

Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass

Ackesjö, Helena: Lektor, Linnéuniversitetet, Sverige. Email: helena.ackesjo@lnu.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 11(4), p. 1-16, PUBLISHED 25TH OF SEPTEMBER 2015



Abstract: This study focuses on how children's transitions to and from preschool classes are organized in different schools. Principal's arguments for this organization were sought via a web-based survey and analyzed using the frame factor theory in addition to theories of practical sense and the concept of continuity. The results show that children tend to make more transitions between social communities the younger they are. The distribution of the principal's answers show that the majority of them, because of external conditions, split the preschool groups to new classes in the transition to preschool class. However, the same movements are not indicated in the transition to first grade. The results show how the work of organizing children's transitions represent a complex web of external actual conditions as the number of children and the recruitment area of the school, the internal logics and ideas about what is best for children and best for continued learning as well as the school's own traditions of working with transitions.

Keywords: Transitions, preschool, preschool class, continuity, organization, conditions

Sammanfattning: Föreliggande studie fokuserar på hur barns övergångar till och från förskoleklass organiseras på olika skolor. Via en webbaserad enkät söks skolledares argument för denna organisering. I analysen nyttjas ett ramfaktorteoretiskt tänkande som kompletteras med teorier om praktiskt förnuft samt kontinuitetsbegreppet. Resultaten visar att barn tenderar att göra fler övergångar mellan barngrupper och sociala gemenskaper ju yngre de är. Fördelningen av skolledarnas svar visar att majoriteten, på grund av yttre villkor, delar förskolegrupperna till nya klasser i övergången till förskoleklass. Däremot indikeras inte samma rörlighet i övergången till årskurs 1. Resultaten visar hur arbetet med att organisera övergångarna utgör en komplex väv av yttre faktiska villkor som barnantal och upptagningsområdets storlek, av inre logiker och föreställningar om vad som är det bästa för barnen och det bästa för det fortsatta lärandet samt av skolans tradition av att organisera för arbetet med övergångar.

Nyckelord: Övergång, förskola, förskoleklass, kontinuitet, organisation, villkor

Inledning och forskningsfrågor

I det svenska utbildningssystemet gör barn två övergångar inom loppet av ett drygt år; från förskola till förskoleklass och från förskoleklass till den obligatoriska skolan. Vanligen förbereds barnen för övergången till förskoleklassen genom att de deltar i någon form av femårsverksamhet i förskolans regi. På så sätt är femårsgrupperna ”förskoleklassförberedande” på samma sätt som förskoleklasserna förväntas vara skolförberedande (Ackesjö & Persson, 2014). Den svenska förskoleklassen är en frivillig och skolförberedande verksamhet för sexåringar och Skolverkets statistik (2013) visar hur i stort sett alla förskoleklasser i landet är integrerade i skolans lokaler. Detta innebär att barnen fysiskt lämnar och förflyttar sig från förskolemiljö till skolmiljö i övergången till förskoleklass. Olika sätt att organisera verksamheten har vuxit fram, vilket naturligtvis också får betydelse för övergångarna. En del skolor organiserar åldersblandade klasser för 6-7-åringar (så kallade F-1-klasser), medan andra skolor organiserar för åldershomogena klasser i både förskoleklass och årskurs 1 (a.a.).

Föreliggande studie sätter ljuset på hur barns övergångar till och från förskoleklass organiseras på olika skolor. Utgångspunkten för studien tas i tidigare forskning (se ex. Ackesjö, 2014; Lago, 2014) som visar att övergångarna kan vara tämligen problematiska för barn, både i termer av att tolka de nya sammanhangen och i termer av exempelvis relationella uppbrott. O’Connors (2013) forskning visar hur övergångar innebär en dubbel utmaning – samtidigt som den ska göras smidig och trygg för barnen ska deras lärande stimuleras. Barnen ska utmanas genom nya erfarenheter och möta högre krav. Övergången från förskola till skola kan medföra oro och regression vilket gör det till en process där vissa barn behöver extra stöd och hjälp (a.a.). Tidigare forskning (se exempelvis Ackesjö & Persson, 2014) har visat hur barn har att förhålla sig till organisationens villkor med avseende på både övergångarnas natur och olika gruppers sammansättning. Då övergångarna kan te sig problematiska för barn är syftet med denna artikel att skapa kunskap om de villkor som styr organisationen av barns övergångar till och från förskoleklass och hur dessa villkor kan relateras till argument om social kontinuitet övergångarna. Detta görs ur skolledares perspektiv.

Bakgrund

Utträdet från förskola och inträdet i skolan kan på många sätt betraktas som en kritisk händelse i barns liv, och internationell forskning visar att barn kan bli oroade och stressade av övergången (Kienig, 2006). Forskning har visat att barn som ska börja skolan kan vara oroade över bytet av lokaler (från förskolebyggnad till skolbyggnad), över hur de ska hitta i de nya lokalerna och över att gå vilse till och från skolan. Men det som barnen berättar att de är särskilt oroade över, är att de i många fall måste skapa relationer till nya kamrater i skolan (Reichmann, 2011). Liknande resultat visar Ackesjö och Persson (2014) i en svensk studie om barns perspektiv på övergångarna till och från förskoleklass. Studien visar hur övergångar mellan skolformer inte endast innebär att träda över institutionella gränser – barnen träder även över gränser mellan gemenskaper och olika relationella sammanhang. Barnen i studien beskriver hur övergångar mellan skolformer kan betraktas som ofrivilliga avbrott i kamratrelationer. Detta innebär att övergångarna kan kompliceras, och även upplevas som hotande, om barnen inte upplever sig tillhöra någon gemenskap. Under en relativt kort tid är barn, som är på väg in i skolan, med om många uppbrott. Samtidigt uttrycker de behov av social kontinuitet när de beskriver att den bästa övergången är den man gör tillsammans med sina kamrater, i grupp (se Ackesjö & Persson, 2014).

