



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Forskning om undervisning och lärande*.

Citation for the original published paper (version of record):

Alatalo, T., Meier, J., Frank, E. (2014)

Överlämningar från förskola till förskoleklass.

Forskning om undervisning och lärande, 13: 30-52

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14592>

Överlämningar från förskola till förskoleklass

T Alatalo, J Meier & E Frank

Syftet med studien var att synliggöra verksamma förskollärares erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass. Ett antagande var att överlämningen, för att gynna kontinuitet och långsiktighet, behöver fokusera barns lärande inom målområden som styrdokumenterna anger för förskolans verksamhet. Empirisk data samlades in genom en kombination av frågeformulärmetod och intervjuemetod. 36 förskollärare i förskolan och 38 förskollärare i förskoleklassen besvarade en enkät, medan fyra förskollärare i respektive verksamhet intervjuades. Analysen genomfördes abduktivt genom att studiens teoretiska utgångspunkter och frågeställningar utgjorde grund för teman som identifierades i det empiriska materialet. Studien visar att det genomförs överlämningar mellan verksamheterna. Dessa görs för att ge barnen en trygg övergång snarare än för att gynna kontinuerligt och långsiktigt lärande inom angivna målområden. Omsorg om barnen och föreställningar om skolformernas verksamhet ger avtryck på agerande och ställningstagande i överlämningarna. I artikeln diskuteras professionell bedömning av barns lärande samt behovet av ökad samsyn inom förskola och förskoleklass vad gäller enskilda barns lärande inom olika områden.

Nyckelord: förskola, förskoleklass, kontinuitet, långsiktigt lärande, omsorgsrationalitet, överlämning



Tarja Alatalo



Joanna Meier



Elisabeth Frank

Författarpresentationer
på sid xx

Introduktion

FÖRSKOLAN, DÄR CIRKA 85 PROCENT av alla barn deltar, är en frivillig pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 1–5 år. Enligt en sammanfattning av för verksamheten gällande läroplan (Skolverket, 2010) ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sociala och kognitiva färdigheter, förmåga att använda språk och matematik samt motorisk förmåga. Verksamheten ska också väcka barnens intresse för natur och teknik och ge dem möjlighet att lära känna sin närmiljö. Ytterligare exempel på målområden är utforskande och skapande. I läroplanen anges också att utbyte av kunskaper och erfarenheter ska ske mellan personalen i förskola och förskoleklass. Syftet med denna samverkan är att uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans samt stödja deras lärande i ett långsiktigt perspektiv.

I gränslandet mellan förskola och skola verkar förskoleklassen, som även den är en frivillig skolform. När förskoleklassen infördes 1998 var tanken att verksamheten skulle fungera som en bro mellan den frivilliga förskoleverksamheten och den obligatoriska skolan, där förskolans pedagogik skulle integreras med skolans. I verksamheten erbjuds alla barn plats från och med höstterminen året då de fyller 6 år och till dess att de börjar i grundskolan. Under senare år har drygt 95 procent av alla sexåringar deltagit i förskoleklassverksamheten. Där ska de ges möjligheter till "förberedande men mjuka, lekfulla och lustfyllda möten med skolans krav på färdigheter och kunskaper" (Utbildningsdepartementet, 2008 s. 244). Målet med denna skolform är att stimulera varje barns utveckling och lärande och att förbereda dem för framtida skolgång genom att främja deras harmoniska utveckling. Förskoleklassen ses därmed som en viktig period i barnens liv.

I grundskolans läroplan, vars första och andra kapitel även gäller förskoleklassen, beskrivs vikten av samarbete mellan olika skolformer för att därigenom främja ett långsiktigt lärande (Skolverket, 2011). Vidare anges att läraren ska utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av stöd. Denna skrivning stämmer väl överens med vad som anges i förskolans läroplan. I en tolkning innebär detta att förskolans och förskoleklassens pedagoger, för att gynna barnens långsiktiga lärande, behöver utbyta information om barnens utveckling inom de målområden som är formulerade i läroplanen, vilket är en utgångspunkt för denna studie. Studien genomfördes för att bidra med kunskap om genomförande av och innehåll i överlämningar mellan de båda verksamheterna, med fokus på barnens långsiktiga lärande.

Nedan ges en översiktlig genomgång av tidigare forskning om övergången från förskola till förskoleklass och om pedagogers överlämning av information om barnen i samband med övergången. Denna genomgång utgör en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkter, det vill säga grund för de analyser som görs.

Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Övergång och överlämning mellan förskola och förskoleklass

Förskoleklassen, som den är utformad i Sverige, finns i nästan inga andra länder. Det

innebär att tidigare internationell forskning vad gäller överlämning och övergångar får sökas för motsvarande verksamhet, det vill säga det första mötet mellan förskola och skola. Övergången från förskola till skola innebär utmaningar av olika slag för barnen. Studier visar att det är av betydelse för barnets trygghet och utveckling att övergången görs smidigt så att klyftan mellan verksamheterna blir så liten som möjligt (Fabian & Dunlop, 2007). Ett sätt att minska klyftan är att låta barnet möta en verksamhet som i hög grad liknar den verksamhet som det lämnar (Ecclestone, 2009). Om igenkänningsfaktorn är för hög kan emellertid konsekvensen bli att barnen inte utmanas tillräckligt och därmed bromsas i sitt lärande. Att så också sker konstaterar såväl Ackesjö (2013b) som Fast (2007). Även i Skolverkets kunskapsöversikt (Hartsmar & Jönsson, 2010) framgår att det finns stora brister i hur barns erfarenheter och intressen tas tillvara när de börjar i förskoleklassen. Internationellt har man sett att det är av betydelse att skolan bygger vidare på det som barnet lärt sig i förskolan och att barnets erfarenheter tillvaratas för att därigenom möjliggöra kontinuitet i lärandet (Broström, 2002; Kauerz, 2006). Inte minst är de förväntningar barnet möter i den nya verksamheten avgörande för dess utveckling och lärande (Dockett & Perry, 2007).

Några svenska nationella riktlinjer för hur övergången mellan förskola och förskoleklass ska genomföras finns inte och studier visar på stora skillnader för hur detta sker. I Ganneruds och Rönnermans (2006) studie om arbetet i förskola, förskoleklass men också grundskolans tidiga årskurser inom ett och samma geografiska område, framgår att organisationen runt övergång och överlämnande kan vara omfattande och väl utarbetad. Exempel på det är förekomst av en tydlig plan för hur, när och var samarbetet mellan förskola och förskoleklass ska ske. Inbyggt här ligger planerade möten mellan pedagoger från de olika verksamheterna men också mellan barn och föräldrar. Gannerud och Rönnerman ser att målet med överlämnande och inskolning är att barnen ska uppleva en röd tråd mellan verksamheterna. Informanterna i deras studie beskriver ett överlämnande där mottagande lärare får ta del av barnens portfolio, det vill säga material som eleverna producerat och reflekterat över. I och med detta kan man anta att det finns möjlighet för mottagande lärare att främja kontinuiteten i barnens utveckling och lärande. Det kan också föranleda att förskolans pedagoger upplever att deras arbete med barnen i större utsträckning tas till vara vid övergången till förskoleklassen.

Exempel på motsatsen beskriver Hjelte (2005) som fann att pedagoger i förskolan upplever att deras kunskap om barnen inte ses som särskilt viktig och att de inte heller har något inflytande vid övergången. I Hjeltes studie framgår att det är förskoleklassen som dikterar villkoren för hur samverkan och övergångsprocess ska gå till men också för innehållet i det som överlämnas. Syftet med en överlämning av information anges vara att ge pedagogerna i förskoleklassen ett "försprång" och något att utgå ifrån så att de inte behöver börja om från början i arbetet med barnen. Hjelte konstaterar att flera av förskollärarna upplever att det förs över för lite information mellan verksamheterna och att både barnen och förskoleklassens lärare skulle gynnas av ett större informationsutbyte. Emellertid fastlägger Hjelte att lärare i de olika verksamheterna har svårt att tolka varandras information. Även Ackesjö (2012)

finner att avståndet mellan förskola och förskoleklass upplevs som stort trots intentionerna om samverkan, och att det efterfrågade samarbetet mellan verksamheterna i många fall uteblir. I de fall samverkan inte kommer till stånd anges det vara av brist på tid och naturliga arenor där samarbetet kan bedrivas (Ackesjö, 2013a; Fast, 2007; Hjelte, 2005).

