



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hur sker övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd?

-en studie av pedagogers erfarenheter i förskolan och
förskoleklass

Marie Lövenby

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Dennis Beach
Rapport nr:	VT12-IPS-08 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Dennis Beach
Rapport nr:	VT12-IPS-08 SPP600

Syfte: Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers i förskolan och förskoleklass erfarenheter när det gäller övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd.

Teori: Som teoretisk utgångspunkt har jag valt fenomenologisk hermeneutik. Hermeneutiken handlar om hur de erfarenheter som uppkommer i mötet med en annan person samlas in, utvärderas och tolkas och för att inte dra godtyckliga slutsatser måste dessa tolkningar undersöka för att få belägg för dem.

Metod: Studien bygger på kvalitativ gruppintervju av pedagoger i två olika förskolor och motsvarande förskoleklasser om deras erfarenheter hur det fungerar med övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Formen på intervjun är halvstrukturerad, vilket enligt Kvale (1997) innebär att den innehåller ett antal teman med relevanta frågor.

Resultat: Undersökningen visar att det förekommer samarbete och överlämningsamtal mellan förskola och förskoleklass i alla intervjugrupper. Det ser olika ut på de olika förskolorna hur överlämningsamtalen fungerar. På ett ställe är det överlämningsamtal om alla barn och på ett annat ställe endast om barn i särskilda behov, men gemensamt att föräldrarna måste ha godkänt informationen. En del föräldrar vill av olika anledningar inte att information ska vidarebefordras. Pedagogerna trodde inte att de kunde lämna över information om de inte hade föräldrars medgivande, vilket de inte alltid fick. Vid övergången för barn från förskola till förskoleklass är överlämningsdokumenten ett problem. Det fanns olika uppfattningar bland pedagogerna på vilken grunder överlämningsdokumenten skrevs och om de var till nytta. De saknar ofta den information förskoleklasslärarna vill ha och behöver för att bemöta barnen på ett bra sätt, vilket enligt pedagogerna till stor del beror på sekretessen. Pedagogerna i studie var eniga om att det är lättare att få resurs om barnet har en diagnos, är under utredning och/eller om specialpedagog, psykolog eller annan person är inkopplat på barnet. Det förkom en stor oro bland pedagogerna när det gällde barn i gråzonen.

Samtliga intervjugrupper har en handlingsplan för överlämnandet.

Förord

Jag vill ge ett stort tack till pedagogerna som deltagit i studien genom att ge sig tid till att dela med sig av sina erfarenheter och till rektorerna som givit mig tillträde till verksamheterna. Jag vill också tacka min handledare för råd och vägledning. Många tack vill jag också ge min familj och vänner som haft stor förståelse för mina studier. Framförallt vill jag tacka Ann-Britt Höggren som varit min mentor och givit mig goda råd och utmanande tankar under hela utbildningstiden och i den här studien. Förhoppningsvis ska uppsatsen bidra till reflektioner och nya tankar.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Styrdokument.....	2
1.2 Sekretess i förskola och förskoleklass	2
2 Tidigare forskning.....	3
2.1 Samarbete och samverkan	4
2.1.1 - tillbakablick	4
2.1.2 - ny tid i förskolan.....	5
2.1.3 - aktuellt	5
2.2 Samverkansprojekt	6
2.3 Övergång för barn från förskola till skola	7
2.4 Behov av särskilt stöd.....	9
2.4.1 - diagnos	11
3 Syfte	13
3.1 Forskningsfrågor.....	13
4 Teorianknytning	14
4.1 Hermeneutiska cirkeln.....	16
4.2 Horisontsammansmältning	16
5 Metod.....	17
5.1 Fokusgruppintervju.....	17
5.2 Urval	19
5.3 Genomförande	19
5.4 Databearbetning.....	20
5.5 Tolkning och analys	20
5.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet	21
5.7 Etik	21
6 Resultat.....	22
6.1 Samverkan mellan förskola och förskoleklass	22
6.2 Inför klassindelning	24
6.3 Överlämning	26
6.3.1- dokument och föräldrasamtal	26
6.3.2 - överlämningsamtal mellan förskola – förskoleklass.....	28
6.4 Barn i behov av stöd.....	31
6.4.1 - diagnos.....	31
7 Diskussion	33
7.1 Metoddiskussion.....	33
7.2 Resultatdiskussion	34
7.2.1 - samverkan mellan förskola och skola.....	34
7.2.2 - klassindelning	35
7.2.3 - överlämningsdokument	36
7.2.4 - överlämningsamtal mellan förskola och förskoleklass samt diagnos.....	37

7.2.5 - barn i behov av stöd.....	39
7.2.6 - specialpedagogisk implikation	39
8 Slutord	40
9 Fortsatt forskning.....	40
Referenslista.....	41
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45
Bilaga 3	46

1 Inledning

1998 infördes förskoleklass i skolan, vilket är en frivillig verksamhet i det obligatoriska skolsystemet. Barnet har en rättighet men inte en skyldighet att gå i förskoleklass, vilket innebär att alla kommuner i Sverige är tvungna att erbjuda alla barn plats höstterminen året de fyller sex (Skollag (2010:800 kap. 9). Enligt Ackesjö (2011) var tanken med införandet av sexåringarna i skolan att på ett avsiktligt sätt föra in förskolepedagogiken i skolsystemet, att förena förskolans och skolans olika traditioner och använda det bästa av dessa. Innebörden blev att öka kvalitén på de första skolåren. Uppdraget för verksamheten blev en bro mellan förskola och skola. Nittiosex procent av sexåringarna deltog i förskoleklass år 2007 (Ackesjö 2011).

Enligt Lpfö 98 ska barnen i ett långsiktigt perspektiv stödjas i sin utveckling och lärande, vilket innebär att det ska eftersträvas ett tillitsfullt samarbete mellan förskola, skola och fritidshem. Vidare står det i Lpfö 98 att

”Vid övergången till nya verksamheter ska särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd” (s. 13).

Vad innebär då det här citatet? Skall särskild uppmärksamhet ägnas....

Då jag själv arbetar i förskoleklass introducerar jag, tillsammans med kolleger, årligen barn i skolans värld. Min upplevelse är att i övergången mellan förskola och förskoleklass finns det brister i kommunikationen när det gäller barn i behov av särskilt stöd. På vårterminen har vi pedagoger i förskoleklasser och förskolan tillsammans ett informationsmöte, där det tas upp om särskilda behov ska beaktas vid konstruktionen av förskoleklasserna. När klasserna är klara har pedagoger från förskolan och förskoleklass ett överlämningsamtal. Men likväl uppmärksammas inte barn i behov av särskilt stöd. Vad beror det på? Kan det vara en följd av att sekretessen i förskolan är starkare än skolans? Föräldrar och/eller pedagoger vill ge barnet en ny start? Eller finns det andra orsaker? Enligt Lpfö 98:

”Förskollärare ska ansvara för

- att samverkan sker med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem för att stödja barnens övergång till dessa verksamheter ” (s.14).

”Arbetslaget ska

- utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem samt samverka med dem, och
- tillsammans med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans” (s. 14).

Detta anser jag, vara mycket viktigt, men hur ska det fungera när informationen brister? Även Lgr 11 betonar på sidan 16, vikten av att ta emot kunskaper och erfarenheter av elevers utveckling från pedagoger i förskolan, framförallt om barn i behov av särskilt stöd, för att stödja alla elevers individuella utveckling och lärande på lång sikt.

Övergången mellan förskola och förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd ser jag som ett intressant ämne att uppmärksamma och som förhoppningsvis ska leda till förbättring och utveckling mellan verksamheterna.

I studien används pedagogers erfarenheter istället för upplevelser, enligt Jan Bengtsson, professor Göteborgs universitet, används i vardagliga sammanhang troligen "upplevelse" och "erfarenhet" som synonymer, men i vetenskapliga sammanhang är "erfarenhet" en vanligare term. "Upplevelse" står ofta för en mer psykologisk beskrivning, t.ex. "hon upplevde mötet med skolan som smärtsamt". "Erfarenhet" beskriver i stället händelser, platser, möten osv. som en person har varit med om, t.ex. "hennes erfarenheter av mötet med skolan bestod i olika tester som gjordes" (J. Bengtsson, personlig kommunikation, 22 mars 2012).

1.1 Styrdokument

Skollagen (2010:800) omfattar olika skolformer inom skolväsendet där bland annat förskolan och förskoleklass ingår. Den innehåller bestämmelser om verksamheterna. Enligt kapitel 1 10§ "I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år".

Förskolan styrs av Lpfö 98 som reviderades 2010 och i den framhålls det att förskola har i uppdrag att ge varje enskilt barn en grund för ett livslångt lärande. Det innebär att anpassa verksamheten till alla barn efter deras förutsättningar oavsett vilket behov eller extra stöd ett barn tillfälligt eller varaktigt är i behov av för dess utveckling. Det är viktigt att föräldrarna har förtroende för att personalen förstår deras barn och stödjer dem. Framförallt om barnet har svårigheter så att det kan känna glädje i alla sina framsteg. Som tidigare nämnts ska förskola arbeta för ett bra samarbete med skolan, vilket ska utgå från de riktlinjer som gäller i både förskola och skola samt från de nationella och lokala mål som gäller. Det är även av betydelse att avsluta förskoletiden på ett tillfredställande sätt för barnet när det ska övergå till annan verksamhet.

Förskoleklass och skola styrs av Lgr 11, vilket bland annat innebär att skolan ska bidra till ett livslångt lustfyllt lärande för alla enskilda elever och stödja dem i deras utveckling. För elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan är skolan skyldig att tydligt informera om elever och deras vårdnadshavares rättigheter och skyldigheter samt skolans mål, innehåll och arbetsformer. Som tidigare nämns ska även skolan arbeta för ett förtroendefullt samarbete med förskolan.

1.2 Sekretess i förskola och förskoleklass

I det allmänna skolväsendet gäller Sekretesslagens bestämmelser om sekretess och tystnadsplikt alla som är anställda, vikarier och de som utför olika uppdrag för skolan räkning. Det innebär att förutom pedagogiska tjänster i förskola, skolbarnomsorg och skola har kansli- och köks-/bespisningspersonal, vaktmästare, praktikanter, arbetsgrupper, olika styrelser där även föräldrar och elever kan medverka i, tystnadsplikt (Olsson 2001). Tystnadsplikten gäller inte för föräldrar som är på tillfälligt besök i förskolan eller skolan.

Laglig vårdnad har vårdnadshavaren av barnet tills de fyllt 18 år. Men enligt Olsson (2001) talas det om mognadsålder 0 - 12 år och mognadsålder 13 - 17. Det innebär bland annat att när barnet inte fyllt tolv år är det vårdnadshavaren som för barnets talan och skyddar dess integritet. När barnet fyllt 13 år kan skolan bedöma att vårdnadshavare inte behöver kontaktas om skolan anser att barnet själv är moget att ta egna beslut. Förskoleverksamheten som utövas i allmän regi omfattas av SekrL 7:38, vilken är sträng (Olsson, 2001). Den innebär att det måste framkomma om en uppgift som röjs inte är skadlig för barnet eller dess närstående och att det är den enskilde individen, inte personalen som bestämmer vad som får röjas (Olsson, 2001). Dock skriver Olsson (2001) att

”Det är oklart om förskoleverksamheten är en självständig verksamhetsgren inom skolmyndigheten, d.v.s. om det är tillåtet att utan sekretessprövning lämna känsliga uppgifter vidare till exempelvis förskoleklass” s.90.

För att undvika att misstags görs kan pedagogerna mellan de olika verksamheterna överlämna viktig information om de har föräldrarnas samtycke, vilket stöds i bestämmelsen SekrL. 14:4 ”Sekretess till skydd för enskild gäller inte i förhållande till den enskilde själv och kan i övrigt helt eller delvis efterges av honom” (Olsson, 2001 s.52). Ofta räcker det med medgivande från en förälder, men om föräldrarnas uppfattning inte är likadan bör inte information överlämnas enligt Olsson (2001). Det bör framgå tydligt vad för information som får/ska överlämnas, varför, till vem och att det är frivilligt för föräldrarna att ge samtycke till detta. Det finns inget krav på att samtycket ska vara skriftligt men om det ges ett muntligt samtycke bör det dokumenteras anser Olsson (2001). På liknade sätt skriver Andersson (2004) som anser att lärarna är olika och vill ge olika mycket eller ingen alls information till skolan. Anledning är att de vill ge barnet en ”ny chans” och då är det bra om föräldrarna är med vid överlämningssamtalet för då får föräldrarna själva möjlighet att avgöra och ta konsekvenserna av vilken information som överlämnas mellan de olika stadierna (Andersson, 2004). Olsson (2001) anser att om föräldrar ångrar sitt samtycke att överlämna information och drar tillbaka det får ingen information överlämnas mellan verksamheterna. Vidare skriver författaren att om uppgifter har betydelse för arbetet kan information överlämnas mellan två förskollärare inom förskoleverksamheten utan förälders samtycke. Förskoleklassen stöds däremot av sekretessen SekrL. 7:9, st. 1-3 (Olsson, 2001), vilken är utformad precis likadant som för grundskola, särskola och gymnasieskola. Det innebär att i förskoleklassen skyddas känsliga uppgifter som familjeförhållanden, sjukdomar, ekonomi och stödinsatser som berör barnet och dess anhöriga. Däremot ingår inte barnets skolprestationer, förutom om svaga prestationer beror på medicinska och/eller sociala förhållanden, då skyddas dessa (Olsson 2001).

Sekretess gäller i förskolan enligt 23 kapitel 1§ och i förskoleklass enligt 23 kapitel 2§ (2009:400). Det innebär att uppgifter inte får lämnas ut så att den enskilde eller närstående lider men. Det finns ett lagförslag (SOU 2011:58) att det ska ske en ändring i offentlighet och sekretesslagen 2009:400 gällande 23 kapitel 2§.

2 Tidigare forskning

Detta kapitel inleds med forskning om samarbete och samverkan. Därefter följer samverkansprojekt, övergången för barn från förskola till skola och behov av särskilt stöd.

Dessa rubriker känns relevanta eftersom studiens forskningsfrågor utgår från samarbetet och övergång mellan förskola och förskoleklass.

2.1 Samarbete och samverkan

Birgitta Davidsson (2000) skiljer på orden *samarbete* och *samverkan*. Hon anser att ordet *samarbete* handlar om något konkret, det vill säga de metoder som används t.ex. material, innehåll eller antal besök som berörs. Det innefattar aktiviteter och förhållandena i den dagliga vardagen där lärare och barn möts och ställs inför. *Samarbete* ger en beskrivning på arbetssätt, hur besök arrangeras och hur rutinerna för överlämning av information planeras och utförs mellan olika verksamheter. Ordet *samverkan* anser Davidsson (2000) är en mer övergripande benämning på hur långsiktiga mål och förhållningssätt diskuteras, planeras och utvecklas, vilket används för att tolka läroplan, värdegrunder, synsätt, förhållningssätt till barn och för att få en helhetssyn.