Forskning har också visat hur kamratskap och relationer är en central aspekt i barns vardagsliv både i institutionella sammanhang, på fritiden (Corsaro, 2005; Ihrskog, 2006) och i övergångar mellan skolformer (Ackesjö, 2014). Ackesjö och Persson (2014) har dock visat hur barn inte bara gör övergångar mellan skolformer utan även inom skolformer. Som exempel visar studien att den svenska förskolan verkar tämligen övergångsrik, något som även Garpelin, Kallberg, Ekström och Sandberg

(2010) har påvisat i en studie. Att redan från tidig ålder förväntas anpassa sig till nya lärare, kamrater och miljöer på exempelvis nya förskoleavdelningar eller i nya skolformer är något som innebär återkommande identitetsrekonstruktioner. Dessa processer ställer krav på barns flexibilitet och anpassning (Ackesjö, 2014) och man skulle kunna ana att det tar mycket energi att återkommande anpassa sig till nya villkor. I linje med detta visar också Sandbergs (2012) avhandling hur lärare i både förskoleklass och årskurs 1 fokuserar arbete med barnens trygghet efter övergångarna i början av terminerna. Upplever barnen en social trygghet kan de enklare klara av de högre kraven på läsning, skrivning och matematik (a.a.).

Internationell forskning visar att barn som börjar skolan tillsammans med tidigare kamrater kan få ett försprång i lärandet (se exempelvis Hamre & Pianta, 2001; Brooker, 2002; Kienig, 2002). En god socioemotionell grund verkar kunna ge bättre förutsättningar för lärande i skolans tidiga år (Bulkeley & Fabian, 2006). Även Hattie (2009) har visat att några av de starkaste påverkansfaktorerna på lärandet är ett gott klassrumsklimat och kamratinflytande. Hattie poängterar att barnens upplevelser av tillhörighet är centralt för lärande och att det därmed är olyckligt att allt för ofta behöva byta gruppstillhörighet. På liknande vis beskriver Howes m.fl. (2007) hur barn kan lyckas bättre med skolrelaterade uppgifter om de vistas i verksamheter präglade av hög (undervisnings-)kvalitet och av nära relationer mellan lärare och barn.

Utifrån den forskning som redovisats går det att sluta sig till att upplevelser av tillhörighet kan vara en nyckelfaktor både i en framgångsrik övergång och i det fortsatta lärandet. Att känna sig som en del i det sociala landskapet efter övergången är centralt för anpassningen, då det nya skolsammanhanget och miljön kan ofta innebära nya rutiner och krav. Allt större fokus riktas idag mot övergångar mellan skolformer, och att man förutsätter att barns övergång från förskola till förskoleklass och skola har betydelse för fortsatt skolgång märks i dagens politiska debatter (se ex. Utbildningsdepartementet, 140113; Utbildningsdepartementet, dir 2014:159). Med dessa utgångspunkter framstår det som viktigt att skapa kunskap om de organisatoriska villkor som barns övergångar mellan skolformer bäddas in i, och då med särskilt fokus på bevarande eller splittrande av barns kamratrelationer. Hur det går till när skolledare organiserar övergångarna, utifrån vilka argument grupper delas eller behålls intakta i övergångarna och vilka villkor och ramar som styr denna organisation är dock ett område som är tämligen ostuderat. Här finns ett kunskapsgap föreliggande studie kan fylla.

Ramar, villkor och kontinuitet

Ett ramfaktorteoretiskt tänkande

För att förstå och analysera skolledarnas argument för organisering av övergångarna till och från förskoleklass nyttjas ett ramfaktorteoretiskt tänkande (se Lundgren, 1972; Lindensjö & Lundgren, 1986). Även om ramfaktorteorin främst har utvecklats för att förstå och förklara samband mellan undervisningens ramar och villkor och dess resultat, prövas här de centrala begreppen i teorin för att förstå organisatoriska ramar och villkor och dess inverkan på övergångar mellan skolformer. Ramfaktorteorin formulerades i samband med implementering av skolreformer, där man behövde belysa skolans förutsättningar, dvs. dess ramar, i relation till den verksamhet som kan beskrivas och de resultat som verksamheten ger. Ramarna definieras som begränsningar inom vilka vissa typer av verksamheter är möjliga och andra är omöjliga (Lindensjö & Lundgren, 2000). Självklart är detta en förenklad bild av vad som styr skolans verksamhet. Varje form av styrning eller organisering måste också förstås i relation till skolans egen historia, tradition och framför allt arbetssätt. Lindblad, Linde & Naeslund (1999) menar att förutsättningar och resultat inte endast har med ramar att göra utan snarare kan relateras till ett samspel mellan dessa och de sociala och historiskt givna förutsättningarna för skolan. Tillsammans bildar dessa en sammansatt bild av förutsättningar för skolans verksamhet.

Inspirerad av Lindblad, Linde & Naeslund (1999) utvecklas i denna artikel det ramfaktorteoretiska perspektivet med hjälp av von Wrights (1971; 1983) arbeten om praktiskt förnuft i analyser av mänskligt handlande. Detta innebär i korthet att mänskliga handlingar förklaras genom att undersöka grunden, motivet och/eller skälet till handlingen i relation till de yttre ramarna för vad som är möjligt att göra. Lindblads, Lindes & Naeslunds (1999) poäng är att om man vill förstå och förklara handlingar räcker det inte att fokusera på de yttre villkoren, även om dessa ger strukturer för handlingarna. Handlingar också har en inre logik baserad på aktörernas praktiska förnuft och intentioner i relation till specifika situationer. Därmed kan alltså von Wrights (1971; 1983) perspektiv bidra med analyser av skolledarnas argument i termer av avsikter och intentioner som ligger till grund för de beslut som tas.

I denna studie används därmed begreppen *yttre villkor* och *inre logik* som redskap för analys av hur barns övergångar organiseras. Det ramfaktorteoretiska perspektivet (se Lundgren, 1972; Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000) bidrar till synliggörandet av de yttre ramar och villkor skolledarna uttrycker att de har att hantera i organisationen av övergångarna, medan von Wrights (1971; 1983) arbeten om praktiskt förnuft och motiv för handlingar bidrar till att synliggöra den inre logik för övergångarna som skolledarna ger uttryck för i sina argument. Slutligen nyttjas också *skolans egen historia och tradition* av arbete med övergångar som en variabel i analysen av hur skolledarna beskriver sin organisation.

