

Flexibel förskole- och nybörjarundervisning
- ur lärar- och ledarperspektiv

Hanna Lindberg

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2023

Abstrakt

Författare	Årtal
Hanna Lindberg	2023
Arbetets titel	
Flexibel förskole- och nybörjarundervisning – ur lärar- och ledarperspektiv	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	74 (81)
Referat	
<p>Övergången från förskolan till nybörjarundervisningen kan vara utmanande för ett barn och för att underlätta övergången för förskoleeleverna har man på olika sätt försökt föra verksamheterna närmare varandra. Syftet med studien är att få en inblick i hur man ordnar flexibel förskole- och nybörjarundervisning i två tvåspråkiga kommuner som fått statsbidrag för att utveckla verksamheten. Lärarnas, dvs. förskolelärnarnas och klasslärnarnas tankar om samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen lyfts fram och ledarna, dvs. rektorerna och föreståndarna reflekterar kring hur den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen ordnas. Två forskningsfrågor har bearbetats utgående från studiens syfte. Forskningsfrågorna är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv? 2. Hur beskriver lärarna flexibel förskole- och nybörjarundervisning? <p>Studien är en kvalitativ studie med en fenomenologisk ansats för att skildra respondenternas erfarenheter och för att belysa fenomenet. Som datainsamlingsmetod har intervju använts. Åtta respondenter har intervjuats i två kommuner i Svenskfinland. Förskolelärare, klasslärare, föreståndare och rektorer har intervjuats för studien.</p> <p>Resultaten i studien visade att i stället för begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning talade man om samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen. I de två enheter som deltog i studien varierade praxisen hur man förverkligade samarbetet. Alla respondenter var eniga om att samarbetet handlade om att göra övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen så smidig som möjlig. I studien framkom också att man funderat mycket på vart förskoleundervisningen borde höra administrativt för att kunna utveckla samarbetet mellan stadierna ytterligare och möjligen införa en årskurslös förskole- och nybörjarundervisning.</p> <p>För en smidig övergång från förskolan till nybörjarundervisningen behöver personalen tillsammans arbeta konsekvent och målmedvetet utgående från läroplanerna</p>	

med helhetskapande undervisning och lek som metod.

Sökord

Flexibel förskole- och nybörjarundervisning, förskola, nybörjarundervisning, småbarnspedagogik, grundläggande utbildning, joustava esi- ja alkuopetus, esiopetus, alkuopetus, varhaiskasvatus, perusopetus.

Innehåll

Abstrakt	1
1. Inledning	5
1.1. Syfte och forskningsfrågor	6
1.2. Centrala begrepp	7
1.3. Disposition	9
2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	10
2.1. Övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen	10
2.1.1. Årskurslös undervisning	13
2.1.2. Utmaningar i samarbetet	14
2.2. Lek och lärande	15
2.3. Verksamhetskultur	17
2.3.1. Samundervisning	18
2.3.2. Bedömning	19
2.4. Ledarskap i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen	20
3. Metod	23
3.1. Kvalitativ forskning med en fenomenologisk ansats	23
3.1.1. Intervju som datainsamlingsmetod	24
3.1.2. Urval och avgränsningar	25
3.2. Databearbetning och analys	25
3.3. Kvalitets- och forskningsetiska aspekter	26
4. Flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv	29
4.1. Ledarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning	30
4.2. Ledarens roll i samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen	38
4.3. Ledarnas framtidstankar om verksamhetskulturen kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning	40
5. Lärarnas beskrivning på verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning	45
5.1. Lärarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning	46
5.2. Lärarnas beskrivningar av pedagogiska arbetssätt i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen	51
5.3. Lärarnas samarbete kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning	54
5.4. Lärarnas framtidstankar kring verksamhetskulturen om flexibel förskole- och nybörjarundervisning	58
6. Diskussion och slutsatser	63
6.1. Resultatdiskussion	63

6.2. Metoddiskussion.....	70
6.3. Konklusion och förslag på vidare forskning.....	73
Referenser.....	75

Tabeller

Tabell 1.....	29
Tabell 2.....	45

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Inledning

Redan på 1920- och 1940-talet har man försökt föra diskussion om att sammanslå småbarnspedagogiken (barntädgården) och den grundläggande utbildningen (folkskola) (Leppälä, 2007). På 1990-talet kallade man samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen för *sammanhållen för- och nybörjarundervisning* (Leppälä, 2007). Samarbetet då ska enligt Leppälä (2007) ha orsakat tvister om vem som ska undervisa sexåringarna, är det lärare inom småbarnspedagogik (tidigare barntädgårdslärare) eller klasslärarna. Hon menar att barntädgårdslärarytbildningens flytt till universitetet kan också ses som en del i ledet att föra förskoleundervisningen närmare den grundläggande utbildningen. Utbildningen ändrades till universitetsstudier år 1995 (Hytönen, 2017).

Begreppet *flexibel förskole- och nybörjarundervisning* är inte ännu ett etablerat begrepp (Rantavuori, 2021). Leppälä (2007) menar att flexibel förskole- och nybörjarundervisning är ett undervisningsupplägg där syftet är att elever i olika åldersgrupper lär sig av varandra. Undervisningen i dessa grupper ska enligt Leppälä vara individuell, kontinuerlig, flexibel och ske i socialt sammanhang med barn i olika åldrar och med flera vuxna. Lärande kan alltså ske i andra sammanhang än bara vid traditionell undervisning (Säljö, 2000). Rantavuori (2021) menar att begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning kan betyda olika saker i olika sammanhang och olika kommuner har tolkat begreppet på olika sätt. Rantavuori (2021) hävdar att timantalet som förskole- och nybörjarundervisningen samarbetar varierar mycket från kommun till kommun. Rantavuori menar att det kan handla om endast överföringssamtal från förskolan till skolan eller enbart några tematräffar under året eller mycket mer.

I både Rinnes och Marins regeringsprogram (Statsrådet, 2019a, 2019b) lyfts det upp att övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen ska ske så smidigt som möjligt. I båda regeringsprogrammen talar man om att lärandet inom förskoleundervisningen och de två första åren inom den grundläggande utbildningen ska lägga grunden för de grundläggande färdigheter som man behöver för att lära sig och för att en enhetlig lärtig ska tryggas. Förskoleundervisningen och de två första åren i den grundläggande utbildningen ska bli en enhetligare helhet går det att läsa i regeringsprogrammen.

I februari 2022 utlyste Undervisnings- och kulturministeriet (Statsrådet, 2022b) statsstöd för ett pilotförsök för att utveckla och stärka verksamheten i förskoleundervisning

och den inledande undervisningen. Målet med pilotförsöket är att hitta funktionella och pedagogiska lösningar som stöder övergången från förskoleundervisningen till den inledande utbildningen och för att stöda undervisning i sammansatta och årskurslösa klasser samt att stöda samundervisning och teamundervisning (Statsrådet, 2022b). Pilotförsöket ska genomföras under åren 2022–2023.

Förskoleundervisning är en avgiftsfri undervisning som sker året innan barnet börjar skolan och inleder läroplikten (Lag om grundläggande utbildning 628/1998). Med inledande undervisning syftar man på årskurserna 1 och 2 inom den grundläggande utbildningen, även kallad för nybörjarundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Framöver används både inledande utbildning och nybörjarundervisning parallellt.

Enligt pressmeddelandet från april 2022 (Statsrådet, 2022a) beviljades 4,2 miljoner euro för pilotförsök för att utveckla förskoleundervisningen och den inledande undervisningen till en mer flexibel och sammanhängande helhet. Endast några tvåspråkiga kommuner ansökte om och beviljades statsunderstöd (Statsrådet, 2022a). I min studie önskar jag studera hur dessa flexibla och sammanhängande lösningar och helheter tar sig uttryck i två tvåspråkiga kommuner som beviljats statsstöd.

Ämnet är högaktuellt med tanke på statsrådets satsningar. Rantavuori (2019) menar att det finns mycket lite forskning om flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Därmed anser jag det som viktigt att lyfta upp arbetet som görs i enheterna. Det finns säkerligen ett stort intresse bland andra utbildningsanordnare att höra om de lösningar som prövats under pilotförsöket. Mitt eget intresse för ämnet bottnar i att jag i flera år arbetat inom förskoleundervisningen och samarbetat på olika sätt med nybörjarundervisningen. I och med coronapandemin sattes detta samarbete på is. När det nu igen blivit möjligt att umgås över gruppgränserna har vi i min förskola och i skolan, som vi delar utrymmen med, börjat fundera på nya sätt att samarbeta och närma oss varandra i våra sätt att arbeta.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva hur man ordnar flexibel förskole- och nybörjarundervisning i två tvåspråkiga kommuner som fått statsbidrag för att utveckla verksamheten. Målet är att ta reda på hur lärarna i förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen ser på samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen och hur ledarna, dvs. rektorerna och föreståndarna inom småbarnspedagogiken, reflekterar kring

hur den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen kan ordnas. Två forskningsfrågor har utarbetats utgående från studiens syfte. Forskningsfrågorna är:

1. Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv?
2. Hur beskriver lärarna flexibel förskole- och nybörjarundervisning?

Jag har valt att fokusera både på ledar- och lärarperspektiv i denna avhandling. Jag anser att ledarna har en viktig roll i att stöda den verksamhet som bedrivs på enheterna och för att få en mer heltäckande beskrivning av fenomenet behövde både ledarnas och lärarnas erfarenheter och tankar lyftas fram.

1.2. Centrala begrepp

I denna del beskrivs de mest centrala begreppen för avhandlingen. I stycket beskriver jag vad förskoleundervisning, nybörjarundervisning och flexibel förskole- och nybörjarundervisning innebär samt hur man ser på en åldersblandad undervisning. Vidare lyfts de personalgrupper och yrken som arbetar inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning fram.

Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (Statsrådet, 2022a) är den viktigaste uppgiften i förskole- och nybörjarundervisningen att säkerställa att eleverna har tillräckliga färdigheter för skolgången. I Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) står det att *förskoleundervisning* är en avgiftsfri undervisning som sker året innan barnet börjar i skolan och inleder läroplikten. Förskoleundervisningen, även kallad förskola i Finland (jmf. förskoleklass i Sverige), är obligatorisk och under året ska målen för förskoleundervisningen uppnås.

Förskoleundervisningen har i enlighet med statsrådets förordning som särskilt mål att i samarbete med vårdnadshavarna främja barnens förutsättningar för utveckling och lärande samt att stärka barnens sociala färdigheter och sunda självkänsla med hjälp av lek och positiva upplevelser av lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014b, s. 14)

Med *nybörjarundervisning* syftar man på de två första åren inom grundläggande utbildningen, dvs. årskurs 1 och 2 (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Nybörjarundervisningens mål är att varje elev ska utveckla en positiv bild av sig själv som en lärande individ och elev samt finna sätt som gagnar just denna elevs lärande. Målsättningen för både förskole- och nybörjarundervisningen är alltså att utvecklas till en lärande individ genom positiva upplevelser.

Tidigare forskning om själva fenomenet flexibel förskole- och nybörjarundervisning är knapp och därför används årskurslös undervisning också som referensram. Enligt Leppälä (2007) är *flexibel förskole- och nybörjarundervisning* en undervisningsform med en grupp elever i olika åldrar. Det är förskoleelever och elever i årskurs 1 och 2 som undervisas i en årskurslös eller åldersblandad undervisningsform. Rantavuori (2019) menar ändå att begreppet tolkas olika från kommun till kommun. Leppälä (2007) påpekar att det är svårt att tolka tidigare forskning om årskurslös undervisning eftersom många olika termer används och innehållet i dessa undervisningsformer varierar stort. Leppälä listar upp olika begrepp på engelska: *nongraded, ungraded, mixed-age, multiage, split classes, combination classes* och på svenska: *åldersintegrerad, åldersblandad och årskurslös* för att nämna några. Leppälä menar ändå att alla dessa undervisningsformer har som gemensamt mål att förbättra inlärningen, göra den lättare eller mer intressant. Utöver dessa undervisningsformer kan man enligt Leppälä även ha undervisningsgrupper som baserar sig på elevernas kunskapsnivåer.

I denna studie används begreppet *lärare*, som syftar på såväl förskolelärare som klasslärare. Om det behöver preciseras vem och vilken yrkeskategori det handlar om skrivs det ut som förskolelärare eller klasslärare. I Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (1998a/986) står det att man har behörighet att ge klassundervisning efter avlagd pedagogie magisterexamen. Behörighet som lärare i förskoleundervisningen handhas av personer som avlagt pedagogie magister-, pedagogie kandidat-, barnträdgårdsläraryrket, samt i vissa fall personer med socionomexamen, förutsatt att man studerat förskoleundervisning. I en förskolegrupp där det också finns elever från grundläggande utbildningen bör läraren ha behörighet att ge klassundervisning. Leppälä (2007) menar ändå att i en klass med elever från både förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen behövs kunnandet av en lärare inom småbarnspedagogik. Hon anser att en klasslärare inte har kompetens att undervisa elever under skolåldern.

Ledarna i denna studie är antingen rektorer för den grundläggande utbildningen eller föreståndare eller ledare för småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. I olika kommuner används olika begrepp för ledaren inom småbarnspedagogik, till exempel daghemsföreståndare eller ledare för småbarnspedagogik och förskola.

1.3. Disposition

Avhandlingen omfattar sex kapitel. I det första kapitlet inleds avhandlingen och syftet och forskningsfrågorna beskrivs. I kapitlet presenteras de mest centrala begreppen som används i studien. I det andra kapitlet behandlas den teoretiska bakgrunden och tidigare forskning inom ämnet lyfts fram. Det tredje kapitlet handlar om den forskningsansats och forskningsmetod som jag valt och en beskrivning av analysmetoden görs. I kapitel fyra och fem presenteras respondenternas svar till forskningsfrågorna i form av citat och beskrivande texter där kapitel fyra behandlar ledarnas syn på flexibel förskole- och nybörjarundervisning och kapitel fem belyser lärarnas erfarenheter om fenomenet. Kapitel sex består av resultatdiskussion, konklusion och slutligen diskuteras fortsatt forskning inom temat.

2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs hur man tänker om övergångar från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen och hurdana övergångsförfaranden som anses underlätta övergången från ett stadium till ett annat. I kapitlet behandlas utmaningar som kan finnas i övergången från förskola till nybörjarundervisningen, lekens betydelse för inläring i förskoleåldern och hur verksamhetskulturen i flexibel förskole- och nybörjarundervisning kan ske. Slutligen presenteras ledarskapets betydelse för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen.

Denna avhandling tar avstamp i den sociokulturella synen på lärande. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är man intresserad av hur människan anammar fysiska och kognitiva möjligheter för att lära sig (Säljö, 2000). Säljö (2000) menar att lärande handlar om det som personen tar med sig från en social situation och hur hen använder det inlärd i framtiden. Han säger vidare att lärande alltid sker i olika situationer då människor möts, men vad en person lär sig varierar. Lärande i flexibla förskole- och nybörjarundervisningsklasser kan ses som en social händelse där barnen lär sig av varandra (Leppälä, 2007). Denna syn på lärande utgår från Lev S. Vygotskys tankar (Säljö, 2000). Enligt Leppälä (2007) leder det att man har olika ålders barn i samma grupp till att de sociala färdigheterna lyfts upp och att barnens individuella lärande betonas. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (härefter *Glg*) (2014a) står det att "Lärandet sker genom kommunikation med andra elever, lärare och andra vuxna samt i olika grupper och sammanhang och i olika lärmiljöer" (s. 15). I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (härefter *Gfl*) (2014b) har man beskrivit att "[...] läroplanen har utarbetats utgående från en syn på lärande, enligt vilken barn tillägnar sig nya kunskaper och färdigheter genom växelverkan med andra barn, lärare, olika grupper och den närmaste omgivningen" (s. 16). Dessa läroplanstexter kan kopplas till det som Säljö (2000) och Leppälä (2007) uttalar om att lärande sker då personer är i växelverkan med andra.

2.1. Övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen

Övergångar från småbarnspedagogiken till förskolan och från förskoleundervisningen till grundläggande utbildningen kan vara en utmaning för barnen. Ackesjö (2014) uttrycker i sin

studie att man behöver bygga broar mellan förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen och ha en ”mjuk” övergång för att inte övergången ska upplevas hotfull eller skrämmande enligt barnen. Enligt Rantavuoris (2019) studie har man börjat utveckla olika praxis för att underlätta övergångarna för barnen, till exempel med att stärka samarbetet mellan personalen inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Övergångar betyder ändå inte att all verksamhet ska börja likna varandra, det är just skillnaderna som gör att det handlar om en övergång (Lago & Elvstrand, 2018).

Förskoleundervisningen kan ses som en övergångsperiod, en period mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen, där man lägger fokus på sådana färdigheter som barnen kommer att behöva i skolan, ss. skriva, läsa, räkna, sitta still och arbeta själv (Lago, 2014). White och Sharp (2007) säger att övergången till skolan i de flesta europeiska länder handlar om att gå från en verksamhet som är lekbaserad och undersökande till en mera formell undervisning. Lagos (2014) studie visar att det har stor betydelse hur man talar till förskoleelever om framtiden som skolelev. Hon säger att negativa föreställningar och attityder kan leda till en negativ inställning om skolan. Således är det viktigt att skapa en atmosfär som blickar framåt och som får barnet att se på skollivet som något positivt. Jantunen (2011) menar att året innan barnet börjar i den grundläggande utbildningen är en fluktuerande tid i barnets utveckling. Han säger att barnet i den här åldern i ena stunden betar sig som ett stort skolbarn, medan barnet i följande stund är ett litet lekande barn som behöver tas hand om. Enligt Lago och Elvstrand (2018) är det viktigt att lärarna är medvetna om hur övergångar kan upplevas och påverka barnen. De menar att lärarna i både förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen behöver stöda eleverna i dessa processer, vilket bidrar till att olika perspektiv gällande barn och övergångar lyfts fram. De flesta barn upplever att övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen går förhållandevis bra och att det hör till när man växer och blir äldre (White & Sharp, 2007).

I rapporten från OECD (*Starting Strong V*, 2017) belyser man hur skolorna borde göra sig färdiga för att ta emot eleverna, det är inte eleverna som ska göras färdiga för skolan. Det är inte längre eleverna som ska anpassa sig till skolan utan det är skolan som måste bemöta de barn som ska börja sin skolgång (Lago, 2014). Smidiga övergångar från ett stadium till ett annat är en framgångsfaktor när det gäller barnens långsiktiga lärande och utveckling (*Starting Strong V*, 2017). Barns övergång till skolan har större förutsättningar att vara lyckade om man har någon form av kontinuitet och likhet mellan verksamheterna (O’Kane, 2016). Det är viktigt att de goda praxis som finns inom småbarnspedagogiken också överförs till den grundläggande utbildningen (*Starting Strong V*, 2017).

I *Glg* (2014a) kan man läsa att det förutsätts en organiserad och regelmässig verksamhet mellan personalen i förskolan och personalen i nybörjarundervisningen, samt att personalen bör känna till varandras lärmiljöer, arbetssätt och styrdokument. Enligt Leppälä (2007) har de olika verksamhetskulturerna och undervisningsmetoderna inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och i den grundläggande utbildningen tidigare varit ett hinder för att kunna förena förskoleundervisningen med den grundläggande utbildningen. Leppälä menar att hindren har handlat om att man inom förskoleundervisningen tillämpat undervisningsmetoder som grundat sig på småbarnspedagogiken medan man i nybörjarundervisningen tillämpat traditionell skolundervisning, som lärarledd katederundervisning. Numera betonar man i *Glg* (2014a) mångsidiga arbetssätt som liknar de som beskrivs i *Gfl* (2014b), så som erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt samt rörelse och användningen av olika sinnen.

Leppälä (2007) lyfter fram fyra olika fördelar med att förskolan samarbetar med nybörjarundervisningen. Hon säger att samarbetet för förskoleundervisningen närmare den grundläggande utbildningen, i samarbetet läggs uppmärksamhet på elevens individuella lärande, barnets enhetliga lärtid är kontinuerligt och flexibilitet samt att barnen och vårdnadshavarna får en aktiv roll. Då förskolan delar utrymmen med skolan och förskoleeleverna bekantar sig med både elever och lärare i skolan under förskoleåret, underlättar det övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen (Leppälä, 2007).

I en åldersblandad undervisning kan man sällan tillämpa traditionell gruppundervisning. Således blir undervisningen i en åldersblandad klass ofta mera individuell och den utgår från barnets behov (Leppälä, 2007). Enligt Leppälä (2007) lär sig alla barn i olika takt i olika lärområden. Därför kan det vara svårt att bedöma när en elev är mogen att börja skolan. Om skolstarten och utbildningen är flexibel behöver man inte tänka på att elever, som har utmaningar med till exempel inläringen, behöver senarelägga skolstarten (Leppälä, 2007).

För ett gynnsamt samarbete i gränslandet mellan förskole- och nybörjarundervisningen behöver personalen vara uppmärksamma på vilken praxis som för samarbetet framåt (Rantavuori, 2019). Edwards (2010, 2011, refererad i Rantavuori, 2019) menar att det handlar om att öppna upp de gemensamma målen för hela personalen, att förstå värderingar och att se barnet som helhet i en bredare kontext. Enligt Lago och Elvstrand (2018) behöver läraren i förskoleklassen ha kunskap om de olika stadier man samarbetar med, dvs. både småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen.