2.1.1 -tillbakablick

För att se förutsättningar och förstå hur samverkan ska gå till mellan förskola och skola måste man se på deras olika traditioner, bakgrund och arbetssätt. Förskolan hade tidigare ambitioner att både fostra barnen samtidigt som de påverkade hemmen. Deras arbete med barnen i förskolan har ofta inneburit olika temaarbeten som sträckt sig under en längre tid. Skolan däremot har tidigare bedrivits självständigt utan samarbete med föräldrar och varit inriktad på basfärdigheter som läsa, skriva och räkna, vilket har förändrats i de senaste läroplanerna (Johansson 2000). Enligt Pramling Samuelsson & Mauritzson (1997) nämndes samarbete mellan förskola och skola i 1962 års läroplan på det viset att läraren kunde kontakta förskolan för att få vetskap om elevens hemförhållanden och inte för att få kunskap om hur eleven fungerat där. För att underlätta och motverka att förskolan hade "sina barn" som inte börjat skolan, reglerades 1969 läroplanen för skolan. Den innefattade bland annat att det skulle vara en inskolningsperiod vid övergången mellan förskola och skola (Johansson 2000).

Under 1960-talet började förskolan byggas ut, vilket innebar att från mitten av 1980-talet gick de flesta sexåringarna i förskolan. Enligt Pramling Samuelsson & Mauritzson (1997) togs det upp i 1980 års läroplan för skolan nödvändigheten av en kontinuitet och förbindelse mellan förskolan och skolan och om en varsam övergång mellan verksamheterna. Vidare hänvisar författarna till utredningen SOU 1985:22 som de anser var ett första försök till samarbete och en gemensam syn för förskola och skola på grund av att utredningen nämnde att de båda verksamheterna både enskilt och tillsammans skulle skapa situationer som gav möjligheter för alla. Men enligt Johansson (2000) gick det ändå fram till slutet av 1980-talet som den stora frågan om samverkan blev aktuell i och med debatten om sexåringarnas tillhörighet och skolstart.

Pramling, Klerfelt och Williams Granelid (1995) anser att de olika traditioner, mål och inriktningar som funnits i förskolan och skolan är på gång att flätas samman i strävandemål och kunskapssyn. Vidare skriver författarna

"De som både förskolan och skolan idag delar är en syn på att den pedagogiska verksamheten skall bidra till att barn utvecklar en förståelse för sin omvärld. Detta blir speciellt betydelsefullt i övergången mellan förskola och skola" s12.

I 1994 års läroplan för skolan togs samarbetet mellan förskola, skola och skolbarnomsorg upp som strävansmål för att stödja barnen i deras utveckling och för att främja skolstarten. Det betonades i dess riktlinjer om vikten av att lärare och personal i förskolan tillsammans observerade alla barns enskilda behov av stöd och stimulans (Pramling Samuelsson & Mauritzson (1997).

Att förskolan och skolan haft olika tillsynsmyndigheter har påverkat vad som skett mellan verksamheterna och bromsat samverkan anser Johansson (2000). Förskolan reglerades fram till 1998 av socialtjänstlagen, medan skolan regleras av Skolöverstyrelsen, vilket 1991 byttes ut till Skolverket. Eftersom verksamheterna gick under olika huvudmän var gränserna klara och det påverkade vad deras olika uppgifter innebar, bland annat begrepp som inläring och undervisning tillhörde skolan och användes inte i förskolan. I förskolan användes istället begrepp som utveckling. Enligt Johansson (2000) har kommunerna från år 1991 ansvar för att driva skolorna, vilket författaren anser har varit av väsentligt värde och påverkat det psykologiska klimatet i de olika verksamheterna. Det har enligt Johansson (2000) bidragit till förutsättningar för samverkan mellan förskolan och skolan.

2.1.2 - ny tid i förskolan

När förskolan 1998 övergick från socialtjänstlagen till skollagen fick de en egen läroplan Lpfö 98, som innehöll strävansmål, vilken innebar att det inte var något krav på att målen uppnåddes. Men i läroplanen framhölls betydelsen av samverkan med skolan och fritidshem. Samma år infördes även förskoleklass i skolan, vilket är en frivillig verksamhet i det obligatoriska skolsystemet. Den innebär en rättighet men inte en skyldighet för sexåringarna att gå i förskoleklass, men alla kommuner i Sverige är tvungna att erbjuda plats åt alla barn höstterminen året de fyller sex (Skollag 2010:800 kap. 9). Enligt Johansson (2000) innebär förskoleklassen en sammanlänkning mellan förskola och skola och troligtvis avdramatiseras då skolstarten för sexåringarna. I förskoleklassen finns det också förutsättningar och möjligheter att anpassa verksamheten efter barnens behov och utveckling. Johansson (2000) anser att de formella hindren för samverkan mellan förskola, skola och fritidshem är undanröjda på grund av det samlade huvudmannaskapet, förskolans egna läroplan och för att skola och fritidshem har en gemensam måldokumentation. Men författaren anser också att samverkan mellan verksamheterna inte blir ett fullständigt eller ett ovillkorligt tillstånd som sedan finns, eftersom det är en oavbruten fortlöpande och föränderlig process. Enligt Davidsson (2002) anser forskaren Ing- Marie Munkhammar som studerat olika arbetslag, att lärarna i förskolan och skolan tänker, talar och handlar olika för att de är befinner sig i olika diskursar, vilket försvårar samarbetet dem emellan. Först när lärarna blir medvetna om dessa diskursar och vad som styr tänkande och handlandet, vilket kan vara traditionella, kan samarbete börja fungera.

2.1.3 - aktuellt

År 2010 reviderades Lpfö 98 och där betonas som tidigare nämns, att hela arbetslaget ska samarbeta med förskoleklass och fritidshem, samt utbyta kunskaper och erfarenheter med dem, för att tillsammans observera varje barns behov av stöd. För att stödja barnens övergång från förskola till förskoleklass och fritidshem ska förskolläraren ansvara för samverkan med personalen i förskoleklass och fritidshem. Även Lgr 11 betonar att lärare i skolan ska ta emot kunskaper och erfarenheter av elevers utveckling från pedagoger i förskolan, framförallt om

barn i behov av särskilt stöd, för att stödja alla elevers individuella utveckling och lärande på lång sikt. Enligt Blossing (2008) kan förbättringsarbete göras på grund av att lärare, rektor, elev eller förälder inte är tillfredställda. Men kan ta tid, beroende på förbättringsområde och betonar att det är viktigt med ett systematiskt arbete vid förnyelse.

2.2 Samverkansprojekt

För att finna lösningar för smidiga övergångar mellan förskola och skola har det under åren gjorts olika samarbetsprojekt mellan förskola och skola. En studie är Gummesson, Flising, Qvarsell & Wener (1992) som har studerat verksamheterna i 18 samverkansskolor, bland annat i Tungelsta i Haninge som på grund av ekonomiska skäl 1979 startade en integrerad verksamhet i gemensamma lokaler för barn i åldrarna 5-7 år. Arbets sättet skulle bygga på en helhetssyn på individen, vilket innebar att man ansåg att lika viktigt som att lära sig kunskap, lika viktigt var det sociala samspelet. Skolstarten skulle vara flexibel och vara anpassad efter barnets mognad, vilket innebar att barnet tillsammans med läraren skulle planera dagen. I verksamheten utgick man efter förskolans synsätt och upplägg. Förskolebarn gjorde ofta besök i skolan och skolbarn i förskolan. Målet var att övergången mellan förskola och skola skulle bli smidig och naturlig. De ansåg också att föräldrakontakten och deras inflytande skulle bli påtagligt, eftersom kontakten med personalen var långvarig och att pedagogiken skulle utvecklas eftersom man planerade att arbeta med grupper bestående av barn 5 – 10 år. De ekonomiska resurserna kunde också utnyttjas effektivt efter behov i gruppen. Personalen ansåg att på grund av samarbetet kunde personaltätheten fördelas efter aktiviteter vilket bidrog till hög personaltäthet och större kunnande när behovet fanns. Efter första året kunde man urskilja olika hinder för att nå de mål man satt upp vid starten på grund av att personalen hade olika arbetstider och avtal. Det visade sig i att det inte fanns tid till gemensamma planeringar där man kunde diskutera den ”nya” yrkesroll som krävdes för verksamheten. Gummesson m fl (1992) kom fram till sin analys av verksamheterna i de 18 samverkansskolorna att fördelen med samverkan och integrering är att personalresurser kan fördelas efter behov, helhetsbild och omhändertagande av barn, gemensam och ny pedagogik, eftersom personer med olika kompetens samarbetar, ökad effektivitet och minskade kostnader.

Davidsson (2002) har gjort studier i två skolor för att se hur lärare går tillväga när förskola och skola ska integreras. Alla lärarna hade blivit erbjudna tjänsterna och inte själva sökt dem. Förskollärare var i ny miljö medan grundskollärare var i känd miljö. Lärarna hade olika uppfattning om leken, fri för enbart sexåringar eller sju o åttaåringar också eller som grundskollärarna ansåg att den var en tillgång, ett redskap, när eleven ska ta in kunskap. Det diskuterades också om vilka ämnen som barnen skulle ha gemensamt, idrott, musik, bild osv. Skulle man ha traditionella timmar med raster eller som förskolepedagogiken att inte avbryta för raster utan när det var naturligt. I sin studie kom hon fram till att förskollärare är vana och har kunskap om att arbeta i arbetslag medan grundskollärare inte är det. Samarbetet försvåras av att förskollärare och grundskollärare har olika planeringstid och att lärarna kan planera på eftermiddagen medan förskollärare på kvällstid. Enligt studien är det på grund av traditionella och kulturella traditioner i förskolan respektive grundskolan som bidrar till hur man ser på barnet och på yrkesrollen och utgår från dessa när de gäller skolformen. De visar sig vid starten av integrationen att lärarnas antagande är att det finns skillnader i lärarnas yrkesutbildning, arbetsuppgift och uppdrag samt att elevers skillnader i mognad påverkas av

åldern. Med tiden förändras lärarnas tankar om att det inte beror på barnets ålder och mognad som påverkar hur barnet lär sig. Detta bidrar till att deras profession utvecklas och att även lärarna ansvarar för aktiviteter som från början inte ingick i deras eget kompetensområde. För att bidra och ge förutsättningar till samarbete mellan lärarna måste samtliga känna till syftet och innehållet och delta av eget intresse (Davidsson 2002).

Pramling, Klerfelt & Williams Graneld (1995) har studerat fyra klassrum där de konstaterar att det finns stora skillnader mellan förskola och skola, framförallt när det gäller strukturen men även hur samspelet mellan barn och vuxna fungerar. Enligt författarna är det självständighet och eget initiativ som värderas högst i förskolan och i deras studie i skolan såg de att elever som tog egna initiativ i vissa fall istället straffades, t.ex. fick sitta om eleven börjat räkna innan den gemensamma genomgången var klar. En lärare bestämde vilket material som skulle användas vid bild, vilket ger budskapet att det rätta sättet är att göra på hennes sätt. Efter studien konstaterade författarna att oavsett alla fina ord som står i riktlinjer för förskola och skola om ett gemensamt synsätt var det gäller kunskap och lärande behövs det mycket fortbildning eftersom lärarna lever i olika världar och för att kunna anpassa verksamheterna till varandra. Bara för att förskola och skola verkar under samma tak raderas inte 100-åriga traditioner ut (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld 1995).

2.3 Övergång för barn från förskola till skola

Lpfö 98 poängterar att man ska utgå efter barnets behov och förmåga och i Lpfö 98 står det även att man ska visa respekt för föräldrarna och uppmärksamma deras synpunkter. Det kan man uppfatta att det gjorts i den förskolan där är Birgitta Qvarsell, professor i pedagogik, studerade övergången från förskola till skola 1986, vilket Gummesson, Flising, Qvarsell & Wener (1992) hänvisar till. På förskolan i samråd med föräldrarna utgick man efter barnens behov och situation, vilket innebär flexibel skolstart som kunde skilja mellan ett och två år.

Vid övergången från förskola till förskoleklass kan det förekomma lite eller ingen information alls visar den beskrivning en pedagog gjort i Fischbein & Österberg (2004). Där beskrev hon en förskoleklass där barn blivit placerade från tre förskolor och tre dagbarnvårdare. Den information pedagogerna i förskoleklassen fick vid inskolningssamtalen med pedagoger från förskolan var att allt har varit bra på förskolan. Det visade sig dock att under tiden barnen gick på förskolan uppstod en del bråk mellan några barn och på ena förskolan bestämde tre av barnen över både barn och pedagoger. Det visar sig att föräldrarna inte var nöjda med sammansättningen av förskoleklassen utan hade önskat att deras barn skulle komma ifrån vissa barn. Det förekom mycket oro bland barnen, vilka också var okoncentrerade, aggressiva, gapade, förstod inte instruktioner eller tillsägelser, hade problem att vänta på sin tur, hade inga empatiska förmågor och några barn slog ofta andra barn vid misstänksamhet eller konflikt. Vid fri lek där även pedagogerna deltog uppstod konflikter, barn förstörde andras byggen eller lekar, barn tappade koncentrationen och sprang runt och störde andra barn som målade.

Hjelte (2005) har studerat skol- och barnomsorgsverksamheten i Sålunda kommun där det framkom att samarbetet var litet mellan förskollärare i förskolan och respektive förskoleklass men att det förekom återkommande kontakter när barnen skulle övergå från förskola till förskoleklass. Det såg olika ut mellan olika förskolor och förskoleklasser. Det innebar att på

en förskola och respektive skola träffades på våren personal från respektive verksamhet för att ge information om enskilda barn och hur samspelet fungerade mellan olika barn, medan i en annan hade man både informationsmöte och gemensamma manifestationer för förskola, förskoleklass och skola. För att skapa trygghet för barnen genom att lära känna skolmiljö och kamrater besökte förskolan tillsammans med barnen skolan och förskoleklasslärare besökte barnen på förskolan. Antalet besök varierade i olika förskolor och skolor. En föreståndare ansåg och skulle diskutera med personalen att man borde utveckla samarbetet genom fler besök i skolan. Några pedagoger i förskolan ansåg att det var svårt att påverka samarbetet i övergången, vilket de ville få större inflytande i, och uttryckte att det var förskoleklasslärarna som satte "ramarna", när och hur det skulle ske. För att kunna möta barnet på rätt sätt ville förskoleklasslärarna ha information om barn i behov av särskilt stöd, vilket förskollärarna i förskolan och även rektorn ansåg att de hade mycket kunskap om. Förskoleklasslärarna satte värde av den kunskapsöverföringen och gruppindelningen påverkades av den här informationen. Några pedagoger ansåg att man bör införa rutiner på hur uppföljning ska ske. Tidigare hade man haft "husträffar" en gång per termin där personal från förskola och skola träffats men på grund av bland annat tidsbrist avslutats.

