuerna i, ligger i mindre kommuner där invånarantalet inte överstiger 12 000. Naturligtvis är våra sex intervjuer inte något statistiskt säkerställt underlag. De är alltför få till antalet och dessutom valda utifrån bekvämlighetsprincipen. Möjligen hade vi fått andra svar av helt okända respondenter men det är också tänkbart att vi nu faktiskt fick ärliga svar då vi var kända sedan tidigare av fem av våra sex respondenter.

Då en av de tilltänkta respondenterna blev sjukskriven, innebar detta att en ytterligare en lärare kontaktades inför intervjustudien. Denna lärare arbetade i en integrerad verksamhet med förskoleklass och elever i årskurs 1. Detta bör beaktas när det gäller tolkningar av resultatet. Så här i efterhand kanske vi inte borde intervjuat denna lärare på en skola där man arbetar integrerat. Övergången blir på ett annat sätt där och visade sig vara svår att likställt jämföra med mer åldersuppdelad verksamhet. Å andra sidan gav det oss en inblick i ett annat sätt att arbeta och funderingar kring detta.

7 Resultat

Här åskådliggörs resultatet utifrån de kvalitativt inriktade intervjuerna kategoriserade och kopplade till våra frågeställningar. I inledningstexten presenteras de personer vi intervjuade med bland annat arbetsställe och erfarenhet. Deras namn är fingerade.

7.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Gunnel, lågstadielärodbildning 1-3. Har varit verksam sedan 1985. Har mestadels arbetat på lågstadiet. Har ingen erfarenhet av arbete i förskoleklass. Undervisar detta läsår i årskurs 2. Klassen består av 16 elever. Skolans elevantal uppgår till 116 elever.

Ann-Katrin. Förskollärodbildning, Har arbetat sedan 1992. Har arbetat i förskola och förskoleklass. De senaste 16 åren har hon arbetat i förskoleklass. Har även arbetat i årskurs 1 under cirka ett år. Arbetar i år i förskoleklass bestående av 17 elever. Skolans elevantal uppgår till 116 elever.

Saga. Förskollärodbildning. Började arbeta som lågstadielärodbildning under 1980-talet. Har i drygt 25 år varit verksam inom förskoleklass. Undervisar detta år i förskoleklass bestående av 19 elever. Undervisar även musik i årskurs 1. Skolans elevantal uppgår till 165 elever.

Josefin, grundskollärodbildning. Jobbat helt som lärare i sju år. Har även arbetat inom fritidshem. Undervisar i år i en årskurs 3, bestående av 26 elever. Skolans elevantal uppgår till ca 165 elever.

Elisabet, förskollärodbildning och lärare för tidigare åldrar. Har jobbat inom skolan sedan 1999. Arbetar detta år i årskurs 1, bestående av 12 elever. Skolans storlek uppgår till ca. 100 elever.

Inger, grundskollärodbildning 1-7. Har jobbat sedan 2011, främst i integrerad förskoleklass och årskurs 1. Arbetar detta år i en integrerad verksamhet med förskoleklass och årskurs 1 med sammanlagt 18 elever. 13 elever i årskurs 1, 5 elever i förskoleklass. Skolans elevantal uppgår till ca. 50 elever.

För att beskriva resultatet har vi utgått från våra fem övergripande frågeställningar och under var och en av dessa gjort en sammanfattning av hur respondenterna svarat.

7.2 Resultat utifrån frågeställningarna

När vi redovisat resultatet nedan har vi utgått från våra fem övergripande frågeställningar och under var och en av dessa gjort en sammanfattning av hur respondenterna svarat. Dessa frågeställningar var:

- 1 Hur ser lärare på övergången mellan förskoleklass och årskurs 1?
- 2 Finns det kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1?
- 3 Hur stor påverkan på övergången har samverkan mellan årskurserna under läsåret?
- 4 Vilka faktorer påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1?
5. Vilka medierande redskap används för att underlätta övergången?

7.3 Lärares syn på övergången

Fyra av respondenterna uppger att övergången bland annat innefattar att mottagande lärare utför ett klassrumsbesök i förskoleklassen under vårterminen. De anser dock att de skulle önska att besök kunde ske i mycket högre grad men att detta är mycket svårt att få in i verksamheten. Inte minst eftersom praxis är att man lämnar en årskurs 3 för att ta emot en årskurs 1. Våren i årskurs tre upplevs som mycket hektisk bland annat i och med de nationella proven. Detta ger samtliga lärare på lågstadiet uttryck för, och det betonades under samtliga intervjuer att det är svårt att få tiden att räcka till i verksamheten för att en övergång ska kunna genomföras på ett sätt som uppfattas som optimalt för eleverna.

Alla sex respondenter beskriver någon form av överlämningskonferens där lärare ges möjlighet att både muntligt och skriftligt lämna över information. Informationen kan exempelvis omfatta kartläggningmaterial och dokument som anger elevernas nivå. Överlämningen gäller både den kognitiva och sociala nivån hos eleverna. Dock med viss betoning på den kognitiva utvecklingen. Flera respondenter menar att om det handlar om elever med speciella behov är överlämning kring sociala beteenden av största vikt. Bland annat Ann-Katrin uttrycker att det är viktigt att man har en enskild överlämning kring varje barn. Detta för att, som hon säger, ”möta dem på rätt nivå.”

Samtliga respondenter påstår att övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 är mycket viktig. Att få information om elevernas sociala och kognitiva nivå framhålls som viktigt av samtliga lärare i årskurs 1. Endast en nämner att hon snarare önskar bilda sig en egen uppfattning om elevernas kunskapsutveckling.;

”Man tar del av kartläggningar som gjorts, fonologisk medvetenhet, matematisk medvetenhet. Sen bildar jag mig alltid en egen uppfattning. Så fort jag tar emot dom försöker jag sätta mig vid flera tillfällen med varje enskilt barn och kollar lite grand i matematik och svenska” (Elisabeth).

Under flertalet intervjuer betonades det faktum att det är svårt att få tiden att räcka till i verksamheten för att en övergång ska kunna genomföras på ett sätt som uppfattas som optimalt för eleverna.

7.4 Kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1

Vi har utgått från Ackesjöes (2016) indelning av kontinuitet i: fysisk- och kulturell kontinuitet, samt undervisningskontinuitet.

7.4.1 Fysisk och kulturell kontinuitet

Elisabeth arbetar integrerat med förskoleklass och årskurs 1 och berättar om att eleverna i dessa klasser arbetar tillsammans i ett gemensamt rum. Samtliga elever är där med på genomgångar och sedan kan det skilja mellan vad elever i de olika årskurserna får för uppgift. Flera respondenter

berättar att lokalerna för förskoleklass respektive årskurs 1 ligger nära varandra. I något fall till och med vägg i vägg. Elisabeth upplever dock att det är en fördel att det trots allt är en liten bit att gå mellan rummen på hennes enhet:

”Vi sa att vi tror inte att det gör så mycket. För att så länge vi går med barnen emellan och det är organiserat. För tanken är ju inte att de ska springa in emellan så heller utan det är lite styrt, när vi är tillsammans.”

Fem av respondenterna berättar att möbleringen skiljer sig med gemensamma bord i förskoleklassen och mer traditionella skolbänkar i årskurs 1. I alla förskoleklasser utom en har dock eleverna, på förhand bestämd, egen plats om än vid ett gemensamt bord.

Tre av respondenterna nämner att de tycker det är viktigt att eleverna inför övergången till årskurs 1 besöker det klassrum de skall ha under kommande läsår. Gunnel menar att skillnaden mellan utformningen av verksamheternas klassrum är en av anledningarna till vikten av ett besök i det kommande klassrummet: ”det skiljer ju sig en hel del så det är därför vi tycker det är viktigt med ett klassrumsbesök så man får känna på ett par gånger i alla fall hur ett klassrum är”.

Saga berättar att hon under föregående läsår varit med om att eleverna inte ens visste vilket klassrum de skulle ha, och inte heller visste vilken lärare som skulle ta emot gruppen. Hon menar att orsaken till detta varit att organisationen lagts sent, och att det saknats struktur i arbetsgången kring övergången, och att detta måste förbättras med tanke på att detta är viktigt sett ur elevernas perspektiv.

7.4.2 Undervisningskontinuitet

Samtliga respondenter som undervisar i årskurs 1 ger uttryck för att de i hög grad försöker fortsätta det arbete som påbörjats i förskoleklass. Två av dessa lyfter fram att samma läromedelsserie används i undervisningen i både förskoleklass och årskurs 1:

”vi har ju börjat med ett läromedel i svenska där vi gör steg ett och man fortsätter i årskurs 1 och gör steg två. Och bygger vidare på det.” (Saga)

Att det upplevs positivt med kontinuitet genom att använda samma läromedel i förskoleklassen och ettan, säger Gunnel märks genom att det ”pedagogiska pratet runt omkring följer ju efter sedan. Det är ju positivt att man pratar samma språk”. Hon menar även att det känns som om att eleverna upplever att de får kontinuitet i undervisningen:

”Dom säger ju att det har vi gjort i förskoleklass och det frågar man ju, ‘har ni gjort detta förut?’ ‘Ja men det har vi jobbat med’, säger dom. Så det känns ju som att det är viktigt för barnen att dom känner att det är sånt dom redan känner till fast man bygger på lite till”. (Gunnel)

Ann-Katrin, som undervisar i förskoleklass, försöker inför varje överlämning till läraren i årskurs 1, genom kartläggningar sammanställa elevernas kunskaper i svenska och matematik, för att ”läraren

skall kunna möta dom på rätt nivå”. Hon uttrycker dock en önskan om att i högre grad kunna utforma undervisningen på ett sådant sätt att det bidrar till att kontinuitet skapas för eleverna. Hon menar, att det på hennes arbetsplats saknas en tradition mellan lärare i förskoleklass och årskurs 1 med att ha en samsyn kring vilka delar av undervisningen som bör belysas.