Lago och Elvstrand (2018) talar om att det är viktigt att personalen är öppen för barnens och elevernas erfarenheter och förväntningar på övergången från förskoleundervisningen till nybörjarundervisningen. För att underlätta övergångar från ett stadium till ett annat behöver personalen arbeta på ett sätt som gör det lätt för barnen att se och bli medvetna om de skillnader och likheter som finns i de olika verksamheterna (Lago & Elvstrand, 2018). Förskoleelever som besökt följande stadium och fått bekanta sig med den verksamhet som bedrivs där, känner att de har lättare med övergången till skolan (White & Sharp, 2007). Enligt studier har förskoleelever ofta en förvrängd uppfattning om vad skola innebär. De har enligt Einarsdóttir (2003) fått en stereotypisk syn på skolgången, oftast av äldre syskon eller vänner, som handlar om att man i skolan läser, räknar och gör uppgifter. Vidare säger Einarsdóttir att förskoleelever oftast tror att man i skolan endast sitter vid en pulpet och lär sig läsa, skriva och räkna.

2.1.1. Årskurslös undervisning

Undervisning i årskurslösa klasser kan vara ett tillfälligt undervisningsarrangemang eller en hel undervisningsfilosofi (Leppälä, 2007). Om det handlar om ett tillfälligt arrangemang handlar det enligt Leppälä (2007) bara om ett flexibelt arrangemang bland många andra. Årskurslös undervisning är ett arrangemang där man avviker från den ordinarie undervisningen i klasser med åldershomogena grupper (Leppälä, 2007).

Miller (1995, refererad i Leppälä, 2007) anser att det är orättvist att gruppera barnen enligt ålder, eftersom det i en årskurs förekommer så stora skillnader i färdigheterna och i vilken takt de utvecklas. Enligt Leppälä (2007) kan man se att undervisning i åldersblandade grupper eller årskurslösa klasser är till fördel för de yngsta och mest svaga eleverna. Hon menar att undervisningen i dessa grupper inte endast får bli så att eleven studerar självständigt utan undervisning av en lärare krävs fortfarande. Vidare säger Leppälä att även om det gör gott för barnens sociala färdigheter att studera i en årskurslös klass, kan det även i dessa grupper förekomma mobbning, känsla av utanförskap och tävling. Leppälä (2007) hävdar att det i en grupp med barn i olika åldrar troligen ändå sker mindre mobbning än i en grupp med barn i samma ålder. Hon anser också att barnen lär sig bättre ledarskapsfärdigheter i en grupp med barn i olika åldrar. Bland annat Miller (1990, refererad i Leppälä, 2007) menar att barn som går i en årskurslös klass har en mer positiv inställning till skolan än de som går i traditionella klasser. Det går enligt Lago och Elvstrand (2018) inte att avgöra om en åldershomogen eller åldersheterogen undervisningsform är bättre. Enligt dem kan en

övergång ur en elevs perspektiv medföra något gott då eleven får starta om på ett nytt ställe eller sedan kan det medföra svårigheter i att upprätthålla eller skapa nya vänskapsband.

2.1.2. Utmaningar i samarbetet

De olika förvaltningarna och personaldimensioneringen inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen kan orsaka utmaningar i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen (Mäki-Pollari m.fl., 2020). Rantavuori (2019) säger att samarbete mellan förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen kan vara utmanande då två olika kulturer och institutioner möts. Hon menar att förskoleundervisningens personal är vana att arbeta i team och samarbeta medan klasslärarna är vana att arbeta mera självständigt. Detta kan enligt Leppälä (2007) vara en utmaning för klasslärarna att ändra sitt sätt att arbeta. För att kunna samarbeta behöver personalen besitta relationell professionalism. Relationell professionalism är en kompetens som gör att pedagoger kan samarbeta med barn, vårdnadshavare och kolleger (Furu & Sandvik, 2019).

Lago och Elvstrand (2018) hänvisar till studier som påpekar att det oftast är skolans värld som dominerar i samarbetet mellan förskolan (förskoleklass i Sverige) och den grundläggande utbildningen. De menar att skolan har högre status än förskolan och att man beskriver förskolans verksamhet som ”skolifierad”. De säger ändå att samverkan mellan de olika stadierna varierar mycket från skola till skola. Leppälä (2007) menar att det också finns utmaningar i att sammanföra förskoleundervisningen med nybörjarundervisningen. Hon anser att det är utmanande att lägga upp mål som gäller både för förskole- och nybörjarundervisningen då det finns skillnader i målen för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Förskoleundervisningens mål ställs för verksamheten medan målen för den grundläggande utbildningen handlar om undervisning och lärande (Glg 2014a, Gfl 2014b). I Finland har man traditionellt sett att förskoleundervisningens mål är att utveckla barnets sociala och individuella färdigheter och att förbereda barnet för skolan medan man i nybörjarundervisningen ska lägga grunden för en bred allmänbildning och fullgöra läroplikten (Leppälä, 2007). I tidigare försök med sammanhållen för- och nybörjarundervisning har man oftast haft arbetsfärdigheter och de sociala färdigheterna som mål framom kunskapsfärdigheterna (Leppälä, 2007). När man lägger fokus på att stärka barnens arbetsfärdigheter och sociala färdigheter ger det ändå avspegling i barnets förbättrade självkänsla som stöder hen i framtida inlärningssituationer (Leppälä, 2007).

Leppälä (2007) anser att det är bra att eleverna får utvecklas på egen nivå, men det finns ändå en utmaning i hur man kan lösgöra tillräckliga resurser för att tillgodose varje

enskild elevs lärtig i egen takt. Brist på tillfällen att diskutera pedagogiska frågor, personaldimensionering samt möjlighet till planeringstid och respekt för yrket är några faktorer som försvårar samarbetet mellan förskole och nybörjarundervisningen (Lago & Elvstrand, 2018). Man behöver föra ingående pedagogiska diskussioner mellan lärarna i förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen för att skapa en gemensam syn på barnet och förståelse för varandras olika arbetsuppgifter och kompetens för att samarbetet ska fungera (Lago & Elvstrand, 2018).

2.2. Lek och lärande

Traditionellt har skolklassrummet setts som en plats där mest lärarledd verksamhet förekommer, medan man anser att barnen i förskoleundervisningen har större möjligheter att vara aktörer via leken (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Aktörskap kan ses som barnens möjlighet att påverka sin omgivning, att uttrycka sina åsikter, kunna be om hjälp samt möjlighet att komma med egna idéer och förslag som bidrar till förändring i verksamheten (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). I *Gfl* (2014b) står det att barnet ska vara en delaktig aktör i förskoleverksamheten. Kyrönlampi och Sirkko (2020) anser att det är upp till lärarna i båda stadierna att se till att barnen får en möjlighet att öva sig i sitt eget aktörskap och på det sättet känna sig delaktig i verksamheten. Även i *Glg* (2014a) tar man upp att eleverna ska få erfarenhet av att vara delaktiga och att få uppleva att de tillsammans kan bidra till det gemensamma arbetet och välbefinnandet i skolan. Kyrönlampi och Sirkko (2020) säger att barns möjlighet till lek under raster, utevistelser och inomhus i förskoleundervisningen, är mycket viktiga med tanke på barns känsla av samhörighet och delaktighet. För barn är lek mycket viktigt och en stor del av deras liv. Enligt Einarsdóttir (2003) är eleverna i förskolan oftast mycket medvetna om att man i skolan inte har möjlighet till lika mycket lek som man har i förskolan.

Säljö (2000) hävdar att man oftast i skolmiljön inte utgår från det barnet behöver just nu, utan man fokuserar på det som står på schemat och har undervisning och lärande som mål. Säljö fortsätter och menar att undervisning är en förutsättning för lärande men att det också kan orsaka problem för lärandet. Leppälä (2007) säger att lärarna inom förskole- och nybörjarundervisningen behöver utveckla sin pedagogiska medvetenhet, för att kunna erbjuda pedagogisk verksamhet som passar både för förskole- och nybörjarundervisningen. Jantunen (2011) anser att en förskoleelev inte skulle orka delta i skolarbete som kräver uthållighet och

därför bör verksamheten i förskoleundervisningen basera sig på funktionalitet och lekfullhet. Genom att införa lek i nybörjarundervisningen bidrar man till den enhetliga lärtigen och kontinuiteten som gör övergången från förskolan till skolan smidigare och samtidigt för det förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen närmare varandra (Leppälä, 2007).

Internationella studier påvisar att läroplanerna och praktiken i förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen borde närma sig varandra för att garantera en smidigare övergång till skolan. Genom att man i nybörjarundervisningen tar in mera lek i verksamheten skapar man en smidigare övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen (Grieshaber, 2009; Petriwskyi, 2010; 2013, refererad i O’Kane, 2016). Barn behöver tid för lek både i förskoleundervisningen men också i nybörjarundervisningen (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Att lära in via lek stärker barnets känsla av aktörskap och barnets sociala samspelsfärdigheter (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). I *Gfl* (2014b) betonas lekens betydelse i verksamheten medan detta inte framkommer lika starkt i *Glg* (2014a). I *Glg* talar man om lekar, spel, fantasi och sagor som en del av det funktionella lärandet. Lekfullhet ger stöd för det livslånga lärandet och det anses hjälpa barnen i tankefärdigheter (bland annat kreativitet och kritiskt tänkande), arbetsfärdigheter (kommunikation och samarbete), lära sig att lära och vardagskompetens (Siklander & Kangas, 2020).

Fantasi och funktionalitet ses som nyckelbegrepp i en lekfull verksamhet. Ju lekfullare personalen är desto mer lockar det barn till ett lekfullt lärande (Siklander & Kangas, 2020). I en lekfull pedagogisk verksamhet är personalen lyhörd för barnens lek och låter barnen vara delaktiga i skapandet av innehållet (Siklander & Kangas, 2020). Enligt Siklander och Kangas (2020) kan läraren inneha olika roller i leken. Det kan vara en *lekledare*, då barnen gör som läraren säger, en som *tillåter* lekar som traditionella lekar, gårdslekar och fri lek, samt en *möjliggörare* som möjliggör lekfullt lärande. I detta lekfulla lärande deltar barnen i planeringen av aktiviteten som sammanbinder samhörighet, kunskap och känslor. Rauste von Wright och von Wright (1994, refererad i Leppälä, 2007) menar att det är viktigt att göra innehållet i det man vill lära barnen så intressant som möjligt för att ett barn i förskole- och nybörjarundervisningen ska orka hålla fokus på det som lärs in. De ansåg att funktionellt lärande, konkreta saker, lekfullhet och att få göra själv var avgörande redskap och metoder i att bibehålla uppmärksamheten hos de unga eleverna. Temaarbete och projekt anses hjälpa elever att bibehålla fokus på arbetet bättre än traditionella skoluppgifter (Leppälä, 2007). I *Glg* (2014a) står det att undervisningen i nybörjarundervisningen ska vara till stor del helhetsskapande och samarbetet med förskoleundervisningen kan förverkligas genom

mångvetenskapliga lärområden. Redan i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022) talar man om en mångsidig och helhetsskapande verksamhet. Denna tanke genomsyrar alltså alla planer och stadier från småbarnspedagogiken till förskoleundervisningen och sedan till den grundläggande utbildningen.

Ett av de mest viktiga och centrala målen i förskoleundervisningen är att stärka barnens samarbetsförmåga (Utbildningsstyrelsen, 2014b). I *Gfl* (2014b) står att olika samarbetsformer och smågruppsarbete kan användas för att uppmuntra och stöda barnen att fungera i grupp samt att förkovra sig i sina samarbetsförmågor.

2.3. Verksamhetskultur

För att skapa ett gynnsamt samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen behöver man göra upp gemensamma mål utgående från läroplanerna (Rantavuori, 2019). Verksamhetskultur handlar om ett historiskt och kulturellt format handlingsmönster och sätt att arbeta i den egna skolan eller förskolan (Utbildningsstyrelsen, 2014a, 2014b). I *Gfl* (2014b) står att verksamhetskulturen i förskoleundervisningen ska basera sig på att undervisningen ska ses som en helhet. Detta kräver enligt planen ett samarbete mellan förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. I *Glg* (2014a) står det att samarbetet med förskoleundervisningen ökar långsiktigheten i arbetet oavsett om förskoleundervisningen administrativt fungerar i olika enheter eller byggnader. Enligt läroplansgrunderna ska verksamhetskulturen utvecklas med stöd av anordnarna. Enligt *Gfl* (2014b) ska verksamhetskulturen utvecklas genom att pröva mångsidiga arbetssätt, genom nya lösningar i lärmiljöerna och genom att utveckla personalens yrkeskompetens i samarbetsnätverk.

För att forma och skapa ny praxis behöver man gå över de nuvarande gränserna och se på verksamheten från en annan synvinkel. Rantavuori (2019) menar att dessa gränser som behöver överskridas och studeras är kulturella, professionella och institutionella. Det är viktigt enligt henne att alla känner till varandras läroplaner och styrdokument för att skapa ett gynnsamt samarbete. Rantavuori menar att man bör föra en öppen dialog över de olikheter som finns i de olika verksamhetskulturerna och vara medveten om att det tar tid att bygga upp en relationell professionalism. Enligt Rantavuois (2019) studie är det inte alltid lätt för lärarna att använda de olika planerna som grund för planering av verksamheten.

Enligt Rantavuori (2019) finns det tre betydande praxis i samarbetet mellan den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen. Den första är de *veckovisa förskole- och nybörjarundervisningens lärares gemensamma planeringstid*, den andra är *samundervisning* med förskole- och nybörjarundervisningens lärare och den tredje är barnens *flexibla inlärningsstillfällen* i varierande miljöer och i olika grupsammansättningar. I Leppäläs (2007) studie framkommer det att den verksamhet som bäst lämpade sig för undervisning med barn i olika åldrar var sagor, bildkonst, musik, musikrörelse och naturvetenskapliga ämnen. Enligt henne var undervisning i matematik och modersmål enligt nivåindelning utgående från barnens kunskapsnivå ett mindre fungerande koncept. Man upplevde att förflyttningarna till de olika nivågrupperna tog tid och man ansåg att det inte fungerade att förskoleeleverna kom med i nybörjarundervisningens undervisningsgrupper. Lärarna ansåg att de inte lärde känna sina elever då de undervisades i en annan nivågrupp. Barnen gillade över lag nivåundervisningen men kunde också känna en viss otrygghet i att behöva byta grupper.

2.3.1 Samundervisning

Med *samundervisning* menar man en undervisningsform där minst två lärare undervisar tillsammans (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Enligt Heinonen och Pihlaja (2021) kan samundervisning ske så att lärarna undervisar i samma klass eller i olika utrymmen. Enligt dem finns det olika sätt att samundervisa: assisterande-, parallell-, komplementär-, team- och stationsundervisning. Assisterande undervisning handlar om att den ena läraren undervisar medan den andra assisterar den undervisande läraren och stöder eleverna. I parallell undervisning delar lärarna klassen på hälft och de lär ut antingen samma eller olika saker till eleverna. Komplementär undervisning betyder att lärarna turas om att undervisa och de tillägger i den andras undervisning vid behov. Då lärarna har ett jämlikt och dialogiskt undervisnings sätt om ett gemensamt stoff kan det kallas teamundervisning. Stationsundervisning handlar om att eleverna rör sig från station till station i smågrupper. Stationerna kan vara ledda av lärarna eller självgående stationer. Heinonen och Pihlaja (2021) menar att stationsundervisning passar bra som undervisningsform när man vill arbeta helhetsskapande och blanda många lärområden och ämnen.

Pulkkinen och Rytivaara (2015) menar att när lärarna samundervisar har de mer tid för den enskilda eleven och att tillsammans blir deras sätt att undervisa mångsidigare än om de skulle utföra undervisningen enskilt. I Pulkkinens och Rytivaaras studie framkommer det att i skolklasser där samundervisning användes och elevunderlaget var rätt heterogent, kunde man se att eleverna gagnades av modellinläring och att de stödde varandra i lärandet. Enligt

Pulkkinen och Rytivaara är det lättare att observera eleverna då man samundervisar, då det ger bättre möjligheter att bedöma hur den enskilda eleven tar till sig undervisningen.

Precis som Lago och Elvstrand (2018) hävdar Rantavuori (2019) att det ofta är skolans praxis som får mera utrymme i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen, även om man strävat efter att demokratiskt ta i beaktan båda verksamhetsformernas kulturer och verksamhetssätt. Det ansågs ändå vara naturligt att skolans praxis fick mera utrymme, då målet är att barnen ska flexibelt och lätt övergå från förskoleundervisningen till nybörjarundervisningen. Det är enligt Rantavuori (2019) viktigt att ta vara på och vara medveten om de resurser som finns i de olika verksamhetsformerna och att ta vara på de erfarenheter och färdigheter som personalen besitter. Leppälä (2007) säger att samarbetet mellan olika yrkeskategorier upplevdes positivt då man kunde dela på arbetet utgående från sina egna specialkunskaper och intressen. Hon menar också att klasslärarnas och förskolelärarnas olika utbildningar och insyn i pedagogiken medförde att de olika stadiernas praxis fördes samman och blandades. Detta upplevdes av personalen som en positiv sak och möjliggjorde att den egna yrkesidentiteten kunde växa. Rantavuori (2019) säger att man ändå ofta glömmer att ta i beaktan de kunskaper personalen i förskoleundervisningen besitter. Det här berodde enligt Rantavuori på skolans historiskt starkare kulturella praxis och att tankesätten är olika.

2.3.2. Bedömning

I både *Gfl* (2014b) och i *Glg* (2014a) finns det gemensamma nämnare gällande bedömning. I båda planerna står det att bedömningens syfte är att följa upp och handleda barnet eller eleven till att utvecklas. I *Gfl* framkommer det att

Läraren ska följa upp varje barns utveckling och lärande under förskoleåret genom att följa upp barnets arbete, beteende och hur lärandet framskrider inom olika kunskaps- och färdighetsområden. Uppföljningen ska basera sig på kontinuerlig observation och mångsidig dokumentation. Barnens alster och egna erfarenheter ska utgöra en del av dokumentationen och bedömningen. Också vårdnadshavarnas iakttagelser av sitt barns lärande och välbefinnande är viktiga. Läraren ska utgående från uppföljningsinformationen och den utvärdering som baserar sig på den anpassa undervisningen, lärmiljöerna och barnens eventuella stöd. (Utbildningsstyrelsen, 2014b, s. 29)

I *Glg* lägger man stor vikt på bedömningen av lärande.

Enligt lagen och förordningen om grundläggande utbildning har bedömningen av elevens lärande två syften som stödjer varandra. Syftet med bedömningen är att handleda och sporra eleven i studierna och att utveckla elevens förutsättningar för självvärdering (formativ bedömning), [samt att] definiera i vilken mån eleven har uppnått målen som ställts upp för läroämnena (summativ bedömning). Bedömningen i den grundläggande utbildningen fokuserar på lärandet, kunnandet, arbetet och uppförandet. (Utbildningsstyrelsen, 2020, s. 2) [mitt tillägg]

Den största skillnaden i planerna framkommer i hur bedömningen ska göras i slutet av terminen. Efter förskoleåret kan ett intyg om deltagande i förskoleundervisningen ges till barnet (Utbildningsstyrelsen, 2014b). I intyget kan endast en allmän beskrivning över verksamheten ingå. I förskoleintyget får inte barnets personlighet eller lärande bedömas. I den grundläggande utbildningen görs både formativa och summativa bedömningar under läsåret (Utbildningsstyrelsen, 2020). Utbildningsstyrelsen (2020) fastslår att den formativa bedömningen handlar om en muntlig bedömning där läraren ger respons om elevens lärande som en del av den dagliga undervisningen. Den formativa bedömningen behöver inte dokumenteras. Den summativa bedömningen beskriver hur väl eleven har uppnått de uppställda målen och den ska genomföras åtminstone vid slutet av varje läsår. Den summativa bedömningen kan i årskurs 1–3 vara ett verbalt omdöme eller ett sifferbetyg.

2.4. Ledarskap i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen

För ett lyckat samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen krävs det att verksamheten leds av någon (Rantavuori, 2019). I en årskurslös undervisning är rektorns stöd till lärarna mycket viktig (Leppälä, 2007). Axiö (2001, refererad i Leppälä, 2007) hade ändå lagt märke till att även om rektorernas roll i en årskurslös undervisning är avgörande och viktig, så drar sig rektorerna oftast från att blanda sig i det praktiska arbetet och utvärderingen av verksamheten, med hänvisning till att de inte är så insatta i teamets praxis eller förutsättningar.

Att skapa en god verksamhetskultur är en viktig del av ledarskapet på en arbetsplats (Riddersporre, 2019). För att skapa en god arbetsplatskultur behöver man arbeta för det som håller människor samman, en känsla av ”vi”. För ledaren gäller det att skapa ramar och sätta gränser för hur man talar om varandra och på vilket sätt man bemöter varandra (Riddersporre, 2019). I Kommunförbundets enkät (Kuntaliitto, 2020) framkommer det att i ungefär hälften

av Finlands fastlandskommuner förvaltas förskoleundervisningen i småbarnspedagogikens regi medan i en tredjedel av kommunerna hör förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. I vissa kommuner delar man på ansvaret. I enkäten går det att läsa att ungefär hälften av förskolorna administreras av ledaren inom småbarnspedagogiken medan i en tionde del av kommunerna är rektorn ledare för förskoleundervisningen. Förskoleundervisning ordnas oftast i skolornas utrymmen men också i småbarnspedagogiska lokaler. Eftersom förskoleundervisningen oftast är i en skola och ändå administreras i de flesta fall av en ledare inom småbarnspedagogik behöver man se över hur man får ett fungerande samarbete som tar hänsyn till båda organisationerna (Mäki-Pollari m.fl., 2020).

