



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM, UTBILDNING,
SAMHÄLLE

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå**

Utmana, anpassa och stärka

En utvecklingsinriktad studie av barnens övergångsprocess från
förskolan till skolan

Challenge, adapt and empower

A development-oriented study on children's transition from preschool to elementary school

Joyce-Ann Andersson
Jadranka Saric Nilsson

Examen och poäng: Förskollärarexamen 210hp
Datum för slutseminarium: 27/03/2025

Examinator: Therese Lindgren
Handledare: Gun Persson

Förord

Den här resan började med frågan: *Vad ska vi skriva om?* När vi sedan hittade en gemensam nämnare som vi båda brinner för, utvecklades frågan till *Hur kan vi skapa en mer likvärdig övergång för barnen från förskola till skola?* Det som till en början var en iakttagelse av skillnader i arbetssätt växte snabbt till en djupare reflektion kring pedagogiska värden, demokrati samt hur språket vi använder formar vår förståelse av lärandet. Under arbetets gång har vi utmanats, inspirerats och lärt oss mer än vi kunnat ana, både om ämnet och om oss själva som pedagoger.

Det här utvecklingsarbetet hade inte varit möjligt utan engagemanget och den generositet vi mött hos pedagogerna som deltagit. Vi är djupt tacksamma för era reflektioner och er vilja att öppet dela med er av era erfarenheter. Att få ta del av era tankar har inte bara fördjupat vår studie, utan också gjort oss mer ödmjuka inför den komplexitet och det ansvar som ligger i att skapa en meningsfull övergång för barnen. Ett särskilt tack riktas till förskolans rektor, vars positiva inställning och stöd har varit avgörande för att detta arbete skulle kunna genomföras.

Vi vill även rikta vårt varmaste tack till vår handledare, Gun Persson, som med sina skarpa ögon och sin konstruktiva feedback har utmanat oss att tänka längre, analysera djupare och utveckla vårt resonemang. Din vägledning har varit ovärderlig och vi är oerhört tacksamma för ditt engagemang.

Slutligen vill vi tacka alla som har funnits med på den här resan, familj, vänner och kollegor som har lyssnat, stöttat och hejat på oss, när vi själva har tvivlat eller kört fast. Er uppmuntran har betytt så mycket för oss och den har bidragit till att detta arbete blivit verklighet. Vi hoppas att detta arbete kan öppna nya perspektiv och göra skillnad i det här viktiga arbetet som vi gör i förskolan. Men resan slutar inte här. Vi vill uppmana alla som tar del av denna studie att ha ett normkritiskt förhållningssätt i sitt arbete och där våga ställa de utmanande frågorna, de frågorna som driver utvecklingen framåt och som stärker vår pedagogiska praktik.

Discimus ut doceamus!

Med värme och tacksamhet,

Joyce och Jadde

Sammanfattning

Övergången från förskola till skola kan ta sig olika uttryck beroende på hur den organiseras. Detta examensarbete initierades utifrån uppmärksammade skillnader mellan två avdelningar för barn i 3–6 års ålder, rörande hur övergångsaktiviteter genomfördes i förskolan. Det visade sig i den inledande kartläggningen att övergångsarbetet till stor del fokuserade på att förbereda barnen för skolans upplevda struktur, vilket i vissa fall innebar att andra centrala pedagogiska värden, såsom omsorg, pedagogiska relationer och lek, fick mindre utrymme. Det framkom även variationer i hur och när förberedelser genomfördes samt visade sig en obalans mellan generella aktiviteter och individuellt stöd. För att skapa förutsättningar för en mer likvärdig och genomtänkt övergångsprocess formulerades tre delmål inom ramen för en aktionsforskningsansats: att öka pedagogernas medvetenhet om utvecklingsmöjligheter, att inspirera kritisk reflektion kring deras förhållningssätt, och att tillsammans identifiera konkreta åtgärder. Utvecklingsarbetet tar avstamp i John Deweys syn på kunskap och lärande som erfarenhetsbaserad, reflekterande och demokratisk, samt i den nya barndomssociologins begrepp om barn som *becoming* och *being*.

Analysen av materialet visade att språket som används i övergångsarbetet, exempelvis termer som ”blivande skolbarn” och ”förberedande undervisning”, kan påverka synen på barn, samt kan bidra till att förstärka ett skolliknande arbetssätt istället för att ta tillvara på barnens erfarenheter i nuet. Det framkom även en spänning mellan förväntningar från olika håll: dels att leva upp till måluppfyllelse och vårdnadshavares förväntningar samtidigt som barnens behov och intressen ska ges utrymme i övergångsprocessen. Genom de kollegiala samtalen fick pedagogerna förutsättningar att tillsammans reflektera över och utveckla sitt arbetssätt i en riktning som strävade efter en mer balanserad och likvärdig övergångsprocess. Vi har också sett i denna studie att aktionsforskning kan vara en användbar metod för att stödja pedagoger i gemensam reflektion och utveckling av pedagogiska förhållningssätt. Däremot väcker resultaten frågor om metodens inneboende utmaningar; trots ambitionen om ett demokratiskt lärande genomfördes processen inom en fördefinierad ram, vilket i viss mån kan ha påverkat möjligheterna till öppen utforskning.

Nyckelord: aktionsforskning, *becoming*, *being*, demokratiskt lärande, förskola, kollegialt lärande, reflekterande erfarenheter, skola, övergångsprocess

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Kartläggning av utvecklingsbehov	7
1.2.1 Pedagogernas perspektiv genom kvalitativa intervjuer	7
1.3 Tidigare forskning	9
1.3.1 Skolberedskap och anpassning	9
1.3.2 Generella och kollektiva övergångsprocesser	10
1.4 Problemställning	11
2. Syfte och målsättningar.....	12
2.1 Delmål	12
2.1.1 Att medvetandegöra pedagogerna kring utvecklingsbehovet i övergångsprocessen	12
2.1.2 Att inspirera kritisk reflektion bland pedagogerna över sitt förhållningssätt	12
2.1.3 Möjliggörande av en åtgärd för utvecklingsbehovet	12
3. Teoretiska utgångspunkter	13
3.1 Syn på kunskap och lärande	13
3.1.1 Lärande genom erfarenhet (<i>learning from experience</i>)	14
3.1.2 Reflekterande erfarenhet (<i>reflective experience</i>)	14
3.1.3 Demokratiskt lärande och kommunikation	14
3.2 Syn på barn och barndom.....	15
3.2.1 Barn som <i>becoming</i>	15
3.2.2 Barn som <i>being</i>	16
4. Metod	17
4.1 Urval av deltagare	17
4.2 Etiska överväganden.....	17
4.3 Metodval – Aktionsforskning	18
4.3.1 Planeringsfasen	18
4.3.2 Genomförandefasen	21
4.4 Materialinsamling.....	22
5. Aktionerna in praktiken.....	23
5.1 Aktion 1: Utforskning av nuläget.....	23
5.2 Aktion 2: Reflektera tillsammans – förskola kontra skola.....	25
5.3 Aktion 3: Från insikt till åtgärd – att utveckla övergångsprocessen	27
5.4 Sammanfattning.....	28
6. Analys	29
6.1 Språkets betydelse i övergångsprocessen	29
6.1.1 <i>De blivande skolbarnen</i> – ett icke neutralt språk	30
6.1.2 <i>Förberedande</i> undervisningar och aktiviteter	30
6.2 Spänningen mellan krav, förväntningar och barnets egenvärde i övergångsprocessen	31
6.3 Erfarenhet och reflektion – en väg till utveckling eller en reproduktion av befintliga praktiker?.....	32
6.4 Möjligheter och osynliga hinder i ett demokratiskt lärande.....	33
7. Avslutande diskussion.....	35
7.1 Paradox i metoden	35
7.2 Resultatdiskussion i relation till tidigare forskning.....	36
7.3 Vidare arbete	36
Referenser	37
Bilaga	39

1. Introduktion

I detta kapitel kommer vi att beskriva begreppet *övergång* inom ramen för det svenska utbildningssystemet, samt andra centrala aspekter inom denna övergång. Här kommer vi även att argumentera varför detta ämne är relevant för förskolan och för oss som verksamma pedagoger. Vi kommer att presentera en inventering där vi har undersökt pedagogers perspektiv på övergångsarbetet, samt vi redogör för ett antal tidigare forskningsstudier om övergångar från förskola till grundskola. Utifrån denna inventering kommer vi att formulera problemställningen, vilken formar grunden för detta utvecklingsarbete.

1.1 Bakgrund

Det svenska skolväsendet är uppdelat i flera stadier, och de första skolformerna som ett barn möter i sina tidiga år är förskola, förskoleklass och grundskola. Detta innebär att barn genomgår flera övergångar under sin utbildningstid och ställs inför betydande förändringar redan i ett tidigt skede, exempelvis förändringar i gruppammansättningar och avbrott i relationer (Ackesjö & Persson, 2014, s. 5). Övergången mellan skolformer är en process som sträcker sig över flera år och innebär att barnen succesivt skaffar sig erfarenheter av olika lärmiljöer, sociala sammanhang, och pedagogiska förväntningar (Petriwskyj, Thorpe & Tayler 2005, ss. 61–62). Likaså redogör Ackesjö (2014b, s. 5) övergångar utifrån barnens perspektiv som process som sker i olika faser: (1) frigörelse från det tidigare sammanhanget, (2) en neutral fas präglad av osäkerhet och desorientering, och (3) en nyorientering där individen hittar kontroll och nya betydelser. Enligt Ackesjö är dessa faser inte tydligt avgränsade, och att barnet kan befinna sig i flera av dem samtidigt. Den neutrala fasen spelar en stor roll i övergångsprocessen där barnet kan befinna sig mellan det gamla och det nya (ibid. s. 5).

Utifrån förskolepedagogernas perspektiv kan övergångsprocessen också innebära en osäkerhet kring hur man bäst hanterar barnens övergång till skola. I sin avhandling lyfter Ackesjö (2014a, s. 22) fram vikten av att pedagogerna har kunskap om vad som väntar barnen i skolan för att kunna förbereda dem på denna förändring. Ackesjö betonar att ett ömsesidigt utbyte av kunskaper, erfarenheter och undervisningsmetoder mellan förskola och skola är viktigt för att barnen ska uppleva sammanhang mellan de olika skolformerna.

I Lundqvists och Sandströms (2020, s. 130) beskrivning av övergångsprocessen som en förflyttning mellan olika skolformer inkluderas också de processer som sker före en sådan

förflyttning. I förskolans kontext innebär processen före förflyttningen de aktiviteter som pedagogerna genomför för att skapa sammanhang mellan barnens nuvarande miljö och den kommande. Dessa aktiviteter innefattar till exempel planering och genomförande av undervisning som stödjer barnens utveckling och lärande, med utgångspunkt från förskolans läroplan och dess lärandemål. Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 3 §) ska undervisningen ske utifrån bestämda mål, och förskolans verksamhet har som syfte att förbereda barnen för fortsatt utbildning (SFS 2010:800, 8 kap. 2 §).

Dessa bestämmelser och styrdokument följs av alla förskolor i landet, inklusive en särskild förskoleverksamhet i en kommun i södra Sverige. Förskolan, som vi i denna text benämner *Förskolan M*, drivs av en fristående huvudman. Den består av fyra avdelningar: två avdelningar för de yngre barnen (1–3 år) och två avdelningar för de äldre barnen (3–6 år). På de äldre barnens avdelningar, vilka vi också benämner i denna text som *Avdelning A* och *Avdelning B*, arbetar pedagogerna: *Förskollärare A*, *Barnskötare A1* och *Barnskötare A2* (som även är den enda studentforskaren i denna studie); respektive *Förskollärare B*, *Barnskötare B1* och *Barnskötare B2*. Trots att samma styrdokument ligger till grund för verksamheten har vi observerat att övergångsprocessen, särskilt aktiviteterna inför den, har varierat mellan de båda avdelningarna. Undervisningen och andra aktiviteter som bedrivs i *Förskolan M* spelar en avgörande roll i övergångsprocessen. Förskollärarna leder detta arbete inom avdelningarna, men tolkningen och implementeringen av styrdokumentet kan skilja sig åt mellan individer. Detta behöver dock inte vara ett problem, så länge utbildningen förblir likvärdig för alla barn.

