

Barns övergång från förskola till skola: en multipel fallstudie om övergångsaktiviteter

Johanna Lundqvist och Margareta Sandström

Mälardalens högskola, Sverige

Contact corresponding author: johanna.lundqvist@mdh.se

ABSTRACT

The aim of this study was to study children's transitions from preschool to school in two municipalities in Sweden and also activities that were intended to make these transitions effective. A mixed method approach and a multiple-case study design were used. The result showed that children's transitions from preschool to school differed, that several transition activities were performed, that transition activities were general or extra and also proximal or distal – seen from a child perspective. Several development areas appeared as being particularly important when working towards improvement of preschool-school transitions.

Keywords: *early school years, educational transitions, gifted and talented children, special educational needs, transition activities*

Inledning

Den här studien handlar om barns övergångar från förskola till förskoleklass, fritidshem och årskurs ett i två svenska kommuner. De aktiviteter som används för att göra dessa övergångar välfungerande för barn och deras föräldrar undersöks särskilt. En övergång som fungerar väl är trygg för barn och föräldrar, och den säkerställer barns lärande och utveckling över tid (Lundqvist & Sandström, 2018; Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e).

Förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett utgör de första stegen i det svenska utbildningssystemet (Svensk författningssamling [SFS], 2010:800). Dessa tidiga skolår är viktiga för barn; de utgör en grund för deras fortsatta utbildning och ett

Manuscript received: 18.09.2018. Manuscript accepted: 17.01.2019.

©2020 J. Lundqvist and M. Sandström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Lundqvist, J. & Sandström, M. (2020). Barns övergång från förskola till skola: en multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2228>

komplement till deras hem. I de tidiga skolårens läroplaner (Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e) finns riktlinjer beträffande barns övergångar från förskola till förskoleklass, fritidshem och skola. Enligt dessa läroplaner ska övergångar kännetecknas av sammanhang, kontinuitet och progression. Sammanhang och kontinuitet handlar om att skillnader mellan tidiga skolår inte får bli för stora, medan progression handlar om att mottagande personal (till exempel en lärare) ska ta vid där avlämnande personal avslutat sin verksamhet. Progression kan också förstås ur ett barns perspektiv och då handla om att barn kontinuerligt ska kunna fortsätta lära sig och utvecklas. En välfungerande övergång förutsätter samverkan mellan dem som arbetar i tidiga skolår samt mellan hem och (för)skola (Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e). De riktlinjer som skrivs fram i förskolans läroplan (Skolverket, 2011a) om välfungerande övergångar är lika de riktlinjer som anges i förskoleklassens, fritidshemmet och skolans läroplaner (Skolverket, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e). I läroplanstexter anges att barn i behov av extra stöd (till exempel extra anpassningar och/eller särskilt stöd) ska uppmärksammas speciellt i samband med övergångar mellan tidiga skolår. Skolverket (2014) lyfter även fram att särskilt begåvade elever behöver professionella övergångar ”så att deras förmågor kan tillvaratas och att de får möjlighet att utvecklas” (s. 27). I studien berörs dessa barns särskilda behov.

De tidiga skolåren i Norge utgörs av barnehage, skola och skolefritidsordning och på Island av leikskóla, skóli och frístundamiðstöðina. I Danmark finns førskolen, skole och fritidscenteret.

Studiens centrala begrepp och teoretiska utgångspunkter

I studien ges begreppet *övergångar* en vid innebörd. Det innefattar en förflyttning från en skolform/ett skolår till ett annat samt sådant som sker inför och efter en förflyttning. En övergång handlar alltså om att förberedas för en förändring, att skiljas från det som är bekant, att genomföra ett byte av lärmiljö samt att möta och lära känna något nytt. Dessa aspekter på övergångar kan förstås utgöra (1) en separation från en lärmiljö, (2) en förflyttning från en lärmiljö till en annan och (3) ett införlivande i en ny lärmiljö (Garpelin, 2014; van Gennep, 1960; Lago, 2014). Övergångar kan vidare beskrivas som mesosystem, vilket är ett begrepp hämtat från den välkända bioekologiska utvecklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Mesosystem utgör samarbeten och förbindelser mellan mikrosystem, till exempel samarbeten och förbindelser mellan en förskola, förskoleklass, fritidshem, skolklass och hemmiljö. Det som sker i mesosystem påverkar barns sociala, emotionella, intellektuella och moraliska utveckling jämte andra kontextuella och mer personligt inriktade faktorer, samt tiden som går. Det är vidare möjligt att beskriva och skapa förståelse för det vida begreppet övergångar med hjälp av begreppen kontinuiteter och diskontinuiteter. Dessa kan vara fysiska, sociala, filosofiska och kommunikationsmässiga (Ackesjö, 2016; Broström, 2009 i Hogsnes & Moser, 2014; Fabian, 2007 i Hogsnes & Moser, 2014). Övergångar medför byten av platser och lärmiljöer, till exempel att sluta i en förskola och börja i en förskoleklass – en fysisk diskontinuitet. Övergångar medför även förändringar i relationer och ett barns

identitet – en social diskontinuitet. Ett exempel är att barn blir elever när de börjar skolan. Filosofisk kontinuitet, vilken även kan kallas undervisningskontinuitet (Ackesjö, 2016), handlar om likheter mellan tidiga skolår, till exempel vad gäller pedagogik, värdegrund och arbetssätt. Olikheter i det avseendet utgör en filosofisk diskontinuitet. Kommunikationsmässig kontinuitet handlar om kunskapsutbyten och samarbetsformer mellan involverade aktörer i övergångar, till exempel samverkan mellan lärare i olika skolformer. För att kunna åstadkomma välfungerande övergång behöver varje barns behov tillgodoses, men det finns anledning att i synnerhet uppmärksamma två grupper av barn: barn i behov av extra stöd samt särskilt begåvade barn.

Aktiviteter som genomförs i samband med övergång (till exempel att blivande elever hälsar på i skolan och att deras föräldrar informeras om skolan) används för att göra övergångar välfungerande för barn och deras föräldrar.

Barn i behov av extra stöd är en heterogen grupp barn som har det gemensamt att de under tidiga skolår behöver mer uppmärksamhet, hjälp och stöd än andra barn (Lundqvist, 2016; Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2015a, 2015b, 2016; Sandall et al., 2008). Behovet av mer uppmärksamhet, hjälp och stöd kan uppkomma i undervisningssammanhang (samlingar, lektioner och andra vuxeninitierade aktiviteter), dagliga rutiner (måltider, personlig hygien, vila, hämtning och lämning) och/eller i lekar samt i samband med barns övergångar mellan skolformer och fritidshem.