Erlandsson (2019) menar att en framgångsrik ledare har skapat tydliga visioner och värderingar för verksamheten. Det betyder att personalen får en känsla av meningsfullhet i sitt arbete, de får en riktning och ett syfte för sitt arbete. Erlandsson säger vidare att i en trygg arbetsmiljö vågar pedagogerna pröva på nya utmaningar och utveckla den pedagogiska praktiken i nya riktningar. Det är ändå viktigt att de praktiker man gör och utför i enheten ska passa in i den egna miljön och kulturen, man kan inte kopiera någon annans verksamhet rakt av (Erlandsson, 2019). Leppälä (2007) menar att det finns många utmaningar i att ordna åldersblandad verksamhet. Hon säger att man behöver planera den gemensamma verksamheten noggrant. Vidare menar hon att det behövs ett starkt ledarskap för att leda och utveckla förskole- och nybörjarundervisningens samarbete och att de som ska arbeta med utvecklingsarbetet behöver vara väl insatta och motiverade att arbeta för en utveckling. Således behöver lärarna och den övriga personalen som arbetar med flexibel förskole- och nybörjarundervisning få utbildning i ämnet. Enligt Leppälä (2007) leder arbetet kring en gemensam läroplan för förskole- och nybörjarundervisningen till en strävan att garantera att en flexibel och kontinuerlig utveckling med barnens lärstig fortsätter. I och med att förskolan och nybörjarundervisningen närmar sig varandra behöver även lärarna se över sina sätt att undervisa (Luukkainen, 2004, refererad i Leppälä, 2007). Utöver läroplanen behöver man enligt Leppälä (2007) se över de utrymmen, redskap och material som används för verksamheten inom förskole- och nybörjarundervisningen.

I Leppäläs (2007) studie framkom det att för stora grupper orsakade praktiska bekymmer i en åldersblandad, årskurslös undervisning. En grupp på ca. 25 barn ansågs för stor och man hade föredragit mindre grupper eller mera personal. Detta är något som ledarna på både kommunnivå och i enheterna måste ta i beaktan när man börjar planera flexibla arrangemang för förskole- och nybörjarundervisningen. Likaså behöver man ta ställning till som ledare vilka utrymmen som är passliga att använda för verksamheten. Rantavuori (2019)

hävdar att förskoleundervisningens lokaler inte användes eller ansågs ha likvärdig status som inlärningsplats i samma utsträckning som nybörjarundervisningens lokaler. Enligt hennes studie ansågs förskoleundervisningens lokaler ofta vara trånga och sekundära, eftersom ett av målet med den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen var att barnen skulle bekanta sig med skolan.

Till ledarnas uppgifter hör också att utveckla och utvärdera verksamheten. Enligt Nationella Centret för Utbildningsutvärdering (NCU, u.å.) genomförs olika utvärderingar inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Utvärderingarnas syfte är att utveckla undervisningen och att säkerställa att undervisningen är så jämlik som möjligt och att den håller god kvalitet (*Förskoleundervisning och grundläggande utbildning*, u.å.). I Lagen om Grundläggande utbildning (1998b) kan man läsa att syftet med utvärdering är att garantera att syftet med lagen uppnås, samt att stöda utvecklingen av både förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Rantavuori (2019) säger att det är viktigt att ledarna eller institutionen inte bör lägga för snäva målsättningar för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen. Alltför snäva målsättningar ledde enligt henne till att personalen får för små möjligheter att själva påverka den pedagogik de vill bedriva. Ändå är det enligt Rantavuori viktigt att ledarna hjälper till och vägleder personalen att planera samarbete och sätta upp realistiska mål för verksamheten. Samarbetet ska bygga på en relationell och helhetsskapande syn på barnets bästa i övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. Detta hjälper inte enbart barnen i övergången till skolan, utan även personalens relationella professionalitet stärks (Rantavuori, 2019).

3. Metod

Syftet med studien är att ta reda på hur flexibel förskole- och nybörjarundervisning anordnas i praktiken. Då syftet är att samla in erfarenheter handlar det om en kvalitativ analys. I en kvalitativ undersökning studeras det som handlar om människans liv och verksamhet (Gustavsson, 2021). I en kvalitativ studie är man inte ute efter att pröva om teorin håller utan man använder teorin mera som ett verktyg när man samlar in och analyserar materialet man får under t.ex. en intervju (Fejes & Thornberg, 2019). En induktiv ansats handlar om att forskaren drar generella slutsatser utgående från det material man samlat in (Fejes & Thornberg, 2019). Man drar slutsatser utgående från en mängd enskilda fall.

I denna studie är avsikten att ta reda på hur flexibel förskole- och nybörjarundervisning ordnas i två tvåspråkiga kommuner som fått statsbidrag för att utveckla den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen. I studien beskriver rektorerna och föreståndarna vad de gör för att denna verksamhet ska kunna ordnas och hur de uppfattar fenomenet. Utöver ett ledarperspektiv belyser lärarna det praktiska arbetet de gör inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning.

Forskningsfrågorna för denna studie är

1. Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv?
2. Hur beskriver lärarna flexibel förskole- och nybörjarundervisning?

3.1. Kvalitativ forskning med en fenomenologisk ansats

Enligt Fejes och Thornberg (2019) är det forskningsfrågorna som styr vilken ansats man ska välja. I forskningsfrågorna ställs frågor som vill belysa vad flexibel förskole- och nybörjarundervisning handlar om. Studiens syfte är att belysa ett fenomen. Flexibel förskole- och nybörjarundervisning är ett fenomen, något som är av intresse. Således har jag valt att utgå från ett fenomenologiskt synsätt, eftersom man inom fenomenologin undersöker och skildrar erfarenheter (H. Dahlberg, 2019). Fenomenologin utgår från Edmund Husserls filosofi om hur man erfar något i ett visst sammanhang (Friberg & Öhlén, 2021). Szklarski (2019) menar att fenomenologi lämpar sig väl som ansats om man vill utgå från erfarenhetsbaserat material. Han säger att fenomenologi används för att berätta om verkligheten så som man själv upplever den. I denna studie vill jag belysa och få en bredare

insyn i hur flexibel förskole- och nybörjarundervisning ordnas och hur man tolkar begreppet. Friberg och Öhlén (2021) säger att man ofta använder fenomenologi för att berätta om en levd erfarenhet och när man vill belysa innebörd och upplevelser. Enligt Szklarski (2019) försöker man genom fenomenologisk ansats nå det innersta väsen, essensen av ett fenomen eller en upplevelse. Inom fenomenologin talar man om livsvärld, ett begrepp som beskriver våra liv och vår värld (K. Dahlberg, 2019). Att berätta om sin livsvärld handlar om hur vi beskriver, hur vi handlar i och påverkar vårt liv och hur det levda livet påverkar oss (K. Dahlberg, 2019).

Enligt Friberg och Öhlén (2021) är det viktigt att vara medveten om sin förförståelse och ändå kunna kritiskt granska materialet och studera om det finns andra sätt att se på fenomenet än det man själv erfarit. Eftersom jag har erfarenhet av att samarbeta med förskole- och nybörjarundervisningen är det viktigt att jag inte tolkar det material jag får utan beskriver hur mina respondenter erfar verksamheten.

3.1.1. Intervju som datainsamlingsmetod

Valet av fenomenologi som ansats styrde mig att använda intervju som datainsamlingsmetod i denna studie. För att få en bredare och djupare förståelse av fenomenet behöver man tillfråga sådana som har erfarenhet av temat (Fejes & Thornberg, 2019). I fenomenologisk forskning kan man samla in data bland annat med självrapporter, intervjuer eller en blandning av dessa (Szklarski, 2019). En kvalitativ intervju passar om man vill forska i någons egna erfarenheter, tankar och känslor (Dalen, 2015). I denna studie vill jag fördjupa mig i lärarnas och ledarnas erfarenheter och tankar om flexibel förskole- och nybörjarundervisning och således är intervju en lämplig metod att använda. Inom fenomenologin är intervjuer en bra datainsamlingsmetod för att ge forskaren en förståelse för hur respondenterna upplever det beforskade temat och på det sättet få tag på fenomenets essens (Fejes & Thornberg, 2019). I en fenomenologisk studie bör intervjufrågorna vara av en öppen karaktär för att man ska få reda på så mycket som möjligt om fenomenet (Friberg & Öhlén, 2021). Intervjuer som har några utarbetade frågor kallas för semistrukturerade intervjuer (Alvehus, 2013). Under en semistrukturerad intervju har forskaren på förhand bestämt vilket ämne som intervjun ska handla om (Dalen, 2015). Då temat är på förhand bestämt har intervjuaren i en semistrukturerad intervju möjlighet att ställa följdfrågor och vid behov be respondenten utveckla sina svar ytterligare (Alvehus, 2013).

I denna studie har intervju använts som datainsamlingsmetod. För att kunna strukturera upp intervjun behöver en intervjuguide utarbetas (Dalen, 2015). En intervjuguide innehåller väsentliga frågor som berör temat och täcker ett brett område av det som man ämnar forska i (Dalen, 2015). För studien skapades en intervjuguide (bilaga 1) som hjälp och

stöd för att formulera frågor till respondenterna och dessa frågor täcker hela forskningsområdet. De frågor som ställs under intervjuerna ska vara relevanta och hjälpa att svara på forskningsfrågorna (Dalen, 2015).

3.1.2. Urval och avgränsningar

Målet med studien är att få en bredare syn på fenomenet flexibel förskole- och nybörjarundervisning och hur det tolkas i olika kommuner. I denna studie har lärare och ledare i två kommuner intervjuats. Dessa kommuner har erhållit statsstöd för att utveckla verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Ett kriterium för att kunna agera respondent i en fenomenologisk studie är att respondenten har levd erfarenhet av fenomenet (Friberg & Öhlén, 2021). Jag har intervjuat både förskolelärare och klasslärare, alltså ett par som arbetar ihop med flexibel förskole- och nybörjarundervisning, samt ledarna för enheterna. I vissa kommuner är det en rektor som ansvarar för både förskole- och nybörjarundervisningen, i andra kommuner är förskoleundervisningen under daghemmen och leds av en föreståndare. I denna studie leds förskoleundervisningen i båda kommunerna av daghemmets föreståndare.

I den här studien begränsades urvalet av kommuner till de tvåspråkiga kommuner som ansökt om och beviljats statsstöd (Statsrådet, 2022a) för att utveckla och stärka verksamheten i förskoleundervisning och den inledande undervisningen. Kommunerna, där jag beviljades forskningstillstånd, utsåg de enheter där studien utfördes. Skola 1 har ett elevunderlag på strax under 200 elever i skolan och ca. 25 förskoleelever. Skola 2 har ett elevunderlag på under 250 elever och ca. 50 förskoleelever.

3.2. Databearbetning och analys

Eftersom de tvåspråkiga kommuner som erhållit bidrag för pilotprojektet finns runt om i Finland, har intervjuerna i denna studie gjorts både digitalt via Zoom och på respondenternas arbetsplats. Intervjuerna har spelats in på min personliga dator eller pekplatta och därefter transkriberats och analyserats. Transkription är en del av analysen och betyder att man skriver ner talet till text (Alvehus, 2013). De transkriberade texterna har finslipats och ändrats från talspråk och dialekter till standardsvenska. Även dubbleringar och upprepningar har tagits bort för att det ska lättare gå att läsa citaten i redovisningen. Stor vikt har lagts på att andemeningen i citaten inte har ändrats. Analysen har gjorts enligt Giorgis (2009, refererad i

Friberg & Öhlén, 2021) beskrivande analys. Det innebär att man först försöker beskriva det som kännetecknar fenomenet genom att det transkriberade data läses för att förstå helheter. Materialet läses sedan på nytt och texten markeras för att urskilja meningsenheter. De markerade meningsenheterna skrivs om till beskrivande, kärnfulla korta meningar. Slutligen läses de korta meningarna på nytt och utgående från dem görs en tolkning av vad fenomenet innebär.

Intervjuerna resulterade i ljudfiler som var mellan 20 minuter och 45 minuter långa. De i sin tur transkriberades till texter som omfattade i genomsnitt ca 10 sidor per respondent. Materialet lästes flera gånger för att få en helhetsuppfattning av stoffet. Därefter markerades betydande meningsenheter med hjälp av dataprogrammet atlas.ti för att underlätta kategoriseringen. De kategoriserade svaren klumpades ihop och skrevs om till kärnfulla korta meningar som sedan användes för att tolka vad man i dessa två kommuner anser att flexibel förskole- och nybörjarundervisning innebär sett från ett ledarperspektiv eller ett lärarperspektiv.

3.3. Kvalitets- och forskningsetiska aspekter

Enligt Danielsson (2021) bör en studie vara av hög kvalitet. Danielsson säger vidare att det inte förväntas att en studie ska kunna genomföras på nytt, men läsaren ska kunna följa stegen i arbetet och de bör vara beskrivna på ett logiskt och klart sätt och därför är det viktigt att dokumentera forskningsprocessen mycket noga.

Efter att min forskningsplan blivit godkänd i januari 2023 kontaktade jag två kommuner som fått statsstöd för att utveckla flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Enligt Dalen (2015) måste man först ha tillstånd innan man kan kontakta respondenter. Jag skickade ut en anhållan om forskningstillstånd till de kommuner som jag ansåg att lämpar sig för min forskning. Jag bifogade min forskningsplan till ansökan för att ge en bredare bild på vad jag ämnar forska i. Efter att forskningstillstånd beviljats tog jag kontakt med de respondenter som kommunerna utsett.

Dalen (2015) säger att man behöver skaffa så mycket information som möjligt om det område man forskar i. Innan intervjuerna läste jag mig in i ämnet och skrev på teoridelen i denna avhandling. Inför en intervju behöver man göra en provintervju (Dalen, 2015). För att bedöma om mina intervjufrågor var relevanta och förstods rätt av respondenterna gjorde jag två provintervjuer innan jag påbörjade de riktiga intervjuerna. Jag gjorde provintervjuerna

med en klasslärare och en föreståndare för att kontrollera att mina frågor fungerade både för lärare och för ledare. Under dessa provintervjuer kunde jag också kontrollera att inspelningen fungerade och att respondenterna förstod syftet med mina frågor. Under provintervjuerna uppkom inga egentliga problem, förutom att de som intervjuades inte var delaktiga i detta pilotprojekt och kunde inte svara på vissa frågor.

Före de verkliga intervjuerna påbörjades berättades för respondenterna vem jag är och syftet med intervjuerna. Jag bad om samtycke att spela in intervjuerna och berättade hur jag kommer att behandla materialet och var det kommer att förvaras under processen. Jag hänvisade även till det dokument om samtycke att delta i undersökningen jag skickat per e-post till respondenterna innan intervjuerna. Under intervjuerna tillfrågades respondenterna endast om sin befattning, utbildning och arbetserfarenhet.

Endast några tvåspråkiga kommuner ansökte om statsstöd (Statsrådet, 2022a) och således kommer jag inte att nämna i vilken kommun jag samlat in mitt material för studien för att öka konfidentialiteten i min studie. Alla intervjuer har anonymiserats så att jag inte anger identifikationsuppgifter på respondenterna eller deras arbetsplatser. Jag har intervjuat två lärare inom småbarnspedagogik/förskolelärare, två klasslärare, två ledare för småbarnspedagogik och förskola/daghemsföreståndare och två rektorer. Det handlar om sammanlagt åtta personer som arbetar i två kommuner som erhållit statsbidrag för att utveckla verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning.

De inspelade och transkriberade intervjuerna har sparats på min personliga dator under tiden som jag skriver på min avhandling. Jag behöver ha tillgång till materialet för att kunna skriva en så trovärdig avhandling som möjligt. Larsson (2021) menar att det största felet en forskare kan göra är att inte hålla sig till sanningen. Enligt Dalen (2015) är intervjumaterialet som insamlas av respondenterna deras egna ord och berättelser. Detta intervjumaterial används som underlag för tolkningen och analysen. I min studie har jag ställt respondenterna sådana frågor att de har kunnat svara uttömmande och beskrivande. Att ställa bra frågor stärker studiens validitet (Dalen, 2015). Begreppet validitet används för att beskriva kvalitet i en forskning, med vilket man avser att man i forskningen verkligen har undersökt det som avses undersökas (Thornberg & Fejes, 2019). I denna studie har syftet varit att ta reda på hur man anordnar flexibel förskole- och nybörjarundervisning och forskningsfrågorna har utgått från studiens syfte. Datainsamlingsmetoden och analysmetoden passade studiens syfte och forskningsfrågor. De teorier och tidigare forskningar som beskrivits i denna avhandling är relevanta och de stöder studiens syfte och således uppfyller denna studie kraven på adekvat forskningsmetodik.

Efter att avhandlingen är klar kommer allt insamlat material att raderas från min dator. I min avhandling har jag följt TENK:s (*Forskningsetiska delegationen*, u.å.) anvisningar om god vetenskaplig praxis.

4. Flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv

I detta kapitel redovisas resultaten av studien utgående från den första forskningsfrågan. I början presenteras en tabell som kortfattat beskriver innehållet. Innehållet i tabellen består av korta kärnfulla meningenheter som beskriver det insamlade materialet. Dessa meningar kallas huvudteman med underteman i tabellen. Alla respondenters svar har tagits i beaktan i resultatredovisningen och direkta citat används för att belysa fenomenet bättre. För att försäkra om att respondenterna förblir anonyma används följande förkortningar i redovisningen. Skolorna har fått numreringen 1 och 2. Rektor förkortas R, Föreståndare eller ledare för småbarnspedagogik och förskola förkortas L, förskolelärare förkortas F och klasslärare förkortas K. Således ser en förkortning för rektorn i skola 1 ut på följande sätt; R1. Citaten är numrerade genom hela avhandlingen för att vid behov i texten kunna hänvisa till ett visst citat.

Den första forskningsfrågan ämnar besvara hur ledarna anser att flexibel förskole- och nybörjarundervisning förverkligas i deras enhet. Huvudteman för den första forskningsfrågan är A) Ledarnas beskrivning på flexibel förskole- och nybörjarundervisning B) Ledarens roll i samarbetet mellan förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen och C) Framtidstankar om verksamhetskulturen kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning (se tabell 1).

Som samlingsbegrepp för rektorer och ledare inom förskola eller föreståndare används begreppet ledare.

Tabell 1

Sammanställning av teman gällande flexibel förskole- och nybörjarundervisning ur ett ledarperspektiv

Huvudteman	Underteman
A. Ledarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Övergång från förskoleundervisning till den grundläggande utbildningen 2. Samarbete inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning anses viktigt 3. Mål för pilotprojektet 4. Läroplanernas betydelse och syfte i

<p>B. Ledarens roll i samarbetet mellan förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen</p> <p>C. Ledarnas framtidstankar om verksamhetskulturen kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning</p>	<p>samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen</p> <p>5. Alla utrymmen lämpar sig för verksamheten</p> <p>6. Pilotprojektets betydelse för utvecklingen av verksamheten</p> <p>1. En möjliggörare för lärarnas pedagogiska samarbete</p> <p>1. Mervärdet i att samarbeta</p> <p>2. Vision och tankar om utveckling av flexibel förskole- och nybörjarundervisning</p>
--	--

4.1. Ledarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Ledarna hade en gemensam syn på att samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen var en positiv sak som gjorde övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen smidigare. De beskrev verksamheten genom att berätta om samarbetet tidigare och i nuläget, hur utrymmen och läroplanerna användes och vilka mål man satt upp för pilotprojektet. De reflekterade även om pilotprojektets betydelse för framtiden.

A1 - Övergång från förskoleundervisning till den grundläggande utbildningen

Samtliga ledarrespondenter var i huvudsak eniga om vad begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning handlar om. De talade alla om en smidig övergång från förskolan till den grundläggande utbildningen och om en trygghet att känna till skolan och personalen som arbetar där. Själva begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning hade enligt en ledare kommit med i och med detta pilotprojekt (3). De talade alltså mera om ett samarbete mellan

förskolan och nybörjarundervisningen än om flexibla lösningar. Bara en av ledarna menade att flexibel förskole- och nybörjarundervisning skulle handla om att kunna påbörja sin lärtig då barnet är moget för det (5).

1 Att göra gränsen mera utsuddad och att våra barn redan ska ha en ganska bra inblick i skolan när de sedan börjar i höst [i skolan] och samma förstås för de som går i ettan och i tvåan att dörren också ska vara öppen tillbaka till förskolan som ju förstås var en stor del av deras liv under det året de gick där och personalen för dom var viktiga. (L2)

2 För mig betyder det att det skulle behöva vara en smidig väg mellan förskola och skola. (R2)

3 Själva flexibel begreppet har kommit bara via det här statsbidraget. (R1)

I synnerhet rektorerna lyfte upp värderingarna och hur viktigt de anser att förskolan är i samma byggnad som skolan för att få känslan av gemenskap. En av rektorerna talade om att det är viktigt att alla vuxna i skolan och förskolan var till för alla barn som tillbringade sin dag i samma byggnad. Det var ingen skillnad för vem man arbetade, utan alla skulle ha en känsla av samhörighet. I synnerhet var det viktigt att inför barnen förmedla budskapet om att det inte är någon skillnad vem som tar hand om eller lär barnet.

4 Utan framför barnen så är det ingen skillnad vilken vuxen i vår skola som finns till barnets stöd. Man ska liksom inte behöva skilja på att är man i förskolan eller får man lön ifrån svenska utbildningstjänster. Allt det som sker där mitt emellan så är väl flexibel förskole- och nybörjarundervisning. (R1)

Tanken om att flexibel förskole- och nybörjarundervisning skulle vara en flexibel skolstart med ett individuellt eller mera flexibelt startdatum och att man skulle utgå från barnens eller elevernas utveckling och kunskaper nämndes endast av en rektor när hen blev tillfrågad vad begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning betyder (5). Den andra rektorn ansåg att de inte riktigt är där ännu, att de inte ännu kan bilda undervisningsgrupper baserade på elevernas styrkor eller behov. Hen ansåg ändå att kraven från statsbidraget var att utforska möjligheterna att bilda undervisningsgrupper utgående från elevernas kunskaper och behov.

