# Samverkan och övergångar mellan förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskola

*Helene Elvstrand & Lina Lago, Linköpings universitet*

De flesta barn i tidig skolålder möter och deltar i tre olika verksamhetsformer: Fritidshem, förskoleklass och grundskola. Verksamhetsformerna integrerades under 1990-talet genom att skola och fritidshem sammanfördes lokalmässigt och fick en gemensam läroplan. 1998 infördes förskoleklassen som även den skulle vara integrerad med grundskola och fritids­hem. I de tre verksamhetsformerna skulle lärarna[[1]](#footnote-1) tillsammans realisera en gemensam värde­grund och de skilda verksamheterna skulle komplettera varandra genom att på olika sätt bidra till en helhetssyn på elevers utveckling och lärande (Skolverket 1994). Samverkan mellan olika lärarkategorier kom i och med detta att bli ett viktigt begrepp i undervisningen av de yngsta eleverna i skolan. Hur denna integrering och sam­verkan mellan olika verksamhetsformer har fungerat i praktiken skiljer sig åt mellan skolor. De studier som gjordes i anslut­ning till att fritidshemmet och grundskolan integrerades visar att det var svårt att se de olika verksamheternas särart och fritidspedagogerna ofta reducerades till assistenter till lärarna (Calander, 1999) och att samverkan trots goda intentioner var svår att få till (Hansen 1999). Även förskoleklassen och skolans samverkan studerades initialt. Davidsson (2002) visar att samverkan mellan förskoleklass och skola såg olika ut på olika skolor, bl.a. spelade lokalernas utformning stor roll för hur man arbetade tillsammans. Skolans dominans i samverkan mellan förskoleklass och grundskola märks genom att förskoleklassens undervisning beskrivits som ”skolifierad” (Karlsson et al. 2006). I nyare studier (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman 2015; Lago & Ackesjö 2017; Närvänen & Elvstrand 2014) kvarstår upplevda statusskillnader och visar också på en skolpraktik där skolans kulturella och symboliska kapital väger tungt. Frågan om samverkan mellan de aktuella verksamhetsformerna är och har varit aktuell sedan 1990-talet. Ofta beskrivs de problem som olika yrkesgrupper upplever med samverkan. I denna text diskuteras samverkan ur bl.a. ett övergångs- och elevperspektiv.

 Sedan tre decennier har alltså förskoleklass, fritidshem och grundskola varit integrerade med intention att samverka och samarbeta. Hösten 2016 förtydligades detta uppdrag genom nya läroplansavsnitt för förskoleklass respektive fritidshem samt nya delar i förskolans läroplan *Lpfö 98* och *Lgr 11* som förstärkte samverkansuppdraget. I uppdraget låg också en ökad betoning på samverkan med förskolan gällande övergångar, vilket även förtydligades i förskolans läroplan (Skolverket 2016a, 2016b). I de nya skrivningarna i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*(rev 2016) stärktes bl.a. lärarens ansvar att ”ta tillvara möjligheter till kontinuerligt samarbete om undervisningen i förskole­klassen, skolan och fritidshemmet.” (Skolverket 2016a, s. 16). Tittar man på texter som riktas specifikt mot de olika verksamhetsformerna lyfts aspekter som samverkan och vikten av att lärare har kunskap om den/de verksamhetsformer som de ska samverka med, både i texter riktade mot fritidshem och förskoleklass. I Skolverkets *Allmänna råd för fritidshem* (2014a) framhålls t.ex. vikten av att ha kunskap om de uppdrag som de olika verksamheterna har samt vikten av en gemensam syn på lärande. Här poängterar Skolverket att den gemensamma synen på lärande inte innebär att lärandeaktiviteterna ska likriktas utan att det är viktigt att tillvarata de olika professionernas särskilda kompetens gällande förskolepedagogik och fritidspedagogik. På liknande sätt beskrivs förskoleklasslärarens kompetens i Skolverkets (2014b) stödmaterial för förskoleklass. Läraren i förskoleklass framhålls som en lärare som måste ha kunskaper om både förskola och skola vid sidan av förskoleklass, dvs. kunskaper både om var eleverna kommer ifrån och vart de är på väg (Simonsson & Lago 2014). Vi hittar inga liknande skrivningar i material särskilt riktat till grundskolans lärare.