Särskilt begåvade barn, också kallade särbegåvade barn, är en grupp barn som behöver stimulans och utmaningar på rätt nivå (Persson, 2010; Porter, 2005; Stålnacke, 2014). Dessa barns förmågor behöver givetvis tillvaratas. Dessa barns behov har hittills inte rönt särskilt stor uppmärksamhet i Sverige, varken när det gäller det faktiska bemötandet i förskola/skola eller när det gäller forskning omkring dessa barns situation. Det är dock känt genom internationell forskning att barn som är särskilt begåvade kan uppvisa känslomässig komplexitet och att denna känslighet kan göra dem mer sårbara (Beneventi, 2016).

Tidigare forskning om barns övergångar

Under de senaste åren har forskningen om barns tidiga skolår, och övergångar däremellan, tagit ny fart. Det finns idag flera aktuella studier på området (till exempel Ackesjö, 2013, 2014, 2016; Alatalo, Meier & Frank, 2014, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; Lago, 2014), varav några har en specialpedagogisk inriktning (Lundqvist, 2016; Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2015a, 2015b, 2016; Lundqvist & Sandström, 2018; Sandberg, 2012).

Ackesjö (2014) följde en grupp barn från förskola till förskoleklass och årskurs ett och undersökte deras övergång till och från förskoleklass, skolformen förskoleklass samt villkor och uppdrag som lärare i förskoleklassen har. Resultaten visar bland annat att förskoleklassen kan beskrivas som mer eller mindre skolifierad och att övergångar innefattar (dis-)kontinuiteter på flera områden, till exempel i identiteter, relationer, lärmiljöer och undervisning. Barn kan uppskatta starten i förskoleklass, till exempel att få vara elev och leka på en ny skolgård, men sakna förskolekamrater och uppleva att deras kunskaper inte alltid fördjupades i förskoleklassens undervisning. Resultaten

visar även att övergångar inte enkelt beskrivs som linjära förflyttningar (från en plats till en annan), utan att de istället handlar om ”en fram-och-tillbaka-process där barnen får möjligheter att pendla över gränser mellan olika skolformer och olika gemenskaper på olika arenor innan de träder in i ’det nya’” (Ackesjö, 2016, s. 149).

Hogsnes och Moser (2014) har genomfört en fallstudie i Norge om barns övergångar mellan barnehage, skola och skolefritidsordning. Studien handlar bland annat om vad som anses känneteckna en god övergång ur skolledares och lärares perspektiv (N = 44). De kom fram till att de allra flesta skolledare och lärare ansåg det mycket viktigt eller åtminstone ganska viktigt att blivande elever får möjlighet att besöka sin kommande skola, besöka sin kommande skolefritidsordning och göra något tillsammans med elever i sin kommande skola. De allra flesta skolledare och lärare ansåg det även vara viktigt att elever får behålla kontakten med sina tidigare kamrater från barnehage samtidigt som de bygger nya relationer under starten i skolan. Det ansågs däremot inte lika viktigt att lärare i skola och skolefritidsordning besöker blivande elever i deras barnehage; endast en tredjedel av dem ansåg det vara mycket viktigt. Därtill visar Hogsnes och Mosers (2014) studie att de allra flesta skolledare och lärare såg det som ganska viktigt eller mycket viktigt att elever känner igen arbetssätt från barnehage. De ansåg det inte lika viktigt att skolundervisningen bygger vidare på innehåll från barnehage. Möten i vilka information om blivande elever förs över från barnehagepersonal till skolpersonal ansågs mycket betydelsefulla men svåra att åstadkomma.

Alatalo, Meier och Frank (2014, 2016) har undersökt barns övergång mellan förskola och förskoleklass. Deras studier, som genomförts i svensk kontext, handlar bland annat om aktiviteter som genomförs i samband med barns övergång. De undersöker om de sker, vilka de är, hur de gestaltas och vilka erfarenheter lärare har av dessa aktiviteter i samband med övergångsprocesser. Enkäter användes och besvarades av 36 förskollärare och 38 förskoleklasslärare; dessutom genomfördes intervjuer med några förskollärare och förskoleklasslärare. Studiernas resultat är att aktiviteter (till exempel möten mellan personal i förskola och förskoleklass, barn i förskola besöker skolan, förskoleklassläraren besöker blivande elever i förskola och faddersystem), med vissa undantag, implementerades i övergångar från förskola till förskoleklass. Studiernas resultat är även att dessa aktiviteter många gånger implementeras för att göra övergången trygg – de syftade alltså inte först och främst till att säkerställa kontinuitet och progression i barns lärande.

Även Lundqvist (2016) och Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag (2015a, 2015b, 2016) har genomfört studier som undersökt vilka aspekter som kan relateras till barns tidiga skolår och övergång från förskola till förskoleklass, fritidshem och årskurs ett. I studierna granskas aspekter såsom utbildningsvägar, behov av stöd, stödinsatser och inkluderande undervisning. Femtiosex barn (N = 56) deltog i studierna som innefattade samma barn. Studierna visade bland annat att barn allt som oftast flyttar från förskola till förskoleklass och fritidshem, och så småningom till årskurs ett, men att undantag finns; barn kan ha en förlängd tid i förskolan om ett år och börja i klass ett och på fritids direkt efter det extra året i förskola. De går därmed inte i förskoleklass. Av dessa

56 barn beskrevs drygt hälften vara i behov av extra stöd av lärare och övrig personal. Behoven av extra stöd kunde gälla inom vissa områden, vara omfattande eller mycket omfattande, övergående eller kvarstå över tid i förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett. Barn med omfattande eller mycket omfattande stöd i förskola hade sådana behov även i årskurs ett. De behövde olika typer av stöd (materiellt eller relationellt integrerat stöd; en till en-träning, behandling av logoped, en till en-konversationer, träning efter skolan och/eller en utökad tid i förskolan) för att kunna trivas, delta i aktiviteter, rutiner och lekar, lära sig nya kunskaper och förmågor samt för att kunna utvecklas. Det fanns barn i studien som gick i fullt inkluderande förskola och som började i segregerade träningskolor.

I en studie av Lago (2014) kallades förskoleklassen för en mellanklass. I studien undersöktes övergången från förskoleklass till årskurs ett samt hur barn kan lära känna och skapa mening om vad det innebär att gå i skola och förskoleklass. Ett särskilt fokus riktades mot aktiviteter och processer som relateras till övergång. Studien visade att förskoleklass och årskurs ett ter sig olika för barn genom att de omtalas som olika. Studien visade även att vissa ord och uttryck, till exempel då och nu, är viktiga för barn i övergång; de hjälper dem att förstå processer och aktiviteter. Därtill visade studien att övergångar kan förstås som kollektiva processer, att övergångar kan innehålla olika faser (separationer, förflyttningar och införlivanden), att förskoleklassen i sig kan förstås som en fas mellan förskola och skola och att barn i införlivande fas deltar i socialiserande aktiviteter i vilka de blir elever och skapar mening om vad det egentligen innebär att gå i skola.