Samverkan och kontinuitet

Tidigare forskning om övergångar från förskolan visar att en positiv och lustfylld skolstart ger goda förutsättningar för lyckade skolupplevelser och kunskapsutveckling, både vad gäller ämneskunskaper och sociala färdigheter (Dockett & Perry, 2007). I syfte att förbättra övergångsprocessen mellan förskola och skola samt för att skapa kontinuitet för barnen, konstaterar Dunlop (2003) betydelsen av att avsätta tillräckligt med tid och resurser för att få till möten och samtal mellan överlämnande och mottagande lärare. Sivropoulou och Vrinioti (2009) påpekar att samarbete och kontinuitet mellan förskolan, skolan och hemmet är den viktigaste faktorn för att motverka svårigheter i övergången från förskolan till skolans värld. De efterfrågar även ett samarbete och diskussioner kring tolkningen av styrdokument och mål för att kunna förstå varandras verksamheter och göra dem kompatibla. Väsentligt är också att mottagande lärare värderar de färdigheter barnen har med sig från förskolan och utgår ifrån dem när undervisning och arbetssätt planeras (Niesel & Griebel, 2007). Kontinuitet kräver således att tillräckligt med information rörande barns tidigare erfarenheter förmedlas från en verksamhet till en annan. När kunskapen om vad som pågår i andra skolverksamheter inte finns eller är bristfällig, riskerar även kunskapen om barnens kompetenser och vad de faktiskt kan och har med sig i form av tidigare erfarenhet få liten eller ingen uppmärksamhet (Ahtola m.fl., 2011; Early, 2004; Dockett & Perry, 2007). Begreppet kontinuitet förekommer också i de styrdokument som den svenska förskolan och förskoleklassen lyder under, vilket går hand i hand med forskningsrönen.

Brist på kommunikation och fungerande samverkan mellan förskolor och skolor har visat sig utgöra ett hinder för kontinuiteten. Pedagoger i förskolan har en vag bild av hur arbetet i skolan går till och vice versa, vilket lätt leder till förutfattade meningar om hur ”de andra” inte lyckas följa upp eller förbereda för barnens kunskaper i tillräckligt stor utsträckning (Dockett & Perry, 2007). Likt Hjelte (2005) finner också Fabian och Dunlop (2007) i en brittisk studie att lärare från olika verksamheter inte talar samma språk och att de gör olika tolkningar av formuleringar eller information som presenteras.

Resultaten från en longitudinell finsk studie visar att de aktiviteter i övergångsprocessen som har starkast samband med goda skolframgångar är samverkan kring läroplaner och mål samt att det överförs skriftlig information gällande barnen (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011). Den skriftliga informationen kan exempelvis vara en portfolio eller annan dokumentation kring barnets lärande och utveckling. Ahtola m fl. ser att detta dock är den minst använda formen av aktivitet vid övergången mellan förskola och skola.

Our results suggest that passing on information is useful, at least when the information is comprehensive and documented for repeated use. Adequate information about pupils might help the elementary-school teacher to treat and teach the pupils of the new class according to their personal traits and needs. Nevertheless, passing on written information was among the least often implemented transition practices (Ahtola m.fl., 2011, s. 300).

Dokumentation

Kommunikationen om och överlämnandet av information om barns lärande, kan också påverkas av uppfattningarna gällande hur och om de yngre barnens lärande ska bedömas, vilket är något som flitigt diskuterats under senare år (se t.ex. Bjervås, 2011). I en statlig utredning (Utbildningsdepartementet, 2011) betonas att förskolan har som uppgift att utveckla verksamheten och barngruppen som helhet och inte att bedöma enskilda barn. Däremot ska det genomföras någon form av dokumentation i förskolan för att därigenom synliggöra vad som pågår i verksamheten och för att ge lärarna möjlighet att förstå och därmed kunna utmana barnen i deras lärandeprocess (Skolverket, 2012). Denna förståelse torde vara nödvändig särskilt med tanke på skrivningarna i förskolans läroplan om att uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans. Bjervås (2011) kritiserar dokumentationen eftersom det finns risk för att barns lärande och utveckling bedöms utan reflektion och att barn klassificeras och kategoriseras på ett otillbörligt vis. Dokumentationen kan också leda till det motsatta, att man i högre grad fokuserar förskolans miljö och i lägre grad barnens lärande. Detta fann Sheridan, Williams och Sandberg (2012) som genomförde en studie om kvalitetsarbete i förskolan, där de intervjuade förskollärare i 30 olika förskolor i Sverige. Det framkom att förskollärarna inriktade sig mot barngruppens utveckling och lärande för att utvärdera förskolans arbete. Det framgick uttryckligen att de inte fokuserade *individens* utveckling utan *gruppens*. Dokumentation genomfördes om barnens utveckling och lärande över tid, medan *analyserna* av barnens lärandeprocesser i relation till ett specifikt lärandeobjekt eller en lärandesituation var i det närmaste obefintliga. Sheridan m fl. konstaterar ett behov av kompetenshöjning hos förskollärare vad gäller dokumentationens möjligheter att synliggöra och förstå barns lärande och förståelse av olika ämnesinnehåll, händelser och lärandeobjekt (jfr. Pramling Samuelsson & Pramling, 2010, 2013).

Omsorgsrationalitet i förskoleforskning

Förskolans pedagogiska ideologi baseras traditionellt på en omsorgsrationalitet (Hartman, 2005). I en sådan pedagogik sätts barnets eller elevens trygghet och välbefinnande främst. Det ovan beskrivna motståndet mot bedömning av individers lärande (t.ex. Bjervås, 2011; Sheridan m.fl., 2012) kan förstås i ljuset av att förskolan traditionellt har positionerat sig gentemot skolan och dominerats av en helhetssyn på barnet och en syn på barnet som natur (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Lenz Taguchi, 2012). Förskolan har tidigt sett omsorg som ett tydligt mål för verksamheten, medan lärande och prestationer ansetts vara skolans domäner (Hartman, 2005; Lin-

densjö & Lundgren, 2000; Vallberg Roth, 2001). Dessa traditioner har närmat sig varandra något i och med att skolan reformerats med detta syfte under senare årtionden. Ett konkret resultat av reformerna är att förskoleklassen integrerades i skolan 1996 och att förskolan fick en läroplan 1998. Förskola, förskoleklass och grundskola blev ett sammanhållet mål- och resultatstyrt utbildningsväsende. Gannerud och Rönnerman (2006) såg i sin studie om lärares arbete i verksamheter för de tidiga barndomsåren att barnens välbefinnande, trygghet och sociala utveckling tydligt fokuserades, men att det i vardagen var sammanvävt med mål och innehåll. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) framhåller att omsorg är en integrerad dimension av den pedagogiska verksamheten i förskolan. De betonar att det är av betydelse för verksamhetens kvalitet att pedagogerna är medvetna om vad som är omsorg och vilket fäste omsorgen har i pedagogiken eftersom ”en oreflekterad syn på omsorg och lärande kan medföra att dessa betraktas som dikotomier eller att omsorgens betydelse i pedagogiken undervärderas” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 99).