5 Att det är ju att ta tillvara barnens och lägga mera fokus på barnens utveckling och när man egentligen startar skola och förskola. Att det inte skulle vara så där på datum. (R2)

6 Om att kunna på riktigt bilda undervisningsgrupper så måste vi kunna tillgodose olika elever, se olika barns styrkor, varför inte stödbehov också. Då vet jag inte riktigt om vi är där ännu. Kanske på väg i alla fall dit och det här är ett av de där kraven som kommer från det här statsbidraget att vi ska försöka bilda grupper utgående från elevernas olika behov. Och jag tror inte att vi klarar av det idag ännu, jag tror inte vi är färdiga att göra det. (R1)

Övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen ansågs vara en tid i barnens liv som behövde värnas om så att förskoleeleverna kände sig trygga i att påbörja skolan och samtidigt också känna samhörighet och gemenskap i den stora skolan.

A2 – Samarbete inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning

I de enheter som studien utförts deltar samtliga förskolegrupper och alla elever i årskurs 1 och 2 i samarbetet. I båda enheterna är det förskolan som har ett tätare samarbete med årskurs 1 medan årskurs 2 deltar mera sällan. Det ansågs viktigt att man inte plockar ut någon som får samarbeta medan andra skulle lämnas utanför. Som experiment kunde man tänka sig att ha bara en liten andel som samarbetade, men annars ansåg man att alla behövde få vara med. Detta innebar att samarbetet medförde en stor volym människor att förflytta och organisera verksamhet för. I skola 1 hade samarbetet med årskurs 2 blivit mindre då den klassen inte hade så mycket personalresurser.

7 Nej, det är nog viktigt att om du har en förskola så måste du nog ha alla med. Annars blir det nog lite som experiment verksamhet då bara. Du kan inte ha att det är en grupp som kommer och har samarbete. Du kan experimentera och pröva någonting någon gång med det, men nu måste man ta alla med [...] Då får du ju förstås en stor volym plötsligt där, du får ju 80, 90 elever. (R2)

Rektorerna lyfte upp förskolans personalresurser som en mycket viktig sak för samarbetet (8). Det ansågs viktigt att det finns många vuxna som arbetar med barnen. All personal som fanns tillgängliga då grupperna samarbetade var med. Det var all personal från förskolan, dvs. lärare inom småbarnspedagogik, barnskötare och gruppassistenter. Från skolan var klassläraren, handledare, resurslärare och möjligen också specialläraren användbar under samarbetet med förskolan.

8 Faktum är att förskolan har en otrolig resurs jämfört med vad man har i skolan. (R1)

9 Alla är med. När vi samarbetet så deltar ju allihop. På skolans sida så är det ju de som har nybörjarundervisning, alltså ettan och tvåans lärare. (L2)

Samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen inkluderade i båda enheterna all personal och elever i förskolan och lärarna med assisterande personal och elever i årskurs 1. I skola 1 samarbetade årskurs 2 mera sporadiskt med förskolan och årskurs 1 medan man i skola 2 berättade att samarbetet gällde också årskurs 2.

A3 – Mål för pilotprojektet

Målet för själva projektperioden var i båda kommunerna att sprida ut det goda samarbetsformerna som fanns i enheterna till de andra enheterna i kommunerna. I båda kommunerna hade man med hjälp av projektet anställt projektkoordinatorer eller agenter, vars uppgifter bland annat var att ställa upp mål för pilotprojektet.

10 Det är liksom egentligen våra agenter här som jobbar tillsammans som har satt upp de där målen. Målet är nog just det här att så smidigt som möjligt få det här samarbetet att fungera [...] Syftet med pilotprojekt är att vi ska starta det här samarbetet och sprida det till övriga enheter i kommunen. Det är det som är det huvudsakliga målet. (L1)

Ett av de viktigaste målen enligt ledarna var ändå att sudda ut gränserna och göra övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen så smidig som möjlig samt att skapa en trygg lärostig för barnen genom att lära känna till skolmiljön innan eleverna börjar skolan. Man talade också om att sudda ut gränsen mellan förskolan och nybörjarundervisningen och att eleverna i förskolan har en möjlighet att redan innan skolstarten ha fått bekanta sig med skolans lärare.

11 Vårt mål är det att alla barn ska känna sig trygga, alla tillsammans. (R1)

12 Målet är ju för den enskilda eleven att bli bekväm inför... så att säga förbereda sig för skolan [...] Känna skolmiljön. (R2)

13 Målet med det här är ju precis det där att göra det till barnens fördel. Att sudda ut den här linjen och att inte göra det där steget så stort utan det ska vara ganska... De ska vara ganska insatta i det [skolan] och att de har träffat lärarna och dylikt när man sen ska börja i skolan. (L2)

Målet med samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen var i båda enheterna att ge förskoleeleverna en trygg övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande

utbildningen. Man strävade till att förbereda förskoleeleverna på skolmiljön så att steget mellan förskolan och nybörjarundervisningen skulle vara så litet som möjligt.

A4 – Läroplanernas betydelse och syfte i samarbetet

I och med att detta är ett pilotprojekt så har inte kommunerna gjort några förändringar i sina befintliga läroplaner. Man menade dock att man i samarbetet utgår från läroplanerna, även om alla inte hade bekantat sig med den andras plan eller att man först genom detta projekt stiftat bekantskap med läroplanen för skolan eller förskolan. Detta projekt ansågs ändå kunna stöda ett framtida arbete med läroplanerna och hur man i framtiden kunde arbeta med flexibla lösningar och för smidiga övergångar (15).

14 Nej, det känner jag inte till [att det gjorts ändringar i den lokala läroplanen]. Det var första gången jag bekantade mig med förskolans läroplan via det här projektet. Jag hade inte tidigare tagit del av det [...]De få möten jag varit med på så utgår från det [läroplanerna] i alla fall. (R1)

15 Men inte har vi en sådan här ska vi säga en traditionell läroplan där det står skrivet. Det är kanske mer att söka former kanske för en framtida läroplan. (R2)

I båda enheterna utgick man från de befintliga läroplanerna och man menade att de står som grund för samarbetet, även om ledarna inte hade bekantat sig så noga med planerna för de olika stadierna.

A5 – Utrymmen som lämpar sig för verksamheten

Ledarna såg ingen skillnad vems utrymmen som användes då förskolan och nybörjarundervisningen träffades. I skola 2 använde man alla tillgängliga utrymmen och man hade även utnyttjat utemiljön som en lärmiljö (16). I skola 1 använde man utrymmena inomhus som enkom var byggda och planerade med tanke på flexibla lösningar och samarbete mellan förskolan och nybörjarundervisningen. I skola 1 fanns möjligheter att med skjutbara mellanväggar ändra om klassrummen till mindre grupperum. Förskole- och nybörjarundervisningen var också placerad i samma ända av skolhuset för att få till stånd ett naturligt samarbete och samverkan i de dagliga mötena i till exempel tamburen (17).

16 De använder skolgården och gymnastiksalen. De använder klassrummen och förskolan. Och så har vi ett stort skolbibliotek. Att egentligen så är väl inte utrymmen på det sättet ett problem. (R2)

17 Och då har vi liksom på det viset gemensamma utrymmen. Och det är ju en stor del av det här flexibla. (R1)

I skola 1 hade man en stark vision och strävan efter vi-känsla. Detta hade tagits i beaktan redan då skolbyggnaden planerades. Både rektorn i skola 1 och föreståndaren för förskolan talade om hur viktigt det är att alla ska känna att alla utrymmen är gemensamma och kan således användas av alla. Man hade tänkt mycket på de vardagliga möten som sker i samband med övergångar. I och med detta hade förskolan och nybörjarundervisningen fått en gemensam tambur i skola 1, som ansågs mycket viktig för att det just i en rymlig tambur finns möjlighet att mötas dagligen i det vardagliga för att skapa naturliga möten (18). Rektorn i skola 1 var mycket noga med att poängtera att alla utrymmen är gemensamma. Hen ansåg att man genom att förbjuda något utrymme signalerar för barnen att det finns vi och ni och det ville man undvika i skola 1.

18 Så det där är en sådan sak som är en jättecentral sak de behöver, tamburen[...] Ja, det gjorde vi helt med avsikt att det är liksom den där lilla ingången, och så har vi den stora ingången. Så det att både barn och vuxna möts där hela tiden i den där vardagen som leder till det mest flexibla [...] Men börjar vi sätta sådana liksom strukturella ramar att vi behöver ha egna utrymmen, att det här är förbjudet för någon. Så tänk hurdan bild vi ger åt barnen. Då skiljer vi på vi och ni. Då håller det ju inte det vi säger att allt ska vara lika för alla barn. Så vi måste göra allt för att undvika att det inte är så och då... Ja då är det alla utrymmen allas. (R1)

19 Det som är så fint här är just det här att alla utrymmen kan användas av alla. (L1)

Eftersom samarbetet inte var så regelbundet i skola 2 så upplevde rektorn inte det som ett större problem med utrymmen. Man kunde enligt rektorn använda de utrymmen som fanns tillgängliga just då utgående från hurdana aktiviteter man höll på med. Hen ansåg att om samarbetet blev mer regelbundet så borde man ta det i beaktan när man strukturerade upp samarbetet.

20 Det är så sporadiskt det där samarbete ändå sist och slutligen så det kräver ingen större... man tar ju de utrymmen som finns beroende på vad man har för aktiviteter [...] Det är ju annat om du ska ha det regelbundet återkommande, att varje onsdag, så gör man det här, då måste du som strukturera och planera det mera. (R2)

I svaren märks tydligt att förskolorna är i skolans byggnad och att det är rektorerna som ansvarar för byggnaden och dess utrymmen. Ledarna för småbarnspedagogiken kommenterade endast att alla utrymmen används för samarbetet. Skillnaden i hur enheterna tänkte kring användningen av utrymmen kunde ses i hur ofta förskolan samarbetade med

nybörjarundervisningen. I skola 1 hade man explicit planerat utrymmen för att samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen skall vara så smidigt som möjligt. I skola 2 var förskolan ett tilläggsbygge som låg vägg i vägg med skolan.

A6 - Pilotprojektets betydelse för utvecklingen av verksamheten

Båda enheterna hade redan innan pilotprojektet haft ett gott samarbete med olika slags gemensamma aktiviteter men också fört diskussioner om vad man tar upp i olika ämnen på de olika stadierna. Överföringssamtalet från förskolan till skolan har också tidigare ingått i samarbetet.

21 Vad tar man upp i läsning, modersmål, skrivning, matematik. Så här att vi har som någon slags linje redan från förskolan så att vi är medvetna om vad man gör. På ett teoretiskt plan, vet vi, men sen har vi inte som sammanfört de här eleverna så mycket i blandade grupper i sån här undervisningssituationer. Däremot nog i aktiviteter inom idrott och bildkonst och skapande och såna grejer, men inte som direkt inom läsinlärning och skrivinlärning. (R2)

22 Samarbetet har ju redan funnits med överlåtelsesamtal och dylikt. (L2)

Samarbetet ansågs vara en naturlig del i båda enheterna eftersom skolan och förskolan finns i samma lokaler och delar till exempel gård och gymnastiksal, de yttre strukturerna. Samarbetet gällande de yttre strukturerna har varit fungerande i enheterna redan tidigare.

23 Vi har ju förskolan i skolan här. Så vi samarbetar jättebra med dem i frågan om sådana här utrymmen, koordinering, vi träffar personalen och så vidare. Alltså yttre strukturerna. (R1)

I och med pilotprojektet hade en mer strukturerad verksamhet tagit form. I skola 1 samarbetade förskolan och årskurs 1 varje vecka (24) medan man i skola 2 träffades mera sällan, ungefär en gång i månaden. I skola 2 hade man inte gjort så stora förändringar sedan tidigare eftersom de redan från början hade haft fungerande samarbetsformer. Målet i båda kommunerna var att dessa skolor som medverkade i pilotprojektet skulle sprida den goda praxis de har till kommunens övriga enheter. I båda enheterna var årskurs 2 med mera sällan.

24 Vi har undervisningssekvenser eller undervisning varje vecka återkommande då vi blandar grupper från förskolan och nybörjarundervisningen. (R1)

25 Att egentligen har vi under detta projekt nu gjort egentligen ganska lite ändringar. Det har alltid funnits ett gott samarbete i detta hus. (L2)

För båda kommunerna var det gemensamt att det i och med pilotprojektet hade anställts projektledare eller koordinatörer som har som uppgift att leda samarbetet och förändringsarbetet på enheten men också på kommunnivå. I och med den statliga finansieringen fanns alltså möjlighet, tid och resurser till att kunna samarbeta ännu mer än tidigare. Man ansåg att det har blivit mera struktur i samarbetet i och med att projektkoordinatorerna leder arbetet tillsammans med ledarna och lärarna. Man ansåg att genom pilotprojektet hade man fått mera tid och resurser att samarbeta.

26 Vi fick ju koordinatörer som får betalt för att jobba för det och då måste jag bara tro att det har ändrat. De har ju mötestider då de sitter ner och känner ett ansvar att de behöver driva saker och redovisa för vad vi gör. De [projektkoordinatorn] sitter nu i det här huset mest tillsammans med lärarna, men sen är dom en del av den här kommungruppen, alltså med de andra i koordinatörerna i kommunen som jobbar för att utveckla verksamheten. (R1)

27 Vi har en projektkoordinator då som jobbar här i vår skola och vår förskola och den förstås leder ju den här gruppen och när de sammankallas nu så är hen alltid med som en ledare då i den frågan och sen så hjälper hen också till att vara i grupperna för att liksom föda det här samarbetet...hen är den där mellanhanden. Det har förstås gett ännu mer struktur i samarbetet. Liksom att det här projektet har ju gett möjlighet till det. Men förstås med det här projektet nu så ges det ju liksom tid och resurser för att ännu mera kunna ta sig tiden att samarbeta över gränserna. (L2)

Ledarna talade också om lärarnas gemensamma tid och deras möjlighet till reflektion som möjliggjorts i och med pilotprojektet. Man hade infört diskussioner kring den pedagogiska verksamheten och inte bara de yttre strukturerna som utrymmen (29). Det upplevdes ändå inte helt problemfritt att få det att fungera även om man fysiskt befinner sig i samma byggnad. I båda skolorna arbetade man i team som bestod av några årskurser. I skola 1 bestod teamet av förskolan och åk 1 och 2, medan det i skola 2 inte innefattade förskolan utan endast årskurs 1 och 2.

28 En viktig sak som vi har är att hela vår verksamhetskultur i skolan grundar sig på att vi jobbar i 3 team och ett av de här teamen är förskolan, 1 och 2. (R1)

29 Vi har lite aktiverat det mera under den här projektperioden att titta på det, så det är mera den här samverkan mellan elever i pedagogiskt sätt. Samverkan och inte bara

yttre, så att säga yttre strukturer. Men det är inte, det är inte så lätt det här att få ihop. Fast vi har dörrarna bredvid varandra där heller. (R2)

För utvecklandet av pilotprojektet ansåg man det viktigt i båda enheterna att man anställt projektkoordinatorer som ledde samarbetet och utvecklingen av flexibla förskole- och nybörjarundervisning. Det hade enligt ledarna gett mera struktur för samarbetet.

4.2. Ledarens roll i samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen

B1 – En möjliggörare för lärarnas pedagogiska samarbete

Ledarna såg sin roll som ledare för den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen främst som en möjliggörare. Det handlade om att skaffa vikarier vid frånvaro eller att boka utrymmen för verksamheten. De lyfte också upp deras roll i att stöda personalen till samarbete och för att skapa en verksamhetskultur där alla känner sig delaktiga och välkomna. De värnade om att förskolans personal skulle känna att de hör hemma i skolmiljön även om de har en annan förman. Ledaren i förskolan i skola 2 ansåg också att hens uppgift var att peppa och stöda förskolelärarna i det goda samarbetet de gjorde (31).

30 Men har man en förskola och skola, så nu är ju skolans rektor i sin ställning väldigt avgörande för att det här ska fungera. Alltså, rent så här kulturellt. Alltså, du måste ju ha en kultur också, att du har en förskola. Det är ju inte bara ett bihang. För som ledare i det här så formar du ju kulturen du organiserar, men sen är det läraren som måste ta det sista skedet i den pedagogiska verksamheten. Men det kan de göra bara de får in det i kulturen. Vi har nog signalerat att min roll har varit att stimulera ett starkt samarbete med förskolan som för skolans del också gentemot lärarna och det här att det är viktigt att de är med och vi måste beakta det i schemaläggning, julfester. Personal och elever att det här som varit som ett starkt hjärta som på det sättet för mig nog i det här förskolans verksamhet. (R2)

31 Min roll känner jag ju extra viktigt att verkligen peppa personalen på dom goda sakerna som det här för med sig. (L2)

En av de viktigaste uppgifterna som ledarna ansåg sig besitta var att hitta gemensam tid för lärarna för planeringen av verksamheten, samt att säkerställa att det fanns vikarier vid frånvaron. Det upplevdes som en utmaning att hitta tider som passade alla för planering i och med de olika strukturerna med personaldimensioneringar och arbetstider, eftersom förskolan

och den grundläggande utbildningen inte har samma arbetstidsbestämmelser eller öppethållningstider. I skola 2 hade man velat ha personalen från förskolan med på olika möten men det lyckades inte på grund av olika arbetstider eller på grund av förvaltningsstrukturen (34).

32 Jag helt enkelt möjliggör det genom att jag ser till att förskoleläraren har vikarie om hen är på någon kurs eller på besök någonstans eller sjuk och borde delta i någonting[...] Min roll är nog bara att möjliggöra och se till arbetstiderna och att det finns tid för läraren att ha planeringstid. (L1)

33 Gemenskap är jätte viktigt, men sen är det ju svårt när förskolan inte är under oss i skolan och inte under mig. (R1)

34 Så har vi de här lärarmöten som vi har då, men då har de [förskolan]också något. De kan inte avyttra personal till det då vi har möten. För att de ligger i en annan förvaltningsstruktur[...] Det passar inte med tider med arbetstid. Alltså det hela, det här är olika på något sätt. (R2)

I och med att projektkoordinatorerna har anställts så har även ledarnas roll ändrats en del och de känner att de inte har en så stor andel i planeringen och utveckling av verksamheten mellan förskole- och nybörjarundervisningen mera. Ledarna ansåg också att det var lärarna och den övriga personalen som gjorde grovarbetet med barnen och hade hand om den pedagogiska verksamheten.

35 Nu då i och med det här projektet så blev det ju som en liten annan typ av ledning. I det här projektet har vi en projektledare också. Så jag drog mig kanske lite tillbaka i vissa delar [pedagogisk utveckling] då så att det skulle passa in i projektet lite mera. (R2)

Samarbetet mellan rektorn och föreståndaren eller ledaren för förskolan ansågs vara god i båda enheterna. I skola 1 träffades ledarna mera sporadiskt då de inte arbetade fysiskt på samma arbetsplats. De höll kontakt mest via telefon och e-post. I skola 2 arbetade man i samma byggnad och träffades regelbundet. Ledarna samarbetade främst kring personalärenden och planeringstider. De hade fört diskussioner kring att verksamheten på de olika enheterna måste ändå fortsätta som normalt även om de har ett mera strukturerat samarbete. I och med pilotprojektet så har även projektkoordinatorerna samarbetat med ledarna (38).

36 Vi har koordinerat lärarnas samplaneringstid. (L1)

37 Så klart att vi samarbetar kring vissa saker som resurseringen eller personalens mående, eller om det är någonting som just nu inte funkar. (R1)

38 Vi [föreståndare och rektor] har suttit ner tillsammans med den här projektarbetaren och diskuterat och vår uppgift är att se till att detta går att genomföra med tanke på verksamheten. Att vår verksamhet ska ju fortsätta rulla som vanligt enligt våra läroplaner. Så det är många sådana delar som kommit upp då i samtalet med rektorn och projektledaren. (L2)

Rektorerna i båda enheterna kände att de hade en viktig roll i att skapa en sådan kultur som inkluderade alla så att alla som arbetade i enheten togs i beaktning, bland annat med tanke på schemaläggning av tider och utrymmen men också att alla kände sig välkomna och att alla behövs. Ledarna för förskolan talade mera om deras uppgift som möjliggörare gällande arbetstider och planeringstider medan rektorerna talade mera om ett inkluderande arbetsklimat och en gemensam verksamhetskultur.

4.3. Ledarnas framtidstankar om verksamhetskulturen kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Ledarna reflekterade kring mervärdet i att samarbeta och framförde sina tankar om ett mer intensifierat samarbete i framtiden.

C1 – Mervärdet i att samarbeta

Ledarna upplevde att det mervärde som detta pilotprojekt och samarbetet med förskolan och skolan medförde handlade om vetenskapen om att detta är för barnens bästa för att göra övergången så smidig och trygg som möjligt och för att göra övergången mindre spännande för barnen (40). Rektorerna talade om att mervärdet i detta samarbete handlade om att skapa en gemensam linje där man närmade sig varandra till en gemensam skola med gemensamma barn.