Sandberg (2012) har undersökt en grupp barns väg in i skolan och villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande. Studien visade att lärare som arbetar i förskoleklass förbereder barn för starten i skolan på ett bra sätt genom att skapa trygghet och gruppsammanhållning. Studien visade också att det finns didaktiska skillnader mellan förskoleklass och årskurs ett och att dessa skolformer inte har en stark koppling till varandra. Det skrivs fram som ett problem. Därtill visade studien att barn i behov av extra stöd i årskurs ett, exempelvis vad gäller läsning och skrivning, kan behöva vänta på nödvändiga stödinsatser till vårterminen i ettan.

I en av studierna (Lundqvist & Sandström, 2018) beskrevs och analyserades aktiviteter som användes på en förskola och skola i Sverige i syfte att göra övergångar välfungerande för barn och deras föräldrar. Tjugotvå aktiviteter (N = 22) som ansågs vara betydelsefulla identifierades. Några exempel var följande: Möten mellan blivande förskoleklassbarn och fritidshemsbarn; överlämningssamtal mellan avlämnande personal i förskola och mottagande personal i förskoleklass; avlämnande och mottagande personal byter arbetsuppgifter med varandra; mottagande lärare i förskoleklass äter lunch tillsammans med de blivande förskoleklassbarnen; en prova-på-dag i förskoleklass (fast på kvällen); en prova-på-dag på fritidshemmet; blivande förskoleklassbarn besöker förskoleklasserna; informationsmöten för föräldrar; inskolningssamtal och överlämnande av ett informationsbrev om förskoleklassverksamhet; överlämningssamtal mellan avlämnande specialpedagog och

förskollärare, mottagande specialpedagog och förskoleklasslärare, förskolechef och rektor; enskilda besök för barn i behov av extra stöd i förskoleklassens lokaler; längre samtal mellan föräldrar och specialpedagog; ett fotoalbum om förskoleklassens verksamhet erbjöds barn i behov av extra stöd. Dessa aktiviteter tematiserades som *generella* övergångsaktiviteter (för alla barn och föräldrar) eller *extra* övergångsaktiviteter (enbart för barn i behov av extra stöd och deras föräldrar), och vidare som *proximala* (involverar barn; proximal betyder belägen nära) eller *distala* (involverar enbart vuxna) sett ur ett barns perspektiv. Ovanligast var proximala extra övergångsaktiviteter. Studien visade dessutom på utmaningar relaterade till bland annat tidsbrist och personalbyten samt förbättringsbehov; till exempel visade det sig att arbetet med övergångar behövde struktureras upp, att samarbeten mellan lärare i olika skolformer behövde utökas, att arbetsbördan för personal i förskoleklass behövde minskas under den tid då de flesta övergångsaktiviteter genomfördes och att personal på fritidshemmet behövde involveras i övergångsaktiviteterna. I studien diskuterades och problematiserades bland annat att barn inte verkar vara särskilt involverade i planering av proximala övergångsaktiviteter (generella eller extra), att personal i förskoleklass förefaller lägga mycket tid på arbetet med övergångar, att ledning och personal tycks sakna ett gemensamt yrkesspråk rörande övergångar och att specialpedagogen ges en viktig roll i arbete med extra distala övergångsaktiviteter.

Det finns, förutom de ovannämnda nordiska studierna, internationell forskning som handlar om övergångar mellan tidiga skolår. Några exempel är Docket och Perry (2007) som undersökt barns övergång till skola samt relaterade förväntningar, Margetts och Kienig (2013) som presenterat internationella perspektiv på övergång till skola samt Peters (2010) som sammanställt och granskat studier om övergång till skola.

Syfte och motiv

Syftet med studien är att beskriva och analysera barns övergångar från förskola till skola i två svenska kommuner samt tillhörande aktiviteter som genomförs där för att göra övergångarna välfungerande för barn och föräldrar. Studiens frågeställningar lyder som följer: Vilka övergångar gör barn från förskola till skola i de undersökta kommunerna? Vilka aktiviteter understödjer välfungerande övergång från förskola till skola i dessa kommuner? Vilka utmaningar och förbättringsområden kan identifieras i arbetet med att göra övergångar ännu bättre i de två kommunerna?

Det finns flera motiv till studien. För det första är kunskapen om vad som kan bidra till förbättrade övergångar för barn som kan mycket och lär lätt, samt för barn i behov av extra stöd, fortfarande begränsad i Sverige och Norden. Tidigare forskning om övergångar har inte explicit inriktat sig på dessa grupper av barn. I en lägesbedömning från Skolverket (2017) framgår att många förskolor och skolor behöver se över sitt arbete med övergångar, särskilt arbetet med de övergångar som involverar barn och elever i behov av extra stöd. I lägesbedömningen står det att rutiner behöver utvecklas och att skolans arbete med stödinsatser behöver ske skyndsamt och effektivt. För det andra kan övergångar förstås som kritiska händelser; de medför förändringar i utbildningsaktiviteter

och relationer som kan upplevas oroande. Ett tredje motiv är att läroplaner för förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskola betonar vikten av välfungerande övergångar utan att tala om hur de ska realiseras. Ett fjärde motiv är att förskoleklassen blir obligatorisk från och med hösten 2018 i Sverige; barn och föräldrar kan därmed inte längre välja bort förskoleklassverksamhet samt övergång dit och därifrån.

Metod

Den här studien utgör en av två i ett forsknings- och utvecklingsprojekt som handlar om barns övergångar från förskola till skola (förskoleklass, fritidshem och grundskolans första år) i två svenska kommuner. Forsknings- och utvecklingsprojektet finansierades av samhällskontraktet och MKL (Mälardalens kompetenscentrum för lärande). I studien samproducerades kunskaper om övergångar och tillhörande aktiviteter i samverkan mellan forskare från Mälardalens högskola (JL och MS) och ett urval yrkesverksamma inom förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett. Den övergripande frågan som söktes svar på i forsknings- och utvecklingsprojektet gällde hur vi kan få övergångar förskola-förskoleklass-fritidshem-grundskola att fungera bättre. I projektet och studierna har kommunerna tilldelats de fiktiva namnen Kastanj och Hassel.

Ansatser och respondenter

En kvalitativ forskningsansats (Creswell, 2013) med kvantitativa inslag samt metodansatsen multipla fallstudier (Yin, 2014) användes. Det var de två kommunerna som utgjorde fallen och de fenomen som studerades speciellt var övergångar och tillhörande aktiviteter. I kommun Hassel deltog personal från tre skolområden, omfattande tre förskolor och de förskoleklasser (och fritidshem) som de flesta av barnen gick över till. I kommun Kastanj deltog ett skolområde om fyra förskolor och skolans förskoleklasser, fritidshem och årskurs ett.