I detta sammanhang definierar vi likvärdighetsbegreppet med hjälp av termerna *processkvalitet* och *strukturkvalitet*, vilka är två centrala indikatorer för utbildningens likvärdighet (Persson 2015, s. 21). Processkvalitet avser interaktionen mellan barn och pedagoger, medan strukturkvalitet omfattar de organisatoriska förutsättningar som förskolan har att förhålla sig till, såsom pedagogernas utbildning, barngruppers storlek och andra strukturella faktorer (ibid. ss. 7, 47). Persson (2015, s. 7) betonar vikten av en hög processkvalitet, där pedagogiska relationer präglas av en inkluderande pedagogik som skapar möjligheter för alla barn att utvecklas och lära sig. Samtidigt är en god strukturkvalitet avgörande, eftersom den antingen kan främja eller begränsa utvecklingen av de pedagogiska relationerna (ibid. s. 47). En hög strukturkvalitet möjliggör således en god processkvalitet och bidrar därmed till en mer likvärdig förskola. Förskolans likvärdighet handlar alltså om att alla barn får möjlighet att utvecklas till sin fulla potential (Persson, 2015, s. 6).

Om övergångsaktiviteterna planeras av enskilda pedagoger med olika kompetenser och genomförs vid olika tidpunkter inom avdelningarna, kan detta leda till ojämlikheter i både strukturkvalitet och processkvalitet. Det kan argumenteras att en avdelning som påbörjar övergångsaktiviteterna i god tid och genomför dem systematiskt skapar mer gynnsamma förutsättningar för barnen att nå sin fulla potential gällande både lärandet och den socioemotionella utvecklingen, än en avdelning där dessa aktiviteter sker mer sporadiskt. Barnens erfarenheter från övergångsprocesser kan alltså variera beroende på vilken avdelning de tillhör.

Inledningsvis har vi, som yrkesverksamma, noterat skillnader i genomförandet av övergångsaktiviteterna mellan *Avdelning A* och *Avdelning B*, samt att aktiviteterna ofta genomförs på gruppnivå och främst anpassas efter pedagogernas uppfattning av hur skolans undervisning ska vara. Dessa observationer bildar vår utgångspunkt för att kartlägga barnens övergångsprocess från förskola till skola.

1.2 Kartläggning av utvecklingsbehov

Utifrån ovanstående observationer av nuläget har en inventering genomförts för att identifiera utvecklingsbehoven inom *Förskolan M:s* övergångsarbete. Empiri har inhämtats från pedagogernas perspektiv genom kvalitativa intervjuer. I detta avsnitt presenteras en översikt av de tillvägagångssätt som använts för att kartlägga behoven.

1.2.1 Pedagogernas perspektiv genom kvalitativa intervjuer

Vi använde oss av intervjuer som ett verktyg för att samla in pedagogernas perspektiv på förskolans övergångsprocess. Enligt Cohen, Manion och Morrison (2011, s. 409) möjliggör intervjuer en dialog där intervjuare och respondenter kan diskutera sina tolkningar och uttrycka hur de uppfattar olika situationer utifrån sina egna erfarenheter. På så sätt blir intervjuer en kvalitativ metod som ger en djupare förståelse för deltagarnas perspektiv. Den kvalitativa forskningsmetodiken har sin grund i den hermeneutiska vetenskapstraditionen, som betonar tolkning och förståelse av mänskliga erfarenheter i deras sammanhang (Patel & Davidson 2019, ss. 52–53). Detta såg vi som en styrka i vår initiala datainsamling där vi har kunnat få en mer nyanserad bild av pedagogernas erfarenheter och uppfattningar kring hur förskolan hanterar barnens övergång till skolan. Vi har också kunnat stärka de observationer vi redan har gjort i vår praktik, särskilt gällande behovet av en mer strukturerad övergångsprocess. Intervjuerna, som varade mellan 20 och 30 minuter, spelades in (ljud) och transkriberades direkt efteråt.

Resultaten från de genomförda intervjuerna visar att pedagogerna ofta ser övergångsprocessen som ett tillfälle att förbereda barnen inför skolan genom att fokusera på specifika färdigheter, såsom grundläggande kunskaper i matematik och språk samt förmågan att följa instruktioner och delta i mer strukturerade aktiviteter. Exempelvis, som svar på intervjufrågan ”*Vad kännetecknar för dig att barnen är väl förberedda att börja skolan?*”, framhåller förskollärarna följande:

– Att barnen ska kunna hålla pennan på ett korrekt sätt och kunna skriva sitt namn. Det behöver inte vara perfekt såklart, men att de i alla fall kan känna igen hur deras namn är skrivna. Men också att de kan sitta och fokusera på undervisningsmoment under längre stunder än vanligt. (Förskollärare A)

samt

– Att barnen åtminstone har grundläggande kunskap om till exempel talen och bokstäverna, och att de är mer eller mindre självständiga i att till exempel ta på sig ytterkläder och klara toabesök själva. Jag tycker också att barnen är redo när de själva börjar prata om vad som väntar dem i skolan och vilka nya kunskaper de kommer att lära sig. (Förskollärare B)

En följdfråga ställdes till förskollärarna kring hur detta påverkar planeringen av övergångsaktiviteter för barnen, och det framkom att fler undervisningsmoment inom matematik, språk, naturvetenskap och andra ämnen genomförs gemensamt. Detta arbetssätt kan förstås som överensstämmande med förskolans uppdrag, där kontinuitet och progression i barnens utveckling betonas. Å andra sidan visar empirin att fokus i många fall ligger på att barnen ska anpassa sig till skolans struktur, istället för att aktiviteter anpassas efter barnens individuella intressen.

Leken, som enligt *Läroplanen för förskolan: Lpfö 18* (Skolverket, 2018, s. 4) ska vara central i förskolans arbetssätt, framstår i vår data ofta som underordnad i *Förskolan M:s* övergångsaktiviteter. Av intervjuerna framgår till exempel att de undervisningsmoment som genomförs under barnens sista år på förskolan liknar skolans arbetssätt. På frågan om hur undervisningen organiseras svarar en pedagog:

– Ibland tilldelas de blivande skolbarnen en uppgift, till exempel att fylla i sina additions- eller subtraktionsböcker med hjälp av materialet vi har på hyllorna. De [barnen] gör detta ibland individuellt och ibland i grupp. (Barnskötare B1)

Å andra sidan betonar pedagogerna att leken fortfarande har en mer framträdande roll i förskolan jämfört med i skolan. En pedagog uttrycker till exempel oro för att vissa barn, särskilt de som kan möta större utmaningar vid övergången, påverkas av de upplevda skillnaderna i synen på barn och arbetssätt mellan förskolan och skolan:

-Är det inte så att barnen får leka mycket mer på förskolan, även under undervisningsmomenten? De gör nog inte det ofta på skolan, utan de kanske får leka under sin rast. (Barnskötare B2)

Samtliga respondenter uttrycker även en vilja att möta alla barns behov och framhåller att övergångsarbetet är ett återkommande ämne för reflektion i arbetslaget. Samtidigt konstaterar de att dessa reflektioner inte alltid omsätts i praktiken. *Förskolan M* har rutiner och verktyg för övergångsarbete, såsom processdokument för överlämning av information till skolan och ett årshjul som påminner om att genomföra ett avslutningssamtal med barn och vårdnadshavare. Pedagogerna belyser däremot att dessa nuvarande dokument är otillräckliga, dels eftersom övergångsaktiviteterna inte är definierade i dokumenten, dels eftersom ansvaret för genomförandet av aktiviteterna ofta lämnas till den enskilda pedagogen. Detta resulterar i att aktiviteterna genomförs ojämnt, där en avdelning kan genomföra övergångsaktiviteter tidigt och noggrant, medan en annan kan förbereda sig mer oregelbundet.

1.3 Tidigare forskning

I denna genomgång av forskning kring övergången mellan förskola och skola har vi identifierat trender i hur övergångsprocessen förstås och beskrivs i andra sammanhang, både i Sverige och internationellt. Urvalet fokuserar på forskning som belyser teman såsom kontinuitet i barnens erfarenheter, anpassning, skolberedskap och kollektiva övergångsprocesser – vilka är nära förknippade med *Förskolans M:s* nuläge.

1.3.1 Skolberedskap och anpassning

Petriwskyj, Thorpe och Tayler (2005) analyserar i sin studie trender i hur övergången till skolan konstrueras i akademisk litteratur från tidigt 1900-tal till början av 2000-talet; och undersöker hur begreppet övergång från förskolan till skolan förstås och ramar in i USA, Australien/Nya Zeeland och Europa. Studien ger en historisk översikt på övergångsprocessen, där skolberedskap främst betraktades som en mognadsrelaterad egenskap hos barnet (ibid. s. 63). Forskarna finner att fokus tidigare låg på att skapa en homogen grupp av blivande skolbarn, där förberedelsen för skolan främst genomfördes genom specifika aktiviteter och en begränsad tidsram för anpassning, ofta i slutet av förskoleåren (ibid. ss. 63, 56). En homogen förberedelse avser, enligt forskarna, att alla barn förväntas ha en liknande färdigheter när de börjar skolan. Forskningen lyfter också fram hur synen på skolövergång har utvecklats till en mer komplex förståelse där fler faktorer än enbart akademiska färdigheter beaktas. Petriwskyj, Thorpe och

Tayler (2005, ss. 57-58) menar att sociala relationer, såsom mellan lärare och barn samt kamratrelationer, också är förutsättningar för en positiv övergång.

Ackesjö (2013, s. 19) presenterar ett närliggande perspektiv på skolberedskap genom begreppet *skolifiering* i en forskning, där föreställningar om förskoleklassen som en miljö som liknar skolan påverkar barnens övergångsprocess. Forskningen bygger på fallstudier av fyra barns övergång till och från förskoleklass i Sverige med utgångspunkt i sociokulturell teori. Ackesjö redogör för idé om förskoleklassen som gränsländ mellan förskola och skola, vilken påverkar lärarnas praktik med övergången. Hon belyser att lärare kan ha utmaningar med att integrera förskolans och skolans pedagogiska metoder och arbetssätt samt svårighet att skapa en gemensam förståelse och kontinuitet i barns lärande (ibid. s. 2). Ackesjö menar att förskoleklassens verksamhet ska kombinera lek med sitt lärandeuppdrag. I studien framkommer dessutom att barnen som kommer från förskolan aktivt konstruerar sin identitet som blivande skolbarn utifrån nya förväntningar och krav i förskoleklassen (ibid. s. 11).

I en annan studie undersöker Ackesjö (2018) vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass. Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och bygger på empiri från 176 enkäter. Här redogör Ackesjö vårdnadshavarnas olika synsätt. Å ena sidan ser vissa vårdnadshavare förskoleklassen som ett "inträde till en framtida vuxenvärld" och som en verksamhet som erbjuder en mer skollik undervisning (ibid. s. 8). Hon menar att vårdnadshavarens tankar kring övergången hänger samman med idén om huruvida barnen anses vara redo att börja skolan eller inte. Å andra sidan menar vissa vårdnadshavare att det istället är skolan som bör anpassa sig till barnen, och de önskar dessutom att förskolepedagogiken följer med in i skolmiljön (Ackesjö, 2018, ss. 10–11). Vidare definierar Ackesjö (2018, s. 11) begreppet *school readiness* som något som konstrueras i relation till "det nya", det vill säga förskoleklassen.

1.3.2 Generella och kollektiva övergångsprocesser

Corsaro och Molinari (2000) undersöker, genom en etnografisk forskningsmetodik, barns övergång från förskola till skola i Italien. Forskarna introducerar begreppet *priming events*, vilket används för att beskriva aktiviteter där barn, genom sitt deltagande, uppmärksammar och förbereder sig på kommande förändringar i deras liv (ibid. s. 16), vilket i detta sammanhang handlar om den kommande skolstarten. Forskarna identifierar olika typer av rutinaktiviteter i förskolan som fungerar som *priming events*; exempelvis morgonsamlingar, läs- och skrivaktiviteter, speciella evenemang och utflykter (ibid. ss. 18–21) Dessa aktiviteter skapar

enligt Corsaro och Molinari (2000, s. 19) möjligheter för barnen att kollektivt konstruera sociala representationer av den kommande övergången till skolan. De skriver:

If we may use an agricultural metaphor, priming events can be seen as fertile soil in which children's social representations of coming transition in their lives take root and are nurtured through collective action with adults and peers. (Corsaro & Molinari 2000, s. 17)

Sammanfattningsvis anser Corsaro och Molinari (2000, s. 30) att *priming events* genom gemensamma aktiviteter med andra är viktiga för barns konstruktion av sociala representationer av förändringarna i deras tillvaro.