Vidare anser Hjelte (2005) att samverkan har en organisatorisk betydelse där föreståndare och rektor bör samarbeta och ha en personlig kontakt, vilket man tidigare försökt genom gemensamma ledningsgrupper. På grund av att föreståndare och rektor inte ansåg att de hade gemensamma ärenden avslutades de och istället infördes möten var för sig. I intervjuerna framkom det också att samarbetet försvårades mellan förskola och skola på grund av löneskillnader och att verksamheterna låg i olika lokaler. Tidigare hade förskolan samma lokaler som skolan och då var det ett naturligt möte mellan yrkesgrupperna. Vidare ansåg Hjelte (2005) att kommunikationen måste förändras och att det borde finnas en "plattform" där olika yrkesgrupper kunde samarbeta, diskutera och ge varandra kunskaper för att kunna bemöta alla enskilda barn samt få återkoppling, vilket en föreståndare önskade. Eftersom ingen återkoppling gjordes visste inte föreståndaren vilken information förskoleklasslärarna ansåg relevant. Det framkom även i studien att pedagogerna inte visste vilka barn som det skulle informeras om och att barn i "gråzonen", t.ex. barn med sociala problem där inte exempelvis HAB- eller psykologkontakter var inkopplade, kunde "falla mellan stolarna". Det var en tolkningsfråga.

Att det är både spännande och oroligt att börja skolan, visar Pramling, Klerfelt och Williams Graneld (1995) i en intervjustudie, med barn som gått en termin i första klass. I studien svarade de flesta barn att det skulle bli spännande att börja skolan, att det var något positivt. Det de ansåg positivt var att de skulle lära sig läsa och skriva, få nya kamrater, spännande var också matsalen, gymnastiksalen och biblioteket. Några barn var dock oroliga för att de inte skulle lyckas med de krav skolan ställer eller för att de inte visste vad som förväntades av dem (Pramling, Klerfelt och Williams Graneld, 1995). Enligt barnen i Pramling m fl.(1995) intervjustudie, är det skillnad på vad man får göra i förskolan och i skolan. De anser att i förskolan är det lättare kunskap och inte så stora krav, att man får leka mer, frihet och egna valmöjligheter. I skolan är det högre krav, man måste räcka upp handen, man sitter still när man lär sig olika saker t.ex. matematik, läsa och skriva. I förskolan räkna man också men "inte på riktigt" inga böcker, får skriva siffror hur som helst, skrev sitt namn men kraven var inte så stora att det skulle vara snyggt. Barnen såg inte negativt på denna skillnad utan något som var självklart. De intervjuade tyckte att i förskolan lär man sig om natur ute medan det

lilla eller inget som man lärde sig om naturen i skolan satt man i bänken (Pramling, Klerfelt och Williams Graneld, 1995).

Enligt Gummesson m.fl. (1992) kan det innebära en kulturkrock för barnen när de börjar skolan eftersom de ofta i förskolan haft egen kontroll över sina behov och situationer och i skolan får sällan barnen inte själva vara med att skapa meningsfulla sammanhang, utan personalen vill få en helhetsbild och planerar då över huvudet på barnen.

Gummesson m fl (1992) hänvisar till Qvarsell 1978 som gjort en undersökning som visar att självförtroendet kan påverkas när man flyttas från kamraterna. I den studien studerade man barn på mellanstadiet i grundsärskolan med inlärningsproblem, som under lågstadiet eller vid övergången till mellanstadiet blivit placerad där. Det framkom tydligt att den placeringen innebar svårigheter för barnen som uppfattade sig som okunniga och omogna på grund av de inte fick börja i vanlig skola med sina kamrater.

2.4 Behov av särskilt stöd

Enligt Skolverket (2005) introducerade den dåvarande Barnstugeutredningen 1968 begreppen barn med särskilda behov och barn med behov av särskilt stöd. I den senare gruppen ingick barn med någon fysisk funktionsnedsättning men även om svårigheterna präglades av språkliga, sociala, psykiska eller emotionella tillstånd. Enligt Hellström (2007) anses barn med funktionshinder, utvecklingsavvikelse som t.ex. ADHD med känslomässiga svårigheter, barn som far illa, bor med en familj som är socialt utsatt samt invandrar- och flyktingbarn tillhöra gruppen barn i behov av stöd. För att markera att barns svårigheter kan beror på olika relationer i miljön och inte på barns egenskaper ändrade Socialstyrelsen ordet *med* mot *i; barn i behov av särskilt stöd*. Med det betonas det även att behov av stöd kan behövas under en viss tid eller beror på olika faktorer och händelser, vilket då är övergående (Skolverket 2005).

Tideman (2004) anser att

”Det normala är dels det mot vilket allt kan jämföras, det genomsnittliga, det vanliga, dels en moralisk idé om hur det bör vara” s.15.

Det skiftar med åren. Även Skolverket (2005) anser att det skiftar i olika tidpunkter men också i olika sammanhang, vad skolan och samhället anser normalt eller avvikande. Vidare anser Tideman (2004) att det är i skolan som oftast barns svårigheter upptäcks och poängterar att det inte alltid beror på att barnet ”har” problem men kanske inte uppnår de krav som skolan anser man måste ha för att fungera i den miljön vid den tidpunkten. Författaren menar även att det inte är barnet som ska anpassas till skolan utan tvärtom. Många gånger har avskiljning gjorts från de ”normala” för de avvikande, med motiveringen att det varit det bästa för dem, men i grund och botten har det varit för att gynna de ”normala” (Tideman 2004). Brodin & Hylander (2002) anser att det inte oroas för normalas och majoritetens reaktioner av olika slag utan accepteras som riktiga. Det på grund av att vi är upptagna av att tolka avvikarna som speciella och besvärliga eftersom de reagerar på annat sätt än de flesta, vilket vi inte har förståelse för. Tideman (2004) kategoriserar normalitet på tre olika sätt: *statisk normalitet*- det genomsnittliga, allmänna, vanliga, normala tillståndet, *normativ normalitet*- det som i ett samhälle vid en viss tidpunkt bedöms vara normalt, *individuell eller*

medicinsk normalitet- personen är frisk och normal men om den divergerar måste den behandlas för att uppnå normalitet.

Tideman (2004) anser att skolan diagnostiserar elever för att bedöma om de är normala eller avvikande. Författaren anser att skolan ska hantera barns olikheter och inte framkalla dem och menar att genom diagnos får skolan möjlighet att ge alla elever förutsättningar efter deras villkor, samt möjlighet till extra stöd och hjälp i skolan. Enligt Skolverket (2005) kan behov av särskilt stöd bland annat bero på svårigheter i lärandet, en synskada, en hörselskada, allergi samt sociala eller emotionella faktorer. De anser att barn i behov av stöd inte får ses som objekt för specialpedagogiska insatser utan som subjekt med likadana rättigheter men även skyldigheter som övriga barn. Enligt Tideman (2004) påverkas vilket stöd som ges av vilka ekonomiska resurser som finns i skolorna. Vidare anser författaren att kraftigt minskade resurser till skolan kombinerat med medicinska och biologiska förklaringar till avvikande beteende har under 1990-talet bidragit till att segregering ökat i skolan. Enligt Lindgren (2009) har kartläggning i förskolan/skola på enskilda barn ökat och menar att risken med detta är att fler kan anses avvikande. Enligt Simeonsdotter Svensson (2009) är det lätt att lägga problem och avvikelser på det enskilda barnet när det uppstår svårigheter. Vidare anser hon att beroende på personalens förhållningssätt och arbetssätt avspeglas barnsynen och att det är viktigt som förskollärare att reflektera över denna.

Enligt Kadesjö (2001) behöver ett barn med koncentrationssvårigheter en vuxen i närheten som förstår, har en förförståelse, bemöter det, vägleder det och för att göra det medvetet om varför en händelse blev som den blev. Koncentrationssvårigheter kan bland annat bero på motoriska och perceptuella svårigheter, ingen erfarenhet, konflikter i familjen eller en händelse. Vidare anser författaren att man kan upptäcka koncentrationssvårigheter tidigt i barns liv, vilket följer dem i deras uppväxt men betonar även att det kan förekomma i olika situationer eller utvecklingsfaser hos alla barn. Koncentrationssvårigheterna är individuella på så vis att ett barn kan var aktivt medan ett annat barn kan vara passivt. Ett aktivt barn visar ofta sina svårigheter genom att inte fullfölja aktiviteter, byta aktivitet om någon annan kräver det och få samt behålla kamrater. De hamnar ofta i konflikter på grund av att de många gånger har svårt att få ett begripligt sammanhang, impulsiva, flackar från det ena till det andra och att avläsa eller förstå varför andra blir arga och så vidare. Ett passivt barn drar sig ofta undan intensiva lekar, motoriskt försiktiga, undviker att delta i stora grupper men de här barnen uppmärksammas oftast inte förrän de börjar i skolan.

Enligt Dyson (2006) utvecklades begreppet "Särskilda behov" i England 1970, vilket forskaren Warnock använde i en rapport 1978. Denna rapport användes vid lagstiftningen 1981 av skollagen. Den begreppsmässiga ram som Warnock fastställde när det gällde specialundervisningen har många reagerat på. Det tas upp att det är just på grund av *antaganden* man skiljer på barn med eller utan handikapp och med olika kategorier av handikapp vid placering i olika skolor och särskolor. Detta har många reagerat på eftersom många barn hade svårigheter i skolan utan synliga funktionshinder De barn som placerades i skolor med olika stöd, vilket de kanske inte hade haft behov av, utan har inte fått möjlighet att pröva "vanlig skola". Man kom fram till att "särskild" inte ansågs att man behövde gå i särskild skola och att man inte skulle gå efter medicinska bedömningar utan pedagogiska bedömningar för att fastställa vilket behov eller behov av särskilt stöd den enskilda eleven hade (individualisering) och vilken typ i så fall. Detta medförde flexibilitet, vilket har blivit en politisk fråga i England, angående hur mycket resurs man lägger på specialundervisningen,

hur mycket den får kosta av samhällets pengar (Dyson, 2006). Dyson (2006) anser att man med individuell bedömning fokuserar på egenskaper hos eleven, men i Warnocks rapport står det också att vissa handikapp t.ex. beteendestörningar, måste man fokusera på institutionen, se på miljö, vilka lokaler, hur organisationen ser ut och hur personalstyrkan ser ut. Enligt Dyson (2006) skulle man då ha sett att det fanns ett samspel mellan barnets egenskaper och rutiner på skolan. På sidan 5 skriver Dyson (2006) att man bedömer eleven genom olika tester, vilket medför individuella planer istället för att se på skolan och göra en övergripande plan för den. Vidare anser forskaren att eftersom man inte kategoriserar är det svårt att se orsaker till svårigheter i skolan som kan vara gemensamma för grupper av barn och att beroende på socialgrupp i England ser utbildningen olika ut, vilket medför dubbel svårighet för elever i behov av särskilt stöd.

2.4.1 - diagnos

Ordet diagnos används för att beskriva tillstånd eller orsaker till viss sjukdom, reaktionssätt eller sjukdomstillstånd av såväl psykologisk som kroppslig natur (Jakobsson 2002). Enligt Jakobsson (2002) anser genetikern Finucane att det finns två olika typer av diagnoser med olika funktioner. Det är *den etiologiska diagnosen* som har till syfte att upplysa om av vilken anledning barnet har funktionshindret och vilka symptom de visar. Den andra är *den psykiatriska diagnosen* vars syfte är att beskriva symtomen för att barnet med funktionshindret skall få den behandling och det stöd i skolan som det är i behov av. Vidare skriver Jakobsson (2002) att en diagnos kan se olika ut beroende på i vilket förhållande det ses och vem som ser den (föräldrar, barnet själv, personal inom sjukvård/habilitering och skolpersonal). Hjørne & Säljö (2008) menar att med hjälp av en diagnos kan man se och förstå sig själv bättre, men också omgivningen kan få en ökad förståelse för mitt beteende.

Enligt Danielsson & Liljeroth (1996) så ställs en diagnos på ett barn om det bland annat har kontaktstörningar och/eller visar aggressivitet. De anser dock att detta inte är hela bilden av barnet eftersom det inte visar på barnet känslor och upplevelser. Oftast förändras diagnosen när man lärt känna barnet och man förändrar sitt sätt att se på barnet eftersom barnet blir mänskligt med mänskliga reaktioner. Andersson (2004) beskriver det på ett annat sätt, hon menar att barn som visar aggressivitet och utåtagerande, har sociala svårigheter med att koda av andra och anpassningssvårigheter, både när det gäller det sociala och pedagogiska i stora barngrupper. De här barnen fungerar bra med en vuxen, vilket kan leda till missförstånd mellan skolpersonal och förälder på grund av de ser barnet i olika miljöer. Evenshaug & Hallen (2001) menar att aggression inte behöver bero på en funktionsnedsättning utan kan ha sin orsak i att barnet blivit avvisat i anknytningen med föräldrarna. En annan orsak kan vara stress, som också kan påverka och ge upphov till olika typer av avvikande beteende anser Andersson (2004). Anna-Karin Schuller säger att ibland kan det vara svårt att ställa diagnos på barn med flyktningbakgrund, eftersom symtomen på ADHD eller traumatiska upplevelser ligger väldigt nära varandra och ser likadana ut (A. Schuller, personlig kommunikation, 19 maj, 2010).

Enligt Andersson (2004) anser föräldrarna att det *positiva* med en diagnos är att man får mer kunskap om svårigheterna och extra resurser. Det *negativa* är att barnet stämplas. Många lärare tror enligt Jakobsson (2002) att diagnos skall ge dem vägledning för hur de skall lägga upp arbetet för den elev som fått en diagnos. De anser också att de får en förklaring till varför eleven beter sig som den gör. Vidare tror författaren att detta kan bero på att lärarna känner sig osäkra och inte kan ge tillräckligt stöd, att de inte har tillräckliga pedagogiska kunskaper

och erfarenheter. Nackdelen med en diagnos kan vara att läraren planerar efter denna och inte efter de förutsättningar som finns på skolan (Jakobsson, 2002). Hjärne & Säljö (2008) anser att en diagnos blir utgångspunkt vid kunskapsbildning och vilken resurs som ges, men Jakobsson (2002) anser att det inte visas något samband mellan olika elever med samma diagnos och förhållandet i skolform och därmed inte heller vilket stöd elever skall få.

Enligt Tössebro och Lundebj i Jakobsson (2002) behövs diagnoser därför att människor har olika tolerans för att människor är olika. Jakobsson (2002) skriver vidare att enligt forskaren Zetterqvist Nelsson används diagnoser för barn med dyslexi som ett redskap för de vuxna, inte för barnet. Forskaren anser vidare att föräldrarna har haft hjälp av diagnosen när de skulle förhandla om resurser i skolan och att lärarna använde diagnosen om dyslexi för att få en förklaring till elevens svårigheter eller för att få tillgång till resurser. Andersson (2004) skriver att det ofta behövs en diagnos för att få resurs. Vidare anser författaren att det är bra med en diagnos om det leder till pedagogiska insatser och om den beskriver barnets svårigheter.

3 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers i förskolan och förskoleklass erfarenheter när det gäller övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Följande forskningsfrågor ställs:

3.1 Forskningsfrågor

Hur ser samarbetet ut mellan förskola och förskoleklass?