Efter att ha informerats muntligt och skriftligt om studien samt rättigheter som respondenter har, samtyckte yrkesverksamma (N = 37; samtliga tillfrågade) till att delta. Det är något fler yrkesverksamma som deltar i kommunen Kastanj än i kommunen Hassel (Tabell 1).

Tabell 1: Skolform och fritidshem samt antalet deltagande personal och ledning (respondenter) i kommunerna Hassel och Kastanj

SKOLFORM, FRITIDSHEM OCH RESURSTEAM	KOMMUNEN HASSEL			KOMMUNEN KASTANJ	
	LEDNING	UTVECK- LINGSLEDARE	PERSONAL	LEDNING	PERSONAL
Förskola	1	1	6	2	5
Förskoleklass			3	1	6
Fritidshem			1		5
Skolår 1 (-3)	2				3
Resursteam			1		

Notera: Antal respondenter i Hassel (N = 15). Antal respondenter i Kastanj (N = 22). Ledning avser förskolechef, rektor och biträdande rektor. Personal avser barnskötare, förskollärare, lärare i fritidshem, lärare i grundskola, speciallärare och specialpedagoger i förskola, förskoleklass, fritidshem och/eller skolår ett. Tabellen anger den verksamhet i vilken ledningsperson och personal hade sina huvudsakliga uppdrag.

Datainsamlingsmetoder

Fokusgruppsamtal (Wibeck, 2010), semistrukturerade observationer (Bjørndal, 2005) och insamling av dokument genomfördes under slutet av vårterminen 2017 och under höstterminen 2017. Insamlingsmetoderna kompletterade varandra. Metodvalet motiveras även av att forskningsintresset var att med hänsyn till de ekonomiska ramarna för projektet få reda på olika synpunkter på övergången från förskola till förskoleklass/fritidshem/skola, ur olika synvinklar och med hänsyn till så många aspekter som möjligt. Fokusgruppsamtal fungerar inte enbart som datainsamlingsmetod i forskning utan utgör även ett medel för kompetens- och professionsutveckling. Det medför att fokusgruppsamtal lämpar sig väl för projekt som kombinerar forskning och utveckling.

Fokusgruppsamtal genomfördes med förskolechefer och rektorer samt med personal (barnskötare, förskollärare, lärare i fritidshem, fritidspedagoger, lärare och specialpedagoger) i de två kommunerna. Samtalen tog som regel en timme, några lite längre än så och andra något kortare tid. I kommunen Kastanj genomfördes fem fokusgruppsamtal och i kommunen Hassel genomfördes fyra fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtalen spelades in för att sedan kunna transkriberas och analyseras. Inspelningarna genomlyssnades noggrant av ansvariga forskare, och därefter transkriberades de av en erkänd transkriberingsbyrå.

Våren 2017 och hösten 2017 observerades några aktiviteter i kommunerna som genomfördes av ledning och/eller personal i syfte att förbereda för övergång. I Kastanj observerades ett informationsmöte för föräldrar, och i Hassel observerades ett informationsmöte med föräldrar, ett öppet hus för föräldrar och barn samt en förskolegrupp som besökte en förskoleklass. Papper och penna användes vid observationerna som var semistrukturerade.

I samband med observationer och fokusgruppsamtal insamlades några dokument i form av handlingsplaner och årshjul.

Analys

Data från fokusgruppsamtal, semistrukturerade observationer och dokument analyserades genom en deduktiv tematisk analys. En deduktiv tematisk analys medför att teman som identifierats i tidigare studie prövas mot nya data (Braun & Clarke, 2006). I denna studie användes fyra teman hämtade från Lundqvist och Sandström (2018). Dessa var *proximala generella övergångsaktiviteter*, *proximala extra övergångsaktiviteter*, *distala generella övergångsaktiviteter* och *distala extra övergångsaktiviteter*. Begreppet övergångsaktiviteter har använts tidigare och relaterades då till övergångar mellan skolformer (Ackesjö, 2014, 2016) eller till dagliga övergångar mellan aktiviteter (Kultti, 2012). Den deduktiva tematiska analysen innehöll genomläsning av data, kodning av data som relaterade till övergångsaktiviteter, fördelning av kodade data till de fyra temana och kontroll av tematisering. Samtliga aktiviteter gick att tematisera enligt resultat i tidigare studier. Utmaningar och förbättringsbehov identifierades i samband med att övergångsaktiviteter söktes i data. De analyserades genom induktiva

tematiska analyser (Braun & Clarke, 2006). En respondentvalidering (Bryman, 2011) genomfördes i vilken resultat och analys diskuterades med personal i Kastanj (n = 6) och i Hassel (n = 3). En övergångsaktivitet togs därefter bort och två lades till.

Etiska överväganden

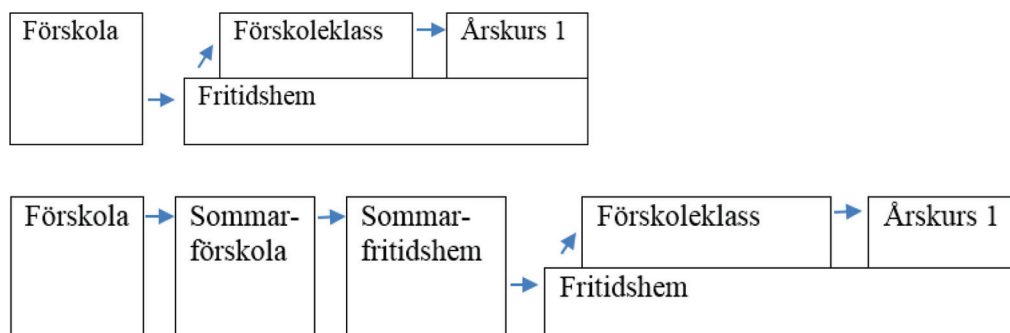
I projektet följdes Vetenskapsrådets etiska regler och riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2002, 2017) innebärande att etiska krav som ställs på god forskningssed följdes jämte andra regler för god forskningssed. Med andra ord kom syftet med projektet att klargöras för alla deltagande, att data rapporterades på ett sådant sätt att ingen enskild persons identitet framgick och att insamlade data endast fick användas för detta projekt; alla som deltog tillfrågades först om de önskade att delta och det klargjordes att enskilda respondenter när som helst kunde avsluta sin medverkan utan att förklara varför. Eftersom studien gällde beskrivningar och upplevelser av övergångar och relaterade aktiviteter som det är angeläget för alla deltagande att förbättra, bedömdes nyttan med studien överstiga det obehag det möjligen skulle kunna innebära för någon deltagande.

Resultat

Resultatet inleds med en beskrivning och analys av barns utbildningsvägar avseende antal övergångar. Därefter följer en beskrivning och analys av påträffade övergångsaktiviteter, utmaningar och förbättringsbehov.