I Lundqvists och Sandströms (2020, s.142) multipla fallstudie, som undersökte förskolans övergångsaktiviteter i två svenska kommuner, framhålls att *generella övergångsaktiviteter* riktade till alla barn är betydligt vanligare än de *extra övergångsaktiviteterna* som är särskilt utformade för barn i behov av särskilt stöd. Studien identifierar ett behov av att utöka de extra aktiviteterna, exempelvis extra besök i förskoleklassverksamhet och extra samtal med barn och vårdnadshavare. Lundqvist och Sandström (2020, s.141) ger flera förbättringsförslag i övergångsprocessen, bland annat vikten av att tydliggöra ansvarsfördelningen samt att identifiera vilka aktiviteter som är av särskild betydelse. Vidare betonar forskarna behovet av att stärka barns inflytande över övergångsprocessen, där barnen ges större möjligheter att påverka innehållet i dessa aktiviteter (ibid. s.141).

1.4 Problemställning

Med stöd av styrdokument, tidigare forskning och den genomförda inventeringen formulerar vi en problemställning kring övergångsprocessen i *Förskolan M*. Vi vill här belysa den standardiserade och skolifierade inställning, som framträder i empirin, och som skapar en obalans mellan generella aktiviteter och individuellt stöd. Det finns en tendens att utgå från att alla barn har liknande behov och intressen, vilket leder till en enhetlig undervisning och förberedande aktiviteter kopplade till läroplanens mål. Vi har också funnit att avdelningar påbörjar förberedande övergångsprocess inom olika tidsramar. Dessa skillnader kan dock inte förklaras av att barnens behov varierar mellan avdelningarna, utan snarare av att det saknas tydliga riktlinjer för hur och när övergångsaktiviteter ska genomföras.

Därför identifierar vi ett tydligt utvecklingsområde: behovet av en mer systematisk men likvärdig process för övergången, där varje barns individuella förutsättningar, behov och intresse uppmärksammas.

2. Syfte och målsättningar

Som tidigare forskning visar påverkas övergångsprocesser av strukturella faktorer, inklusive pedagogernas förhållningssätt. Detta utvecklingsinriktade examensarbete syftar därför till att stärka pedagogernas arbetssätt i undervisning och andra övergångsaktiviteter, för att främja mer likvärdiga förutsättningar i övergångsprocessen för varje barn.

2.1 Delmål

Tre delmål har utformats för att möta det övergripande syftet:

2.1.1 Att medvetandegöra pedagogerna kring utvecklingsbehovet i övergångsprocessen

Trots att vi redan har gjort en problemställning genom vår initiala kartläggning av utvecklingsbehovet, vill vi att pedagogerna själv får möjlighet att undersöka och formulera de utmaningar de upplever, istället för att få dem presenterade av andra. Här syftar vi till att främja ett större engagemang bland pedagogerna i förändringsprocessen, och en djupare förståelse för de utmaningar som finns. Timperley (2013, ss. 28–30) belyser att inom ett professionellt lärande är det viktigt att lärare blir självlärande genom att man aktivt och systematiskt undersöker sin egen praktik.

2.1.2 Att inspirera kritisk reflektion bland pedagogerna över sitt förhållningssätt

För att ett praktikinära utvecklingsarbete som detta ska vara meningsfullt krävs samverkan mellan olika aktörer och skapandet av demokratiska dialoger (Rönnerman, 2018, ss. 155, 159). Enligt Rönnerman bör dessa dialoger utgå från frågor som uppstår i praktiken, vilket möjliggör kunskapsutveckling baserad på både vetenskap och beprövad erfarenhet. Vi vill med detta delmål starta kollegialt lärande kring hur pedagogerna kan möjliggöra en likvärdig övergång samtidigt som vi uppmuntrar reflektion kring balansen mellan att förbereda barnen inför skola och att samtidigt bibehålla förskolans pedagogiska värden, där lek och omsorg är centrala.

2.1.3 Möjliggörande av en åtgärd för utvecklingsbehovet

Här vill vi skapa förutsättningar för alla pedagoger att aktivt delta i utformningen av en åtgärd som svarar mot det identifierade utvecklingsbehovet. En demokratisk process ska främjas där olika perspektiv får möjlighet att komma fram.

3. Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel syftar till att redogöra för de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för analysen av det kollegiala lärandet som främjades i detta arbete. John Deweys syn på kunskap och lärande är en central referens i denna studie, varav synen på lärande som en erfarenhetsbaserad, reflekterande och demokratisk process används både vid utformningen av utvecklingsinsatsen och vid analysen av dess genomförande.

Vidare redogörs för teorier om barn och barndom vilka används för att analysera pedagogernas syn på barnet och hur denna påverkar deras pedagogiska val i övergångsprocessen från förskola till skola. Inom detta område utgår vi särskilt från den nya barndomssociologin, där distinktionen mellan barn som *becoming* och barn som *being* är betydelsefull.

3.1 Syn på kunskap och lärande

John Deweys syn på kunskap bygger på en kritik av dualistiska kunskapsuppfattningar vilka innebär en uppdelning mellan olika aspekter av lärande, såsom empiri och rationalitet, teori och praktik, samt subjektiv och objektiv kunskap (Dewey 2001. ss. 340–346). Enligt Dewey innebär dessa dikotomier en problematisk distinktion mellan empirisk, praktisk kunskap och en mer abstrakt, rationell kunskap, som ofta betraktas som överlägsen och oberoende av praktisk tillämpning (ibid. s. 341). Inom dualismen ses kunskap antingen som en objektiv samling av kognitioner, vilka kan lagras och överföras likt varor i ett lager, eller som en subjektiv process där individen själv konstruerar mening genom erfarenhet (ibid. s. 342). Dewey argumenterar för att denna dualism inte speglar den faktiska lärandeprocessen, då den skapar en åtskillnad mellan att veta och att göra, det vill säga mellan teori och praktik. I motsats till detta förespråkar han en syn på kunskap där erfarenhet och intellektuell utveckling utgör en kontinuerlig process (ibid. s. 352). Han betonar synen på kunskap som skapas genom aktivt deltagande och problemlösning, där individer engagerar sig i lärande genom praktiska erfarenheter och reflektion (ibid. ss. 150–151).

Biesta (2011, s. 45) vidareutvecklar denna tanke genom att analysera Deweys syn på kunskap ur ett handlingsteoretiskt perspektiv. Enligt Biesta bör Deweys teori i första hand förstås som en *teori om kunskapande* – varpå den praktiska dimensionen av lärande och erfarenhet betonas, snarare än en teori om kunskap (ibid. ss. 44–45).

3.1.1 Lärande genom erfarenhet (*learning from experience*)

Två viktiga slutsatser om kunskapande kan dras från Deweys resonemang om erfarenhet – att erfarenhet i grunden är: (1) en aktiv-passiv process snarare än en enbart kognitiv, och (2) att ett erfarenhetsvärde måste bedömas utifrån dess förmåga att skapa samband och kontinuitet i lärande (Dewey 2001, s. 146). Den aktiva aspekten av erfarenhet handlar enligt Dewey om ett prövande och undersökande; medan den passiva aspekten innebär att individen påverkas av de konsekvenser som dessa prövande medför. Den andra slutsatsen, innebär att en erfarenhet i sig inte nödvändigtvis leder till kunskap eller utveckling (Dewey 2001, s. 145). Dewey menar att erfarenhet inte enbart handlar om att genomföra en aktivitet, utan att dess värde ligger i individens reflektion och förmåga att skapa samband mellan handling och konsekvens (ibid. s. 145).

3.1.2 Reflekterande erfarenhet (*reflective experience*)

Reflekterande erfarenhet innebär en medveten process där individen kopplar samman handling och konsekvens för att fördjupa sin förståelse och utveckla sitt agerande (Dewey, 2001, ss. 150–151). Enligt Dewey är reflektion en central del av lärande, där erfarenheter granskas i relation till tidigare kunskap för att generera insikter som kan vägleda framtida beslut. Det handlar om att inte enbart utföra en handling, utan också att systematiskt utvärdera dess resultat för att stärka kritiskt tänkande och främja kontinuerlig utveckling.

Dewey (2001, s. 156) beskriver reflekterande erfarenhet som bygger på personlig delaktighet och utgår från en subjektiv upplevelse, men samtidigt en förmåga att skapa distans och analysera erfarenheten objektivt. Han betonar att även om allt tänkande resulterar i kunskap, är kunskapens värde i första hand kopplat till dess användning i vidare tankeprocesser (ibid. 157). I detta perspektiv är kunskap enligt Dewey retrospektiv, eftersom den baseras på tidigare erfarenheter, medan tänkande är framåtblickande och syftar till att forma framtida handlingar. Reflekterande erfarenhet blir därmed ett verktyg för att skapa sammanhang mellan tidigare erfarenheter och nya situationer genom aktiv problemlösning (Biesta 2011, s. 47).

3.1.3 Demokratiskt lärande och kommunikation

Enligt Dewey (2001, s. 8) är lärande, speciellt genom kommunikation och en fungerande gemenskap, en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. För att ett samhälle ska vara demokratiskt krävs att dess medlemmar inte bara lever i fysisk närhet utan också är delaktiga i att dela mål, värderingar och kunskap genom aktiv kommunikation (ibid. s. 8). Kommunikation

skapar inte bara förståelse utan förändrar även deltagarnas uppfattningar genom att de tvingas formulera sina erfarenheter på ett sätt som andra kan ta till sig. På så sätt är all äkta kommunikation lärande, och genom att dela erfarenheter utvecklas både individer och samhällen.

Dewey (2001, s. 9) varnar för att relationer kan bli mekaniska om de enbart styrs av hierarki och ordergivning, utan en gemensam förståelse:

Individuals use one another so as to get desired results, without reference to the emotional and intellectual disposition and consent of those used. Such uses express physical superiority, or superiority of position, skill, technical ability, and command of tools, mechanical or fiscal. So far as the relations of parent and child, teacher and pupil, employer and employee, governor and governed, remain upon this level, they form no true social group, no matter how closely their respective activities touch one another. Giving and taking of orders modifies action and results, but does not of itself effect a sharing of purposes, a communication of interests.

Demokratisk utbildning och kommunikation handlar därför om att skapa en miljö där idéer och erfarenheter fritt kan utbytas, vilket i sin tur kan möjliggöra utvecklande samhällsstruktur.

3.2 Syn på barn och barndom

Enligt Corsaro (2018, s. 6) har barn länge varit marginaliserade, både i samhället och inom teoretiska konceptualiseringar av barndom:

Adults often view children in a forward looking way, that is, with an eye of what they will become – future adults with a place in the social order and contributions to make to it. Rarely are they viewed in a way that appreciates what they are – children with ongoing lives, needs, and desires

Den nya barndomssociologin utmanar detta traditionella sociologiska perspektiv på barn och barndom. Två centrala begrepp inom barndomssociologin, som är särskilt relevanta för denna studie är *becoming* och *being*.

3.2.1 Barn som *becoming*

Brembeck, Johansson och Kampmann (2006, s. 18) beskriver i antologin *Beyond the Competent Child* en syn på barn där deras värde främst bedöms utifrån vad de förväntas bli i framtiden, efter att de har genomgått en process av utveckling, socialisering och utbildning. Författarna menar att denna förståelse av barndomen legitimerar vuxnas auktoritet och maktutövning över barn (ibid. s. 18). Vidare lyfter de fram ett sociologiskt perspektiv där det betonas att ingen individ enbart är *being*, utan att vi alla befinner oss i en ständig process av förändring:

Sociologist [...] turn the spotlight to the 'being'-part of the dichotomy, and claims that there are no 'beings' in the meaning complete, autonomous and independent individuals. We are – all of us – always on our way towards something, always 'becomings' in some sense [...] we are all becomings, we are all individuals with different experiences and goals. (Lee 2001 se Brembeck Johansson & Kampmann 2006, s. 19).

3.2.2 Barn som *being*

Som en kontrast till synen på barn som becoming presenterar Brembeck, Johansson och Kampmann (2006, s. 17) en alternativ förståelse av barnet som en social och kulturell aktör, en fullvärdig samhällsmedlem som aktivt deltar, reflekterar och bidrar till både sin egen och samhällets utveckling. En sådan barnsyn innebär enligt författarna att barn tillskrivs agens, det vill säga förmågan att handla självständigt och påverka sin omgivning. Inom pedagogisk retorik innebär detta ett skifte från att betrakta barnet utifrån undervisningsbarhet och styrning, till att istället förstå barnet som en individ med social förmåga och ansvarstagande (ibid. s. 20).

