

Kontinuitet i stadieövergångar

- **från småbarnspedagogiken till nybörjarundervisningen**

Johanna Hirvi

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2018

Handledare Mia Heikkilä

Abstrakt

Författare Hirvi, Johanna	Årtal 2018
Arbetets titel Kontinuitet i stadiövergångar - från småbarnspedagogiken till nybörjarundervisningen	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen med barnpedagogisk inriktning Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi	Sidantal (75) 60 (75)
Referat De nya pedagogiska styrdokumenterna i Finland medför vissa förändringar i hur stadiövergångar bör struktureras. Detta påverkar bland annat hur pedagogsamarbetet över de olika utbildningsstadierna organiseras. Syftet med studien är att undersöka faktorer som är relaterade till kontinuitet i samband med stadiövergångar inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen i Svenskfinland. Studien undersöker samband mellan pedagogernas arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet. Även skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och den åldersgrupp pedagogerna arbetar med då det kommer till arbete för kontinuitet undersöks. Följande forskningsfrågor ligger som grund för denna studie: <ol style="list-style-type: none">1. Vilka samband finns det mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet?2. Är arbete för kontinuitet vid stadiövergångar beroende av pedagogernas utbildningsnivå?3. Är arbete för kontinuitet beroende av vilken åldersgrupp pedagogen arbetar med? En kvantitativ forskningsansats valdes för insamling och analys av data. Resultaten visar att både utbildningsnivå och den åldersgrupp pedagogerna arbetar med påverkar arbetet för kontinuitet, speciellt då det kommer till värdegrundsrelaterat arbete. Det värdegrundsrelaterade arbetet påverkar även pedagogernas syn på överföringsmöten och hur samarbetet påverkar barnens möjlighet till kontinuerliga lärandeprocesser. Sammanfattningsvis ses ett behov av ett större samarbete kring de angränsande stadiernas styrdokument och gemensamma värdegrundsdiskussioner, eftersom en gemensam förståelse för varandras verksamheter och värdegrund ökar förståelsen för vikten av kontinuitet. Detta ökar även barns rätt till en kontinuerlig lärostig som genomsyrar de olika utbildningsstadierna.	
Sökord: Kontinuitet, stadiövergång, samarbete, småbarnspedagogik, förskoleundervisning Jatkuvuus, siirtymät, yhteistyö, varhaiskasvatus, esikoulu Continuity, transitions, collaboration, early childhood education, preschool	

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Val av forskningsområde.....	1
1.2 Syfte.....	3
1.3 Centrala termer	4
1.4 Avhandlingens upplägg.....	5
1.5 Styrdokument	5
2 Teoretisk referensram	8
2.1 Kontinuitet.....	8
2.2 Kontinuitet i stadiövergångar	10
2.2.1 Kommunikationsmässig kontinuitet	14
2.2.2 Filosofisk kontinuitet	15
2.2.3 Diskontinuitet i stadiövergångar	16
2.2.4 Studiens centrala begrepp	19
3 Metod och genomförande	21
3.1 Syfte och genomförande.....	21
3.2 Val av forskningsmetod.....	22
3.3 Genomförande	23
3.4.1 Samband mellan arbetserfarenhet och kontinuitet.....	27
3.4.2 Skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och kontinuitet	28
3.4.3 Skillnader mellan den åldersgrupp pedagogen arbetar med och kontinuitet?	29
3.5 Kvalitetskriterier.....	29
3.5.1 Reliabilitet.....	30
3.5.2 Validitet	30
3.5.3 Etik.....	33
4 Resultat	34
4.1 Samband mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet.....	34
4.2 Skillnader i pedagogernas utbildningsnivå och arbete för kontinuitet	36

4.3 Skillnader mellan de åldersgrupper pedagogerna arbetar med och arbete för kontinuitet.....	38
4.4 Deskriptiv redovisning (SPSS).....	40
5 Diskussion	44
5.1 Metoddiskussion.....	44
5.2 Resultatdiskussion	47
5.2.1 Sambandet mellan arbetserfarenhet och kontinuitet.....	47
5.2.2 Utbildningsnivå och kontinuitetsarbete	50
5.2.3 Åldersgruppen pedagogerna arbetar med och kontinuitet	52
5.2.4 Styrdokumentens påverkan på stadieövergångar.....	54
5.2.5 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning.....	56

Referenser

Bilaga

Bilaga

Bilaga 1. Enkät för kontinuitet i stadieövergångar.

Figurer

Figur 1. Studiens centrala begrepp – översikt.....	20
Figur 2. Samband mellan arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.....	34
Figur 3. Skillnader i pedagogernas utbildningsnivå.....	36
Figur 4. Skillnader mellan de åldersgrupper pedagogerna arbetar med.....	38
Figur 5. Pedagogisk kontinuitet.....	59

Tabeller

Tabell 1

Summavariablernas normalfördelning.....	27
---	----

Tabell 2

Faktorladdningar för samarbete, värdegrundsarbete och pedagogträff.....	32
---	----

Tabell 3

Sambanden mellan arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.....	35
---	----

Tabell 4

Pedagogernas utbildning, antal, medelvärde och standardavvikelse.....	36
---	----

Tabell 5

Den åldersgrupp pedagogerna arbetar med, antal pedagoger, pedagogernas medelvärde och standardavvikelsen.....	38
---	----

Tabell 6

Deskriptiv statistik på frågeställningar kring pedagogträffar och läroplansarbete.....	42
--	----

1 Inledning

I detta kapitel redogörs för val av forskningsområde och ämnets relevans ur både nationellt och internationellt perspektiv. Syftet och forskningsfrågorna samt centrala termer presenteras och läsaren får en kort presentation av avhandlingens utformning.

1.1 Val av forskningsområde

Det finns variationer på hur barns stadieövergångar struktureras och vad som av pedagoger anses viktigt under dessa övergångar, samt vilka aspekter pedagogerna lägger fokus på under dessa övergångar. Idag finns det en del forskning om hur stadieövergångar ser ut, förverkligas, ordnas och överses inom de olika OECD-länderna. Med hjälp av rapporten *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, som sammanställts på OECD:s vägnar, presenteras de olika medlemsländernas tillvägagångssätt inför stadieövergångar (OECD, 2017, s. 13). Rapporten lyfter fram att en investering i högklassig dagvård och smidiga stadieövergångar mellan de olika åldersstadierna, framförallt mellan småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen, är nyckeln till barns utveckling och långsiktiga lärande. Det framkommer även att kvalitativt och välplanerade stadieövergångar, där barnen ligger i fokus, kräver ett konstruktivt pedagogsamarbete samt att de rådande styrdokumenterna inom de olika medlemsländerna ska ligga som grund för planerandet av barns stadieövergångar. De nya styrdokumenterna i Finland, *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken*, *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, förespråkar även kvalitativa och välplanerade stadieövergångar (Utbildningsstyrelsen, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b).

Stadieövergångar är något som alla barn i Finland är med om åtminstone en gång innan skolstarten, den stadieövergång som sker mellan förskoleundervisningen till nybörjarundervisningen, men de flesta barn upplever fler stadieövergångar än så. Hur stadieövergångarna planeras och förverkligas ser varierande ut i olika städer och kommuner. Detta kan bero på om förskoleundervisningen ligger administrativt under småbarnspedagogiken eller den grundläggande undervisningen, även städernas resurser kan påverka samarbetet pedagoger emellan inför barnens stadieövergångar.

Stadieövergång som begrepp är i denna studie kopplat till pedagogisk verksamhet och övergången mellan olika pedagogiska verksamhetsformer. Fabian (2007, s. 6) ser på begreppet stadieövergångar som en pedagogisk process där det ingår en övergång från ett pedagogiskt stadium till följande.

Samtliga finska styrdokument betonar samarbete vid stadieövergångar mellan olika utbildningsstadier, där grunden för stadieövergångar ligger i att förstå barnets och lärmiljöernas ömsesidiga förändrings- och anpassningsprocess (Karikoski & Tiilikka 2016, s. 78, 92–93; Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 18; 2014a, s. 8; 2014b, s. 24). Karikoski och Tiilikka (2016, s. 78, 92–93) lyfter fram olika steg som stöder barnets ingång i småbarnspedagogiken, stadieövergången till småbarnspedagogiken och barnets helhetsmässiga lärtig. Dessa sker genom att familjen och personalen bekantar sig med varandra, barnet lär känna den nya lärmiljön tillsammans med vårdnadshavarna, där vårdnadshavarna blir delaktiga i småbarnspedagogiken samt genom att personalen och vårdnadshavarna ingår i en fostringsgemenskap och samarbetar gällande barnets fortsatta utveckling och lärande. Det betyder egentligen att den nya lärmiljön behöver förbereda sig på att ta emot barnet och dess familj.

Den tidiga barndomen är den mest kritiska perioden med avseende på hur de grundläggande mänskliga rättigheterna förverkligas, eftersom barnens möjligheter att försvara sina rättigheter är svagare än hos den vuxna befolkningen (Heinonen, 2016, s. 151). Om dessa rättigheter inte förverkligas kan det leda till större förluster, eftersom barnens senare utveckling och välmående bygger på den tidiga barndomens förhållanden. Alla barn som deltar i en stadieövergång har rätt att mötas av en lyhörd och rättvis pedagogisk kultur, som respekterar barnens redan erhållna färdigheter, bakgrund och kulturarv (Dockett & Perry, 2017, s. 28).

Tidigare forskning påvisar att det är viktigt med goda stadieövergångar för barn vid ingången till småbarnspedagogiken, vid gruppbyten eller övergångar till följande stadium som vid övergången till förskole- eller nybörjarundervisningen (Margetts, 2009). Forskning förespråkar också att kommunikation pedagoger emellan inför barnens stadieövergångar kan stöda barnen under denna förändring och övergång mellan olika verksamhetsformer (Hopps, 2014, s. 406). Hopps för fram att få studier har fördjupat sig i hur kommunikationen sker mellan pedagogerna i samband med samar-

bete mellan förskole- och nybörjarundervisningen (2014). Denna aspekt talar för att det finns ett behov av att undersöka vilka faktorer som påverkar samarbetet inför stadieövergångarna.

Även faktorer som filosofiska och värdegrundsmässiga skillnader mellan pedagoger från olika utbildningsstadier har undersökts i samband med stadieövergångar. Att pedagoger från olika stadier ser olika på filosofiska, didaktiska och värdegrundsrelaterade faktorer påverkar på vilket sätt de väljer att samarbeta inför barns stadieövergångar (Sisson, Giovacco-Johnson, Harris, Stirbling & Webb-Williams, 2018). Detta i sig kan inverka på hur stadieövergångar upplevs av barn.

Av egen erfarenhet vet jag att variationen mellan hur stadieövergångar struktureras är stor. Gedigen arbetserfarenhet från småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen har även bidragit till att jag personligen upplever det viktigt med en djupdykning i ämnet. De nya styrdokumenterna lägger en större vikt vid barns kontinuerliga lärstig (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 17–18; 2014a, s. 8, 17; 2014b, s. 101) och därför finns det ett behov av att se på hur yrkesverksamma pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen arbetar för en kontinuitet i samband med barns stadieövergångar. Detta framför allt för att lyfta fram vikten av ett kontinuerligt samarbete pedagoger emellan och hur detta samarbete påverkar barns stadieövergångar.

I denna studie ligger fokus på att kartlägga hur samarbetet pedagoger emellan, inför stadieövergångarna, ser ut i Svenskfinland, speciellt mellan småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen. Detta innebär att barnens allra första stadieövergång från hemmet till småbarnspedagogiken inte belyses i denna studie.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka faktorer som är relaterade till kontinuitet i samband med stadieövergångar inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen i Svenskfinland. Studien undersöker om det finns samband mellan hur lång arbetserfarenhet pedagogerna har i förhållande till arbete för kontinuitet. Även skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och den åldersgrupp pedagogerna arbetar

med undersöks, i syfte att se på vilket sätt detta påverkar arbetet för kontinuitet inför stadieövergångar. Följande forskningsfrågor ligger som grund för denna studie:

1. Vilka samband finns det mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet?
2. Är arbete för kontinuitet vid stadieövergångar beroende av pedagogernas utbildningsnivå?
3. Är arbete för kontinuitet beroende av vilken åldersgrupp pedagogen arbetar med?

1.3 Centrala termer

I detta delkapitel presenterar jag termer som har en central position i denna studie. Studiens centrala begrepp som utgår från den teoretiska referensramen presenteras i kapitel 2.3.

Med termen stadieövergång syftar jag på de övergångar som barnen gör då de byter barngrupp över till följande åldersgrupp eller utbildningsstadium. I denna undersökning gäller det gruppbyten inom daghem och övergången till förskole- eller nybörjarundervisningen. Utbildningsstadium som begrepp syftar på de olika pedagogiska verksamhetsformerna, som småbarnspedagogik, förskole- eller nybörjarundervisning. Då jag i texten hänvisar till olika utbildningsstadier hänvisar jag till de tidigare nämnda pedagogiska verksamheterna. Användningen av begreppet barntädgårdslärare i denna studie rättfärdigas, eftersom datamaterialet insamlades innan det nya begreppet lärare inom småbarnspedagogik togs i bruk.

Kontinuitet som begrepp beaktar jag utifrån det perspektiv att det finns en kontinuitet mellan de olika pedagogiska verksamhetsformerna som tillsammans bildar en helhet för barns lärande. Samarbete pedagoger emellan står för det samarbete som sker regelbundet över hela verksamhetsåret, medan pedagogträff eller överföringsmöte syftar på den eller de träffar där pedagogerna möts för att diskutera de barn som ska ta del av en stadieövergång mellan verksamheterna. Lärstig, som term, lyfter fram barns rätt till att få lära sig i egen takt.

1.4 Avhandlingens upplägg

Avhandlingen inleddes med en inledning där läsaren fått en insyn i forskningsområdet och studiens syfte. Den teoretiska referensramen, inklusive tidigare forskning inom området, presenteras i kapitel två. Val av metod och studiens genomförande presenteras i kapitel tre. Här redovisas även forskningsmetod och analysmetod. Studiens validitet och reliabilitet diskuteras och de etiska aspekterna granskas. Resultaten redovisas i kapitel fyra, där varje forskningsfråga redovisas separat. I avhandlingens sista kapitel diskuteras de metoder som använts och studiens resultat. Resultaten relateras till tidigare forskning och förslag på tillämpningar och fortsatt forskning framförs.

1.5 Styrdokument

Syftet med de nya styrdokumenterna är att möjliggöra likvärdiga premisser för uppväxt och lärande för barn i Finland. De nya styrdokumenterna (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 8, 18; 2014a, s. 3, 8; 2014b, s. 7–8) i Finland har sin grund i lagen, vilket betyder att alla pedagogiska verksamheter är tvungna att i samråd bygga upp ett strukturerat samarbete kring stadiövergångar. Samtliga styrdokument lägger fokus på kontinuitet och ett livslångt lärande, vilket i sig redan förutsätter ett ökat samarbete mellan de olika stadierna (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 10, 18; 2014a, s. 6, 15; 2014b, s. 8, 13). Styrdokumenterna bildar tillsammans en kontinuerlig helhet som stöder barnets hälsa, utveckling och lärande.

Småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen, som är en del av småbarnspedagogiken, och den grundläggande utbildningen ska med tanke på barnets utveckling och lärande bilda en konsekvent och kontinuerlig helhet som lägger grunden för ett livslångt lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 18)

Småbarnspedagogiken inklusive förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen ska med tanke på barnets utveckling och lärande bilda en logiskt framskridande helhet som lägger grund för ett livslångt lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 12)

Läroplanen ska främja en fortlöpande utveckling av undervisningens kvalitet och stärka utbildningens kontinuitet. Den ska skapa en god grund för övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen och från den grundläggande utbildningen till följande utbildningsstadium. (Utbildningsstyrelsen, 2014b, s. 10)

Styrdokumentet lyfter fram vikten av att pedagogerna och all annan personal inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen känner till de olika verksamheternas styrdokument, med centrala mål och arbetssätt (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.18; 2014a, s. 8, 17; 2014b, s. 8). Personalen inom de olika stadierna skapar en kvalitativ helhet genom att bygga upp en djupare förståelse för de olika verksamheternas särdrag, karaktärer och arbetssätt. Det är även viktigt att stadiövergångarna sker smidigt, vilket i sig ökar möjligheten för utveckling och lärande hos barnet. För att stadiövergångarna ska kunna ske smidigt finns det behov av en struktur för hur pedagogerna samarbetar, planerar och utvärderar stadiövergångarna. Stadiövergångarna ska alltid ske i samråd med vårdnadshavarna (och barnet) och i samarbete med de olika stadierna där barnets bästa ligger i fokus. Ett strukturerat samarbete mellan de olika verksamheternas pedagoger ska också säkerställa kvaliteten inom respektive stadium och öka både barnets och vårdnadshavarnas delaktighet. Vid själva överföringen kan information överföras t.ex. med hjälp av barnets plan för småbarnspedagogik eller via andra dokument så som barnets pedagogiska portfolio som beskriver barnets utveckling och lärande. Ansvar för att övergångarna ska ske smidigt ligger på anordnaren av den överflyttande enheten (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 19).

Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (2016, s. 17–18) betonar att en förutsättning för en god pedagogisk verksamhet är att pedagogerna, samt övrig personal, inser vilken betydelse barndomen har i sig och att pedagogerna har ett kunnande om varje barns lärtig, det vill säga barnens individuella utveckling och lärande. Varaktiga relationer är en förutsättning inom småbarnspedagogiken, så att pedagogerna hinner lära känna varje enskilt barns särdrag. I *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014a, s. 8, 17; 2014b, s. 101) nämns det att målet under stadiövergångarna är att varje barns lärtig ska löpa så smidigt som möjligt och utgångspunkten ska ligga i barnets behov.