Övergång och kontinuitet

Till dessa teoretiska perspektiv läggs kontinuitetsbegreppet. Forskning (ex. Niesel & Griebel, 2007) menar att kontinuitet kan vara en nyckelfaktor i positiva övergångar. Utifrån Deweys (1963) definition innebär kontinuitet att man kan erfara något nytt som en förlängning av något tidigare upplevt, dvs. det sätt exempelvis ett barn kan känna igen den gamla kontexten i den nya. De senaste decenniernas försök att integrera skolformer och pedagogiska förhållningssätt i Sverige indikerar förväntningar om att kontinuitet mellan skolformer ska konstrueras (Skoog, 2012). Således betraktas kontinuitet i övergångar på policynivå som något eftersträvansvärt. Frågan är hur enkelt det är att skapa kontinuitet i övergångar mellan skolformer. Kontinuitet kan beskrivas som skapande av sammanhang. Sammanhang och övergång är dock begrepp som, utifrån avhandlingens resultat, i sig själva kan verka motstridande (något som också diskuteras av Dehnæs Hogsnes & Moser, 2014). Det finns också studier som påvisar att *diskontinuitet* i samband med övergångar kan betraktas som något positivt. I övergångar förväntar sig barn att förhållanden kommer att förändras. Förändringar kan kopplas samman med att bli äldre eller mer kompetent och betraktas som önskvärt och spännande av barnen (Corsaro & Molinari, 2005; Dockett & Perry, 2007; Ackesjö, 2013). Diskontinuiteter i övergångar kan, ur barns perspektiv, på ett positivt sätt bidra till att skillnaderna mellan skolformer blir synliga och att gränser mellan dem markeras (Ackesjö, 2014).

Enligt Fabian (2002) och Ackesjö (2014) handlar övergångar mellan skolformer till stor del om att hantera olika former av diskontinuiteter. Som exempel byter barnen oftast fysisk miljö vid övergången från förskola till förskoleklass, vilket leder till fysisk diskontinuitet. I denna artikel avgränsas intresset främst till den sociala kontinuiteten. Social diskontinuitet handlar om separationer och om förändringar inom gruppen, och enligt barnen är denna diskontinuitet det som kan göra övergångar problematisk (Ackesjö & Persson, 2014). Övergångar innebär både anpassning och separation vilket handlar om att bli en del av en ny gemenskap, att skapa nya relationer och att förlora en del av de tidigare relationerna (se även Ackesjö, 2013). Av intresse i studien är därför att analysera de organisatoriska villkoren för barnens övergångar till och från förskoleklass i relation till begreppet social kontinuitet.

Genomförande, urval och analys

Enkäten till skolledarna

För att kunna svara på vilka villkor som styr organiseringen av barns övergångar söks i denna studie skolledares argument. En webbaserad enkät har använts för att samla empiriska data. Enkäter är ett bra instrument för att på ett strukturerat sätt konstruera data från ett större antal respondenter, och svaren är ofta enkla och möjliga att jämföra (Wilson & McLean, 1994). Enkäten innehöll två frågor där respondenternas uppdrag blev att kryssa i det alternativ som stämde bäst för deras skola. Frågorna fokuserade på huruvida barngrupperna behålls intakta eller delas i övergångarna till och från förskoleklass:

I övergången från förskola till förskoleklass...

... behölls till övervägande del förskolans femårsgrupper intakta när barnen började i förskoleklass

... blandades barn från olika femårsgrupper till nya grupper i förskoleklass

I övergången från förskoleklass till årskurs 1...

... bildade till övervägande del varje förskoleklass en egen klass i årskurs 1

... blandades barn från olika förskoleklasser till nya klasser i årskurs 1

Dessutom kompletterades varje fråga med ett fält där skolledarna i löpande text kunde argumentera för det alternativ de hade kryssat i. Här gavs alltså skolledarna möjlighet att mer utvecklande förklara hur organisationen är uppbyggd på den egna skolan och argumentera för vilka tankar de utgår ifrån när de arbetar med de olika övergångarna.

Genomförande & urval

En länk till enkäten, som var ”klickbar”, skickades ut via mejl till samtliga VFU-samordnare¹ inom ett universitets VFU-område. Området innefattar 30 kommuner i 4 mellanstora län. VFU-samordnarna fick i uppdrag att sprida enkäten vidare till förskolechefer och rektorer (fortsättningsvis kallade skolledare) på de skolor som har förskoleklasser och de förskolor som lämnar barn till förskoleklasser. Skolledarna besvarade frågorna.

Frågorna kan karaktäriseras som ”multiple choice”-frågor (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Skolledarna fick klicka i det svar som stämde med deras organisation. Möjligheten att klicka i båda svaren fanns inte, och av den anledningen användes ordalydelsen ”till övervägande del” i frågorna. Frågor av multiple choice-karaktär ger sällan mer information än ”rå statistik” (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Med hjälp av de svar skolledarna hade klickat i kunde diagram och statistik över hur grupper till övervägande del delas alternativt behålls intakta genereras. För att kunna skapa kunskap om de argument som låg bakom statistiken om övergångarna efterfrågades motiveringar till de svar som skolledarna klickade i. Ungefär hälften av skolledarna har kommenterat och/eller utförligt beskrivit de val de klickat i, och i empirin återfinns både korta och längre skriftliga motiveringar.

Tillsammans med länken till enkäten skickades information om studiens syfte och att skolledarnas svar skulle analyseras, presenteras och publiceras. Skolledarna lovades anonymitet i eventuella publikationer. I enkäten frågades dock efter namn på skolan. Anledningen till detta var att det skulle vara möjligt att spåra respondenternas svar i det empiriska materialet och skapa möjligheter att se mönster i svaren. Alla skolledare valde att fylla i sin skolas namn. Sammanlagt återfinns svar från 123 förskolor och skolor. Alla skolledare har inte svarat på båda frågorna. I några fall har två

¹ VFU=VerksamhetsFörlagd Utbildning inom lärarutbildningen

skolledare från samma förskole-/skolorråde besvarat varsin fråga (förskolechef samt skolans rektor). Fråga 1 är besvarad av 130 skolledare och fråga 2 är besvarad av 117 skolledare.

Analysprocess

Enkäterna har analyserats både kvantitativt (då svaren är räknade och fördelningen är sammanställd i diagramform) och kvalitativt (då skolledarnas argument för eller emot delning av barngrupper har tematiserats och utgör illustration till den kvantitativa delen av studien).