”Att lärarna i årskurs 1 säger att det här ser vi att det är bra om ni övar, tränar på olika sätt i förskoleklass, Det kan ju vara matematiska resonemang, matematiska begrepp eller svenska, för det kan dom se att det är liksom en jobbig del när dom börjar skolan”(Ann-Katrin)

Flertalet respondenter nämner kommunikation mellan lärare gällande undervisningens innehåll som en av de viktigaste faktorerna kring frågan hur lärare kan uppnå kontinuitet i undervisningen utan att det blir upprepningar. Inger, som undervisar i en integrerad förskoleklass och etta, beskriver undervisningskontinuiteten och upprepningar som följande:

”Vissa saker kanske du faktiskt behöver repetera, för det är ju inte självklart att alla barn får det med sig. Men jag tror man måste liksom tänka på att man inte går för fort fram heller, utan vissa saker kanske kräver en viss mognad av barnen också. Då tänker jag att man kanske håller det lite med en lightversion när dom går i förskoleklassen och sen så trycker man på det ytterligare och sen gör man fördjupningar i ettan” (Inger)

Även Elisabeth nämner att hon inte tycker det är någon fara med upprepningar till viss del i undervisningen. Hon säger att det viktiga är att det finns en dialog kring undervisningens innehåll mellan lärare i de olika verksamheterna. På så vis menar hon att man kan skapa en röd tråd mellan undervisningen i förskoleklass och årskurs 1. Hon uttrycker även att hon uppfattar det som viktigt att man i årskurs 1 får in mer av det hon kallar det lustfyllda lärandet och leken som hon anser till stora delar präglar undervisningens utformning i förskoleklass. Detta för att på så vis uppnå en slags undervisningskontinuitet för eleverna.

Ytterligare ett sätt att undvika upprepningar i undervisningen och därmed bidra till undervisningskontinuitet är att samma lärare undervisar i både årskurs 1 och förskoleklass. Saga menar att ”i ämnet musik som jag nu har i årskurs 1 med mina före detta förskoleklassbarn så vet ju jag vad jag har arbetat med”.

När det gäller hur man lämnar över information kring elevernas kognitiva nivå för att uppnå kontinuitet och progression genom övergången skiljer det sig en del. De flesta pratar om kartläggningar som är gjorda med barnen och hur någon typ av överlämningskonferenser äger rum. I de verksamheter där man arbetar åldersblandat och integrerat uppger lärarna att de nästan inte tänker på att det är en övergång som sker till årskurs 1. ”Information får vi ju kontinuerligt” säger Elisabeth och uttrycker också att övergången nästan försvinner i och med samverkan mellan verksamheterna.

7.5 Hur samverkan mellan årskurserna påverkar övergången

I vilken grad man samverkar mellan förskoleklass och årskurs 1 under läsåret skiljer sig i intervju svaren. I två av intervjuerna framkommer det att samverkan sker i hög grad, medan fyra menar att samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 endast sker vid sporadiska tillfällen. Helt naturligt sker samverkan i hög grad i den av verksamheterna där man arbetar integrerat med förskoleklass och årskurs 1. Inger berättar:

”Alltså, förskoleklassen kan man ju tänka, det är ju en bro mellan förskola och etta. och i vårt fall är det ju ganska enkelt eftersom vi jobbar med den formen som vi gör med klasserna”/.../”I många moment så är förskoleklassen integrerad med de övriga, fast kanske att uppgifterna man gör är mer anpassade för förskoleklassbarnen då”.

Ytterligare en respondent berättar om samverkan i högre grad än de övriga fyra. Det är Elisabeth som beskriver att det finns en tradition på skolan kring samarbete mellan förskoleklassen och årskurs 3. I intervjun framkommer även att lärarna uppmanas ”uppifrån att samverka”. Samverkan består här huvudsakligen om gemensamma temaarbeten under hela året. Under vårterminen intensifieras samverkan så att förskoleklass elever rent fysiskt får prova på att ”komma upp och sätta sig i bänkar och jobba lite”. Elisabeth menar att samverkan mellan verksamheterna leder till att eleverna blir tryggare med både andra elever och lärare, vilket kan påverka övergången positivt: ”Sen när dom fått information om att du ska få hen som lärare, då vet dom, jaha, hen har vi träffat många gånger när vi gjort det där och det där temat.”

Fyra respondenter talar om samverkan. Men då handlar det mer om sporadiska temadagar och mindre temaområden, exempelvis träffas och sjunga tillsammans eller arbeta med tema skogen. På en av skolorna uttrycker Gunnel att man samverkar i lite högre grad än resterande tre. ”Vi har spelat lite spel ihop eller gjort någon aktivitet ihop”. De respondenter som uppger att samverkan inte sker i uttalat hög omfattning, anger att tiden inte räcker till. att de saknar strukturerad arbetsgång samt att de upplever att arbetssätten i respektive verksamhet är ”lite för inrutat”(Josefin) för att samverkan skall kunna ske i högre utsträckning.

Josefin anser att samverkan kan bidra till att förskoleklassen kan känna att de är en del av skolan, men även till viss del föra in leken från förskoleklass som moment i årskurs 1. På så vis kan man hitta en balans mellan lek och undervisning. Även Elisabeth poängterar att man genom samverkan kan föra in influenser av förskoleklassens lek och inlärning med hjälp av alla sinnen i grundskolan:

”För vi har dom som går i en viss klass som känner att ja dom behöver ännu mer leka in kunskapen eller behöver repetera mycket. Då är det ju väldigt bra när man samarbetar såhär för då blir det ju inte så tydligt: ja du får gå ut och sitta enskilt, nej du kanske jobbar lite mer med bokstavsgenomgångarna i förskoleklassen”(Elisabeth)

Dessutom menar Elisabeth att nya gruppkonstellationer av elever kan bidra till att eventuella negativa roller som elever fått, bryts och omstruktureras genom samverkan.

Två av respondenterna berättar att eleverna i förskoleklass och årskurs 1 inte träffar varandra på raster då dessa schemamässigt ligger på olika tider. Övriga har gemensamma raster. I övrigt ger respondenterna uttryck för att elevernas möten under dagen mer sker spontant som i korridoren eller att man är samtidigt i matsalen. Det finns dock en önskan hos samtliga respondenter att få till en ökad samverkan även när det gäller sociala sammanhang. Saga uppger att hon tycker det är viktigt att eleverna träffas genom olika former av samverkan, och önskar hitta mer former för att samverkan skulle kunna ske i högre utsträckning än vad den gör idag, både i undervisningssammanhang och i andra situationer:

”Ja, jag tycker att man skulle hitta fler former för det. Så att dom barnen som går i förskoleklass nu vet lite vad som händer i ettan. Och att man också, ja, att barnen får lära känna varandra och utvecklas socialt också. Är man bekant med olika barn är det lättare att hitta någon kompis. Och man får lite mer tydliga förebilder. Vad man kan göra på en rast och så.”(Saga)

Elisabeth beskriver hur man på hennes enhet arbetar med samverkan till exempel genom att elever i förskoleklass och årskurs 1 äter gemensamt i skolans matsal. Mycket medvetet placerar man elever ur förskoleklass och årskurs 1 tillsammans i matsalen. Utifrån barnens intressen försöker man skapa sociala plattformar för att barnen ska knyta nya kontakter: ”Vi försöker blanda, för att sitter dom då i matsalen och börjar prata på och hittar ett gemensamt intresse, så kommer dom igång och så blir det naturligt då att dom kanske leker med varandra.”

7.6 Faktorer som påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1

Flera respondenter tar åter upp att samverkan under året spelar in för att övergången ska gå lätt för eleverna. Elisabeth menar att samverkan har en rad fördelar sett till både kunskapsmässig och social utveckling hos eleverna, men främst lyfter hon fram tryggheten hos eleverna:

”Styrkan med samverkan är att barnen blir trygga. Dels i den fysiska miljön men också det här med dom vuxna. Alltså, jag känner att vare sig du går i förskoleklass eller etta så känner du dom andra som går i dom närmaste årskurserna.”(Elisabeth)

De lärare som arbetar på skolor med låg grad av samverkan, uppger att de ser ökad samverkan som möjligt förbättringsarbete gällande övergången mellan förskoleklass och årskurs 1.

I intervjuerna framkommer det även att lärare lägger vikt vid hur man organiserat lokalerna. Att förskoleklass och årskurs 1 ligger nära varandra lokalmässigt upplevs som viktigt, och framkommer i flera intervjuer.