Det krävs fortbildning av pedagogerna och ett strukturerat samarbete mellan stadierna, som överses av ledningen, för att målen gällande en smidig och kontinuerlig stadiövergång där barnets ålder och utvecklingsnivå beaktas kan uppnås. Att bygga upp ett ömsesidigt samarbete med hemmen är lika viktigt som välfungerande samarbetsformer

mellan pedagogerna inom de olika stadierna. Det är viktigt att pedagogerna uppmuntrar barnen att känna sig stolta över de redan inhämtade färdigheterna inför övergångarna. Pedagogerna ska också uppmuntra barnen till att bli en del av den nya gruppen och att samverka med de nya vuxna som tar emot dem i den nya miljön. (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 10; Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 20, 30).

Värdegrunden för samtliga styrdokument bygger på att barndomen har ett egenvärde och att alla barn har rätt till en god undervisning och konstruktiv respons (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 19–20; Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 9; Utbildningsstyrelsen, 2014b, s. 13). Grunderna för planen för småbarnspedagogiken och Grunderna för planen för förskoleundervisningen lyfter fram att utgångspunkten för *synen på* lärande är att grunden för lärandet ska ligga i barnens tidigare erfarenheter, intressen och kunskaper (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 20; 2014a, s. 10). Grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan lyfter fram att eleven ska tillägna sig nya kunskaper och färdigheter samt att då eleven får uppmuntrande och positiv respons stöder detta själva lärandet och samtidigt vidgar det elevens intresseområden (Utbildningsstyrelsen, 2014b, s. 14–15). Dessa gemensamma riktlinjer, för samtliga styrdokument, lägger grunden för en gemensam pedagogisk filosofi och en sammanhängande kontinuitet inom utbildningsstadierna.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensramen som ligger till grund för undersökningen. Begreppet kontinuitet diskuteras för att få en större förståelse för hur detta perspektiv formar barnens stadieövergångar och lärande. Även tidigare forskning som tangerar barns stadieövergångar redogörs. Slutligen presenteras studiens centrala begrepp som ligger som grund för analysen, dessa begrepp har sin utgångspunkt i den teoretiska referensramen.

2.1 Kontinuitet

Begreppet kontinuitet granskas i denna studie främst utgående från Deweys tankar om kontinuitet, med inslag från forskning om kontinuitet i samband med stadieövergångar. Svensk ordbok förklarar begreppet kontinuitet som ett ”fortlöpande sammanhang över en längre tidsperiod, på vissa viktigare områden” eller ”att vara (eller svara mot) en sammanhängande helhet”, medan Svenska Akademiens Ordlista nämner att kontinuitet är ett ”oavbrutet sammanhang” (Svenska Akademin, 2018).

För att ett samhälle eller en gemenskap ska kunna bildas finns det ett behov av en gemensam referensram som består av mål, föreställningar, önskningar och kunskap, vilka tillsammans bildar grunden för kontinuerliga former av utbildning (Dewey, 2009, s. 38). Utbildning kan ses som ett medel för en social kontinuitet av livet, där lärandet sker genom erfarenheter och genom att erfara (Dewey, 1938, s. 14, 17). Dewey anser att både formell och informell utbildning bör ses som en kontinuitet. Lärandet i sig inkluderar båda aspekterna, eftersom det inte går att göra skillnad på formellt och informellt lärande i stunden. Under ett undervisningspass inkluderas även sociala interaktioner, kommunikation och tidigare erfarenheter som bygger på vanor eller bekanta rutiner som inte endast formats inom skolan utan även i det informella, i personens privatliv (Dewey, 1938, s. 24).

Deweys (1938, s. 35–36, 75) tankar om kontinuitet i förhållande till barns helhetsmässiga utveckling och erfärande är något som även idag kan kopplas till barns stadieövergångar, där både barns lärande och utveckling sammankopplas. Enligt Broström (2002b) förutsätter en sådan kontinuitet, som Dewey lyfter fram, ett tätt samarbete

mellan vårdnadshavarna och pedagogerna inom de olika utbildningsstadierna. Kontinuerligt lärande kan ses ur det perspektiv där barns framtid tas i beaktande i varje lärandeprocess och utbildningsstadium (Dewey, 1938, s. 47). Detta i sin tur kan ses som ett stöd för barns kontinuerliga lärtig, ur den synvinkel att pedagogerna i de olika stadierna har en gedigen kunskap om den värld barnen kommer från och om den värld barnen är på väg till. Eventuellt kunde detta även kopplas till den skolifiering, som Broström (2017) diskuterar, där barnens förkunskaper stärks så att de passar in i följande utbildningsstadiums undervisning, men då skulle fokus ligga på utbildningsstadiets eller pedagogernas behov och inte barnens framtid och kommande lärandeprocesser som Dewey förespråkar.

”Growth, or growing as developing, not only physically but intellectually and morally, is one exemplification of the principle of continuity”. (Dewey, 1938, s. 36)

När följande utbildningsstadium fortsätter att bygga på den kunskap som barnet bär med sig från det tidigare stadiet och när barnets tidigare erfarenheter tas i beaktande möjliggörs kontinuitet i lärandeprocessen (Broström, 2002b). Detta talar för att barn har ett behov av kontinuitet i sin utbildning som stöder ett långsiktigt lärande (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 156). För att det ska vara möjligt för följande utbildningsstadium att ta del av barns tidigare erfarenheter, bör information om barns tidigare lärprocess delges den nya enheten (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 156).

Att ett barn är vant med något står för att barnet redan har en erfarenhet och uppfattning om fenomenet från tidigare och hen ser saken som något vanligt och bekant, vilket syftar på att det förekommer kontinuitet. I denna mening ger det bekanta en stabilitet i erfärandet. Dock är allt bekant benäget att förändras efter hand som barnet utvecklas och tar del av nya erfarenheter. Enligt Deweys tankar sker lärandet mellan det bekanta och då det bekanta förändras mot ett nytt bekant eller en ny rutin. En erfarenhet blir på det här sättet alltid kopplat till något interaktivt och till en kontext. (Dewey, 1938, s. 12)

Som begrepp är kontinuitet och interaktion sammankopplade, och de kan ses som olika aspekter av erfarenhet eller att erfara (Dewey, 1938, s. 44). Principen av kontinuitet medför att någonting från individens tidigare erfarenheter följer med till senare eller

nya erfarenheter. Pedagogisk verksamhet som har fokus på kontinuitet och långsiktigt lärande uppmärksammar det individuella barnet och barnets lärande på ett djupare plan, framom pedagogisk verksamhet som har sin grund i ett fostrande och vårdande synsätt (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 164–165). Att den pedagogiska verksamheten lägger fokus på kontinuitet och ett långsiktigt lärande möjliggör ett utbyte av det enskilda barnets erfarenheter och kunskaper, vilket det följande utbildningsstadiet kan ha som grund för fortsatt stöd av barnets kontinuerliga lärtig (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 164–165).

Då ett barn övergår från en verksamhetsform till följande kan barnets värld eller miljö vidgas eller krympa. Det barnet lärt sig i en miljö eller pedagogisk verksamhet blir den nya grunden för nyinläring i följande stadium. De gamla erfarenheterna är den grund som de nya kunskaperna och erfarenheterna speglas mot, och detta hjälper även barnet att förstå och uppfatta de nya omständigheterna, och den nya situationen som barnet är i på ett effektivare sätt. Denna kontinuitet kan ses som ett livslångt lärande; ”The process goes on as long as life and learning continue” (Dewey, 1938, s. 44).

2.2 Kontinuitet i stadieövergångar

Det finns olika sätt att se på stadieövergångar. Här presenteras två av dem, och i de allra flesta fallen handlar det om ett förhållande mellan olika utbildningsstadier och den kontinuitet detta medför (Dockett & Perry, 2017, s. 25). Den ena modellen för barns stadieövergångar har sin grund i att pedagoger ser på sin egen verksamhet, speciellt då det kommer till förskoleundervisningen, som en förberedelse inför skolan (Dockett & Perry, 2017, s. 25). Denna förberedelse kan även ses om ett försök till skolifieringen, vilket betyder att delar av skolvardagen integreras i förskoleundervisningens vardag och att det finns ett förutbestämt krav över vad barnen behöver kunna innan övergången till skolan (Broström, 2017). Dessa krav är oftast uppsatta av det utbildningsstadium som barnen övergår till. Den andra modellen, som kan ses som ett alternativ till skolifieringen, tenderar att lägga fokus på att skapa rum där pedagoger från olika utbildningsstadium träffas och gemensamt bygger upp nya sätt att bemöta både barn och deras familjer i övergångarna (Moss, 2013), vilket även Dockett och Perry diskuterar (2017, s. 25).

Pedagogisk kontinuitet kan ses som ett sätt att introducera olika strategier för att uppskatta och vidareutveckla barns redan erhållna lärande och färdigheter i följande utvecklingsstadium (Dockett & Perry, 2017, s. 30). Detta kan jämföras med Deweys tankar om kontinuitet, där barnens tidigare erfarenheter och helhetsmässiga utveckling tas i beaktande i de olika utbildningsstadierna (1938, s. 35–36, 75). Målet blir inte att eftersträva att de olika pedagogiska miljöerna blir likadana, utan framförallt att det ska byggas upp ett samarbete kring barnens stadieövergångar tillsammans med barn, familjer och pedagoger där fokus ligger på barnens tidigare erfarenheter och kunskaper (Dockett & Perry, 2017, s. 30).

Utifrån den helhetsmässiga synen på utveckling, enligt Dockett och Perry (2017, s. 30), finns det inte heller några krav på vad barn måste kunna innan de börjar i följande utbildningsstadium, utan fokus blir att barnen får fortsätta från den kunskapsnivå som de redan bemästrar och lärande ses som en ständig process. För att denna syn på stadieövergångar ska kunna appliceras för pedagogisk kontinuitet bör pedagogerna inta ett barnperspektiv i planerandet av stadieövergångar (Broström, 2002b). Denna syn på stadieövergångar kallas även den moderna synen (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011, s. 295). Här kopplas kontinuitet ihop med relationella aspekter i form av barnets beredskap för följande utvecklingsskede och det följande utbildningsstadiets beredskap att ta emot barnet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 2–4, 20), där barnet ses som kompetent i sitt lärande (Dockett & Perry, 2017, s. 30; Sommer, 2005a; 2005b). Persson och Wiklund (2017, s. 22) lyfter även fram hur viktigt det är att förskoleundervisningen utvecklar en samarbetsform mot både småbarnspedagogiken och nybörjarundervisningen, där fokus ligger på att lyfta fram barnens kunskap och kompetenser, eftersom detta skapar positiva förväntningar både hos barnen och den mottagande läraren.

Målet med att främja en pedagogisk kontinuitet ligger i att pedagoger använder all den kunskap de har om barnet, för att stöda barnet i dess kommande lärande (Dockett & Perry, 2017, s. 30). För att detta ska vara möjligt är det viktigt att planera in tillräckligt med tid och resurser för diskussioner och möten vid stadieövergångar, pedagoger emellan. Forskningen visar på att ett välfungerande samarbete mellan pedagoger i de olika stadierna är den viktigaste aspekten då man vill lägga fokus på att motverka

svårigheter i stadiövergången mellan till exempel daghem–förskola. (Alatalo, Meier & Frank, 2014, s. 32–33)

Förskoleundervisningen kan ses som en brygga mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen, där målet är att bygga upp en kontinuitet mellan de olika pedagogiska verksamheterna. Tidigare forskning lyfter fram att förskoleundervisningens position, mellan två pedagogiska världar med starka traditioner, har konsekvenser för kontinuerligt lärande både inom småbarnspedagogiken och inom den grundläggande utbildningen. (Ackesjö & Persson, 2016, s. 182, 184) Då pedagoger från två olika pedagogiska traditioner och världar möts för att utveckla nya strategier kan det kännas utmanande för pedagogerna (Karila & Rantavuori, 2014, s. 388). Karila och Rantavuori (2014, s. 389) lyfter fram i sin studie att nya samarbetsformer eller arbetssätt mellan olika pedagogiska traditioner inte utvecklas automatiskt, utan att detta kräver ett långsiktigt arbete.

Tidigare forskning lyfter fram att ett genuint samarbete mellan stadierna, där det även förekommer gemensamma diskussioner kring tolkningen av innehållet i de olika styrdokumenterna och deras mål, ger pedagogerna en djupare förståelse för respektive verksamhet och verksamheterna kan på så sätt bli mer kompatibla (Alatalo, Meier & Frank, 2014, s. 32–33). Då pedagoger, enligt Ahtola m.fl. (2011, s. 300), från olika utbildningsstadier tillsammans arbetar kring varandras styrdokument kan barn få ta del av en oavbruten pedagogisk verksamhet, där kontinuitet ligger i fokus. En förutsättning för att barn får ta del av en lärtig som präglas av kontinuitet, är att en tillräcklig mängd information kring barns tidigare erfarenheter överförs mellan verksamheterna (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 164–165; Hogsnes & Moser, 2014, s. 20).

I de fall där pedagogerna inte har kunskap om angränsande verksamheter läggs fokus under överföringsmöten sällan på diskussion kring barnets kompetenser eller tidigare erfarenheter, utan fokus läggs i stället på barnets sociala utveckling (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 164). Då fokus under överföringsmöten endast läggs på barnets sociala utveckling framom barnets lärandeprocesser (Alatalo, Meier & Frank, 2015), kan detta medföra att barnets kontinuerliga lärtig bryts och barnet är tvunget att börja från noll vid övergången till följande utbildningsstadium (Ackesjö, 2014b). Därför blir det viktigt att den överflyttande enheten är mån om att barnet får fortsätta att vara subjekt

i den egna utvecklingen, vilket betyder att den överflyttande enheten bör föra över information som stöder barnets kontinuerliga lärande (Persson & Wiklund, 2017, s. 22). Det är även av vikt att pedagogerna ser och förstår stadieövergångarna som en kontinuerlig process samt att pedagogerna uppmärksammar vikten av denna process (Santos, 2015, s. 217).

Flera forskningar kring stadieövergångar lyfter fram att barn gagnas av fysisk, social, kommunikationsmässig och filosofisk kontinuitet (Ackesjö, 2013; Ackesjö & Persson, 2014b; Boström, 2002a; Fabian, 2007; Hogsnes & Moser, 2014; Pierce & Burns, 2013). Fysisk kontinuitet, enligt Hogsnes & Moser (2014, s. 3), bygger på att det finns ett sammanhang mellan de fysiska miljöerna, där barn kan fortsätta i samma byggnad och samma utomhusmiljö (daghems- eller skolgård) eller att det finns olika igenkänningsaspekter för barn i den nya fysiska miljön. Fabian (2007, s. 6) i sin tur diskuterar att bytet av en fysisk miljö kan ses som en process, där även en stadieövergång till följande utbildningsstadium sker.

Då barn får ta del av social kontinuitet, i samband med stadieövergångar, får barnen följa tillsammans med några av sina kamrater till följande utbildningsstadium, eller någon från personalen följer med barngruppen till följande stadium (Ackesjö, 2013, s. 22, 24, 26; Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Fabian (2007, s. 10) nämner att barn som genomgår en övergång tillsammans med en vän från tidigare, visar på högre sociala färdigheter, kunskaper och mindre beteendeproblem än barn som genomgick en övergång utan socialt stöd av jämnåriga.

I en kommunikationsmässig kontinuitet utvecklar de olika verksamheterna kunskap om och med varandra, genom ett samarbete mellan de olika enheterna (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). I detta samarbete ingår även familjerna och själva barngruppen (Pierce och Burns, 2013, s. 353). Broström (2002b) diskuterar att ett mångsidigt samarbete, familjerna, barnen och pedagogerna emellan, kräver kommunikation och kontinuitet. Den filosofiska kontinuiteten inbegriper kommunikation, och har sin grund i pedagogisk filosofi som knyter samman det läroplansrelaterade, pedagogiska och värdegrundsrelaterade arbetet i verksamheterna (Fabian, 2007, s. 10–11; Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Ackesjö (2013, s. 18) nämner att om förskoleundervisningens roll är att skapa en bro mellan småbarnspedagogiken och nybörjarundervisningen är

det viktigt att en kontinuitet mellan de olika utbildningsstadierna byggs upp, där styrdokument och verksamheternas uppdrag tydliggörs.

I denna studie ligger fokus på betydelsen av filosofisk och kommunikationsmässig kontinuitet, vilket betyder att begreppen social och fysisk kontinuitet inte redovisas för någon större omfattning.

2.2.1 Kommunikationsmässig kontinuitet

För att samhället kan fortleva krävs, enligt Dewey (2009, s. 38), kommunikation. Dewey ansåg också att samhällets fortsatta existens låg i överföring av kunskap genom informationsöverföring. Kommunikation som medel, enligt Dewey (2009, s. 39), hjälper pedagogerna att uppnå en gemensam förståelse kring ett fenomen. Detta innebär att pedagogerna genom gemensamma diskussioner får en ökad och förändrad erfarenhet kring vad de kan förvänta sig av de nya barnen, vilket även ökar förståelsen hos de överflyttande pedagogerna om till vilken miljö barnen är på väg. Kommunikation kan även ses som en gemensam förståelse som bekräftar liknande intellektuella dispositioner (Dewey, 2009, s. 38), vilket kan kopplas till gemensamt arbete kring värdegrunds- och läroplansfrågor, för en ökad förståelse för varandras verksamheter.

För att en gemensam förståelse ska kunna uppnås genom kommunikation krävs att kommunikationen befäster liknande emotionella och intellektuella dispositioner, som i sin tur svarar på de deltagande individernas förväntningar och krav (Dewey, 2009, s. 38). Då pedagoger träffas och möts för att kommunicera kring barnens stadiövergångar och annat samarbete innebär det att pedagogerna får en utvidgad och, enligt Dewey (2009), en förändrad erfarenhet som direkt är kopplad till förståelsen för den verksamhet barnen tagit del av.

Positiva relationer pedagoger emellan bidrar till en positivare syn för varandras verksamheter, vilket medför att pedagoger kan känna att deras arbete uppskattas på ett nytt och mer omfattande sätt (Hopps, 2014, s. 414). Dock framkom det i Hopps (2014) studie att alla pedagoger inte upplever samarbetet positivt, utan att en del pedagoger känner sig frustrerade eftersom de inte lyckas mötas. Persson och Wiklund (2017, s. 22) i sin tur nämner att lärare från olika skolformer behöver mötas för att diskutera

olika pedagogiska frågor så som vad har man arbetat med, hur har man gått tillväga, vilka behov och erfarenheter ryms i barngruppen, vilken bild har barnen av sin egen roll i lärandet? Denna tanke om gemensamma pedagogiska diskussioner, över utbildningsstadierna, kan kopplas till Deweys (2009, s. 39) tankar om kommunikation som medel.