Att se barnen som *beings* är nära förknippat med uppfattningen om barnen som kompetenta (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2006, s. 21). Dock innebär denna definition att barn inte per automatik betraktas som kompetenta, utan att deras kompetens bedöms utifrån specifika kriterier eller krav:

Competence is something that one needs to qualify for, which might be a reason for the stress placed on the children's lack of capabilities instead of their actual capabilities in e.g. school. (Brembeck, Johansson & Kampmann 2006, s. 22)

4 Metod

I detta kapitel presenterar vi först deltagarna i utvecklingsarbetet för att ge en bild av omfattningen av insatsen, följt av de etiska överväganden som vi gjorde. Sedan kommer vi att beskriva och motivera vårt metodval under planeringen och genomförandet av utvecklingsinsatsen. Med tanke på kontexten och målsättningarna för detta utvecklingsarbete var det särskilt viktigt att välja en metod som inte bara uppmuntrar förskolans pedagoger till aktivt deltagande, utan även fungerar som ett styrmedel för att driva förändringsprocessen framåt. Här strävar vi efter en tydlig metodbeskrivning för att främja studiens transparens och reproducerbarhet.

4.1 Urval av deltagare

Deltagarna i detta utvecklingsarbete är fem pedagoger (två är förskollärare och tre barnskötare) som arbetar i *Avdelning A* och *Avdelning B* med barn i åldern 3–6 år, där aktiviteter för skolövergång sker. Ambitionen är att ge samtliga fem pedagoger förutsättningar att vara aktiva i hela förändringsprocessen. I start- och slutskedet av utvecklingsarbetet involverades även rektorn, dels för att erhålla nödvändigt godkännande att genomföra arbetet på förskolan, dels för att säkerställa organisatoriskt stöd och bekräftelse på insatsens praktiska genomförbarhet och möjligheter till implementering.

4.2 Etiska överväganden

Ett av de centrala etiska övervägandena inom vårt praktikinära utvecklingsarbete var att balansera egna intressen med forskningens integritet; särskilt för en av oss studentforskare som både arbetar inom och samtidigt studerar vår egen praktik. Våra egna erfarenheter ger oss en djup förståelse för ämnet, men vi är också medvetna om risken att vår förförståelse kan påverka både processen och resultaten. Men att ständigt sträva efter detta arbete med vetenskaplig grund strävar vi också efter trovärdighet i alla steg.

I linje med Vetenskapsrådets (2024, s. 11) grundprinciper för god forskningssed – nämligen *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *respekt* och *ansvar* – strävade vi efter att upprätthålla ett etiskt förhållningssätt, där vi som studentforskare aktivt tog ansvar för att följa och främja god forskningssed genom hela studieprocessen. I vår studie applicerade vi principen om *tillförlitlighet* genom ett noggrant val av metod i planeringen, genomförandet och analysen (ibid. s.11). Vidare eftersträvade vi *ärlighet* genom att vara öppna och informerade alla

deltagare om syftet med studien och hur deras uppgifter och svar skulle användas. För att pedagogerna ska känna sig trygga i sitt deltagande har vi även säkerställt *anonymitet* i både intervjuerna (inventeringsfas) och arbetslagsträffarna (genomförandefas), samt säkerställt att deltagandet är frivilligt. Vi har bett om *samtycke* från alla deltagarna men även verksamhetens ledning att få undersöka kring detta område. Vi visade *respekt* både för våra kollegor och förskolans organisation genom att informera dem om alla våra beslut under hela studiens gång, och genom att inte utnyttja vår position och de resurser som vi hade fått tillgång till. Slutligen tog vi *ansvar* för arbetet genom att noggrant dokumentera och analysera vårt material.

4.3 Metodval – Aktionsforskning

Aktionsforskning är en metod som kan främja förändring och utveckling på lokal nivå (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 344). Den kan genomföras av en enskild lärare eller en grupp av lärare som samarbetar inom en skola och kan användas på flera områden, exempelvis bland annat i lärares professionella utveckling genom att förbättra undervisningsmetoder, utveckla nya lärandestrategier samt stärka förmågan att reflektera och analysera (ibid. s. 344).

Rönnerman (2022, s. 19) beskriver aktionsforskning som ett socialt projekt där människor interagerar genom språk, aktiviteter och relationer för att utveckla sin egen praktik. Syftet är inte att genomföra omfattande förändringar, utan snarare att stegvis förbättra specifika aspekter av verksamheten (ibid. s. 41). Rönnerman beskriver aktionsforskningens process som en följd av sex steg nämligen: (1) identifiering av problemet, (2) planering av aktionen, (3) informationsinsamling, (4) analys, (5) reflektion, och (6) dokumentation och kommunikation. Detta utvecklingsinriktade arbete bygger på dessa sex steg. Som vi skrev i introduktionsdelen inleddes arbetet med en identifiering av problemet (steg 1), vilket sedan ligger till grund för målsättningarna (steg 2) som planerades mer ingående. Denna planeringsfas beskrivs närmare i det följande avsnittet.

4.3.1 Planeringsfasen

Kollegialt lärande genom arbetslagsträffar

Utifrån våra målsättningar planeras insatser genom tre arbetslagsträffar med fokus på kollegialt lärande. Kollegialt lärande kan bidra till att stärka arbetslaget genom att uppmuntra gemensam problemformulering, problemlösning och en kritisk granskning av arbetssätt (Åsén Nordström, 2017, s. 12). Aktionsforskning, som genomförs inom ramen för pedagogernas egen arbetsmiljö, syftar till att på lång sikt utveckla och förändra deras praktik (Ferrance, 2000, s. 1). Ferrance

menar vidare att lärare och andra yrkesverksamma arbetar bäst med problem som de själv har identifierat. Möjligheten att identifiera problemet inom övergångsprocessen ges till pedagogerna genom ett vägledande kollegialt samtal från oss studentforskare och kollegor.

Arbetslagsträff 1

I den första arbetslagsträffen genomförs Aktion 1, som motsvarar första delmålet – att medvetandegöra pedagogerna kring utvecklingsbehovet i förskolans övergångsprocess. Tillsammans identifieras och formuleras de utmaningar som finns i det nuvarande övergångsarbetet. Vi, som ledare i detta utvecklingsarbete, vägleder pedagogerna i en riktning där reflektion och analys av den egna praktiken står i fokus. Avdelningarnas dokumentation från föregående läsår granskas och analyseras för att identifiera mönster i arbetssätten kring övergångsaktiviteter. De genomförda aktiviteterna sammanställs och utvärderas huruvida de är fungerande eller om de behöver utvecklas.

En artikel med titeln *Förskollärare bör få reflektera över värdefulla möten* av Manni (2021) – som belyser hur förskolans ökade fokus på undervisning och lärande har gjort att omsorg och barns behov riskerar att glömmas bort – delas ut för att reflekteras över vid nästa arbetslagsträff. I artikeln diskuterar Manni att förskollärare mer och mer definierar sig som undervisande lärare än som omsorgsgivare, vilket kan leda till att de värdefulla, vardagliga mötena med barn får mindre utrymme. Manni argumenterar också för att dessa möten är viktiga för relationer och barnens välmående, samt att reflektion kring dem borde få en större betydelse i det kollegiala arbetet. Ett medvetet val görs att använda artikeln istället för att enbart förmedla budskapet direkt till pedagogerna. Detta för att tydliggöra att vårt resonemang i utvecklingsarbetet vilar på vetenskapliga grunder, och för att stärka arbetets relevans.

Arbetslagsträff 2

Den andra arbetslagsträffen handlar om Aktion 2 – att pedagogerna reflekterar över hur de kan bibehålla förskolans pedagogiska värden, det vill säga lek och omsorg, i övergångsprocessen. Samtal och reflektion utgår ifrån den tidigare tilldelade artikeln. Artikeln presenterar resultat från forskning på uppdrag av Skolverket med syfte att främja ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt hos de verksamma. Vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt i läraryrket betonas även av Biesta (2011, s. 40), som menar att forskning bör användas som ett underlag för att förstå vad som fungerar i olika utbildningssammanhang. Dock framhåller han även att lärare inte enbart ska utgå från evidens, utan också använda sitt professionella omdöme i sitt

arbete. Forskning kan således ge vägledning, men de måste alltid tolkas och anpassas till det specifika sammanhanget (ibid. s. 43).

I Aktion 2:s sammanhang reflekterar pedagogerna över artikeln i relation till sin egen praktik kring förberedande övergångsaktiviteter. Vi uppmuntrar pedagogerna att tänka djupt kring sin praktik, överväga de etiska dimensionerna av sina roller och sträva efter ett holistiskt förhållningssätt som värdesätter omsorg och lek med hjälp av följande reflektionsfrågor:

- På vilka sätt påverkar er förståelse för den alltmer förändrade rollen inom förskolepedagogiken, som artikeln belyser, er yrkesidentitet och praktik?
- Hur hanterar ni den potentiella konflikten mellan fokus på undervisning och bedömning och vikten av omsorg och etiska överväganden i ert arbete?
- På vilka sätt kan du uppmuntra till reflektion och dialog bland dina kollegor för att synliggöra de etiska och värdegrundsfrågor som är grundläggande för detta yrke?

Vidare granskas även läroplanen i denna träff genom en gemensam analys där pedagogerna får möjlighet att diskutera och reflektera kring hur förskolans pedagogiska värde kan hållas levande i relation till de ökade kraven på lärande och undervisning. Vi skapar en diskussion genom att reflektera över formuleringar kring begreppen likvärdighet, helhetssyn, lek, omsorg, utveckling och lärande. Syftet med denna genomgång är att utbyta erfarenheter och öka medvetenheten om hur förskolans pedagogiska grund kan bevaras samtidigt som man förbereder barnen inför skolan.

Arbetslagsträff 3

Efter att samsyn har främjats under de två tidigare träffarna, ska alla inblandade yrkesverksamma enas om hur utvecklingsbehovet ska åtgärdas (aktion 3). Vi vill här utgå från ett *deltagarbaserat beslutsfattande* (vår översättning till *participatory approach to decision making*) inom aktionsforskning (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 360) med ambitionen att utveckla ett processdokument som kan fungera som ett verktyg för pedagogerna i planeringen av förberedande övergångsaktiviteter. Pedagogerna behöver enas om vilken åtgärd som ska genomföras (Rönnerman 2022, s. 47) samt vara aktiva i förändringsprocesserna (Rönnerman 2018, s. 160). Med andra ord ska förskolans pedagoger ansvara för att formulera processdokumentet inom övergång, med viss vägledning från oss. Processdokumentet, som grundar sig på tidigare diskussioner i arbetslaget, syftar till att ge en tydlig struktur för övergångsprocessen och att stödja pedagogernas förmåga att ta hänsyn till varje barns individuella behov. Enligt Ahlin och Marcusson (2017, ss. 13–15) är en utarbetning av en process ett sätt att styra och utveckla verksamheten, och genom att beskriva och förtydliga processen kan medarbetarna känna sig trygga i sin roll.

Övergångsprocessens mål och tydliga riktlinjer som kan möjliggöra ett mer inkluderande arbetssätt ska vara centrala i dokumentet. Det som Timperley (2013, ss. 62, 70) redogör för är att lärare i allt högre grad förväntas utforma sin undervisning så att den tar hänsyn till barns skiftande lärandebehov, och argumenterar för relevansen av att förse lärarna med tydliga riktlinjer. I förhållande till vårt utvecklingsarbete strävar vi efter att leda insatsen på ett sätt som både utmanar och respekterar pedagogernas professionella utveckling. Pedagogernas egna resonemang möjliggörs att komma fram genom vägledande frågor som vi ställer som stöd i formuleringsprocessen:

- Hur kan riktlinjerna hjälpa mig att skapa en mer inkluderande undervisning?
- Hur kan jag hantera riktlinjerna som kan kännas svåra att omsätta i praktiken?
- Hur kan didaktiska metoder som är inkluderande användas i undervisning?

För att underlätta för båda avdelningarna att skapa en gemensam syn på barn, kunskap och lärande samt göra förskolans övergångsarbete mer likvärdigt, sammanställs konkreta aktiviteter med en genomförbar tidsplan. Aktiviteter som pedagogerna anser som fungerande under arbetslagsträff 1 läggs till; och aktiviteter som uppfattas som utmanande utvecklas vidare. Övriga övergångsaktiviteter som successivt inte tas upp föreslås. Exempel på dessa kan vara dialoger med barn och vårdnadshavare, kartläggning av barnens individuella behov (såsom språkliga färdigheter, sociala kompetens), planering och genomförande av undervisning baserade på dessa behov samt samverkan mellan olika skolformer, exempelvis genom besök på den nya skolan (inklusive extra besök för de barn som är i behov av detta).