 Vad innebär då samverkan mellan olika verksamheter och varför är det viktigt? Forskning visar att övergångar mellan verksamhetsformer kan innebära förändringar i så väl organisation, sociala relationer, identitet och pedagogik, vilket är något som elever som gör dessa övergångar måste förhålla sig till och ge mening (Lago 2017: a, 2017: b). När elever ska skapa mening om detta är det viktigt att lärare hjälper till att ge tydlighet i denna förståelse genom att vara lyhörda och kommunikation mot barn. Det gäller så väl övergångar mellan verksamheter – t.ex. att sluta förskolan och börja i förskoleklass och fritidshem, övergången från förskoleklass till grundskola och övergångar mellan årskurser – som dagliga övergångar, t.ex. mellan fritidshem och grundskola. Ett begrepp som ofta används för att diskutera övergångar är kontinuitet. Tidigare forskning har visat att övergångar mellan verksamhetsformer inte behöver innebära att verksamheterna ska vara lika eller att det inte får finnas skillnader, att det är just skillnaderna mellan verksamheter som gör att det blir en övergång (se t.ex. Ackesjö 2017; Dockett & Einarsdóttir 2017 för ytterligare diskussion om kontinuitetsbegreppet). Intervjuer med elever visar att de snarare förväntar sig en viss skillnad (Corsaro & Molinari 2005; Lago 2014). Samverka kring elevers övergångar handlar istället om tydlighet och att arbeta på ett medvetet sätt med de skillnader som finns samt om att vara medveten om dessa skillnader samt om elevers erfarenheter och förväntningar. Det kan exempelvis handla om att skapa en struktur över hela dagen, kommunicera likheter och skillnader i de olika verksamheterna samt vara lyhörd för elevers föreställningar.

 Det finns begränsat med forskning som berör barns hela skoldag och därmed samverkan mellan verksamhetsformer. I tidigare forskning har ofta kulturskillnader mellan olika lärarkategorier lyfts fram och olika statushierarkier (se ovan). I den forskning som vi bedriver, där vi t.ex. genomfört intervjuer med lärare i förskoleklass och lärare i fritidshem, beskrivs att samverkan mellan de olika verksamheterna i många fall inte fungerar. Lärare i fritidshem och förskoleklass lyfter särskilt att grundskolans lärare ofta saknar kunskap om deras verksamheter samt att det finns få gemensamma kontaktytor där pedagogiskt innehåll och form kan diskuteras (Lago & Ackesjö 2017; Närvänen & Elvstrand 2014). För att samverkan ska fungera och de pedagogiska, sociala och organisatoriska skillnader som finns mellan verksamhetsformerna ska bli tydliga för elever, lärare och vårdnadshavare behöver lärare i de olika verksamheterna ha en god kännedom om varandra. De hinder vi har sett handlar både om yttre och inre villkor. Något som också återkommer är grundskolans starkare kulturella kapital där lärare i fritidshem och förskoleklass ofta uppfattar att de är i underläge. Delvis handlar detta om att vissa delar är frivilliga och andra är tvingande. Något som försvårar samverkan är brist på möten för att diskutera pedagogiska frågor, ramfaktorer som tid i barngrupp, möjlighet till planeringstid och respekt för professionen. För att skapa samsyn och förståelse för varandras olika uppdrag och kompetens behöver pedagogiska frågor diskuteras på ett ingående sätt mellan olika lärarkategorier. Det handlar inte bara om hur man organiserar utan också om pedagogisk grundsyn som synsätt på barnet. Forskning visar tillexempel att lärare i förskola och grundskola har olika syn på barnet och dess kompetens samt hur man lär (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). När fritidshem och förskoleklass nu har fått ett tydligare uppdrag genom skrivningar i läroplanen måste det också innebära att det kan genomföras utifrån förskoleklassen och fritidshemmets pedagogik och arbetssätt och inte utifrån grundskolans. Samverkan handlar också om att ta tillvara de arbetsformer som skrivs fram i förskoleklass och fritidshem.