Hopps (2014, s. 413) forskning påtalar att det finns belägg för att kommunikation mellan förskole- och nybörjarundervisningen påverkar den relation som bildas mellan pedagogerna från de olika utbildningsstadierna. Studien lyfter även fram att kommunikation mellan de olika utbildningsstadierna medför en kontext för utvecklandet av positiva relationer mellan pedagogerna. Dessa positiva relationer påverkar även samarbetet inför barnens stadiövergångar, eftersom pedagogerna gemensamt arbetar kring övergångarna.

De begrepp som den kommunikationsmässiga kontinuiteten bidrar till analysen av det empiriska data är samarbete och pedagogträff. Begreppet pedagogträff syftar på överföringsmöten, men begreppet pedagogträff valdes för denna studie för dess mer generella betydelse.

2.2.2 Filosofisk kontinuitet

I tidigare forskning kopplas begreppet filosofisk kontinuitet till pedagogisk filosofi, eftersom begreppet beaktar pedagogiska och värdemässiga förutsättningar beträffande innehåll och arbetsmetoder inom olika utbildningsstadier (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Deweys tankar om pedagogisk filosofi utmynnade i att den inte sågs på som en yttre tillämpning av färdiga idéer till olika verksamhetsformer med radikalt varierande ursprung eller syfte, utan en explicit problemformulering av mentala och moraliska vanor i avseende till svårigheter inom den samtida sociala vardagen (Dewey, 2004, s. 317–318). Den tydligaste definitionen av pedagogisk filosofi, enligt Dewey (2004, s. 318), är att den kan ses som läran om utbildning i dess mest allmänna definition. Dewey (1938, s. 51) diskuterar även att olika pedagogiska planer och projekt framlägger utbildning som livserfarenheter och förbinder sig därmed att utforma och anamma teorier eller en filosofi av erfarenheter.

Garrison, Neubert och Reich (2012, s. 77) lyfter fram Deweys tankar om att undervisningens, eller den pedagogiska verksamhetens värde, kan betraktas utifrån vilket sätt den skapar och tar hänsyn till ett kontinuerligt växande och hur den erbjuder olika verktyg för att möjliggöra detta. Utbildningsprocessen, enligt Dewey (2009, s. 93), är kontinuerlig och varje stadium har en del i barns kontinuerliga lärandeprocess genom för verksamheten och åldersgruppen uppsatta mål. För att kunna garantera barnen ett kontinuerligt växande bör de angränsande pedagogerna bilda sig en förståelse för varandras verksamheter. Tidigare forskning lyfter även fram att barn ofta är tvungna att börja om och reproducera olika aktiviteter från det tidigare stadiet efter stadieövergången (Ackesjö, 2014b). Detta medför att gränsen mellan de olika pedagogiska verksamheterna blir otydlig och på så sätt försvåras uppbyggandet av kontinuitet mellan verksamheterna (Ackesjö & Persson, 2016, s. 184).

Fabian (2007, s. 8) diskuterar att om det finns stora filosofiska skillnader mellan de olika utbildningsstadierna, kan detta vara utmanade för barnen och detta kan även medföra en förlust av kontinuitet i lärtigen. Filosofiska skillnader mellan olika utbildningsstadium orsakar utmaningar för pedagoger och barn, vilket även kan leda till förluster av kontinuiteten i lärandet redan hos väldigt unga barn (Fabian, 2007, s. 6, 8). Barn går i många fall över till följande utbildningsstadium som oskrivna blad utan att deras tidigare kunskaper eller erfarenheter tas i beaktande vid stadieövergången (Olsen, 2015, s. 6). Därför skulle det vara viktigt att stadieövergångarna kunde byggas upp på ett sätt som stöder barns lärande samt en filosofisk kontinuitet mellan utbildningsstadierna (Fabian 2007, s. 10–11). Begreppet filosofisk kontinuitet kan därför ses som en förståelse för gemensamma värderingar, riktlinjer och arbetssätt inom olika utbildningsstadium eller egentligen olika läroplansstadier. För att en gemensam förståelse ska kunna uppnås krävs en aktiv kommunikation mellan de olika stadierna.

Ur den filosofiska kontinuiteten utmynnar begreppen värdegrunds- och läroplansarbete, dessa begrepp används även i analysen av det empiriska data.

2.2.3 Diskontinuitet i stadieövergångar

Samtliga finska styrdokument betonar samarbete vid stadieövergångar mellan olika utbildningsstadier, där grunden för stadieövergångar ligger i att förstå barnets och

lärmiljöernas ömsesidiga förändrings- och anpassningsprocess (Karikoski och Tiilikka 2016, s. 78, 92–93; Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 18; 2014a, s. 8; 2014b, s. 24). Denna förändringsprocess kan ses som en diskontinuitet mellan de olika utbildningsstadierna. Sambandet mellan stadieövergångar ser Hogsnes och Moser (2015, s. 3) som kontinuitet, medan själva övergången ser de som diskontinuitet.

Santos (2015, s. 212) nämner att tidigare forskning är enstämig i att det i de flesta fall förekommer diskontinuiteter mellan olika utbildningsstadier, speciellt då det kommer till pedagogernas pedagogiska grundsyn och synen på den pedagogiska verksamheten. Denna diskontinuitet kan ha sin grund i de olika utbildningarna, i detta fall utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogen och utbildningslinjen för klasslärare, och de traditioner som utbildningslinjerna representerar. Småbarnspedagogen i de nordiska länderna kan ses som motsatsen till skolundervisningen, enligt Broström (2017, s. 3). Broström syftar på att småbarnspedagogen förknippas med lärande genom lek, omsorg och välbefinnande, medan skolan karaktäriseras av undervisning och kunskapsinriktat lärande. Utöver denna skillnad påverkas diskontinuiteten även av pedagogernas syn på sin yrkesroll och hur de uppfattar den. Tidigare forskning påvisar även att en diskontinuitet i form av filosofiska, didaktiska och värdegrundsrelaterade faktorer påverkar stadieövergångarnas uppbyggnad (Sisson et al., 2018, s. 13). Detta kan i sin tur leda till att pedagogerna motverkar samarbetet inför barns övergångar, vilket även påverkar barnens rätt till en kontinuerlig lärtig.

Det har även framkommit i tidigare forskning att det finns pedagoger som anser att de vill veta så lite som möjligt om de överflyttande barnens utveckling (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 163), eftersom pedagogerna anser att alla barn är olika och lär sig på olika sätt. Alatalo, Meier och Frank (2015) lyfter fram i sin studie att det fanns en oro bland pedagogerna för att få en fel bild av barns styrkor och svagheter och därför kändes det tryggare att endast ta emot lite information kring barnen. Detta kan även ses som en diskontinuitet, även om det kanske mer hänger på pedagogernas osäkerhet inför samarbetet med de angränsande stadierna.

Då pedagoger från olika utbildningslinjer möts för att diskutera stadieövergångar är det sig naturligt att de ser på stadieövergångar utifrån olika pedagogiska paradigmer. Enligt Santos (2015, s. 217) framkommer det att pedagoger som arbetar inom förskole-

undervisningen tenderar vara mer proaktiva inför barnens övergångar framom pedagogerna inom nybörjarundervisningen. Alatalo, Meier och Frank (2015, s. 163) i sin tur nämner att pedagoger inom småbarnspedagogiken traditionellt sett lagt mer fokus på barnen lek, omsorg och välbefinnande, vilket kan ha påverkat deras syn på och arbete för kontinuitet. Forskarna nämner också att pedagoger behöver tala samma språk, begreppsmässigt, och stå på en liknande kunskapsbas för att undvika missförstånd i samband med överföringsmöten inför stadieövergångarna. Det är dock viktigt att pedagogerna förstår att stadieövergångarna är en kontinuerlig process och att denna process ges den uppmärksamhet som den kräver för att utveckla en variation av strategier som hjälper de olika utbildningsstadierna att bygga upp en relation till varandra (Santos, 2015, s. 217).

Den diskontinuitet som fått mycket uppmärksamhet i tidigare forskning är bland annat miljön, där både den fysiska och pedagogiska miljön tagits i beaktande (Dockett & Perry, 2017, s. 29). Dewey såg på begreppet ”miljö” i pedagogiska sammanhang som något mer än bara det sammanhang som omger barnet. Till detta miljö-begrepp kan även inberäknas barnets aktiva strävan till lärande. Miljön kan ses som det villkor som stöder eller hindrar, stimulerar eller hämmar barnets lärande och utveckling. (Dewey, 1938, s. 46). Detta miljö-begrepp kan även kopplas till stadieövergångar med tanke på den diskontinuitet som förekommer mellan olika utbildningsstadier. Dewey (1938, s. 12) diskuterar också att det bekanta ger barnet en stabilitet, men att det bekanta tenderar att förändras hand i hand med att barnet utvecklas och detta kan ses som den förändringsprocess som diskontinuiteten medför i samband med stadieövergångarna. Den nya vardagen, inom det nya utbildningsstadiet, blir med tiden det nya bekanta.

För barnen kan det bli svårt att tolka nya kontexter som de möter i den nya verksamheten, vilket kan medföra att själva stadieövergången känns svår för barnen (Ackesjö, 2013, s. 18). Egentligen betyder det att barnen lämnar den trygga och bekanta miljön för att möta det okända, i form av en ny kultur och miljö, nya barn och vuxna, nya roller, nya gränser samt en ny identitet (Fabian, 2007, s. 7–8). Ju större skillnaderna är mellan hem, småbarnspedagogik och nybörjarundervisningen, desto större är risken att stadieövergången kan bli problematisk (Dockett & Perry, 2017, s. 29). Stadieövergångar mellan olika utbildningsstadier ses även som kritiska händelser i barnens liv (Ackesjö, 2013, s. 18). Då barn redan från tidig ålder är tvungna att anpassa sig till nya

grupper, med nya lärare och kamrater samt olika miljöer innebär det upprepade identitetsrekonstruktioner för barnen (Ackesjö, 2015, s. 14; Fabian, 2007, s. 8). Dessa tankar lägger grunden för de försök som medfört utvecklandet av olika strategier, som pedagoger kan använda sig av för att hjälpa barn till en sömlös övergång (Dockett & Perry, 2017, s. 29).

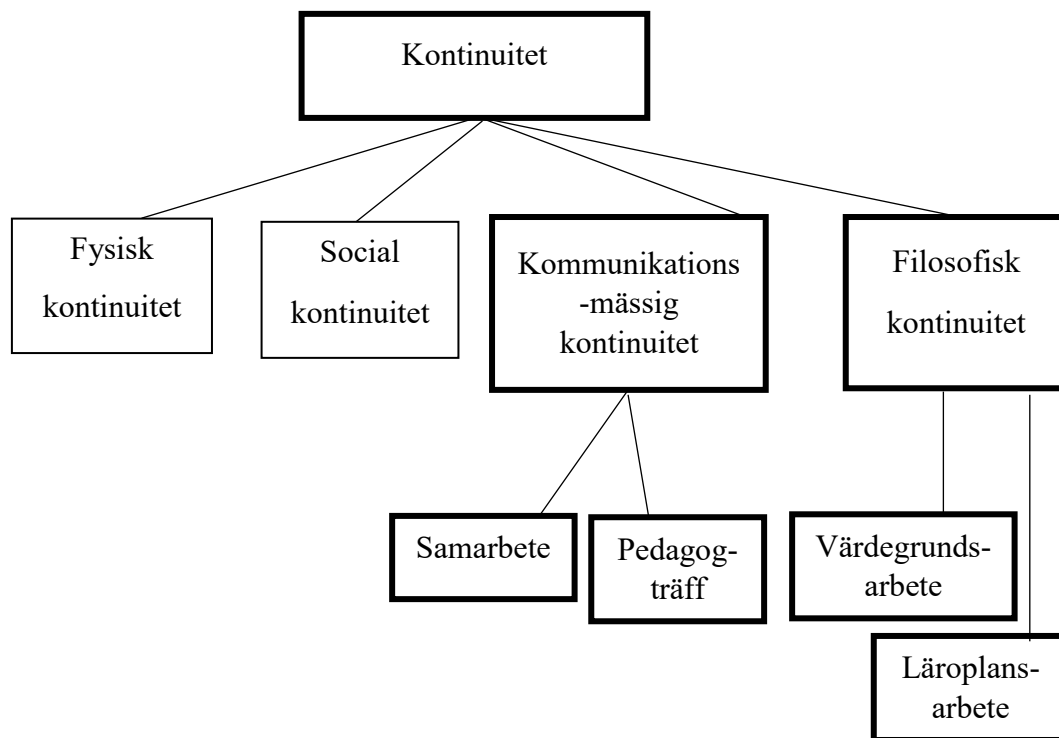
Dock förändras ju inte allt inför barnens övergångar. Dockett och Perry (2017, s. 29) nämner att även om det sker en hel del förändringar inför och under barns stadieövergångar, så präglas övriga moment runt barnen av kontinuitet. Dessa är bland annat familjen och olika relationer som finns kvar i barnens värld, samhälleliga resurser och olika stödfunktioner som också räknas hit samt barns fortsatta lärande. Dock är diskontinuitet en del av vårt utbildningssystem och kan även ses som något positivt av alla som berörs av övergångarna. Den samarbetsform som främst motverkar diskontinuitet i barns stadieövergångar är samarbete och diskussioner kring de angränsande stadiernas styrdokument (Ahtola et. al, 2011, s. 300), detta samarbete har även visat sig vara det som mest påverkar barns fortsatta lärande.

Det viktigaste vid barns stadieövergångar, enligt Dockett och Perry (2017, s. 29), är kvaliteten på de relationer som omger barnet under övergångarna. Dessa relationer stärks med hjälp av att pedagogerna möts och kommunicerar med varandra (Hopps, 2014, s. 413). Detta talar för att det inte endast är diskontinuiteten som påverkar hur stadieövergångar upplevs eller hur de lyckas, utan att de även påverkas av det stöd och de relationer som finns i bakgrunden och på vilket sätt detta i sin tur bidrar till en positiv känsla för förändringar.

2.2.4 Studiens centrala begrepp

Utifrån den teoretiska referensramen kan man tyda att begreppet kontinuitet utmynnar i begreppen kommunikationsmässig och filosofisk kontinuitet. Kommunikationsmässig kontinuitet mynnar ut i begreppen samarbete och pedagogträffar, som ligger som grund för uppbyggandet av relationer och en gemensam förståelse mellan de olika verksamhetsformerna. Filosofisk kontinuitet som i sin tur inbegriper begrepp som värdegrunds- och läroplansarbete som knyts an till och befästs i den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen. Denna tolkning ligger som grund för de begrepp

som används i analysen av det empiriska data. En översikt över studiens centrala begrepp presenteras i Figur 1.



Figur 1. Studiens centrala begrepp – översikt.

Not. Fysisk och social kontinuitet är begrepp som inte studeras i denna studie. Den tjocka inramningen visar på de begrepp som granskas i denna studie.

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras undersökningens syfte och forskningsfrågor samt val av forskningsmetod. Enkäten som studien är uppbyggd kring presenteras och sedan redogörs bearbetningen och analysen av data. Även olika aspekter av validitet, reliabilitet och etik i samband med denna studie diskuteras.

3.1 Syfte och genomförande

Syftet med studien är att undersöka faktorer som är relaterade till kontinuitet i samband med stadieövergångar inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen i Svenskfinland. Studien undersöker om det finns samband mellan kontinuitet och pedagogernas arbetserfarenhet. Även skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och den åldersgrupp pedagogerna arbetar med undersöks i syfte att se på vilket sätt detta påverkar arbetet för kontinuitet inför stadieövergångar. Följande forskningsfrågor har formulerats för att få svar på studiens syfte:

1. Vilka samband finns det mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet?
2. Är arbete för kontinuitet vid stadieövergångar beroende av pedagogernas utbildningsnivå?
3. Är arbete för kontinuitet beroende av vilken åldersgrupp pedagogen arbetar med?

Den första forskningsfrågan söker svar på vilka samband pedagogernas arbetserfarenhet har med arbete för kontinuitet inför barnens stadieövergångar. Den andra forskningsfrågan kommer att belysa ifall det framkommer skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå i relation till arbete för kontinuitet. Till slut redovisas den tredje forskningsfrågan som åskådliggör huruvida det finns skillnader i synen på arbete för kontinuitet vid barnens stadieövergångar beroende på vilken åldersgrupp pedagogen arbetar med.

3.2 Val av forskningsmetod

Innan själva undersökningsarbetet startar bör forskaren fatta ett beslut om vilken undersökningsmetod som lämpar sig bäst för undersökningen. Forskaren bör fatta sitt beslut angående val av metod utifrån metodens användbarhet, enligt Denscombe (2009, s. 183), medan Trost och Hultåker (2016, s. 17) anser att syftet med undersökningen bör styra valet av forskningsansats. Det är viktigt att väga fördelar och nackdelar med de olika metoderna mot vad forskaren önskar ta reda på eller få svar på (Olsson & Sörensen, 2008, s. 13). Trost och Hultåker (2016, s. 17–18) nämner också att det är viktigt att inte låta socialt tryck påverka ens val av forskningsmetod, inte heller tradition eller gammal vana.

Den kvalitativa forskningsansatsen syftar på metoder som lägger fokus på beskrivande data, så som individers skrivna eller talade ord eller observerbara beteenden. Med hjälp av den kvalitativa metoden systematiserar forskaren kunskap om något som kännetecknar ett fenomen, det vill säga forskaren försöker finna kategorier, beskrivningar eller modeller som tydligast beskriver ett sammanhang eller fenomen i individens vardag eller omvärld. (Olsson & Sörensen, 2008, s. 65)

Trost och Hultåker (2016, s. 18) diskuterar att då forskaren valt att använda siffror i sin undersökning rör det sig som kvantitet. Siffrorna kan även överföras i annan betydelse så som ord som längre, fler eller mer och då har forskaren ett kvantitativt tänk. Den kvantitativa forskningsansatsen kan ge forskaren ett koncist sätt att organisera data, sammanfatta upptäckterna, påvisa bevisen, beskriva upptäckternas profil (det vill säga hur data är fördelat) och utforska kopplingar mellan olika delar av data som till exempel samband och skillnader (Denscombe, 2009, s. 327).