Vi vill att processdokumentet ska lyfta fram balansen mellan att förbereda barnen inför skolan men att även värna om förskolans pedagogiska värden. Detta innefattar riktlinjer som uppmuntrar barns lärande genom lek och samspel. De handledande diskussionerna som hölls under de tidigare arbetslagsträffarna används, som stöd för pedagogerna i formuleringen, i att göra val i sin undervisning som är både lekresponsiv och omsorgsfull.

4.3.2 Genomförandefasen

Enligt Ferrance (2000, s.9) främjar aktionsforskning “empowerment of participants, collaboration through participation, acquisition of knowledge, and social change”. Dessa centrala aspekter genomsyrar hela genomförandefasen av utvecklingsinsatsen. Denna fas motsvarar Rönnermans beskrivning av aktionsforskningens tredje till sjätte steg. Information som samlades in (steg 3) under första kollegiala samtalen analyserades (steg 4) direkt tillsammans med pedagogerna. I denna arbetsprocess var det inte bara pedagogerna som reflekterade (steg 5) över sitt arbetssätt. Vi som leder arbetet reflekterade också inför varje träff

hur vi bäst kunde främja en kultur som kunde stärka alla deltagande pedagogers delaktighet. Vi strävade också efter att leda samtalen på ett sätt som gav alla möjlighet att komma till tals.

Här tog vi också rollen som *mellanledare*. Mellanledare har som uppgift att skapa förutsättningar för att möjliggöra aktionsforskningens genomförande; och att organisera *kommunikativa rum* och *kommunikativa handlingar* (kollegiala samtal) där erfarenheter och reflektioner om den pedagogiska praktiken delas och utvecklas (Rönnerman 2022, s. 42). För att det kollegiala arbetet ska fungera i praktiken behöver deltagarna ha regelbundna träffar, detta för att främja kontinuitet i lärandet (Tyrén 2019, s. 91). Tyrén poängterar att det krävs inte bara engagemang från pedagogerna utan också organisatoriskt stöd från rektor. Som mellanledare är man också *samarbetande* och *kommunicerande* både med sina kollegor och med ledningen på (för)skolan (Rönnerman 2022, s. 112). I detta sammanhang förde vi en dialog med förskolans ledning, där rektorn åtagit sig att skapa förutsättningar för pedagogernas deltagande genom att bland annat avsätta arbetslagsträffar med ett tydligt fokus på övergångsprocessen. Dessa träffar genomfördes under tre veckor, där pedagogerna möttes en gång i veckan i en och en halv timme per tillfälle. Under den sista träffen dokumenterades de åtgärder som arbetslaget kommit fram till, och vi kommunicerade detta vidare till rektorn.

4.4 Materialinsamling

Under samtliga arbetslagsträffar kombinerades ljudinspelningar med anteckningar. Anteckningarna har använts för att dokumentera viktiga reflektioner som vi ansåg vara användbara för arbetslaget vid ett senare tillfälle, exempelvis när processdokument formuleras. Ljudinspelningarna omfattar cirka fyra och en halv timmars material, vilket innebär en omfattande mängd data att bearbeta. Därför har vi vid transkriberingen fokuserat på att identifiera återkommande mönster i diskussionerna. Vi har särskilt granskat pedagogernas syn på de nuvarande övergångsaktiviteterna och deras delaktighet i det kollegiala lärandet. Pramling (2023, s. 30) belyser att omvandlingen av ljudinspelningar till text innebär en reduktion av det ursprungliga materialet; att omvandlingen kan medföra en förlust av vissa aspekter av den ursprungliga händelsen. Denna reduktion visade sig vara en svaghet i denna metod, då texten i transkriberingen inte representerar den fullständiga återgivningen av samtalen. För att minimera risken att missa något viktigt har vi lyssnat igenom ljudfilerna flera gånger.

5. Aktionerna i praktiken

I detta kapitel redogör vi för pedagogernas arbete i de genomförda aktionerna. Denna process bygger på kollaborativ aktionsforskning, där en grupp pedagoger samarbetar för att lösa ett gemensamt problem (Ferrance, 2000, s. 4).

5.1 Aktion 1 – Utforskning av nuläget

Med ett kollaborativt förhållningssätt har vi tillsammans med pedagogerna under första arbetslagsträffen granskat dokumentationen av övergångsprocessen för läsåren 2023–2024 och 2024–2025 i syfte att hitta ett mönster för hur processen är organiserad men även granska möjliga normer kring förväntningarna på lärande. *Förskolan M* använder huvudmannens BAS-dokument (Beskrivning, Analys, Slutsats) som en modell för det systematiska kvalitetsarbetet. Genom denna struktur beskriver förskollärare och arbetslag den utbildning och undervisning som bedrivits under läsåret, analyserar sina observationer och drar slutsatser för fortsatt utveckling.

Ett identifierat utvecklingsområde enligt dokumentationen för *Avdelning A* är ”En balanserad användning av läroplansmålen i våra planeringar så att vi inte använder samma mål medan andra inte används, för att säkerställa en mer holistisk utbildning för alla barn”. För att öka måluppfyllelsen skriver de:

Undervisningen ska planeras utifrån god kunskap om barnens olika behov, intressen och förmågor. Vi kommer även att planera så att undervisningen blir sammanhängande och är väl anpassad utifrån barnens tidigare och framtida lärande. Samtidigt kommer vi att se till att använda alla läroplansmål så jämnt som möjligt genom att planera utifrån dessa först och främst.

I *Avdelning B:s* dokumentation framkommer under frågan ”Beskriv hur förskollärare leder de målstyrda processerna och ansvarar för undervisningen” följande:

Vi har verkligen fått till det med de blivande skolbarnen och de uppnådda läroplansmålen med dokumentet vi tagit fram. Eftersom det är lättillgängligt gör det att vi håller koll på det. Det krävs inte några digitala verktyg för att se vilka läroplansmål ett barn saknar. Det vi måste förbättra oss på är att själv gå in i Unikum och titta vilka lärområden vi saknar i läroplanen och planera vilka planeringar vi ska ha utifrån det.

Unikum, som nämns här, är ett webbaserat verktyg som *Förskolan M* använder för att samla in pedagogisk dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete (SKA). De lärandemål som refereras till hämtas från *Lpfö 18*, kapitel 2, där fokus ligger på följande områden: 2.1 Normer och värden; 2.2 Omsorg, utveckling och lärande; och 2.3 Barns delaktighet och inflytande.

Tillsammans diskuterade vi huruvida *Avdelning A:s* strävan efter en undervisning som utgår från individuella förutsättningar faktiskt har realiserats i praktiken under det pågående läsåret 2024–2025.

- *Det är en strävan, men vi kanske brister i det när den förberedande undervisningen genomförs gemensamt för de blivande skolbarnen.* (Förskollärare A)
- *Alltså, de [gemensamma aktiviteter] uppskattas ju av barnen. De känner sig stolta över att vara med i gruppen.* (Förskollärare B)

På frågan om det finns en risk att övergångsaktiviteterna som pedagogerna erbjuder utgår mer från läroplanens lärandemål än från barnens faktiska behov och intressen, var alla eniga om att risken existerar. Detta beror enligt dem på riktlinjen i *Förskolan M* där samtliga läroplansmål ska vara ”avbockade” innan barnen börjar skolan. Att planera aktiviteter utifrån läroplansmålen utesluter dock inte möjligheten att anpassa dem efter varje barns individuella behov för en mer likvärdig förberedelse, enligt *Förskollärare B*. Hen betonar att det utmärkande i nuvarande process exempelvis är när undervisning inom ett visst ämne planeras utifrån ålder, genomförs den ofta i grupp och kan sakna variation för att tillgodose varje barns behov. Samtidigt påpekar *Barnskötare B1* att inget barn tvingas att delta om det inte vill:

- *Barnet som inte vill vara med i undervisningen får ju göra någonting annat.*

Pedagogerna samtalande även om hur och när avdelningarna inleder det de kallar för förberedande undervisning och aktiviteter. Pedagogerna på *Avdelning A* beskrev att förberedande undervisning inför skolstart genomförs en gång i veckan och påbörjas redan under höstterminen, och fortsätter fram till vårterminens slut. Denna struktur fanns enligt dem under läsåret 2023–2024, men den fortsattes inte under läsåret 2024–2025 av olika anledningar. Pedagogerna på *Avdelning B* förklarade att deras förberedelser sker mer spontant än planerat, vilket gör att processen kan variera från termin till termin. För- och nackdelar med varandras arbetsätt diskuterades, där *Avdelning A:s* arbetsprocess för 2023–2024 uppfattades som ”systematisk”; medan *Avdelning B:s* process uppfattades som mer ”flexibel, men att vissa moment kan glömmas bort”.

Förskollärare B konkluderade att det är viktigt att båda avdelningarna förhåller sig till en mer systematisk övergångsprocess, vilket de andra pedagogerna höll med om. Denna reflektion såg vi som en ingång till att presentera en möjlig åtgärd för att skapa en mer strukturerad övergång för barnen från förskolan till skolan. Vi föreslog att ett processdokument med tydliga aktivitets- och tidsplaner skulle kunna bidra till att systematisera övergångsarbetet. En samstämmighet märktes bland pedagogerna kring denna rekommendation. Var och en av pedagogerna fick

även möjlighet att lyfta aktiviteter som de upplevde som värdefulla delar av övergångsprocessen. De föreslagna aktiviteterna inkluderade en kartläggning av barnens behov och intressen, utvecklingssamtal med vårdnadshavare där barnet också deltar, blivande skolbarnsgrupp, samt studiebesök på skolan.

Slutligen delades artikeln *Förskollärare bör få reflektera över värdefulla möten* via pedagogernas officiella kommunikationskanal. Vi bad dem ödmjukt att ta sig tid att läsa artikeln inför nästa arbetslagsträff.

5.2 Aktion 2: Reflektera tillsammans – förskola kontra skola

Barnskötare A1 var frånvarande i denna träff, och av de närvarande hade alla utom en läst artikeln i förväg. För att säkerställa en gemensam utgångspunkt ägnades de första tio minuterna av träffen åt att läsa eller repetera texten. Diskussionen inleddes med frågan om pedagogerna kände igen sig i beskrivningen av förskolans förändrade uppdrag som artikeln belyser, från ett primärt omsorgsfokus till en mer undervisningsinriktad praktik, samt hur denna förändring påverkar deras yrkesutövning. Pedagogerna lyfte en ökad upplevelse av stress kopplad till de högre kraven på lärande från olika håll:

- *Det är stressigt.* (Barnskötare B2)
- *Man ska ha så många bollar i luften samtidigt och så ska man ha koll på allihop.* (Förskollärare B)
- *Det beror också på familjerna. Föräldrarna kan också ställa sina krav – eller nej, vi kallar det för önskemål – på vad barnen ska lära sig innan de börjar skolan. När vi planerar för dessa barn utgår vi från vad familjen önskar, men först och främst från barnets intresse.* (Barnskötare B1)
- *Vi behöver förhålla oss till förändringen i samhället och då är det vårt ansvar att hänga med.* (Förskollärare A)

Förskollärare A lyfte vidare fram vikten av att se förändringen som en anpassning till samhällets utveckling, istället för en förlust av omsorgsaspekten. Detta perspektiv öppnade upp för en diskussion om hur undervisning och omsorg kan samverka. Flera pedagoger ansåg att omsorgen fortfarande är central i deras arbete, samtidigt som de upplever det som en utmaning att balansera de ökade lärandekraven med ett lyhört förhållningssätt till barnens olika behov:

- *Jag ser barnet som en pyramid. Vår uppgift är då att lägga basen först, och det är liksom en grundtrygghet, självständighet, koncentration och bygga upp dem, deras personlighet. Kunskaperna är toppen men har man inte botten så funkar inte toppen. Vi måste bygga från grunden. Barn som inte har botten kommer inte funka i skolan, då ska inte vårt fokus ligga på kunskap.* (Förskollärare B)
- *Det ska vara balans i det ju. Men vi måste sträva att barnen ska lära sig i förskolan, de ska vara redo att börja i förskoleklass.* (Barnskötare B1)