## Elevers perspektiv på övergångar

En väsentlig del för att studera övergångar och samverkan är att efterfråga elevers perspektiv. I Lagos av­handlingsstudie (2014) och i senare studie av Lago och Elvstrand (2016, 2017) har vi studerat över­gångar ur elevers perspektiv, särskilt i relation till sociala relationer. Betydelsen av sociala relationer är något som lyfts fram av eleverna själva som centralt för deras trivsel och välmående under skoldagen.

 Kallberg (2017) visar i en litteraturstudie att relationer mellan elever och mellan elever och lärare är centralt för elever vid övergångar. De ofrivilliga ”avbrotten i det sociala sammanhanget” (s. 43) som en övergång innebär för eleven innebär att lärare måste ha gemensamma och tydliga strategier för att arbeta med elevers relationer, dvs. samverka med varandra. Kallberg (2017) visar att tryggheten inte bara är viktig i sig utan också har stor betydelse för elevers skolprestationer. Hur lärare samverkar kring övergångar är därför centralt och tydliga övergångar kräver medvetna didaktiska val. På de skolor som vi har studerat finns många olika synsätt på hur elevgrupper ska organiseras, exempelvis åldershomogent eller ålders-heterogent, om elever ska vara i samma grupper under hela sin skoldag eller om grupper ska omskapas under fritidshemstid, om grupper ska vara de samma mellan förskoleklass och grundskola eller om de ska förändras. Ur elevers perspektiv kan övergångar ses som något positivt då man kan få möjlighet till en annan arena men det kan också innebära svårigheter att skapa och upprätthålla vänskapsrelationer när grupperna förändras. Här går inte att säga vilken form som är det bästa. Det är dock viktigt att lärare har ett medvetet förhållningssätt i sitt arbete med övergångar och en vilja och kunskap att kunna stödja eleverna i dessa processer. En central utgångspunkt i detta är också att lärare från alla verksamhetsformer är representerade och delaktiga i detta arbete vilket bidrar till att olika perspektiv blir synliggjorda.

 Utöver vikten av och möjligheterna till relationer vid övergångar mellan verksamhetsformer innebär övergångar också förändrade möjligheter till aktiviteter och identiteter för eleverna. Det handlar både om hur man blir sedd av andra och hur man ser på sig själv. Att börja förskoleklass kan t.ex. innebära en upplevelse från att ha varit stort och kompentent barn på förskola till att i relation till andra bli en liten förskoleklasselev. I vår studie finns exempel där förskoleklasseleverna ofta ses i termer av väldigt små på fritidshemmet och att man exempelvis undantar dem i att ha inflytande. Samtidigt kan både övergången till förskoleklass och grundskola innebära en identitet som stor – man är och blir ett skolbarn till skillnad från ett förskolebarn. Även övergången från förskoleklass/skola till fritidshem kan erbjuda andra möjliga identiteter och aktiviteter. Elever som har svårt för formell skolundervisning beskriver fritidshemmet och leken som viktiga.