”Kvalitet är en karaktär eller en egenskap hos någonting, medan kvantitet är mängden av denna karaktär eller egenskap”. (Olsson och Sörensen, 2008, s. 65)

Eftersom jag är intresserad av att undersöka faktorer som är relaterade till samarbete pedagoger emellan och kontinuitet i samband med barns stadieövergångar i Svenskfinland upplever jag den kvantitativa forskningsansatsen lämplig för denna undersökning. Materialet är insamlat med hjälp av en webbenkät och samplet är relativt stort,

vilket också stöder användandet av en kvantitativ forskningsansats. Ejvegård (2009, s. 55) nämner att fördelen med webbenkäter är att forskaren når ut till en stor mängd respondenter. Med en kvantitativ forskningsansats kan man söka svar på ett fenomen som ger ett generaliserbart svar som motsvarar verkligheten ute på fältet (Patel & Davidson, 2011, s. 111–112), vilket även denna undersökning strävar efter.

Patel och Davidson (2011, s. 111) skiljer på deskriptiv och hypotesprövande statistik. Då forskningsproblemet eller materialet i en undersökning redovisas genom siffror är statistiken deskriptiv, medan den hypotesprövande statistiken ämnar testa olika statistiska hypoteser. Olsson och Sörensen (2008, s. 67) nämner också att den kvantitativa forskningen delas in i deskriptiv statistik och hypotesprövande statistik, men författarna anser att den kvantitativa statistiken även kan ses som explanativa projekt, det vill säga förklarande eller experimentella. Min undersökning redovisas med hjälp av deskriptiv statistik, eftersom det insamlade materialet redovisas genom siffror och ämnar inte pröva någon hypotes utan vill veta hur samarbetet pedagoger emellan och kontinuiteten inför stadieövergångar ser ut just nu. Det insamlade materialet kan ses som ett tvärsnitt om hur pedagoger upplever samarbetet och kontinuiteten inför stadieövergångar just då de fyller i enkäten, vilket även stöder att undersökningen får en deskriptiv karaktär.

3.3 Genomförande

Olsson och Sörensen (2008, s. 66) diskuterar att den kvantitativa forskningen oftast utgår från en teori som grundar sig på tidigare forskningsresultats, som olika litteraturstudier och forskarens individuella erfarenheter av det aktuella verksamhetsområdet. Som forskare för denna undersökning har jag byggt upp enkäten utifrån information från tidigare studier samt från personliga erfarenheter som barnträdgårdslärare och dag-hemsföreståndare inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen.

Först utfördes en pilotundersökning, som den 15.9.2017 delgavs 13 respondenter som främst arbetar inom den privata sektorn. Eliasson (2013, s. 42–43) nämner att pilotundersökningar rekommenderas i samband med kvantitativa datainsamlingsmetoder. Pilotundersökningen utfördes för att granska att tekniken fungerar samt att se om

frågorna var ställda på ett smidigt sätt. Pilotundersökningen påvisade att tekniken fungerade, men att en del frågor kunde justeras så att de blev tydligare för respondenterna. Innehållet i frågorna ändrade inte, endast en del av frågorna omskrevs för att misstolkningar inte skulle uppkomma. Därefter utfördes den egentliga undersökningen där 309 pedagoger deltog.

Enkäten uppbyggdes så att respondenterna till först kryssade i bakgrundsinformation i form av i vilken del av Finland de arbetar i, Södra Finland eller Österbotten, även frågor om vilken utbildning de besitter och med vilken ålders barn de arbetar samt hur länge de arbetat ställdes. Frågorna som ställdes hade svarsalternativ från 1–4 (1 = Av helt annan åsikt, 2 = Delvis annan åsikt, 3 = Delvis samma åsikt, 4 = Av samma åsikt). Enkäten bestod av 24 frågor. De variabler som enkäten ämnade mäta var pedagogernas uppfattningar om samarbete, överföringsmöten och olika riktlinjer som ligger som grund för verksamheterna, även arbete med och samarbete kring läroplansarbete mättes.

Begreppet kontinuitet har i denna studie indelats i tre olika begrepp, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete. Dessa begrepp ligger som grund för de variabler som arbetats fram i analysen. Variabeln samarbete innehåller bland annat frågor kring huruvida pedagogerna känner att det finns tid för ett gemensamt samarbete över stadierna och om pedagogerna arbetar för att barnet får ta del av en kontinuerlig lärtig. Variabeln pedagogträff lägger fokus på frågor angående vilka aspekter som pedagogerna lägger fokus på under pedagogträffen som sker inför stadiövergångarna, barnets sociala utveckling eller barnets kompetenser och tidigare erfarenheter. Variabeln värdegrundsarbete söker svar på frågor som värdegrundsrelaterade aspekter där läroplansarbete ingår.

Anhållan om forskningslov skickades till 22 enspråkiga eller tvåspråkiga kommuner längs kusten, med en förhoppning om att de deltagande städerna och kommunerna skulle fördela sig ungefär jämnt mellan Södra Finland och Österbotten. 19 av 22 städer eller kommuner godkände anhållan om forskningslov för småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen. En kommun godkände forskningslovet för småbarnspedagogikens del, vilket betyder att 88,63 % av de anhållna

forskningsloven godkändes. Antal pedagoger som deltog i undersökningen från Södra Finland var 157 och från Österbotten var 152.

Webbenkäten sändes per e-post åt kommunens kanslist, daghemsföreståndare, rektorer, dagvårdschefer eller utbildningschefer som sedan vidarebefordrade e-posten med webbenkäten åt pedagogerna i respektive stad eller kommun. En stad valde att delge e-postadresser direkt till pedagogerna. Enkäten anonymiserades och som forskare kan jag inte få tillgång till personlig information gällande respondenter utifrån E-Blankett programmet.

Några enheter meddelade att de inte ville delta i undersökningen eftersom de under samma tidpunkt hade flera olika enkäter och blanketter som skulle fyllas i. Även andra orsaker som enheters pågående flytt, semestrar och sjukfrånvaron kan ha påverkat svarsprocenten. Deltagandet i undersökningen var frivilligt.

För att få tillgång till ett generaliserbart sampel har enkäten nått ut till 540 pedagoger, varav 309 pedagoger fördelade på 20 städer och kommuner runt om i Svenskfinland valde att delta i undersökningen. Data samlades in under ett tillfälle hösten 2017. Webbenkäten var öppen i 6 veckor. Beslut om att förlänga möjligheten att delta i undersökningen gjordes eftersom den tidsperiod som webbenkäten kunde besvaras inte var så lång och det skedde inga nya strukturella förändringar inom varken småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen eller nybörjarundervisningen under denna tidsperiod.

Fördelningen mellan respondenter i Södra Finland och Österbotten var jämn då det deltog 157 respondenter från Södra Finland och 152 respondenter från Österbotten och därav kan urvalet antas som representativt för Svenskfinland. Av alla respondenter (N= 540) svarade 309 pedagoger på webbenkäten, vilket ger studien en svarsprocent på 57,22.

3.4 Bearbetning av data

Den enkät som sammanställdes för denna undersökning ligger som grund för bearbetningen av det insamlade datamaterialet. Svaren från webbenkäten registrerades i statistikprogrammet SPSS som numeriskt data, därav har även analysen utförts med hjälp av statistikprogrammet. Till följande presenteras hur datamaterialet bearbetats samt vilka analysmetoder som använts för att redovisa samtliga forskningsfrågor.

Bakgrundsinformationens olika delar sammanfördes till en summavariabel, genom att sammanslå olika frågor till en helhet, så att analyser kunde genomföras. Efter en inledande faktoranalys sammanställdes de fyra frågor som användes för att mäta samarbete pedagoger emellan till en summavariabel – samarbete, medan fyra frågor som mätte samarbete i form av pedagogträffen inför studieövergångar sammanställdes till en variabel – pedagogträff och fyra frågor som mätte olika aspekter av värdegrunds- och läroplans relaterat arbete sammanställdes till en skild variabel – värdegrundsarbete.

Normalfördelning är ett mått som beskriver hur materialet sprider sig över variabelns skalor (Patel & Davidson, 2011, s. 115). Enligt Field (2013, s. 20) finns det två sätt som kan påvisa att spridningen av materialet inte är optimalt normalfördelat. Det ena är kurvans snedhet (skewness, vilket står för brist på symmetri) och det andra är kurvans toppighet (curtosis). I en optimal normalfördelning placerar sig 68% av materialet eller alla värden mellan +1 och -1 (Kylén, 2004, 190).

Summavariabler skapades av de olika frågorna som kategoriserats med hjälp av faktoranalysen (se kap. 3.5.2). Sammanlagt skapades tre summavariabler som består av arbete för kontinuitet – samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete. När deskriptiv analys utförts går det att konstatera att samtliga summavariabler, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete, är normalfördelade (se Tabell 1) och toppigheten samt snedheten är inom ramen för +1 och -1, vilket betyder att parametriska test kan användas för vidare analys av datamaterialet. Parametriska test utförs på data som är normalfördelat.

Tabell 1

Summavariablernas normalfördelning.

		Samarbete	Pedagogträff	Värdegrundsarbete
N	Valid	301	295	304
	Bortfall	8	14	5
Medelvärde		21,01	15,94	13,49
SD		3,44	3,32	2,00
Skevhet		-0,090	-0,132	-0,670
Kurtosis		-0,386	0,241	0,826

3.4.1 Samband mellan arbetserfarenhet och kontinuitet

Begreppet kontinuitet, inbegriper summavariablerna samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

Eftersom datamaterialet är normalfördelat kan testet Pearson väljas för att undersöka korrelationen, sambandet, mellan arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete. De värden som kan avläsas ur ett korrelationstest är r (korrelationsvärde) och p (signifikansnivå) (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2003, s. 200–201).

Pearsons testet kan delas in i tre olika signifikansvärden, då korrelationskoefficienten ligger på $r = 0.10$ påvisar det ett svagt signifikant samband mellan variablerna, $r = 0.30$ tyder på ett medelmåttigt signifikant värde mellan variablerna och $r = 0.50$ står för ett starkt signifikant samband mellan variablerna (Field, 2013, s. 82; Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 155). Korrelationskoefficienten kan vara positiv eller negativ, då värdena placerar sig på en linje som lutar uppåt är r positiv medan en nedåt lutande linje tyder på att r är negativ (Wahlgren, 2005, s. 94). Ett starkt linjärt samband mellan variablerna placerar sig mellan +1 och -1, då det inte finns något samband mellan variablerna blir $r = 0$ (Dahmström, 2011, s. 226).

Den första forskningsfrågan besvaras genom att undersöka Pearsons korrelation, med hjälp av detta test kan man avläsa om det finns ett samband mellan arbetserfarenhet, samarbete och värdegrundsarbete.

3.4.2 Skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och kontinuitet

För att få reda på om det finns skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete har en variansanalys (Analysis of Variance, ANOVA) utförts. Sprinthall (2014, s. 352, 363) nämner att den största fördelen med ANOVA är att forskaren kan jämföra och upptäcka skillnader mellan flera olika gruppers medelvärde.

Det finns fyra kriterier som bör uppnås för att en ANOVA går att utföras. Undersökningsgrupperna bör vara valda slumpvis och oberoende av varandra. Dessa undersökningsgrupper bör även representera en normalfördelning av populationen, i detta fall pedagoger i Svenskfinland. Data bör vara normalfördelat och det får inte förekomma en alltför stor variation inom de olika undersökningsgrupperna. (Sprinthall, 2014, s. 366)

För att kunna utföra en envägs (one-way) ANOVA krävs att samtliga oberoendevariabler består av olika grupper, dock kan endast en variabel användas inom en gruppvariabel (Sprinthall, 2014, s. 364). En envägs ANOVA utförs med två eller fler gruppers medelvärde, som man vill jämföra mot kontinuerliga variabler (Pallant, 2016, s. 109). Analysen kallas för envägs eftersom man ser på effekten av en oberoende (independent) variabel mot beroende (dependent) variabler (Olsson & Sörensen, 2007, s. 144; Pallant, 2016, s. 109).

Resultatet ur en envägs ANOVA visar på om grupperna som undersöks skiljer sig från varandra, men den berättar inte var den signifikanta skillnaden ligger (Pallant, 2016, s. 109). Post-hoc testet utförs för att få fram var skillnaden mellan de olika undersökningsgrupperna ligger (Huck, 2012, s. 258; Pallant, 2016, s. 256). En envägs ANOVA, med medföljande post-hoc jämförelse utförs för att ta reda på om det finns en signifikant skillnad mellan pedagogernas utbildningsnivå då det kommer till samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete. För att det ska finnas en signifikant skillnad mellan utbildningsnivåerna bör signifikansen (p) ligga under 0.05.

3.4.3 Skillnader mellan den åldersgrupp pedagogerna arbetar med och kontinuitet?

För att få reda på om det finns skillnader mellan vilken åldersgrupp pedagogerna arbetar i i samband med samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete har en ANOVA utförts. Även dessa variabler är normalfördelade och det kan ses att de representerar en normalfördelning av populationen, vilket betyder att kriterierna för att utföra en ANOVA uppnås.

Variansanalysen påvisar hur den totala variationen eller spridningen delas upp, den första delen visar hur individskillnaderna inom grupperna ser ut och den andra delen visar hur skillnaderna ser ut mellan grupperna (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 243). Det får inte finnas en för stor spridning inom grupperna, eftersom detta kan förklara det mesta av variationen som observeras och då blir skillnaderna inte statistiskt signifikanta (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 243; Pallant, 2010, s. 255). För att skillnaderna anses signifikanta bör signifikansen ligga under 0.05 ($p < 0.05$) (Pallant, 2016, s. 259).

En envägs ANOVA, med medföljande post-hoc jämförelse utförs för att ta reda på om det finns en signifikant skillnad mellan vilken åldersgrupp som pedagogerna arbetar med då det kommer till samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

3.5 Kvalitetskriterier

Ett krav för en studie är att den är pålitlig eller trovärdig. Björkqvist (2012, s. 64) framhåller att det finns två olika varianter av pålitlighet, validitet och reliabilitet. Validiteten eller giltigheten står för testets eller studiens externa egenskaper, det vill säga hur väl studien faktiskt mäter det som det ämnar studera (Björkqvist, 2012, s.64). Reliabilitet eller tillförlitlighet däremot mäter testets interna egenskaper, som hur de enskilda frågorna i svarsenkäten mäter samma sak eller fenomen under olika tillfällen med i övrigt liknande förhållanden (Björkqvist, 2012, s. 64; Bell, 2016, s. 134).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten, enligt Bell (2016, s. 134), är det mått som beskriver i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat under olika tillfällen med i övrigt liknande förhållanden.

Reliabilitet kan ses som ett mått på samband, liksom korrelation. Reliabilitet står för den andel i procent som är gemensam för två variabler och definieras matematiskt med r^2 . Reliabilitetsvärdet som är över $\geq 0,90$ ses som utmärkt, medan 0,80–0,89 är bra och 0,70–0,79 anses acceptabelt. Om reliabilitetsvärdet ligger mellan 0,60–0,69 är det svagt, men kan accepteras ifall det är fråga om något särskilt test som man inte vill göra förändringar i och om forskaren ämnar jämföra sina forskningsresultat med tidigare forskning. (Björkqvist, 2012, s. 65)

Reliabiliteten inom kvantitativ forskning kan mätas med hjälp av Cronbach's alfa (α) (Björkqvist, 2012, s. 65). Allmänt sett anses värden, beräknade med Chronbach's alfa (α), som höga vid $\alpha \geq 0,90$ och då anses studien ha en hög reliabilitet, vilket även sammanfaller med reliabilitetsvärdet. Värden beräknade med Chronbach's alfa (α) som ligger mellan 0,70–0,89 anses acceptabla värden för reliabilitet, medan värden under 0,70 tyder på låg reliabilitet. (Björkqvist, 2012, s. 69; Filed, 2013, s. 709)

I denna studie har Chronbach's alfa (α) utförts på samtliga frågor. Värden för α för variabeln samarbete är 0,76, för variabeln pedagogträff 0,75 och för variabeln värdegrundsarbete 0,79. Om jag valt att radera frågan Det finns tillräckligt med tid för diskussion under pedagogträffen/pedagogträffarna skulle α variabeln för pedagogträff varit 0,806, men frågan upplevdes relevant i denna studie och då fick frågan förbli som en del av den slutgiltiga analysen. Reliabiliteten för denna studie kan konstaterats god, utgående från de analyser som utförts.

3.5.2 Validitet

Validiteten innefattar enkätens externa egenskaper, det vill säga att enkäten mäter det som den är avsett att mäta (Björkqvist, 2012, s. 64). Validitet handlar framför allt om giltigheten i det som studien avser att mäta (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010,

s. 104). Konstruktionsvaliditet syftar på att frågorna i enkäten eller ett frågeformulär uppfattas på det sätt som forskaren avsett (Björkqvist, 2012, s. 67). Om forskaren lyckats välja rätt begrepp och förankrat dem relevant teoretiskt, kan detta höja studiens validitet. Även avsaknad av systematiska fel ökar studiens validitet. (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 104)

I kvantitativa studier utförs ofta pilotundersökningar, där enkäten testkörs på en mindre grupp. Detta görs framförallt för att rätta till reliabilitets och validitetsproblem (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 105). I denna studie utfördes även en liten pilotstudie och den medförde främst begreppsmässiga och språkliga justeringar.