Barns tidiga utbildningsvägar och övergångar

Enligt ledning och personal ser barns utbildningsvägar från förskola till skola olika ut. Det finns barn i kommunerna som beskrivs göra övergång från förskola till fritidshem och förskoleklass och så småningom till årskurs ett (Figur 1), och barn i Kastanj som beskrivs göra övergång från en förskola till en annan (benämns här sommarförskola) och från ett fritidshem (benämns här sommarfritidshem) till ett annat (det ordinarie) innan de gör övergång till förskoleklass och längre fram till årskurs ett (Figur 1). Sommarförskola avser en tillfällig hopslagning av förskolor och förskoleavdelningar



Figur 1: Barns övergångar mellan skolformer och fritidshem

Notera: Pilarna markerar övergångar mellan skolformer och fritidshem. Benämningarna sommarförskola och sommarfritidshem är författarnas egna.

under sommaren och ett sommarfritidshem avser på motsvarande sätt en tillfällig hopslagning av fritidshem under sommaren. Ledning och personal berättar att barn som regel börjar på fritids innan förskoleklassverksamhet drar igång och att de inte byter fritidshem när de börjar i ettan. Enligt dem finns även barn som har en förlängd tid i förskola och barn som inte går i förskoleklass.

Övergångsaktiviteter

Analys av observationer, dokument och beskrivningar (från ledning och personal) visar att flera olika typer av övergångsaktiviteter används i kommunerna för att göra övergångar från förskola till skola välfungerande för barn och föräldrar. De utgör mesosystem då de innefattar samarbeten och förbindelser mellan mikrosystem, till exempel samarbeten och förbindelser mellan förskola, förskoleklass, fritidshem, skolklass och hemmiljö. Några övergångsaktiviteter involverar föräldrar och barn, andra gör det inte.

I kommunen Kastanj beskrivs 22 typer av övergångsaktiviteter (N = 22; Figur 2) användas för att göra övergångar välfungerande. Några exempel är överlämnings-samtal, informationsmöte för föräldrar och prova-på-dagar i förskoleklass för blivande förskoleklass elever. De generella övergångsaktiviteterna som avser att understödja alla barn och föräldrar beskrivs vara betydligt fler än de extra som avser att understödja övergångar för barn i behov av extra stöd och deras föräldrar; 20 av

Generella	
Praktisk förberedelse Prova-på-dagar i förskoleklass Blivande förskoleklass- och fritidshemselever leker på skolgården Inskolningssamtal i förskoleklass Blivande fritidshemselever och deras föräldrar besöker fritidshemmet på sommaren Inskolning via äldre kamrater Personal i skola besöker sina framtida elever i förskoleklass och delar ut ett informationsbrev till barn och föräldrar Blivande årskursettor besöker sitt kommande klassrum Inskolningsveckor Inskolningssamtal i årskurs ett Tester	Sammansättning av förskoleklasser Kortare samtal mellan skolledning och föräldrar Överlämningsamtal mellan avlämnande ledning och personal i förskola och mottagande personal i förskoleklass och fritidshem Informationsmöte för föräldrar Kortare samtal mellan personal i förskola och föräldrar Kortare överlämningsamtal mellan fritidshemspersonal och förskolechef Överlämningsamtal mellan avlämnande personal i förskoleklass och mottagande personal i skola Kortare samtal mellan avlämnande personal i förskoleklass och mottagande personal i skolan Kortare samtal mellan personal i ettan och föräldrar
Proximala	Distala
Personal i förskoleklass besöker sina blivande elever som är i behov av extra stöd i förskolan	Extra överlämningsamtal mellan avlämnande ledning och personal i förskola och skolans elevhälsa
Extra	

Figur 2: Proximala, distala, generella och extra övergångsaktiviteter i kommunen Kastanj

Notera: Övergångsaktiviteter (N = 22).

Tabell 2: Antalet proximala extra övergångsaktiviteter, distala extra övergångsaktiviteter, proximala generella övergångsaktiviteter och distala generella övergångsaktiviteter i Kastanj och Hassel

TEMATISK INDELNING AV ÖVERGÅNGSAKTIVITETER	KASTANJ	HASSEL
Proximala extra	1	1
Distala extra	1	8
Proximala generella	11	13
Distala generella	9	3

Notera: Kastanj (N = 22 typer av övergångsaktiviteter). Hassel (N = 25 typer av övergångsaktiviteter). Tematisk indelning hämtad från Lundqvist och Sandström (2018).

övergångsaktiviteterna kan förstås som generella och två som extra. Barn beskrivs delta i något fler än hälften av övergångsaktiviteterna; tolv av övergångsaktiviteterna kan förstås som proximala och 10 som distala (Tabell 2).

I kommunen Hassel beskrivs 25 typer av övergångsaktiviteter (N = 25; Figur 3) genomföras för att göra övergångar välfungerande. Det är tre fler än i Kastanj. Några exempel är successiv ändring av språkbruk (till exempel från barn till elev och från utelek till rast), blivande förskoleklass elever som besöker förskoleklasser och förskoleklasspersonal som besöker blivande förskoleklass elever i förskola (Figur 3). De generella övergångsaktiviteterna som avser att understödja alla barn och föräldrar beskrivs vara betydligt fler än de extra som avser att understödja övergångar för barn i behov av extra stöd och deras föräldrar; nio av övergångsaktiviteterna kan förstås som extra och 16 som generella. I Hassel används fler extra övergångsaktiviteter än i Kastanj. Barn beskrivs delta i något fler än hälften av Hassels övergångsaktiviteter; 14 av dessa kan förstås som proximala och 11 som distala. De distala extra övergångsaktiviteterna är fler än de proximala extra övergångsaktiviteterna men färre än de proximala generella övergångsaktiviteterna (Tabell 2). En övergångsaktivitet i Hassel – en distal extra övergångsaktivitet kallad kortare extra samtal (om särskilt begåvade barn) mellan personal i förskola och personal i förskoleklass – berör specifikt barn som uppfattas vara särskilt begåvade. Någon sådan motsvarighet påträffades inte i Kastanj.

Uppfattade utmaningar i arbete med barns övergångar

I analyser av data påträffas inte enbart exempel på utbildningsvägar och övergångsaktiviteter utan även utmaningar i arbetet med barns övergångar. Fyra teman som speglar dessa utmaningar är följande: (1) tid och logistik, (2) tal, språk och kommunikation, (3) oro, missbelåtenhet och kritik och (4) dokumentation.