Vilka erfarenheter har pedagoger i förskolan och motsvarande skola hur övergången mellan förskolan förskoleklass fungerar för barn i behov av särskilt stöd?

Hur ser rutinerna ut för skapandet av förskoleklasserna?

4 Teorianknytning

Studien inspireras av en fenomenologisk hermeneutik som är en del av livsvärldsansatsen och utgår från pedagogers erfarenheter i förskolan och förskoleklass. Livsvärldsansats är ett uttryck för att man använder fenomenologi i empirisk forskning (J. Bengtsson, personlig kommunikation, 1 november 2011). Emperi bygger på vetenskapliga undersökningar av verkligheten, iakttagelser och experiment och på så sätt få erfarenheter. Inte på filosofiska resonemang och teorier utan att det finns möjlighet för att göra livsvärlden till undersökningsobjekt. Enligt Berndtsson (2005) är det genom att utgå från den konkreta upplevda världen, som upplevts i relation till något subjekt, som människan kan beskriva sin upplevelse, och sin verklighet, och genom att människan lever i och erfar världen, kan hon berätta om sina upplevelser.

Livsvärlden kan ses som den värld vi lever i eller den verklighet som vi dagligen lever i, erfar och talar om. I den ingår bland annat sociala kontakter och de tingen vi använder för att underlätta vår vardag. Den är praktisk, kulturell, historisk och världslig. Den ser olika ut hos olika individer. Livsvärlden är föränderlig ju mer man erfar, lär sig och är beroende på de val vi gör. Världen kan expandera genom att vi gör nya upptäckter, ex. vid resa (J. Bengtsson, personlig kommunikation, 31 oktober 2011). Enligt Berndtsson (2005) tar vi många gånger livsvärlden för given men anser också att den är grunden för all reflektion och vetenskap. Vidare anser författaren att vetenskap utövas i livsvärlden och att resultaten av forskningen ska returneras tillbaka till denna världen.

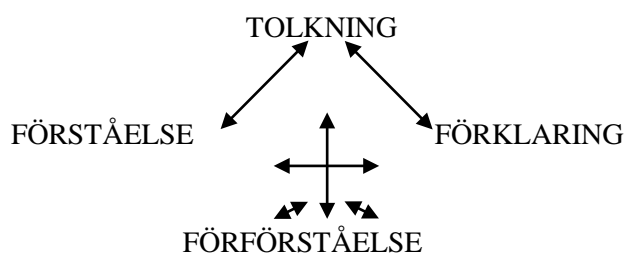
Bengtsson (2005) menar att i det grekiska språket betyder ordet fenomen ”det som visar sig” och att ordet fenomen har sitt ursprung därifrån. Vidare anser författaren att inom fenomenologin är det av den innebörden man använder ordet fenomen, men att fenomenet även måste visa sig för någon. Enligt Bengtsson (personlig kommunikation, 31 oktober 2011) är fenomenbegreppet det som visar sig för någon och finns inte utan objekten t.ex. min önskan kräver ett objekt, när jag drömmer - drömmer jag om något, längtar - längtar efter något. Subjektet måste också förstå att föremålet förekommer och uppmärksamma vad det är, inte bara dess struktur utan hur den ska reagera när den möter objektet, bli rädd, glad osv.

Martin Heidegger, Hans-George Gadamer och Paul Ricœur de främsta företrädarna för den hermeneutiska fenomenologin som hävdar att subjekt och objekt är beroende av varandra och att vi inte har direkt förfogande över objektet. Genom subjektets fäste i ett visst språk, en social omgivning eller en historisk period är objektet redan framförd av subjektet, exempel upplevelsen av en känsla hos en människa påverkas av dennes bakgrund eller sociala omgivning och visar sig efter det. Det kan också beskrivas med att hur en individ tolkar ett fenomen beror på dennes förflutna, vilket innebär att samma fenomen kan tolkas olika av olika individer. Det betyder att när man ser ett objekt måste man betrakta, beskriva och tolka de undersökta företeelserna för pålitligheten i fenomenologin, vilket gör att fenomenologin anses vara hermeneutisk (Bengtsson, 2005). Även Heidegger (2004) anser att tolkning måste användas för att få kunskap om människors livsvärld. Han skriver: ”Tillvarons fenomenologi är *hermeneutik* i detta ords ursprungliga betydelse, enligt vilken det betecknar uppgiften att utlägga/tolka” (s.61), vilket författaren anser att om man ser på fenomenologin på det sättet uppkommer inte något oförenligt förhållande mellan fenomenologi och hermeneutik. Vidare anser Heidegger (2004) att hermeneutik bland annat har en primär mening att ”analysera

existensens existentialitet” s. 62. Det innebär att för att få kännedom om människors olika livssituationer och förstå deras handlingar, situationer och/eller verkligheter kan man analysera fenomenet eller personens tankar. Liknande ord har Sjöström (1998) som anser att hermeneutiken som vetenskaplig metod innebär att man ser på innebörden eller syftet i enskilda unika mänskliga handlingar och fenomen och hur de företer sig. De kan då förstås i sina sammanhang, både när det gäller tid och rum men också meningen, vilket då kan synliggöras och förklaras. På det viset kan man öka förutsättningarna för hur man ska förstå, bemöta och uppföra sig mot en annan person. Vidare anser Sjöström (1998) att hermeneutiken handlar om hur de erfarenheter som uppkommer i mötet med en annan person samlas in, utvärderas och tolkas och för att inte dra godtyckliga slutsatser måste dessa tolkningar undersöka för att få belägg för dem. Likartad uppfattning har Jan Bengtsson (personlig kommunikation, 1 november 2011) som menar att hermeneutiken handlar om hur man ska förstå, tolka och översätta text, bruksartiklar, handlingar och insamlat material. Vidare anser forskaren att meningen finns i texten, handlingen och alla saker som har en mening för oss, inte i det förflutna (J. Bengtsson, personlig kommunikation, 1 november 2011).

Enligt Ödman (2007) sker hermeneutiska vetenskaperna i första hand genom att innebörder begrips genom tolkning, inte handling. Ödman (2007) hänvisar till teologen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) som upptäckte att man inte enbart kunde använda hermeneutiken till texttolkningslära utan också att genom tolkning förstå alla slags uttalanden och texter. Schleiermacher har även bidragit med kunskapen om förståelse, bland annat då dialogens betydelse för den, men även begreppet hermeneutisk cirkel, vilket visar förståelsens och tolkningens process. Enligt Ödman (2007) är hermeneutikens syfte att förstå och det finns fyra huvudmoment i den hermeneutiska processen: *förförståelse* är själv basen och underlaget för att individen kan förstå. Den är inte neutral, vilket innebär att när en individ försöker förstå ett fenomen, en händelse, kan förförståelsen innebära både en tillgång och ett hinder eftersom den bygger på tidigare erfarenheter, upplevelser och känslor, *tolkning*, *förståelse*, vilket innebär att min livsstil, min tillvaro vidrörs och kan av förståelsen förändras och *förklaring*.

Ödman (2007) anser att den första förståelsen som framkommer efter första tolkningen av ett fenomen, en händelse, är många gånger förenklad och fördomsfull och kan innebära ett missförstånd på grund av ofullständiga kunskaper. Det medför upptäckten av att skaffa sig ny kunskap om fenomenet som i sin tur bidrar till annan förståelse som successivt förändrar perspektivet, vilket innebär förändrad förförståelse och förnyad förståelse för en ny tolkning. De fyra momenten pendlar fram och tillbaka, mellan delar och helhet, för att från en första tolkning på grund av förförståelsen till en ny tolkning som ändrar riktning, vilket medför omtolkning och nytt sätt att förstå verkligheten på (Ödman 2007).



”Figur 4.1 En figur över samspelet tolkning-förståelse-förklaring-förförståelse” (Ödman 2007, s. 76)

4.1 Hermeneutiska cirkeln

Ett centralt begrepp och huvudtema inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln. Den ”bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar” (Ödman, 2007, s.100). Den hermeneutiska cirkeln ”- bygger på tanken att varje företeelse endast kan förstås i sitt sammanhang, i sin kontext” (Ödman 2007, s. 80) För en förklaring till det beskriver Ödman att i ett yttrande som ”Jag älskar dig” förstår vi orden, men för att kunna tolka dem måste vi se dem i ett sammanhang och vilken situation de förekommer, från exempelvis en älskare eller från en tröstande förälder till ett barn. På det sättet har orden som yttras både en mening, det som sägs, och en referens, i samspelet mellan de personer som yttrandet sker, vilket ger ett innehåll och en grund för yttrandes innebörd. Den hermeneutiska cirkeln växlar mellan helhet och delar som är beroende av varandra för att skapa en förståelse, vilket innebär att ur helheten kan delen förstås och helheten kan förstås ur delarna. Det medför, ur en tolkningsaspekt och för att begripa helheten, en cirkelrörelse där man utgår från del till helhet och omvänt (Ödman, 2007). En forskare kan vara präglad av sin verklighet och då har en viss förförståelse, vilket kan komplicera förståelsen. Det gäller då att den inte påverkar analysen av ett fenomen utan möjliggör, inte hindrar, ny förståelsen och mening av fenomenet. Detta fortgår i en oändlig cirkel igen och igen (Ödman, 2007). Liknande ord har Alvesson & Skoldberg (2008) som anser att tolkningen av data inte är neutral på grund av att den inte görs av den autonoma, värderingsfria forskaren eftersom att tolkningen påverkas av forskarens olika paradig, perspektiv och politiska intressen. Men det centrala i en forskningsprocess men hermeneutisk inriktning är tolkandet av den hopsamlade data, vilket inte är en avbild av verkligheten.

4.2 Horisontsammanmältning

Enligt Bengtsson (2005) är hermeneutiken i en pedagogisk livsvärldsansats viktig när det gäller både insamlings- och bearbetningsmetoden för att få kännedom om människors livsvärldar. Forskaren och andra människor har olika världar eller horisonter som i ett möte eller i det pedagogiska insamlingsmaterialet sammanförs. Forskaren utgår från sin horisont som systematiskt förändras allt eftersom de olika mötena med andras världar smälter samman med sin. Det bidrar till en ny horisont för forskaren och nya frågor för att försöka förstå den studerade verkligheten, vilket inte kan leda till en total förståelse eftersom endast människor själva fullständigt kan förstå sin egen värld.

Forskningsansatsen i den här studien vilar tungt på en källa. Källan har (sett till första utgåvan av första upplagan) rätt många år på nacken och skrevs innan den så kallade språkliga vändning (postmodern turn) inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning och strax efter den ”interna” revolution inom hermeneutik genom Gadamer's ”Triúth and Metod” (D. Beach, personlig kommunikation, 5 juni 2012). Det här är jag medveten om och om jag haft mer tid hade jag kunnat reflektera till fler källor.

5 Metod

Studien bygger på kvalitativ forskningsintervju, vilket jag upplever är relevant för att få svar på mina frågor då jag vill undersöka informanternas erfarenheter om hur övergången fungerar från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Enligt Kvale (1997) är kvalitativ forskningsintervju inriktad på ämnen i informanternas livsvärld och det efterlyses inte allmänna åsikter som i en kvalitativ intervju utan eftersträvar att beskriva särskilda situationer eller händelser i informantens värld och inte använda siffror utan ord. Det innebär att jag i min studie valt att gruppintervjua pedagoger i förskolan och förskoleklass för att genom samtal få inblick i informanternas erfarenheter av övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av stöd. Genom samtalen får pedagogerna möjlighet att både berätta om sina erfarenheter samt ta del av andras, vilket kan ge en förståelse för annat tänk. Om man ser till den hermeneutiska cirkeln leder det till en ny förståelse och nya frågor för att förstå. Kvale (1997) anser att den kvalitativa forskningsintervjun ger enastående tillfällen att få del av och skildra den levda vardagsvärlden.

”Livsvärlden är världen sådan den träffas på i vardagslivet och erbjuds som en direkt och omedelbar upplevelse oberoende av och före några förklaringar” (Kvale 1997, s. 55).

På de ovan beskrivna grunderna har jag valt en fenomenologisk hermeneutisk ansats eftersom studien bygger på pedagoger i förskolan och förskoleklass erfarenheter när det gäller övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Jag en viss egen erfarenhet av övergången från förskola till förskoleklass, vilket innebär att jag har förförståelse för pedagogers erfarenheter. Men det är viktigt att vara neutral, att tolka informanternas svar och deras förklaringar på sina erfarenheter och inte påverkas av min egen erfarenhet.

Formen på intervjun i föreliggande studie är halvstrukturerad, vilket enligt Kvale (1997) innebär att den innehåller ett antal teman med relevanta frågor. Det innebär att man under intervjun kan förändra frågornas form, men även ordningsföljden för att få en uppföljning på den intervjuades svar och berättelser. Med liknande ord har Stukát (2005) beskrivit, att i en halvstrukturerad intervju använder man sig av en frågeguide som innehåller olika ämnen med några huvudfrågor. De ställs på samma sätt till alla intervjuade, men intervjuaren kan följa upp med individuella frågor som är anpassade och begripliga för den intervjuade. Även Trost (2004) anser att i kvalitativa intervjuer skall man inte ha bestämda frågor utom korta frågeområden som tar upp delområden. Eftersom jag har valt att intervjuar fyra intervjugrupper, det vill säga pedagoger i två olika förskolor och motsvarande förskoleklasser, anser jag att metoden passar, på grund av att jag under intervjuernas gång kan förändra frågornas ordningsföljd utefter svaren, ställa individuella följdfrågor och därmed få djupgående svar.

5.1 Fokusgruppintervju

I den här studien avser jag att gruppintervjua pedagoger i två olika förskolor och motsvarande förskoleklasser om deras erfarenheter hur det fungerar med övergången från förskola till

förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Enligt (Trost, 2004) betyder gruppintervju att flera personer samtidigt blir intervjuade av en eller två intervjuare. Författaren beskriver fokusgruppsintervju som en form av gruppintervju, vilken kännetecknas av att det förs ett samtal mellan de som intervjuas medan intervjuaren bestämmer ämne, är lyhörd, observerar och styr samtalet så fokus på det aktuella ämnet inte försvinner. Liknande åsikter har Wibeck (2010) som menar att det är en typ av gruppintervju när fokusgrupper används, vilket innebär att en grupp människor samlas och diskuterar ett speciellt ämne. Vidare anser forskaren att fokusgrupper är en teknik som används vid forskning för att inhämta data genom gruppinteraktion för forskningssyftet och att det är forskaren som bestämmer ämnet. Fokus ligger på hur gruppen gemensamt tänker kring ett fenomen, inte på hur enskild person tänker och genom en gruppintervju kommer fler idéer upp än i intervju med en person. Huvudsyftet med att använda fokusgrupper i ett projekt är datainsamling för att ge svar på forskningsfrågor, anser Wibeck (2010).

Enligt Wibeck (2010) är det en bra metod att använda fokusgrupper om man vill studera hur diskussionen kring ett bestämt ämne åskådliggörs bland en speciell grupp människor.