Det är redan i planeringsskedet av frågeformuläret som forskaren strävar efter en hög reliabilitet och validitet, vilket betyder att det mesta av arbetet sker i förebyggande syfte (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 104–105). I en kvantitativ forskningsansats går det att testa validiteten med hjälp av faktoranalys (Huck, 2012, s. 85). Resultaten av faktoranalysen visar att alla värden är över 0,3, vilket påvisar en god validitet.

I denna studie utförs en faktoranalys för att granska att en trefaktormodell lämpar sig för det insamlade data. Det visar sig att samtliga variabler lämpar sig för faktoranalys, eftersom Kaiser-Mayer-Okin (KMO) värdet för samarbete är 0,70, pedagogträff är 0,72 och värdegrundsarbete är 0,76. Det rekommenderade minimi KMO värdet är 0,6 (Pallant, 2007, s.190), vilket samtliga variabler överskrider. Utifrån Bartlett's test för sfäriskhet är även samtliga variabler signifikanta ($p < 0,001$). Resultaten för faktoranalysen kan avläsas ur Tabell 2, endast korrelationskoefficienter som överstiger 0,3, som är det rekommenderade värdet presenteras.

Tabell 2

Faktorladdningar för samarbete, värdegrundsarbete och pedagogträff.

Samarbete	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
<i>Fråga 4</i>	0,77		
<i>Fråga 2</i>	0,63		
<i>Fråga 3</i>	0,62		
<i>Fråga 5</i>	0,58		
Pedagogträff			
<i>Fråga 25</i>		0,81	
<i>Fråga 24</i>		0,77	
<i>Fråga 23</i>	0,50	(0,42)	
<i>Fråga 22</i>		0,33	
Värdegrundsarbete			
<i>Fråga 10</i>			0,78
<i>Fråga 9</i>			0,70
<i>Fråga 8</i>			0,66
<i>Fråga 11</i>			0,58

Faktorladdningarna för samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete är moderata och Tabell 2 påvisar att en trefaktormodell är mest fördelaktig. Frågorna som mäter samarbete laddar på faktor 1, medan frågorna som mäter pedagogträff laddar på faktor 2 utom fråga 23 som har en lite starkare laddning till faktor 1 men som ändå kan anses höra till faktor 2. Frågorna som mäter värdegrundsarbete laddar alla på faktor 3.

Med tanke på att respondenterna i denna studie är slumpmässigt valda och utspridda på 20 kommuner och städer runt om i Svenskfinland, kan man säga att resultatet ur denna studie är generaliserbart. Validiteten här även stärkts genom att de variabler som undersökts, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete, har definierats utifrån den teoretiska sammanfattningen. Detta tyder också på att validiteten i studien blir god.

3.5.3 Etik

Etiken är en viktig aspekt att tänka på innan man påbörjar planeringen av sin studie. Det finns olika etiska regler och principer som forskare bör följa, bland annat de regler som Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har sammanställt för humaniora och samhällsvetenskap. Dessa fyra regler är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Dahmström, 2011, s. 432).

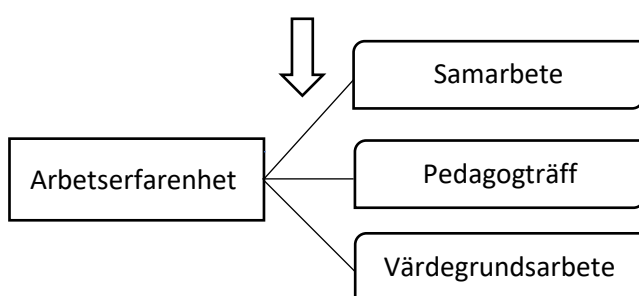
Forskningsetiken handlar framförallt om att forskaren är tydlig då en överenskommelse görs upp med kontaktpersoner eller personer som deltar i undersökningen, vilket är grunden för ett skriftligt kontrakt. Undersökningsspersonerna bör informeras om alla delar av undersökningen, så att de kan fatta ett beslut om att delta eller ej. De etiska aspekterna innefattar ett samtycke från de personer som forskaren inhämtar information från och hur man kommit överens om att informationen får användas samt på vilket sätt resultaten får spridas. Konfidentialitetskravet antyder på att undersökningsspersonernas personuppgifter på ett sätt så att ingen kan ta del av dem och tystnadsplikt gäller för samtlig forskningspersonal. (Blaxter, Hughes & Tight, 2006, s. 158–159; Dahmström, 2011, s. 432)

Webbenkäten i denna studie anonymiserades, för att garantera respondenternas anonymitet. Respondenterna fick ta del av ett informationsbrev i samband som länken till webbenkäten mejlades ut. Det var frivilligt både för kommuner och för respondenter att delta i denna studie. Det finns en överenskommelse om att forskningsresultaten i denna studie får rapporteras i denna avhandling samt i eventuell framtida forskning.

4 Resultat

Studiens resultat presenteras i detta kapitel utifrån studiens forskningsfrågor. Tabeller och figurer har använts för att förtydliga resultaten. För att säkerställa att alla test är genomförbara har samtliga variabler granskats för normalfördelning. Resultaten för normalfördelning presenterades i metodkapitlet.

4.1 Samband mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet



Figur 2. Samband mellan arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

För att ta reda på om det finns samband mellan arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete har ett korrelationstest utförts (se Figur 2, pilen visar på de samband som analyseras). Till en början testades variablerna arbetserfarenhet, samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete för normalfördelning för val av korrelationstest. Samtliga variabler är normalfördelade och då lämpar sig Pearsons korrelationstest för att undersöka samband.

Ur Pearsons korrelationstest går det att avläsa att det finns ett svagt positivt signifikant samband mellan arbetserfarenhet och samarbete, $r(301) = 0,13$, $p < 0,05$. Att sambandet mellan arbetserfarenhet och samarbete var signifikant, betyder att det finns ett samband med 95 % säkerhet, men sambandet är svagt (r). Det positiva sambandet kan tolkas såsom att ju längre arbetserfarenhet pedagogerna har, desto mer arbetar de för barnens stadieövergångar och vice versa. Det svaga sambandet syftar på styrkan i sambandet mellan arbetserfarenhet och samarbete.

Det framkom ett positivt moderat signifikant samband mellan samarbete och pedagogträff $r(288) = 0,45$, $p < 0,01$, vilket betyder att det finns med 99 % säkerhet medelmåttigt samband mellan samarbete och pedagogträff. Det positiva sambandet betyder även i detta fall att ju mer pedagogerna samarbetar, desto mer ökar även uppfattningen om pedagogträffarna inför barns stadiövergångar.

Sambandet mellan samarbete och värdegrundsarbete var även signifikant med ett positivt moderat samband $r(297) = 0,30$, $p < 0,01$. Även sambandet mellan pedagogträff och värdegrundsarbete, $r(292) = 0,28$, $p < 0,01$, visade sig vara positivt och moderat. Det positivt moderata signifikanta sambandet mellan samarbete och värdegrundsarbete samt pedagogträff och värdegrundsarbete betyder även att det i dessa fall förekommer ett samband med 99 % säkerhet där sambandet är måttligt starkt. Då samarbetet ökar, ökar även värdegrundsarbetet och då pedagogträffarna ökar även värdegrundsarbetet.

Det framkom inget signifikant samband varken mellan arbetserfarenhet och pedagogträff eller arbetserfarenhet och värdegrundsarbete. I Tabell 3 presenteras sambanden mellan samtliga variabler. Ur tabellen kan avläsas signifikansen (p) för alla korrelationer (r) och antalet respondenter (N) som svarat vid datainsamlingstillfället.

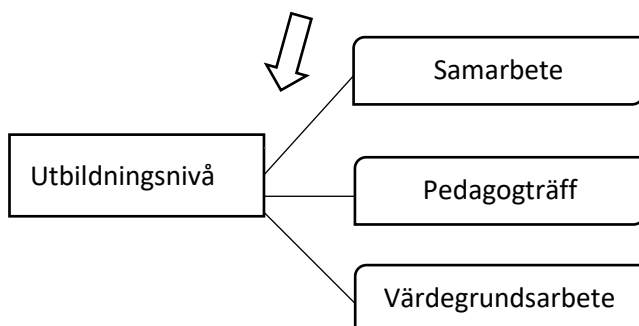
Tabell 3

Sambanden mellan arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet.

		Arbetserfarenhet	Samarbete	Pedagogträff	Värdegrundsarbete
Arbetserfarenhet	r		0,136*	0,83	0,37
	p		0,018	0,156	0,521
	N		301	295	304
Samarbete	r			0,456**	0,307**
	p			0,000	0,000
	N			288	297
Pedagogträff	r				0,285**
	p				0,000
	N				292
Värdegrundsarbete	r				
	p				
	N				

Not. * Korrelationen är signifikant vid 0,05. ** Korrelationen är signifikant vid 0,01.

4.2 Skillnader i pedagogernas utbildningsnivå och arbete för kontinuitet



Figur 3. Skillnader i pedagogernas utbildningsnivå.

För att ta reda på om det finns skillnader i pedagogernas utbildningsnivå med tanke på samarbete, gemensamma pedagogträffar och värdegrundsarbete inför studieövergångar utfördes en envägs-variansanalys (ANOVA) (se Figur 3, pilen visar på summavariabeln utbildningsnivå, som är indelad i de olika yrkesgrupperna som deltagit i denna undersökning). Som oberoende variabel användes utbildning och som beroende variabler användes samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete. Tabell 4 presenterar antal pedagoger (n) som deltagit inom de olika utbildningsnivåerna, samt pedagogernas medelvärde (M) och standardavvikelsen (SD).

Tabell 4

Pedagogernas utbildning, antal, medelvärde och standardavvikelse.

		N	M	SD
Samarbete	Barntädgårdslärare	173	10,47	2,53
	Socionom (YH)	35	10,02	3,01
	Klasslärare	75	9,84	2,68
	Annan utbildning	21	10,09	2,50
	Totalt	304	10,38	2,64
Pedagogträff	Barntädgårdslärare	170	11,52	2,20
	Socionom (YH)	35	11,48	3,23
	Klasslärare	73	11,10	2,16
	Annan utbildning	20	11,20	1,93
	Totalt	298	11,39	2,31
Värdegrunds- Arbete	Barntädgårdslärare	173	13,78	1,98
	Socionom (YH)	35	13,91	1,97
	Klasslärare	76	12,85	1,82
	Annan utbildning	20	13,15	2,34
	Totalt	304	13,49	2,00

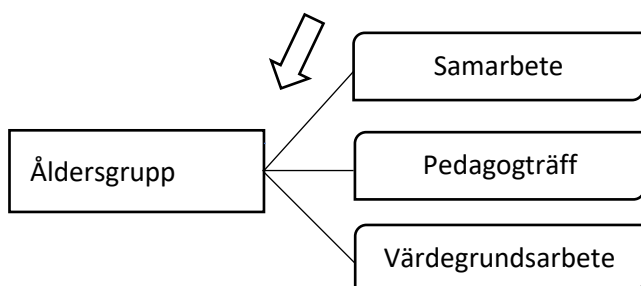
Variansanalysen visar att effekten av utbildningsnivå och värdegrundsarbete var signifikant ($F(3, 300) = 4,20, p = 0,006$). Detta innebär att det finns en signifikant skillnad mellan pedagogernas utbildningsnivå och hur de ser på värdegrundsarbete.

Dock framkom ingen signifikant effekt mellan utbildningsnivå och samarbete, ($F(3, 300) = 2,39, p = 0,069$), även om värdet ligger nära det signifikanta värdet ($p = 0,05$). Det framkom inte heller någon signifikant skillnad mellan utbildningsnivå och pedagogträff, ($F(3, 294) = 0,62, p = 0,602$). Detta betyder att pedagogernas utbildningsnivå inte påverkar samarbetet eller deltagandet i pedagogträffar inför stadiövergångar.

Ur Bonferronis Post-Hoc test kan man avläsa att den signifikanta skillnaden mellan pedagogernas utbildningsnivå och värdegrundsarbete ligger mellan barnträdgårdslärare ($n = 173$) ($M = 13,73, MD = -0,87, p = 0,009$) och klasslärare ($n = 76$) ($M = 12,85, MD = 0,87, p = 0,009$), då den signifikanta nivån ligger $<0,05$. Detta betyder att det med en 95% säkerhet finns en skillnad mellan dessa utbildningar, då det kommer till värdegrundsarbete. Klasslärarnas lägre medeltal ($M = 12,85$) gör att signifikansen blir negativ.

Effektstorleken (ES), som uträknades med hjälp av Eta-squared, var 0,04. Detta betyder att effektstorleken mellan utbildningsnivå och värdegrundsarbete är liten, ($ES = 0,04$). Ur denna analys kan man tolka att barnträdgårdslärare upplever värdegrundsarbete viktigare än klasslärarna som deltagit i denna undersökning.

4.3 Skillnader mellan de åldersgrupper pedagogerna arbetar med och arbete för kontinuitet



Figur 4. Skillnader mellan de åldersgrupper pedagogerna arbetar med.

En envägs-variansanalys (ANOVA) har även utförts för att få fram skillnader mellan vilken åldersgrupp som pedagogerna arbetar med och samarbete, pedagogträffar samt värdegrundsarbete (se Figur 4), pilen visar på summavariabeln åldersgrupp, som är indelad i de olika åldersgrupper eller barngrupper som pedagogerna arbetar med). I denna analys användes den åldersgrupp som pedagogerna arbetar med som oberoendevariabel och samarbete, pedagogträff samt värdegrundsarbete som beroendevariabler. Ur Tabell 5 kan avläsas hur många pedagoger som arbetar inom de olika åldersgrupperna (n), pedagogernas medelvärde (M) och standardavvikelsen (SD).

Tabell 5

Den åldersgrupp pedagogerna arbetar med, antal pedagoger, pedagogernas medelvärde och standardavvikelsen.

		N	M	SD
Samarbete	1–3-åringar	36	10,75	2,27
	3–5-åringar	67	10,23	2,76
	Förskoleundervisning	50	11,04	2,16
	Nybörjarundervisning	57	9,92	2,82
	Daghemsgupper	86	10,29	2,77
	med varierande åldersindelning			
	Skolklasser med varierande klassindelning	8	10,25	3,01
Totalt		304	10,38	2,64

Pedagogträff	1–3-åringar	35	11,31	2,93
	3–5-åringar	65	11,18	2,40
	Förskoleundervisning	51	12,00	2,11
	Nybörjarundervisning	56	11,42	2,34
	Daghemsgrupper	83	11,20	2,11
	med varierande åldrar			
	Skolklasser med	8	10,25	3,01
	varierande			
	klassindelning			
	Totalt	304	10,83	2,64
Värdegrunds- Arbete	1–3-åringar	35	13,71	1,48
	3–5-åringar	67	13,64	2,03
	Förskoleundervisning	50	13,98	1,69
	Nybörjarundervisning	57	13,82	2,27
	Daghemsgrupper	87	12,81	2,01
	med varierande			
	åldersindelning			
	Skolklasser med	8	13,25	1,90
	varierande			
	klassindelning			
	Totalt	304	13,49	2,00

Variansanalysen visar att effekten av den åldersgrupp pedagogerna arbetar med och värdegrundsarbete är signifikant, ($F(5, 298) = 3,18, p = 0,008$), vilket innebär att det framkommer en skillnad mellan den åldersgrupp som pedagogerna arbetar med och hur de upplever värdegrundsarbete.

Dock framkom inga signifikanta skillnader varken mellan den åldersgrupp pedagogerna arbetar med och samarbete ($F(5, 298) = 1,15, p = 0,331$) eller den åldersgrupp pedagogen arbetar med och pedagogträff ($F(5, 292) = 0,92, p = 0,465$). Detta innebär att det inte spelar någon roll med vilken ålders barn pedagogerna arbetar med och hur de uppfattar samarbetet och vikten av pedagogträffar inför stadiövergångarna.

Den signifikanta skillnaden fanns mellan den åldersgrupp som pedagogerna arbetar med och värdegrundsarbete ($p = 0,008$), men för att ta reda på var den signifikanta skillnaden ligger behöver Bonferronis Post-Hoc test analyseras. Det visar sig att den signifikanta skillnaden framkommer mellan daghemsgrupper med varierande åldersindelning ($n = 87$) ($M = 12,81, MD = 1,16, p = 0,015$) och förskole- ($n = 50$) ($M =$

13,98, MD = - 1,16, $p = 0,015$) och nybörjarundervisningen ($n = 57$) ($M = 13,82$, MD = - 1,00, $p = 0,043$), då den signifikanta nivån ligger $< 0,05$. Skillnaden mellan medelvärden visar att signifikansen blir negativ mellan daghemsgrupper med varierande åldersindelning och förskole- och nybörjarundervisningen, eftersom daghemsgrupper med varierande åldersindelning ($M = 12,81$) har ett lägre medelvärde jämfört med de andra åldersgrupperna.

Ytterligare behöver effektstorleken analyseras med hjälp av Eta-squared. Effektstorleken är moderat, ($ES = 0,05$), vilket betyder att relationen mellan den åldersgrupp pedagogerna arbetar med och värdegrundsarbete är medelstarkt. Detta tyder på att utifrån de pedagoger som deltagit i denna undersökning, uppskattar de pedagoger som arbetar inom förskole- och nybörjarundervisningen värdegrundsarbete högre än pedagoger som arbetar inom daghemsgrupper med varierande åldersindelning.

4.4 Deskriptiv redovisning (SPSS)

Det finns en del frågor eller påståenden som lämnades utanför de statistiska analyserna eftersom de inte platsade inom faktoranalysen, några av dem redovisas för i detta underkapitel. Analyserna har utförts deskriptivt i statistikprogrammet SPSS. Samtliga påståenden tangerar pedagogträffar och läroplansarbete.

Påstående 1: Den information som förs över hjälper mig i mitt arbete.

Över 90% av pedagogerna anser att den information som förs över i samband med barnens stadieövergångar hjälper dem i deras arbete (se Tabell 6, s. 42). 166 pedagoger var helt av samma åsikt, medan 124 pedagoger var delvis av samma åsikt. Ur detta kan avläsas att det är viktigt att den mottagande pedagogen får ta del av information kring de överflyttande barnen.

Påstående 2: Jag får ta del av barnets pedagogiska portfolio eller annan dokumentation om barnet.