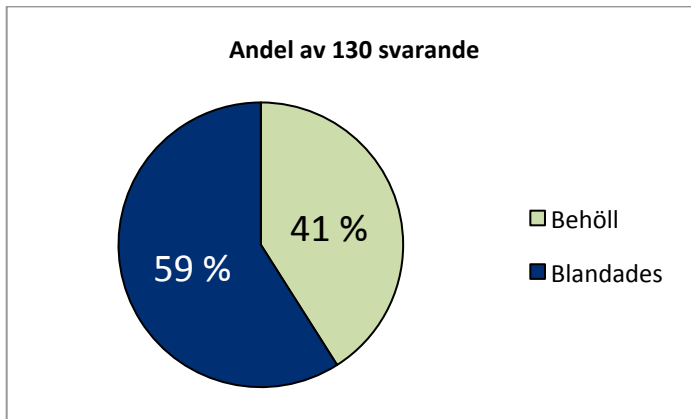
Inledningsvis gjordes en genomläsning av enkätsvaren så som de automatiskt hade löpt in i programmet. Svaren på varje fråga lästes var för sig. En första sammanställning gjordes av hur många skolledare som hade angivit om de delar barngrupperna i övergångarna eller inte. Efter denna första översiktliga läsning konstruerades cirkeldiagram som kvantitativt illustrerade fördelningen av vilka barngrupper som delas och när de delas.

I det andra analyssteget närstuderades skolledarnas argument för delning eller icke delning av barngrupperna i övergångarna. Här färgkodades skolledarnas kommentarer utifrån de olika teoretiska begreppen i pappersutskrifterna. Analysen utgick från de olika teoretiska perspektiv studien baseras på. Skolledarnas argument relaterades till temana *yttre faktorer* (jfr. Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000), *inre logik* och föreställningar (jfr. von Wright, 1971; 1983) samt *skolornas tradition* (jfr. Lindblad, Linde & Naeslund, 1999) av arbete med övergångar för att kunna beskriva och förklara hur övergångarna organiseras. Slutligen relaterades innehållet i skolledarnas argument till begreppet *social kontinuitet* (Fabian, 2002) i ett försök att beskriva hur villkor för organisationen av övergångar också kan bidra till kontinuitet alternativt diskontinuitet i barns sociala relationer. Resultaten diskuteras slutligen i ljuset av tidigare forskning och teori.

Då det ramfaktorteoretiska perspektivet har kompletterats med tankar om det praktiska förnuftet som manifesterat i aktörernas, dvs. skolledarnas, intentioner och argument, har en viktig komponent varit att försöka synliggöra inte bara *hur* övergångarna organiseras utan också *utifrån vilken logik* organisationen görs. Dock finns det dilemman i att analysera dessa argument. Vissa av dem var utförligt skrivna och direkt analyser- och kategoriseringsbara. Andra argument var åtkomliga först efter tolkning. En strategi har därför varit att både läsa alla svar på varje fråga för sig ("lodrat läsning") men också alla svaren från varje skolledare för sig ("vägrät läsning"). Då vissa av skolledarna har svarat med argument som följer på varandra, har tolkningen av dessa svara underlättats genom den vågräta läsningen. Argumenten har hjälpt till att illustrera den kvantitativa delen av studien och tillsammans ger den kvantitativa och den kvalitativa delen en tillfredsställande bild över hur övergångarna organiseras.

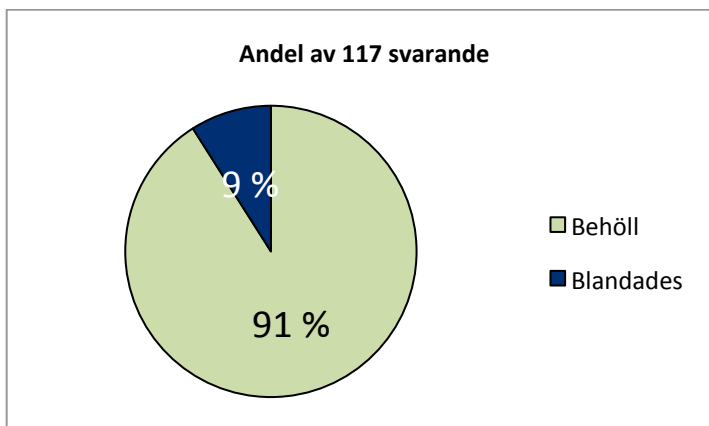
Resultat

Ingen av skolledarna ger uttryck för att förskoleklassen är fysiskt placerad i förskolans byggnader. Detta innebär att övergången från förskola till förskoleklass innebär fysisk diskontinuitet (Fabian, 2002), då barnen fysiskt lämnar en förskolebyggnad och träder in i en skolbyggnad efter övergången. Denna fysiska diskontinuitet kan innebära att gränsen mellan förskola och förskoleklass/skola görs tydlig men också att övergången från förskola till förskoleklass är ett stort steg för barnen att ta, både fysiskt och emotionellt. Att lämna förskolan och träda in i skolan ställer krav på barnen. Fördelningen av skolledarnas svar (N=130) visar att majoriteten (59 %) delar förskolegrupperna till nya klasser i övergången till förskoleklass (se figur 1).



Figur 1: Fördelning av svaren på frågan om barngrupperna blandas eller behålls intakta i övergången från förskola till förskoleklass.

Resultatet visar också att delningar av klasserna i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 inte är lika vanligt som i övergången mellan förskola och förskoleklass. Skolledarnas svar (N=117) visar att majoriteten (91%) behåller förskoleklasserna intakta när barnen börjar i årskurs 1 (se figur 2).



Figur 2: Fördelning av svaren på frågan om förskoleklasserna blandas eller behålls intakta i övergången från förskoleklass till årskurs 1.

Utifrån enkätsvaren går det alltså att sluta sig till att det är vanligare med delningar av barngrupper, dvs. social diskontinuitet (Fabian, 2002), i övergången mellan förskola och förskoleklass än i övergången från förskoleklass till årskurs 1. För att ta reda på orsakerna till varför delningar av barngrupper är vanligare i denna övergång krävs en granskning av skolledarnas argument för övergångarnas organisering. Inledningsvis kommer de *yttre villkor* (Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000), dvs. de villkor skolledarna menar att de har att förhålla sig till i organisationen av övergångarna, att presenteras.

Yttre villkor att hantera i övergångarna

Skolledare från flera skolor beskriver hur de inte har några alternativ än att behålla gruppindelningarna som redan är gjorda i förskolan när barnen går över till förskoleklass. Skolledarna beskriver att dessa skolor i flera fall endast har en förskolegrupp med äldre barn och en förskoleklass, och därmed sker en "automatisk" grupp sammansättning. Som exempel skriver två skolledare (SL):

SL: I skolans upptagningsområde finns enbart en förskola kopplad och då blir det en förskoleklass.