Utmaningar kan relateras till tid och logistik, det vill säga att hitta tid för samverkan över skolformsgränser och fritidshem som passar alla berörda och som inte drabbar övrig verksamhet. Personal anser att denna utmaning först och främst är ledningens ansvar att hantera. En av dem sa att det är en ”ledningsfråga till syvende och sist; det går inte att komma ifrån”. Detta tema speglar även upplevda svårigheter som avser

Generella	
<p>Succesiv ändring av språkbruk Blivande förskoleklassbarn besöker förskoleklasser Förskoleklasspersonal besöker blivande förskoleklassbarn i deras förskola Barn i förskola leker med barn i förskoleklass Öppet hus och informationsmöte för blivande förskoleklasseläver och föräldrar Inskolningssamtal i förskoleklass Möten mellan blivande förskoleklassbarn Prova-på-dagar i förskoleklass Personal i förskola besöker barn de släppt iväg till förskoleklass Undersökning av barns tankar om övergång till skolan Förskoleklassbarn hälsar på i sin tidigare förskola Fadderverksamhet Inskolning på fritids</p>	<p>Informationsmöte om förskoleklassverksamhet för föräldrar Informationsöverlämning från förskola till förskoleklass Överlämningssamtal mellan personal i förskola, förskoleklass och fritidshem</p>
Proximala	Distala
<p>Extra besök i förskoleklassverksamhet för blivande förskoleklasseläver</p>	<p>Planeringsmöten mellan personal i förskoleklass och specialpedagog Extra överlämningssamtal med föräldrar Extra informationsmöte om förskoleklassverksamhet för föräldrar Längre extra samtal i början av höstterminen BUP-möten Kortare extra samtal (om särskilt begåvade barn i behov av extra utmaningar och stimulans) mellan personal i förskola och personal i förskoleklass Extra överlämningssamtal mellan personal i förskola, förskoleklass och fritidshem Extra överlämningssamtal mellan ledning i förskola, personal i förskola, och skolans elevhälsa</p>
Extra	

Figur 3: Proximala, distala, generella och extra övergångsaktiviteter i kommunen Hassel

Notera: Övergångsaktiviteter (N = 25).

möten mellan grupper av barn och en enskild mottagande lärare; tiden räcker inte till för att en lärare ska kunna knyta kontakt med alla barn under en aktivitet. Utmaningar kan även relateras till tal, språk och kommunikation. I en av de två kommunernas förskolor och skolor finns barn och föräldrar som ännu inte behärskar det svenska språket; de har svårt att förstå kommunikation kring och information om övergångar från personal i förskola, förskoleklass, fritidshem och skola. I en av kommunerna gjordes reflektionen att det var en utmaning att hantera det faktum att språkbruket plötsligt ändras från förskola till förskoleklass. Detta kan vara en utmaning för barnen/eleverna; de behöver gradvis introduceras till nya begrepp. Dessutom kan utmaningar

relateras till oro, missbelåtenhet och kritik. Ledning och personal berättar att föräldrar behöver välja skola åt sitt barn men att det inte alltid sker. De berättar även att de inte alltid kan tillgodose föräldrars önskemål vad gäller sammansättningar av klasser och val av lärare till deras barn. Föräldrar kan känna oro och uttrycka stark missbelåtenhet på grund av detta gentemot ledning och personal; det är en utmaning att hantera starka reaktioner från föräldrar och stå fast vid det som beslutats. Detta tema speglar även utmaningen att hantera föräldrars oro för skolbussåkandet. Ytterligare en utmaning är dokumentation. Avlämnande personal beskriver att de kan känna sig osäkra över om de lämnar relevant information om barn till mottagande personal. Sådan information överlämnas endast skriftligt och oron gäller även att man inte kan veta hur den tolkas.

Förbättringsförslag

Förutom utbildningsvägar, övergångsaktiviteter och utmaningar fann vi förbättringsförslag i analyser av lednings och personals berättelser om övergångar. Sex teman som speglar dessa förbättringsområden är följande: (1) Involvering av fritidshemslärare/personal. (2) Utvärdering och utveckling. (3) Barn- och elevinflytande. (4) Koordinering. (5) Erfarenhetsutbyten. (6) Rättvisa och likartade rutiner.

Förbättringsförslagen handlar om att barns övergång från förskola till fritidshem behöver uppmärksammas ytterligare och att fritidshemslärare samt övrig personal på fritidshem behöver vara än mer involverade i arbetet med barns övergångar. Det finns flera motiveringar till detta: (A) För barn i behov av extra stöd överförs information som även fritidshemmets personal borde få ta del av i större utsträckning. (B) Fritidshemmet är det första som förskolebarnen möter i samband med övergången från förskola: "Det är övergången till fritids som är föräldrarnas största oro, och det är det vi missar." Anledning till föräldrars stora oro över övergången till fritids är att "fritids är ett så stort sammanhang, barnen är i olika ålder, de förväntas hålla reda på sina saker, gå på toa själva, ta på sig rätta kläder [...] det väcker lite oro [...] får de springa helt fritt på stora gårdar? Det är ju inte inhägnat." Konkreta förslag som ges i relation till detta förbättringsområde är att mottagande fritidshemslärare och övrig personal på fritids kan besöka blivande fritidshemselever i förskola, i större utsträckning delta i överlämningsamtal och erbjuda prova-på-dagar på fritids. Förbättringsområden handlar även om att arbetet med övergångar från förskola till skola behöver utvärderas regelbundet och utvecklas utifrån utvärderingsresultat. Det behöver exempelvis synliggöras vem som gör vad och vilka aktiviteter som är viktigare än andra. En person eller grupp kan med fördel ha ett särskilt ansvar för detta, enligt ledning och personal. De menar att någon eller några även behöver värna arbetet och koordinera det. Dessutom handlar förbättringsförslag om ett utökat barn- och elevinflytande samt ett utökat utbyte av erfarenheter. Barn behöver ges mer inflytande över innehåll i proximala övergångsaktiviteter, och personal i förskola, förskoleklass, fritidshem och ettan behöver veta mera om varandras verksamheter vad gäller dess mål, innehåll och arbetsformer. Förbättringsområdet rättvisa handlar om

att alla barn ska ges möjlighet att erfara likartade proximala övergångsaktiviteter och belyser att så nog inte alltid var fallet. Ett konkret exempel på det är beskrivning av planerade besök som uteblir. En förskollärare sa om de fall där besöket uteblir att det blir "lite olyckligt för att de barnen 'ja men min fröken kommer inte'. Så det är väl en sorg som vi kan se hos barnen."

Diskussion

Syftet med studien var att beskriva och analysera barns övergångar från förskola till skola i två kommuner samt tillhörande aktiviteter som genomförs för att göra övergångar däremellan välfungerande för barn och föräldrar. En övergång som fungerar väl är trygg för barn och föräldrar, och den säkerställer barns lärande och utveckling över tid.