Gunnel, som arbetar i årskurs 1, talar mycket om att styrkan i hur hennes skola brukar sköta övergången är mötena för kunskapsöverlämning. “Att man pratar runt omkring eleverna och kan följa

upp det som är påbörjat så man inte börjar från början och kartlägga och så.” Ann-Katrin menar på en konkret nivå att denna överlämning är viktig för att rätt läromedel i rätt svårighetsgrad ska kunna beställas, och även att till viss del lämna över information kring hur eleverna fungerar socialt:

”Och lite också överlämnar man ju såklart hur det fungerar. Roller i klassen. Hur det funkar och hur det är och vad som är viktigt att tänka på. Ofta hjälper man till att göra halvgrupper om årskurs 1 läraren vill det för då har ju jag erfarenhet och kunskap om barnen och delar in dem i halvgrupper åt läraren.”(Ann-Katrin)

Samtliga, i undersökningen omfattade skolor, är relativt små sett till elevantal. Detta tas också upp som en styrka. Josefin säger: ”Att vi känner varann så bra, vi lärare. Styrkan är att vi ses och att det är enkelt att ta sig emellan.”

Samtliga respondenter återkommer till att en central faktor för en bra övergång är tid. Tid att planera gemensamt för lärarna samt att tid ges för överlämningsamtal. Även avsatt tid att frigöra mottagande lärare för besök i den blivande ettan nämns i intervjuerna. Det senare upplever samtliga som viktigt. Saga betonar också vikten av att organisationen inte läggs för sent på vårterminen ”Så var det föregående år och då hade man ingen möjlighet att tala om ens vilket klassrum barnen skulle ha och vilken person de skulle möta.”

7.7 Medierande redskap vid övergången

Som tidigare anförts i arbetet ställdes inga intervjufrågor till denna frågeställning.

8 Analys

Här analyseras resultaten med utgångspunkt i litteratur som presenterats i litteraturgenomgången. Under en egen rubrik presenteras resultatanalysen med koppling till de teoretiska utgångspunkterna gällande användningen av medierande redskap.

8.1 Lärares syn på övergången

Resultaten i vår undersökning visar att samtliga lärare uppfattar övergången som mycket viktig för eleverna, och att både kognitiva och sociala utvecklingsområden är viktiga att belysa. Garpelin och Sandberg (2018) menar att dessa två områden verkar sammanhängande för elevens utveckling, och att om eleverna känner trygghet i sin sociala tillvaro kan detta bidra till att den kognitiva utvecklingen får vara i fokus.

Skolverket (2017) betonar vikten av att personal i skolan inför övergångar skall ”utbyta kunskaper, erfarenhet och information om innehållet i utbildningen” (s. 16) vilket respondenterna i vår

undersökning uttrycker genom att nämna överlämningskonferenser som den huvudsakliga metoden för detta. Dessa tillfällen tycks, enligt respondenterna, vara inriktade på elevernas kognitiva utveckling. Det framkommer dock i intervjuerna att i de fall det förekommer elever med särskilda behov är det viktigt att information kring detta förmedlas vidare. Sandberg (2018b) menar att en slags kontinuitet i elevens läroprocess framgångsrikt kan upprätthållas om ett samarbete mellan lärare i de båda verksamheterna förekommer. För att kunna möta eleverna på rätt nivå, ger en av respondenterna uttryck för att det är extra viktigt att överlämna information kring enskilda elever, i synnerhet när det gäller elevens sociala utveckling. Detta lyfts fram som extra viktigt av respondenterna när det gäller barn med särskilda behov. Sandberg (2018a) skriver att om eleven känner sig trygg i den sociala utvecklingen som övergången medfört, kan främjandet av den kunskapsmässiga utvecklingen på så vis komma att stärkas. Ackesjö (2014) menar att en sådan faktor även kan vara att elevgruppen hålls intakt från föregående år. På så vis kan eleverna istället fokusera på den kunskapsmässiga inläringen istället för att lägga tid på utveckling av den sociala tillhörigheten till gruppen.

8.2 Kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1

8.2.1 Fysisk och kulturell kontinuitet

Ackesjö (2016) skriver om hur fysisk diskontinuitet skapas i en övergång vid exempelvis ett lokalbyte. På detta sätt kan en slags markering mellan gammalt och nytt synliggöras för eleverna. Fem av respondenterna beskriver i sina intervjuer hur de verksamheternas lokaler är placerade nära varandra, men ändå avskilt, så att en fysisk diskontinuitet är märkbar. I en av intervjuerna framkommer det att respondenten arbetar integrerat med förskoleklass och årskurs 1 i samma lokaler. Denna miljö kan således säga präglas av en stark fysisk kontinuitet. Ackesjö (2016) resonerar även vidare kring huruvida elever har en positiv inställning till fysisk diskontinuitet, men betonar även att viss oro kan förekomma.

I tre av intervjuerna framkommer det att det är bra att eleverna inför övergången ges möjlighet till att besöka kommande klassrum, för att på så vis få kännedom om lokalernas utformning. På så vis kan man i enlighet med Ackesjö (2016), förebygga ett visst orosskapande som hos vissa elever skulle kunna ske genom den fysiska diskontinuiteten. En respondent lyfter fram en situation där eleverna inte haft möjlighet att förberedas inför övergången, i och med att de inte visste vilket klassrum de skulle tilldelas. Detta är ett sådant tillfälle där oro och negativ inställning till den fysiska diskontinuiteten kan märkas.

Att skapa en kulturell kontinuitet, innebär enligt Ackesjö (2016) att klassrumsmiljöer präglas av en specifik pedagogisk inramning. Hon menar att det faktum att eleverna i årskurs 1 har traditionella bänkar, medan elever i förskoleklass har arbetsbord, kan bidra till att skapa en förväntan som beskrivs

som att ”få träda in i en ‘skollik’ miljö.” (s.87) I fem av intervjuerna framkommer det att den största skillnaden i klassrumsmiljöer mellan förskoleklass och årskurs 1, är elevernas arbetsplatser.

8.2.2 Undervisningskontinuitet

Begreppet undervisningskontinuitet handlar enligt Ackesjö (2016) om att finna samsyn och kontinuitet gällande den undervisning som bedrivs i respektive verksamhet. Hon menar att undervisningen i de olika verksamheterna bör kopplas samman på ett sådant sätt att en progression i elevens kunskapsmässiga utveckling står i fokus. I intervjuerna framkommer detta genom att samtliga respondenter som undervisar i årskurs 1 i hög grad försöker fortsätta det arbete som påbörjats i förskoleklass. Detta sker bland annat genom användning av samma läromedel. Användningen av samma läromedelsserie i förskoleklass och årskurs 1, kan på så sätt bidra till skapandet av ett gemensamt ”pedagogiskt prat”, och ”man pratar samma språk” som en av respondenterna benämmer det. Petriwskyj, Thorpe och Talyer (2015) menar att om det finns ett gemensamt tänk mellan lärare i de olika verksamheterna kan detta komma att underlätta för skapandet av kontinuitet i övergången mellan verksamheterna.

En av uppsatsens frågeställningar var: hur präglas övergången av kontinuitet? När det gäller undervisningskontinuitet, påvisar Ackesjö (2016) att det är viktigt att lärare ges relevant information för att en progression och kontinuitet i elevens kunskapsmässiga utveckling skall kunna skapas. Samtliga respondenter nämner att det förekommer överlämningsamtal som metod för överlämnande av relevant information. Kartläggningar för enskilda elever framhålls som den främsta metoden för att ge lärare i årskurs 1 möjligheten till att veta var de skall fortsätta undervisningen för att det skall ske en progression i elevernas utveckling.

Det är även viktigt enligt Ackesjö (2016) att information kring respektive verksamhet och dess innehåll vidareförmedlas mellan lärare för att kontinuitet skall kunna skapas. Vikten av detta märks också tydligt i intervjusvaren, och respondenterna ger uttryck för att kommunikation mellan lärare i undervisande verksamheter är en av de viktigaste faktorerna.

Om kommunikationen mellan lärarna i de olika verksamheterna fungerar väl kan alltså undervisningen i högre grad komma att präglas av progression och kontinuitet. Trots att samtliga respondenter ger uttryck för att de tycker det är viktigt med kommunikation mellan verksamheterna, framkommer det under ett antal intervjuer att så inte är fallet i respondenternas vardag. En av respondenterna framhåller en önskan om ökad samverkan kring undervisningens olika delar, och menar att detta kan präglas av att det inte finns en tradition av samverkan mellan verksamheterna på hennes arbetsplats. Om en tradition på skolan funnits kring detta, hade detta möjligen kunnat bidra till att lättare i efterföljande årskurs kunna fortsätta befästa och även utmana elever i deras kunskapsmässiga utveckling.

Respondenterna uppger att de inte ser upprepningar i undervisningen som ett hinder för att kontinuitet och progression i elevers lärande skall kunna uppnås. Ackesjö (2016) gör liknande tolkning, att detta är inte är något som elever uppfattar som problematiskt.

Skolverket (2017) skriver att leken i skolans tidigare år bör lyftas fram som en viktig betydelse för att elevers ska ha goda möjligheter att tillgodogöra sig kunskaper på ett bra sätt. Av våra intervjusvar kan det utläsas att endast en av respondenterna lyfter fram detta. Hon påtalar att det är viktigt med leken och att ett lustfyllt lärande bör beaktas och finnas med även i årskurs 1 för att kontinuitet och sammanhang ska skapas. Inte någon annan respondent nämner leken som ett sätt att lära i årskurs 1. Denna iakttagelse från intervjustudien kan kopplas till Ackesjö (2016), som menar att leken i vissa sammanhang används som en markör för att påvisa gränsen mellan förskoleklass och årskurs 1.