Studiens syfte

Det är visat att samverkan och samarbete mellan pedagoger i överlämnande och mottagande verksamhet utgör en grund för gynnsamma övergångar från förskola till förskoleklass. Informationsutbytet mellan verksamheterna är avgörande för barnets kontinuerliga och långsiktiga lärande. Den svenska forskningen om överlämningar mellan förskola och förskoleklass är i det närmaste obefintlig, och föreliggande studie är avsedd att bidra till kunskapsområdet. Syftet med studien är att belysa verk samma förskollärares erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass med fokus på barnens långsiktiga lärande inom de i läroplanen formulerade målområdena. De centrala frågor som genomsyrar studien behandlar om och hur överlämningar genomförs från förskola till förskoleklass samt vilka erfarenheter förskollärare har av överlämnandet.

Begreppsdefinitioner

Här definieras studiens nyckelbegrepp. Begreppet *övergång* används som en beskrivning av barns övergång från en skolverksamhet till en annan, från förskoleverksamheten till förskoleklassverksamheten. Ackesjö (2010) konstaterar att förskoleklassen ses som en övergångsfas i barnens liv och att den ska förbereda barnen för skolans verksamhet. I Ackesjö och Persson (2014) talas om övergång som utträdet från förskolan och inträdet i skolan. I läroplanerna för förskola och skola anges att förskolans och skolans personal ska samverka med varandra för att stödja barnens och elevernas mångsidiga lärande i ett långsiktigt perspektiv. Barnen och eleverna ska ges en *kontinuitet* i sin skolgång, bland annat för att gynna *långsiktigt lärande*. När skolan bygger vidare på det som barnet lärt sig i förskolan och att barnets erfarenheter tillvaratas möjliggörs kontinuitet i lärandet (Broström, 2002; Kauerz, 2006). För att mottagande verksamhet ska ha en möjlighet att ta tillvara barnets erfarenheter från förskolan, behöver ett *överlämnande* genomföras. I detta överlämnande överförs information om bland annat barnets utveckling och lärande. Överlämnandet kan organiseras på olika vis (Gannerud & Rönnerman, 2006).

Metod

Föreliggande studie bygger på delar av data i en undersökning om förskollärares erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass.

Deltagare

Frågeformuläret besvarades av 36 förskollärare och 38 förskoleklasslärare, som arbetade i de aktuella verksamheterna. Informanterna i enkätstudien hade i huvudsak mycket lång erfarenhet av yrket ($M = 25$ år, $SD = 10,4$ år). De hade också erfarenhet från överlämning mellan verksamheterna, vilket var ett grundläggande kriterium vid val av informanter. Urvalet är ett så kallat bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren söker information bland informanter som finns nära tillhands (Wilkinson, 1999). I detta fall besvarades frågeformuläret främst av förskollärare som tog emot lärarstudenter i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen i olika delar av landet. Intervjuer genomfördes med fyra förskollärare vardera från förskola och förskoleklass. Dessa ingick inte bland dem som besvarade frågeformuläret. Även intervjupersonerna hade i huvudsak mycket lång erfarenhet av yrket. Förskolans informanter hade arbetat i genomsnitt 17,5 år i yrket och förskoleklassens i 20 år. Samtliga hade förskollärarytelseutbildning.

Undersökningsinstrument och datainsamling

Studiens data har samlats in genom en kombination av frågeformulärsmetod och intervjuemetod. De kvantitativa och kvalitativa delarna bedrevs separat för att sedan sammanfogas i analysen (Cresswell, 2003). Båda delarna genomfördes med samma prioritet för att erhålla kunskap i enlighet med studiens syfte och frågeställningar. Enkätundersökningen möjliggjorde utsagor från ett större antal respondenter, medan intervjuundersökningen möjliggjorde förståelse på ett djupare plan. Syftet med detta angreppssätt är att vinna en mer holistisk förståelse för de frågor studien avser att belysa (Cresswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003). Cresswell (2003) lyfter fram fördelar med att kombinera forskningsmetoder. Trianguleringen ger fler perspektiv på det som ska studeras, vilket gör det möjligt att upptäcka sådant som man inte skulle ha upptäckt med en forskningsmetod. Metoderna kompletterade således varandra.

Under hösten 2012 och våren 2013 skickades enkäten till förskollärare i den verksamhetsförlagda lärarutbildningen vid två svenska högskolor. Förskollärarna informerades om studiens syfte, att deltagandet var frivilligt och att de lovades anonymitet. De som var villiga att delta, besvarade ett frågeformulär där deras uppfattning om överlämning från förskola till förskoleklass efterfrågades. Frågeformuläret innefattade tre sektioner. Den första inleddes med ett antal frågor av demografisk art, såsom utbildning, erfarenhet och aktuellt verksamhetsområde. I den andra sektionen ställdes frågor om verksamhetens arbete med bland annat barns språkutveckling, medan det i den tredje delen efterfrågades om, hur och av vem ett överlämnande sker från förskola till förskoleklass. Frågeformuläret avslutades med en öppen fråga där respondenten gavs möjlighet att utveckla sina tankegångar kring det som behandlats i frågeformuläret.

I denna artikel redogörs för resultat på frågor omkring genomförandet av överlämningen. Dessa frågor hade fasta svarsalternativ och utrymme för kommentarer. Vidare efterfrågades i vilken grad respondenterna finner att det är en öppenhet mellan verksamheterna. Till denna fråga användes fasta svarsalternativ på ordinalskalenivå med en femgradig skala av Likert-typ (från *Inte alls* till *I mycket stor utsträckning*). Inga signifikanta skillnader mellan resultat för förskolans och förskoleklassens informanter förekommer i enkätstudien, varför data för de två kategorierna läggs samman i redovisningarna.

Semistrukturerade intervjuer genomfördes också under våren 2013. Efter att ha blivit informerade om studien och tackat ja till att delta, intervjuades totalt åtta förskollärare. Förskollärarna i förskolan hade erfarenhet av att arbeta med de femåriga barnen och hade också deltagit i en överlämningsprocess. Förskollärarna i förskoleklassen som var från samma medelstora stad i Mellansverige, hade åtminstone ett års erfarenhet av arbete i förskoleklass, och därigenom erfarenhet från minst en överlämningsprocess. Intervjuerna fokuserade såväl överlämning i allmänhet som överlämning av information om skriftspråklig utveckling. I denna artikel redogörs emellertid endast för erfarenheter av överlämnandet i allmänhet.

I syfte att sätta i gång tankeprocesser fick lärarna i förväg ta del av övergripande intervjufrågor (se bilaga 1, sid 52) tillsammans med ett frågebatteri som fokuserade barns tal- och skriftspråksutveckling. Efter en kort beskrivning av de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2012) som ramar in studien, följde ett samtal kring de frågor som skickats ut. Informanterna styrde emellanåt samtalet i den riktning som de själva hade behov av och utifrån deras erfarenheter och förståelse. Av den anledningen behövde följdfrågor ställas för att få tillbaka informanten till intervju temat.

I resultatdelen används benämningen förskollärare för informanterna i förskolan och förskoleklasslärare för informanterna i förskoleklassen för att underlätta läsningen. Det är också ett sätt att försvåra en identifikation av informanter som ingått i studien.

Analysprocess

Forskarens förförståelse påverkar såväl val av forskningsområde som genomförande av studie och hantering av material (Bernard & Ryan, 2003). Forskarna i denna studie har många års erfarenhet av arbete i både förskola och förskoleklass. Förförståelsen har varit både en styrka och en svaghet i hela forskningsprocessen. Å ena sidan har förförståelsen varit till hjälp i formulerande av frågor och i tolkningar och analyser. Å andra sidan har det varit nödvändigt att sträva efter att distansera sig och att förhålla sig neutral i tolkningar och analyser för att motverka risken att otillbörligt påverka resultatet. Forskarna har kontinuerligt återkommit till detta under forskningsprocessen.

Under hela analysarbetet har det primära syftet varit att förstå förskollärares uppfattningar och erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass. Det har varit viktigt att säkra en förståelse av enkätmaterial och intervjuutsagor och att vara konsekvent i hur tolkningar genomförts. I analysprocessen har fokus därför hela ti-

den pendlat mellan delar och helhet, i en hermeneutiskt inspirerad ansats (Ödman, 2005). Enkätdata analyserades med deskriptiva verktyg i form av frekvensanalyser och korstabuleringar med hjälp av programmet SPSS (IBM SPSS Statistics 20). Kommentarererna i enkätaterialet skrevs ned ordagrant för att knytas till den kvalitativa analysen i avsikt att dra konkret nytta av den kombinerade metodens möjligheter (Creswell, 2003).

De inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet direkt efter intervjutillfällena. Detta möjliggjorde återgång till både inspelat och transkriberat material för att skapa förståelse på ett djupare plan men också för att förstå det sagda ur ett helhetsperspektiv. Hela utskriften och inspelat intervjumaterial samt enkätdata ligger till grund för tematiseringen. Dataanalysen genomfördes abduktivt i så motto att teman som identifierades i enkät- och intervjumaterialet hade sin grund i studiens teoretiska utgångspunkter och frågeställningar. Temana byggdes således upp av både datamaterialet och forskarens teoretiska förståelse (Bernard & Ryan, 2010). En svaghet, som behöver beaktas i ett abduktivt förfarande, är att det kan hämma identifieringen av nya teman och förhindra att överraskande resultat hittas. Å andra sidan kan det vara en styrka att utgå från beskriven struktur eftersom det underlättar sökandet efter samband mellan datamaterial och forskningsfrågor (Bernard & Ryan, 2010). Materialet sorterades med hjälp av "cutting-and-sorting method" (Bernard & Ryan, 2010, s. 71), vilket innebar att utsagor, upprepade ord eller meningar samt betydelsefulla kopplingar, mönster och nyckelord som fanns i det utskrivna materialet sorterades in i de olika temana. Eftersom tolkning och analys pendlade mellan delar och helheter och olika tolkningsnivåer (Ödman, 2005), växte de slutliga temana fram i en process. Till en början delades materialet in i temana "rutiner vid överlämnande", "samarbete och öppenhet", "resursbrist", "sekretess", "social utveckling", "barn som sticker ut" och "bedömning". Dessa teman undersöktes vidare och kunde slutligen sorteras in i temana "rutiner i överlämnandet", "fokus i överlämnandet", och "hinder i överlämnandet". Temana överlappar varandra till viss del. I resultatet citeras intervjupersonerna i relativt hög grad dels för att verifiera deras utsagor, dels för att göra materialet mera levande.

Resultat

Studiens syfte var att undersöka förskollärares erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass med fokus på barnens långsiktiga lärande inom målområden som anges i förskolans läroplan. De centrala frågor som genomsyrat studien behandlar om och hur planerade överlämningar genomförs samt vilka erfarenheter förskollärare har av överlämnandet. Resultatet redovisas i de teman som identifierats.

Resultatet från enkätstudien visar att 85 procent av informanterna uppgav att det genomförs ett överlämnande mellan förskola och förskoleklass. I tabell 1 framgår att 52,4 procent av respondenterna angav att de överlämnar information muntligt och att 41 procent svarade att överlämnandet genomförs både muntligt och skriftligt.

Tabell 1 Fördelning av data över hur överlämnandet genomförs (N=74)

Överföring genomförs	Procent
Inte alls	15,0
Muntligt	52,4
Skriftligt	6,6
Muntligt och skriftligt	41,0

Not. En förskoleklasslärare har inte svarat på frågan

Rutiner vid överlämnandet

På frågan om det finns en handlingsplan för överlämnande svarade 74 procent av lärarna i enkätstudien att så är fallet. Även informanterna i intervjustudien berättade att det finns en handlingsplan för överlämningen från förskolan till förskoleklassen. Samtliga förskollärare i förskolan angav att de upplever att det är förskoleklassen som styr hur och när samarbetet ska ske samt vad det innebär. De beskrev att det sker på förskoleklassens villkor och att de och förskolans verksamhet inte är av särskilt stor vikt för mottagande personal. En förskollärare sade att det existerande samarbetet är styrt eller planerat uppifrån och att det ofta gäller praktiska saker som till exempel överlämnandet av barn från en verksamhet till nästa. En annan förskollärare påpekade att samarbete mellan förskola och förskoleklass inte är något prioriterat område utan ”det känns som det där dammiga ämnet i slutet på läroplanen som man bläddrar förbi”. Ingen av informanterna från förskoleklassen tog upp något om att samarbetet initieras eller dikteras av dem eller att de ansvarar för att organisera överlämningen.

I intervjustudien framkom att förskoleklassen kontaktar förskolorna under våren och bjuder in till överlämningssamtal. Det uppgavs inte vara fastlagt vilka som ska delta vid samtalet. Detta kunde också variera från år till år. En informant berättade att skolans rektor ibland medverkar och ibland inte, samt att överlämnandet ibland görs till förskolläraren, ibland till arbetslaget. En av förskollärarna berättade att de har en specifik förskoleklassförberedande verksamhet en gång i veckan. Hon menade att denna grupp kan ses som en del i överlämningen eller som en slags utskolning från förskolan. Verksamheten i gruppen kretsar kring ”jag-kunskap, att tro på sig själv, kunna få ihop saker och ting och grundläggande matte och språk”. Tidigare år hade denna förskollärare och hennes kollegor alltid fyllt i de här dokumenten men hon sade sig vara skeptisk till om och hur de används och har i år valt att låta bli. Hon berättade att överlämningssamtalen är stressiga och att tiden för samtal och diskussion är knapp.

Då får man rusa upp till skolan och så är det fem minuter avsatt per barn och det är ju som speed-dates och så får man springa emellan och då hinner man bara säga det viktigaste och sen ska man lämna över den där bunten med papper som man har gjort. Som jag sen har hört bara ligger och dammar men det går så mycket rykten så det är säkert olika.

Nästa steg i processen uppgavs vara att barnen som ska börja i förskoleklass bjuds in till besök på skolan. Tre förskollärare berättade att det är förskolans personal som

följer med barnen på skolbesöken. På ett förskoleområde angavs det vara föräldrarna som är med på besöken i förskoleklassen och att förskolans personal inte alls är delaktig. En av förskoleinformerarna beskrev att barnen går till skolan i mindre grupper om ungefär fem barn och är med på en rast samt en "lektion" och också får äta i matsalen ibland. På en annan förskola anges att alla barn går tillsammans och att upplägget är som i det tidigare fallet med tillägget att de brukar gå och leka på skolgården ett flertal gånger. En tredje förskoleinformatant berättade att hennes barn gör flera skolbesök, får faddrar på skolan och att förskoleklassens personal även kommer och besöker barnen på förskolan.

En av informanterna berättade att överlämningsamtalen inleds med en gemensam information till alla inblandade pedagoger. Därefter får varje pedagog i förskoleklassen i allmänna ordalag muntlig information om sina blivande elever. En förskollärare beskrev hur hon och hennes kollegor fokuserade på gruppens lärande och vad de har arbetat med under det senaste året. På den skolan hade det aldrig funnits någon mall för vilken information förskoleklassen har velat ta del av eller vad förskolan lämnat över, utan det hade varit helt godtyckligt, menade informanten.

Samtliga informanter från förskoleklassen uppgav, i likhet med dem från förskolan, att det finns en överlämningsprocess som följt ett liknande mönster år efter år. Följande kan möjligen vara representativt för en större skola: Vid överlämnandesamtalen går förskoleklassläraren och hennes kollegor runt mellan de olika förskolornas personal som sitter i olika rum. Det är inte alltid klart vilka barn som ska gå i vilken klass utan de sex förskollärarna i förskoleklassen delar upp barnen mellan sig och delger sedan varandra information kring de barn som de ska ha i sin klass.

En förskoleklasslärares situation skilde sig från de övrigas eftersom förskolan ligger vägg i vägg med skolan. Hon berättade att förskoleklassens personal besöker barnen i förskolan en eller två gånger innan barnen kommer på besök i förskoleklassen. Varje blivande elev får en fadder som hjälper dem med övergången. Hon beskrev skolan som "en liten skola i ett litet område" där många av barnen redan känner varandra, varför pedagogerna strävade efter att para ihop de nya barnen med faddrar som de redan känner.