"Fokusgruppsmetoden ger det *djup* och den *kontext* som forskaren behöver för att fördjupa sin förståelse av vad som ligger bakom människors tankar och erfarenheter. Den ger också upphov till *tolkning* och därigenom till förståelse av varför saker är som de är, och hur de kom att bli så. Dessutom har fokusgrupper en speciell styrka i det att deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina tankar och erfarenheter och att jämföra dessa sinsemellan" (Wibeck 2010, s.149).

Vidare anser Wibeck att känsliga ämnen är lättare att intervjua om i fokusgrupper, än att intervjua en ensam person. Studier genom fokusgrupper kan antingen användas genom att grupper träffas flera gånger för att därigenom få en ökad förståelse för ämnet som därmed utvecklas genom flera diskussioner eller att en grupp träffas enbart vid ett tillfälle på grund av att syftet är insamling av data till ändamålet av forskningen (Wibeck, 2010). Den här studien bygger på insamling av olika pedagogers erfarenheter och intervjuas då endast vid ett tillfälle per grupp.

Svårigheter med en gruppintervju enligt Kvale (1997) är att det ofta kan uppstå känslomässiga och spontana yttrande vid intervjuer med en grupp, vilket medför att intervjuarens kontroll över situationen kan försvagas. Det medför att datainsamlingen kan bli kaotisk som bidrar till svårigheter att systematiskt analysera intervjupersonernas uppfattningar och åsikter (Kvale, 1997). En annan nackdel med gruppintervjuer enligt Wibeck (2010) är att en deltagare kan dominera i gruppen och att personer som är tysta förblir tysta och intervjuaren då blir en kommunikation mellan deltagarna. Av den orsaken kan det vara fördel att använda redan existerande grupper på grund av att blyga personer inte då blir tystare. En annan fördel är att det kan betyda mycket för enskilda gruppmedlemmar att få göra sin röst hörd, framförallt om det är ett redan existerande grupper. Problem kan dock uppstå eftersom det är lätt att falla in i de rollerna som man har i vardagsarbetet när man är i en redan existerande grupp (Wibeck, 2010).

5.2 Urval

Jag avsåg att göra ett strategiskt urval för att få tag i två intervjugrupper i förskola och två intervjugrupper i respektive förskoleklass. Enligt Stukat (2005) gör man ett strategiskt urval för att hitta tänkvärda variabler som man tror är intressanta och betydelsefulla men anledning av de svar de ger i intervjuerna. Betydelsefullt för min studie var att hitta pedagoger som hade erfarenheter av överflyttning från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Det var viktigt att pedagogerna hade den här erfarenheten för att jag skulle få svar på mina frågor. Jag valde då ett bekvämlighetsurval, vilket man kan använda i ett strategiskt urval. Genom att kontakta rektorer inom förskola och skola valdes förskolor och förskoleklasser som rekommenderades av rektor och som stämde överrens med kriterierna. Kriterierna för urvalet var olika rektorsområden och att förskolan hade barn som skulle börja i motsvarande förskoleklass. Urvalet bestod av två intervjugrupper från olika förskolor och eftersom jag skulle använda gruppintervju och det endast arbetade en eller två pedagoger i förskoleklasserna blandades de. Det innebar att det var pedagoger från olika förskoleklasser men från samma skola i samma gruppintervjuer med det gemensamma att de mottog barn från samma förskolor och de förskolor jag intervjuade.

5.3 Genomförande

Inledningsvis utarbetade jag mina missivbrev (bilaga 1 och 2) som innehöll beskrivning om studien och att jag hade för avsikt att återkomma med ett telefonsamtal. Därefter skickade jag ut breven till fyra olika rektorer som jag följde upp med telefonsamtal. Enligt Trost (2004) är första kontakten viktig och att man motiverar de tillfrågade. Vidare anser författaren att det är lämpligt att ta första kontakten genom brev för att förbereda och som man sedan följer upp med ett telefonsamtal. Syftet att kontakta rektorerna var att få ett godkännande från dem och förslag på lämpliga intervjugrupper.

Efter det studerade jag frågeställningar för att utforma intervjuguide (bilaga 3) som skulle stämma överens med de frågeområden jag ansåg viktiga för min undersökning. För att utforma och prova frågornas kvalitet gjordes först en pilotintervju på en förskollärare med erfarenhet av övergång för barn från förskola till förskoleklass, vilket då även bidrog till reflektion och övning inför de kommande intervjuerna. Enligt Stukat (2005) är det fördelaktigt att göra en pilotstudie eftersom man då kan pröva frågorna relevans och genomförbarhet.

När rektorerna gett klartecken och föreslagit lämpliga intervjugrupper, vilket innebar två grupper i förskolan och två grupper i förskoleklass som hade erfarenhet av att överlämna barn i behov av särskilt stöd mellan dessa verksamheter, kontaktade jag personligen dem endast med telefonsamtal, eftersom rektorerna redan vidarebefordrat brevet. Jag beskrev studien syfte, att det var frivilligt att delta och att studien var konfidentiell. Pedagogerna var positiva till att medverka i studien och för att de skulle känna sig trygga vid intervjun fick de bestämma tid och plats. Platsen måste dock vara ostörd, vilket Trost (2004) anser vara viktigt. Jag hade för avsikt att använda bandspelare vid intervjuerna, eftersom jag då kunde koncentrera mig på samtalen och ställa följdfrågor. Enligt Trost (2004) är det en fördel med bandspelare på grund av att man kan lyssna på tonfall, ordval och lyssna flera gånger. Vidare anser författaren att man inte behöver anteckna så mycket, endast korta minnesanteckningar,

vilket medför att man då kan lyssna aktivt på intervjun. Det finns även nackdelar med att använda bandspelare vid en intervju anser Trost (2004), eftersom det tar tid att skriva ut och att man inte ser gester och miner. Pedagogerna godkände att bandspelare användes vid intervjuerna.

Intervjuerna genomfördes med grupperna, där antalet informanter varierade mellan två till fem personer, under en tvåveckorsperiod på informanternas arbetsplatser. Varje intervju pågick ca 30 minuter och jag använde en intervjuguide (bilaga 3) med ett antal huvudfrågor som följdes upp med frågor utifrån pedagogernas svar. Eftersom samtalen spelades in på bandspelare, kunde jag koncentrera mig på informanternas diskussioner och svar och därmed ställa lämpliga följdfrågor efter de tolkningar jag gjorde av svaren.

Min tolkning av intervjun började när informanterna beskrev sina erfarenheter, vilken innebar att jag ställde följdfrågor för att förstå mer och få en fördjupad kunskap av det de berättade samt för att tolka om de olika informanterna upplevde olika på grund av sina bakgrunder. Som tidigare nämns i uppsatsen anser Bengtsson (2005) att samma fenomen kan tolkas olika av olika personer beroende på deras förflutna. För att fenomenologin ska vara hermeneutisk lyssnade jag intensivt i samtalen och i resultatdiskussionen beskriver jag hur jag upplever informanternas känslor när de berättar och där tolkar jag även svaren. Alvesson & Sköldberg (2008) anser att det centrala i en forskningsprocess med hermeneutisk inriktning är tolkandet av hopsamlade data. Enligt Kvale (1997) är det av tradition att hermeneutiken tolkat avslutade texter medan i en forskningsintervju inkluderas både att skapa och tolka en text.

”Intervjuerna bidrar till att skapa de texter som de tolkar och de kan förhandla med intervjupersonerna om sin tolkning. Intervjutexten är således inte en given litterär text utan framträder samtidigt som den tolkas; den omfattar både skapandet och den framförhandlande tolkningen i texten” (Kvale 1997, s 50).

5.4 Databearbetning

Utskrifterna av intervjuerna gjordes samma dag medan samtalen var aktuella i minnet. Det gav mig en möjlighet att börja tolka dem samt att reflektera över tonfall och pausar. Eftersom intervjuerna var bandade kunde de spelas upp flera gånger, vilket underlättade transkriberingen. De skrevs ut ordagrant och placerades i samma dokument under samma fråga. Sammanlagt skapades det tjugotre sidor transkriptioner. För att få en överblick samt en urskiljning av svaren på respektive intervjufråga, försågs varje intervjugrupp med en specifik färg.

Bearbetningen av svaren kategoriseras under fyra rubriker: samverkan mellan förskola och förskoleklass, klassindelning, överlämning och barn i behov av stöd.

5.5 Tolkning och analys

Tolkningen av studien utgår från hermeneutik. Enligt Heidegger (2004) innebär hermeneutik att för att få insikt om människors olika livssituationer och förstå deras handlingar och

situationer kan man analysera personens tankar och fenomen i deras livsvärld, vilket jag gjort när jag utgått från informanternas svar. Enligt Ödman (2007) är hermeneutikens syfte att förstå texter och fenomen och utgår från hermeneutiska cirkeln samt att det finns ett samspel mellan tolkning, förståelse, förklaring och förförståelse. Vidare anser (Ödman, 2007) att forskaren kan vara präglad av sin verklighet och då har en viss förförståelse. Det innebär att jag som yrkesverksam i en förskoleklass har erfarenhet av överlämningar från förskolan, vilket ger mig en förförståelse om informanternas upplevelser men kan även påverkas av den i min tolkning av deras svar. Detta måste jag beakta i min tolkning av intervjuerna och där utgår jag från den hermeneutiska cirkeln. Det innebär att jag i processen pendlar från förförståelse till förståelse utifrån förklaringar och tolkningar av pedagogernas intervjusvar, vilket ger en ny förståelse samt från helhet och delar och omvänt. Även min horisont förändras allt eftersom min värld sammanförs med studiens pedagogiska insamlingsmaterial och där igenom smälter samman med informanternas horisonter.

5.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Wibeck (2010) anser att "syftet med en fokusgruppsstudie är inte att dra generella, statistiskt underbyggda slutsatser om hela grupp/populationer" s.147. Eftersom jag gör en kvalitativ intervjustudie med enbart intervjuer av fyra olika intervjugrupper är syftet med studien inte att generalisera och enligt Stukat (2005) ger kvalitativa undersökningsresultat med små urval ingen signifikans och har därför en lägre bevisnivå.

Enligt Stukat (2005) är reliabilitet noggrannhet med vilket ett instrument mäter. Man kan ställa sig frågorna; Hur bra undersökningsmetod har jag? Hur exakt mäter den? Vidare anser Stukat (2005) det kan finnas brister i reliabiliteten på grund av feltolkning av frågor och svar, yttre störningar, val av frågor eller hur individen mår. Det innebär i min studie att beroende på hur informanterna tolkar frågorna och jag deras diskussion och svar, samt om vi blir störda i intervjun bestäms reliabiliteten, vilket kan medföra att det finns brister i den. För att få så bra reliabilitet som möjligt var jag noggrann med att vi skulle sitta ostört, att det inte var någon tidsbrist och att inte avbryta pedagogerna när de delgav sina tankar. Jag lyssnade även av inspelningarna flera gånger för att tolka och förstå pedagogernas tankar.

Stukat (2005) anser att validitet är ett mätinstrument som mäter det man har för avsikt att mäta. Han menar också att det är svårt men betydelsefullt att få en utvärdering på sin studie. Avsikten med intervjuerna var att ta reda på hur de här pedagogerna som jag intervjuade har för erfarenheter om övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Därför ställde jag frågor som riktades mot ämnet och därmed mätte jag det jag ville mäta. Jag är medveten om att informanternas trovärdighet kan påverka validiteten och att jag måste särskilja min egen förförståelse som jag har i min yrkesroll så att den inte påverkar min tolkning av intervjusamtalen.

5.7 Etik

Trost (2004) anser att ur etiska aspekter ska man tala om vad intervjun handlar om, att det är frivilligt att delta, att uppgifter kommer att avidentifieras, underskrift på tystnadsplikt och att vid citat får absolut inte intervjuaren avslöjas. Det följde jag men tog även hänsyn till

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2007):

informationskravet, tillgodosågs genom att ge informanter och rektorer information om mig, min utbildning, syftet med undersökningen och att informanternas erfarenheter hade står betydelse för undersökningen om övergången mellan förskola och förskoleklass för barn i behov av stöd. Informanterna delgavs även information om att det var frivilligt att delta i studien och att de hade rätt att avbryta den när som helst.

samtyckeskravet, tillgodosågs genom att informanterna fick avgöra platsen för intervjun och tillfrågades om det gick bra att spela in intervjun som sedan skulle raderas efter transkribering. Jag gav dem mitt telefonnummer och e-postadress så att de kunde kontakta mig om det uppkom frågor eller önskemål om korrigerig.

konfidentialitetskravet uppmärksammades genom att intervjuvaren hanterades konfidentiellt, vilket innebar att informanterna fick information om att intervjuerna skulle avidentifieras. Det medförde att inga namn, förskola, skola och kommun nämndes i rapporten. Jag skrev även under en tystnadsplikt.

nyttjandekravet tog jag hänsyn till genom att upplysa om att endast jag hade tillgång till det insamlade materialet och inte att det inte skulle användas för kommersiellt bruk.

6 Resultat

Jag har intervjuat pedagoger i två olika förskolor och motsvarande förskoleklasser om barns övergång mellan dessa verksamheter. Förskola A består av 4 avdelningar med barn i åldrarna 1-5 år, vilket överlämnas till förskoleklasser A. De här förskoleklasserna tillhör en skola med elever i förskoleklass till och med årskurs 6. Förskola B har fem avdelningar med barn i åldrarna 1-5 år som överlämnas till förskoleklasser B. De här förskoleklasserna ingår i en skola med elever i förskoleklass till och med årskurs 6. Pedagogerna i studien har arbetat mellan 5-38 år och har olika mycket erfarenhet av övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av stöd. En pedagog uttryckte att hon hade erfarenhet, men väldigt lite erfarenhet av att man belyst att det fanns barn med behov som skulle överlämnas och/eller som skulle överlämnas på ett speciellt sätt. De barnen har ingått i "truppen" så att pedagogerna själva har fått upptäcka dem. Det kan jag tolka i flera diskussioner när jag analyserar informanternas berättelser om deras erfarenhet om samverkan och övergången mellan verksamheterna för barn i behov av särskilt stöd. Det innebär att det i presentationen av resultatet vilar mer på övergången i sig men med en komparativ förskjutning mot just övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd i analysen.

6.1 Samverkan mellan förskola och förskoleklass

I förskola A och motsvarande förskoleklasser börjar man tidigt med samverkan för barn som ska börja förskoleklass. Våren det året barnen fyller fem år bjuds de in till skolan för att medverka i sångsamling tillsammans med de befintliga förskoleklasserna i skolan. Det följs sedan upp under hösten och våren det år de fyller sex år med fler sångsamlingar, samt idrottslektioner.

I den kommunala verksamheten i skolans upptagningsområde träffas på våren en representant från varje förskolegrupp, som har barn som ska börja skolan, tillsammans med

förskoleklassernas förskollärare. Där diskuterar man om det är något speciellt man bör tänka på vid klassindelningen.