39 Ja, det ger jättemycket. När man får i gång det. För att det är helt klart för mig att få ihop de här linjerna mellan förskola och skola. (R2)

40 Jag ser nog mervärdet i att vi tror att det här är barnets bästa och det är ju det som vi utgår från alltid att. Barnets bästa i den här frågan är ju egentligen då den här att kanske ta bort en del av spänningen. Det är väldigt spännande för många barn och så

kommer att vara väldigt spännande för många barn att gå över. Så att lite försöka dämpa den känslan. (L2)

41 Det är ju liksom det här samarbetet som är a och o. Det är ju liksom våra barn i vår skola. (R1)

Ledarna för förskolan lyfte upp det kollegiala lärandet och att personalen får en större insyn i varandras sätt att arbeta vilket stöder barnen i övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. De lyfte upp de olika utbildningarna som lärarna hade och därmed kanske också olika synsätten på pedagogiken. De talade också om att man genom samarbetet får en inblick i varandras arbetssätt. Förskolans personalresurser ansågs också som ett mervärde och fördel i samarbetet. Att ha flera vuxna i skolan ansågs vara enligt rektor i skola 1 ett likhetstecken med en bra skola (44).

42 Man lär sig av varandra och förstår också varandra sätt att tänka. Vi har ju ändå olika utbildningar. Barnträdgårdslärare [lärare inom småbarnspedagogik] och lärare. Fast vi har liksom pedagogiken, men vi har ändå olika synsätt. (L1)

43 Samarbetet gör att lärarna i skolan får en större insikt i vad vi håller på med och att vi inom vår profession får en större inblick i att vad är det sedan lärarna tar fasta på. (L2)

44 Jag är brukar inte sticka under mattan, men de enorma resurser som förskolan hämtar, vuxna resurser. Jag har jag en oskriven slogan, att ju fler vuxna i skolan, desto bättre skola. (R1)

Alla ledare var ense om att samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen är en positiv och naturlig sak och att verksamheten gagnar övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen men också i att föra verksamheterna närmare varandra. Man kunde ana en skillnad i hur rektorerna svarade gentemot hur föreståndarna svarade gällande mervärdet i samarbetet. Rektorerna fokuserade mera på barnen medan föreståndarna lade mera vikt på personalens synvinkel.

C2 – Vision och tankar om utvecklingen av flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Ledarna var alla ense om att samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen bör fortsätta, men också utvecklas. Man ansåg att samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen var en naturlig sak och man var nöjd med det lilla man gjorde redan nu men man ansåg att det ändå fanns utrymme för utveckling. Man önskade se de andra

enheterna i kommunen haka på eller påbörja samarbete. Men samtidigt talade man om att det inte får bli för tungrott och ta mera energi än det ger. Man ansåg också att personalen behöver vara motiverad för att kunna fortsätta samarbete (47). Man uttryckte att ett samarbete kan inte endast vara uppifrån-styrt, utan personalen som arbetar med det måste också känna sig motiverade och engagerade.

45 Jag tycker att det här är en sån sak som jag vill att fortsätter. Det är en helt naturlig sak att samarbete. Jag hoppas att så många som möjligt kommer med. (L1)

46 Vi har tänkt och eftersom det har varit ett gott samarbete redan tidigare här... så förstås så vill vi ju hela tiden utveckla samarbetet. Att det är ju någonting vi vill att inte ska stranda i och med att pilotprojektet tar slut utan att hålla kvar i de delar som vi tycker har gett resultat och frukt. (L2)

47 Vi går igenom det här nu. Vad som har funnits, vad har vi satt till. Knappast tar vi bort någonting, utan det är mera vad vi sätter till så att säga. Men vad inom de ramar som finns nu för tillfället. Vad som är möjligt och att folk är motiverade för att liksom sätta sin energi på. (R2)

Ledarna talade om sina visioner om en årskurslös förskole- och nybörjarundervisning, där eleven kunde börja skolan då hen var redo för det eller gå vidare i egen takt, som en positiv och möjlig utveckling på sikt. Men att det i dagens administration fanns rätt många hinder för att detta skulle gå att förverkliga fullt ut. Således tog flera upp ämnet om att förskolan borde höra rent administrativt till skolan för att samarbetat skulle vara flytande och obehindrat.

48 Följande pilotprojekt kunde vara administrationen [...]Jag tror att det skulle vara så mycket lättare och ha det i ett och samma. (R1)

Man hade lagt märke till att det redan i småbarnspedagogiken fanns barn som behöver mera utmaningar i verksamheten. Man nämnde försöket med den tvååriga förskolan (läs mera om det på <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/forsoket-med-tvaarig-forskoleundervisning>) som ett exempel som gör att verksamheten och pedagogiken får ett lyft och närmar sig varandra.

49 Man märker ju redan nu också femåringar i dagis hur de kan vara leda [på verksamheten] och börjar busa bara för att de tycker det här är alldeles för enkelt, dom vill ha mera utmaningar[...] jag tänker om man är född i början på året och jätteintresserad av någonting och vill lära sig och kan bokstäver och skriva redan, så varför inte. Jag tycker inte att det ska finnas något hinder. Det ju en bra sak om det

skulle vara så här att man kan lite beakta barnets nivåer[...]Barnen måste få lära sig i egen takt. (L1)

50 Det är synergieffekter i det här som det är frågan om. Nu öppnar man upp för de här femåringarnas förskola och jag tror personligen att det inte tar länge innan vi har så att säga sexåringarna i en normal skolverksamhet. (R2)

Rektorn i skola 1 ansåg att de inte är färdiga för att bilda undervisningsgrupper baserade på barnens kunskaper och styrkor eller utgående från barnens stödbehov. Om man skulle ha ett mera flexibelt arrangemang skulle det enligt alla ledare kräva att förskolan skulle administreras av skolan. Rektorn i skola 2 ansåg att det inte kommer att gå länge innan förskolan är en del av skolan. Om småbarnspedagogiken, alltså tiden utöver förskoleundervisningen skulle vara klubbverksamhet, skulle det vara naturligt att förskolan låg administrativt under rektorn ansågs det (52).

51 Vi är kanske på väg i alla fall dit och det här är ett av de där kraven som kommer från den här statsbidragsredovisningen, att vi ska försöka bilda grupper utgående från elevernas olika behov. Jag tror inte att vi klarar av det idag ännu. Om att kunna på riktigt bilda undervisningsgrupper så måste vi kunna tillgodose olika elevers styrkor, varför inte stödbehov också. (R1)

52 Vi har många gånger funderat på det här med chefen, liksom att skulle det här inte vara småbarnspedagogik. Om här skulle vara klubbverksamhet på morgon och klubbverksamhet på eftermiddagen så då skulle jag ju inte vara chef. Naturligare skulle det ju vara att det är rektorn som är här under samma tak att hen ska vara som chef också för förskolan. (L1)

För att närma sig i och föra de olika verksamhetskulturerna närmare så hade man i skola 1 redan infört arbete i arbetsteam. I skola 1 bestod ett av teamen med personal från förskolan och årskurs 1 och 2. Detta var ett av önskemålen man hade i skola 2 att kunna införa. På så sätt kunde en naturlig samverkan mellan förskolan och nybörjarundervisningen etableras och stärkas.

53 Jag skulle vilja ha förskolan närmare skolan, med en förskole ansvarig ändå, men de skulle ligga närmare i de här strukturerna. Att de skulle vara med naturligt på elevvårdsmöten, alla de här ledningsgruppsmöten, samverkan i teamen med årskurs 1 och 2. Som vi har det nu är det inte med där heller. Då skulle du få en naturlig samverkan förskola - årskurs 1 och 2. (R2)

Samtidigt ansågs stadiövergången som något som barnen väntar på och som är uppskattat. Man ville inte helt slå ihop de olika verksamheterna, utan man uppskattade de olika verksamheternas särdrag och att det var viktigt att hålla fast vid den egna identiteten som förskola och skola. Däremot såg man behovet av att få de olika verksamhetskulturerna att närma sig varandra. För att kunna fortsätta samarbeta ansågs det viktigt att det även i framtiden finns någon slags koordinator som håller i trådarna och styr upp verksamheten så att det inte faller i glömska.

54 Alla behöver få ha sitt eget liv också... det är vi som är förskolan, att det inte blir som för slätstruket för mycket alltså. Du är så ihop så du vet inte vad du är riktigt. Tycker att förskolan behöver ha sin roll, skolan sin roll, men sen måste vi liksom få ihop det här emellan på ett smidigare sätt. Det ska finnas kvar det här att jag går lite från förskola till skola ändå. Det ska bli ett litet steg där. Att vi inte tar bort det riktigt. För barnen ser fram emot det här. (R2)

55 Man borde ha nog någon slags koordinator kring det här samarbetet. (R2)

Ledarna ville skapa en verksamhetskultur där samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen var en naturlig del. Många tankar yttrades om det är möjligt att skapa grupper som är baserade på elevernas kunskaper och färdigheter går att förverkliga. Ledarna såg en gemensam administration som lösning för att kunna göra verksamheten mera flexibel.

5. Lärarnas beskrivning på verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning

I detta kapitel redovisas resultaten av studien utgående från den andra forskningsfrågan. I början presenteras en tabell som kortfattat beskriver innehållet. Innehållet i tabellen består av korta kärnfulla meningsenheter som beskriver det insamlade materialet. Dessa meningar kallas huvudteman med underteman i tabellen. Alla respondenters svar har tagits i beaktan i resultatredovisningen och direkta citat används för att belysa fenomenet bättre. Citaten är numrerade och numreringen fortsätter från föregående kapitel.

Den andra forskningsfrågan söker svar på hur lärarna beskriver den verksamhet de bedriver inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Huvudteman för den andra forskningsfrågan är A) Lärarnas beskrivningar på flexibel förskole- och nybörjarundervisning B) Lärarnas beskrivningar på pedagogiska arbetssätt i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen C) Lärarnas samarbete kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning och D) Lärarnas framtids tankar kring verksamhetskulturen om flexibel förskole- och nybörjarundervisning (se tabell 2).

I detta kapitel används lärare som ett samlingsbegrepp för lärare inom småbarnspedagogik/förskolelärare och klasslärare. I redovisningen förkortas förskolelärare F och klasslärare K. Skolorna bär förkortningarna 1 och 2. Citat av till exempel klasslärare i skola 1 skrivs *K1*.

Tabell 2

Sammanställning av teman gällande flexibel förskole- och nybörjarundervisning ur ett lärarperspektiv

Huvudtema	Undertema
A. Lärarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen 2. Mål för pilotprojektet 3. Samarbete för att skapa en gemensam verksamhetskultur 4. Läroplanens syfte och betydelse i

<p>B. Lärarnas beskrivningar av pedagogiska arbetssätt i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen</p> <p>C. Lärarnas samarbete kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning</p> <p>D. Lärarnas framtids tankar kring verksamhetskulturen om flexibel förskole- och nybörjarundervisning</p>	<p>flexibel förskole- och nybörjarundervisning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Temaarbete och helhetsskapande undervisning är bortglömda metoder 2. Leken anses viktig i flexibel förskole- och nybörjarundervisning, men används mera sällan <ol style="list-style-type: none"> 1. Samplanering och -undervisning kräver (tids)resurser 2. Strukturer kring bedömning och utvärdering <ol style="list-style-type: none"> 1. Mervärdet i att samarbeta 2. Vision och tankar om utveckling av flexibel förskole- och nybörjarundervisning
--	--

5.1. Lärarnas beskrivningar av flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Lärarna beskrev fenomenet flexibel förskole- och nybörjarundervisning genom att berätta om övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen och genom att belysa hurdana mål man ställt för pilotprojektet, hur man samarbetar mellan personalen och vilket syfte lärarna ansåg att de befintliga läroplanerna har i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen.

A1 – Övergång från förskoleundervisning till grundläggande utbildning

Lärarna ansåg att begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning handlade om ett samarbete mellan förskolan och nybörjarundervisningsklasserna för att underlätta övergången för förskoleeleverna till skolan. Samarbetet handlade om att vara tillsammans och att känna att man hör ihop och växer in i skolmiljön genast från förskolan. När förskolan är en del av

skolan ansåg man att det är lättare att börja skolan och att övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen går smidigare.

56 Att vara tillsammans med andra för det första[...] Jag tänker att det viktigaste kanske är att förskolan är en del av skolan. [...]att det där steget mellan förskolan och skolan inte är så stort utan att de växer in i det från början. (K1)

Lärarna ansåg också att förskoleeleverna fick en förståelse för vad skolan handlar om och hur man fungerar i skolan. Det handlade inte enbart om att lära känna lärarna eller eleverna utan också de yttre strukturerna och rutinerna som skolan hade till exempel i matsalen. Det ansågs också viktigt att förskoleeleverna kände lärarna i skolan, vilket ansågs vara en trygghet och de behövde inte vara rädda inför skolstarten.

57 Det är att när våra förskoleelever börjar i skolan så då har de redan en stor inblick i hur skolan fungerar. De [barnen] vet att lärarna inte är något farligare än vi lärare här i förskolan. (F1)

58 Det är inte bara människorna, utan det är också att man blir bekant med utrymmen, matsal och rutiner. (F2)

Respondenterna talade om att klasslärarna lär under samarbetet känna de blivande skoleleverna och att förskolelärarna har en möjlighet att få en inblick i hur det går för de elever som redan lämnat förskolan.

59 [Klass]Lärarna har fått bekanta sig med våra elever. Samtidigt får vi följa med dem som vi har haft i förskolan. (F2)

Alla respondenter reflekterade kring begreppets betydelse från ett förskole perspektiv eller från ett lärarperspektiv. Ingen nämnde vad samarbetet betyder för nybörjarundervisningens elever.

A2 – Mål för pilotprojektet

Målet för samarbetet har varit att lära känna varandra över stadiegränserna. Detta gäller såväl för barn som för vuxna. När alla känner varandra ansågs det hjälpa stadieövergången från förskolan till skolan. Man ansåg att starten i skolan på hösten går mycket snabbare då man inte behöver lägga tid på att bekanta sig med utrymmen och rutiner. Man kunde genast lägga tid på andra skolfärdigheter.

60 Förskolans barn ska känna till skolans vuxna eller ettans och tvåans vuxna. De ska bli bekanta alltså med personalen utanför förskolan[...] Skolan har en chans att lära känna de här eleverna före de börjar skolan. (K1)

61 Ju smidigare den där övergången är dess lättare är det att sen börjar skolan. Annars så går en lång tid av höstterminen åt till att bli van med utrymmena[...] Och sen att man känner till hur det är i skolan. (F2)

Att få en insyn i varandras arbete ansågs vara till en fördel och ett av målen med samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen. Detta ansågs bra med tanke på den enhetliga lärtigen. Man lyfte också upp att ett mål med samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen också var att stärka samverkan mellan personalen.

62 Men främst också för att stärka samverkan med personalen. (K2)

63 Samarbete och insyn i varandras arbete. (F1)

En röst lyftes för att målet för samarbetet var att förebygga mobbning genom att ha samma regler i förskolan som i skolan. När både förskolan och skolan har samma regler så ansågs det vara en åtgärd som gör det tryggare för barnet att övergå från förskoleundervisningen till nybörjarundervisningen.

64 Vi har mycket gemensamma regler och de [förskoleeleverna] lär sig också att när vi är ute på gården så har alla vuxna samma linje[...] Det är lite mobbnings förebyggande också. (F2)

Lärarnas beskrivningar på vad begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning betyder gick hand i hand med hur de senare beskrev målen för pilotprojektet. Det viktigaste i samarbetet vara att lära känna varandra och få insyn i varandras arbete samt att förskoleeleverna fick en inblick i skolans verksamhet. Inte heller här tog respondenterna upp betydelsen för nybörjarundervisningens elever.

A3 – Samarbete för att skapa en gemensam verksamhetskultur

I de båda skolorna hade det redan tidigare funnits ett gott samarbete innan man ansökte om finansiering för detta pilotprojekt. Tidigare hade man mest samarbetat kring högtider och temaveckor och förskolan hade deltagit i skolans morgonsamlingar (65). Man hade också arbetat så att man delade på grupperna så att halva förskolan gick till skolan och därifrån kom halva gruppen till förskolan för att göra något tillsammans.

65 Vi har varit med alltid på alla samlingar. Det har varit mera ett tema och så har vi haft det kanske en månad, eller så där. Och så har det varit då ganska så där intensivt då den månaden. (F1)

66 Det var liksom så att en del av förskoleeleverna, gick till ettan och man bytte så att säga elever. (K2)

I och med pilotprojektet hade projektkoordinatorer anställts som hjälpt till att strukturera upp samarbetet. I skola 1 hade det resulterat i att årskurs 1 och förskolan samarbetade varje vecka en förmiddag med bokstavsarbete (67) och i skola 2 träffades man ungefär en gång i månaden en förmiddag och då varierade temat för träffarna. I båda enheterna träffades man under ett par lektioner på förmiddagen (68). Samarbetet med årskurs 2 var mera sporadiskt i båda enheterna och de deltog endast i olika temaveckor.

67 Det som är mest regelbundet nu, att vi har bokstavsarbete tillsammans. Men det är bara förskolan och ettan. (K1)

68 Det kan vara en förmiddag före maten, till exempel att det handlar då ett par lektioner, om vi pratar om lektioner i skolan. (K2)

I båda enheterna är förskolan och årskurs 1 placerade i närheten av varandra, vilket leder till att de träffas naturligt dagligen. Samarbetet mellan lärarna i båda enheterna hade i och med pilotprojektet intensifierats.

69 Vi ser varandra dagligen och vi delar gård och så länge förskolan har varit här så har vi haft ett nära samarbete och det blir ju bara närmare hela tiden. Vi träffas med förskolepersonalen och planerar olika aktiviteter. (K2)

Man upplevde sedan tidigare att det var bra att förskolan fanns i samma byggnad. Det medförde att övergången till skolan var lättare då eleverna redan kände till faciliteterna som matsalen och barnen blev vana vid gården redan under förskoleåret.

70 Vi delar ju korridor med förskolan så att ettorna och förskolan är ju fysiskt väldigt nära varandra i vår skola[...] Vi har ju sett att bara att förskolan finns här i skolans utrymmen och vi äter i samma matsal och vi delar korridorer och utrymmen gör att den här övergången är så otroligt mycket smidigare. (K2)

I de båda enheterna hade man sedan tidigare en stark verksamhetskultur i hur förskolan samarbetade med nybörjarundervisningen. Detta samarbete hade intensifierats i och med

satsningarna från pilotprojektet och med att man hade anställt en projektkoordinator som styrde upp och koordinerade verksamheten.

A4 – Läroplanens syfte och betydelse i flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Det fanns en stor variation hur mycket man hade tagit del av varandras läroplaner tidigare. Under samarbetsdagar eller utbildningar under pilotprojektet så hade man bekantat sig med varandras läroplaner, men man ansåg det ganska betungande att utöver den egna läroplanen också sätta sig in i andras läroplaner.

71 När vi hade sammarbetsdagen så då jämfördes skolans läroplan och vår läroplan. Det är ju så att man har fullt upp att bekanta sig med sin egen läroplan, så inte sätter man sig in i skolans läroplan. (F2)

Eftersom inga förändringar hade gjorts i de lokala läroplanerna så utgick samarbetet från de befintliga läroplanerna. Även om diskussioner kring läroplanerna hade förts var detta inte något som någon av lärarrespondenterna lyfte upp som en väsentlig del av samarbetet.

72 Jag tänker bara, att allting som stärker elevens skolmognad och allting som har att göra att eleven socialt och kunskapsmässigt känner sig tryggare inför övergången, så det är ju alltid hemåt naturligtvis. Oberoende om det står i läroplanen eller inte. (K2)

På frågan om de lokala läroplansgrunderna stöder den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen tyckte lärarna att det nog finns stöd för ett samarbete i planen. Det fanns dock inte i de lokala planerna någon närmare beskrivning på hur samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen skulle utföras (73). Det stod närmast att man skulle ha regelbundna träffar och att alla ska få lära sig på egen nivå.

73 Det jag nu har så där tittat på kommunens läroplan så står det att vi har regelbundet träffar. (F2)

74 Där är om samarbete och flexibelt lärande och att man ska få lära på sin egen nivå. (F1)

Även om man ser likheter i läroplanerna så ser man också olikheter i innehållet. Man såg att det fanns saker som gick att koppla ihop och samarbeta kring men att man ändå arbetade med sina egna planer i de egna undervisningsgrupperna (75). Man ansåg att i förskolans läroplan lyfter man upp främst de sociala färdigheterna och färdigheter att kunna fungera i grupp (76).

75 Vi har ju olika läroplaner i förskolan och skolan, så det är en sak som vi pratar om ganska mycket. Visst finns det saker man kan koppla ihop ju helt bra, men ändå så blir det ju så att vi har vår läroplan och förskolan har sin läroplan. (K1)

76 I förskolan så satsar man ju mycket på det här att bli självständig och det sociala, att kunna fungera i en grupp, samarbete. (F2)

Man upplevde att det fanns saker som man kunde arbeta ihop kring ändå och att det man arbetar med i förskolan går man sedan i nybörjarundervisningen in mera på djupet på.

77 Det är ju jättemycket lika. Det är ju mer likheter än olikheter, det är ju bra. Vi jobbar med samma sak. Bara att de [skolan] kanske går mer in på djupet, så att säga. (F2)

Respondenterna menade att läroplanerna ger en god grund för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen. Under intervjuerna framkom det att man inte hade reflekterat så noga hur det i de olika läroplanerna hade beskrivits hurdana metoder som lämpar sig bäst för undervisningen för elever i förskole- och nybörjarklasserna.

5.2. Lärarnas beskrivningar av pedagogiska arbetssätt i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen

Temaarbete och helhetsskapande undervisning är något som står skrivet som en arbetsmetod i både förskolans och nybörjarundervisningens läroplaner. Helhetsskapande undervisning betyder att man kombinerar mångsidiga lärmiljöer med mångsidiga arbetssätt. Det var ändå inte något lärarna aktivt hade tänkt på att de arbetade med.