8.3 Hur samverkan mellan årskurserna påverkar övergången

Respondenterna uppger att det teoretiskt sett finns en vilja om hög samverkan mellan enheter, men att detta i praktiken av olika skäl inte uppfylls. En god kännedom kring innehållet i varandras verksamhetsformer framhåller Elvstrand och Lago (2018) som viktigt. Detta återfinns även i en artikel av Simonsson och Lago (2015) där de menar att bristande kunskaper kring andra verksamheter kan leda till försämringar av den egna verksamheten. I fyra av sex intervjuer framkommer det att samverkan mellan verksamheterna endast sker sporadiskt, men däremot uttrycker dessa respondenter en önskan om ökad samverkan. En av dessa respondenter ger uttryck för att arbetet i respektive verksamhet är ”inrutat” och att förskoleklassen respektive årskurs 1 arbetar på olika sätt som skiljer sig åt i hög grad. Detta påvisar även Olsson (2015) som skriver att bristande samverkan delvis kan bero på att lärare till stor del saknar god kunskap om de verksamheter de inte själva undervisar i. Den respondent som arbetar i en integrerad verksamhet med förskoleklass och årskurs 1 tillsammans, upplever att hon i hög grad är insatt i respektive verksamhetsinnehåll. Samverkan mellan årskurserna upplevs också ske naturligt i och med det integrerade arbetssättet.

Avsaknad av strukturerad arbetsgång framkommer som ytterligare en anledning till bristande samverkan, vilket betyder att lärare i förskoleklass och årskurs 1 inte har någon samplanering kring verksamhetens upplägg. Ackesjö (2011) skriver om en intention om att två olika yrkesgrupper skall kunna integreras, och i en av intervjuerna framkommer just detta att respondenten upplever att det på hennes arbetsplats finns en tradition av att samverka mellan verksamheterna, och att det även uppmuntras från ledningens håll.

Två av respondenterna nämner att man genom samverkan ser möjligheter till att låta delar av innehållet som exempelvis leken i förskoleklass, förekomma även i årskurs 1. På detta sätt menar en respondent att man kan stödja enskilda elevers lärande och utveckling eftersom man då kan anpassa

undervisningen ytterligare genom att tillgodose elevens behov av olika inlärningsmetoder utan att det blir tydligt märkbart och därmed exkluderande.

I intervjuvaren framkom även att flertalet respondenter ser ökad samverkan mellan verksamheterna i övriga sociala sammanhang som önskvärt. En respondent hävdar att eleverna på detta sätt får lättare för att skaffa kamrater i andra verksamheter än sin egen, och att de på detta vis kan skaffa sig en förening om vad som skall ske i följande årskurs. Sandberg (2018a) påvisar att den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen hos eleverna är beroende av varandra för att övergången skall bli så smidig som möjligt, och menar att en elev som känner sig trygg i den sociala utvecklingen tycks ha lättare att tillgodogöra sig nya kunskapsmässiga utmaningar. En respondent säger att de på hennes arbetsplats bidrar till att skapa möjligheter för elever i olika årskurser att lära känna varandra och därmed även bidra till att skapa en känsla av social trygghet för eleverna genom att se till att de träffar andra elever som inte tillhör samma verksamhet som de själva.

8.4 Faktorer som påverkar övergången från förskoleklass till klass 1

I de sex genomförda intervjuerna framkommer en rad olika faktorer som respondenterna anser gynna övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Alla respondenter uppger att de anser samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 under läsåret är en viktig faktor för övergången. Ett antal respondenter menar att lokalernas fysiska belägenhet spelar roll för övergången, en så kallad fysisk kontinuitet. Ingen av respondenterna nämner likheter mellan klassrummens utformning som viktig för övergången, utan snarare kan detta ses som en kulturell diskontinuitet. Kontinuiteten i undervisningen anser respondenterna vara viktig för att övergången skall fungera väl. Detta för att inga onödiga upprepningar skall uppstå. Även att det ges tillfälle för överlämningsamtal mellan respektive lärare upplevs vara viktigt. Flertalet respondenter påtalar att en styrka kring övergångarna på just deras arbetsplats, är att de arbetar på relativt små enheter där elevantalet varierar från 50 till 160 elever. De menar även att den relation som finns mellan kollegor på arbetsplatserna är gynnsamt för övergången. Under intervjuerna framkommer även att respondenterna ser tiden som en viktig förutsättning för att övergången skall fungera på ett tillfredsställande sätt.

Sammanfattningsvis konstaterar vi, genom analys av intervjuvaren, att samverkan och kontinuitet präglar verksamheterna på två av respondenternas skolor. Det anser vi bidrar till en väl fungerande övergång.

8.5 Medierande redskap vid övergången

Här presenteras resultatet analyserat utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv med utgångspunkt i begreppet medierande redskap. Övergångar presenteras med de medierande redskap som lärare använder sig av för att föra eleverna från förskoleklass till årskurs 1. Utifrån uppsatsens frågeställningar diskuteras sedan lärarens syn på övergångar, samverkan, undervisnings- och fysisk/kulturell kontinuitet och för övergången förekommande gynnsamma faktorer.

Övergångar mellan verksamheter i skolan utgör ett särskilt sammanhang som kräver vissa medierande redskap för att detta på ett så framgångsrikt sätt som möjligt skall kunna genomföras. Här ses språket och kommunikationen som det huvudsakliga medierande redskapet. Språket behöver inte nödvändigtvis endast omfatta muntlig kommunikation, utan även skriftlig kommunikation.

I vår undersökning framkommer det att samtliga respondenter ser på övergången som viktig för att skapa sammanhang mellan förskoleklass och årskurs 1. Kommunikationen mellan lärare i verksamheterna framhålls som den främsta möjligheten till att få inblick i och kring innehållet i respektive verksamhet. Respondenterna beskriver hur kommunikation i samband med övergång sker både i muntlig och skriftlig form. Kartläggningar är ett tydligt exempel på hur en skriftlig form av kommunikation kan se ut. Ett överlämningsamtal kring enskilda elevers kognitiva förmågor är ett exempel på muntlig kommunikation.

Kontinuiteten, vilken av Ackesjö (2016) delas in i två underkategorier; undervisningskontinuitet och fysisk/kulturell kontinuitet, kan delvis ses som en del av övergången som medierande redskap eftersom den bidrar till att läraren i högre grad skapar förståelse för och kan analysera det specifika sammanhanget.

I intervjuresultaten framkommer det att det snarare skapas en fysisk och kulturell diskontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Samtliga respondenter uppger att det finns stora skillnader ibland annat lokalernas utformning. Flertalet menar att detta av eleverna ses som en naturlig del av övergången. Dock tenderar vissa intervjusvar att påvisa att det ändå finns en fördel i att eleverna i förväg är bekanta med förändringen som exempelvis ett lokalbyte innebär. Lärarnas fokus kan då istället läggas på den kognitiva utvecklingen. Detta om eleverna redan innan känner sig trygga i den fysiska och kulturella miljön. Undervisningskontinuiteten i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 märks konkret i bland annat läromedelsserier som används i båda verksamheterna. Här framhåller respondenterna kommunikationen mellan lärare som den huvudsakliga framgångsfaktorn för att undervisningskontinuitet utan onödiga upprepningar skall uppnås.

Simonsson och Lago (2015) skriver om att när lärare i olika verksamheter samverkar, skapas förutsättningar för att få inblick i den verksamhet man själv inte arbetar i. En god kännedom hos lärare

kring respektive innehåll i verksamheterna, bidrar på sikt till att den egna verksamheten kan förbättras. Övergången påverkas positivt i och med att lärarna genom samverkan är införstådda med innehållet i respektive verksamhet, och kan därigenom lättare förstå och tolka de uppgifter som förmedlas i övergången. Vi menar att om samverkan förekommer i hög utsträckning, kan det som medierande redskap påverka övergången positivt.

Av sex genomförda intervjuer är det endast i två som respondenterna anser att de har en hög grad av samverkan. I övriga intervjuer nämns samverkan som förekommande i betydligt mindre omfattning, och dessutom är den koncentrerad till enskilda tillfällen. Utifrån Vygotskijs teori om medierande redskap, tycker vi oss utläsa att om inte samverkan förekommer i hög utsträckning, ges inte möjlighet till lärare att få inblick i varandras verksamheter. Detta medför att det inte heller ger möjlighet skaffa sig den kunskap som krävs för att övergången skall fungera väl.

På en av de två skolor som uppger sig ha hög samverkan, är förskoleklass och årskurs 1 integrerade med varandra. Detta innebär, som respondenten uttrycker det, att övergången nästan försvinner. Trots den höga samverkansgraden där lärare ges stor möjlighet till inblick i de olika verksamheterna, finns det ingen uttalad övergång att kunna använda informationen vidare kring. Här brister användandet av medierande redskap. Slutligen, på den skola som har hög samverkan mellan årskurserna, kan man se hur övergången fungerar med större kontinuitet eftersom lärarna på skolan enligt respondentens uppgifter, arbetar tätt tillsammans och har dessutom en tradition av samverkan.

8.6 Faktorer som påverkar övergången

Utifrån resultaten kan man identifiera en rad faktorer som respondenterna framhåller som viktiga för att övergången skall fungera väl. Den första faktorn är samverkan mellan lärare i de olika verksamheterna. Detta främjar en kommunikation och medvetenhet kring innehållet i respektive verksamhet, vilket kan leda till att innehållet i den egna verksamheten kan upprätthålla en högre kvalitet. Fysisk kontinuitet är som medierande redskap en viktig faktor. Det faktum att en kulturell diskontinuitet skapas sett till klassrummens utformning påverkar inte synen på övergången.