SL: Liten skola på liten ort. På skolan finns inga alternativ. Finns bara en grupp.

SL: Landsbygdsenhet, alla barn tas in till en klass.

Barns övergång från förskola till förskoleklass på dessa skolor organiseras alltså utifrån yttre villkor som barnantal och upptagningsområdets storlek, vilket leder till en på förhand given organisation av övergången. Något utrymme ges inte för alternativ i gruppindelningar på grund av dessa villkor. Motsatt förhållande beskrivs i argument från skolledare i större upptagningsområden. Dessa argumenterar också för att barnantalet styr, men även att antalet förskoleavdelningar påverkar. Då de inte kan behålla förskolans gruppindelningar intakta, på grund av att de tar emot barn från många olika förskoleavdelningar, måste nya grupper konstrueras för alla barn i övergången till förskoleklass:

SL: Barn från 9-10 förskolor bildar två förskoleklasser.

SL: Barnen kommer från flera olika avdelningar med femåringar och går vidare till en förskoleklass.

SL: Barnen kommer från så många olika förskolor och dagbarnvårdare att det inte fungerar [att behålla gruppen intakt].

Att det finns flera förskoleavdelningar än förskoleklasser i ett upptagningsområde är förmodligen ett vanligt dilemma i många kommuner. Utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000) utgör därmed upptagningsområdets förutsättningar, dvs., dess ramar i form av barnantal och antal förskoleavdelningar, de centrala yttre villkoren för hur övergången kan organiseras på skolorna. På så vis begränsas skolledarnas möjligheter, både vid ett stort och ett mindre barnantal.

Skolledarna argumenterar för ytterligare en form av yttre villkor för övergångarnas organisering, nämligen föräldrars påverkan. Dels kan föräldrarna ha åsikter om klassindelningarna. Dels beskriver flera skolledare hur det fria skolvalet gör organisationen av övergången från förskola till förskoleklass oförutsägbar och svår att planera:

SL: Dessutom finns det många önskemål från föräldrar i vilken grupp barnet ska gå, och det försöker vi tillgodose.

SL: Föräldrarna måste göra ett aktivt val, vi är ingen hänvisningsskola.

SL: Fritt skolval innebär att föräldrar väljer olika skolor till sina barn.

Enkätsvaren visar att de flesta föräldrar verkar göra sitt val av skola när barnen ska börja förskoleklass. Denna möjlighet, tillsammans med föräldrars möjlighet att påverka klassindelningarna, verkar kräva ytterligare anpassning och flexibilitet från skolledarnas sida när de ska organisera för övergången. I ovanstående empiriska utdrag har de yttre villkor (Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000), som skapar ramar för övergångarna, beskrivits. Dessa yttre villkor begränsar hur övergångarna hanteras och hur grupper och klasser kan skapas. Det skolledarna främst framhåller som yttre villkor som påverkar arbetet är barnantal, upptagningsområdets storlek, antal förskoleavdelningar och föräldrars påverkan. Barnantal, upptagningsområdets storlek och antal förskoleavdelningar utgör faktorer som är svåra för skolledarna att förändra och påverka, och som hänger intimt samman med varandra. Föräldrarnas påverkan på grupp- och klassammansättningar är ett villkor som skolledarna måste förhålla sig mer flexibelt till och som är svårt att förutse. Det fria skolvalet kräver flexibilitet av skolledarna då det kan vara svårt att i god tid förutse hur klasser och grupper kan sättas samman. Således skapar de yttre villkoren ramar för hur skolledarna kan hantera organisationen av övergångarna.

Yttre villkor och inre logik som samvarierar

Det finns också argument från skolledare där det beskrivs hur yttre villkor samvarierar med en inre logik (jfr. von Wright, 1971; 1983) eller föreställningar om hur övergångarna bör hanteras på bästa sätt. Den inre logiken står här för skolledarnas avsikter som kan ligga till grund för de beslut som tas. Ett exempel på hur dessa kan samvariera blir synligt när en del av skolledarna beskriver hur de tar emot barn från många olika förskolor, och samtidigt strävar efter att försöka underlätta för barnens övergångar genom att reflektera över hur de gör gruppammansättningarna med tanke på att skapa någon slags social kontinuitet (Fabian, 2002) för barnen:

SL: Vi tar emot barn från ca 18 förskolor och avdelningar. Vi behåller grupper från varje avdelning som sätts ihop med andra grupper. Barnen har alltid med sig kompisar från sin förskola... om det finns några som börjar hos oss.

Att ta emot barn från 18 olika förskolor och förskoleavdelningar är exempel på yttre villkor som har att göra med barnantal och upptagningsområdets storlek. Ovanstående exempel är ett av väldigt få från skolledare på skolor i stora upptagningsområden som trots komplicerade yttre villkor, här i form av många förskoleavdelningar och ett stort barnantal att hantera, ger uttryck för en strävan att skapa en övergång med fokus på stabilitet i deras relationer genom att ge dem möjlighet "få med sig kompisar" som man kan anta att de känner sedan tidigare. Denna inre logik (att skapa social kontinuitet) samvarierar då med de yttre villkoren som sätter ramarna för övergången. Samtidigt uttrycker skolledaren en slags osäkerhet, genom att lägga till "...om det finns några". Det finns alltså en flexibilitet och oförutsägbarhet i övergången från förskola till förskoleklass som kan vara svår för skolledare att både hantera och förebygga. De kan som exempel inte heller vara säkra på att föräldrarna på grund av det fria skolvalet väljer just denna skola åt sina barn.

Inre logik utifrån vad som är "det bästa för barnen" i övergången till förskoleklass

De flesta skolledarna uttrycker en strävan efter att organisera övergången utifrån vad man anser är det bästa för barnen. Detta indikerar att trots skolornas yttre villkor inverkar även en inre logik (jfr. von Wright, 1971; 1983) om vad som kan vara bäst för barnen, på de beslut som tas. Till stor del handlar argumenten om övergången från förskola till förskoleklass främst om vikten av att, om möjligt, behålla kamratskap och grupper. En skolledare ger uttryck för detta:

SL: Vi försöker se till att flera barn från samma förskola kommer till samma grupp.

SL: Vi är angelägna om att barnen har med sig kompisar de redan känner från förskoleverksamheten.

SL: Att byta grupper varje år, som en del barn får göra, tar mycket av barnens energi då de måste skaffa sig en ny social position.