Vidare uppmanades pedagogerna att dela med sig exempel på hur undervisning och omsorg kan integreras, särskilt i samband med övergångsaktiviteter. Ett exempel som lyftes rörde ett, för pedagogerna, återkommande dilemma i deras praktik, där barns uttryckta behov ibland står i kontrast till planerade undervisningsmoment:

- *Man måste ju anpassa [undervisningen] utifrån varje individ. För det är ju trots allt målet vi ska sträva efter och sen vägen dit är ganska oväsentlig. Hur vi väljer utifrån varje individ – om jag uppfyller målet på det här sättet med det där barnet, men att jag får arbeta med ett annat barn på ett helt annat sätt för att den ska uppfylla målet; då är ju huvudsaken att alla ges likvärdiga förutsättningar att lyckas. (Förskollärare B)*

Vi som samtalsledare, uppmuntrade pedagogerna i detta steg att reflektera över vikten av att bemöta barnen där de befinner sig just nu, som förskolebarn, och inte enbart som blivande skolbarn. Pedagogerna reflekterade över hur de bäst kan balansera skolberedskap med lekfullt lärande. *Förskollärare A* betonade att det är naturligt för barn att vilja leka mer än att sitta stilla i en undervisningssituation, och menade därför att leken måste vara central. De andra pedagogerna instämde och började tillsammans utforska hur de bäst kan implementera läroplanens lärandemål i övergångsaktiviteterna. Diskussionen kretsade därmed också kring vikten av en gemensam förståelse av uppdraget. Tillsammans samtalade vi om förskolans pedagogiska värde i relation till de lärandemål som pedagogerna ansåg som viktiga för att främja progression och kontinuitet i utbildningen. Pedagogerna visade en gemensam förståelse för att aspekter som omsorg, individanpassning, relationer och lek ska vara de som kännetecknar förskolans värdegrund medan undervisning och lärande betonades i något mindre utsträckning:

- *Omsorg, lek och lärande bildar en helhet det säger ju läroplanen, då utgår man i dessa när man planerar. (Förskolläraren A)*
- *Förskolan har fortfarande inte kunskapskrav, utan det är ju bara att vi ska väcka intresse, det är vår enda uppgift. Vi har inte kravet på oss från våra styrdokument att de ska kunna läsa, skriva och allt det här. (Förskolläraren B)*
- *De flesta vill. De vill delta utifrån deras kunnande, att de är delaktiga på deras nivå. Det är viktigt att ha varierande aktiviteter, olika svårigheter på uppgifterna så vi kan utmana alla at bli delaktiga (Barnskötare B1).*
- *Vi måste dela upp gruppen, som vi sa innan. Dela upp gruppen, stora till mindre. Då kan vi skapa bättre relationer med varje barn. (Barnskötare B2)*

Avslutningsvis diskuterades hur arbetslaget kan arbeta för att uppmuntra sådan reflektion och dialog kring olika yrkesetiska och värdegrundsrelaterade frågor. Ett förslag som väcktes var att regelbundet avsätta tid, precis som dessa träffar, för att lära sig av varandra.

5.3 Aktion 3: Från insikt till åtgärd – att utveckla övergångsprocessen

Vid den tredje planerade arbetslagsträffen var *Barnskötare A1* fortfarande frånvarande. Fokus här riktades mot att formulera konkreta åtgärder för att utveckla *Förskolan M:s* övergångsprocess genom ett processdokument. Formuleringsarbetet utgick från de insikter som pedagogerna hade lyft fram under tidigare arbetslagsträffar. Inför denna träff hade vi, studentforskare, förberett en struktur för processdokumentet, bestående av följande delar: inledning, mål, riktlinjer, en konkret aktivitets- och tidsplan samt ansvarsfördelning. Dessa punkter fungerade som en mall för pedagogerna att fylla i. För att stödja skrivprocessen fanns även anteckningar från arbetslagsträff 1 och 2 tillgängliga. *Förskollärarna A* och *B* var särskilt aktiva i skrivprocessen jämfört med övriga pedagoger.

Vid formuleringen av målen var arbetslaget enigt om att övergångsprocessen, särskilt de förberedande momenten, skulle hanteras på ett sätt som tar hänsyn till varje barns behov. *Förskollärare B* nämnde till exempel differentierad undervisning som ett lämpligt arbetssätt för denna målsättning:

[...] En central aspekt av detta är att vid behov tillhandahålla en differentierad och individualiserad förberedande aktiviteter och undervisning – en sådan undervisning som inte enbart främjar kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande, utan som även möjliggör en anpassning till varje barns behov och förutsättningar. (se Bilaga, mål)

Vidare formulerades riktlinjerna med ett tydligt inkluderande perspektiv, i enlighet med läroplanens formulering om att alla barn ska ges en utbildning som är anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket 2018, s. 2). *Förskollärare A* argumenterade att ”de gemensamma undervisningarna för de blivande skolbarnen ska baseras på deras intressen inte bara deras ålder”. *Förskollärare B* lyfte särskilt fram exempel på inkluderande arbetssätt som tidigare diskuterats i ett annat kollegialt forum med handledning av förskolans specialpedagog. En central del av riktlinjerna är att lek och omsorg beaktas i de förberedande aktiviteterna, samt att pedagogerna aktivt och regelbundet reflekterar och lär sig tillsammans. *Barnskötare B1* lyfte fram en önskan om kontinuerlig kollegial dialog, vilket inkluderades i processdokumentet som en av de schemalagda aktiviteterna i övergångsprocessen. *Barnskötare B2* påpekade dock att riktlinjer i sig inte alltid är tillräckliga för att säkerställa implementering i praktiken. Därför föreslogs stödfrågor för reflektion och specifika teman som ska tas upp och diskuteras vid de planerade mötena. *Förskollärare A* exemplifierade att läsning av relevant forskning skulle utforma ett av dessa teman.

Under sammanställningen av den konkreta aktivitets- och tidsplanen granskades förskolans läsårsplanering och befintliga aktiviteter för att synkronisera båda planeringarna. Här sammanställdes de aktiviteter som vi antecknade under den första träffen. *Förskollärare A* föreslog också nya initiativ, exempelvis att öppna förskolan för att bjuda in alla barns blivande förskoleklasslärare. Denna aktivitet, som tidigare endast genomförts av enstaka skolor, ansågs av pedagogerna vara ett viktigt steg för att främja en trygg övergång. Vi föreslog spontant att vissa undervisningsplaneringar rörande den förberedande undervisningen skulle schemaläggas för publicering på Unikum. Pedagogerna diskuterade dock att detta potentiellt skulle kunna innebära en ökad arbetsbelastning, och därför valde de att inte lägga till förslaget i processdokumentet.

Slutligen beskrevs ansvarsfördelningen inom förskolan, en aspekt som arbetslaget tyckte var viktig för att tydliggöra vilka förväntningar som ska finnas på varandras roller i arbetet med övergångsprocessen. Rektorn tilldelades ansvaret att säkerställa de resurser som identifierats som nödvändiga samt att skapa förutsättningar för att genomföra de föreslagna förbättringsåtgärderna i enlighet med förskolans uppdrag. Större delen av dokumentet kompletterades under träffen, men för att ge samtliga involverade möjlighet att granska, reflektera och tillföra ytterligare perspektiv delades det i arbetslagets kommunikationskanal. Processdokumentet (se Bilaga) färdigställdes inom en vecka.

5.4 Sammanfattning

Inom de genomförda aktionerna, som var stegvis organiserade, ser man hur deltagarna går från att enbart diskutera med varandra till att initiera handlingar för att möta behov som de identifierat. Dessa aktioner syftar till att främja medvetenhet om nuläget i förskolans övergångsprocess, reflektion över egna och andras arbetssätt, samt initiativ till förändring och förbättring av dessa arbetssätt. Processdokumentet, som kommer vara ett verktyg i det kommande utvecklingsarbetet, grundar sig på pedagogernas erfarenheter och reflektioner. För att säkerställa processdokumentets genomförbarhet involverades rektorn i slutskedet, vilket ledde till ett godkännande av dokumentet, samt ett beslut om implementering från och med läsåret 2025–2026.

6. Analys

Detta kapitel syftar till att analysera de genomförda aktionerna med hjälp av en deduktiv tematisk analys. En sådan analys innebär att destillera fram teman ur insamlade data med en teoristyrd temautveckling (Alvinius, Borglund & Larsson 2023 s. 25). Denna analysmetod används i denna studie för att urskilja teman i de kollegiala samtalen i relation till de barndomssociologiska begreppen *being* och *becoming*, samt till Deweys syn på kunskap och lärande. Under avsnitten 6.1 och 6.2 tillämpas även ett semantiskt angreppssätt då vi riktar ett särskilt fokus på språkbruket som framträder i pedagogernas diskussioner. En semantisk analysprocess är beskrivande och speglar det explicita innehållet i empirin (ibid. ss. 25, 80). Med andra ord belyser vår analys det som uttryckts från pedagogernas samtal. För att analysera hur språkbruket formar pedagogernas förståelse och handlande kring övergångsprocessen, samt för att synliggöra implicita synsätt som präglar samtalen kompletteras analysprocessen vidare med en deduktiv tematisk analys. Här avser vi att identifiera de normer som påverkar hur pedagogernas praktiker formas och kanske även reproduceras. Under avsnitten 6.3 och 6.4 analyseras de processer som uppstår när deltagarna engagerar sig i kollegiala samtal. Empirin sorterar enligt fördefinierade indikatorer (ibid. s. 98) nämligen demokratiskt lärande, erfarenhet och reflektion, som sedan analyseras för att bekräfta eller utmana dessa begrepp. Som Alvinius, Borglund och Larsson (2023, s. 95) belyser, möjliggör analysmetoden en systematisk prövning av teorins ingående delar. Däremot ser vi att valet av denna analysmetod påverkar hur insatserna utvärderas. Eftersom insatserna har utformats för att stärka pedagogernas lärandeprocesser, riskerar man att analysen främst fokuserar på i vilken utsträckning detta har uppnåtts, snarare än att identifiera andra potentiella teman.

6.1 Språkets betydelse i övergångsprocessen

Förskolan M:s arbete med övergången till skolan syftar till att förbereda barnen för deras kommande skolgång och framtida lärande. Detta innebär ett tydligt framåtblickande perspektiv där barnen ses som blivande elever och framtida aktörer inom skolans strukturer. Övergångsprocessen präglas därmed av en *becoming*-orienterad barnsyn, där barnens lärande och utveckling förstås som något som ska formas och förberedas inför nästa steg. Själva begreppet *övergång* förstärker denna framtidsinriktade syn, då det antyder en rörelse från en nuvarande miljö till en annan, vilket bidrar till undervärdering av perspektivet *being*. Vårt material visar normen som etablerat sig i pedagogernas arbetssätt där barnens identitet och

lärande inom ramen för övergång förstås som något som kontinuerligt behöver utvecklas och anpassas inför vad som kommer.

6.1.1 *De blivande skolbarnen* – ett icke neutralt språk

Den framåtsyftande synen på barn blir särskilt tydlig i pedagogernas benämning av barnen i deras sista tid på förskolan som *blivande skolbarn*. Denna benämning kan ses som naturlig, eftersom det är oundvikligt att barnen går vidare till nästa fas i livet som skolelever. Dock kan den konsekventa användningen av termen *blivande skolbarn* i verksamheten skapa en omedveten norm för pedagoger, som i sin tur kan styra deras förväntningar och förhållningssätt mot ett *becoming*-perspektiv. Vi ser att detta förhållningssätt värdesätter skolmognad som styrande i övergångsprocessen. Att istället för att se barnens sista tid i förskolan som värdefull i sig, ses den vara en tid för förberedelse inför skolan. Med andra ord kan en till synes enkel benämning som *blivande skolbarn* forma pedagogers synsätt och arbetssätt genom att styra fokus mot framtida handlingar än att ta hänsyn till barnens nuvarande erfarenheter. Kategorisering *blivande skolbarn* i *Förskolan M* innebär också att en specifik grupp av barn särskiljs från den övriga barngruppen, och där de erbjuds förberedande undervisning och andra aktiviteter inför övergången till skolan.