Hälften av pedagogerna ($n = 162$, 52,4 %) var av den åsikten att de har fått ta del av barnets pedagogiska portfolio i samband med samarbete inför stadieövergången,

medan 29,8 procent av pedagogerna var delvis av samma åsikt (se Tabell 6, s. 42). Detta betyder att cirka hälften av pedagogerna som deltagit i denna undersökning har fått ta del av barnets pedagogiska dokumentation innan barnet övergått till följande stadium.

Påstående 3: Inom min verksamhet arbetar vi mycket med läroplansfrågor.

Ur Tabell 6 går att avläsas att ca 40 % av pedagogerna ansåg att de arbetar mycket med läroplansfrågor inom deras enhet. Nästan lika många pedagoger var delvis av samma åsikt då det kom till läroplansarbete. Ur denna information kan tolkas att läroplansarbete är ganska vanligt ute på fältet, men att det kanske inte ännu helt etablerat sig i alla enheter.

Påstående 4: Jag känner till läroplanerna för åldersgrupperna närmast min egen verksamhet.

De flesta av pedagogerna ($n = 178$) kände till de angränsande stadiernas läroplaner, medan 107 pedagoger var delvis av samma åsikt (Tabell 6). Arbetet med de nya läroplanerna för förskole- och den grundläggande undervisningen samt planen för småbarnspedagogiken verkar att ha bidragit till att så gott som alla pedagoger som deltagit i denna undervisning har på något sätt bekantat sig med de olika angränsande stadiernas läroplaner eller plan.

Tabell 6

Deskriptiv statistik på frågeställningar kring pedagogträffar och läroplansarbete.

	1. Den information som förs över hjälper mig i mitt arbete.		2. Jag får ta del av barnets pedagogiska portfolio eller annan dokumentation om barnet.		3. Inom min verksamhet arbetar vi mycket med läroplansfrågor.		4. Jag känner till läroplanerna för åldersgrupperna närmast min egen verksamhet.		5. Jag har deltagit i pedagogmöten där vi arbetat med de angränsande stadiernas läroplaner.	
	<i>Frekvens</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Av helt annan åsikt	4	1,3	15	4,9	4	1,3	1	0,3	89	28,8
Delvis av annan åsikt	13	4,2	39	12,6	41	13,3	22	7,1	69	22,3
Delvis av samma åsikt	124	40,1	92	29,8	135	43,7	107	34,6	78	25,2
Samma åsikt	166	53,7	162	52,4	129	41,3	178	57,6	71	23,0
Totalt	307	99,4	308	99,7	309	100,0	308	99,7	307	99,4
Bortfall	2	0,6	1	0,3	0	0	1	0,3	2	0,6
Totalt	309	100,0	309	100,0	309	100,0	309	100,0	309	100,0

Påstående 5: Jag har deltagit i pedagogmöten där vi arbetat med de angränsande stadiernas läroplaner.

Ur Tabell 6 (sid 42) kan avläsas att de flesta av pedagogerna 23 % hade deltagit i pedagogmöten där de angränsande stadiernas läroplaner diskuterats, medan 25 % av pedagogerna ansåg att de i någon mån diskuterat de angränsande stadiernas läroplaner. Dock var det en stor del av pedagoger som inte alls tagit del av läroplansdiskussioner med de angränsande stadierna. Detta påvisar att det ännu är relativt nytt med gemensamma träffar tillsammans med de olika angränsande stadierna för att diskutera varandras läroplaner eller plan.

Sammanfattningsvis kan nämnas att det är viktigt att information kring de nya barnen överförs i samband med pedagogträffar inför stadiövergångar, där pedagoger skulle få ta del av barnens pedagogiska dokumentation i lite större del än vad som sker just nu. Pedagogerna som deltagit i denna undersökning verkar ha på något sätt bekantat sig med varandras läroplaner eller plan, men gemensamma träffar där de angränsande stadiernas läroplaner diskuteras är ovanligare.

5 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion, där även datainsamlingen för studien diskuteras. Resultatdiskussionen sker utgående från forskningsfrågorna och i förhållande till den teoretiska referensramen och tidigare forskning samt den metod som använts, även användningsmöjligheter för resultaten diskuteras. Till sist presenteras studiens slutsatser och förslag på fortsatt forskning,

5.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka olika faktorer som är relaterade till kontinuitet i samband med stadieövergångar inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen i Svenskfinland. Studien baserar sig på det data som insamlats för detta ändamål och på studiens webbenkät. Metoddiskussionen utgår från de beslut som fattats gällande metodval för denna studie och de val som gjorts i samband med insamlande av data för studien.

Av tradition är vår utbildningslinje, Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, väldigt kvalitativt inriktad då det kommer till val av forskningsmetod i samband med magistersavhandlingar. Trost och Hultåker (2016, s. 17–18) anser att tradition eller gammal vana inte ska påverka forskarens val av forskningsmetod. I denna studie valdes en kvantitativ forskningsmetod, eftersom målet var att kartlägga hur samarbetet inför stadieövergångar ser ut i Svenskfinland. Det skulle ha blivit för arbetsdrygt med kvalitativa intervjuer, då målet var att nå ut till så många pedagoger som möjligt, även om de kvalitativa intervjuerna kunde ha visat på andra aspekter än de som framkom i denna studie. Valet av metod fastslogs utifrån dess användbarhet, vilket även Denscombe (2009, s. 183) förespråkar. Utmaningen för mig blir dock att försöka platsa och redovisa för en kvantitativ studie i och till en väldigt kvalitativ miljö.

Resultaten i denna studie har redovisats på ett sätt så att även de som inte är vana att läsa eller tolka statistiska data, kan bilda sig en uppfattning om studiens resultat och vad dessa resultat betyder i praktiken. För att inte förvirra läsaren med många olika slags tabeller, valde jag att skriva ut den största delen av data i löpande text. Jag tror

att det är ett bra beslut att redovisa data i löpande text, för då behöver läsaren inte lägga mycket energi på att försöka tolka innehållet i tabeller som är uppbyggda på olika sätt, vilket kan kännas lättare för den som är mer van med att läsa kvalitativa studier.

Då man ser på själva kvantitativa forskningsmetoden och webbenkäter som verktyg för insamlande av datamaterial, behöver forskaren fundera på om enkäten lämpat sig för insamlandet av det data som var avsett. Med en webbenkät kan man nå en stor mängd respondenter, vilket även är fördelen med användningen av webbenkäter (Ejvegård, 2009, s. 55). Dock finns det några viktiga steg som bör utföras innan respondenterna får ta del av den slutgiltiga webbenkäten, som bland annat utförande av en pilotundersökning vilket Eliasson (2013, s. 42–43) rekommenderar. En pilotundersökning utfördes även i denna studie och den medförde endast små språkliga justeringar, för att förtydliga innehållet i de olika påståendena som webbenkäten är uppbyggd av. Pilotundersökningen gav dock svar på hur länge det i genomsnitt tar för respondenterna att svara på enkäten.

Det finns olika kvalitetskriterier som en studie bör uppfylla. Kvalitetskriterierna för denna studie har redovisats för i kapitel 3.5, där olika aspekter kring validitet och reliabilitet betraktats samt etiska aspekter övervägts. Det går att dra en slutsats att validiteten och reliabiliteten av denna studie är goda. Om jag valt att använda mig av ett färdigt mätinstrument skulle både validiteten och reliabiliteten för studien antagligen vara höga, men jag är nöjd med den insats jag gjort med denna studie. Även alla forskningsetiska aspekter uppfylls i denna studie. Dahmström (2011, s. 432) nämner att till de forskningsetiska aspekterna ingår informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjande kravet. Alla informanter informerades om studien, och att det var frivilligt att delta, enkäten anonymiserades och studien baserar sig på insamlat data enligt de godkända forskningsloven. Dock kan jag inte garantera att alla respondenter fyllt i enkäten utan att hitta på svar. En del personer kan ha svarat på enkäten så som hen tror att jag som forskare vill ha svar på frågorna eller hur de skulle önska att det skulle vara och inte enligt deras egen uppfattning eller verklighet. Dock kan jag som forskare inte göra något annat än förlita mig på att den information som respondenterna delgett mig stämmer.

Bell (2016, s. 134) beskriver reliabiliteten som det mått som beskriver i vilken utsträckning ett instrument eller ett tillvägagångssätt ger samma resultat under olika tillfällen med i övrigt liknande förhållanden. För att uppnå detta har enkäten testats med hjälp av Chronbach's alfa, vilket visade att reliabiliteten för enkäten är god. Reliabiliteten, enligt Björkqvist (2012, s. 64) och Bell (2016, s. 134) mäter enkätens interna egenskaper, som på vilket sätt de enskilda frågorna i svarsenkäten mäter samma fenomen under olika tillfällen med i övrigt liknande förhållanden. I detta avseende skulle förbättringar gällande de olika påståendena krävas, eller åtminstone så borde enkäten utökas med fler påståenden inom varje kategori, för att enkäten skulle kunna uppnå en högre reliabilitet. Enkätens svarsalternativ kan dessutom utökas så att respondenten även har en möjlighet att välja ett neutralt svarsalternativ som vet ej eller kan inte säga, eftersom i den formen enkäten är idag bör respondenten ta ställning till om hen är av samma eller annan åsikt än de olika påståendena. För att ytterligare stärka studiens reliabilitet har de olika stegen av bearbetningen och analyser av data både utförts och redovisats för noggrant. Detta har gjorts för att det i ett senare skede ska vara möjligt att upprepa studien för att nå ett liknande resultat. Ingen bortfallsanalys har utförts, eftersom denna studie endast utförts under ett insamlingstillfälle.

En ytterligare aspekt som stärker denna studie är att de krav som ställs på en envägs-ANOVA uppfylls. Kraven för envägs-ANOVAN har redogjorts för i kapitel 3.4.2. Utöver detta får det inte finnas en alltför stor spridning inom grupperna, eftersom detta kan förklara det mesta av variationen som observeras (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 243; Pallant, 2010, s. 255). Detta i sin tur betyder att skillnaderna inte blir statistiskt signifikanta, vilket även ökar risken för typ 1 fel. Detta sker då forskaren läser in en skillnad mellan grupperna även om det inte egentligen finns en sådan (Pallant, 2016, s. 209). Pallant (2016) nämner att det går att minimera sannolikheten till en feltolkning genom att välja en lämplig alfanivå, som brukar ligga på 0,05 eller 0,01. Om man utgår från denna studie, så skulle det kunna betyda att skillnader med endast en liten signifikans med medföljande liten effektstorlek egentligen inte förekommer (Pallant, 2016; Sprinthal, 2014, s. 353).

Valet av forskningsfrågor har utgått från tidigare forskning som lyft fram vikten av samarbete (Ahtola et al. 2011, s. 300; Fabian, 2007, s. 7) och kontinuitet inför stadieövergångar (Alatalo, Meier & Frank, 2015, s. 164–165; Hogsnes & Moser, 2014, s.

20). Ett intresse för att ta reda på huruvida det förekommer samband med hur lång arbetserfarenhet pedagogerna har och deras syn på samarbete samt arbete för kontinuitet väcktes, vilket forskningsfråga 1 svarar på. Forskningsfrågorna 2 och 3 synliggör olika aspekter som kan påverka samarbetet inför stadieövergångar som bland annat pedagogernas utbildningsnivå och den åldersgrupp som pedagogen arbetar med. Att koppla ihop forskningsfrågorna till tidigare forskning stärker även denna reliabiliteten för denna studie.

Jag är ny som forskare, men kände att denna magistersavhandling var ett bra medel att utnyttja för att utmana mig själv och pröva på något nytt. Detta var den främsta orsaken till att jag valde att bygga upp denna studie från början till slut, framom att använda ett färdigt mätinstrument. Dock kan man diskutera om jag hade kunnat få en studie med en högre validitet och reliabilitet om jag använt mig av ett färdigt mätinstrument, vilket jag antagligen kunnat uppnå. Då skulle jag dock ha gått miste om den erfarenhet som jag under denna process erhållit och jag upplever den så värdefull att jag inte ångrar mitt val. Denna erfarenhet hoppas jag kunna dra nytta av inom nya projekt i framtiden.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Sambandet mellan arbetserfarenhet och kontinuitet

Den första forskningsfrågan sökte svar på om det förekommer signifikanta samband mellan pedagogernas arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet. Begreppet kontinuitet inbegriper variablerna samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

Resultaten av korrelationstestet visade att det förekommer ett svagt positivt signifikant samband mellan pedagogernas arbetserfarenhet och samarbete. Detta kunde betyda att ju längre arbetserfarenhet pedagogen besitter, desto mer verkar det som om samarbetet i samband med stadieövergångar ökar. Det verkar förekomma även fler aspekter som påverkar detta samarbete, som bland annat pedagogens personlighet och hans ointresse för samarbete samt yttre strukturer och organisatoriska faktorer som pedagogerna inte kan påverka (Broström, 2002b). Tidigare forskning lyfter fram att tidsfaktorn spelar roll för uppbyggandet av samarbete över stadierna där pedagogiska traditioner ska mötas, eftersom detta kräver ett långsiktigt arbete (Karila och Rantavuori, 2014).

Det framkom fler positiva moderata samband i korrelationsanalysen som behöver belysas i denna resultatdiskussion. Dessa var sambandet mellan samarbete och pedagogträff, samarbete och värdegrundsarbete samt pedagogträff och värdegrundsarbete.

Det ter sig logiskt att det förekommer ett positivt moderat samband mellan samarbete och pedagogträffar, vilket indikerar att ju mer samarbetet ökar desto högre värde får pedagogträffar inför stadieövergångar. Då pedagoger byggt upp en god kommunikation och positiva relationer (Hopps, 2014), utbildningsstadierna emellan, så tenderar även samarbetet inför stadieövergångar i form av överföringsmöten klassas viktiga. Själva pedagogträffarna, eller överföringsmötena, kan kopplas samman med Deweys (2009) tankar om att kommunikation som medel, speciellt om fokus vid överföringsmöten ligger på barns tidigare erfarenheter och lärandeprocess. För att en kontinuitet i barns lärandeprocess ska möjliggöras bör de emottagande pedagogerna få ta del av barns tidigare erfarenheter och kunskaper (Broström, 2002b), detta stöder även tänket om ett långsiktigt lärande (Alatalo, Meier & Frank, 2015). Dessa överföringsmöten kan ses som det forum då denna informationsöverföring sker (Alatalo, Meier & Frank, 2015), och därför borde dessa pedagogträffar ges mer utrymme för än vad de ges idag.

Ytterligare framkom ett positivt moderat samband mellan samarbete och värdegrundsarbete, detta i sin tur syftar på att ju mer pedagogerna samarbetar desto större sannolikhet är det att arbetet kring värdegrundsrelaterade aspekter ökar. Detta ter sig logiskt eftersom utan kommunikation och relationer, pedagoger emellan, kan inget konstruktivt samarbete utvecklas. En av de viktigaste aspekter som omger stadieövergångarna är kvaliteten på de relationer som utvecklats mellan barn, familj och pedagoger från andra utbildningsstadier (Dockett & Perry, 2017; Alatalo, Meier & Frank, 2015; Hogsnes & Moser, 2014; Pierce & Burns, 2013).

Ifall pedagogerna upplever det onödigt att bygga upp ett kvalitativt samarbete till barnen, familjerna och pedagoger från angränsande stadier kan det medföra att steget till följande utbildningsstadium blir väldigt stort och otydligt både för barn och familjer, vilket även Ackesjö och Persson (2016, s. 184) förespråkar. Som resultatet i denna studie visar torde ett ökat samarbete medföra ett ökat arbete kring värdegrundsrelaterade aspekter, vilket i sin tur torde utveckla en ökad förståelse för varandras verksamheter. En ökad förståelse för de angränsande verksamheterna är något som

endast kan ske genom kommunikation (Dewey, 2009, s. 38), och denna kommunikation bör framförallt rikta sig mot värdegrunds- och läroplansfrågor.

En intressant aspekt som framkom i resultaten är det positiva moderata sambandet mellan pedagogträffar, i form av överföringsmöten, och värdegrundsarbete. Detta indikerar att ju mer pedagoger ser vikten av överföringsmöten, desto mer tid eller fokus läggs på värdegrundsrelaterat arbete. Ofta ges dessa överföringsmöten inte den uppskattning som de skulle förtjäna, utan fokus blir i stället att så snabbt som möjligt ge över den mest väsentliga informationen kring barnet till nästa utbildningsstadium. Detta kan till exempel bero på olika organisatoriska faktorer kring dessa träffar, så som tidsbrist. Då tidsbristen är ett faktum, under överföringsmöten, läggs fokus mest på barnets sociala färdigheter, som även Alatalo m.fl. (2015) diskuterar. Då endast fokus läggs på barnets sociala färdigheter ökar risken för att kontinuiteten i form av barnets kontinuerliga lärtig bryts och barnet är tvunget att börja från noll efter övergången (Ackesjö, 2014b). Detta kan även medföra att gränsen mellan de olika utbildningsstadierna blir otydlig, vilket försvårar uppbyggandet av kontinuitet (Ackesjö & Persson, 2016, s. 184).

Att pedagogernas uppfattning om värdegrundsarbete ökar i samband med ett ökat samarbete på olika plan kan kopplas till Deweys (2009) tankar om att det finns ett behov av en gemensam referensram som består av mål, föreställningar, önskingar och kunskap — dessa tillsammans bildar grunden för kontinuerliga former av utbildning. Då Deweys tankar implementeras i den pedagogiska kontinuiteten, i samband med stadieövergångar, kan man se ett behov av en gemensam värdegrund för samtliga utbildningsstadier. De nya styrdokumenterna kan ses som ett medel för att uppnå denna gemenskap som Dewey diskuterar. Dock krävs det inte att alla utbildningsstadier görs likadana, utan en diskontinuitet i övergångarna kan även sporra barnet i dess utveckling och lärande. Allting behöver inte vara lika för att en stadieövergång ska vara lyckad, men en gemensam syn på kontinuitet, över utbildningsstadierna, kan ses som en grundläggande faktor för goda stadieövergångar (Ahtola et. al, 2011).