Det verkar finnas en föreställning om att återkommande splittringar i barns institutionella vardag inte alltid upplevs positivt av barnen eller gynnar barnen i övergången (jfr. Ackesjö & Persson, 2014). Det går i dessa, och i liknande enkätsvar, att utläsa indikationer på att skolledarna drivs av en inre föreställning om att konstruera övergångar präglade av social kontinuitet (Fabian, 2002) för barnen. En bakomliggande tanke skulle kunna vara att barnen på detta vis kan spara energi som istället kan läggas på andra lärprocesser:

SL: Det är lättare att rikta ett intresseområde till barn i en mer homogen grupp, och vi har upptäckt att konkurrensen om de vuxna minskar och det blir snabbare en bra struktur i gruppen.

Ovanstående kommentar kan indikera en strävan tankar om att både undervisning och övergång kan underlättas om barnen redan känner varandra och är trygga i gemenskapen på förhand. Kanske pekar denna skolledare på en pedagogisk poäng och ett upplevt samband mellan kamratrelationer och det fortsatta lärandet.

Även om de flesta skolledarna verkar drivas av inre föreställningar om att barns kamratrelationer är viktiga i övergången anger några av dem också att det kan vara kvalitén på barns relationer som avgör om grupperna delas eller behålls intakta inför starten i förskoleklass. Som exempel skriver några skolledare:

SL: Vi behåller kompisskap om det inte är direkt olämpligt, för då delar vi dem.

SL: Om grupperna är fungerande behålls de.

Vad som anses vara ”olämpligt kompisskap” anges dock inte. Även om skolledarnas argument återkommande handlar om vikten av att på något vis behålla (delar av) barnens kamratrelationer visar ändå statistiken att 59% (se figur 1) av skolledarna blandar barnen från förskolegrupperna till nya gruppkonstellationer i övergången till förskoleklass. Man kan ana att dessa delningar av grupper till stor del handlar om yttre villkor. Kommer det barn från 10-15 olika förskolor till en eller två förskoleklasser går det inte att hålla grupperna intakta. Men det finns även ett fåtal skolledare som argumenterar för en slags inre logik om att det kan vara positivt att bryta relationer och byta gemenskaper:

SL: De blandas så att de a) får lära känna nya kompisar och därmed utvecklas b) inte får vara i samma grupp med samma roll från förskolan till åk 6.

SL: Barnen får möjlighet till nya kompisar.

Ovanstående uttalanden indikerar, i motljus från tidigare uttalanden från andra skolledare, att barnen kan utmanas positivt av en organisation där de genom att byta gruppsammansättningar också (återkommande) får träda träd över gränser mellan grupp-gemenskaper. Utifrån ett sådant perspektiv betraktas social diskontinuitet (Fabian, 2002) som positivt utmanande och utvecklande för barnen i övergångar.

Inre logik utifrån vad som är ”det bästa för lärandet” i övergången till årskurs 1

Till skillnad från skolledarnas kommentarer om övergången från förskola till förskoleklass, där argument om att bevara kompisrelationer i övergången var återkommande, är lärande och undervisning mer framträdande och återkommande i kommentarerna som gäller övergången från förskoleklass till årskurs 1. I skolledarnas argument nämns undervisning och fortsatt lärande som fokus för den inre logik (jfr. von Wright, 1971; 1983) som vid sidan av de yttre villkoren (jfr. Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000) verkar styra organisationen av övergången från förskoleklass till årskurs 1.

Som exempelvis framhåller ett flertal skolledare att de, genom att behålla befintliga gruppindelningar, kan stötta barns fortsatta lärande:

SL: Arbetet med att forma gruppen är så gediget i förskoleklassen att det är dumt att inte utnyttja det. Samtidigt blir övergången från förskoleklass till årskurs 1 lättare med

introduktion av ny lärare och undervisning. Så det vore konstigt att splittra dem igen.

SL: Barnen tjänar tid på att komma till skolan som en redan inskolad grupp och får på så sätt en bättre lärandemiljö och var och en får bättre förutsättningar i en personalfattig miljö.

Uttalandet ”Barnen tjänar tid på att komma till skolan som en redan inskolad grupp och får på så sätt en bättre lärandemiljö...” skulle kunna indikera en uppfattning om att övergångar kan vara arbetsamma processer för barn och att det tar tid och energi från barnen att återkommande behöva skapa och omskapa relationer. Uttalandena skulle också kunna indikera den pedagogiska poängen med förskoleklassen - det är positivt att gruppens ”inskolning” klaras av i förskoleklassen och att barnen, när de kommer till årskurs 1, är redo att gå vidare i sin utveckling. Utifrån dessa avvägningar menar de flesta skolledarna att de behåller de gruppkonstellationer som redan har skapats i förskoleklassen. Endast 9% av skolledarna uppger att de delar förskoleklasserna inför årskurs 1 (se figur 2).

Skolans inre organisation

Lindblad, Linde och Naeslund (1999) menar att ytterligare en faktor avgör resultatet av en skolas arbete, nämligen de sociala och historiska eller traditionella förutsättningar som finns på skolan (a.a.). Skolans egna inre arbete sätter sina avtryck hur skolledarna argumenterar för organisationen av övergångarna. Ett sätt att synliggöra dessa förutsättningar kan vara att beskriva skolledarnas argument för skolans egen historia och tradition vad det gäller att arbeta med övergångarna mellan olika skolformer. Ett exempel på skolors tradition som synliggörs i empirin är hur några skolor arbetar med blandade F-1-klasser:

SL: Vi har F-1 klass så de elever som går i förskoleklassen fortsätter i samma klass året därpå men nu som ettor.

Att arbeta med ett F-1-system är ett arbetssätt som ofta återfinns på skolor där elevantalet inte räcker till åldershomogena klasser. Utöver F-1-systemet, som ett mindre antal skolor beskriver att de arbetar med, hävdar flera skolledare att det sällan finns färdiga lösningar. Ofta görs nya avvägningar varje läsår, beroende på den aktuella barngruppen. Några skolledare kommenterar att de blandar och gör nya klasser i övergången, om så behövs av olika anledningar:

SL: Inget alternativ stämmer helt. Beroende på barngrupperna och deras behov och andra praktiska skäl kan vi såväl slå ihop våra två förskoleklasser till en etta eller låta dem bli två små ettor. Vi gör avvägningar varje år.