Fokus i överlämnandet

Enkätresultat visar att den information som överförs gäller såväl enskilda barn som barngruppen i stort (se tabell 2). Mest frekvent (51,6 %) angavs överlämnande av information om enskilda individer. Fördelningen var jämn över de två lärarkategorierna.

Tabell 2 Fokus vid överlämnandet (N=74)

Överlämningen fokuserar...	Procent
Individuella barn	51,6
Barngruppen	10,0
Individ och grupp	38,4
Inget överlämnande	15,0

Not. Tre förskoleklasslärare har inte svarat på frågan

I sex enkäter hade respondenterna kommenterat att överlämnandet i huvudsak görs muntligt gällande gruppen som helhet och skriftligt om enskilda barn endast när det gäller något specifikt. Några hade också angett att detta kräver föräldrarnas tillstånd. Dessa utsagor stöds av intervjuinformanternas beskrivningar av överlämningarna. Det är därför möjligt att en del av de 51,6 procent av respondenterna som angett att överlämning av information görs om enskilda individer (tabell 2) också avser specifik information om något barn, men det behövs mera ingående studier för att få veta mer om denna fråga. En förskoleinformant berättade att överlämnandesamtalen präglas av stress och förväntas gälla en stor grupp barn på kort tid, och att detta leder till att individperspektivet hamnar i skymundan. Andra uppgav att det fattas rutiner kring hur information ska föras vidare och vad som ska finnas med. En informant uppgav att detta hade resulterat i att det ibland förekommit att överlämnandet har gjorts via telefon.

Det framkom genom samtliga intervjuinformanter att den sociala utvecklingen är det viktigaste i överlämningen och att förskoleklassen därefter önskar veta mer om de barn som sticker ut socialt. En av förskoleinformanterna framhöll att förskoleklassen "efterfrågar mer information kring det sociala än det färdighetsmässiga". Det gäller både dem som har kommit långt i sin utveckling och dem som har det svårt, betonades det från en förskoleklassinformant. "Vi får höra om svårigheter och sen om man har kommit extra långt och behöver stimulans utifrån det". En av förskolans informanter framhöll följande: "Men de i mitten, de har det inte varit så mycket runt och det finns väl lite olika anledningar till det. Dels som sagt för att jag känner att det är skolorna som styr vilken information de vill ha."

En annan av förskolans lärare påpekade att fokus från förskoleklassens håll främst är riktad mot problem och på hur man i förskolan har arbetat för att underlätta för barnen. Det här med problem, menar hon, ligger inte i linje med den barnsyn man har på den aktuella förskolan. Här har man under många år arbetat med att fokusera på hur barn *blir* och inte att de *är* på ett visst sätt. "Vi har enats om att inte sätta stämplor på barn och säga att de är si eller så. Vi frågar oss istället hur vi kan förändra vår verksamhet så att det blir bättre för barnen", uppgav informanten. Detta ansåg hon vara viktigt att föra vidare till förskoleklassen och sade sig därför fokusera på det i beskrivningen av barnen och barngruppen. Ytterligare en annan förskollärare påpekade att förskoleklasslärarna inte verkar särskilt intresserade av vad man gjort i förskolan utan mest vill veta om något barn är utåtagerande eller behöver extra resurser.

En förskoleklassinformant beskrev följande överlämningsinnehåll:

Det vi får från förskolorna är inte så detaljerat, utan det handlar typ mest om hur barnen fungerar socialt. Och sedan om de är långt framme, typ läser och skriver, eller är helt ointresserade. Sedan går vi igenom kullarna som kommer för att eventuellt kunna sätta in extra stöd och insatser och om det är något extra vi ska tänka på när det gäller barnen.

Både informanter från förskolan och förskoleklassen framhöll vikten av att barn får mötas av nya ögon som inte redan skaffat sig en bild av hur eller vilka barnen är. En förskollärare menade att det hon berättar för förskoleklassen om barnen är godtyck-

ligt och hennes personliga bild av ett barn, men som kanske tolkas annorlunda av den eller de som får höra det. En annan sade att hon är tveksam till formulär eller alltför mycket förhandsinformation kring exempelvis barnens skriftspråksutveckling. Hon menade att det å enda sidan kan vara bra att få veta saker om barnen innan, men samtidigt har man, i förskoleklassen, fullt upp med den nuvarande gruppen. Hon påpekade att det är tveksamt om och hur informationen används i förskoleklassen, vilket då inte självklart betyder att barnen gynnas av det.

En förskoleklassinformant sade att hon, för att kunna möta och utmana barnen, gärna vill ha en förhandsbeskrivning av deras utveckling. Men samtidigt påpekade hon att det är mycket värt att få mötas med nya ögon och att barnen också ska få den chansen. En annan av förskoleklassens informanter påpekade att man från förskoleklassen brukat säga att de inte vill veta så mycket om barnen utan att de ska få en chans att mötas av nya ögon. Ytterligare en annan uttryckte att de i högre grad efterfrågar information om barnens sociala utveckling än om deras färdigheter. Informanten sade sig vara väl medveten om att de lägger mer tid vid överlämningssamtalen på vissa barn och mindre tid på andra. Hon önskade för sin egen del konkreta tips på vad och hur hon kan göra med barn som har svårigheter samt information om hur de har arbetat med dessa barn i förskolan.

Ja då är det de som har mer problem som får mest tid. Det jag brukar försöka säga då är ... många gånger beskriver de ett beteende och jag brukar försöka kontra med att fråga hur de gör när de här situationerna uppstår. Det tycker jag är väldigt värdefull hjälp att få.

En annan förskoleklasslärare uttryckte en önskan om att få mer information från förskolan för att "kunna mer om barnen" och veta vad de är intresserade av och kan tänkas behöva.

Hinder i överlämningen

Samtliga informanter uppgav att det är alltför stort avstånd mellan förskolan och förskoleklassen. Trots att förskoleklasslärare ofta arbetat inom förskolan och har samma utbildning, uppgav informanterna att förskolan och förskoleklassen, i många fall, präglas av olika synsätt på barns lärande och när och var saker bör göras. Brist på samarbete mellan förskola och förskoleklass framstod som ett hinder i överlämnandet. Denna avsaknad av kommunikation och samarbete mellan förskolan och förskoleklassen uppgavs leda till fördomar och antaganden, en slags "vi-och-dom-känsla". Ytterligare en orsak till att samarbetet inte fungerar så bra som det skulle kunna göra angavs vara brist på tid och resurser.

Informanterna från förskolan var eniga om att det behövs mer samarbete och kontakt mellan förskolan och förskoleklassen. Stora barngrupper och organisatoriska svårigheter angavs vara hinder för samarbete mellan verksamheterna. En av förskollärarna menade att förskolan måste vara drivande i utvecklingen av samarbetet inför överlämningarna. "Det kommer nog inte komma från skolan, det tror jag inte kommer hända", menade denna. Det framkom också synpunkter om att det inte borde

vara svårt att utveckla samarbetet med förskoleklassen eftersom verksamheterna befinner sig nära varandra och ses dagligen på ett eller annat sätt.

Informanter från förskoleklassen uppgav att de skulle vilja förändra och utveckla samarbetet med förskolan. En av dem sade att hon tror att samarbetet måste struktureras mera eftersom man, i både förskolan och förskoleklassen, arbetar under stressiga och ansträngda förhållanden. Tiden är knapp och det är mycket som ska tas upp i överlämningen, menade hon. Det framkom att ett sätt är att börja i det lilla och därifrån utveckla samarbetet mer och mer och att just överlämningen av barnen är viktigt att fokusera på. Informanten pratade om en gemensam årsplanering för att strukturera och underlätta samarbetet.