När klasserna är klara skickas en inbjudan till barn och föräldrar att börja i dessa klasser. Sedan besöker förskolläraren i förskoleklasserna barnen i deras förskola som följs upp av ett besök på barnens lägervecka. Lägerveckan är i fyra heldagar i skogen och arrangeras av pedagogerna i de kommunala förskolorna som tillhör skolans upptagningsområde. Där delas barnen upp i grupper som motsvarar de klasser de ska gå i, vilket innebär att de börjar lära känna varandra redan där. Barnen gör även besök en förmiddag i skolan tillsammans med pedagoger från förskolan. Då går fritidspedagogerna på skolan iväg med de befintliga förskoleklasserna. Barnen från förskolan får då möjlighet att bekanta sig med hur det är att gå i förskoleklass med enbart sin klass.

”Jag vi leker förskoledag med dem hela dagen. Det är ganska originellt tror jag. Våra gamla barn får gå iväg med fritidsfröknarna” (förskollärare)

Efter det besöket i skolan kommer barnen tillbaka och äter mellanmål i bamba med fritids. Det blir ca 12 gånger som barnen och pedagoger från skolan träffas innan de börjar förskoleklass. Men antalet besök i skolan kan variera eftersom man ser till behovet för det enskilda barnet. Om barnet har svårigheter att komma ihåg platsen, hur skolan ser ut och personalen, fotograferar pedagogerna dem och sedan barnet får med sig hem.

”Vi går med barnen härifrån till skolan och är med i gruppen där. Det görs ju flera gånger beroende på vilka svårigheter barnet har. En del barn kanske behöver jättelång överskolning och att även då att förskolepersonal kommer till oss och hälsar på och träffar barnet i barnets miljö” (förskollärare).

Pedagogen anser att det är problematiskt för en del barn och beskriver det

”Men det är ju de här barnen som är i gråzonen återigen. Där är ju mest problematiskt faktiskt, för de barnen behöver ju verkligen mycket hjälp med fast har man inte hela det här sociala nätverket som skyddar” (förskollärare).

Sedan bjuds föräldrar tillsammans med sitt barn in till en kväll på förskolan/fritids. När barnet gått en tid i förskoleklass bjuder förskolorna in dem på ett återbesök, vilket är väldigt uppskattat av barnen.

I förskola B och motsvarande förskoleklasser börjar samverkan på våren det året barnen fyller sex år. Då träffas en representant från varje förskolegrupp som ligger geografiskt nära skolan och som har barn som är sex år, tillsammans med förskoleklassernas lärare, för att berätta om hur det ser ut i de olika verksamheterna. Samverkan med varandra när det gäller att göra olika besök med barnen börjar när klasserna är klara. Då skickas en inbjudan till barn och föräldrar att börja i dessa grupper. Sedan åker en pedagog från förskoleklass, delas upp mellan pedagogerna, runt till de olika förskolorna och träffar barnen. Där är det olika om de endast träffar barnen eller om de även får se vad barnen gjort i sin verksamhet.

”Det märks ju när man åker runt att de är väldigt olika. Vissa vill ju visa hela portfolier och barnen ska berätta vad de har gjort, medan andra är ju

mer kort att man är med när de leker och viss personal vill ha tid att prata med dig och känner som om de har sitt och sin grupp. Så det var väldigt olika” (förskollärare).

I maj blir föräldrarna inbjudna till ett föräldramöte. I slutet av maj gör barnen från förskolan tillsammans med pedagogerna ett längre besök i den skola som geografiskt tillhör förskolan. Då äter de även i matsalen. Pedagogerna i förskolan har också när de gäller de andra fyra skolorna, målsättning att besöka en gång, vilket de har hittills kunnat lösa och gjort. På höstterminen när barnen börjat i förskoleklass har de representanterna från förskolorna och förskoleklasserna som var med på vårens möte ett avstämningsmöte för att se hur det har gått. Det är många berörda förskolor enligt pedagogerna, vilket medför att framförhållningen för det här mötet inte alltid fungerar. Men pedagogerna tycker att tanken är bra med dem.

Pedagoger i förskolan berättade att tidigare när förskola och skola hade samma rektor/chef såg samverkan annorlunda ut. Då hade de portfoliomöten men även samverkansmöte varje vecka, där de möttes i ett naturligt forum och kunde lyfta saker som de funderade över.

”Så hände det ju oftare att man fick det bollplanket, att man fick feedback. Du, det har gått så jättebra med det där eller hur var det med det där? Då var man ju närmare varandra, nu är vi väldigt långt ifrån varandra” (förskollärare)

Pedagogerna upplevde att det var svårt med mötena mellan förskolans och skolans värld men såg fördelar med det. Det är nu borttaget och de har inget kontinuerligt forum där de möts utan träffas endast på överskolningsmötena. De har även olika rektorer.

6.2 Inför klassindelning

I skola A går det till så att man först har ett möte på våren med representanter från förskolegrupperna och förskoleklasserna där man diskuterar eventuella behov man bör tänka på. Efter det har pedagogerna i förskolan enskilda samtal med föräldrarna om vilken information som ska överlämnas till skolan, vilket även nedtecknas och skrivs under av både pedagog och förälder. Beroende på vad det enskilda barnet har för behov eller om det ska ha fortsatt resurs i förskoleklass ingår även pedagoger från förskoleklass och i vissa fall också specialpedagog och/eller andra personer som är inkopplade på barnet. Enligt pedagogerna bestämdes förra året att föräldrasamtalet skall ske innan mötet mellan pedagogerna.

Föräldrarna får sedan skriva önskemål som t.ex. om de vill att barnet ska gå/inte gå i samma fritidsgrupp som syskon, om de har särskilda kamrater de vill att deras barn ska gå tillsammans med. De här papperna skickas sedan till pedagogerna i förskoleklasserna som sedan skall sortera dem efter olika önskemål. Det sker i så kallat ”öar” där barnen ska känna sig trygga med kamrater men även fördelningen av flickor och pojkar, vilket är ett stort pussel. Efter det får pedagogerna på förskolan titta på dessa ”öar” och ge synpunkter.

”Då får dom då från dagis sida tycka att om det finns några tankar på några barn som inte, absolut inte bör gå ihop eller vilka som bör gå ihop. Men sen

själva som har ansvar hur klassen ser ut sen. Det har vi ju haft. Dom ska ju säga och tycka, komma med kommentarer” (förskollärare).

”Det tänker man på när man gör förskoleklassen, på föräldrarnas önskemål mycket och sen så pratar man med oss om det finns någon särskild anledning att, är några barn som inte ska gå i samma grupp. Om det är något barn med särskilda behov”(förskollärare).

Pedagogernas önskan vid det här pusslet är att man även ska tänka på att föräldrarna lämnar sitt barn till en omsorg där både förskoleklass och fritids ingår som ofta täcker mellan kl.7 -17 varje dag. Det innebär att man också får titta på hur det ser ut på fördelningen av barnen på fritids t.ex. om det finns eller hur många barn med särskilda behov det finns, om det nya barnet har syskon eller andra kamrater där, när man gör klasserna. Enligt pedagogerna har inte rektorn samma inställning som de, vilket de fick erfara förra året. Varje år när klasserna är färdiga får pedagogerna i förskolan se på dem och förra året kom några pedagoger med olika kommentarer om att det inte var så bra att vissa barn hamnat i samma klass. Det hade de inte informerat om innan klasserna gjordes. Förskoleklasslärarna vände sig då till rektorn som ansåg att klasserna skulle göras om. Han ansåg att man endast skulle se till att det skulle bli en bra klass som skulle fungera tillsammans i sju år och inte till övriga fritids, vilket förhalade arbetet.

”Men man får ju också tänka då att som förälder lämnar man hela sin omsorg till folk. Det är ju inte bara att man lämnar till en skola, man lämnar också till fritids. Barnen är ju här från 7-17 och det betyder mer för dom. Där tänker vi nog inte samma som rektor. Han tänker liksom att det ska vara bra klass, för mig ska det vara en hel bra dag”(förskollärare).

Förskoleklasslärarna ansåg ändå att det var bra att de i sista stund, innan klasserna vidarebefordrades till föräldrarna, fick reda på att det var ett barn med lite bekymmer med utåtagerande. Den hamnade då i den andra klassen, vilket var bra eftersom det visade sig vara väldigt stora bekymmer. Efter förra årets dilemma kommer troligtvis pedagogerna på vårens gemensamma möte mellan förskola och förskoleklass begära mer öppna kort för att undvika förra årets kaos. Det står även i läroplanen att det ska överlämnas information från förskolan och att pedagoger i skolan ska ta emot information.

I skola B är det rektorerna som bestämmer hur förskoleklasserna ska se ut men pedagogerna har möjlighet att ge sina synpunkter. På våren innan barnen börjar i skolan, träffas förskollärare från förskoleklasserna och en representant från varje förskolegrupp som har barn som ska börja förskoleklass och som ligger geografiskt nära, i ett gemensamt möte. Där diskuterar man då bland annat om för- och nackdelar med att många barn från samma förskola går i samma klass, om något barn som är extra blygt behöver trygghet i ett annat barn och så vidare.

”Kan kanske vara väldigt många från en förskola och då pratar man väl litegrann om de för- och nackdelar om att sätta alla de barnen ihop eller att det är så att man kanske ska bryta vissa, att det kanske blir orättvist att då får en och inte alla vara tillsammans, sådana bitar” (förskollärare).

Pedagogerna i förskolan tycker att det är ett bra forum att sitta och prata där, eftersom de pratar öppet och då får höra andras tankar, vilket medför lite grundförutsättningar och förståelse. De kan då framföra sina önskemål eller det de tycker är viktigt till rektorerna och på det viset påverka så att man ser till barn med speciella behov och att vissa barn kommer i samma klass med bra kamrater eller andra barn de är trygga med.

Föräldrarna får lämna in olika önskemål. När rektorerna gör klasserna är inte förskoleklasspersonalen med, men de tror att pedagoger från förskolan är med, vilket de enligt intervjuerna inte är. Pedagogerna i förskolan och skolan tror att när rektorerna gör klasserna tittar på föräldrarnas önskemål, vad barnet bor, vilken avdelningen barnet går på, eventuella önskemål från pedagogerna och om det finns barn i särskilt behov, vilket oftast är om de har en diagnos tror pedagogerna.

När klasserna är klara får pedagogerna i förskoleklasserna titta på dem. Det tycker pedagogerna är bra på grund av att de kan upptäckta någonting, som de känner igen. Pedagogerna tycker också det är bra att rektorerna gör klasserna eftersom de då hålls utanför och inte behöver ansvara och stå till svars för fördelningen.

”Kan säga att vi inte är med och gör fördelningen. Så vi har inget ansvar i det” (förskollärare).

En pedagog berättar om en modell vid klassindelningen som hon tidigare varit med om och som tog tid. Den gick ut på att en från varje avdelning på förskolan och en från varje avdelning på fritid träffades på ett möte. Där hade de alla pedagogers och föräldrarnas önskemål, vilket var ett jättejobb att få ihop. Det gick åt en massa möten innan klasserna blev klara med ganska jämna grupper och med de olika önskemålen tillgodosedda. Sedan när klasserna presenterades var det alltid några som hade invändningar på dem.

”Men många gånger så blir det ändå skit för det var kanske inte så bra att alla barnen på Igelkotten hölls ihop. Det har ofta varit fokus att de ska hållas samman. Föräldrarna vill det oftast. Och sen går de i en grupp som inte alls passar bra. Det var bara för den råka hamna på samma förskoleavdelning. Så ibland tror jag att det är viktigare att kolla vad man mår bra av” (förskollärare).

6.3 Överlämning

Under denna rubrik inleds det med dokument och föräldrasamtal. Därefter följer överlämningssamtal mellan förskola och förskoleklass.

6.3.1 - dokument och föräldrasamtal

Pedagogerna i samtliga intervjugrupper berättade att det skrevs överlämningsdokument till förskoleklasserna om barnens kunskaper och eventuella svårigheter, vilket föräldrarna fick intyga med en underskrift. Det här dokumentet är till för att förhoppningsvis alla barn ska bemötas på rätt sätt och så att inget barn slinker igenom och glöms bort. Det var olika åsikter mellan de olika intervjugrupperna hur det fungera att skriva dessa. På den ena förskola skrevs det dokument på samtliga barn om vad de tycker om/inte tycker om, vad de är bra på och vad

de kanske är mindre bra på, men att den information som skrev var avhängt på vad föräldrarna ville. Ibland kunde det vara blanka papper. På den andra förskolan sa man att det endast skrevs överlämningsdokument på olika barn beroende på hur situationen såg ut för dem. Pedagogerna på en förskola uttryckte att hon vid överlämningssamtal med föräldrarna är mycket tydlig med vad hon vill föra över för information om deras barn till förskoleklassen och varför. Föräldrarna läser igenom dokumentet och om det tycker den är okej undertecknar de. Vidare ansåg pedagogerna att de inte alltid kunde informera personalen i skolan allt det som de ibland känner att de vill på grund av sekretessen.

”Vi har ju olika sekretess i förskolan och skolan. Man kan tycka att de ligger nära varandra men de går ju under olika sekretess. Då tycker jag att det skulle behöva vara en annan kommunikation, att sekretessen inte skulle vara så hård som den är, utan man skulle kunna föra en dialog mellan för att överflyttningen för de här barnen då ska bli så bra som möjligt. Man får ju lägga mycket på föräldrarna, så det är ju dom som får ta det mesta då om överflyttningen. Om inte de säger att ja, det här kan du tala om” (förskollärare).

Pedagogerna i de olika förskoleklasserna tyckte det var bra med överflyttningsdokument, men upplevde att den viktiga och relevanta informationen som behövdes för att kunna bemöta barnet på rätt sätt där det var i sin utveckling och för att inte behöva börja om, inte fanns med på dokumentet, vilket var jätteviktigt, enligt dem. Det som stod var att barnet kunde pärla, måla, gunga etc. vilket pedagogerna ansåg att det kunde de själva upptäcka. Enligt en pedagog finns det inga riktlinjer i anslutning till dokumenten vad som ska skrivas på papperna, men att det är väldigt tydligt på det dokumentet som finns, att det ska framkomma om barnets sociala utveckling, kognitiva utveckling och liknande. En informant berättade att hon hade fått information av några pedagoger att dokumentet skrivs tillsammans med förälder och inte av pedagogerna själva. På det viset blir det ingen relevant pedagogisk information, eftersom det inte är pedagogerna som leder det samtalet, ansåg pedagogerna.

”Hade dom tyckt någonting så hade säkert föräldrarna sagt, ja, berätta gärna det. Men dom tycks ju aldrig komma med idén. Det är en kläm i skon”(förskollärare).

”Pedagogen på förskolan borde ju egentligen ha sett att, de här svårigheterna har det här barnet” (förskollärare).

”Men det är ju väldigt mycket annat som ger svårigheter här som man aldrig hört ett ljud om”(förskollärare).