Flera skolledare beskriver hur arbetet med att organisera för övergångarna är ett pågående arbete där man har skapat en arbetsorganisation med många olika parter inblandade. I detta arbete görs olika avvägningar utifrån flera olika kriterier, vilket kan vara ett komplext arbete:

SL: Lärare i förskolan träffar lärare i förskoleklass och försöker tillsammans få till grupper som har förutsättningar att fungera. Man ser hur det fungerar vid besök i förskoleklass. Man beaktar föräldrars önskemål, men det är pedagogernas ord som väger tyngst.

SL: ”Våra barn” delas in efter flera kriterier: bostadsområde, föräldrars önskemål, förskollära synpunkter på gruppindelningen mm.

SL: Eftersom vi tar emot barn från minst 8-10 förskolor är det svårt att behålla hela grupper från en förskola. Dessutom finns det många önskemål från föräldrar i vilken grupp barnet ska gå, och det försöker vi tillgodose. Innan vi gör grupperna offentliga har vi en dialog med förskolorna som känner barnen allra bäst, när det gäller gruppindelningen.

Dessa årsvisa avvägningar skapar då en tradition (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999) där skolans eget inre arbete med övergångar bli till en sammansatt väv av olika förutsättningar. I kommentarerna ovan synliggörs hur både upptagningsområdets villkor, föräldrars önskemål och lärares synpunkter spelar roll för hur man arbetar med organisationen av övergångarna. Poängen är att skolledarna argumenterar för att detta blir till ett pågående arbete som skiljer sig från år till år beroende på att nya avvägningar utifrån den aktuella barngruppens villkor och förutsättningar. För detta arbete verkar det på flera skolor finnas en väl uppbyggd organisation.

Diskussion och slutsatser

Barn gör övergångarna till och från förskoleklass i ett utbildningssystem som är historiskt och utbildningspolitiskt inramat och förutbestämt. Denna studie visar hur flera olika faktorer påverkar hur övergångarna kan ske. Både yttre villkor och inre logiker samt skolans eget inre arbete avgör organisationen av övergångarna. Förskola, förskoleklass och årskurs 1 är verksamheter som befinner sig separerade på olika fysiska platser, och även inom skolans väggar kan förskoleklass och årskurs 1 vara rumsligt separerade. Detta medför att distans och skillnader mellan skolformer skapas (Lago, 2014), vilket innebär diskontinuiteter som barnen har att hantera i övergångar. Resultatet har givit en grovkornig bild av olika skolledares argument för hur de organiserar för barns övergångar till och från förskoleklass, och i resultatavsnittet indikeras en komplex bild av vad som styr övergångarnas organisation. I detta avslutande avsnitt diskuteras de slutsatser som kan dras i relation till artikelns syfte.

Villkor som styr organisationen av barns övergångar till och från förskoleklass

Skolledarnas argument visar hur arbetet med att organisera övergångarna utgör en komplex väv av yttre faktiska villkor (jfr. Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000) som barnantal och upptagningsområde, av inre logiker och föreställningar (jfr. von Wright, 1971; 1983) om vad som är det bästa för barnen och det bästa för det fortsatta lärandet samt av skolans tradition (jfr. Lindblad, Linde & Naeslund, 1999) av en inre organisation kring arbetet med övergångarna. Detta illustreras i figuren nedan (figur 3).

Yttre villkor	Yttre villkor och inre logik som samvarierar	Inre logik	Skolans inre organisation och tradition av arbete med övergångar
Barnantal kopplat till upptagningsområdets storlek	Arbete med att hålla samman befintliga grupper trots stort upptagningsområde	”Det bästa för barnen” – behålla eller splittra kamratskap i övergången förskola – förskoleklass	F-1-system (åldersblandade klasser med både sex- och sjuåringar)
Antal förskoleavdelningar kopplat till upptagningsområdets storlek		”Det bästa för lärandet” – stötta barns fortsatta lärande i övergången förskoleklass – årskurs 1	Pågående årligt arbete med nya avvägningar beroende på ”årets villkor”
Föräldrars påverkan i gruppindelningar och vid det fria skolvalet			

Figur 3: Illustration av det som kan styra organisationen av barns övergångar till och från förskoleklass.

Resultaten visar att det är en grannliga uppgift för skolledarna att organisera för övergångar. Den faktor som verkar svårast att påverka, men som kanske påverkar organisationen mest, är de yttre villkoren (jfr. Lindensjö & Lundgren, 1986; 2000), i denna studie illustrerat av barnantal, antal förskoleavdelningar, upptagningsområdets storlek och föräldrarnas påverkan. Dessa villkor gör organisationen svår att förändra. Villkoren kan också vara svåra att förutse, särskilt då det fria skolvalet kan innebära att flera ”nya” barn kommer till skolan.

Skolledarnas argument visar dock att det, vid sidan om dessa faktiska villkor, också finns inre logiker och föreställningar (jfr. von Wright, 1971; 1983) om vad barn gynnas av i övergångar som styr organisationen. Här är det extra intressant att uppmärksamma hur skolledarnas argument om övergången från förskola till förskoleklass främst handlar om vikten av att på något vis skapa social kontinuitet (Fabian, 2002) för att främja barns trygghet i övergången. Motsvarande argument om övergången från förskoleklass till årskurs 1 handlade mindre om social och relationell trygghet och mer om att främja fortsatt lärande och undervisning efter övergången. Alltså verkar övergångarna till de olika skolformerna organiseras utifrån olika logiker och föreställningar om vad som är centralt. Ett intressant resultat som indikeras i studien är att barn tenderar att göra desto fler övergångar mellan barngrupper och sociala gemenskaper desto yngre de är. Detta är resultat som också har indikerats i tidigare studier (Ackesjö & Persson, 2014; Garpelin, Kallberg, Ekström & Sandberg, 2010). Hela 59% av skolledarna i studien menar att barnen byter social gemenskap och tillhörighet i övergången från förskola till förskoleklass, vilket kan göra till att denna övergång skulle kunna bli mera utmanande och möjligen även mer problematisk för barnen. I övergången till förskoleklass förväntas barnen inte bara lära känna nya kamrater och lärare, de ska även tolka och omtolka den nya skolformen och den nya pedagogiska miljön i skolan. Man kan ana att en sådan föränderlig och rörlig institutionell tillvaro ställer krav på barns flexibilitet och anpassning. I övergången från förskoleklass till årskurs 1 indikeras inte samma rörlighet, då hela 91% av respondenterna hävdar att barnen får behålla sin tillhörighet från förskoleklassen. Även om övergången från förskoleklass till årskurs 1 kan innebära byte av lärare,

klassrum och pedagogiskt innehåll så är dagarna och de sociala gemenskapen tämligen lika för barnen (jfr. Sandberg, 2012). Barnen har också blivit hemmastadda i skolans miljö. Kanske kan detta göra övergången från förskoleklass till årskurs 1 mindre dramatisk.