Det kan låta tråkigt och odynamiskt men genom att ha tydliga scheman, till exempel att i vecka 3 har vi första träffen, i vecka 15 har vi besök med mera, så har man med sig det i planeringen och det blir verkligen av. Nu är det lätt att glömma, och så hinner man inte med. Så blir det något snabbt över telefon eller inget alls. Det känns viktigt att ha en bra förberedelse, både mental samt fysisk, för barnen, att de känner att de är välkomna och att de får en känsla för oss personal.

En annan förskoleklassinformant sade att hon vill förändra och kunna göra mer och på andra sätt när det gäller kontakten med förskolan. Hon berättade att hon diskuterat saken med äldre kollegor men att de sagt att det inte finns några andra sätt att arbeta på. De säger att de provat olika former för samarbete men att det är lika bra att "göra som vi alltid gjort". Informanten sade att det ibland är svårt att ifrågasätta de mer erfarna kollegorna. Själv ansåg hon att det vore bra att i högre grad besöka barnen i förskolan. Hon menade dock att ett sådant arbete visserligen skulle gynna de blivande förskoleklassbarnen men samtidigt ta tid från barnen i den nuvarande förskoleklassen. Informanten talade om vikten av att väga fördelar och nackdelar mot varandra i utvecklingen av samarbetet så att det blir så bra som möjligt för alla inblandade.

En intervjuinformant berättade att överlämnandet underlättas av att det pågår ett samarbete mellan förskolans och förskoleklassens pedagoger, vilket hon hade erfarenhet av. Samarbetet skedde här genom kontinuerliga möten och besök i varandras verksamheter. Övriga informanter uppgav själva överlämnandet som den enda aktivitet som sker mellan verksamheterna. Öppenheten mellan verksamheterna togs upp även i enkäten. Där framgick att drygt hälften av informanterna var av åsikten att det i stor utsträckning finns en öppenhet mellan förskolan och förskoleklassen, medan nästan lika många inte var helt övertygade om detta.

Sekretessregler sågs vidare av samtliga intervjupersoner som en begränsande faktor för överlämnande av information mellan skolformerna. Det framkom att sekretessbestämmelserna inte tolkas entydigt, vilket också kan påverka vilken information som överlämnas. Föräldrars medgivande togs upp som en möjlighet att genomföra informationsöverlämnandet. Några förskoleklasslärare påpekade att de informerar den blivande förskoleklassgruppens föräldrar om att de kommer att begära ut information kring barnet och att de ber dem skriva under på att de ger sitt medgivande till

detta. Även i enkätstudien återkom kommentarer om att det råder sekretess mellan förskola och förskoleklass och att föräldrarna måste godkänna att överlämnande av information görs.

Intervjuinformanterna tog genomgående upp bedömning av barnen som ett hinder för överlämnande av information om enskilda barns utveckling och lärande. Detta är något som förskolan inte ska ägna sig åt, framhölls det av en förskoleinformant. En annan förskoleinformant berättade att hon inte vill eller ska bedöma barnen och att hon därför ofta beskriver dem eller deras utveckling som åldersadekvat. Hon ville å ena sidan att förskoleklassen ska få veta mer om de barn hon lämnar över men sade samtidigt att hon vill att barnen ska få en möjlighet att ”komma som oskrivna blad om man inte känner att det här är något speciellt som förskoleklassen måste veta om. När det gäller vissa saker tycker jag att de kan få komma som de är lite förutsättningslöst.” Ytterligare en informant konstaterade att det är svårt att hitta en modell eller mall för informationsöverföring som inte närmar sig bedömning. Även i enkätstudien kommenterade framför allt förskollärare i förskolan att de inte kan lämna ut information kring enskilda elever eftersom de i förskolan inte har som uppgift att bedöma barnen.

Det framkom önskemål från förskoleklassen om att få information som gynnar barnen, exempelvis om de är i en process som behöver följas upp i skolan för att de ska få det så bra som möjligt. En förskoleklasslärare tog upp risken för bedömning av barnen som en orsak till att hon inte vill veta så mycket om dem.

Den information jag vill ha gäller främst barn som behöver extra stöd. Jag vill då veta hur just detta barn lär bäst och vilken pedagogik man arbetat med. I övrigt vill jag inget veta. Det har ju även att göra med det faktum att vi inte får bedöma barnen. Den information som förs över får inte vara någon bedömning över huvud taget. Det måste vara ren information till barnens fördel.

Diskussion

Studiens syfte var att belysa verksamma förskollärares erfarenheter av överlämning från förskola till förskoleklass med fokus på barnens långsiktiga lärande. Ett antagande var att överlämningen, för att gynna kontinuitet och långsiktighet, behöver fokusera lärande inom målområden som styrdokumentet anger för förskolans verksamhet. Enligt en sammanfattning av för verksamheten gällande läroplan (Skolverket, 2010) ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sociala och kognitiva färdigheter, förmåga att använda språk och matematik samt motorisk förmåga. Verksamheten ska också väcka barnens intresse för natur och teknik och ge dem möjlighet att lära känna sin närmiljö. Ytterligare exempel på målområden är utforskande och skapande. Ovan presenterades resultat som svarar mot studiens centrala frågeställningar, det vill säga om och hur överlämningar genomförs samt vilka erfarenheter förskollärare har av överlämnandet. Vårt resultat om överlämningar mellan förskola och förskoleklass är i huvudsak samstämmigt med tidigare forskning, som internationellt sett i huvudsak har behandlat övergångar mellan förskola och skola.

Det framgår att flertalet av informanternas verksamheter har en handlingsplan för

övergången från förskola till förskoleklass och att dessa handlingsplaner innefattar ett överlämnandesamtal. Detta förfarande verkar, liksom i andra studier (t.ex. Hjelte, 2005), vara initierat från förskoleklassens håll och utan större samverkan mellan de båda verksamheterna, även om sådana initiativ också beskrivs. I materialet framträder en bild av att förskolan överlämnar barnen till förskoleklassen i förhoppningen att det helhetsbetonade arbete som de bedrivit under förskoleåren ska bära in i förskoleklassens verksamhet. Förskoleklassen å sin sida verkar anta utmaningen genom att prioritera barnens sociala utveckling. Pedagoger i båda verksamheterna uttrycker i olika sammanhang något som kan tolkas som en medvetenhet om en hierarkisk struktur; det är förskoleklassen som styr överlämningarna och det kan vara bäst att göra som man alltid gjort. Det är också möjligt att de beskriver en organisatorisk arbetsfördelning som finns för att den är praktisk.

Det framkommer att representanter från både överlämnande och mottagande lärarkategori ser vinster med att mottagande lärare inte vet så mycket om de enskilda barnens utveckling. Från förskolans sida uttrycks detta i exempelvis en farhåga att överlämnande av information kan ge en felaktig bild av barnets utveckling och att förskoleklassens personal ändå inte har tid att bemöta barnet där det befinner sig i sin utveckling. Det framgår exempel på att förskoleklassens lärare i sin tur inte vill veta så mycket om barnen utan önskar se dem med nya ögon när de tar emot dem. Å ena sidan kan detta progressivistiskt grundade tankesätt om att barn är olika och lär sig på olika sätt vara positivt. Å andra sidan kan det vara en betydelsefull pedagogisk vinst att ha kunskap om barnens lärande inom fler områden än det sociala. Denna fördel framkommer också i intervjuerna, men verkar inte ha fått fäste i de båda verksamheterna.