Studiens huvudsakliga resultat

Studien visar att barns övergångar från förskola till skola är olika och att flera typer av övergångsaktiviteter genomförs i syfte att göra övergångar välfungerande. Studien visar även att övergångsaktiviteter är generella (avsedda för alla barn och deras föräldrar) eller extra (avsedda för barn i behov av extra stöd och deras föräldrar) samt proximala eller distala sett ur ett barns perspektiv. Vanligast förekommande är de proximala generella övergångsaktiviteterna som riktar sig till alla barn. Ovanligast är de proximala extra övergångsaktiviteterna som riktar sig till de barn som beskrivs vara i behov av extra stöd. Utmaningar i arbetet med barns övergångar benämndes tid och logistik, tal, språk och kommunikation, oro, missbelåtenhet och kritik samt dokumentation. Flera utvecklingsområden trädde fram som särskilt angelägna i arbetet med att få övergångar förskola-förskoleklass-fritidshem-grundskola att fungera bättre. (1) Personal i fritidshem behöver troligen involveras än mer/fördjupa sitt engagemang i arbetet med barns övergångar för att säkerställa välfungerande övergång till och från fritidshem. Fritidshemmet är det första som många förskolebarn möter i samband med övergången till skola. (2) Övergångsaktiviteter behöver utvärderas i större utsträckning än vad som är fallet idag och därefter utvecklas så att det blir tydligt vem som gör vad och vilka aktiviteter som är viktigare än andra. (3) Barn behöver troligen göras än mer delaktiga vid planering och utvärdering av övergångsaktiviteter för att det ska bli känt om dessa aktiviteter svarar upp mot deras behov; det gäller särskilt barn i behov av extra stöd som skulle kunna erbjudas fler proximala extra övergångsaktiviteter. (4) Några ur ledningen och/eller personalen på en förskola och skola som barn gör övergång emellan behöver ansvara särskilt för arbetet med övergångar så att det värnas, upplevs meningsfullt och koordineras. (5) Ett utökad erfarenhetsutbyte mellan yrkesverksamma i olika skolformer och fritidshem behövs för att nå sammanhang, kontinuitet och progression i barns lärande och utveckling. (6) Alla barn behöver uppleva övergångsaktiviteter, till exempel få besök av kommande lärare/personal i förskolan. Det betyder att rutiner för barns övergångar behöver vara likartade och upplevas som rättvisa av barnen.

Studiens resultat bygger på observationer av ett antal övergångsaktiviteter, innehåll i dokument som behandlar övergångar mellan förskola och skola samt fokusgruppsamtal med ledning och personal. Resultaten ska ses som belysande exempel på barns övergångar och tillhörande aktiviteter. Det behövs mer forskning på området. Framtida studier kan undersöka om de vägar, aktiviteter, utmaningar och förbättringsområden som påträffats i denna studie och svenska kommuner förekommer i andra svenska kontexter och i andra länder, till exempel Norge, Danmark, Finland och Island.

Jämförelse med tidigare forskning och extern validitet

När den här studiens resultat jämförs med tidigare forskning framträder flera likheter, till exempel att övergångar inte enkelt kan beskrivas som linjära förflyttningar utan snarare som fram-och-tillbaka-processer (Ackesjö, 2013, 2014, 2016), att övergångsaktiviteter genomförs på förskolor och skolor (Alatalo, Meier & Frank, 2014, 2016), att övergångsaktiviteter anses betydelsefulla för att skapa en välfungerande övergång (Hogsnes & Moser, 2014), att möten i vilka information om blivande elever förs över från förskola till skola är betydelsefulla men svåra att åstadkomma (Hogsnes & Moser, 2014), att barn allt som oftast flyttar från förskola till förskoleklass och fritidshem och så småningom till årskurs ett (Lundqvist, 2016; Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2015a, 2015b, 2016), att skolformer görs olika genom olika språkbruk; vidare att övergångar kan innehålla olika faser (separationer, förflyttningar och införlivanden), att barn deltar i socialiserande aktiviteter i vilka de blir elever och skapar mening om vad det egentligen innebär att gå i skola (Lago, 2014) och att det saknas arenor för samarbete mellan personal i olika skolformer (Sandberg, 2012).

Resultaten i den här studien om barns övergångar och tillhörande aktiviteter överensstämmer till stor del med resultat i tidigare studie (Lundqvist & Sandström, 2018) om barns övergångar och tillhörande aktiviteter. Det gäller exempelvis antalet påträffade övergångsaktiviteter, typer av övergångsaktiviteter, tematisering av övergångsaktiviteter samt upplevda utmaningar och förbättringsbehov. Med anledning av det kan den externa validiteten i denna och tidigare studie (Lundqvist & Sandström, 2018) förstås som stärkt.

Övergångsaktiviteter – ett prioriterat område

Som vi ser det genomförs ett relativt stort antal övergångsaktiviteter i Kastanj och Hassel. Barns övergångar och tillhörande aktiviteter förefaller därmed vara ett prioriterat område. En förklaring till det stora antalet övergångsaktiviteter kan vara att läroplanerna (Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e) föreskriver att samverkan mellan skolformer och fritidshem ska ske och att sammanhang, kontinuitet och progression ska eftersträvas.

När något prioriteras behöver vanligen något annat prioriteras bort eller åtminstone ges mindre uppmärksamhet för en tid. En viktig fråga att reflektera över, och undersöka i forskning, är om kvaliteten i exempelvis förskolor och förskoleklasser

sjunker kraftigt när lärare och annan personal behöver lägga fokus på övergångsaktiviteter såsom besök, prova-på-dagar, överlämningssamtal, inskolningssamtal och informationsmöten jämte verksamhet i förskola och förskoleklass. Det kan i så fall tyckas som ett högt pris att betala för övergångsaktiviteter. Det är viktigt att yrkesverksamma i förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett försäkras om att priset för övergångsaktiviteter inte blir för högt. Barn behöver inte bara välfungerande övergångar utan också en meningsfull och god utbildning i förskola och förskoleklass.

Barns perspektiv och behov

En annan viktig fråga att reflektera över är om barns övergång mellan exempelvis förskola och förskoleklass görs till en stor sak genom ett stort antal proximala övergångsaktiviteter (till exempel förskolebarns besök i förskoleklass, mottagande lärares och annan personals besök i förskolor, lek på skolgård, öppet hus, inskolningssamtal, möten mellan blivande förskoleklassbarn, prova-på-dagar i förskoleklass och extra besök i förskoleklassverksamhet). Det är möjligt att ett utökat barn- och elevinflytande skulle förändra arbetet med proximala övergångsaktiviteter och göra övergångsprocesser mer linjära och mindre "fram-och-tillbaka". Barn behöver, som tidigare nämnts, göras delaktiga vid planering och utvärdering av övergångsaktiviteter. Det blir annars svårt att veta om aktiviteter svarar upp mot deras behov och funderingar. Det betyder att arbetet med att få barns övergångar gällande förskola-förskoleklass-fritidshem-grundskola att fungera bättre inte nödvändigtvis behöver handla om att göra fler proximala övergångsaktiviteter eller att som vuxen initiera nya typer av aktiviteter utan istället om att göra rätt saker, det vill säga det som barn och deras föräldrar menar sig behöva för en trygg och välfungerande övergång.