 Avslutningsvis. Är det önskvärt att det är lika eller ska övergångar och skillnader markeras på olika sätt? Vi har sett exempel på hur lärarna både markerar skillnader och likhet (ofta i samma kontext). Skillnader betonas dock oftare, tillexempel genom olika regler, olika förhållningssätt under olika delar av dagen. Problemet med helhetsperspektiv i dag är att alla elever inte har rätt eller möjlighet till helheten då de inte har en fritidshemsplats. Deltagare i våra studier beskriver att detta kan få stora konse­kvenser för elever när det gäller att exempelvis få möjlighet att skapa sociala relationer. En del elever risker att bli exkluderade från en gemenskap om de tillexempel bara får vara med i förskoleklassen men inte i den fria leken som ofta sker mer frekvent på fritidshemstid. Poängen är inte att de olika verksamheterna med automatik ska göras lika utan att de likheter och olikheter som finns ska synliggöras och därmed bli begripliga för eleverna. Qvarsell (2003) menar att det mest önskvärda inte alltid är att barns olika världar smälter samman, det finns poänger med att olika verksamhetsformer tillåts ha sin särart. Det som vi vill poängtera som viktigt för samverkan är att olika lärarkategorier ska ha kunskap om varandras verksamheter och uppdrag samt om elevernas erfarenheter och förväntningar för att på så sätt kunna arbeta tydligt och medvetet med samverkan och övergångar. Risken om verksamhetsformerna blir för otydliga är att eleverna har svårt att förstå och förklara skillnaderna mellan dem men också att orientera sig i de olika verksamheterna. I våra intervjuer med elever har de ofta svårt att beskriva vad förskoleklass och fritidshem är utan förklaringarna blir att de kontrasterar dessa med skolan och säger att det är ”något annat än skola”. Både förskoleklass och fritidshem beskrivs ofta i termer av lek och frihet medan skolan är arbete och tvång (Ackesjö & Landefrö 2014; Elvstrand & Närvänen 2016; Lago 2014). Utifrån elevers berättelser ser vi att leken är en gemensam nämnare i relation till förskoleklass och fritidshem medan grundskolan skiljer ut sig. Enligt läroplanen (Skolverket 2016a) ska leken dock ha en central roll i alla verksamheter. Läroplanen betonar att ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (s. 9). Att anta leken och dess betydelse för lärande ser vi som en möjlig utgångpunkt för att samverka under hela dagen i skolan.

## Referenser

Ackesjö, H. (2017). Fritidshemmet som en kontinuitetskapande arena i barns övergångar från förskola till skola. I A. Lillvist & J. Wilder (red.). *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 99–116). Lund: Studentlitteratur.

Ackesjö, H. & Landefrö. A. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 3, 27–44.

Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 80.

Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen av en mötesplats.* Stockholm: HLS förlag.

Davidsson, B. (2002). Mellan soffan och katedern: en studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar *pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Dockett, S & Einarsdóttir, J (2017). Continuity and Change as Children Start School. In Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (red.). Pedagogies of educational transitions: European and Antipodean research. Springer.

Elvstrand, H & Lago, L (2016). Elevers sociala relationer i fritidshem. KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 12(1), s.60–75.

Elvstrand, H. & Närvänen AL. (2014). På väg att (om) skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3 9-25.

Elvstrand, H. & Närvänen AL. (2016). Children’s Own Perspectives on Participation in Leisure-time Centers in Sweden, American Journal of Educational Research, 4, 496- 503.

Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman A. (2015). Confirming and resisting an underdog position: Leisure-time teachers dealing with a new practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 434-443.

Kallberg, P. (2017). Att fästa blicken: Lärares arbete med sociala relationer i övergångar. I A. Lillvist & J. Wilder (red.). *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 43–58). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, M. et al. (2006). *Förskoleklassen: ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Lago, L. (2014). *”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.

Lago, L. (2017:a). Visions de l’école chez jeunes enfants en Suède. In P. Garnier & S. Rayna (red.) *Recherches avec les jeunes enfants: Perspectives internationales* (s. 57-75). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

Lago, L. (2017: b). ”Var ska jag vara då?”: Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. *Educare*, 2, 81-102.

Lago, L. & Elvstrand, H. (2017). Pupil’s everyday transitions in school as a condition for social re­lations and activities in leisure time centre. *Early Years: an international research journal*. Published ahead of print.

Lago, L. & Ackesjö, H. (2017). Följsamhet och motsträvighet: Hur lärare i förskoleklass skapar mening i och om en ny läroplanstext. Paper presenterat på den nationella konferensen i Pedagogiskt arbete, 14–15 augusti, Göteborgs universitet, Sverige.

Qvarsell, Birgitta (2003). Behöver barn mellanrum och mellantider? I Banér, Anne (red.) *Barns fritid* (s. 111–122). Stockholm: Stockholms universitet.

Simonsson, M. & Lago, L. (2015). Stöd eller styrning: En analys av Skolverkets stödmaterial för förskole­klassen. *Venue.* Linköpings universitet.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014a). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommen­tarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014b). *Förskoleklassen: Uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritids­hemmet 2011, Lgr11*: reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*: reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.

1. Lärare avser förskoleklasslärare och fritidshemslärare så väl som grundskollärare. [↑](#footnote-ref-1)