Pedagogernas ringa önskan om informationsöverlämnande om enskilda barns lärande och utveckling inom andra områden än det sociala kan grundas i att förskolan traditionellt fokuserat barnens välbefinnande, trygghet och sociala utveckling (Gannerud & Rönnerman, 2006). Vi ser att det också kan vara ett uttryck för att förskollärare, med grund i en starkt omsorgsbetonad tradition, inte självklart fokuserar betydelsen av kontinuerligt lärande och att enskilda barns lärande inte heller ligger i förgrunden i planering av verksamhet och arbetssätt. Detta kan i sin tur ha sin utgångspunkt i att förskolans uppgift är att utveckla verksamheten och barngruppen som helhet (Utbildningsdepartementet, 2011). Lärarna strävar dock efter att göra övergången så bra som möjligt för barnen, med organiserade besök i mottagande verksamhet, fadderstöd och möten med mottagande pedagoger. Det framkommer från flera informanter önskemål om att utveckla samarbetet mellan de båda skolformerna samt om utvidgade diskussioner om barnens utveckling. Däremot verkar man ännu inte ha nått enighet om betydelsen av att mottagande verksamhet får ta del av varje individs lärande inom alla läroplanens målområden, vilket är en betydelsefull faktor för det kontinuerliga och långsiktiga lärandet (Ahtola m.fl., 2011; Broström, 2002; Early, 2004; Kauerz, 2006; Skolverket, 2010, 2011). Liknande förhållande har konstaterats i en rad studier (Ahtola m.fl., 2011; Early, 2004; Hjelte, 2005; Niesel & Griebel, 2007).

Ett exempel på att överlämningarna inte fokuserar individernas kontinuerliga och

långsiktiga lärande är intervjupersoners beskrivningar om att information som överlämnas till stor del görs om barnen som grupp. Först när barnet sticker ut på något sätt, antingen genom att vara sen i utvecklingen eller långt framme i den, ges individuell information. Brist på tid, resurser och samsyn om barns lärande anges vara huvudsakliga skäl till att individperspektivet inte sätts i fokus. Det är också möjligt att formen för informationsöverlämnandet kan härledas till att det endast hör till skolans tradition att formulera individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram som är både tillbakablickande och framåtsyftande. Bestämmelser om åtgärdsprogram saknas däremot för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2011), vilket kan göra att förskollärare inte har som vana att uttrycka sig vare sig muntligt eller skriftligt om enskilda barns lärande. Oenigheten om tolkningen av sekretessreglerna stärker intrycket av att pedagogerna inte ser överlämnandet av information om enskildas lärande som en betydelsefull pedagogisk fråga. Ytterligare ett sätt att förstå det förhållningssätt som framträder är att det är brist på naturliga arenor där ett samarbete mellan verksamheterna kan bedrivas. När kommunikation och samarbete inte fungerar växer det i stället fram antaganden och fördomar om hur ”de andra” arbetar. En sådan problematik framkom i denna studie och har även setts i tidigare forskning (Ackesjö, 2012; Fabian & Dunlop, 2007; Fast, 2007; Hjelte, 2005). Det beskrivna förhållandet är inte optimalt eftersom samarbete och kontinuitet har funnits vara den viktigaste faktorn för en gynnsam övergång från förskola till skola (Sivropoulou & Vrinioti, 2009).

Vårt huvudsakliga bidrag till kunskapsområdet och diskussionen om överlämningar mellan förskola och förskoleklass knyter an till den omsorgsrationalitet som i tidigare forskning setts råda hos pedagoger i skolverksamheterna för de tidiga barndomsåren (Gannerud & Rönnerman, 2006; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Pramling Samuelsson & Pramling, 2010). Ovan beskrivs hur det även i vårt empiriska material framgår att ett omsorgsfokuserat synsätt ger avtryck på den pedagogiska verksamheten. Forskningen har visat att omsorgen i verksamheterna för de tidiga barndomsåren kan vara sammanvävd med lärandet, men Johansson och Pramling Samuelsson (2001) framhåller att det är en utmaning för pedagogerna att i den pedagogiska verksamheten skilja på och förena omsorg och lärande. Den omsorgsrationalitet som historiskt varit förhärskande i förskolan utmanas av kunskapsrationella influenser i styrdokumentet. Trots att de senaste årtiondenas skolreformer har gjorts i avsikt att närma verksamheterna till varandra, framträder den ideologiska uppdelningen tydligt i våra informanters utsagor.

Ytterligare ett exempel på omsorgsrational fokus, är det återkommande uttalandet att bedömning inte är något som förskolan arbetar med. Ordet bedömning uppfattas ha en negativ klang som innebär att man *dömer* barnet, vilket inte är förenligt med pedagogisk verksamhet i förskolan. Det omsorgsbetonade synsättet i förskolans verksamhet framstår särskilt tydligt i en informants uttalande om att informationen måste vara till barnets *fördel*. I uppdraget att genomföra pedagogisk dokumentation ingår att göra en professionell identifiering av barnets lärande i relation till verksamhetens innehåll och intentioner. Den pedagogiska dokumentationen går ut på att se och förstå vad som pågår i verksamheten utan en på förhand bestämd ram av förväntningar

och normer avseende barnens utveckling och lärande (Skolverket, 2012). Däremot är ett syfte med dokumentationen att ge pedagogerna kunskap om vad och hur barnet lär sig, vilket i sin tur ger möjlighet att leda, stötta och utmana barnen i deras lärande (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Lenz Taguchi, 2011). Barnens lärandeprocesser ska fokuseras i relation till villkoren i lärandemiljöerna, men förskolläraren är ansvarig för att varje barns lärande och utveckling kontinuerligt och systematiskt dokumenteras och följs upp samt *analyseras*. Denna analys implicerar en slags bedömning, en professionell identifiering av barnets lärande och utveckling i relation till lärandesituationer och verksamheter, därför att det annars kan bli svårt för läraren att leda, stötta och utmana barnet vidare. Avsikten med identifieringen av lärandet är inte att man ska döma barnet eller leta svagheter eller brister hos det, utan den ska göras i syfte att stärka barnets självkänsla (jfr. Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Pramling Samuelsson och Pramling (2010, s. 40) uttrycker detta med liknande termer, de talar om ett "nedslag i tiden". De betonar att utvärdering och utveckling i ett sådant nedslag inte kan separeras från varandra. Genom att ha tillgång till barnets perspektiv kan pedagogen hjälpa barnet att utveckla förståelse för olika saker i omvärlden.

Vi hävdar således, med grund i denna diskussion, att en pedagogisk dokumentation inte utesluter utan tvärtom *föranleder* en professionell bedömning, en identifiering och beskrivning, av barnets individuella lärande. Pramling Samuelsson och Pramling (2010) beskriver det som en framåtsyftande dialog, som innebär att läraren ställer frågor för att både få veta hur barnet resonerar om olika företeelser, och för att stötta barnet i lärandet eller för att bidra till nya insikter som kan utvecklas. En sådan kunskap hos läraren skulle möjliggöra kommunikation om barnets lärande i en överlämningsituation exempelvis med hjälp av en portfolio där barnets lärande och utveckling inom de i styrdokumentet angivna målområdena beskrivs och förmedlas, vilket framhålls av Ahtola m fl. (2011) och Skolinspektionen (2012). Ahtola m fl. (2011) såg i sin studie att samverkan kring läroplaner och mål mellan förskola och skola, samt skriftlig information om barnen i överlämningen, gynnade deras långsiktiga lärande.

I dagens målrelaterade och konkurrensinriktade pedagogiska verksamhet har lärarna det slutgiltiga ansvaret för att verksamheten verkar mot läroplanens målsättningar. Styrdokumentet är tydliga med att varje barns utveckling och lärande ska stimuleras och att verksamheten ska förbereda barnen för framtida skolgång genom att främja deras harmoniska utveckling. Läroplanernas formuleringar siktar sålunda mot kontinuitet och långsiktigt lärande. Där framhålls dessutom betydelsen av ett samarbete mellan olika skolformer. Det samarbetet ska utmynna i ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte med särskilt fokus på elever i behov av stöd. Dessa skrivningar ställer krav på såväl verksamheternas inre arbete, samarbete som överlämningar. Även de professionellas kunskaper inom olika områden utmanas. För att förskolans lärare ska ha möjlighet att beskriva barns utveckling och lärande inom de i läroplanen angivna målområdena, behöver de följa upp detta i sin verksamhet. Förskoleklassens lärare å sin sida behöver använda information om varje individs lärande till planering, genomförande och utvärdering av verksamhetens innehåll.