Särskilt begåvade barn

Det finns resultat i studien som pekar på att barn som beskrivs vara särskilt begåvade inte ges mycket uppmärksamhet i samband med övergångar. Endast en av alla påträffade övergångsaktiviteter handlade explicit om dem; en distal extra övergångsaktivitet i form av ett kortare samtal mellan personal i förskola och skola (förskoleklass). Denna övergångsaktivitet är troligen inte tillräcklig för att säkerställa välfungerande övergång för dessa barn, eller det som av Skolverket (2014) benämns som en professionell övergång. Mottagande ledning och personal behöver ha god kännedom om barn som kan mycket och lär lätt. Dessa barn behöver stimulans och utmaningar på rätt nivå för att trivas i skolan; annars finns risk att de känner sig uttråkade, missförstådda och understimulerade (Persson, 2010; Porter, 2005; Stålnacke, 2014) och att det blir alltför stora skillnader i deras bemötande i förskola och skola, vilket bland annat kan härledas till filosofisk kontinuitet (undervisningskontinuitet). Sådana negativa känslor i tidiga skolår leder inte till god hälsa och positiv utveckling. Därtill kan särskilt begåvade barn vara känslomässigt komplexa; deras känslighet gör dem mer sårbara, något som förstås motiverar vikten av att dessa barn får ett adekvat bemötande (Beneventi, 2016).

Naturligtvis har även andra barn positivt utmärkande egenskaper och förmågor som behöver uppmärksammas i samband med övergångar från förskola och skola.

En begreppsapparat om övergångar och tillhörande aktiviteter

I denna studie, i likhet med tidigare (Lundqvist & Sandström, 2018), blev det tydligt att ledning och personal i förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett använde olika begrepp för att beskriva övergångar och tillhörande aktiviteter; de föreföll därför sakna ett gemensamt yrkesspråk (det vill säga språkliga verktyg) om övergångsaktiviteter. I denna studie, liksom i den tidigare, finns flera användbara begrepp framskrivna, till exempel generella övergångsaktiviteter, extra övergångsaktiviteter, proximala övergångsaktiviteter, distala övergångsaktiviteter, informationsmöten, överlämningsamtal, rollbyten och prova-på-dagar. Begreppen, som tillsammans kan anses utgöra en begreppsapparat om övergångsaktiviteter, kan vara till nytta när barns övergångar mellan tidiga skolår planeras, implementeras och utvärderas. Begreppet mesosystem från den bioekologiska utvecklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) kan också vara användbart med tanke på att övergångar medför ett stort antal samarbeten och förbindelser mellan förskola, förskoleklass, fritidshem, skolklass och hemmiljö.

Uppfattade förbättringar i kommunerna till följd av forsknings- och utvecklingsprojektet

Ledning och personal i kommunerna ansåg att genomförandet av forsknings- och utvecklingsprojektet, ur ett verksamhetsutvecklings- och ett kompetensutvecklingsperspektiv, bidragit till bland annat (1) utökat samarbete mellan förskola och skola, till exempel gällande barns besök i kommande lärmiljöer, och förbättrat samarbete mellan förskolechefer och rektorer. Planeringsmöten har tidigare lagts. Fritidshemspersonal har involverats än mer i övergångsarbetet. Årshjul har reviderats och arbetet med barns övergångar har analyserats och utvärderats. (2) Insikterna om förbättringsområden har också ökat vilket på sikt kan bidra till utveckling. En rektor sa: "Vi har liksom fått upp ögonen för våra utvecklingsområden [i arbeten med barns övergång från förskola och skola]." Nya idéer gällande samverkan mellan lärare i olika skolformer har väckts, till exempel hur barns övergång till årskurs ett kan bli ännu bättre.

Fokusgruppsamtal fungerade inte enbart som datainsamlingsmetod i den här studien utan utgjorde även ett medel för kompetens- och professionsutveckling. Enligt ledning och personal i kommunerna innebär fokusgruppsamtalen möjligheter till intressanta diskussioner, erfarenhetsutbyten, gemensam idékläckning, planering av barns övergång och gemensamma reflektioner över arbetet med barns övergång. De sa bland annat följande: "Intressant! Bra att tillsammans belysa vår vardag. Sällan får vi diskutera så här." "Jag tyckte att det var intressant och givande och jag blev medveten om mycket [om barns övergång]."

Relevans

Studien har relevans för yrkesverksamma (ledning och personal) som arbetar med barns övergångar i förskola, förskoleklass, fritidshem och årskurs ett samt för studerande på lärarprogram, specialpedagogprogram, speciallärarprogram och rektorsprogram. Den har också relevans för forskare som avser att undersöka tidiga skolår och barns övergång från förskola till skola.

Erkännanden

Vi vill uttrycka ett varmt tack till deltagande ledning och personal som tillsammans med oss producerat denna studie och dessa kunskaper.

REFERENSER

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis)kontinuiteter*. Diss. (sammanfattning). Växjö: Linnaeus University Press. <https://doi.org/10.7577/nbf.548>
- Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer: kontinuitet och progression från förskola till skola* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(2), 30–52.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class: A question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education*, 44, 155–167. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Beneventi, A. (2016). The Annemarie Roeper method of qualitative assessment: My journey. *Roeper Review*, 38, 252–257. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1220893>
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models for human development* (5. utg., s. 993–1028). New York: John Wiley.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: TPB.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3. [rev.] utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. I A. W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (s. 92–104). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Garpelin, A. (2014). Transition to school: A rite of passage in life. I B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Red.), *Transitions to school – international research, policy and practice* (s. 117–128). Dordrecht: Springer.

Barns övergång från förskola till skola

- van Gennepe, A. V. (1960). *The rites of passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hogsnes, H. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1–24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan* [Elektronisk resurs]: villkor för deltagande och lärande. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det": om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. Diss. Linköping: Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-106055>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: special educational needs, support provisions and inclusive education*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2015a). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools: A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293. <https://doi.org/10.20489/intjecse.17061>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2015b). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*, 30(3), 3–16.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041>
- Lundqvist, J. & Sandström, M. (2018). Barns övergångar från förskola till förskoleklass och fritidshem: En fallstudie om generella och extra övergångsaktiviteter. I A. Garpelin & G. Sandberg (Red.), *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola* (s. 141–166). MSES: Mälardalen Studies in Educational Sciences.
- Margetts, K. & Kienig, A. (Red.). (2013). *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London & New York: Routledge.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Sandall, R. S., Schwartz, I. S., Chou, H.-Y., Horn, E., Joseph, G., Lieber, J., Odom, S. & Wolery, R. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2. utg.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (2. rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011d). *Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011e). *Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer. Hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Rapport nr 455. Stockholm: Skolverket.
- Stålnacke, J. (2014). *Särskilt begåvade barn i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). London: SAGE.