Undervisningskontinuiteten är viktig för lärarna, och således även viktig för att övergången skall kunna fungera väl. Det är även viktigt att information kring undervisningens innehåll förmedlas vid särskilda överlämningstillfällen, och här ges lärarna möjlighet att konkret kunna använda sig av samverkan och språk som medierande redskap. I denna situation förmedlas både muntlig och skriftlig kommunikation som läraren använder för att tolka och ta emot informationen som ges, för att sedan kunna göra en egen tolkning och analys av den specifika situationen. Faktorer som tid och enhetens storlek är exempel på fysiska förutsättningar som bidrar till att övergången blir optimal. På så sätt kan en övergång skapas som leder till att sammanhang, kontinuitet och progression skapas, i enlighet med de riktlinjer Skolverket (2017) presenterar under kapitlet Övergång och Samverkan i LGR11.

9 Diskussion

9.1 Metoddiskussion

Valet av metod, att intervjua verksamma lärare kring deras erfarenhet, anser vi föll väl ut. Samtliga respondenter tog sig verkligen tid med våra frågor. Det märktes att ämnet upplevdes som viktigt. Svaren gav mycket information som vi efter bästa förmåga utifrån en fenomenografisk analysmetod försökt kategorisera och tolka. Vi är dock medvetna om att antalet intervjuer, sex stycken, är för få för att kunna ge statistiskt säkerställda svar på våra frågor. Dock önskar vi att vi hade haft tid och möjlighet till fler intervjuer så vi verkligen säkert kunnat dra slutsatser. Det vi sett och funnit i och med intervjuerna är dock så samstämmigt med vår egen samlade erfarenhet att vi tror på våra egna resultat. Att inrikta oss på kvalitativa intervjuer av dessa förhållandevis få respondenter anser vi ändå gett oss mer information än vad vi kunnat få i en mer kvantitativ undersökning, exempelvis med enkäter. Så långt känner vi oss alltså nöjda. Kanske borde vi däremot ha valt personer att intervjua från mer likartade verksamheter. Detta utifrån det tidigare nämnda att det blir en helt annan typ av övergång i åldersintegrerade verksamheter. I så fall hade vi fått mer information från verksamheter där lärarna faktiskt upplever att en övergång sker.

9.2 Slutdiskussion

Inledningsvis säger vår erfarenhet och vår studie oss att trots att förskoleklassen varit en skolform i 20 år tycks svårigheter kvarstå i att länka samman den med övriga grundskolan. Både innehållsmässigt och när det gäller hur övergången ska genomföras för att sammanhang, kontinuitet och progression enligt läroplanen ska prägla verksamheten för elevernas lärande. Vi har funnit att brist på samverkan leder till att övergången saknar kontinuiteter och därigenom används inte dessa som medierande redskap fullt ut.

Syftet med vår uppsats har varit att undersöka lärares erfarenheter av övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 samt därigenom försöka ta reda på om specifikt kontinuitet och samverkan bidrar till att denna övergång utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan fungera med hjälp av medierande redskap. Utifrån intervju svaren fick vi konkreta exempel på svårigheter och styrkor när det gäller denna övergång. Inledningsvis anser vi oss se att första slutsatsen i vår studie är det finns utvecklingspotential när det gäller samverkan mellan verksamheterna i det löpande pedagogiska arbetet under läsåret och att ta sig/få tid till samplanering. Graden av samverkan skilde sig åt i intervju svaren, och endast i två intervjuer anser vi oss kunna se en reell fungerande samverkan. Genom en under året väl fungerande samverkan, kan därför övergången på dessa två skolor ses som ett resultat av fungerande medierande redskap. Där samverkan finns, förekommer kommunikation mellan lärare i hög grad, och de ges möjlighet till att ge och få information om respektive verksamhet. Vår tolkning utifrån resultat och analys är, att om det förekommer brister i kommunikationen mellan lärare, det vill säga brister i att använda medierande redskap vid övergången och därmed kan inte

heller Skolverkets (2017) mål gällande skapande av ”sammanhang, kontinuitet och progression” (s. 16) uppfyllas. Överlämning av elevinformation fann vi generellt fungerade mer tillfredsställande. Våra respondenter gav samtliga uttryck för olika typer av överlämningskonferenser och att lärare i samband med dessa är intresserade av att lämna och ta emot information kring eleverna. Vad gäller styrdokument för skolan menar vi att man kan se goda intentioner, redan från 1990-talet då verksamheten för sexåringar började närma sig skolan och inte minst 1998 då förskoleklassen blev en egen skolform, men att svårigheter kvarstår. Trots att förtydliganden gjorts i läroplanen för grundskolan, har bland annat förskoleklassens primära syfte, att integrera förskolepedagogik med grundskolans varit svårt att uppfylla. Många talar om en så kallad skolifiering med för lite lek.

Andra slutsatsen vi drar utifrån undersökningen ger de flesta respondenterna uttryck för genom att de säger sig uppleva brist på kontinuitet, både fysisk/kulturell- samt undervisningskontinuitet. för eleverna i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Detta gäller i samtliga fall där man inte jobbar integrerat med förskoleklass och årskurs 1 utan har elevunderlag och tanke till renodlade årskurser i båda fallen. När det gäller kontinuiteten i undervisningen ansågs av flertalet respondenter angeläget att förbättra, och någon av respondenterna kunde se en kontinuitet i och med att samma läromedel används men de flesta såg alltså brister. Vi ser det som en framgångsfaktor om samma läromedel, åtminstone till viss del, kan användas. Detta bidrar till att undervisningskontinuitet skapas. Kontinuitet är något som flera forskare, exempelvis Ackesjö (2014) betonar vikten av.

Intervjuresultaten visade att undervisningskontinuiteten ser olika ut på olika enheter. Men att undervisningskontinuitet är en viktig del i att övergången skall fungera bättre med hjälp av medierande redskap, anser vi att det inte råder någon tvekan om. Vi menar att vid de skolor som har samverkan mellan verksamheterna, upplever vi det som att undervisningskontinuiteten finns i högre grad. När det gäller den fysiska och kulturella kontinuiteten, är det märkbart att lärarna i intervjuerna inte lägger stor vikt vid att en kontinuitet upprätthålls. Organisatoriskt och lokalmässigt sett är det stora skillnader, och en diskontinuitet kan märkas tydligt här. I enlighet med Ackesjö (2016) bidrar övergången till en tydlig markering mellan gammalt och nytt, och den huvudsakliga inställningen till detta uppfattas vara positiv. Fysisk och kulturell (dis) kontinuitet tolkar vi därför inte som den mest relevanta delen för att övergången ur lärarens perspektiv skall fungera så bra som möjligt.

Den tredje slutsatsen handlar om tid, och framförallt bristen på denna. I vår egen verklighet och i våra intervjuer löper tidsaspekten som en röd tråd eller uppfattas kanske rent av som ett rött skynke, något som irriterar och försvårar i lärares vardag. Vår åsikt är att det så ofta finns goda pedagoger med goda idéer som inte ges tid att utvecklas. Nämnvärt är att tidsaspekten inte nämns i den tidigare forskningen som vi presenterat i vår studie. Vår tanke kring detta är att trots att vi inte hade som syfte att specifikt undersöka tidsaspekten i verksamheterna och därför inte heller ställde någon direkt intervjufråga kring tidens betydelse för övergången så fick vi mycket funderingar kring detta från våra respondenter.

Kanske gjorde vårt bekvämlighetsurval, som i praktiken ledde till att vi intervjuade främst lärare vi

känner till sedan tidigare, att vi fick öppenhjärtliga svar kring lärares erfarenhet. Tid verkar också upplevas som en bidragande faktor till att det kan vara svårt att upprätthålla kontinuitet och samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1. Arbetsmetoderna skiljer sig åt i en sådan omfattning att man utan vardaglig insyn i varandras verksamheter och med för lite tid till samtal och samplanering saknar möjligheter att skapa sammanhang och därmed kontinuitet och långsiktig progression i elevernas lärande. Anledningen till man inte kan se möjligheterna till detta, kan möjligtvis vara att det saknas tradition av att lärare har inblick i och får information kring undervisningens innehåll i angränsande verksamhet. Detta menar vi kan ha grund i tankar om att lärare i förskoleklass och årskurs 1 traditionellt sett tillhör olika yrkeskategorier. Något som bland annat Ackesjö (2011) skriver.