B1 – Temaarbete och helhetsskapande undervisning är bortglömda metoder

Respondenterna blev först osäkra då frågan om temaarbete och helhetsskapande undervisning kom upp. De ansåg först att de inte hade sådan verksamhet. Under intervjuerna framkom det att förskolan blev i skola 2 inbjuden på sådana temahelheter som skolan hade planerat. Inte så att de aktivt skulle ha arbetat tillsammans kring något tema.

78 Men att man sätter sig ner tillsammans med förskolan och planerar någon sorts temahelhet, så det har vi inte utfört på det viset[...] Utan det är nog mera så att vi bjuder in dem till det som vi i skolan har planerat och så får de [förskolan] vara del av det. (K2)

Vidare framkom det under intervjuerna att skola 2 utgick från temahelheter då de träffades med förskolan och årskurs 1. Som ett exempel berättade de om hur de arbetat kring matematiken och geometri. Halva förskolegruppen arbetade ihop med halva årskurs 1 i en blandgrupp. Då arbetade de helhetsskapande på ett mångsidigt sätt med geometriska former. I skolan fick eleverna arbeta med tangram medan de sedan arbetade kring temat geometri i förskolan i mera lekform.

79 De gör en uppgift tillsammans i tangram i skolan och sen när de kommer till förskolan får de jobba kring temat geometri men det är mera i lekform. (F2)

Samarbetet med bokstäverna i skola 1 utgick från en helhetsskapande undervisnings metod där barnen fick lära sig bokstäver på många olika sätt, i stationsundervisning. Alla elever träffades och någon i personalen presenterade veckans bokstav på ett lekfullt sätt, de kunde klä ut sig till något som började på rätt bokstav eller ge andra finurliga ledtrådar till bokstaven. Sedan delades eleverna in i smågrupper så att det i varje grupp fanns elever från både förskolan och årskurs 1. Sammanlagt bildades fyra smågrupper. Varje grupp fick sedan arbeta vid alla stationer enligt ett roterande system. De arbetade vid två av stationerna och tog sedan rast emellan för att sedan fortsätta med de resterande två stationerna. Lärarna eller personalen från förskolan hade hand om varsin station. Programmet vid stationerna var i princip samma varje vecka. Vid stationerna fick barnen se på en bokstavsfilm, hitta på ord som börjar på veckans bokstav, öva sig på att skriva bokstaven med hjälp av pekplatta och skapa bokstäver med varierande material.

80 Vi delar in oss i 4 olika grupper och den ena gruppen där kollar de på Bästa bokstaven [program på UR Play]. I andra gruppen så gör dom veckans bokstav av olika material. Det kan vara det pennor, saxar och lim. Det har varit piprensare och det har varit knappar. I den tredje gruppen hittar dom på så många ord på den bokstaven som de kan. I den fjärde gruppen så då skriver vi på Molla ABC - appen veckans bokstav. Och sen brukar vi avsluta med att de skriver på varandras ryggar bokstäver. (F1)

Man upplevde ändå att det fanns möjligheter att utveckla verksamheten till antingen ett mera temainriktat innehåll eller sedan arbeta mera helhetsskapande. Då årskurs 2 var med arbetade man oftast kring temahelheter. Skola 1 hade årligen haft ett sagotema där de fick in mångsidiga sätt att lära sig kring läsning och skrivning.

81 Men vi har haft sagotema alla år. I fjol hade vi klassiska sagor. Och då blev det då lite läsa och lite skriva och lite berätta att titta på någonting och så där att det blir liksom olika sen då. Också läsa, skriva, lyssna, göra. (K1)

I båda enheterna arbetade man alltså utgående från något tema när man träffades med förskolan och årskurs 1. Man kunde arbeta med något tema gemensamt, arbeta med ett tema där man kombinerade flera ämnes- eller lärområden eller så arbetade man vid olika stationer som stationsundervisning. Förskolan kunde också få delta eller följa med i något tema som skolan hade planerat, till exempel som publik i någon föreställning.

B2 – Leken anses viktig i flexibel förskole- och nybörjarundervisning, men används mera sällan

Precis som temaarbete och helhetsskapande undervisning så hade inte lärarna tänkt mycket på lekens betydelse i verksamheten i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisning. Det ansågs generellt att leken är en viktig del av verksamheten i båda stadierna, men att man i förskolan ändå tänker mer på leken.

82 Ja, men i leken lär man ju sig allt som man behöver lära sig i den där åldern. Det är ju jätteviktigt med leken [...]Det är ju ändå trots allt att det på något vis hör till förskolans verksamhet mera än vad det ändå hör till oss, trots att vi leker i skolan jättemycket. (K2)

Enligt klasslärarna upplevde eleverna i skolan inte att man leker då man på ett lekfullt sätt lär in tabeller eller språk. Eleverna ansåg, enligt lärarna, att man leker i förskolan och då syftar de på den fria leken utan vuxen inblandning (83). Man upplevde att man nog mera haft skol inriktad verksamhet men att man nog alltid på något sätt försökt få med leken.

83 Vi har ju inläring genom lek massor, men eleverna själv tycker ju att de leker när de är i förskolan. Vi leker ju in massor med till exempel tabeller och vi leker in ord och språk och sånt. Men ändå så tycker ju eleverna själva att lek är när du sitter och leker och den där fria leken. (K2)

84 Vi har ju mera så där skol inriktat i många grejer, men nog har vi haft någon sorts lek i alla de teman vi haft. (K1)

Eftersom målet med verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning är att göra övergången så smidig som möjlig för barnen så upplevde man att man behöver börja

introducera skolverksamhet för förskoleeleverna så att de så småningom växer in i arbetssättet och att de redan innan skolstarten fått ta del av sådan undervisningsform.

85 Nog försöker vi få leken med också, samtidigt som vi försöker få skolverksamheten med för att förskolan ska liksom på något sätt se den delen. (K1)

I skola 1 hade man i bokstavsarbetet många lekfulla element. Innan de delade på sig i grupper presenterade någon av lärarna veckans bokstav på ett lekfullt och intressant sätt. De kunde klä ut sig till något som började på veckans bokstav eller visa upp saker som började på den bokstaven. Detta gjordes för att fånga barnens uppmärksamhet och väcka deras intresse för bokstaven.

86 Men inte kanske jag nu kan säga att det är så hemskt mycket lek förutom att då när vi berättar vad vi ska göra så är det ju inte så där strikt berättat, att nu idag så jobbar vi med den här bokstaven. Utan då gör vi det på ett sådant sätt att man ska försöka fånga barnen att det ska bli roligt. På det sättet är leken kanske med. (F1)

I skola 2 tänkte man att när eleverna delades in i grupper och kom för någon verksamhet till förskolan så plockade man fram material som spel som tangerade det man i skolan hade arbetat med i mera skollika former.

87 Och sen också fast det är en stund så att säga mera fri lek så har vi satt fram olika material som ska inspirera till exempel. Som det här med geometri, så är det liksom geometri men mera i lek form. (F2)

I svaren framkom det att förskolelärarna hade mera tankar om lekar och lekfullhet i arbetet, medan klasslärarna betonade mer skolverksamhet. Utgående från de beskrivningar som respondenterna gett kan man tänka att det i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen blir mer betoning på skolans sätt att tolka leken än hur man tolkar det sett från förskolans perspektiv.

5.3. Lärarnas samarbete kring flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Lärarna ansåg generellt att det var givande att samarbeta med varandra men att hitta den gemensamma tiden att planera verksamheten ansågs vara krävande. Även om samarbetet var gott i båda enheterna så deltog förskolelärarna inte i bedömningen av nybörjarundervisningens elever.

CI – Lärarnas syn på samplanering och samundervisning

Det mest utmanande i samarbetet ansågs vara att hitta en gemensam tid för samplanering. I skola 1 hade det löst sig med hjälp av projektkoordinatorn som hjälpt till att hitta en gemensam tid för lärarna. De träffades regelbundet för planering en gång i veckan ungefär en timme åt gången. För förskoleläraren var denna samplanering en del av den lagstadgade PUU-tiden. Det ansågs vara planering och utvärdering av den dagliga verksamheten och således inbegreps den i planeringstiden (88). Den gemensamma planeringstiden gällde dock bara för en klasslärare och en förskolelärare som utsetts till agenter för detta pilotprojekt. Att kunna involvera alla lärare i samplaneringen var dock inte schematekniskt möjligt (89). De två agenterna skötte grovplaneringen som de sedan förde vidare till de övriga i personalen.

88 Det är inte alls lätt. Nej, det var inte alls lätt med att hitta en tid. Sen där märker man ju att vi är många från skilda organisationer. Men att det är just bra att vi har den där måndagen som vi har. Som är planerat, inplanerat för att vi har planering [...] Vi har tid på måndagen i princip då en timme – 1,5 h, ibland jobbar vi längre och då funderar vi och planerar. (F1)

89 Det är ju en nackdel från någon deras sida att vi har vårt schema och då kommer inte vi loss och sen måste ju förskolan alltid ha någon på plats och de är mellan 7 och 17 på jobb. Alla får vi ju aldrig med i en planeringstid eftersom vi kan vara på eftermiddag, men de kan inte. (K1)

Skola 2 kämpade med att hitta gemensamma tider. De hade dock tagit vara på alla möjliga stunder där man möts, raster, möten i korridoren och utevistelser, för att ha möjlighet att träffas och planera verksamheten. Det ansågs att planeringstiderna borde långt på förhand föras in i schemat för att ett regelrätt samarbete kunde ta form och att utveckling kunde ske.

90 Det är ju det här att det första som behövs för att få i gång det här samarbetet, så är ju att hitta den där tiden. För att vi har så olika arbetstider och vi har inga raster och så vidare. Och det måste på långt, långt på förhand sättas tid för det här för att man ska kunna sätta sig ner och planera. (F2)

91 Ja, vi har nog försökt sätta in, men det är inte schemalagt eller kontinuerligt. Det är nog hur du nappar varandra i farten och funderar och kan liksom ta en rast när vi har eleverna ute så går vi in till förskolan. Att där har vi då 15 minuter, men nu vet du hur mycket man får gjort på 15 minuter. (K2)

Båda skolorna hade utarbetat en årsklocka enligt vilken de planerade verksamheten. Skola 2 hade också börjat samla material i en molntjänst (93). Därifrån kunde vem som helst av personalen ta del av planeringarna och återanvända material som hade skapats för verksamheten.

92 Enligt läsårskalendern. (K1)

93 Vi har en sån där materialbank där man kan få idéer och sen också har vi sagt att när vi gör sådana spårningar eller utarbetar någon sorts material så att man kan det som finns färdigt. Som natur spårning eller trafikspårning. Så att man inte behöver skapa det materialet varje gång och uppfinna hjulet på nytt utan att det finns att ta av. (K2)

I undervisningssammanhang användes sällan eller nästan aldrig samundervisning, så att två lärare undervisade samma grupp. Klasserna delades i mindre grupper så att grupperna bestod av både förskoleelever och elever från nybörjarundervisningen, heterogena blandgrupper, som oftast undervisades av antingen personalen från förskolan eller klassläraren i nybörjarundervisningen. För att lägga ihop grupperna hade man närmast tänkt på att grupperna skulle fungera ihop, inte tänkt på elevernas färdigheter, utan tänkt på att barnens personkemi ska fungera. Lärarna och den övriga personalen i förskolan och skolan hade alltså ensamt hand om en grupp i taget. Man såg ett mervärde i att man hade mindre undervisningsgrupper eftersom volymerna annars blivit så stora.

94 Vi har nog plockat dem riktigt bara så där, att vi har inte plockat så att de skulle vara kunskapsmässigt lika. Vi har bara plockat ihop dem så där att vi vet att vem som funkar ihop[...] Nej inte [samundervisar] egentligen, utan då när vi delar upp så brukar vi dela just för att vi ska få liksom den där gruppen att bli mindre. (F1)

95 Det är cirka 50 i förskolan och vi är 40–50 i ettan så det är ju liksom inte små enheter som ska samarbeta. Så är det ju också krav på omgivningen och på utrymmena. Här har vi ju då delat in barnen i små grupper, 8 elever och 8 förskolebarn. (K2)

Båda enheterna strävade att ha tid för samplanering. I skola 1 hade man lyckats lösa det schematekniskt medan man i skola 2 ännu sökte efter en lämplig tid som kunde passa alla. I båda enheterna planerade man verksamheten tillsammans medan man inte idkade regelrätt samundervisning.

C2 – Strukturer kring bedömning och utvärdering

Förskolelärarna och personalen i förskolan deltog inte i den summativa bedömningen som görs i skolan vid terminsslutet. Däremot kunde personalen i förskolan komma med värdefull information om hur eleverna i skolan betedde och klarade sig i smågrupperna och hur de fungerade socialt i grupp. Det handlar oftast om en formativ muntlig bedömning av eleverna eller grupperna som förskolepersonalen har hand om (94). Klasslärarna brukar också fråga förskolans personal hur enskilda barn har fungerat tidigare i förskolan för att få en bättre bild av eleven (93).

93 De kan nog fråga, hur vi har sett på barnen och vad har varit jobbigt i förskolan eller vad har funkat bra i förskolan. (F1)

94 Man kan ju också säga att jag märkte att hen är nog faktiskt intresserad av det och sådana tankar. Men inte bedömning. (F2)

95 Det är nog vi [klasslärare] som har jobbat med dem. I och med att det ju ändå är vi som har jobbat med dem senaste året, så inte har förskolan varit delaktig i bedömningen. (K2)

Att ha möjlighet att observera de egna eleverna i andra gruppkonstellationer kan öppna ögonen för läraren och man får en ny insikt i vad eleven klarar av. Man upplevde att vissa barn inte kunde eller vågade visa sin fulla potential i en grupp med lika gamla barn, medan barnet sedan tog en annan roll i en grupp med yngre barn. Detta tyckte klassläraren var en fin sak att få se.

96 Mera social än kunskapsmässig eller prestationsmässig bedömning. Och det är ganska kiva att se att vissa barn som man ibland blir överraskad att den här fixar något, som kanske hen inte fixar i sin egen åldersgrupp lika bra, men sen när hen får vara stor med lite yngre barn så klarar hen av det. (K1)

I och med pilotprojektet fanns vissa kriterier för utvärderingen. I skola 1 utvärderade och rapporterade man varje månad hur verksamheten fungerade och vad man hade gjort, vem som deltagit och hur man upplevt verksamheten (97). I skola 2 talade man om muntliga utvärdering som gjordes i samband med att man träffats, man utvärderade hur stunden hade förlöpt och om det fanns något man kunde förbättra till följande gång.

97 Under samplaneringstiden så då skriver vi ju de där månadsrapporterna som vi ska skicka in till den där koordinatören. (K1)

98 De utvärderar ju nog efter varje sån här att vad har gått bra på sina samplaneringsmöten. Där de nog diskuterat vad har gått bra och vad kan vi till nästa gång och vad funkade? Vad funkade inte, vad kan vi göra bättre nästa gång och dylikt? Så gör de med diskussion. (K2)

Eleverna hade i detta skede närmast utvärderat verksamheten muntligt efter temahelheterna.

99 Jo, då när vi har haft de där tema veckorna till exempel så har de [eleverna] då muntligt utvärderat. Vad har varit bra och var det något som inte var bra. (K1)

I frågorna kring bedömning låg fokuset mera på om förskolelärarna deltog i skolans bedömningsarbete, inte om klasslärarna deltog i dokumentationen av förskoleelevernas lärande. I frågan om utvärdering handlade det om den gemensamma verksamheten med flexibel förskole- och nybörjarundervisning och i den deltog all personal i båda enheterna.

5.4. Lärarnas framtidstankar kring verksamhetskulturen om flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Lärarna ansåg att det var viktigt att fortsätta samarbeta och utveckla verksamheten ytterligare. Man var ändå inte benägen att ge upp de olika stadierna för att sammanslås helt och hållet.

D1 – Mervärdet i att samarbeta

På frågan om vilket mervärde flexibel förskole- och nybörjarundervisning ger sett ur ett lärarperspektiv ville alla ändå lyfta upp betydelsen för eleverna. Man upplevde det viktigt och betydelsefullt att förskoleeleverna redan under förskoleåret får en inblick i skolans verksamhet. Det medförde att man genast på hösten i skolan kunde starta med skolverksamhet då gruppen redan var sammansvetsad. Man såg också ett mervärde i att man som personal i förskolan i och med samarbetet kunde fortsätta stöda barnen även om de redan flyttat över till skolan (101).

100 När de kommer till skolan så är de ju väldigt vana redan i huset och vi behöver inte sätta så mycket tid på det här med att sammansvetsa grupperna och lära känna miljön. Vi får starta direkt med skolans verksamhet. Så att det har nog varit en stor fördel att de är här i vårt hus. (K2)

101 På något sätt tror jag att för barnen var det ganska skönt då i början att vi kom in alltid emellan. Att vi gamla trygga vuxna kunde vara till hjälp för dem och säga att det

*blir nog bra. Att man kan hjälpa de där barnen sen ännu, fast de är i skolan då redan.
(F1)*

Klasslärarna upplevde det bra att få lära känna eleverna innan de kommer till skolan. Det medförde att man bättre kunde planera en mer individuell verksamhet utgående från barnens färdigheter.

102 Du lär känna förstås eleverna, vilket gör att du kan planera din undervisning på ett mera individuellt sätt och du kan kanske jobba lite mera nivå indelat. (K2)

Förskolelärarna gillade också att de får fortsätta arbeta med de barn som de haft i förskolan och följa med hur de klarar sig i skolan och på samma gång få en bekräftelse om det man observerat i förskolan är något man också kan se i skolan. Man upplevde att det är roligt att få fortsätta arbeta med dessa barn som man bara har ett år i förskoleverksamheten.

103 Jag får ju följa med dom barnen som jag har haft redan ett år och som jag har funderat hur går det. Hur klarar de sig? Jag har liksom mera insyn. Sen tycker jag det är roligt att man får fortsätta med de där barnen. Det tar inte slut efter det där ena året. Vårt förhållande kan liksom fortsätta. (F1)

Det upplevdes givande att få ha ett större kollegium och planera ihop med. Förskolepersonalen tyckte det var intressant att få följa med vad man använder för material och böcker i skolan.

104 Sen är det nog trevligt att vara flera vuxna att planera någonting. (K1)

Över lag upplevdes det positivt att få arbeta med barn i mindre undervisningsgrupper än normalt. Att det fanns många vuxna som kunde dela på ansvaret av många barn sågs som en fördel. I skola 1 tyckte man också att det återkommande programmet underlättade planeringen av verksamheten.

105 Jag får en liten grupp som jag får jobba med och jag behöver inte varje vecka hitta på något nytt. (F1)

Mervärdet i att samarbeta låg i att man kände eleverna på de olika årskurserna och att man som lärare fick följa med dem en längre tid.

D2 – Vision och tankar kring utveckling av flexibel förskole- och nybörjarundervisning

Precis som ledarna ansåg också lärarna att verksamheten och samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen bör fortsätta men också utvecklas. Man var nöjd med det man gjorde för tillfället men samtidigt kunde man tänka sig att införa nivåbaserad undervisning och att

utöka verksamheten till konst- och färdighetsämnen (106). I skola 1 hade man detta år arbetat med bokstäver och de insåg att de inte kan köra samma koncept igen nästa år för då har årets förskoleelever redan gjort det. De kände att de behövde alternera programmet med något annat.

106 Jag tycker att det här är ett bra koncept. Vi borde liksom hitta någonting som går att alternera. Sen tycker jag att det skulle vara roligt att ha musiklektioner tillsammans och att man skulle kunna gå till skogen tillsammans. (F1)

Man upplevde det tråkigt att det finns barn som blir uttråkade i både förskolan och årskurs 1 för att det är för lätt för dem. Det ansågs ändå vara upp till pedagogen att se till att det finns tillräckliga utmaningar för alla, man behövde också differentiera uppåt vid behov.

107 Jag tycker att det är jättetråkigt att det finns barn som kanske går i förskolan och tycker att förskolan och ettan är världens lättaste. Men där är det ju förstås vi som pedagoger som måste utmana dem och det gör man ju. (K2)

Man ansåg att för att kunna vidareutveckla arbetet så skulle en ansvarsperson behöva koordinera samarbetet. För att göra samarbetet så smidigt som möjligt behöver också arbetstiderna ses över och planeringstiderna bör schemaläggas. För att kunna vidareutveckla borde man också föra en diskussion om vilka mål man har och vilka värderingar som samarbetet ska ha. Man hade redan i skola 2 påbörjat tanken om hur följande läsår kunde se ut. Man hade förhoppningar om att man kunde schemalägga tid för samarbetet varje vecka. Man hade också funderat kring att personalen behöver vara engagerad och ha en vilja att arbeta ihop (109).

108 Det måste finnas en som har ansvar för det. Det måste komma upp ifrån. Att det liksom sätts in i arbetstider och schemaläggs för annars så fungerar det inte. Vårt nästa steg är att vi vill som lärare sitta ner och diskutera att vad är riktigt målet om vi nu har matematik, så vad är målet? Och hur förverkligandet? Det var också tal om att från hösten så sätts det in till exempel då att varje måndag de 2 första lektionerna i skolan är flexibla. Då möjliggör det just samarbete med förskolan. (F2)

109 I det bästa av världar, så finns det ju massor med fördelar, men när det praktiskt inte alltid kanske finns möjlighet eller kanske viljan finns...Men att det praktiskt är svårt att hitta tid och utrymme och när kanske inte alltid personalen når varandra, så där att man vill jobba tillsammans. (K2)

I nuläget hade förskolan och årskurs 1 det tätaste samarbetet i båda enheterna medan årskurs 2 deltog mera sällan. Detta önskade alla få en förändring i så att samarbetet skulle gälla från förskolan till årskurs 2.