Resultaten sammanhänger med tidigare forskning i den mån att vikten av samarbete och pedagogträffar ofta rapporterats (Alatalo, Meier & Frank, 2015; Persson & Wiklund, 2017; Santos, 2015). Dock har ingen tidigare forskning direkt diskuterat ett

positivt samband mellan pedagogträffar och värdegrundsarbete. Tidigare forskning har lyft fram att en pedagogisk kontinuitet i samband med studieövergångar inbegriper fysisk, social, kommunikationsmässig och filosofisk kontinuitet, men något direkt fokus på sambandet mellan överföringsmöten och värdegrundsrelaterat arbete framkommer inte.

Sammanfattningsvis ser jag att det skulle vara viktigt att ett kvalitativt samarbete över utbildningsstadierna skulle ske under hela verksamhetsåret, där pedagoger från olika utbildningsstadier skulle få bekanta sig med de olika stadiernas pedagogiska arbetssätt. Ansvaret för att ett sådant samarbete skulle möjliggöras ligger på anordnarna för de olika utbildningsstadierna i samråd med enhetsledarna. Detta kontinuerliga samarbete kunde ses som en brygga mellan de olika utbildningsstadierna där målet skulle vara att utveckla en gemensam ökad förståelse för varandras pedagogiska verksamheter och arbetssätt (Ackesjö & Persson, 2016; Broström, 2017).

5.2.2 Utbildningsnivå och kontinuitetsarbete

Den andra forskningsfrågan belyste skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå i relation till arbete för kontinuitet. Även i detta avseende syftade begreppet kontinuitet på variablerna samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

Till en början undersöktes signifikanta skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och arbete för kontinuitet. Resultaten visar att det finns en signifikant skillnad mellan utbildningsnivån och variabeln värdegrundsarbete. Den negativa signifikanta skillnaden förekom mellan barnträdgårdslärare och klasslärare. Detta resultat sammanfaller med tidigare forskning som diskuterat skillnader mellan pedagoger från olika utbildningsstadier. Broström (2017) diskuterar att småbarnspedagogiken i de nordiska länderna kan ses som det motsatta till skolundervisningen, eftersom småbarnspedagogiken förknippas med lek, omsorg och välbefinnande. Skolan i sin tur förknippas med mer kunskapsinriktat lärande, där varierande former av undervisning erbjuds. Denna skillnad mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande undervisningen kan även ligga som grund för varför barnträdgårdslärare som deltagit i denna studie uppskattar värdegrundsrelaterat arbete högre än klasslärarna. Detta kan till exempel bero på att barnträdgårdslärarna har en helhetsmässig syn på lärande, där barnsynen

har sin grund i det kompetenta barnet som även Sommer (2005a, 2005b) förespråkar, framom klasslärares mer ämnesspecifika syn på lärande som har sin grund i ämnesdidaktik. Denna diskontinuitet, i form av filosofiska, didaktiska och värdegrundsrelaterade aspekter kan ha sin grund i de olika utbildningslinjerna som pedagogerna erhållit sin utbildning från (Sisson et al., 2018).

Den pedagogiska grundsynen och synen på den pedagogiska verksamheten är även något som kan förknippas med utbildningsnivån (Santos, 2015), då syftar jag inte på hur lång utbildning pedagogerna tagit del av utan vilken värdegrund och pedagogisk grundsyn som utbildningarna lär ut – pedagogiskt paradig. Då pedagoger, i detta fall barnträdgårdslärare och klasslärare, har olika paradig som grund för sin värdegrund kan det medföra en del svårigheter vid uppbyggandet av en kommunikationsmässig och filosofisk kontinuitet mellan verksamheterna, vilket även Dewey (1938) diskuterar. Utan en gemensam syn på vad stadieövergångar betyder för barnen och för barnens kontinuerliga lärtid, kan det medföra att pedagogerna inte upplever det viktigt att samarbeta kring stadieövergångar och då påverkar detta även barnens möjligheter till trygga och välstrukturerade övergångar. Dock kan ett uppbyggande av samarbete mellan olika utbildningsstadier kännas utmanande, speciellt om pedagogerna inte lyckas mötas (Hopps, 2014).

För att undgå missförstånd, där barnens bästa under stadieövergångarna råkar komma i kläm, mellan pedagoger som inte har samma syn på värdet av kontinuitet, skulle det vara viktigt att pedagoger vid och från olika utbildningslinjer skulle lära sig att prata samma språk, begreppsmässigt (Alatalo, Meier & Frank, 2015). Detta kunde även stöda utvecklandet av både kommunikationsmässig och filosofisk kontinuitet mellan de olika pedagogiska verksamhetsformerna, då inte extra tid behöver avsättas för att pedagogerna ska bilda sig en uppfattning om olika begreppsmässiga innehåll.

Det viktigaste enligt Santos (2015), i samband med stadieövergångarna, är dock att samtliga berörda pedagoger förstår att dessa övergångar är kontinuerliga processer, som behöver uppmärksammas och utvecklas. Denna kontinuitet kräver även att pedagoger från olika utbildningsstadier aktivt arbetar för att bygga upp en relation mellan verksamheterna (Dockett & Perry, 2017; Hopps, 2014; Santos, 2015). Detta medför även några tankeställare för både utbildningsanordnare och för de verkamma peda-

gogerna inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen samt för deras enhetsledare. Målet blir här att hitta gemensamma lösningsmodeller genom värdegrundsdiskussioner, där allas verksamhetsformer får lika stor plats. Dessa gemensamma värdegrundsdiskussioner ligger även som grund för uppbyggandet av en kontinuitet i samband med stadiövergångar.

5.2.3 Åldersgruppen pedagogerna arbetar med och kontinuitet

Den tredje forskningsfrågan åskådliggör huruvida det finns skillnader i synen på kontinuitet vid stadiövergångar beroende på vilken åldersgrupp pedagogen arbetar med. Precis som i de tidigare forskningsfrågorna syftar begreppet kontinuitet på samarbete, pedagogträff och värdegrundsarbete.

Resultaten visar att det fanns en negativ signifikant skillnad mellan den åldersgrupp pedagogen arbetar med och värdegrundsarbete. Den negativa signifikanta skillnaden låg mellan daghemsgrupper med varierande åldersindelning och förskole- och nybörjarundervisningen. Effektstorleken av signifikansen var moderat. Detta betyder att pedagoger som arbetar med daghemsgrupper med varierande åldersindelning inte rapporterat att de upplever att de arbetar med värdegrundsrelaterade aspekter lika mycket som pedagoger inom förskole- och nybörjarundervisningen.

Att pedagoger som arbetar med varierande åldersindelning anger att de inte arbetar lika mycket med värdegrundsrelaterade aspekter kan ha sin grund i att deras verksamhetsform varierar mycket från förskole- och nybörjarundervisningen. Även hur pedagogerna tolkar och uppfattar de nya styrdokument kan påverka vad de upplever viktigt inom deras verksamhetsform. Olika styrdokument har, enligt Dewey (1938), sin utgångspunkt i olika livserfarenheter och därför behöver de olika utbildningsstadierna både utforma och anamma olika teorier eller filosofiska tankar. Stora filosofiska skillnader mellan olika utbildningsstadier kan orsaka utmaningar både för barn och pedagoger (Fabian, 2007). Att olika utbildningsstadier tillsammans diskuterar varandras styrdokument och för värdegrundsdiskussioner över gränserna, ökar pedagogernas förståelse för det angränsande stadiets verksamhet. Därför skulle det vara önskvärt att ett samarbete inleds mellan pedagoger som arbetar med daghemsgrupper med varierande åldersindelning och det följande utbildningsstadiet, oavsett

om det är en daghemsgrupp med äldre barn eller följande utbildningsstadium så som förskoleundervisningen. Detta skulle medföra en ökad filosofisk kontinuitet mellan verksamheterna, vilket i sig ligger som grund för uppbyggandet av en kontinuitet.

Deweys (2009) tankar om utbildningsprocessen har sin grund i kontinuitet, där alla olika stadier bidrar till barnets kontinuerliga lärtig. Denna kontinuerliga lärtig präglas av åldersadekvata mål och arbetssätt. Ett krav för att en kontinuitet mellan de olika stadierna kan utvecklas är pedagogernas förståelse för varandras verksamheter (Dockett & Perry, 2017; Hopps, 2014; Santos, 2015). Denna förståelse kan endast uppnås genom diskussioner kring de olika stadiernas värdegrund och styrdokument, vilket i sin tur kräver att det i våra pedagogiska verksamheter ersätts tid för ett sådant samarbete.

Eftersom denna signifikanta skillnad framkom mellan daghemsgrupper med varierande åldersindelning och förskole- och nybörjarundervisningen, så kan man fundera om dessa barngrupper med varierande åldersindelning är de mest relevanta för uppbyggandet av kontinuerliga lärtigar. Frågan väcks främst på grund av studiens resultat, som påvisar att pedagoger som arbetar med daghemsgrupper med varierande åldersgrupper inte verkar arbeta i så stor mån för en filosofisk kontinuitet mellan utbildningsstadierna, medan det inte framkommer någon signifikant skillnad mellan pedagoger som arbetar inom de sedvanliga daghemsgrupperna och förskole- och nybörjarundervisningen. Om kontinuitetstänket skulle anses väldigt viktigt, vilket det är för barns fortsatta lärandeprocess, då skulle daghemsgrupper med en varierande åldersindelning (flexibla daghemsgrupper) omarbetas till mer homogena gruppammansättningar.

Vilka implikationer medför pedagogernas lägre uppfattning om värdegrundsrelaterat arbete för barnen som deltar i en verksamhetsform som de flexibla daghemsgrupperna erbjuder? Framför allt kan jag se att barnens kontinuerliga lärtig inte får så stor uppmärksamhet i jämförelse med barn som deltar i en sedvanlig pedagogisk verksamhetsform med åldersindelningen 1–3 år och 3–5 år. Detta kan i sin tur medföra att barnens lärtig bryts och att de blir tvungna att börja om som nya oskrivna blad efter en övergång till följande utbildningsstadium, vilket Olsen (2015, s. 6) diskuterar i sin studie. Alatalo, Meier och Frank, (2015) i sin tur diskuterar att barn har ett behov

av långsiktigt lärande, vilket inte uppnås ifall inte samtliga pedagoger inom olika pedagogiska verksamhetsformer arbetar för kontinuitet i studieövergångar.

Olika orsaker till varför pedagoger som arbetar inom varierande daghemsgrupper, som deltagit i denna undersökning, inte upplever kontinuitet lika viktigt som pedagoger som arbetar inom förskole- och nybörjaundervisningen kan bero på att barnen de arbetar med har en väldigt stor ålderskillnad. En ettåring har helt andra behov än en femåring och detta kan medföra stora utmaningar då den pedagogiska verksamheten ska planeras och förverkligas. Andra orsaker kan eventuellt hittas i att de angränsande verksamheterna ligger geografiskt långt ifrån varandra, vilket medför ett hinder för uppbyggandet av ett gott samarbete, en ytterligare orsak kan ligga i att de pedagogiska verksamheterna har olika struktur (Alatalo, Meier & Frank, 2014, s. 48; Sisson et al., 2018, s. 13). Att kommuner väljer en verksamhetsform som flexibla daghemsgrupper beror antagligen främst på ett försök att lätta trycket från de sedvanliga daghemsgrupperna med barn i åldern 1–3 år, eftersom de flexibla daghemsgruppernas utformning kan variera enligt barnens åldersstruktur. Dock skulle en förändring av gruppstrukturen från flexibla daghemsgrupper (1–6 år) till den sedvanliga åldersindelningen av daghemsgrupper, kräva en större omstrukturering för delar av småbarnspedagogiken och detta är ett arbete som bör ske på kommunnivå.

5.2.4 Styrdokumentens påverkan på studieövergångar

Den mest bidragande orsaken för att jag valde att redovisa, deskriptivt med hjälp av SPSS, för några frågor som inte platsade in i de framarbetade summavariablerna är att de innehållsmässigt är väldigt aktuella med tanke på den nya *Lagen om småbarnspedagogik* (§ 540/2018). Nu när även *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2016) har sin grund i lagen blir småbarnspedagogiken en naturlig del av barnets kontinuerliga lärtig tillsammans med förskole- och nybörjarundervisningen. Att samtliga styrdokument förespråkar en kontinuerlig lärtig för barnen gör att samtliga enheter är tvungna att fundera kring sina praxis gällande barns studieövergångar och hur samarbetet kring dem struktureras.

Att föra över information, i samband med studieövergångarna verkade vara något som de flesta pedagoger tagit del av. Över 90 % av pedagogerna ansåg att den information

som förs över i samband med barnens stadieövergångar hjälpte dem i deras arbete med barngruppen. Ur detta kan avläsas att det är väldigt vanligt att den mottagande pedagogen får ta del av information kring de överflyttande barnen. Persson & Wiklund diskuterar (2017) i sin studie att pedagoger anser det viktigt att få ta del av information kring de överflyttande barnen. Det var inte lika vanligt att pedagoger får ta del av barnens pedagogiska portfolio eller annan dokumentation i samband med stadieövergångarna. Endast 52,4 % ($n = 162$) rapporterade att de fått ta del av barns pedagogiska portfolio eller annan dokumentation inför stadieövergången. Att pedagoger får ta del av barns tidigare erfarenheter och kunskaper, i form av till exempel en portfolio, stöder tänket om ett långsiktigt lärande (Broström, 2002b; Alatalo, Meier & Frank, 2015).

80% av pedagogerna ansåg att de arbetat med läroplansfrågor inom den egna verksamheten. Detta kan stor sannolikhet kopplas till arbetet kring de nya lokala planerna för småbarnspedagogik som skulle utarbetas innan den nya lagen för småbarnspedagogik kom i kraft, augusti 2018. Även förskole- och nybörjarundervisningens läroplaner revideras nyligen. Dock rapporterade 20% av pedagogerna att de inte upplever att de fått ta del av läroplansarbete, vilket kan bero på att det i deras stad eller kommun förekommit en arbetsgrupp som utarbetat de nya lokala planerna och därför har inte alla pedagoger tagit del av detta arbete.

En stor del av pedagogerna (60%) ansåg att de kände till de angränsande stadiernas läroplaner. Dock verkar det som om samarbetet kring de angränsande stadiernas läroplaner inte ännu är helt implementerat i verksamheterna, eftersom endast ca 23 % av pedagogerna hade deltagit i diskussioner kring de angränsande stadiernas läroplaner. Detta betyder att den största delen av pedagoger inte ännu deltagit i en samarbetsform som denna. Karila och Rantavuori (2014, s. 379) diskuterar fenomenet där nya styrdokument ska implementeras i verksamheterna. Författarna anser att detta inte går med en handvändning, eftersom det tar tid för pedagogerna på fältet att ta till sig de nya föreskrifterna.

Tidigare forskning lyfter fram olika aspekter som påverkar hur nya styrdokument implementeras i det pedagogiska arbetet med barnen. Några aspekter som påverkar detta är pedagogers villighet och förmågor att omsätta nya pedagogiska tankar i praktiken (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2017), så som sektoröverskridande samarbete

för att gynna kontinuitet i barns lärandeprocesser samt en kontinuitet mellan de olika utbildningsstadierna. Det framkommer även att det finns belägg på att målet med de nya styrdokumenterna sällan uppnås fullständigt (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2016), detta implicerar ett fortsatt behov av arbete kring de nya pedagogiska styrdokumenterna, så att den nya vardagen rotar sig i de pedagogiska verksamheterna.

5.2.5 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning

Syftet med studien var att undersöka faktorer som är relaterade till kontinuitet i samband med stadiövergångar inom småbarnspedagogiken, förskole- och nybörjarundervisningen i Svenskfinland. Studien undersökte samband mellan pedagogernas arbetserfarenhet och arbete för kontinuitet, även skillnader mellan pedagogernas utbildningsnivå och den åldersgrupp pedagogerna arbetar med då det kommer till arbete för kontinuitet undersöktes. De mest centrala resultaten påvisar att det krävs ett fortsatt arbete för kontinuitet i stadiövergångar, där fokus på värdegrunds- och läroplansdiskussioner läggs. Dessutom framkom ett intressant resultat som visar på att pedagogernas uppfattning om överföringsmöten har ett samband mellan pedagogernas uppfattningar om värdegrundsarbete. Vad är det som gör att det är de värdegrunds- och läroplansrelaterade aspekterna som framkommer som de mest relevanta i denna studie?

Att det finns ett behov av kontinuitet i samband med lärande, utbildning och stadiövergångar är något som forskats kring tidigare och kan ses ge svar på frågan. Framför allt Deweys (1938; 2009) tankar om kontinuitet kan ses som den grundläggande aspekt för hur utbildningarnas referensramar strukturerar upp de olika verksamheterna och bildar en kontinuitet mellan dem. Alatalo, Meier och Frank (2015) och Broström (2002b) i sin tur lyfter fram att kontinuitet kan kopplas ihop med barns lärandeprocesser, speciellt då barns tidigare erfarenheter och lärande tas i beaktande vid de olika utbildningsstadierna. Detta i sig kan medföra att barnen får ta del av en sömlös och kontinuerlig lärstig (Dockett & Perry, 2017). Dock kan vi inte uppnå en kontinuitet, där barnens lärandeprocesser ligger som grund utan att en informationsöverföring sker mellan de angränsande stadierna (Alatalo, Meier & Frank, 2015). På vilket sätt överföringen av information sker påverkar barnens möjligheter till kontinuitet.

erliga lärstigar i samband med stadiövergångar, enligt flera studier (Alatalo, Meier & Frank, 2015; Dockett & Perry, 2017; Hogsnes & Moser, 2104), även kontinuiteten mellan de olika utbildningsstadierna påverkas om pedagogerna inte har en tillräcklig kunskap om varandras verksamheter (Dewey, 2009; Fabian, 2007; Hogsnes & Moser, 2014). Värdegrunds- och läroplansdiskussioner är ett produktivt sätt att bilda sig en förståelse för varandras pedagogiska verksamheter (Ahtola et al., 2011; Dockett & Perry, 2017; Hopps, 2014; Santos, 2015) och utan denna förståelse blir det svårare att möjliggöra kontinuitet i stadiövergångar (Broström, 2002b).