I vår slutdiskussion utgår vi fortsättningsvis ifrån våra fem frågeställningar:

Då det gäller hur lärare ser på övergången sade sig samtliga lärare som vi intervjuade anse att övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 är viktig. Vi ser i intervjuerna att lärarna lägger sig vinn om att föra vidare och ta emot information kring eleverna för att kunna utföra sitt lärarjobb på bästa sätt med hög måluppfyllelse och social trygghet för eleverna. Garpelin och Sandberg (2018) anser att både de kunskapsmässiga och sociala utvecklingsområdena är beroende av varandra för att övergången skall fungera på ett så bra sätt som möjligt för eleverna. De lärare som arbetar traditionellt åldersindelad anser att det är mycket viktigt att överlämna information kring eleverna för att innehållet i följande årskurs ska bygga på vad eleverna redan kan. Dock anser vi att den bro mellan förskolans och grundskolans pedagogik och verksamheter som bland annat Ackesjö (2011) skriver om är inte alltid synlig i verkligheten. Ska man fortsätta tala i metaforer så upplever vi förskoleklassen mer som en trappa in i skolan. En trappa där sista steget ibland kan vara för stort. Våra respondenter ger många uttryck för hur man skulle vilja arbeta mer tillsammans men inte riktigt förmått. Vi anser efter vårt arbete att en av svårigheterna beror på organisationen när det gäller lärare. Precis som Ackesjö (2016) beskriver, är övergångar mellan skolformer starkt påverkade av det nuvarande skolsystemets uppbyggnad, det vill säga, en stadiindelning där årskurs 1-3 kategoriseras som lågstadium, och årskurs 4-6 kategoriseras som mellanstadium. Ackesjö (2016) skriver att det inom skolsystemet skapats kulturella ramar att utgå från, och en sådan ram kan exempelvis vara att mottagande lärare till årskurs 1 befinner sig i årskurs 3 läsåret innan.

Vi menar att det mest naturliga är att samverkan sker mellan förskoleklass och årskurs 1. Det blir då lättare att se till att elever som kommit långt, kognitivt sett, får utmaningar genom att jobba med de elever som är ett år äldre. Samt att elever i ettan som skulle behöva röra på sig och leka mer kunde fått detta bättre tillgodosett i förskoleklassmiljön. Detta skulle nog gå att få till bättre i många fall. Nackdelen som vi ser det är dock det ovan sagda. Att verksamheten oftast är organiserad så att grundskollärare följer sin klass till årskurs 3 och sedan tar emot en ny grupp i årskurs 1. rätt, mottagande lärare. Respondenterna ger uttryck för att de gärna ser ett utökat samarbete, men att det tidsmässigt inte ges utrymme för detta. Vår tolkning av resultaten och vår erfarenhet är att i de fall

man vill arbeta mer tillsammans, förskoleklassen och årskurs 1, handlar det mer om att tillgodose elevernas kognitiva progression. Då uppstår problemet, att den grundskollärare som förskoleklass eleverna mött under årets verksamhet ändå inte är den lärare som tar emot dem i årskurs 1. Vår fundering nu när vår studie är slutförd är om en organisatorisk och pedagogisk implikation vore att skapa arbetslag där vissa lärare växlar mellan förskoleklass och årskurs 1 och andra alternerade mellan att arbeta i årskurs 2 och 3?

Kontinuiteten mellan förskoleklass och årskurs 1 brister oftast. I de fall vi i vår undersökning funnit den, hänger den ihop med läromedel i mycket högre grad än lärarkontakt. Vi tänker att konkreta saker som läromedel naturligtvis är lättare att ta ett gemensamt grepp om även om man känner att det finns större förändringar som borde till. ”Det är positivt om man pratar samma språk”, säger Gunnel när hon talar om läromedel som undervisningskontinuitet. I en annan av våra intervjuer talar respondenten om att hon undervisar i musik i årskurs 1 och hade eleverna förra året i förskoleklass. Detta kan också vara ett sätt att uppnå undervisningskontinuitet. Dock tänker vi att det skulle ha skett även i andra ämnen för att uppnå progression och verkligen kunna bygga vidare på elevernas tidigare kunskaper.

Den fysiska/kulturella kontinuiteten anser vi utifrån intervjuerna snarare uppfattas som en diskontinuitet när eleverna byter klassrum och kommer in i mer, för undervisning, traditionellt möblerat rum med skolbänkar. Att en fysisk/kulturell diskontinuitet uppstår, behöver dock inte uppfattas som negativt. Utan kan enligt Ackesjö (2016) i huvudsak uppfattas som ett positivt inslag i övergången där skillnaden mellan gammalt och nytt tydliggörs för eleverna. Ackesjö (2016) anser dock att det förekommer undantag kring den positiva inställningen kring fysisk diskontinuitet, och detta resonerar en av våra respondenter om genom att berätta att på hennes enhet hade organisationen blivit klar sent under vårterminen och vilka klassrum som används ändrades också om mot slutet av terminen. Det blev således inte känt förrän precis innan sommarlovet var årskurs 1 skulle ha sin hemvist. Detta var ett klassrum som eleverna inte varit i en enda gång under förskoleklassåret. Även om en fysisk diskontinuitet inte behöver uppfattas i negativ bemärkelse enligt Ackesjö (2016), är vår åsikt att de fysiska förändringarna i alla fall behöver vara kända för eleverna. Det vill säga klassrummet och dess utseende behöver inte vara detsamma men det behöver vara känt av eleverna var de skall höra hemma under kommande läsår. Forskaren Margetts (2002) anser dock att elever blir allt mer trygga inför övergången ju högre antal tillfällen som ges att besöka det nya klassrummet och träffa sin nya lärare.

Många olika parametrar såsom tjänstgöringsgrader hos lärarna, lokaler och gruppstorlek, finns då en organisation ska läggas vilket gör att det inte alltid kan sägas att organisationen utformats utifrån barnens perspektiv eller ens med barnens bästa som utgångspunkt. Dock ser vi både genom egenupplevda erfarenheter och i våra intervjuer att kontinuitet skulle gå att frambringa på ett tydligare sätt. Att det är tiden till samplanering och orken att höja blicken för att ta nya grepp som saknas är nog

inte en alltför djärv gissning. Många lärare upplever så tydligt att arbetsbelastningen ökat och vi tror att många stänger dörren till förändring och fortsätter arbeta som man är van.

Svaren vi fått på vår frågeställning kring samverkan under läsåret har en tydlig koppling till undervisningskontinuiteten och pekar tydligt på att samverkan uppenbart spelar en stor roll för hur övergången sker. I enlighet med Elvstrand och Lagos (2018) resonemang visar respondenternas svar att det teoretiskt sett finns en hög grad av vilja till samarbete mellan verksamheterna, men att det av olika skäl ser annorlunda ut i praktiken. Tematiska arbeten mellan verksamheterna tycks vara det arbetssätt som främst utvecklar samverkan, trots att det i fyra av sex intervjuer framkommer att detta endast sker sporadiskt i verksamheterna. Att det inte finns hög grad av samverkan vid dessa enheter, bidrar också till minskad insikt kring andra verksamheters innehåll, vilket i enlighet med Simonsson och Lago (2015) påvisar att i förlängningen kan detta bidra till att innehållet i den egna undervisningen påverkas negativt och försämras. När samverkan inte förekommer i hög utsträckning finns inte heller stor möjlighet till att få ökad förståelse kring elevers lärande i olika verksamheter. Både Hillbom-Thibblin (2018) och Skolverket (2017) framhåller samverkan som en metod där lärare kan få kunskap om och utbyta erfarenheter om elevers lärande ur ett långsiktigt perspektiv.

I de verksamheter där man arbetar åldersblandat upplever vi dock att lärarna nästan inte tänker på att det är en övergång eftersom man under året har en hög grad av samverkan. De menar att de nästan inte behöver överlämningskonferenser. ”Information får vi ju kontinuerligt” säger Inger och uttrycker därmed att övergången nästan försvinner i och med samverkan. Här kan vi se att när hög samverkan förekommer, får lärarna ökad insikt i verksamheternas innehåll, och detta bör enligt den ovan nämna litteraturen bidra till en ökad förståelse kring elevers lärande ur ett långsiktigt perspektiv, samt även att den egna undervisningen gynnas av detta.

Vi drar utifrån svaren i intervjuerna slutsatsen att arbetssättet spelar stor roll för hur samverkan, övergång och utbyte av information ser ut. Det upplevs som enkelt att utbyta erfarenheter kring barnen då man arbetar integrerat. I vår studie framkommer olika grad av samverkan trots liknande storlek på skolan. Det verkar alltså inte räcka med att vara en liten enhet för att man ska ha inblick i den andra verksamheten. Vi saknar dock underlag för att jämföra med riktigt stora skolenheter. Anmärkningsvärt är dock att samtliga respondenter önskar en högre grad av samverkan.

Vi tänker att synen på samverkan hos skolledning är en viktig faktor för att denna skall kunna utvecklas vidare och därigenom kunna bidra till ökad kontinuitet i bland annat kunskapssyn ur ett elevperspektiv. Vi finner inga specifika faktorer som i övrigt hindrar att samverkan sker i högre grad. Det torde bara vara upp till respektive arbetslag att genomföra de förändringar de önskar. Vår tolkning är att det handlar om rådande tradition på skolan och brist på tid att förändra densamma. Detta kopplar vi till den tidigare forskning hos bland annat Ackesjö (2011) som anser att historiskt och kulturellt sett tillhör lärare i de olika verksamheterna separata yrkesgrupper med olika bakomliggande traditioner.

Ackesjö (2011) nämner även en intention som funnits, om att dessa två olika yrkesgrupper skall kunna integreras med varandra, och enligt respondenternas svar kan vi endast utläsa att detta skett på en av respondenternas arbetsplatser. Här finns en tradition av att samverkan ska ske och även ledningen uppmuntrar till detta.