6.1.2 *Förberedande* undervisning och aktiviteter

Termerna *förberedande undervisning* och *förberedande aktiviteter* inom förskolans övergångsarbete kan på samma sätt ha implikationer för hur processen organiseras och hur barnens sista tid i förskolan förstås av pedagogerna. Begreppet *förberedande* antyder att undervisningen och aktiviteterna huvudsakligen syftar till att introducera barnen inför något som kommer, vilket ytterligare förstärker *becoming*-perspektivet. Eftersom dessa insatser definieras som *förberedande*, finner vi att de formas utifrån vuxnas förväntningar på vad barnen behöver kunna inför skolan. I de kollegiala diskussionerna framkom exempelvis att pedagogerna tenderar att förknippa *förberedande undervisning* och *förberedande aktiviteter* med skolans arbetssätt. Detta innebär att det lekfulla lärandet, som enligt läroplanen ska vara en central del av förskolans pedagogik, i praktiken ersätts av mer strukturerade och skolnära arbetsformer, såsom arbete med matteböcker. En annan förgivettagen föreställning som lyftes var att barnen förväntas "sitta still" i undervisningen, så som hur pedagogerna uppfattar en skolundervisning ska vara. Konsekvensen av denna förståelse är att barnens inflytande över sitt eget lärande och sin övergångsprocess begränsas.

6.2 Spänningen mellan krav, förväntningar och barnets egenvärde i övergångsprocessen

Den information som framkom kring förskolans riktlinjer i övergångsarbetet, där pedagogerna behöver säkerställa att alla mål uppfylls innan barnen lämnar förskolan, kan analyseras som en faktor som bidrar till skapandet av ett målstyrt förhållningssätt. Trots att pedagogerna uttrycker en medvetenhet om att läroplanens lärandemål inte ställer kunskapskrav på barnen, utan snarare krav på pedagogerna att väcka intresse för lärande, tyder vår analys på att det ändå finns en underliggande förväntan om att dessa mål ska uppnås på ett eller annat sätt. Att beskriva uppdraget som att "väcka intresse" kan problematiseras, då det riskerar att omvandla lärandet till enbart en motivationell eller förberedande fas, istället för en process med ett egenvärde i sig. Detta kan tolkas som att pedagogerna motiverar sig själva att presentera lärande i syfte att uppfylla läroplanens mål, snarare än att utgå från barnens pågående erfarenheter och intressen.

Denna målmedvetna styrning visar en förskjutning från *being*-perspektivet och implicerar att barnens behov av lärande bedöms utifrån en checklista som ska "bockas av". Likaså finns även externa förväntningar från vårdnadshavare, vilka enligt pedagogerna ofta uttrycker specifika önskemål om vad barnen bör kunna innan skolstart. Här definieras barnen än en gång som ett *becoming* skolbarn. Dock framkommer också pedagogernas intention att planeringen av aktiviteter och undervisning i huvudsak tar hänsyn till barnens intressen, vilket kan tolkas som ett försök att balansera mellan *being*- och *becoming*-perspektiven.

Vidare tyder pedagogernas diskussion med varandra på en dualistisk syn på barnet: som en individ med egen agens att påverka sin lärprocess, eller som en individ som behöver formas. Exempelvis beskriver pedagogerna hur barnen har möjlighet att utöva inflytande genom att själva välja att inte delta i planerade gruppaktiviteter. Trots att barnen ges förutsättningar att utöva inflytande i sitt lärande ser vi en inneboende problematik i detta förhållningssätt som antyder att barns delaktighet i lärandet i viss mån ses som beroende av deras egen vilja. Vi tolkar detta som att ansvaret för lärandet delvis förskjuts till barnet självt. Detta väcker frågan om vilka konsekvenser det får för de barn som väljer att inte delta – riskerar de att gå miste om undervisning som andra får ta del av? Å andra sidan visar pedagogerna en medvetenhet om att barn har olika förutsättningar och att aktiviteter bör anpassas efter individuella behov. De betonar vikten av att utmana barnen till delaktighet genom att erbjuda "varierande aktiviteter" och "olika svårigheter på uppgifterna". Pedagogerna ser det således som sin uppgift att aktivt stödja och främja engagemang även hos de barn som inte spontant visar intresse.

6.3 Erfarenhet och reflektion – en väg till utveckling eller en reproduktion av befintliga praktiker?

Den lärandeprocess som främjades genom våra genomförda aktioner återspeglar Deweys (2001, s. 343) syn på kunskap och lärande som en dynamisk samverkan mellan teori och praktik. Med utgångspunkt från Deweys syn på lärande har vi sett hur pedagogernas erfarenheter stödjer sitt fortsatta lärande genom att skapa sammanhang i sin pedagogiska praktik. I de kollegiala samtalen har pedagogernas erfarenheter inom övergångsprocessen synliggjorts. Däremot innebär inte enbart erfarenhetsutbyte automatiskt lärande; det är först genom reflektion som erfarenheter omvandlas till fördjupad förståelse. Pedagogernas erfarenheter som bearbetades genom reflektion bidrog i sin tur till nya kunskaper och utveckling av pedagogernas insikter.

Ett tecken på pedagogernas lärande var deras eniga önskan om att fortsätta de kollegiala diskussionerna även efter aktionsforskningens genomförande. Detta tyder på att de upplever den gemensamma reflektionen som en värdefull del av sin professionella utveckling. Utvecklingen av pedagogernas reflektionsförmåga blev även tydlig under erfarenhetsutbytet mellan *Avdelning A* och *Avdelning B*, där de diskuterade hur övergångsprocessen organiserats inom respektive avdelning. Denna process ansåg vi möjliggjorde en reflekterande praktik där arbetsstrukturer granskades kritiskt. Här verkade pedagogerna inse att övergångsprocesserna mellan avdelningarna inte var jämlika, vilket ledde till ett gemensamt beslut att göra processen mer systematisk.

Ett centralt antagande i denna analys var att pedagogernas reflektioner byggde på en objektiv granskning av deras egna praktiker och erfarenheter. Dewey (2001, s. 156) menar att objektivitet är ett villkor för att reflektionen ska vara meningsfull. Här vill vi därför problematisera i vilken utsträckning erfarenheterna faktiskt analyserades objektivt; eller om andra faktorer såsom yrkesstolthet, eller hänsyn till kollegor kan ha begränsat reflektionen. Beskrivningen av *Avdelning A*:s process som systematisk, och *Avdelning B*:s som mer flexibel kan också vara färgad av pedagogernas egna uppfattningar om vad en välorganiserad övergångsprocess består av. Det kan vara möjligt att *Avdelning A*:s pedagoger, utifrån en stolthet över sin metodik, omedvetet betonade systematikens fördelar och tonade ner dess begränsningar. Ett exempel på en möjlig begränsning som vi ser nu är att en schemalagd

förberedande undervisning kan vara för styrd, vilket kan resultera i att barnens intressen inte beaktas.

Vidare analyserar vi huruvida de kollegiala samtalen verkligen möjliggjorde en kritisk granskning av arbetslagets arbetsstrukturer, eller om det snarare skedde en bekräftelse av redan befintliga arbetssätt. Att de andra pedagogerna höll med förskolläraren som lyfte fram att övergångsprocessen bör bli mer systematisk kan spegla en normativ uppfattning om vad som anses vara en god kollega, eller en uppfattning om att förskolläraren har kunskapen och kompetensen som är nödvändig för pedagogiken. Som Dewey (2001, s. 156) lyfter fram är reflektion avgörande för lärande, men för att den ska vara meningsfull krävs en förmåga att skapa distans till sina egna erfarenheter. En kritisk analys som utmanar och utvecklar ens förståelse anser vi därför som viktig i pedagogernas lärandeprocesser.

6.4 Möjligheter och osynliga hinder i ett demokratiskt lärande

Vår ambition med aktionerna var att främja ett demokratiskt lärande bland pedagogerna genom kommunikation så att de kollektivt kan komma på en åtgärd som svarar mot det identifierade utvecklingsbehovet. De genomförda kollegiala samtalen har synliggjort flera möjligheter för demokratiskt lärande där dialog, gemensam reflektion och kollektivt beslutsfattande inom arbetslaget varit centralt. Pedagogerna har genom dialog formulerat mål och riktlinjer i övergångsprocessen och tagit hänsyn till varandras olika perspektiv, tidigare erfarenheter och kunskaper. Att exempelvis en pedagog lyfte fram vikten av kontinuerlig kollegial dialog och att detta sedan schemalades som en del av dokumentet, ser vi som ett demokratiskt inslag – det vill säga att kommunikationen ledde till konkret handling och förändring.

Trots strävan efter en likvärdig delaktighet bland pedagogerna, analyserar vi huruvida en hierarkisk beslutsstruktur ändå har påverkat processen. För att bedöma i vilken utsträckning lärandet och åtgärdsformuleringen verkligen har genomförts på ett demokratiskt sätt, granskar vi varje pedagogs grad av delaktighet. Vår dokumentation från tre kollegiala samtal visar att *Förskollärarna A* och *B* har haft en kontinuerlig och aktiv roll, där de formulerat och kommunicerat sina erfarenheter samt arbetat flitigt med processdokumentet. Bland barnskötarna har *B1* varit mest delaktig, om än i mindre omfattning än förskollärarna. *Barnskötare B2* har deltagit mer i åtgärdsformuleringen än i reflekterande samtal, medan *A1* endast medverkade vid det första samtalet. *Barnskötare A2*, även studentforskare, var aktiv som samtalsledare. Resultaten tyder på att förskollärarna, med en mer pedagogiskt inriktad roll,

har styrt diskussionerna, medan barnskötarna kan ha haft svårare att göra sina röster hörda. Dessutom är representationen ojämn, då tre pedagoger från *Avdelning B* deltog genom hela processen, medan endast en pedagog representerade *Avdelning A*. Det kan dock argumenteras att studentforskaren även representerade *Avdelning A*, vilket skulle ha kunnat påverka processens riktning. Detta väcker frågan om beslutet verkligen har fattats gemensamt eller om en etablerad hierarki inom yrkesrollerna har begränsat vissa pedagogers reella inflytande.

Utifrån Deweys (2001) perspektiv på lärande kan aktionerna ses som en strävan mot demokratiskt lärande eftersom förutsättningarna möjliggjordes. Att låta pedagogerna var och en ändra och lägga till i processdokument anonymt och i sin egen takt har ytterligare möjliggjort en delaktighet som inte begränsas av ramar som yrkesroller.

7. Avslutande diskussion

Vårt långsiktiga mål är att främja en likvärdig övergångsprocess för alla barn i *Förskolan M*. Denna studie är ett första steg i detta arbete, med fokus på att stärka pedagogernas arbetssätt inom undervisning och övergångsaktiviteter. Därför analyseras inte det övergripande målet här, men studiens syfte och delmål har varit i fokus för vår analys. Våra resultat visar att språket som används i övergångsprocessen kan ha en signifikant inverkan på dess utformning. Vi har även identifierat att en kollektivt reflekterande process, där pedagogerna aktivt identifierar utvecklingsbehov och formulerar åtgärder, kan bidra till en långsiktig och hållbar förändring. Vi benämner denna förändring som hållbar eftersom lärandet som främjas i aktionerna har potential att sträcka sig bortom dess genomförande och påverka den pedagogiska praktiken på ett mer varaktigt sätt. Som Rönnerman (2022, s. 93) lyfter fram, skapas förutsättningar för en hållbar professionell utveckling genom kommunikation, samarbete och ett kritiskt förhållningssätt. Vi skulle därför vilja hävda att en konsekvens av detta utvecklingsinriktade arbete är en ökad medvetenhet och ett förändrat arbetssätt hos pedagogerna – inte enbart i relation till övergångsprocessen, utan även i deras pedagogiska val i stort. Vi har emellertid också identifierat en paradox i vår metod, vilken vi kommer att diskutera närmare i följande avsnitt. Vidare kommer vi att sätta vårt resultat i relation till tidigare forskning samt reflektera över hur arbetet kan vidareutvecklas och fångas upp framgent.

7.1 Paradox i metoden

En möjlig paradox som identifierades vid analysen av aktionernas resultat ligger i konflikten mellan demokratiskt lärande och den underliggande styrningen av vår process. Å ena sidan är syftet att skapa en demokratisk lärandemiljö där pedagogerna aktivt deltar i problemformulering, reflektion och beslutsfattande. Å andra sidan har själva utvecklingsarbetet redan strukturerats av oss som studentforskare. Dewey (2001, s. 145) argumenterar för att lärande bör vara en öppen och undersökande process, där individer genom egna erfarenheter och reflektioner formar sin förståelse. Detta strävade vi efter genom att uppmuntra pedagogerna att självständigt identifiera problem och formulera lösningar – men inom en redan definierad ram, då vi som studentforskare redan hade formulerat en problemställning under inventeringsfasen. Här ställer vi oss därför frågande kring hur arbetet skulle förändras om styrningen decentraliserades och pedagogerna fick större möjlighet att själva forma problemställningar och åtgärder? Skulle det skapa en mer demokratisk process, eller skulle det riskera att leda till en avsaknad av gemensamma mål och sämre sammanhållning?