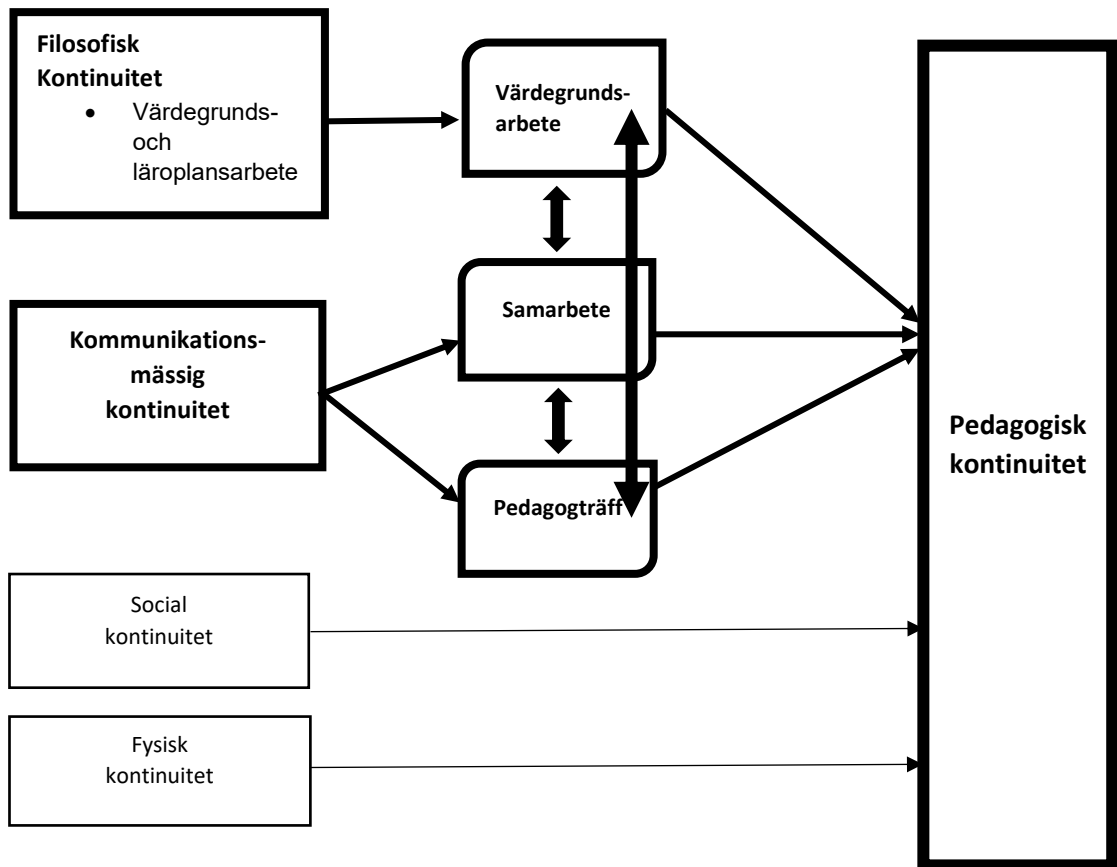
Då pedagoger inte har tillräckligt med information om varandras verksamheter och kring de överflyttande barnens utveckling och lärande, finns det en risk att barnen överförs som oskrivna blad (Olsen, 2015). Forskningen visar på att ett välfungerande samarbete mellan pedagoger i de olika stadierna är den viktigaste aspekten då man vill motverka att svårigheter uppstår i samband med stadiövergången (Alatalo, Meier & Frank, 2014). Att använda kommunikation som medel, som Dewey (2009) förespråkar, är en av de mer produktiva samarbetsmetoderna för att bygga upp välfungerande stadiövergångar för barnen.

Eftersom resultaten i denna studie i samband med tidigare forskning pekar på att värdegrundsrelaterade aspekter är av vikt för uppbyggandet av kontinuitet mellan olika utbildningsstadier är det viktigt att samtliga pedagoger som arbetar med stadiövergångar fått ta del av gemensamma värdegrunds- och läroplansdiskussioner med de angränsande stadiernas pedagoger (Dockett & Perry, 2017; Hopps, 2014; Santos, 2015). Dessa värdegrundsdiskussioner kan i sin tur bidra till den relationella aspekten mellan pedagoger (Hopps, 2014), vilket kan medföra att samarbetet mellan de olika utbildningsstadierna ökar. Mycket av arbetet kan utföras inom och mellan de olika utbildningsstadierna, medan andra faktorer, som avsättande av tid och resurser för olika samarbetsformer samt eventuell omstrukturering av barngrupper, behöver diskuteras bland enhetsledare och de ledande tjänstemän som ansvarar för planerandet av verksamheterna. Resultatet i studien antyder även att de personer som har en ledande roll inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen behöver ha en insikt i de olika faktorerna som påverkar uppbyggandet av kontinuitet mellan samtliga utbildningsstadier, eftersom detta direkt påverkar barnens möjlighet till trygga och kontinuerliga stadiövergångar och lärandeprocesser. Dock behöver även olika organi-

satoriska faktorer diskuteras på kommunnivå, så som på vilket sätt barngrupperna inom småbarnspedagogiken ska struktureras för att kontinuitet i lärande kan garanteras för samtliga barn.

I Figur 5 (s. 59) presenterar jag min tolkning av de resultat denna studie bidragit med. Efter en djupdykning i ämnet, upplever jag att den filosofiska, kommunikationsmässiga, sociala och fysiska kontinuiteten tillsammans bildar en pedagogisk kontinuitet. Min tanke grundar sig i att uppbyggandet av en pedagogisk verksamhet har sin grund i värdegrundsdiskussioner och läroplansarbete, som utmynnar i en gemensam förståelse för varandras pedagogiska verksamheter. Denna förståelse i sin tur bidrar till en relationell faktor, som samarbetet mellan de olika utbildningsstadierna har som grund. Detta arbete sker genom kommunikation där pedagoger inom och mellan olika utbildningsstadier möts.

Jag har utgått från att all pedagogisk verksamhet har sin grund i värdegrunds- och läroplansarbete och därför har jag valt att lägga den filosofiska kontinuiteten i den översta rutan. Dock kan man inte rangordna dessa kontinuiteter. Den sociala och den fysiska kontinuiteten har inte redovisats för i denna studie, men eftersom de är en viktig del av den helhetsmässiga pedagogiska kontinuiteten, i samband med stadiövergångar, inbegriper Figur 5 även dessa aspekter av kontinuitet.



Figur 5. Pedagogisk kontinuitet.

Not. De tjocka ramarna synliggör de delar av pedagogiska kontinuiteten som behandlats i denna studie.

Ur Figur 5 kan avläsas att den filosofiska kontinuiteten utmynnar i värdegrundsarbete, detta värdegrundsarbete inbegriper även läroplansarbete. Den kommunikationsmässiga kontinuiteten i sin tur utmynnar i både pedagogträffar och samarbete. De lodräta korta pilarna visar på de samband som framkommit mellan samarbete och värdegrundsarbete samt pedagogträff, medan den långa lodräta pilen visar på det intressanta sambandet mellan värdegrundsarbete och pedagogträff som framkom i denna studie. Gemensamt bildar dessa olika aspekter av kontinuitet en pedagogisk kontinuitet.

Olika faktorer som påverkar den pedagogiska kontinuiteten, som framkommit i denna studie, är pedagogernas arbetserfarenhet, den åldersgrupp pedagogerna arbetar med och pedagogernas utbildningsnivå. Dessa faktorer är ständigt närvarande i pedagogernas vardag och därför skulle det vara viktigt att bygga upp strukturer och traditioner mellan de olika utbildningsstadierna som motverkar dessa faktorer. En ökad förståelse

för varandras olika verksamheter kan, enligt tidigare forskning, byggas upp genom ett genuint och konstruktivt samarbete mellan de olika utbildningsstadierna (Ackesjö & Persson, 2016). Även överföringsmöten, som samarbetsform, är viktiga för att garantera barn en kontinuerlig lärtig (Alatalo, Meier & Frank, 2015; Persson & Wiklund, 2017; Santos, 2015).

Denna tanke om kontinuitet bygger på det faktum att utbildningssystem, som skolväsendet i Finland, har sin grund i ramverk och andra planer (Dewey, 1938; Salonen-Hakomäki et al., 2016). Därför blir det ännu viktigare med återkommande gemensamma värdegrundsdiskussioner över stadierna. Dessa värdegrundsdiskussioner kan även fungera som ett stöd för att de nya styrdokumenterna implementeras på ett djupare plan i de olika utbildningsstadierna. Annars finns det en risk att pedagoger återgår till gamla bekanta och välbeprövade arbetssätt om inte de nya arbetssätten regelbundet utvecklas och revideras (Salonen-Hakomäki et al., 2016).

Salonen-Hakomäki m.fl. (2016) diskuterar att målet med nya styrdokument sällan uppnås, detta indikerar ett behov av fortsatt forskning inom området stadieövergångar och kontinuitet. Fokus kunde ligga på hur dessa processer utvecklats och vilka strategier och strukturer som pedagoger använder sig av vid uppbyggandet av kontinuitet i stadieövergångar samt hur de implementerar dessa strategier i den pedagogiska verksamheten. Även den privata sektorns småbarnspedagogik kunde inbegripas i fortsatt forskning med tanke på att de nya styrdokumenterna förespråkar kontinuerliga lärtigar och lärandeprocesser. Varför är det då så viktigt att diskutera kontinuitet i stadieövergångar? Jo, framför allt för att en grundpelare för det finländska utbildningssystemet är att erbjuda jämlik utbildning, på likvärdiga premisser, för alla barn oberoende av ålder, kunskapsnivå eller bakgrund (Salonen-Hakomäki et al., 2016; Utbildningsstyrelsen, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b). Detta medför att en kontinuitetssträvan mellan de olika utbildningsstadierna, och i samband med stadieövergångar, är en viktig aspekt i form av barns rätt till en individuell och framförallt kontinuerlig lärtig (Utbildningsstyrelsen, 2016; 2014a; 2014b; Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2017). Utan denna kontinuitetssträvan, som bygger på samarbete mellan de angränsande stadierna, kan vi inte garantera en kontinuitet i stadieövergångar från småbarnspedagogiken till nybörjarundervisningen.

Referenser

- Ackesjö, H. (2014b). Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter. [Children's transitions to and from the preschool - class. Borders, identities and (dis)continuities.] (Doctoral thesis). Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning: fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1–23.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2016) The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1): 182-196.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*; 26, 295–302.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2015). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44, 155–167.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13, 30–52.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkqvist, K. (2012). *Introduktion till vetenskapsteori och forskningsmetodik för beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2006). *How to research*. (3rd edition). Maidenhead: Open University Press.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*. 25(1), 3–15.

- Broström, S. (2002a). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In Dunlop, A-W. & Fabian, H. (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progressing for Children in Early Education*. London: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2002b). Kontinuitet och helhet i övergangen fra børnehave til skole. *Barn, 1*.
- Dahmström, K. (2003). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund; Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Mineola, N. Y.: Dover 2004.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dewey, J. (1938). *EXPERIENCE and EDUCATION*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dockett, S. & Perry, B. (2017). Kontinuitet och förändring vid övergången till skolan – en översikt. I Lillvist, A. & Wilder, J. *Barns övergångar – Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, A. (2009). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing Transitions In The Early Years. Research, Policy and Practice*. Open University Press: McGraw-Hill Education.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. London: Sage Publications Ltd.
- Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education – an introduction and recontextualization for our times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Juva: PS-Kustannus.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenhang mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7 (6), 1–24.
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405–419.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research (6th Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2016). Eheä kasvunpolku – Haaste yhteisölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus.
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377–391.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar – intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier.
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309–324.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood education and compulsory education: A proper political question. I P. Moss (red.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship (2–49)*. London: Routledge.

- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, B. (2015). Foregribelsens dialektik: "Skolens" nærvær i børnehavens pædagogiske værdiunivers. *Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11(3), 1–15.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual* (6th Edition). Maidenhead: Open University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. & Wiklund, L. (2017). *Hur långt är ett äppelskal? Tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm: Liber Ab.
- Pierce, C. D. & Burns, D. A. (2013). Aligning Components of Recognition and Response and Response to Intervention to Improve Transition to Primary School. *Early Childhood Education Journal*, 41, 347–354.
- Pietarinen, J. Pyhältö, K & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22–40.
- Salonen-Hakomäki, S-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 671–691.
- Santos, A. S. (2015). Between Preschool and Primary Education—Reading and Writing from the Perspective of Preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*, Vol 8, No. 11 (211-218).
- Sisson, J. H., Giovacco-Johnson, T., Harris, P., Stribling, J. & Webb-Williams, J. (2018). Collaborative professional identities and continuity of practice: a narrative inquiry of preschool and primary teachers. *Early Years*, 1–16.

- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sprinthall, R. C. (2014). *Basic Statistical Analysis* (9th Edition). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Svenska Akademien. (2018). Svenska Akademiens ordböcker. Hämtat. 28.10.2018 kl. 19.20 <https://svenska.se/tre/?sok=kontinuitet&pz=1>
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014a). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 102/011/2014
- Utbildningsstyrelsen. (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 104/011/2014
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen ISBN 978-952-13-6310-8 (PDF)
- Wahlgren, L. (2005). *SPSS steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Enkäten för kontinuitet i stadiövergångar.

Johannas Pro-gradu: Pedagogiskt samarbete inför stadiövergångar

Blankettens beskrivning

Samarbete kring stadiövergångar är något som förekommer långt tidigare än det som sker mellan pedagoger som arbetar vid förskole- och nybörjarundervisningen inför skolstarten. Barn som deltar i småbarnspedagogiken är med om minst en stadiövergång innan skolstarten.

Jag är intresserad av hur du har upplevt samarbetet pedagoger emellan i samband med stadiövergångar.

Enkäten är anonymiserad.

Skala 1–4, Av helt annan åsikt, Delvis annan åsikt, Delvis samma åsikt, Samma åsikt

Definitioner

Stadiövergångar = Alla övergångar som barnen gör mellan småbarnsgrupper och grupper med annan åldersindelning eller övergången mellan förskolan och skolan.

Pedagogträffen = Den träff med pedagoger från angränsande stadier som sker innan barnet byter grupp eller stadier.

Kontaktuppgifter:

Johanna Hirvi, jhirvi@abo.fi

Handledare, Professor Ann-Katrin, asvensso@abo.fi

Bilaga 1. Enkäten för kontinuitet i stadiövergångar.

Region

Södra Finland

Österbotten

Stadium

Jag arbetar med:

1-3-åringar

3-5-åringar

Förskoleundervisning

Daghemsgupper med annan åldersindelning

Nybörjarundervisning

Skolklasser med annan klassindelning

Vilken annan åldersindelning?

Utbildning

Barnträdgårdslärare, PeK eller PeM

Socionom (Yh)

Klasslärare

Annan utbildning

Vilken annan utbildning?

Bilaga 1. Enkäten för kontinuitet i stadiövergångar.

Arbetserfarenhet

0-11 månader
1-5 år
6-10 år
11-20 år
20 år eller över

Av helt annan åsikt	Delvis annan åsikt	Delvis samma åsikt	Samma åsikt
------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Pedagogsamarbete

Det finns ett behov av pedagogsamarbete över stadierna.
Det förekommer ett strukturerat samarbete mellan pedagoger från olika stadier under läsåret.
Pedagoger samarbetar så att barnet får ta del av en kontinuerlig lärtig.
Jag känner att det finns tid för ett gemensamt pedagogsamarbete över stadierna.
Jag har tid att besöka de angränsande verksamheterna inför stadiövergångarna.
Den information som förs över hjälper mig i mitt arbete.
Jag får ta del av barnets pedagogiska portfolio eller annan dokumentation om barnet.
Övriga kommentarer

Bilaga 1. Enkäten för kontinuitet i stadiövergångar.

Av helt annan åsikt	Delvis annan åsikt	Delvis samma åsikt	Samma åsikt
------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Pedagogträff

Det finns tillräckligt med tid för diskussion vid pedagogträffen/pedagogträffarna.

Under pedagogträffen läggs fokus på barnets sociala utveckling.

Under pedagogträffen läggs fokus på barnets kompetenser och tidigare erfarenheter.

Under pedagogträffen läggs fokus på verksamhet och arbetsmetoder.

Specialbarträdgårdsläraren deltar i pedagogträffen.

Förmannen deltar i pedagogträffen.

Av helt annan åsikt	Delvis annan åsikt	Delvis samma åsikt	Samma åsikt
------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Läroplaner

Inom min verksamhet arbetar vi mycket med läroplansfrågor.

Jag känner till läroplanerna för åldersgrupperna närmast min egen verksamhet.

Jag har deltagit i pedagogmöten där vi arbetat med de angränsande stadiernas läroplaner.

Övriga kommentarer

Bilaga 1. Enkäten för kontinuitet i stadiövergångar.

Av helt annan åsikt	Delvis annan åsikt	Delvis samma åsikt	Samma åsikt
------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Övriga pedagogiska verksamheter

Jag känner till de angränsande pedagogiska verksamheterna.

Jag är intresserad av att få en djupare insikt i de övriga stadiernas pedagogiska verksamheter.

Jag känner till de arbetsmetoder som används inom de olika stadierna.

Jag önskar att jag kunde få bekanta mig med de övriga stadiernas arbetsmetoder.

Jag har bekantat mig med de olika stadiernas lärmiljöer.

Av helt annan åsikt	Delvis annan åsikt	Delvis samma åsikt	Samma åsikt
------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Värdegrundsarbete

Min enhet arbetar regelbundet med värdegrundsfrågor.

Jag planerar min pedagogiska verksamhet utifrån enhetens värdegrund.

Det finns en röd tråd som genomsyrar de olika verksamheterna.

Jag arbetar för att utveckla en röd tråd som genomsyrar de olika verksamhetsformerna.

Övriga kommentarer