I vår studie framkom det att endast två respondenter ser samverkan som möjlighet till att föra in leken i årskurs 1 som en undervisningsmetod. En respondent menar att detta kan gynna enskilda elevers långsiktiga lärande, vilket överensstämmer väl med Skolverkets (2017) riktlinjer gällande hur samverkan kan bidra till att lärare får ökad kunskap kring undervisningen i respektive verksamhet. Genom detta kan då lärare få insikt kring stöttning av enskilda elevers lärande ur ett långsiktigt perspektiv. Att det inte är flera lärare som nämner detta under intervjun, kan eventuellt bero på det som Ackesjös (2016) nämner att leken traditionellt sett har använts som en gränsmarkör mellan förskoleklass och skola. Leken anses av lärare inte höra hemma i grundskolan. Detta bidrar även till att förskoleklassen i enighet med Ackesjö (2011) kan ses som en isolerad ö mellan förskola och skola, eftersom det inte är vedertaget att leken som pedagogisk undervisningsform förekommer i årskurs 1. Även ren social samverkan önskade flertalet respondenter skulle ske i högre utsträckning än vad den gör i nuläget. Att elever förskoleklass genom att träffa elever i årskurs 1 kan få en föräning om vad som kommer ske, ser en informant som fördelaktigt. Detta styrks även av Sandberg (2018a) och Peters (2003), som funnit att om elever är trygga i den sociala utvecklingen kan de i övergången istället ges möjligheter att skapa progression i den kunskapsmässiga utvecklingen. Även Boyle, Petriwskyj och Grieshaber (2018) menar att det gällande elevers välmående och lärande är viktigt med kontinuitet. Detta tolkar vi som att om social samverkan finns kan eleverna lättare fokusera på det egna lärandet. Vi kan konstatera att det framkommit att social samverkan inte sker i hög utsträckning i respondenternas verksamheter och att detta kan leda till att en långsiktig progression i elevers lärande inte kan tillgodoses fullt ut.

Det är inte helt samstämmigt hur man ska förhålla sig till resultat under vår frågeställning vilka faktorer som påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1. Våra respondenter ger uttryck för många ”å ena sidan” och ”å andra sidan”. Detta gör svaren svårtolkade. Vår känsla är att lärare verkar vara öppna, kanske alltför öppna, inför många olika möjligheter. Det som kan vara en fördel kan lika gärna vara en nackdel och att det ”beror på hur man ser det”. Det är i alla fall uppenbart vilka faktorer som generellt har stor påverkan på övergången. Här identifierar vi tydligt:

- samverkan och samplanering under läsåret
- undervisningskontinuitet
- överlämningsamtal
- tid
- organisationen

De skolor som har mycket samverkan under läsåret eller arbetar integrerat upplever övergången som ett mindre steg än de som arbetar åldersuppdelat. Självfallet är det lättare att upprätthålla kontinuitet i undervisning med elever som läraren redan arbetat nära under ett år.

Graden av styrning från skolledning påverkar mycket då det utan tydliga direktiv lätt blir så att läraren i årskurs 1 mer ser till sina egna elever och kommande läsår i tvåan och trean. Att börja samverka med förskoleklassen kan då upplevas som omväg mot målet. På samma sätt arbetar läraren i förskoleklass mer isolerat med sin klass. Skulle man däremot ta sig tid att se över hela verksamheten kanske man skulle komma fram till andra arbetssätt där elevperspektivet sätts i större fokus i enlighet med Skolverkets (2017) riktlinjer. Detta gav flera av våra respondenter uttryck för och det stämmer med vår egen erfarenhet.

Att ha former och förutsättningar för att samplanera är naturligtvis en förenklande faktor om man vill åstadkomma samverkan och samarbete.

Enheterna som vi undersökt anses överlag små, sett till elevantal. Inger, Elisabeth, Ann-Katrin och Gunnel arbetar samtliga på enheter som har mellan 50 och 100 elever. Detta tycks dock inte vara någon nedre gräns för att uppleva att man arbetar på en liten enhet. Även Josefin som arbetar på den till antalet största enheten i vår undersökning uttrycker att styrkan är att det är en liten enhet och att lärarna har korta informationsvägar. Således verkar kontinuitet i högre grad skapas genom samverkan än av att enheten är liten sett till antalet elever.

Då det gäller vilka medierande redskap som krävs för att övergången ska fungera väl, anser vi utifrån tolkning och analys av våra intervjuer att ett antal kriterier bör uppfyllas. Dessa kriterier menar vi är: samverkan, kontinuitet och organisatoriska förutsättningar såsom tid och gemensam planering. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det genom social samverkan och i det specifika kontextuella sammanhanget människan utvecklas och lär sig. Vår tolkning och användning av Vygotskijs begrepp medierande redskap, har varit att när samverkan finns mellan förskoleklass och årskurs 1, skapas kommunikation i högre grad mellan lärare, och dessa medierande redskap främjar då övergången. Claesson (2007) skriver att utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv, utvecklas människan olika beroende av vilken social kontext man befinner sig i. Utifrån denna sociala kontext utvecklas olika kulturella redskap hos individen, exempelvis språk, tänkande, kreativitet och skapande. Dessa, vilka Vygotskij benämner som medierande redskap, beskriver Säljö (2014) som människan behöver för att kunna förstå och tolka sin omgivning. Då lärare får till sig mer information om innehållet i respektive verksamhet och kan använda detta för att på bästa sätt skapa och upprätthålla kontinuitet i kommande undervisning kan detta sägas fungera som medierande redskap.

Övergången bör teoretiskt sett utgöras av kommunikation mellan lärare, detta i enlighet med Vygotskij som ser språket som det huvudsakliga medierande redskapet att använda sig av. Om inte

kommunikationen mellan lärare finns, kan således inte en appropriering av det medierande redskapet skapas. Övergången blir alltså inte vad den borde vara.

Vid övergångar i skolan är det enligt Skolverket (2017) ett mål att elevernas egna lärande och utveckling i ett långsiktigt perspektiv skall präglas av ”sammanhang, kontinuitet och progression” (s.16). Detta skall bland annat ske genom att lärare samverkar och utbyter relevant information om utbildningens innehåll. Om övergången är väl fungerande med hjälp av medierande redskap ökar möjligheterna att lärare lyckas uppnå detta mål.

9.3 Slutord

Då vi började arbeta med vår uppsats formulerade vi följande: Syftet med vår studie är att undersöka erfarenheter hos lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 gällande övergången mellan dessa verksamheter. Vi vill också ta reda på om kontinuitet uppnås samt vilka faktorer i övrigt som påverkar övergången. Vi finner att vi både fått svar på, och nya frågor kring funderingarna vi formulerade. Svaren vi funnit menar vi visar att kontinuitet och samverkan ofta saknas och att övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 inte fungerar optimalt utifrån de medierande redskap som teoretiskt sett skulle kunna användas. Svårigheterna vid övergången blev tydliga för oss och vi anser därigenom att Skolverkets (2017) riktlinjer om att en övergång ska ”skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande” (s. 16) inte helt fullföljs.

Vi känner att vi inom möjligheternas gräns uppfyllt vårt syfte. Vi har verkligen fått ta del av många olika erfarenheter och tankar under våra intervjuer. Vi fick också klart för oss att kontinuiteten ofta brister. Ibland tar det sig så förhållandevis enkla uttryck som användandet av lokaler. Där märks respondenten som uttryckte att ”Vi visste inte vilket klassrum barnen skulle ha”, men ibland av mer svåråtkomliga hinder som möjlighet att planera gemensamt eller att organisera arbetsformer och arbetstid. Vi fann också att samverkan är den faktor som i hög grad påverkar kontinuiteten i övergången. Hos majoriteten av våra respondenter saknades samverkan mellan förskoleklass och årskurs 1 helt och detta menar vi ger brist på kontinuitet.

Gällande den del av vårt syfte som handlade om att undersöka vilka medierande redskap som kan användas vid övergången anser vi nu oss se att om samverkan, och därigenom kontinuitet finns, kan övergången fungera på bästa sätt. Ökad samverkan både undervisningsmässigt och socialt sett tolkar vi som ett optimalt sätt för lärare att arbeta på gällande övergången. Genom en väl fungerande övergång har läraren kunnat använda samverkan som ett medierande redskap för att kunna tolka och förstå sin omgivning, förskoleklassen och årskurs 1. Av intervjuerna kan vi dock konstatera att samverkan och kontinuitet präglar verksamheterna på två av respondenternas skolor. Därigenom påverkar de medierande redskapen övergången fullt ut endast vid dessa två enheter.

Inom forskningsområdets ramar skulle vi önska att någon fortsätter undersöka verksamhetens innehåll i förskoleklass och övergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Hur borde den vara organiserad för att kontinuitet ska råda? Hur ska den fungera som en väg till optimal inläring och progression för eleverna? Och inte minst hur det faktum att förskoleklassen från och med hösten 2018 är obligatorisk, kommer att påverka övergången? Kan detta bidra till att förskoleklassens ursprungliga syfte - att förena pedagogik från både förskola och skola - förstärks och betonas i högre grad än vad som görs i praktiken idag? Även vidare forskning kring skillnader och likheter mellan övergångar utifrån ett internationellt perspektiv hade med stor sannolikhet gett nya förhållningssätt. Kan svensk skola använda sig av liknande övergångsprogram som Margetts (2002) nämner? Detta skulle kanske långsiktigt påverka och minska de svårigheter som förändringar vid en övergång kan innebära för eleverna. Frågan är om ett nationellt upprättat övergångsprogram kanske till och med skulle kunna skapa kontinuitet i högre grad genom att bidra till tydliga och enhetliga riktlinjer för verksamma lärare?