110 Och vi har också funderat på att även tvåorna ska, tvåans lärare kan också så småningom komma med i det här. (F2)

Samtidigt väcktes kritiska tankar om att tidigarelägga skolstarten allt för mycket eller att det skulle vara alltför flexibelt (111). Enligt respondenterna hade de inte klurat ut hur en årskurslös flexibel förskole- och nybörjarundervisning skulle gå till i praktiken med sådana volymer elever som dessa två skolor hade. Man upplevde inte heller att man genom att tidigarelägga skolgången skulle lösa några problem. Man såg också problem i hur flexibelt man som elev kunde få röra sig mellan de olika stadierna och frågor kring när det tar slut eller hur fortsätter man sedan när man kommer till ett visst stadium (112). Man ansåg att kontinuitet är en viktig fråga. För att kunna arbeta mer flexibelt behöver man resurser. Man trodde att det skulle vara lättare att genomföra i en skola där man inte har så stora elevmängder som de enheter där respondenterna arbetade i (113).

111 Det löser inte alla problem att vi tidigarelägger skolgången. På samma gång så tycker jag det är jätteviktigt att är du ett barn som har lätt för dig så ska du också få gå din lärtig själv. Men det kräver ju också sin personal och det kräver resurser, vilket inte kanske man alltid har. (K2)

112 Det skulle vara helt bra, men får man sen i all evighet bara gå enligt sin nivå? Någonstans stannar det ju. För tillfället så är det ju förskolan ettan och tvåan som de nu planerar. Jag funderar att vi har den här då som är 6 år och så kan den tvåans kurs då när den är 6,5 år, så vad gör du sen? Att går du vidare till trean då när du är 7 år. Ja, det är ju det som inte kanske riktigt är uttänkt än. Det är en helt bra tanke. Jag har inte liksom klart för mig hur det skulle funka i praktiken. (K1)

113 Det skulle ju kunna funka, men då kräver det ju nog hemskt mycket[...] Jag tänker att det kan funka där det inte finns så många elever. Men vi [förskolan] som ändå är 25 de [årskurs 1] är 26 så det blir så många. Vi har åtminstone inte kommit på hur vi ska få det att fungera. (F1)

Precis som ledarna, så kom det fram i diskussionen med lärarna att man funderar starkt på vart förskolan ska höra rent administrativt för att verksamheten och samarbetet ska löpa så smidigt som möjligt. I de båda enheterna var förskolorna i samma byggnad som skolan. Man

upplevde också att för ett närmare och flexiblere samarbete mellan förskolan och nybörjarundervisningen så behöver man införa ett annat tänkande och göra ändringar i läroplanen. Man upplevde också att man behövde också ta i beaktan ekonomiska och schematekniska saker för att man skulle kunna införa en ännu flexiblere verksamhet.

114 Att det skulle ju kunna funka, men då kräver det kräver ju nog hemskt mycket. Ja, ett helt annat tänkande och att läroplanen skrivs om och att då borde vi ju vara tillsammans. Då hör ju vi [förskolan] inte under skolan ändå. Så nu är det ju många sådana saker som begränsar det. (F1)

115 Och då har vi nog tyckt att för att du ska kunna ha ett sådant samarbete och jobba så här så behöver ju vi närma oss varandra förskolepersonalen och skolans personal. Och där i så behöver vi ju hitta lösningar och kanske ekonomiskt och schemamässigt. Annars finns det inte någon chans, alltså att det ska fungera. För vi ligger ändå under helt olika [administration]. Vi har ju inte samma chefer heller. Ja, det är helt olika chefer som vi har i förskolan och i skolan. (K2)

I båda enheterna såg man positivt på att utveckla verksamheten och även inkludera årskurs 2 i samarbetet. Alla tyckte att samarbetet var till en fördel för förskoleeleverna för att underlätta övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. Man fick ändå en känsla av att lärarna inte var färdiga eller hade klurat ut hur man skulle göra för att praktiskt genomföra en årskurslös undervisning i förskole- och nybörjarundervisningen.

6. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att beskriva hur man ordnar flexibel förskole- och nybörjarundervisning i två tvåspråkiga kommuner som fått statsbidrag för att utveckla verksamheten. Målet var att ta reda på hur lärarna arbetar med detta i praktiken och vad ledarna, dvs. rektorerna och föreståndarna för förskoleundervisningen, gör för att den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen kan ordnas. Resultaten diskuteras utgående från de två forskningsfrågorna; *Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv?* och *Hur beskriver lärarna flexibel förskole- och nybörjarundervisning?* I diskussionskapitlet diskuteras studiens resultat och valet av metod. Studiens resultat sammankopplas med tidigare forskning och teorier. Eftersom jag i resultatkapitlet lyft fram ledarperspektivet och lärarperspektivet skilt kommer jag i diskussionskapitlet att göra en kontrasterande syntes i de frågor som tangerar varandra. Likheter och skillnader i båda respondentgrupperns svar kommer att diskuteras. Val av forskningsansats, datainsamlingsmetod, studiens genomförande och tillförlitlighet och trovärdighet diskuteras också. Till slut presenteras en konklusion och förslag på vidare forskning.

6.1. Resultatdiskussion

Utgående från den analys som gjordes i denna studie visar det att själva begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning ännu inte är ett så etablerat och känt begrepp. En av rektorerna menade att själva begreppet flexibel endast kommit med i och med pilotprojektet. Precis samma resultat framkom också i Rantavuoris (2019, 2021) studie där hon hävdar att begreppet betyder olika i olika kontexter. Lärarna talade, precis som ledarna, om ett samarbete fram om flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Både ledarna och lärarna menade att begreppet handlade om att underlätta övergången från förskolan till den grundläggande utbildningen. Det innefattade att barnen fick en förförståelse av vad skolan handlar om och hur man fungerar i en skola. Det var enligt lärarna viktigt att förskoleeleverna fick lära känna personalen och eleverna i skolan men också bekanta sig med sin blivande skolas utrymmen. För att underlätta barns övergångar från ett stadium till ett annat behöver personalen arbeta för att göra övergången så smidig som möjligt. Det kan man göra bland annat genom att uppmärksamma förskoleeleverna på att se likheter och skillnader i de olika verksamheterna (Lago & Elvstrand, 2018). Genom att samarbeta och dela utrymmen med

nybörjarundervisningen och skolan får förskoleeleverna en inblick i skolans vardag och barnen kan på så sätt känna sig tryggare i att börja skolan följande läsår (Leppälä, 2007). Min egen erfarenhet från fältet är att man talar mera om ett samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen och inte använder ordet flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Ledarna talade om att begreppet betyder för dem en trygghet som skapas av att förskolan finns i samband med skolan och att förskoleeleverna således känner till skolans utrymmen och personalen som arbetar där redan innan de börjar skolan. Denna trygghet som skapas av att känna till lite av skolans verksamhet och själva byggnaden kan tänkas vara en ”mjuk” övergång som Ackesjö (2014) talar om.

I synnerhet för rektorerna var det viktigt att skapa en gemenskap där också förskolepersonalen inkluderades. Att skapa en god arbetsplatskultur är en viktig del av ledarskapet (Riddersporre, 2019). Det att man i kommunerna hade egna administrationer för förskolan och den grundläggande utbildningen sågs som ett hinder för samarbetets flexibilitet. Men man försökte överse den egna administrationen och sträva efter en vi-känsla genom att värna om det man hade tillsammans och genom att försöka inkludera förskolan i skolans verksamhet på olika sätt. Dessa värderingar, om att vi hör ihop, ville rektorerna förmedla vidare till sin personal. Det är viktigt att en ledare har tydliga visioner och värderingar för verksamheten. Det i sin tur ger arbetstagarna en känsla av meningsfullhet i sitt arbete (Erlandsson, 2019).

Studien visade att det i båda enheterna redan tidigare hade funnits ett gott samarbete med varierande innehåll i programmet. Enligt Rantavuori (2021) kan flexibel förskole- och nybörjarundervisning tolkas olika från kommun till kommun och variationen på innehåll är stort. Enligt ledarna var det viktigt att alla fick delta i samarbetet och att ingen grupp lämnades utanför. Enligt Leppälä (2007) är flexibel förskole- och nybörjarundervisning en undervisningsform där grupper i olika åldrar lär av och med varandra. Det är förskoleelever och elever i årskurs 1 och 2 som undervisas av flera vuxna. Enligt respondenterna hade man mest samarbete mellan årskurs 1 och förskolan medan årskurs 2 deltog mera sällan. Det sades bero på mängden vuxenresurser som fanns i årskurs 2 och att det redan med förskolan och årskurs 1 handlade om 50–80 barn som skulle förflyttas och organiseras i grupper. Enligt Leppälä (2007) var just detta med stora undervisningsgrupper en stor utmaning för att kunna förverkliga samarbetet. Ledarna i denna studie lyfte ändå upp det positiva med att förskolan medför stora personalresurser i samarbetet. Tidigare hade samarbetet handlat om att fira högtider tillsammans eller samarbete kring temaveckor. I och med pilotprojektet hade samarbetet strukturerats upp med hjälp av en projektkoordinator i de båda kommunerna. I

skola 1 hade man regelbundna träffar en gång i veckan, medan man i skola 2 träffades ungefär en gång i månaden för gemensamt program.

Rantavuori (2019) menar att man oftast i samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen skulle föredra att använda skolans utrymmen då det ändå är meningen att förskoleelever ska bekanta sig med dessa utrymmen. Detta ansågs ändå inte stämma i de enheter där denna studie utfördes. I båda enheterna sade alla respondenter att både förskolans och nybörjarundervisningens lokaler används när man samarbetar. I skola 1 hade man redan vid planeringsskedet av skolan fört fram att undervisningsutrymmena behöver vara flexibla och gå att ändra till större eller mindre utrymmen vid behov. I skola 1 hade man flyttbara väggar som gjorde att man lätt kunde ändra klassrummen till mindre grupperum. I skola 2 samarbetade man inte så ofta och på så vis orsakade inte utrymmena ett problem. Rektorn ansåg ändå att om man utökar verksamheten är det viktigt att man tar det i beaktan när man strukturerar upp verksamheten.

Enligt ledarna var ett av målen för pilotprojektet att sprida den goda praxis man hade i enheten till de andra enheterna i kommunen. Båda kommunerna hade också anställt projektkoordinatorer vars uppgift var att stöda personalen i det pedagogiska arbetet men samtidigt också inspirera andra enheter att påbörja eller utveckla sitt samarbete mellan förskolan och nybörjarundervisningen. Ledarna ansåg att målet med dessa flexibla undervisningsarrangemang var att göra övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen så smidig som möjlig. Att utveckla olika praxis, till exempel genom att stärka samarbetet mellan personalen inom förskoleundervisning och den grundläggande utbildningen, underlättar samtidigt övergången för barnen från förskolan till skolan (Rantavuori, 2019). Lärarna framhöll att målet för den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen inte enbart handlade om att barnen skulle få en lättare övergång till skolan, utan de upplevde att också lärarna och den övriga personalen fick insyn i varandras arbete och sätt att tänka. Man menar att det oftast är skolans värld som dominerar i samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen och således är det bra om personalen får insyn i varandras sätt att arbeta och tänka (Lago & Elvstrand, 2018). Personalen behöver alltså besitta relationell professionalism för att kunna samarbeta med varandra så att man kan ta allas synvinklar i beaktan när man planerar ett samarbete (Furu & Sandvik, 2019). När samarbetet bygger på en relationell och helhetsskapande syn på barnets bästa i övergångsskedet, stärker det också personalens relationella professionalism (Rantavuori, 2019).

Ett av målen med samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen ansågs enligt en lärare vara att förebygga mobbning. Undervisning i åldersblandade grupper anses

vara till fördel för de yngsta och de mest svaga eleverna och i åldersblandade grupper sker troligen mindre mobbning än i en grupp med barn i samma ålder (Leppälä, 2007). Det gör gott för barnens sociala färdigheter att studera i åldersblandade eller årskurslösa klasser, även om det även där kan förekomma mobbning och känsla av utanförskap (Leppälä, 2007).

Ingen av kommunerna i denna studie hade påbörjat något arbete med en gemensam läroplan för den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen. Det ansågs inte vara aktuellt då samarbetet var på projektbasis och man inte visste helt hur projektet skulle fortsätta. Man ansåg ändå att den erfarenhet man nu samlade på sig kunde användas för en kommande gemensam läroplan. Leppälä (2007) menar att ett arbete kring en gemensam läroplan garanterar att barnets lärtig kan vara flexibel. Vidare säger Leppälä att för att kunna garantera en flexibel och kontinuerlig utveckling med barnets lärtig behöver man fundera på en gemensam läroplan för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen. I *Glgu* (2014a) står det att personalen bör känna till varandras lärmiljöer, arbetssätt och styrdokument. I denna studie varierade det hur mycket respondenterna hade tagit del av varandras planer men samtliga respondenter upplevde ändå att läroplanerna stöder samarbetet men att det inte uttryckligen står vad och hur man ska arbeta. Enligt Rantavuori (2019) kan det vara utmanande att tolka och använda båda planerna i planeringen av verksamheten. I en framtida läroplan för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen kunde en mera beskrivande anvisning om samarbetet ingå, framom att det står att man förväntas samarbeta och träffas regelbundet.

Ledarna såg sin roll som ledare för flexibel förskole- och nybörjarundervisning främst som en möjliggörare. I synnerhet ledarna för småbarnspedagogiken och förskolan lyfte upp att deras uppgift var att se till att arbetstiderna och planeringstiderna fungerade. Enligt rådande bestämmelser har förskoleläraren rätt att ha så kallade PUU-tid ca 13 % av sin arbetstid (Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ, 2019). Enligt ledarna ingick det i denna planeringstid även den planering som gjordes tillsammans med klasslärarna, då man ansåg att denna verksamhet var en del av det dagliga arbetet som försiggick på förskolan. Lärarna förde ändå fram att det var schematekniskt en utmaning att hitta tid för samplanering. Man upplevde att det behöver i god tid läggas in i schemat för att det ska fungera och för att man från förskoleundervisningen kan lösgöra sig från barngruppen för samplanering. Det är känt att de olika förvaltningarna och personaldimensioneringarna kan orsaka utmaningar i samarbetet (Mäki-Pollari m.fl., 2020). När man väl hittat tiden för samplanering upplevde respondenterna att samarbetet förlöpte väl. De planerade verksamheten utgående från en årskalender eller årsklocka som gjorts upp för verksamheten. Även om verksamheten

planerades tillsammans med lärarna arbetade man inte regelbundet med samundervisning. Rantavuori (2019) menar att samundervisning är en av de tre betydande praxis i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen. Utöver samplanering nämner Rantavuori också att veckovisa samplaneringstider för lärarna och inläringstillfällen för barnen i varierande miljöer och gruppsammanställningar bidrar till ett fungerande samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen.

Enligt Mäki-Pollari m.fl. (2020) kan det vara en utmaning att samarbeta då förskolan och den grundläggande utbildningen ligger i olika förvaltningar. Ledarna upplevde det utmanande att hitta tider då alla kunde delta i till exempel planeringsmöten. Det var aldrig möjligt att alla från förskolan deltog samtidigt. Detta ansågs vara något som hindrade ett fulländat samarbete mellan förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen. I och med pilotprojektet hade ledarnas och i synnerhet rektorernas roll som utvecklare av verksamheten ändrats. I nuläget var det projektkoordinatorerna som hade som ansvar att utveckla verksamheten mellan förskolan och nybörjarundervisningen så att den passade enheten. Erlandsson (2019) menar att när man utvecklar en verksamhet är det av stor vikt att ta i beaktande verksamhetsställets särdrag och inte bara kopiera av någon annans verksamhetsmodell. Ledarna hade ett stort förtroende för sina arbetstagare och litade på att de utförde den planerade verksamheten till fullo. De hade inte deltagit i den pedagogiska planeringen, utan närmast följt med den på håll. Ledarnas roll i ett samarbete kan ses som mycket betydelsefullt för att samarbetet ska fortskrida, men de drar sig från att blanda sig i arbetet med barnen, eftersom de upplever att lärarna har bättre insyn och erfarenhet av det praktiska arbetet (Axiö, 2001, refererad i Leppälä, 2007). Samarbetet mellan rektorerna och ledarna för förskoleundervisningen upplevdes vara god i båda enheterna. De hade fört diskussioner om verksamheten och personalen samt att verksamheten i alla enheter ändå behöver fortgå som normalt, även om man samarbetar. Man kunde ändå ana ett större engagemang av rektorerna i frågan om ledarskap och samarbetet med förskolan. För att få till stånd ett lyckat samarbete behöver det ledas av någon (Rantavuori, 2019). I denna studie var rektorerna klart de ledande personerna som drev samarbetet framåt. Om detta berodde på personens befattning eller personlighet är svårt att avgöra.

I *Glu* (2014a) står det att undervisningen i nybörjarundervisningen ska vara till stor del helhetsskapande och samarbetet med förskoleundervisningen kan förverkligas genom mångvetenskapliga lärområden. Redan i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022) talar man om en mångsidig och helhetsskapande verksamhet. Denna tanke genomsyrar alltså alla planer och stadier från småbarnspedagogiken till förskoleundervisningen och sedan till

den grundläggande utbildningen. Enligt lärarna hade man inte tänkt på helhetsskapande undervisning eller temaarbete när man planerat för verksamheten. Under intervjuerna framkom det ändå att båda enheterna arbetade med temaarbete eller helhetsskapande undervisning på något plan. Men man upplevde ändå att här fanns mycket att utveckla. Leppälä (2007) anser att verksamhet som fungerar bäst i åldersblandade grupper är sagor, bildkonst, musik, musikrörelse och naturvetenskapliga ämnen. Utgående från dessa helheter och lärområden kan man lätt skapa ett projekt eller utveckla ett tema som lämpar sig för förskole- och nybörjarundervisningen. Temaarbete och projekt anses hjälpa elever att bibehålla fokus på arbetet bättre än traditionella skoluppgifter (Leppälä, 2007).

Precis som med helhetsskapande pedagogik och temaarbete så hade lärarna inte funderat på lekens betydelse och hur mycket lek man hade i samarbetet. Klasslärarna menade att det är mest förskolelärarna som tänker på lek, även om de menade att man nog i skolan leker in mycket kunskap. Traditionellt har man sett att skolklassrummet är en plats för lärarledd verksamhet, medan man i förskoleundervisningen mera använder leken som ett verktyg (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Respondenterna talade om att verksamheten var mer inriktad på en mer skollik verksamhet, då målet ändå var att introducera skolverksamhet för förskoleelever och således göra övergången till skolan så smidig som möjlig. Detta anses ändå vara naturligt då målet är att förskoleeleverna ska övergå till den grundläggande utbildningen (jfr. Rantavuori, 2019). Under intervjuerna framkom det att båda skolorna ändå använde sig av funktionellt lärande som kan ses som en form av lek då man använder sig av olika material som klossar och spel. Jantunen (2011) säger att ett förskoleelever inte orkar delta i skolarbete som kräver uthållighet och därför är det bra om verksamheten i förskoleundervisningen baserar sig på funktionalitet och lekfullhet. Således kan detta också tänkas gälla när förskolan samarbetar med nybörjarundervisningen. Verksamheten i den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen behöver passa både förskoleeleverna och eleverna i nybörjarundervisningen (Leppälä, 2007). Genom att införa lek i verksamheten med förskole- och nybörjarundervisningen bidrar man enligt Leppälä (2007) till en smidigare övergång och samtidigt för man förskole- och nybörjarundervisningen närmare varandra.

I både *Gfl* (2014b) och i *Glg* (2014a) står det att bedömningens syfte är att följa upp och handleda eleven till att lyckas. Enligt denna studie deltog inte förskolelärarna i bedömningen av eleverna i nybörjarundervisningen. Det upplevdes av klasslärarna som naturligt eftersom det ändå var klasslärarna som hade helhetsansvaret för den egna klassen. Förskolelärarna bidrog dock med formativ bedömning och kunde berätta för klasslärarna hur eleverna i nybörjarundervisningen fungerade i smågrupperna med förskoleläraren. I studien

framkommer inte om klasslärarna deltar i utvärderingen av förskoleelevernas lärande, utan enbart att förskolelärarna inte deltar i den summativa bedömningen av skoleleverna.

Föreståndarna för förskolan tog upp ämnet om det kollegiala lärandet och hur personalen i förskolan har en annan utbildning än klasslärarna har. I förskolan kan det finnas flera olika yrken representerade. De lyfte upp att lärarna har alla en pedagogisk utbildning men kanske ändå har olika syn på pedagogiken. Det upplevdes ändå positivt från ledarnas sida att både förskoleläraren och klassläraren fick insyn i varandras arbetssätt och sätt att tänka. Leppälä (2007) menar att man i förskoleundervisningen tillämpar undervisningsmetoder som bottnar i småbarnspedagogiken medan man i nybörjarundervisningen tillämpar en mer traditionell skolundervisning. Lärarna upplevde det givande att få arbeta i ett större kollegium och planera verksamheten tillsammans med andra. Det är enligt Rantavuori (2019) viktigt att ta vara på och vara medveten om de resurser som finns i de olika verksamhetsformerna. Hon säger också att man ska beakta de erfarenheter och de färdigheter som personalen besitter när man planerar verksamhet tillsammans. Leppälä (2007) säger att det upplevs positivt av personalen när man får bidra med sitt eget specialintresse eller kunskaper. Mindre undervisningsgrupper ansågs också vara en positiv faktor i samarbetet. Mindre undervisningsgrupper anses vara bra för förskoleelever då de kan behöva mycket uppmärksamhet och guidning av en vuxen (Jantunen, 2011).