En pedagogisk verksamhet inriktad på kontinuitet och långsiktighet, förutsätter

fokus på barns lärande inom olika områden. Det motiverar också att enskilda barns lärande ges en mera framskjuten position än vad den har i verksamheter som i huvudsak utgår från en omsorgsbetonad pedagogik. Därigenom möjliggörs ett överlämnande om barnens erfarenheter och förmågor, vilket förskoleklassens pedagoger kan utgå från för att gynna det kontinuerliga och långsiktiga lärandet. Denna helhetsbild, menar vi, ska inte förmedlas med hjälp av betyg eller testresultat. En portfolio med samlat material om barnets erfarenheter och lärande kan räcka långt. En viktig komponent är därför att man i förskolan arbetar fram former där de aktiviteter som barn deltar i synliggörs och diskuteras, vilket också är beskrivet av Skolinspektionen (2012). Rädslan för bedömning får inte bli en ursäkt för eller orsak till att adekvat information om barns lärande inte överförs i enlighet med vad som anges i styrdokumentet. Inte heller behöver omsorg och lärande ta ut varandra, vilket diskuterats ovan.

Vi menar att verksamheterna också behöver komma förbi de organisatoriska hinder som framhålls som stötestenar i ett samarbete för kontinuitet och långsiktighet. För att läroplanernas reformering i avsikt att närma skolformerna till varandra ska lyftas från den retoriska nivån, krävs att lärare för de tidiga barndomsåren ökar medvetenheten om hur, när och varför omsorg och lärande sammanvävs i aktiviteter och verksamhet. Förskollärares traditionella fokus på omsorg om barnets trygghet och sociala utveckling är en viktig grund att bygga på. De praktiska erfarenheter om gemensamt arbete för att nå samsyn om barns lärande som informanter i denna studie beskriver, är goda förslag på hur verksamheterna kan mötas i syfte att stärka det professionella arbetet för barnens bästa. Detta arbete skulle säkerligen också kunna stimuleras genom ett medvetet kvalitetsarbete där läroplanens intentioner och målområden knyts till planering, genomförande och utvärdering av verksamhetens innehåll. I det sammanhanget behöver lärare inse och utnyttja dokumentationens möjligheter att synliggöra och förstå barns lärande och förståelse av olika ämnesinnehåll, händelser och lärandeobjekt, vilket också Sheridan m fl. (2012) framhåller. Omsorgsfokus och kunskapsfokus behöver sålunda synliggöras, förenas och befrukta varandra. Ökad medvetenhet om kontinuitetens betydelse för barns långsiktiga lärande behövs som en grund för den pedagogiska verksamheten liksom för genomförandet av överlämningar mellan verksamheterna.

Begränsningar och vidare forskning

Artikeln utgår från data i en studie som genomförts om arbete i förskola och förskoleklass och om överlämnandet av information om barns utveckling och lärande i övergången mellan förskola och förskoleklass. Studien gjordes som en plattform för vidare forskning om överlämningar av barns skriftspråkliga utveckling.

Studien är genomförd i relativt liten skala, vilket innebär begränsade anspråk på generaliserbarhet. För att säkerställa vilken information om barns utveckling och lärande inom målområden som anges i förskolans läroplan som finns med i överlämnandesituationerna, krävs utökade undersökningar. Det behövs också mera ingående kvalitativa studier omkring vad-, hur- och varför-frågor i överlämnandet mellan för-

skola och förskoleklass. Dessutom finns ett behov av kunskap om hur mottagande lärare tar emot och i sin pedagogiska verksamhet använder kunskap om barns lärande och utveckling.

Författarpresentationer

Tarja Alatalo är fil.dr i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon har många års erfarenhet av undervisning i skolans tidigare årskurser. Tarja är delaktig i undervisning och utveckling av kurser, i främst läs- och skrivdidaktik i olika lärarprogram. Hennes forskning är huvudsakligen inriktad mot läs- och skrivundervisning i förskoleklass och skolans tidigare år.

Joanna Meier är utbildad förskollärare och studie- och yrkesvägledare med erfarenhet av att arbeta i både förskola och förskoleklass. Parallellt med förskolläraryrket studerar hon på avancerad nivå och har siktet inställt på att fortsätta i forskarutbildningen.

Elisabeth Frank är fil.dr i pedagogik och lärarutbildare vid Linnéuniversitetet. Hon har mångårig erfarenhet som lågstadie- och speciallärare. Elisabeths forskningsintresse riktas mot elevers skriftspråkliga utveckling, läsundervisning och vad som konstituerar goda miljöer för läs- och skrivlärande.

Referenser

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, ss. 295–302.
- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Licentiatstudie. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, H. (2012). Solidarity – to Whom? Perspectives of solidarity in the borderland between preschool and school. I E. Johansson & D. Berthelsen (red.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Research*, ss. 83–98. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ackesjö, H. (2013a). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*. Publicerad online 20130221. DOI 10.1007/s13158-013-0080-7. (hämtad 2013-11-22)
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, vol. 6, nr. 15, ss. 1–23.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 19, nr. 1, ss. 5–31.
- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data. Systematic approaches*. London: Sage.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kinder-

- garten to school. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (red.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, ss. 52–63. London: Falmer.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dunlop, A.-W. (2003) Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph Series No. 1*, ss. 67–86.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. I R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. DeV. Peters (red.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf> (hämtad 2013-11-22)
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. I Field, J., Gallacher, J. & Ingram, R. (red.) *Researching transitions in lifelong learning*, ss. 9–27. London & New York: Routledge.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working paper 42 in Early Childhood Development. http://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/outcomes_of_good_practice_in_transition_processes_ (hämtad 2013-11-22)
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006): *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborgs universitet: Studies in Educational sciences 246.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hartsmar, N. & Jönsson, K. (2010). Lärandets vem, varför, när, vad och hur i förskolan och grundskolans tidiga år. I Skolverket *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidiga år*. Stockholm: Fritzes.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 6, nr. 2, ss. 81–101.
- Kauertz, K. (2006). *Ladders of learning: Fighting fade-out by advancing PK-3 alignment*. Washington, DC: New America Foundation: Early Education Initiative.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in

- Early Childhood Practices with Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, vol. 1, nr. 1, ss. 36–50.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I. A. W. Dunlop & H. Fabian, H. (Eds.) *Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2010). Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 3, ss. 31–43.
- Pramling, Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches. *Education Inquiry*, vol. 4, nr. 3, ss. 519–536.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2012). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, nr. 1, ss. 123–150.
- Sivropoulou, I. & Vrinioti, K. (2009). *Early Literacy in Transition from Pre-School to Primary School: Connecting Curricula*. <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter10.pdf> (hämtad 2013-11-22).
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf> (hämtad 2013-11-22).
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (Ny, rev. utg.). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodsology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Utbildningsdepartementet. (2008). (SOU 2008:109) *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07)*.
- Utbildningsdepartementet. (2011). (SOU 2011:58). *Skolans dokument – insyn och sekretess*.
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 6, nr. 4, ss. 241–269.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2013-11-22).
- Wilkinson, L. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, vol. 54, nr. 8, ss. 594–604.
- Ödman, P.-J. (2005). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

Bilaga 1

Övergripande intervjufrågor

- *Hur ser samverkan mellan förskola och förskoleklass ut i allmänhet där du arbetar?*
- *Hur går överlämningen mellan förskola och förskoleklass till?*
- *Vilka är delaktiga i övergångsprocessen?*
- *Vilken information prioriteras vad det gäller barnen?*
- *Sker det något överförande av information gällande barns skriftspråksutveckling?*
- *Har språkutveckling i allmänhet och skriftspråket i synnerhet diskuterats gemensamt?*
- *Vad anser du vara viktigast att föra vidare/få veta när det gäller barnens skriftspråksutveckling?*
- *Hur skulle samarbetet samt informationsöverföringen kunna förbättras?*
- *Hur tror du att de i förskolan/förskoleklassen arbetar med skriftspråket?*