Det faktum att skolstartsåldern varit 7 år och att förskoleklassen varit frivillig, tänker vi själva kan ha bidragit till de oklarheter som råder gällande innehållet i förskoleklass och vad eleverna förväntas kunna när de börjar årskurs 1. Det kan i sin tur påverka övergången mellan verksamheterna. I och med att förskoleklassen nu är obligatorisk följer Sverige alltmer internationell praxis där enligt Herbst och Strawiński (2016) endast ett fåtal länder har så sen skolstart som sju år.

Precis som Ackesjö (2011) beskriver det, uppfattar även vi efter vår studie förskoleklassen som en isolerad ö och vi menar att den kommer fortsätta vara det om det inte finns tid att omforma verksamheten, samt tid och intentioner att låta samverkan ske i högre utsträckning än vad den gör idag.

Referenslista

- Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen - en ö eller en bro mellan skola och förskola*. Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer — kontinuitet och progression från förskola till skola*. Stockholm:Liber.
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: The role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419-434. <https://link.springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/s13384-018-0272-0> [hämtad 2018-11-28]
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2018). *Samverkan och övergångar mellan förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskola*. Linköpings universitet
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Garpelin, A. & Sandberg, G. (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Andra upplagan. Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 35 https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:mdh-40574&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE [hämtad 2018-11-09]
- Hellblom-Thibblin, T. (2018). Pedagogiska övergångar med fokus på identitetsskapande processer och grupp tillhörighet ur lärares perspektiv i ?
- Garpelin, A. & Sandberg, G. (2018) *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Andra upplagan. Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 35 https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:mdh-40574&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE [hämtad 2018-11-09]
- Herbst, & Strawiński. (2016). Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland. *Journal of Policy Modeling*, 38(2), 256-271. [https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0161-8938\(16\)00005-3&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE](https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0161-8938(16)00005-3&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE) [hämtad 2018-12-01]
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det". Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier Linköpings universitet <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbete/sarskilt-stod/overgang-och-samverkan-i-skolan> [hämtad 2018-09-18]
- Lumholdt, H. & Klasén McGrath, M. (2006). *Förskoleklassen - i en klass för sig* Myndigheten för skolutveckling Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (2014). Det livslånga lärandet - att utbilda för ett kunskapssamhälle. I Lundgren, U. P., Säljö, R., Liberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

- Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/13502930285208981> [hämtad 2018-12-14]
- Melander, H. & Pérez Prieto, H. (2006). Förskolan, skolan och skolstarten. I Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* Stockholm: Liber
- Olsson, E. (2015). *Förskoleklass och skolklass - samsyn med förhinder*. Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och lärande. Malmö Högskola <http://www.uppsater.se/upsats/14de801946/> [hämtad 2018-09-17]
- Opetushallitus Utbildningsstyrelsen (2018). *Läroplikt och skola*. https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundläggande_utbildning/laroplastik_och_skola [hämtad 2018-11-03]
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peters, S. (2003). "I Didn't Expect That I Would Get Tons of Friends More Each Day": Children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years*, 23(1), 45-53. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/0957514032000045564> [hämtad 2018-12-14]
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/09669760500048360> [hämtad 2018-09-18]
- Regeringsbeslut U2015/191/S. *Uppdrag till statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m.m.* <https://www.regeringen.se/49b730/contentassets/208b25d2f0094e78b51869448f03feab/uppdrag-till-statens-skolverk-om-fortydligande-av-forskoleklassens-och-fritidshemmets-uppdrag-m.m> [hämtad 2018-09-16]
- Regeringens proposition 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder* <https://www.regeringen.se/4a6c02/contentassets/132f05e0c9a749979236b2cde7f6c37a/skolstart-vid-sex-ars-alder-prop.-2017189.pdf> [hämtad 2018-11-11]
- Sandberg, G (2018a). Olika barns perspektiv på övergången till årskurs 1 i Garpelin, A. & Sandberg, G. (2018) *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Andra upplagan. Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 35 https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:mdh-40574&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE [hämtad 2018-11-09]
- Sandberg, G (2018b). Lärares perspektiv på läs- och skrivundervisning i årskurs 1 i Garpelin, A. & Sandberg, G. (2018) *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Andra upplagan. Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 35 https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:mdh-40574&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE [hämtad 2018-11-09]
- Simonsson, M. & Lago, L. (2015). Stöd eller styrning: En analys av skolverkets stödmaterial för förskoleklassen. *Venue*. Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:807516/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2018-09-18]
- Skolinspektionen (2015) *Undervisning i förskoleklass*. Skolinspektionens rapport 2015:03. Diarienummer 400-2014:1372. Stockholm

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/forskoleklass/forskoleklass-slutrapport.pdf> [hämtad 2018-10-06]

Skolverket (2014). *Förskoleklassen: Uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Fritzes.

<https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/10/fskklassen.pdf> [hämtad 2018-09-18]

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P., Säljö, R., Liberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [hämtad 2018-11-09]

Bilaga 1

Hur vi utformade vår frågeguide

Då vi utformade vår frågeguide utgick vi från våra frågeställningar och vårt syfte med studien. Först skapade vi kategorier utifrån frågeställningarna, och sen formulerade vi frågor i varje kategori.

Vår första frågeställning löd Hur ser lärare på övergången mellan förskoleklass och årskurs 1? Under denna rubrik skapade vi frågorna:

1 Hur är övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 organiserad på din arbetsplats? Hur brukar du arbeta med övergången rent konkret?

2 Hur stor vikt lägger du som lärare på övergången?

3 Vilken information om eleverna tycker du är viktig att lämna över respektive ta emot i övergången?

Vår frågeställning Finns det kontinuitet i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1? föranledde oss att ställa frågor kring fysisk/kulturell- och undervisningskontinuitet.

4 Fysisk kontinuitet. Ligger klassrum för förskoleklass och årskurs 1 i anslutning till varandra?

Används lokaler gemensamt? Vad skiljer respektive klassrumsmiljö från den andra verksamhetens?

5 Undervisningskontinuitet. Hur kan undervisningen utformas så att det finns kontinuitet mellan årskurserna? Vad förmedlas kring innehållet vid övergången? Tror du att du brukar uppnå kontinuitet för eleverna? Tror du det är viktigt? Hur skapas kontinuitet utan att det blir upprepningar i undervisningen?

Vår tredje frågeställning löd: Hur stor påverkan på övergången har samverkan mellan årskurserna under läsåret? För att få svar på detta ställde vi frågorna

6 Förekommer det samverkan mellan årskurserna? Om ja, kan du ge exempel på hur samverkan sker rent praktiskt och vilket innehåll som berörs? Tror du att övergången påverkas av samverkan på något sätt?

Vår fjärde frågeställning hade vi formulerat som: Vilka faktorer påverkar övergången från förskoleklass till årskurs 1? Denna frågeställning ansåg vi att vi skulle kunna utläsa svar på ur samtliga frågor. Dock valde vi för att säkerställa upptäckt av lärarnas egna erfarenheter, ur olika perspektiv, att lägga till frågorna:

7a Vad tycker du är styrkan med din metod för övergången? b Finns det några svagheter?

Patel och Davidson (2003) skriver om så kallade öppna frågor och vi valde att skapa också en så sådan där respondenterna skulle ges möjlighet att göra tillägg och få med tankar som inte kommit att innefattas av de huvudsakliga frågorna

8 Finns det några andra tankar kring övergången som du vill skicka med oss?

Vår femte frågeställning löd: Vilka medierande redskap används för att underlätta övergången? Denna har vi haft med oss som en tolkningsfråga utifrån de övriga svaren. Det finns därför inte några direkta frågor formulerade under denna frågeställning utan vi har sökt dra slutsatser utifrån övriga frågors svar.

Bilaga 2

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- 1 Vilken utbildning har du?
- 2 Hur länge har du arbetat som lärare?
- 3 I vilken verksamhet har du mestadels arbetat? (Förskoleklass/årskurs 1)
- 4 Vilken årskurs undervisar du i detta läsår? Storlek på grupp, sammansättning etc
- 5 Skolans storlek?

Synen på övergången

- 1 Hur är övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 organiserad på din arbetsplats? Hur brukar du arbeta med övergången rent konkret?
- 2 Hur stor vikt lägger du som lärare på övergången?
- 3 Vilken information om eleverna tycker du är viktig att lämna över respektive ta emot i övergången?

Kontinuitet

- 4 (Fysisk-) Ligger klassrum för förskoleklass och årskurs 1 i anslutning till varandra?
 - 4.1 Används lokaler gemensamt?
 - 4.2 Vad skiljer respektive klassrumsmiljö från den andra verksamhetens?
- 5 (Undervisnings-) Hur kan undervisningen utformas så att det finns kontinuitet mellan årskurserna?
 - 5.1 Vad förmedlas kring innehållet vid övergången?
 - 5.2 Tror du att du brukar uppnå kontinuitet för eleverna?
 - 5.3 Tror du det är viktigt med kontinuitet?
 - 5.4 Hur skapas kontinuitet utan att det upplevs som upprepningar i undervisningen?

Samverkan

- 6 Förekommer det samverkan mellan årskurserna?
 - 6.1 Om ja, kan du ge exempel på hur samverkan sker rent praktiskt och vilket innehåll som berörs?
 - 6.2 Tror du att övergången påverkas av samverkan på något sätt?

Avslutande frågor

- 7 Vad tycker du är styrkan med din metod för övergången?
 - 7.1 Finns det några svagheter?
- 8 Finns det några andra tankar kring övergången som du vill skicka med oss?