I slutet av intervjun ombads respondenterna berätta om sina visioner och utvecklingsplaner för samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen. Ledarna var ense om att samarbetet bör fortsätta men att det finns möjlighet att utveckla verksamheten ännu. Lärarna förhöll sig positivt till samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen och de önskade att verksamheten fortsätter men önskade också att den kunde utvecklas vidare. Men samtidigt var man mån om att samarbetet inte fick bli för tungt och att det skulle ge mera än det tar. Man ansåg att det behövs någon som leder verksamheten för att den inte ska rinna ut i sanden. Rantavuori (2019) säger att ett lyckat samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen kräver att den leds av någon. Lärarna hade i synnerhet en förhoppning att samplaneringstiderna blir insatta i schemat inför följande läsår.

De båda enheterna som studien utfördes vid hade inte tagit steget mot en årskurslös förskole- och nybörjarundervisning. Statsrådets pilotprojekt hade som ett av målen att hitta olika funktionella och pedagogiska lösningar för att stöda undervisning i sammansatta eller årskurslösa klasser samt att stöda samundervisning och teamundervisning (Statsrådet, 2022a). I studien framkom att dessa enheter inte ännu kände sig redo att bilda undervisningsgrupper baserade på barnens styrkor eller behov. Det ansågs vara för svårt i den nuvarande

administrationen. Det är känt att olika förvaltningar och personaldimensioneringarna orsakar ofta utmaningar i samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen (Mäki-Pollari m.fl., 2020).

Alla respondenter uppfattade att flexibel förskole- och nybörjarundervisning handlar om ett flexibelt och smidigt sätt att övergå från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. Det handlade om att sudda ut gränser och komma närmare varandra. En viss kritik kunde avläsas i respondenternas svar gällande att tidigarelägga skolstarten eller att föra förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen helt ihop. Att tidigarelägga skolstarten ansågs inte vara en lösning på problemen. Man var också kritiskt till hur flexibelt man kunde påbörja skolan och hade inte i nuläget kommit fram till en lösning om hur man kunde arbeta årskurslöst i förskole- och nybörjarundervisningen. Lärarna upplevde att det inte är möjligt att genomföra det i skolor med alltför stora undervisningsgrupper. Leppälä (2007) menar att alltför stora undervisningsgrupper kan orsaka praktiska bekymmer i en åldersblandad, årskurslös undervisning gällande bland annat utrymmen och förflyttningar. Denna studie påvisade att både lärarna och ledarna funderade på om förskoleundervisningen skulle behöva höra administrativt under skolan för att man kunde fullt ut fullfölja en flexibel förskole- och nybörjarundervisning.

Vetskapen om att samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisningen var för barnens bästa var mycket viktigt för ledarna. Man ville skapa en gemensam skola med gemensamma barn, där övergången från förskolan till den grundläggande utbildningen skulle gå så smidigt som möjligt. Smidiga övergångar från ett stadium till ett annat ses som en framgångsfaktor när det gäller barnens långsiktiga lärande och utveckling och för att stöda den enhetliga livslånga lärtigen (*Starting Strong V*, 2017). Studien påvisade att alla lärare var måna om att mervärdet av samarbetet handlade om att ge barnen en trygg övergång från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen.

6.2. Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen var att få en inblick i hur man ordnar flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Studien har belyst ledarnas syn på hur de bidrar till att förverkliga samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen och lärarnas syn på hur de förverkligar samarbetet i praktiken. Som ansats valdes fenomenologi eftersom man enligt dess synsätt vill undersöka och skildra människors erfarenheter av ett fenomen (H. Dahlberg,

2019). Valet av ansats var passande i denna studie då fokuset låg på att få höra hur respondenterna upplevde och hurdan erfarenhet de hade av fenomenet flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Det var relevant och högaktuellt att beskriva detta fenomen eftersom det gjorts så lite forskning om ämnet och den tidigare regeringen bidragit med statsbidrag för att utveckla verksamheten för att finna nya pedagogiska lösningar för att underlätta övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. Saknaden av tidigare forskning om fenomenet var uppenbart och Leppäläs forskning som publicerats 2007 kändes ställvis föråldrad och till delar bara vagt kopplad till min egen forskning.

Intervju användes som datainsamlingsmetod i denna studie. I en fenomenologisk studie kan man samla in data bland annat med hjälp av självrapporter och intervjuer (Szkłarski, 2019). Då man vill forska i någons egna erfarenheter, tankar och känslor passar en kvalitativ intervju bra som metod (Dalen, 2015). Friberg och Öhlén (2021) menar att respondenterna i en fenomenologisk studie behöver ha levd erfarenhet av fenomenet för att kunna agera trovärdiga respondenter. I denna studie intervjuades respondenter som arbetar som ledare eller lärare vid en enhet som fick statsbidrag för att utveckla verksamheten inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Således uppfyllde de kriterierna för att ha levd erfarenhet av fenomenet. I denna studie var intervjufrågorna av en öppen karaktär för att få reda på så mycket som möjligt om ämnet av respondenterna (Friberg & Öhlén, 2021). En intervjuguide utformades och två provintervjuer genomfördes innan de verkliga intervjuerna (bilaga 1).

Jag upplevde att de respondenter och skolor jag fick tag på kunde belysa fenomenet bra. I efterhand funderade jag om det hade varit bra att skicka ut en enkät i förväg som respondenterna skulle ha svarat på och som sedan intervjuerna hade baserat sig på. När jag utformade min intervjuguide utgick jag från att skolorna har ett ännu tätare samarbete med förskolorna och att de eventuellt bedrev någon form av årskurslös undervisning. Redan under den första intervjun fick jag således slopa eller omformulera flera av mina frågor eftersom de inte var relevanta i den form av samarbete enheterna utförde. Hade jag haft en enkät som respondenterna hade svarat på hade jag kunnat omformulera min intervjuguide innan intervjuerna.

Den ena enhetens intervjuer utfördes digitalt via Zoom och den andra enhetens intervjuer gjordes på respondenternas arbetsplats. Jag upplever att intervjutillfällena var likvärdiga även om de skedde i olika förhållanden. Jag upplevde att respondenterna vid båda enheterna berättade öppet och gärna om sina upplevelser och tankar om nuläget och om fortsatt samarbete med förskole- och nybörjarundervisningen. Jag fick under intervjuerna ett

omfattande material som analyserats enligt Giorgis (2009, refererad i Friberg & Öhlén, 2021) beskrivande analys.

Eftersom jag ville forska i hur man i en kommun som fått statsbidrag arbetar kring fenomenet flexibel förskole- och nybörjarundervisning begränsades urvalet av respondenter kraftigt. Endast några tvåspråkiga kommuner hade ansökt om statsbidrag (Statsrådet, 2022a). Jag upplever att det från kommunernas sida fanns en stor välvilja att delta i min studie och de utsåg snabbt enheter där jag kunde utföra studien. I efterhand har jag funderat på om valet att begränsa urvalet till de som fått statsbidrag var lyckat eller borde jag ha studerat fenomenet utgående från någon enhet som drivit den årskurslösa eller åldersblandade undervisningen ännu längre för att få en mer omfattande syn på fenomenet.

Jag anser att denna studie är trovärdig och att den beskriver hur ledare och lärare erfar flexibel förskole- och nybörjarundervisning i en kommun som har som mål att utveckla och stärka verksamheten mellan förskole- och nybörjarundervisningen. I första kontakten med kommunerna var de mycket glada över att jag vill studera detta fenomen och de önskade få ta del av studien. Även personalen uttryckte att det var bra och intressant att jag utförde min studie om ämnet. I resultatkapitlen har jag lyft upp ledarnas och lärarnas upplevelser så ärligt och uppriktigt som möjligt för att belysa hur flexibel förskole- och nybörjarundervisning kan tolkas och utföras. Jag har gjort mitt yttersta för att inte min förförståelse ska påverka resultatet eller redovisningen. Enligt Friberg och Öhlén (2021) behöver man vara medveten om sin förförståelse för att kritiskt kunna granska det material som samlas in under studien. Eftersom jag själv samarbetat med nybörjarundervisningen i mitt arbete som förskolelärare har jag medvetet lagt mina egna erfarenheter åtsidan för att se fenomenet ur andras perspektiv och hur de andra erfar det.

Jag har genom hela forskningsprocessen följt TENKs (*Forskningsetiska delegationen*, u.å.) anvisningar om god vetenskaplig praxis. Till det hör att man ärligt, omsorgsfullt och noggrant dokumenterar och presenterar studien. Forskningen har planerats, genomförts och rapporterats så som det går att läsa i denna avhandling. En anhållan om forskningstillstånd har gjorts och beviljats i två kommuner. De inspelade intervjuerna har lagrats på min personliga dator och kommer att förstöras då avhandlingen har blivit godkänd.

6.3. Konklusion och förslag på vidare forskning

Precis som Rantavuori (2021) hävdade så är inte begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning ett etablerat begrepp. I de enheter som studien utfördes vid talade man om samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisningen. I de två enheterna som deltog i studien var samarbetsformerna både lika och olika. Samarbetet gällde förskolan och årskurs 1, medan man i båda enheterna mera sällan hade med årskurs 2 i samarbetet. I skola 1 samarbetade man varje vecka medan man i skola 2 samarbetade mera sällan, ungefär en gång i månaden. Rantavuori (2021) menar att timantalet som förskole- och nybörjarundervisningen samarbetar varierar mycket från kommun till kommun och man har också kommunvisa tolkningar på vad begreppet innebär.

Trots att läroplanerna styr arbetet både i förskoleundervisningen och i den grundläggande utbildningen så upplevde jag att man inte hade lagt så stor vikt på att utgå från läroplanerna när man planerade den gemensamma verksamheten. Det andra som kom upp i studien var att även om man utgick från tema- och helhetsskapande pedagogisk undervisning så hade man inte reflekterat över dessa metoder och arbetssätt. Man ansåg också att leken hade större betydelse för förskolelärarna än för klasslärarna. Forskning har visat att funktionellt lärande, konkreta saker, lekfullhet och att få göra själv är helt avgörande redskap och metoder för att bibehålla uppmärksamheten för unga elever (Rauste von Wright & von Wright, 1994, refererad i Leppälä, 2007). Således kan man i ett samarbete mellan förskole- och nybörjarundervisning rekommendera att utgå från temaarbete och helhetsskapande pedagogik för att göra undervisningen så intressant som möjligt. Det är också viktigt att man inte glömmer lekens betydelse när det gäller elever i åldern 6 till 8 år.

Utifrån denna studies resultat är konklusionen att det största hindret för att bedriva flexibel förskole- och nybörjarundervisning fullt ut är administrationen. Alla respondenter funderade kring vart förskolan ska höra. Man ansåg att för att man kunde införa en flexibel årskurslös undervisning för barn i åldern 6 – 8 år skulle förskolan behöva höra under skolan. Även om den tunga administrationen ansågs vara något som försvårade samarbetet, ville man poängtera att samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen är något som man vill utveckla för att garantera en så smidig övergång som möjligt från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen.

I denna avhandling har jag beskrivit två skolors och förskolors samarbete inom flexibel förskole- och nybörjarundervisning. Jag upplever att jag har beskrivit hur ledarna och

lärarna i dessa enheter erfar deras samarbete och verksamhet. Denna studie är dock en casebeskrivning av två enheter och resultatet går inte att generalisera. Av erfarenhet vet jag att samarbetet mellan förskole- och nybörjarundervisningen kan se mycket olika ut beroende på enheten, hur den leds och vilka lärare som samarbetar.

Avhandlingen gjorde avstamp i den sociokulturella synen på lärande, vilket betyder att man anser att lärande handlar om det en person tar med sig från en social situation och hur man använder det i framtiden. I studien framkom inte vad eleverna lär sig i flexibel förskole- och nybörjarundervisning men lärarnas upplevelser av samundervisning och samplanering lyftes upp som en del av kollegialt lärande. Studien belyste hur lärarna upplevde det lärorikt att få planera och undervisa med andra än de som har samma utbildning som en själv.

Denna studie har utgått från ledarnas och lärarnas syn på flexibel förskole- och nybörjarundervisning och hur man arrangerar det praktiskt. Mitt förslag på vidare forskning är att studera fenomenet från elevernas synvinkel, hur de upplever samarbetet och övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen. I samband med det kunde man också studera hur vårdnadshavarna förhåller sig till denna undervisningsform och om de har synpunkter på hur en smidig övergång ska ske.

Referenser

- Ackesjö, H. (2014). Barns övergångar till och från förskoleklass: Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter [Doctoral thesis, comprehensive summary, Linnaeus University Press]. I *Linnaeus University Dissertations* (Vol. 1–180). DiVA.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36407>
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Liber.
- Dahlberg, H. (2019). Till frågan om beskrivning eller tolkning, eller; behöver vi filosofin i den kvalitativa forskningen. I *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s. 52–72). Liber.
- Dahlberg, K. (2019). Den fenomenologiska livsvärlden. I *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s. 28–51). Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups utbildning.
- Danielsson, A. (2021). Identitet, normer och naturvetenskap/teknik—Intervju som metod. I T. Nygren (Red.), *Vetenskapsteori och forskningsmetoder i utbildningsvetenskap* (s. 107–123). Natur & Kultur.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016704>
- Erlandsson, M. (2019). Pedagogiskt ledarskap i styrdokument, forskning och teori. I *Pedagogiskt ledarskap i förskolan* (s. 11–26). Natur & Kultur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16–43). Liber.
- Forskningsetiska delegationen*. (u.å.). Forskningsetiska delegationen. Hämtad 16 november 2022, från <https://tenk.fi/sv/forskningsetiska-delegationen>

- Friberg, F., & Öhlén, J. (2021). Fenomenologi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 165–185). Studentlitteratur.
- Furu, A.-C., & Sandvik, M. (2019). Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirkel. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), Article 1.
<https://doi.org/10.7577/nbf.3243>
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal... 986/1998.* (1998a). Oikeusministeriö, Edita Publishing Oy. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Förskoleundervisning och grundläggande utbildning.* (u.å.). Karvi.fi. Hämtad 12 februari 2023, från <https://karvi.fi/sv/forskoleundervisning-och-grundlaggande-utbildning-2/>
- Gustavsson, M. (2021). Vetenskapsteori och utbildningsvetenskap. I T. Nygren (Red.), *Vetenskapsteori och forskningsmetoder i utbildningsvetenskap* (s. 12–41). Natur & Kultur.
- Heinonen, M., & Pihlaja, P. (2021). *Yhteisopetus: Työkirja yhteisen opetuksen toteutukseen.*
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/331475>
- Hytönen, J. (2017). Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3), Article 3.
- Jantunen, T. (2011). Esikouluikäisen oppimisen luonne. I *Lapsilähtöinen esiopetus* (s. 54–64). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. I *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 35–52). PS-kustannus.
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998.* (1998b).
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a>
- Lago, L. (2014). ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. Linköping University Electronic Press.
<https://doi.org/10.3384/diss.diva-106055>

- Lago, L., & Elvstrand, H. (2018). *Samverkan och övergångar mellan förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskola*. Skolverket.
- Larsson, S. (2021). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 325–360). Studentlitteratur.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514283598.pdf>
- Mäki-Pollari, R., Lahtinen, J. L., Sjöström, M., & Lindberg, M. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja joustavuus kunnissa*. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2020/2038-esi-ja-alkuopetuksen-yhteistyö-ja-joustavuus-kunnissa>
- NCU. (u.å.). Karvi.fi. Hämtad 04 mars 2023, från <https://karvi.fi/sv/ncu/>
- O’Kane, D. M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf
- Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). *YHTEISOPETUKSEN KÄSIKIRJA*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116282>
- Rantavuori, L. (2021, mars 5). *Joustavaa esi- ja alkuopetusta on kehitettävä harkiten ja tutkimusperustaisesti*. VOL. <https://www.vol.fi/blogit/joustavaa-esi-ja-alkuopetusta-on-kehittava-harkiten-ja-tutkimusperustaisesti/>
- Riddersporre, B. (2019). Ledare, medarbetare och verksamhet—En helhet. I *Pedagogiskt ledarskap i förskolan* (s. 41–58). Natur & Kultur.
- Rosberg, S., Dahlberg, H., Ellingsen, S., & Martinsen, B. (Red.). (2019). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (Första upplagan). Liber.

- Siklander, P., & Kangas, M. (2020). Leikillisuus esi- ja alkuopetuksessa—Miten sytyttää innostus oppimiseen. I *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 223–241). PS-kustannus.
- Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* | *READ online*. (2017). oecd-ilibrary.org. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en
- Statsrådet. (2019a). *Regeringsprogrammet för statsminister Antti Rinnes regering 6.6.2019 Ett inkluderande och kunnigt Finland*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-758-1>
- Statsrådet. (2019b). *Regeringsprogrammet för statsminister Sanna Marins regering 10.12.2019*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-810-6>
- Statsrådet. (2022a). *4 miljoner euro för pilotförsök som möjliggör flexibla kontinuiteter mellan förskoleundervisningen och den inledande undervisningen*. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/sv/-/1410845/4-miljoner-euro-for-pilotforsok-som-mojliggor-flexibla-kontinuiteter-mellan-forskoleundervisningen-och-den-inledande-undervisningen>
- Statsrådet. (2022b). *10 miljoner euro utlyses för pilotförsök som möjliggör flexibla kontinuiteter mellan förskoleundervisning och den inledande undervisningen*. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/sv/-/1410845/10-miljoner-euro-utlyses-for-pilotforsok-som-mojliggor-flexibla-kontinuiteter-mellan-forskoleundervisning-och-den-inledande-undervisningen>
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 148–164). Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I *Handbok i kvalitativ analys* (s. 273–295). Liber.

Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ. (2019, januari 23). *Arbetstidsbestämmelser för lärare inom småbarnspedagogik.*

<https://www.oaj.fi/sv/aktuellt/publikationer/2019/arbetstidsbestammelser-for-larare-inom-smabarnspedagogik/>

Utbildningsstyrelsen. (2014a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>

Utbildningsstyrelsen. (2020). *Bedömning av elevens lärande och kunnande i den grundläggande utbildningen.*

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020_0.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022.*

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_0.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2014b). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan.*

Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-forskoleundervisningens-laroplan>

White, G., & Sharp, C. (2007). 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87–102.

<https://doi.org/10.1080/13502930601161882>

Intervjuguide

Bilaga 1

Bakgrundsfrågor

1. Vilken är din befattning?
2. Vilken utbildning har du?
3. Hur lång erfarenhet har du av yrket?

Ledarperspektiv

Forskningsfråga 1: Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv?

1. På vems initiativ ansökte ni om statsstöd för pilotförsöket för att utveckla och stärka verksamheten i förskoleundervisning och den inledande undervisningen?
2. Vad betyder begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning för dig?
3. Hurdant samarbete har ni tidigare haft mellan förskolan och nybörjarundervisningen?
4. Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning i er enhet nu?
5. Vilken personalsammansättning har ni i den flexibla förskole- och nybörjarundervisningsklassen? Hur valdes personalen till klassen?
6. Hurdan gruppsammansättning är det i klassen? Antalet förskoleelever och elever? Hur valdes barnen till klassen?
7. Vilka utrymmen använder den flexibla förskole- och nybörjarundervisningsklassen?
8. Hurdana ekonomiska resurser behöver man tänka på för att förverkliga flexibel förskole- och nybörjarundervisning?
9. Vilka mål har ni för verksamheten?
10. På vilket sätt har pilotförsöket tagits i beaktan i de lokala läroplanerna?
11. Hur uppfattar du din roll som ledare för flexibel förskole- och nybörjarundervisning?
12. På vilket sätt är du delaktig i planeringen av verksamheten?
13. Hur stöder du personalen att förverkliga flexibel förskole- och nybörjarundervisning?
14. På vilket sätt samarbetar ni ledare (rektor och föreståndare) i detta pilotförsök?
15. Hur utvärderar ni den flexibla förskole- och nybörjarundervisningen?
16. Vilket mervärde ger flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett ledarperspektiv?
17. Vad händer efter pilotförsöket? Vilka planer finns för framtiden?
18. Finns det något du vill tillägga om temat eller kommentera gällande intervjufrågorna?

Lärarperspektiv

Forskningsfråga 2: Hur beskriver lärarna flexibel förskole- och nybörjarundervisning?

1. På vems initiativ ansökte ni om statsstöd för pilotförsöket för att utveckla och stärka verksamheten i förskoleundervisning och den inledande undervisningen?
2. Vad betyder begreppet flexibel förskole- och nybörjarundervisning för dig?
3. Hurdant samarbete har ni tidigare haft mellan förskolan och nybörjarundervisningen?
4. Hur förverkligas flexibel förskole- och nybörjarundervisning i er enhet nu?
5. Vilka mål har ni ställt för flexibel förskole- och nybörjarundervisning?
6. På vilket sätt stöder läroplansgrunderna eller den lokala läroplanen de mål ni ställt upp?
7. Beskriv en typisk dag i en flexibel förskole- och nybörjarundervisningsklass. Vilka didaktiska lösningar fungerar bra och vilka mindre bra?
8. På vilket sätt syns temaarbete och helhetsskapande pedagogik i verksamheten?
9. Vilken betydelse har leken i verksamheten? Vilka färdigheter tränas genom leken?
10. Hur fungerar samarbetet mellan läraren i förskolan och klassläraren?
11. På vilket sätt samplanerar ni? Hur förverkligas planeringstiden?
12. Hur förverkligas undervisningen? På vilket sätt samundervisar ni?
13. Hur förverkligas bedömningen? På vilket sätt deltar förskoleläraren i bedömningen?
14. Hur fungerar utrymmena för flexibel förskole- och nybörjarundervisning?
15. Hur utvärderas verksamheten?
16. Vilket mervärde ger flexibel förskole- och nybörjarundervisning sett ur ett lärarperspektiv?
17. Hur önskar du att verksamheten fortsätter efter att pilotförsöket avslutas?
18. Finns det något du vill tillägga om temat eller kommentera gällande intervjufrågorna?