7.2 Resultatdiskussion i relation till tidigare forskning

Gemensamma förberedande aktiviteter, som lyfts i de kollegiala samtalen, upplevdes vara uppskattade av barnen och framstod som fördelaktiga även i tidigare forskning av Corsaro och Molinari (2000) samt Lundqvist och Sandström (2020). Dessa studier belyser hur kollektiva händelser skapar sociala representationer och stärker tryggheten hos barnen. Samtidigt behöver kollektiva aktiviteter balanseras med anpassade insatser där barns inflytande bejakas (Lundqvist & Sandström, 2020, s. 141). I vår studie har vi därför riktat insatserna mot att stärka ett inkluderande arbetssätt i processdokumentet (se Bilaga, riktlinjer). För att däremot rikta en kritisk blick mot dessa gemensamma aktiviteter kan barns upplevelse av stolthet, såsom den uppfattades av pedagogerna, förstås som inkluderande. Å andra sidan kan denna stolthet problematiseras utifrån frågan huruvida den bygger på verklig delaktighet och inflytande eller om den är ett resultat av de förväntningar som kopplas till att vara redo för nästa steg.

Förskoleklassen – steget efter förskolan – beskrivs som ett "gränsland" mellan förskola och skola, där den fungerar som en bro mellan de pedagogiska metoderna i dessa två utbildningsformer (Ackesjö 2013, s. 2). Vår studie tyder dock på att detta gränsland, kanske omedvetet, kan ha förskjutits in i förskolemiljön. När förskolan i hög grad antar en skolförberedande funktion i övergångsprocessen, kan det medföra att pedagogiska relationer, vilka är viktiga aspekter i en likvärdig utbildning (Persson 2015, s.16), får mindre utrymme. Dessa resonemang väcker hos oss frågan om förskolan istället bör fokusera på att stärka de pedagogiska relationerna istället för att fungera som en skolförberedande miljö? Att de undervisningar och de aktiviteter som bedrivs under barnens sista tid på förskolan har ett egenvärde i sig, alltså som värdefulla möten där relationer utvecklas, och inte bara är förberedande. Kan detta då bidra till att bevara förskolans pedagogiska värde?

7.3 Vidare arbete

I detta arbete har vi undersökt pedagogernas perspektiv på övergångsprocessen utifrån ett demokratiskt förhållningssätt. Men sann demokrati i utbildning kräver att även barnens och vårdnadshavarnas röster blir bejakade. För att fördjupa detta arbete i *Förskolan M:s* kontext skulle dessa perspektiv kunna integreras som en del av utvärderingen av processdokumentet. Som Dewey (2001, s. 98) betonar: "It may fairly be said, [...], that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it. Only when it becomes cast in a mold and runs in a routine way does it lose its educative power".

Referenser:

- Ackesjö, Helena (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning: Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(15), ss. 1–23.
- Ackesjö, Helena (2014a). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis)kontinuiteter*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Ackesjö, Helena (2014b). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, ss. 3–15.
- Ackesjö, Helena (2018). Skolförberedda barn – barnförberedd skola?: Vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass. *Cebra-striben - tidskrift för Evaluering i Praxis*, 23, ss. 4-13
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), ss. 5-30
- Ahlin, Anders & Marcusson, Leif (2017). *Att arbeta med processer*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Alvinus, Aida, Borglund, Anders & Larsson, Gerry (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. 1 uppl. Stockholm: Liber
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro, & Kampmann, Jan (red.) (2006). *Beyond the Competent Child*. Frederiksberg: Roskilde Universitetscenter
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*. London: Taylor & Francis Group
- Corsaro, William (2018). *The sociology of childhood fifth edition*. Los Angeles: Sage Publications.
- Corsaro, William & Molinari, Luisa (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, vol. 63(1), ss. 16–33
- Dewey, John (2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University, Electronic Classics Series.
- Ferrance, Eileen (2000). Action Research. *The Education Alliance at Brown University*. Brown Digital Repository. Brown University Library.
- Lundqvist, Johanna & Sandström, Margareta (2020). Barns övergång från förskola till skola: En multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*. 40(2), ss. 129-148

Manni, Annika (2021). *Förskollärare bör få reflektera över värdefulla möten*. Skolverket <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/forskollarare-bor-fa-reflektera-over-vardefulla-moten#:~:text=Vardagliga%20möten%20mellan%20barn%20och,artikeln%20presenterar%20resultat%20av%20forskning>. [2024-02-03]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur

Persson, Sven (2015). *En likvärdig förskola för alla barn - innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet

Petriwskyj, Anne, Thorpe, Karen & Tayler, Collette (2005). *Trends in Construction of Transition to School in Three Western Regions, 1990-2004*, ss. 55–69.

Pramling, Niklas (2023). Vad utmärker vetenskaplig kunskap?. I: Åkerblom, Annika, Hellman, Anette & Pramling, Niklas (red.). *Metodologi: för studier i, om och med förskolan*. 2 uppl. Malmö: Gleerups, ss. 15-36

Rönnerman, Karin. (2018). En praktknära ingång till pedagogik. I: Nilsson Sjöberg, Mattias, *Pedagogik som vetenskap – en inbjudan*. Malmö: Gleerups, ss. 155-170

Rönnerman, Karin (2022). *Aktionsforskning: vad? hur? varför?* 1 uppl. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur

Tyrén, Lena (2019). Aktionsforskning och skolutveckling under ekonomisk omstrukturering. I: Henning Loeb, Ingrid, Langelotz, Lill & Rönnerman, Karin (red.). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 89-113

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Åsén Nordström, Elisabeth (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärande samtal*. 1 uppl. Stockholm: Liber

Bilaga

Inledning

Detta processdokument syftar till att kvalitetssäkra övergångsprocessen samtidigt som det stödjer pedagogernas förmåga att tillgodose varje barns individuella behov. Dokumentet riktar sig till alla pedagogisk personal inom förskolan, men först och främst pedagogerna för de äldre barns avdelningar, [REDACTED]

Mål

Den övergripande målsättningen för förskolans övergångsprocess är att varje barn ska få den ledning och stimulans som krävs för att främja deras lärande och personliga utveckling, i enlighet med Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §). Dessutom ska verksamheten utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (SFS 2010:800, 8 kap. 2 §). Övergångsprocessen, det vill säga de processerna som sker före, under och efter, ska ske utifrån barnets individuella förutsättningar, i syfte att möjliggöra en så långsiktig utveckling som möjligt i enlighet med utbildningens mål. En central aspekt av detta är att vid behov tillhandahålla en differentierad och individualiserad förberedande aktiviteter och undervisning – en sådan undervisning som inte enbart främjar kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande, utan som även möjliggör en anpassning till varje barns behov och förutsättningar.

Riktlinjer

Dessa riktlinjer avser att besvara den didaktiska *hur* frågan. För att möjliggöra en inkluderande övergång ska följande riktlinjer vara centrala:

- Aktiviteter och förberedande insatser ska vara inkluderande och anpassas vid behov. Exempelvis kan gruppindelning för gemensamma undervisningsmoment för blivande skolbarn baseras på intressen eller förkunskaper snarare än ålder.

Exempel på inkluderande arbetssätt:

- Differentierad undervisning: Att anpassa undervisningen så att den möter olika barns behov. Differentierad undervisning: Anpassa undervisningen så att den möter barns varierande behov och förutsättningar.
- Multimodal undervisning: Använda olika uttrycksformer, såsom bild, ljud, rörelse och praktiska aktiviteter, för att främja lärande utifrån barnens individuella styrkor.
- Genomtänkta gruppindelning: Organisera barnen i mindre grupper för att möjliggöra mer individuellt stöd och samspel.
- Anpassat material: Tillhandahålla material som är anpassat för olika förmågor och intressen.
- Språkstöd: Ge extra språkstöd till barn som behöver det, exempelvis genom bildstöd eller förstärkande kommunikation.

- Samspel och relationsskapande: Identifiera och anpassa arbetssätt för att skapa trygghet och bygga relationer med varje barn.
- Pedagogerna utvecklar sin undervisning för att skapa en lekresponsiv och omsorgsfull möjlighet till lärande.
Stödfrågor till reflektion:
 - Hur kan vi stärka vårt samspel med barnen för att stödja deras lärande genom lek?
 - Hur kan vi använda reflektion och dokumentation för att kontinuerligt utveckla vår undervisning?
- Pedagogernas arbetslagsträffar inkluderar periodisk reflektion och kollegialt lärande kring övergångsarbete. Pedagogerna ges då möjlighet att diskutera och reflektera kring egna och kollegors erfarenheter för att bland annat identifiera utvecklingsbehov i övergångsprocessen.
Exempel på dagordningen/ämnesområde att ta upp:
 - Case study på exempelvis hur vi kan stödja barns språklig sårbarhet, eller utmanande beteende, m.m.
 - Ta del av aktuell forskning och beprövad erfarenhet, exempelvis genom artikelläsning baserad på vetenskap. Tips på material kan hittas i Skolverkets webbsida, och [redacted] eget intranät.
 - Reflektion och analys av en genomförd och dokumenterad övergångsaktivitet

Detta tar utgångspunkt i läroplanens (Skolverket 2018, s.12) formulering:

För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas tillvara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull.

Konkreta aktiviteter och tidsplan

I detta tids- och aktivitetsplan framgår tydligt *vad* och *när* övergångsaktiviteterna genomförs. Dessa aktiviteter organiseras i ett årshjul för att skapa en tydlig struktur och kontinuitet och för att främja likvärdighet mellan avdelningarna.

Årshjul övergångsarbete		
Månad	Aktivitet	Ansvarig
Augusti - September	Individuella samtal med barn Kartläggning av barns förmåga och tidigare kunskaper	Arbetslaget
Oktober	Kollegialt lärande i arbetslagsträff	samtliga

November	Utvecklingssamtal med barn och vårdnadshavare. Ett särskilt fokus på att belysa barns perspektiv kring kommande skolgång. Framåtsyftande målsättning kring uppkomna behov.	Arbetslaget
December	Kollegialt lärande i arbetslagsträff	samtliga
Hela vårtermin	Särskilt fokus på blivande skolbarn i undervisning. Undervisningsmomenten behöver inte vara gemensamma utan ska utgå från barnens individuella förutsättningar	Arbetslaget
Februari	Kollegialt lärande i arbetslagsträff	samtliga
Mars	Avslutningssamtal med barn och vårdnadshavare. Använd förskolans mall i samtalet	Arbetslaget
April	Sammanställning av lista på barnens blivande skolor Sammanställning av förskolans dokument: <i>Överlämning från förskola till förskoleklass</i> samt <i>Kompletterande överlämningsplan</i>	Förskollärare
April-Maj	Samverkan mellan olika skolformer förskolan bjuder in förskoleklasslärare från berörda skolor för att besöka barnen i förskolan skolbesök, och extra skolbesök för barn i behov av det	Rektor arbetslaget
Juni	Kollegialt lärande i arbetslagsträff Utvärdering av övergångsprocessen	samtliga

Ansvarsfördelning

Förskolans pedagogiska personal ska samarbeta för att sträva efter en så likvärdig övergångsprocess som möjligt, förankrat i styrdokumentet för att uppfylla de mål och riktlinjer ur ett holistiskt perspektiv.

- **Rektor** ansvarar för att tillhandahålla de resurser som identifierats som nödvändiga och att skapa utrymme för rekommenderade förbättringsåtgärder med utgångspunkt i förskolans uppdrag.
- **Förskollärare** planerar, genomför och analyserar förberedande aktiviteter och undervisning utifrån ett helhetsperspektiv som bevarar förskolans värdegrund. Förskolläraren intar en ledande roll i lärandeprocessen genom att (norm)kritiskt och analytiskt granska över både sitt eget och andras arbetssätt, med stöd i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.
- **Arbetslaget** har ansvar för att systematiskt dokumentera och utvärdera varje barns utveckling och lärande i relation till läroplanens mål och processdokumentets mål.



Arbetslaget ska även delta aktivt i att identifiera utmaningar samt utveckla lösningar inom övergångsarbetet.

Detta processdokument fungerar som ett levande verktyg som ständigt kan utvecklas och anpassas efter verksamhetens behov.

Referenser

- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