Social kontinuitet i övergångar

De yttre ramarna skapar också förutsättningar för huruvida det är möjligt att konstruera social kontinuitet i övergångarna. En övergång där barnen kommer från 9-10 olika förskolor in i två förskoleklasser innebär inte bara fysisk diskontinuitet (Fabian, 2002) då de lämnar förskolan och träder in i skolans miljö. Övergången innebär också att övergången präglas av social diskontinuitet (Fabian, 2002), då barnen också träder över gränser mellan olika sociala gemenskaper. Dessa diskontinuiteter blir således ett resultat av övergångarnas yttre villkor i form av barnantal, upptagningsområdets storlek och antal förskoleavdelningar.

Resultaten indikerar att det finns ett samband mellan upptagningsområdets storlek och den sociala kontinuiteten. Skolledare verksamma i mindre upptagningsområden verkar till större del behålla grupperna intakta vilket bidrar till att barnen får mer förutsägbara övergångar. Detta blir alltså ett resultat av att inga alternativ finns att tillgå, precis som en av skolledarna uttrycker det:

"Landsbygdsenhet, alla barn tas in till en klass". Skolledare verksamma i större upptagningsområden beskriver tvärtom hur barngrupperna delas och görs till nya barngrupper, särskilt i övergången från förskola till förskoleklass. Denna sociala diskontinuitet (Fabian, 2002) blir då ett resultat av de yttre villkoren, med exempelvis ett stort barnantal.

Flera skolledare verkar dock beakta barnens tidigare relationer när nya gruppkonstellationer formeras, och försöker tillse att barnen får en eller några nära kompisar från förskolan "med sig" till förskoleklass. Denna strävan återfinns även i tidigare forskning som betonar vikten av stabilitet i barns relationer i övergångar (Corsaro, 2005; Ihrskog, 2006; Ackesjö, 2014). De flesta skolledarna uttrycker en strävan att organisera övergångarna efter en logik om vad man anser är det bästa för barnen. Detta indikerar att det kan finnas en medvetenhet om att återkommande splittringar i barns institutionella vardag inte alltid upplevs positivt ur barnens perspektiv. Här samvarierar också de yttre villkoren och den inre logiken och de föreställningar om hur en bra övergång skapas.

Det är också viktigt att ha i minnet att flera skolledare hävdar att de inte har något alternativ till deras organisation. De yttre villkoren (exempelvis att ta emot barn från 18 olika förskolor) väger så att säga tyngre än den inre logiken och de föreställningar skolledarna har om övergångarna. Här spelar skolans traditioner av eget inre arbete (jfr. Lindblad, Linde & Naeslund, 1999) runt organisationen av övergångarna stor roll, då nya avvägningar för övergångarna kan göras årligen beroende på den aktuella barngruppen.

Den komplexa väven

Att organisera för barns övergångar är, enligt studiens resultat, som att lägga pussel. Som skolledare krävs att man tar hänsyn till en mängd olika villkor och förutsättningar. Skolledarnas enkätsvar och kompletterande argument påvisar hur flera av dem har utvecklat en inre organisation där en medvetenhet kring övergångarna finns och som underlättar för barn och lärare. Skolledarna beskriver hur man försöker ta hänsyn både till barnens tidigare relationer, tidigare kunskaper och erfarenheter, bostadsområde med mera. Det är en komplex bild som framträder. Resultaten indikerar att det är många villkor och ramar som påverkar organisationen av barns övergång till och från förskoleklass. Dessa yttre villkor och inre logik, tillsammans med skolans egen organisation och tradition av att arbeta med övergångarna, utgör en komplex väv som skapar förutsättningar för hur övergångarna organiseras.

Till denna redan komplexa väv kan det fria skolvalet läggas. I enkätsvaren har det visat sig att föräldrar tenderar att göra detta val lagom till barnens start i förskoleklass, då de träder in i skolan. Detta bidrar till att skolan blir en slags öppen marknad där familjerna ges möjligheter att direkt och indirekt påverka, något skolledarna menar ställer krav på deras flexibilitet i organisationen av nya klasser i övergångarna.

Referenser

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Doktorsavhandling.) Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.
- Brooker, L. (2002). *Starting school – Young children's learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Bulkley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5. uppl.) London: Routledge Falmer.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dehnæs Hogsnes, H. & Moss, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1-24.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. New South Wales, Australia: UNSW Press.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years* (s. 123-134). London & NY: Routledge.
- Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K. & Sandberg, G. (2010). How to organize transitions between units in preschool. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4(1), 4-11.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. (Doktorsavhandling.) Växjö: Växjö University Press.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years; debating progression and continuity for children in early education* (s. 23-37). London & NY: Routledge Falmer.

- Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A-W Dunlop (red.) *Transitions in the early years: debating continuity and progressing for young children in early education (23-37)*. London & NY: Routledge
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det". *Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 93-109.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and research on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 21-32). London: McGraw-Hill Open University Press.
- O'Connor, A. (2013). *Understanding transitions in the early years. Supporting change through attachment and resilience*. NY: Routledge.
- Reichmann, E. (2011). *Transition from German kindergarten to elementary school: Influence of transition programs in nurturing every child's potential for a better future*. Paper from keynote speech in International Conference of Early Childhood and Special Education (ICECSE) "Nurturing Every Child's Potential for a Better Future". Penang, Malaysia, 10–12 juni, 2011.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Skolverket (2013). *Beskrivande data 2012. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport 383. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a practical introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- von Wright, G.H. (1971). *Explanation and understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.
- von Wright, G.H. (1983). *Practical Reason*. Oxford: Blackwell.
- Utbildningsdepartementet, 140113. *Regeringen stärker kvaliteten i fritidshem och förskoleklass*. Pressmeddelande.
- Utbildningsdepartementet, dir 2014:159. *Tilläggsdirektiv till Grundskoleutredningen*. Kommittédirektiv U2014:05.