Men pedagogerna uttryckte även att det inte gällde alla avdelningar. Varför det var så knapphändig information visste inte pedagogerna i förskoleklasserna. De trodde att det kunde bero på att man inte vågade skriva för mycket eller att ibland kanske inte föräldrarna ville att det skulle skrivas något om deras barn. Vidare trodde pedagogerna att det även kunde bero på att en del personal kanske tyckte att förskoleklasslärarna själva skulle få upptäcka och det på grund av att det som var skrivit aldrig skulle försvinna. Några pedagoger kommenterade det så här:

”Men jag tror att man är ju rädd, både förskolepersonalen och föräldrar att vad är det som ska stå på den här lappen, det som står där försvinner aldrig” (förskollärare).

”Nej! Det blir som en dom” (förskollärare).

”Det blir att man inte vågar uttrycka sig för starkt för att, det är bättre att vi håller oss lite. Det blir nog bra än då. Han växer nog över sommaren och så” (förskollärare).

I en förskoleintervju antog informanterna att i vissa fall fick de inte överlämna information till skolan för att föräldrarna inte vill ha en stämpel på sitt barn, barnet ska vara ett blankt kort vid starten eller att föräldrarna vill att deras barn ska börja om. De förstod att föräldrarna i de fallen hade svårt att förstå och acceptera och att det var en försvarsmekanism från föräldrarna när föräldrarna påpekade att pedagogerna i förskolan bestämt sig för att barnet fungerade på ett visst sätt. De har ju inte sett sitt barn i gruppverksamhet utan i en helt annan lugn miljö hemma.

I ett intervjusamtal ansåg informanterna att alla pedagoger i både förskolan och skolan är jätteviktiga för att få föräldrarna att förstå. Barnet är ofta många år på förskolan och det går inte att vänta med att prata med föräldrarna till slutet, när det är sista samtalet, eftersom man enligt informanterna, märker ganska snart om ett barn har extra behov. Motsvarande ansåg en pedagog i förskolan som sa att för barn som ligger mitt i mellan kan det vara problematiskt att få föräldrarna att förstå att deras barn har svårighet i grupp. Barnen går kanske i förskolan i tre år och vid utvecklingssamtalen varje år säger de lite grann om hur barnet fungerar i grupp och hur det arbetar med barnet. De tror då att föräldrarna till slut förstått, men upptäckt vid överflyttningen att de inte gjort det. Då kan föräldrarna påpeka att förskolan inte är förskoleklass, att pedagogerna i förskolan inte kan veta att deras barn är likadant när det kommer i den miljön, vilket pedagogen förstår att det är en försvarsmekanismen. Men pedagogerna i den förskolan ansåg att det var viktigt att bygga upp en god relation med föräldrarna så att föräldrarna får förtroende och förstår att det är för deras barns bästa. Det brukar lägga upp det med att ”det här kommer att hjälpa ditt barn och inte stjälpa”. Det medför att de oftast får lämna över information till skolan.

6.3.2 - överlämningsamtal mellan förskola – förskoleklass

Innan barnen börjar förskoleklass har förskolans och förskoleklassernas pedagoger tillsammans överlämningsamtal, vilket går till på olika vis. På skola A berättade de att de hade enskilda samtal med pedagoger från förskolan om samtliga barn, men endast om det som föräldrarna godkänt. Enligt förskola B hade de bara samtal vid enstaka tillfällen när förskollärarna var på besök för att träffa barnen. Men i samtliga intervjuer framkom att om specialpedagogen var inkopplad på ett barn hade man hade även gemensamma samtal där pedagoger från förskola, skola, föräldrar och specialpedagog deltog. Ibland var även rektorn med. Pedagoger i förskolan tyckte det var bra att få berätta om hur de på förskolan jobbat med ett enskilt barn så att skolan ”får lite kött på benen”, för att de skulle ”veta vad de får” och då kunna fortsätta arbeta på liknande sätt.

En pedagog ansåg att det ibland kunde vara svårt att få till ett samtal om de barn i gråzonen som man var oroliga för, eftersom de måste ha godkännande av föräldrarna. I alla

intervjogrupperna pratade man om de barn som är i gråzonen och som man vill föra information vidare på, eftersom man var oroliga för dem. Men sekretessen stoppade det. En pedagog berättade att man kan hamna i en "rävsax" ibland och tog upp ett exempel om hur det gick till att berätta om ett barn som inte hade diagnos men stora svårigheter. Först sa föräldern blankt nej till att överlämna information till skolan. Då föreslog pedagogen ett gemensamt samtal med föräldern, pedagogen och förskoleklasslärare. Pedagogen skrev ner exakt vad som skulle sägas, vilket föräldern fick läsa och godkände. Föräldern ville absolut vara med och höra så att inget sades utöver det som de kommit överrens om. Mamman hade gått med på att det berättades om att det behövdes vara en vuxen i samma rum som det här barnet. Då förstod förskoleklassläraren barnets svårigheter utan att pedagogen behövde nämna det.

"Men man jobbar ju extra på när man känner i sitt hjärta att det barnet behöver jag lämna över" (förskollärare).

En informant trodde tyvärr, att man aldrig skulle komma ifrån att det fanns barn i gråzonen. Men att det var barn de ville möta på rätt sätt.

En pedagog ansåg att överlämningen fungerade bra när det vara klara, tydliga, svårigheter, där det var en psykolog och/eller eventuellt folk från sociala inkopplade. Därför att då var föräldrarna väldigt väl medvetna om vad som gällde i och med att de var inne i hela den här processen och att skolan då har sett till att det finns resurser för dessa barn. En liknande erfarenhet hade en annan pedagog om barn som var under utredning vid överlämnandet till förskoleklass. Då hade föräldrar, psykologer och personal tillsammans samtal innan barnet började i förskoleklass och man fick den informationen som man behövde för att kunna bemöta barnet. "Man fick en annan föreblick".

En pedagog ansåg att det blir svårt för de barnen att börja i förskoleklassen där det inte är så stora svårigheter, där det inte är psykolog inkopplade utan endast t.ex. talpedagoger, om inte föräldrarna vill berätta.

"Då tycker jag att det skulle finnas, behöva vara en annan kommunikation, att sekretessen inte skulle vara så hård som den är, utan skulle kunna föra en dialog mellan, för att överflyttningen för de här barnen då ska bli så bra som möjligt" (förskollärare).

Pedagogerna i skolan berättade att de hade handledning för ett barn som hade stora problem vid olika situationer och där förskolan medvetet valt att inte berätta om det här. Pedagogerna i skolan trodde först att de på något sätt skrämde barnet, men först en månad in på höstterminen fick det veta att det varit samma svårigheter i förskolan. Det innebar att de inte bemötte barnet där det var i sin utveckling utan började om. Istället för att fortsätta arbeta på samma vis som det gjorde i förskolan t.ex. att ta barnet i handen och leda det in i situationerna, pushade pedagogerna barnet.

I en intervju framkom det att under åren har det hänt att de ringt från skolan på hösten och frågat hur de egentligen har arbetat med olika barn. Då har pedagogerna i förskolan blivit mycket besvikna, på grund av att informanten vid de här tillfällena har tyckt att de hade haft en jättebra dialog och då har till och med föräldrar varit med vid överlämningssamtalen. De

har inte nedtecknat informationen och de gångerna har det gällt barn i gråzonen som pedagogerna gärna vill ska vara med på tåget från början.

”Då vill man ju inte att de ska komma på efter några månader att, hoppsan. Den var ju inte med här riktigt i gruppen eller kom inte in. Utan jag vill liksom att de ska se det från början och få med den. Då blir jag liksom jättebesviken. Här har jag verkligen jobbat för att få över” (förskollärare).

Vidare anser pedagogerna att det är okej att skolan återkommer för mer information bara de har lyssnat på det som nämndes på våren.

”Det är A och O för det kan bli världens regression och så har dom fått backat väldigt långt. Det vill man ju helst inte när man har jobbat i en liten grupp här och fått dom att gå framåt då vill man ju inte att dom ska gå bakåt. Men det har ju hänt” (förskollärare).

Samtliga pedagoger ansåg att tystnadsplikten var ett dilemma. Men en pedagog trodde att om det var allvarliga saker att det då går genom psykologen och då finns kanske en koppling med skolan. Samtidigt upplevde en informant att sekretessen lättat lite efter 1998 när förskolan övergick från socialtjänstlagen till nuvarande skolverket. Pedagogerna har varit väldigt fast i sin övertygelse om sekretessen, men under senare år förstått att det finns, så att säga vågar att gå runt, men känner att det är lite oklart.

”Vi stod ju under Soc förut som har en väldig hård restriktion. Från barnstugeutredningen. Det var ju inte förrän 98 som vi bytte huvudman och efter det jag tror att det är det som har gjort lite grann. Skolan har ju aldrig stått under Soc med samma sekretess och krav. Jag är ju uppfostrad med stenhård sekretess med Soc. Det är ju intressant hur det ändrar sig men samtidigt är det ju en god intention, tycker jag, att man i svensk lag försöker skydda barn under sex år” (förskollärare).

Till sist uttryckte en pedagog att om överlämningssamtalen ska fortsättas så måste pedagogerna i förskola berätta vad de har sett under flera års tid och skriva vad de tycker att barnet står i utveckling, vad är starka sidor, vad är svaga sidor och vad förskoleklasslärarna behöver tänka på. Annars kunde man lägga ner dem. På liknande sätt ansåg en annan informant som tyckte att de från förskolan skulle lära sig att det är viktigt att de ger informationen, men poängterade även att det kanske inte går att ge all behövlig information. Det gällde inte alla förskolor, men en del.

I en intervju framkom det att förskolan lagrar all information om tidigare barn. De hade en önskan i den förskolan om att man från skolans sida skulle kontakta tillbaka i de fallen där förskolan varit väldigt engagerade i. Även om de lämnat över barnet har de det i sitt hjärta och vill veta hur det är, går och att det blir på rätt vis.

”Har ju känt dem under många år, hela utvecklingen och man vill ju inte att de ska tappa och falla tillbaka” (förskollärare).

En pedagog från skolan ansåg att när man har jobbat på samma ställe och jobbat mot samma förskola blir båda parterna bättre på att möta varandra.

6.4 Barn i behov av stöd

Pedagogerna ansåg att de barn som var i behov av stöd var de barn som behövde extra stöttning kring någonting t.ex. med toaletten, talet osv. Det kunde även vara barn som inte var så självständiga i gruppen utan att det behövs avsättas en personal till dem. Men också barn som faller utanför ramarna som man anser ”normalt”.

”Barn som kräver mer än ett normalbarn om man får säga så. Ett medelmåttigt barn kan man förvänta sig vissa saker av. De klara av att sitta i samlingen lugnt o stilla, de klarar av att ta på sig sina kläder och man kan gå till maten utan att knuffa fyra barn på vägen. Just de här barnen där det händer extra saker runt omkring, där det måste gå en person till maten bredvid den. Var en han står i kön måste en person alltid stå bredvid han. Måste alltid stå ute i hallen bredvid den. En som kräver mertid av vuxen. Faller lite utanför ramarna, typ” (förskollärare).

På liknande sätt sa fler pedagoger när det gäller att behöva mer vuxenstöd, vilket bland annat innebar att en vuxen ibland behövdes finnas i närheten av det barnet för att vägleda det. Men även för hela gruppen som kunde lita på att det fanns en vuxen där som stöttade upp, eftersom det kunde vara svårt för de andra barnen att inte veta vad de hade det här barnet. Pedagogerna såg det som ett dilemma att på grund av personalstyrkan och barngruppsstorleken hade de inte möjlighet att vara en vuxen i varje rum. Pedagogerna ansåg också att man har en mera uttalad handlingsplan runt det barnet i behov av stöd. Några pedagoger fick handledning i arbetet och tyckte att det var bra eftersom någon kom utifrån med andra ögon. Där fick de bland annat hjälp med hur man behöver bemöta barnet, att en har huvudansvaret för barnet men avlöses av de andra, ifrågasättning om deras arbetssätt och så vidare.

Barn i särskilda behov var även barn med diagnoser av något slag t.ex. adhd, autism.

6.4.1 - diagnos

De pedagogerna som hade erfarenhet av att barn som hade diagnoser, tydliga handikapp eller kom från talförskolan, såg en tydlig skillnad på vilken information som gavs eller om resurs sattes in. Barnen med diagnoser hade ju oftast föräldrarna med sig i den här processen. Vidare ansåg flera pedagoger att diagnos tyvärr underlättar hela situationen. Men inte för att pedagoger behandlar barnet annorlunda, men att det är mycket enklare att få resurser för ett barn som har en diagnos. Det ges även tydliga bilder om barnet och de har ofta en lång utredning bakom sig. Informanter ansåg att det var svårt att få resurser för barn som ligger i grå zonen, som de är lite undranden över, och inte har en diagnos. Ofta har de i efterhand fått reda på att det har blivit diagnos på några av dem. Eftersom de inte haft resurs har någon ur ordinarie personalstyrka fått gå fullt på det barnet.

”Ja, då blir man ju då färre på den övriga gruppen. För att alla ska må bra är ju det ändå en överlevnadsstrategi mot hela gruppen” (förskollärare).

En pedagog ansåg att man kunde få klasserna att fungera mycket bättre när alla vet att det finns en diagnos och berättade om en intressant situation där pedagogen märkt skillnad. I klassen hade man två barn i behov av stöd och på det första föräldramötet berättade man med föräldrarnas tillåtelse, om det ena barnet som kom sent in i klassen och inte var med i inskolningsprogrammet. Man berättade inte om det andra barnet. Då såg man sen att när det barnet man öppet berättat om var jobbigt hade alla mycket tolerans och överseende för det. Det andra barnet som man inte berättat om hade alla föräldrar oerhört lite förståelse för även om det barnet försökte göra sitt bästa när den var jobbig. Med den upplevelsen ansåg pedagogen att det underlättar om man bara får berätta för föräldrar och barnen i gruppen om vilka svårigheter det barnet har och att det fungera mycket bättre för barnet om allihop i gruppen tänker på det.

På en förskola hade man erfarenhet av att det oftast inte ges diagnos på barn i förskolan utan först när de kommer till skolan.

”Även om vi har haft barn här som vi har jobbat mot det så har inte diagnosen kommit förrän dom börjat skolan” (förskollärare).

En pedagog poängterade att om pedagogerna anser att ett barn ska utredas är det ändå föräldrarnas beslut och om de säger nej blir det ingen utredning.

Men informanterna ansåg att de barn som har haft praktiska handikapp, så som svårt nedsatt syn var det diagnos på. Pedagogen upplevde att det då går mer automatiskt och att det då var lättare att få stöd. De berättade att ofta har barn i behov av stöd i förskolan fått resurs, vilket avhängt på vilken chef/rektor de haft, eftersom det har tagits från huset pengar. I år är det nytt med att föräldrarna ska skriva på en ansökan och får söka resurspengar ur en gemensam pott i kommunen. Det är bra anser pedagogerna men tror att om barnet har en diagnos kommer det vara lättare att få resurs.

Sammanfattningsvis ser man att det förekommer samarbete mellan förskola och förskoleklass i alla intervjugrupper med att den ser olika ut. Överlämningssamtalen mellan förskola och förskoleklass sker även de på olika sätt. På ett ställe om alla barn och på ett annat ställe endast om barn i särskilda behov, men gemensamt att föräldrarna måste ha godkänt informationen. Resultatet av studien visar att en av de stora svårigheterna vid övergången för barn från förskola till förskoleklass är överlämningsdokumenten. De saknar ofta den information förskoleklasslärarna vill ha och behöver för att bemöta barnen på ett bra sätt, vilket till stor del beror på sekretessen. Pedagogerna trodde inte att de kunde lämna över information om de inte hade föräldrars medgivande, vilket de inte alltid fick. Det fanns olika uppfattningar bland pedagogerna på vilken grunder överlämningsdokumenten skrevs och om de var till nytta. Pedagogerna i studie var eniga om att det är lättare att få resurs om barnet har en diagnos, är under utredning och/eller om specialpedagog, psykolog eller annan person är inkopplat på barnet. Det förkom en stor oro bland pedagogerna när det gällde barn i gråzonen.

Samtliga intervjugrupper har en handlingsplan för överlämnandet. På förskola B var läroplanens mål tydligt inskrivna medan på förskola A var den inte det. Den fanns med i tänket när handlingsplanen utformades, men behövdes revideras efter den nya läroplanen.

7 Diskussion

Under den här rubriken diskuteras utifrån fenomenologisk hermeneutik, litteratur och egna tankar, först metod och därefter resultat.

7.1 Metoddiskussion

Jag har använt mig av fenomenologisk och hermeneutisk perspektiv i studien, vilket kan vara behjälpligt för att genom pedagogers upplevelser och erfarenheter upptäcka hinder som existerar i samverkan och övergångar för barn i behov av särskilt stöd mellan förskola och förskoleklass. Eftersom jag är yrkesverksam i förskoleklass har även perspektivet använts för att inse hur min egna förförståelse har för betydelse i tolkningen av samtalen.

Studien bygger på gruppintervjuer med pedagoger i förskola och respektive förskoleklass. Från början var tanken att det enbart skulle vara arbetslag men eftersom förskollärarna i förskoleklass arbetar ensam eller tillsammans med en kollega valde jag att slå ihop pedagoger från olika förskoleklasser men från samma skola i samma intervjugrupp. Tanken med att intervjua hela grupper var att pedagogerna skulle berätta om sina erfarenheter och upplevelser och genom en diskussion upptäcka hur andra tänker, vilket då eventuellt medförde nya tankar och idéer. Enligt Wibeck (2010) uppmuntras deltagarna i en gruppintervju att låta andra få del av sina tankar och kan då jämföra dessa med varandras. Angreppssättet med att använda gruppintervju för insamling av underlag och tolkning till min studie var mycket tillfredställande och gav stora diskussioner, tankar och upptäckter. Men med facit i hand kan jag förstå att jag nog skulle ha varit mer konkret vid presentationen av ämnet i och med att det blev mycket diskussion allmänt om hur det fungerar med övergången för barn mellan förskola till förskoleklass.

Det var bra att använda bandspelare som hjälpmedel vid intervjuerna, eftersom jag då kunde lyssna intensivt och tolka informanternas svar direkt. Jag upplevde inte att någon informant påverkades av den. Eftersom intervjuerna var bandade kunde de spelas upp flera gånger vid utskriften av dessa, vilket var ett utmärkt arbetssätt. En nackdel däremot var att utskrivningen tog många timmar. Ur etisk aspekt beskrev jag studien syfte och att det var frivilligt att delta samt skrev under en tystnadsplikt vilket Trost (2004) anser man ska göra.

Sammanställningen av resultaten underlättades av att intervjugruppernas samtal försågs med olika färger och placerades under respektive fråga direkt. Det gav en bra överblick, vilket jag uppskattade.

Efter att ha genomfört undersökningen anser jag fyra intervjugrupper var tillräckligt för den här studien för att få en uppfattning och förståelse om pedagogernas erfarenheter om övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. Eftersom jag inte har så stor erfarenhet av att intervjua vuxna underlättades det av att alla pedagogerna var mycket positiva och tillmötesgående. Det var mycket roligt att lyssna på de olika samtalen som gav mig många tankar.

7.2 Resultatdiskussion

Samtliga intervjugrupper har en handlingsplan för överlämnandet och de ser olika ut. Den ena gruppens är inte reviderad på många år, vilket en förskollärare ansåg behöva åtgärdas. Efter att jag studerat den instämmer jag att den borde ses över.

7.2.1 - samverkan mellan förskola och skola

Samverkan mellan förskola och förskoleklass har både likheter och olikheter. Likheterna var att i samtliga grupper träffades pedagoger på våren innan barnen börjar förskoleklass och samtalar om och hur det ser ut i de olika verksamheterna när det gäller barnen, samt om det är något speciellt man bör tänka på vid klassindelningen, till exempel barn i behov av särskilt stöd. Det tycker pedagogerna är bra. Hjelte (2005) anser att det bör finnas en kommunikation, en ”plattform” där olika yrkesgrupper kan samarbeta, diskutera och ge varandra kunskaper för att kunna bemöta alla enskilda barn i sitt arbete. Vilket även jag kan instämma i.

Efter samverkansmötet görs besök i de olika verksamheterna med enbart pedagoger och därefter pedagoger och barn. Jag anser att besök i de olika verksamheterna är bra eftersom pedagogerna då ser barnen i deras miljö och livsvärld, vilket bidrar till en förförståelse, en del i barnets helhet. Dessa besök varierar i olika grad. På den ena förskolan/skolan gjordes ett fåtal besök medan den andra gjorde många, beroende på barnens situation. Det är något att tänka på, anser jag. Sedan kan jag förstå, vilket jag även tolkar i intervjuerna, att det kan vara svårt för pedagogerna att hinna med många besök beroende på antal förskolor och/eller antal barn som har behov av det. Jag har egen erfarenhet att barnen skolas in på fritids på sommaren och att föräldrarna är med då. Om barnet endast ska gå i förskoleklass och har behov av många besök i skolans miljö kanske man behöver involvera föräldrarna. Då får föräldrarna en inblick i den verksamhet som deras barn ska gå i och som kommer att bli barnets nya livsvärld.

Föräldrarna bjöds in en kväll till båda skolorna, men jag tolkade det som att i den ena skolan var endast föräldrarna med och i den andra både föräldrar och barn. Vilket som är bäst kan inte jag avgöra utan det får nog pedagogerna avgöra vad som upplevs mest tillfredställande.

Olikheter som framkom i intervjuerna var att på förskola B och skola B gjordes ett avstämningsmöte på hösten mellan pedagogerna, vilket inte gjordes på förskola A och skola A. Där samtalades det om hur det förflutits för barnen i förskoleklassen. Ett sådant här möte önskades av förskola A eftersom en pedagog uttryckte, ”man ville veta, man kände så mycket för barnen efter att man haft dem länge”. De tål att tänkas på tycker jag. Jag förstår och har en förförståelse på grund av mitt yrke att det är mycket för pedagogerna i förskoleklasserna som ligger som en brygga mellan förskola och skola. Johansson (2000) anser att förskoleklassen är en sammanlänkning mellan förskola och skola. Men jag tycker att man måste lyssna på den här pedagogens känslor och ge tid till ett återkopplande möte. Tidigare i min yrkesroll har jag inte tänkt på att återkoppling från förskoleklass till förskola behövdes på grund av pedagogers känslor, vilket gett mig en tankeställare och en ny förståelse. I min analys av förskolepersonalens berättelse kan jag inte tolka att någon mer uttrycker liknande tankar. I Hjelte (2005) studie framförde en föreståndaren en önskan om en återkoppling för att få kunskap om vilken information som förskoleklasslärarna ansåg relevant, vilket Hjelte ansåg

skulle finnas med i den ”plattform” som tidigare nämns. Olikheter i min studie var även att man i förskolan A bjöd tillbaka barnen på ett besök, vilket man inte gjorde i förskola B.

I förskola och skolan A startades samverkan redan våren barnen fyllde fem år med att de blev inbjudna till sångsamlingar på skolan tillsammans med befintliga förskoleklasser. Det följdes sedan upp av ytterligare sångsamlingar och idrottslektioner under hösten och nästkommande vår, vilket innebar åtskilliga besök i skolans miljö. Jag bedömer detta som något att sträva mot. I Hjelte (2005) förekom det även här i ett område gemensamma manifestationer för förskola, förskoleklass och skola.

Enligt pedagoger i studien har samarbetet mellan förskola och skola förändrats och avtagit efter att organisationen förändrats och förskolan och förskoleklassen fått olika rektorer. Tidigare när de hade samma rektor hade de kontinuerliga möten varje vecka, vilket blev ett naturligt forum där man diskuterade bland annat hur det gått för barnen när de börjat förskoleklass. Visserligen ansåg de att ibland kunde det vara svårt med mötena mellan förskolans och skolans värld men såg fördelar med det. På liknande vis beskrivs i Hjelte (2005) där förskola och skola tidigare låg i samma lokaler vilket medförde att det blev ett naturligt möte mellan verksamheterna, vilket nu förändrats. Jag ställer mig frågan, för vem blev den organisationsförändringen bra? Som tidigare nämns anser Johansson (2000) anser att förskoleklassen ska vara en länk mellan förskola och skola. Av egna erfarenheter blev det bra för förskoleklassen som fick en tillhörighet. Tidigare upplevde jag att förskoleklass svävade emellan att varken tillhöra förskolan eller skolan. Av egna erfarenheter anser jag att det har blivit bättre samarbetet med skolan för förskoleklassen, vilket bidrar till ett fortsatt livslångt lärande för barnen. Men att man tappat det naturliga samarbetet med förskolan är mindre bra vilken handlar om en organisationsfråga för rektorerna anser jag. Hjelte (2005) anser att samverkan har en organisatorisk betydelse där föreståndare och rektor bör samarbeta och ha en personlig kontakt. I Hjeltes studie hade föreståndare och rektor haft gemensamma ledningsgrupper man avslutat dem på grund av att föreståndare och rektor inte ansåg att de hade några gemensamma ärenden. Men är inte samverkan mellan förskola och skola viktigt ärende?

7.2.2 - klassindelning

På de olika enheterna hade klassindelningen både likheter och olikheter. Likheterna var att på våren innan skolstart samlades pedagoger från förskolorna och förskoleklasserna i ett möte där man diskuterade om det var något särskilt man behövde tänka på vid indelningen av klasserna. Det var ett bra diskussionsforum ansåg pedagogerna, eftersom de pratade öppet och då fick höra andras tankar, vilket medförde lite grundförutsättningar och förståelse. Ur fenomenologiskt hermeneutisk ansats tolkar jag det som att pedagogerna får en inblick i varandras verksamheter och livsvärldar. Det ger en förförståelse och en förståelse varför till exempel ett barn beter sig på ett sätt i en verksamhet och på ett annat sätt i en annan. Det bidrar också att man får olika delar ur varandras verksamheter som sätt ihop till en helhet, vilket ger en ny förståelse. Jag har funderat vad de menade med öppet? När jag hör öppet, tänker jag att man diskuterar allt men de uttrycker att sekretessen är stark, då kan det väl inte vara så öppet? Jag anser att det är bra att ha ett diskussionsforum mellan förskola och förskoleklass och enligt Lpfö 98 ska förskola och förskoleklass utbyta kunskaper och erfarenheter, för att tillsammans observera varje barns behov av stöd. I samtliga fall skrev föräldrar önskemål.

Skillnader var att i skola A gjorde förskoleklasslärarna klasserna och i skola B rektorerna. I båda fallen togs stor hänsyn till föräldrars önskemål i den mån det gick. I den verksamhet där rektorerna gjorde klasserna hade förskoleklasslärarna möjlighet att påverka efter den information de fått från förskolan. Som jag tolkade intervjudiskussionen var inte rektorerna med på förskolans och förskoleklassens informationsmöte, varför, eftersom det var de som gjorde klasserna? Då hade de fått höra informationen direkt från förskolepersonalen. Är det för att pedagoger skall ha ett eget forum att mötas utan rektorers inblandning eller är det tiden som inte räcker till för rektorerna?

Som jag tolkar det så var det ett väldigt arbete att sätt ihop klasserna som tog mycket tid och där inte alla var nöjda. Hur får de förskoleklasslärare som satte ihop klasser tid till det? Tar de från barntid eller blir det utöver sitt ordinarie arbete? En pedagog i skolan där rektorerna satte ihop klasserna hade tidigare varit med om att göra klasser. Hon uttryckte att det tog mycket tid där alltid någon blev missnöjd. Pedagogerna här tyckte det var bra att rektorerna gjorde klasserna eftersom förskoleklasslärarna då stod utanför och inte behövde stå till svars vid missnöje. Om föräldrar blir missnöjda påverkar det relationen mellan förskoleklasslärarna och föräldrar när skolan börjar? När jag jämför de här indelningarna ser jag både för och nackdelar. fördelar med att rektor gör klasserna är tiden för förskoleklasslärare som har sitt ordinarie arbete att ansvara för men även att förskollärare står utanför och inte är ansvariga. Nackdelen är att rektorerna eventuellt inte har den kunskapen om de enskilda barnen som förskollärarna eftersom de inte varit med på mötet.

7.2.3 - överlämningsdokument

Enligt en pedagog var det bestämt i kommunen att det skulle skrivas överlämningsdokument men det såg olika ut i intervjugrupporna på vilka barn man skrev om. På den ena förskola skrevs dokument på samtliga barn medan den andra förskolan skrev på en del barn beroende på hur barnens situation såg ut. Den information som skrev var avhängt på vad föräldrarna ville och ibland kunde det vara blanka papper. Det tolkar jag som en oklarhet för pedagogerna och borde ses över så man får en gemensam policy i kommunen, vilket måste ske på organisationsnivå. Enligt Olsson (2001) kan pedagogerna i förskolan undvika att misstags görs genom att de har föräldrarnas samtycke vid överlämnandet av information, vilket stöds i bestämmelsen SekrL. 14:4. Vidare anser Olsson (2001) att samtycket ska vara skriftligt men om det ges ett muntligt samtycke bör det dokumenteras.

Pedagogerna tyckte att det var bra att man skrev överlämningsdokument, men att det som skrevs på dessa måste vara viktig information som pedagogerna behöver för att kunna stötta och bemöta barnen på ett bra sätt. Inte som nu där det många gånger endast skrivs om barnet kan rita, pärla, osv. Pedagogerna visade stor besvikelse över detta. Så om jag tolkar det så hade överlämnandedokumentet ingen betydelse på grund av att det som pedagogerna i förskoleklasserna behövde veta för att kunna bemöta barnen på rätt sätt stod inte i dokumentet. Enligt min bedömning är tanken bra med överlämnandedokumentet, men om det inte står den informationen som pedagogerna behöver, vad har den då för nytta? Är det av ren princip? Vem har bestämt att de ska skrivas? I handlingsplanen står det att överlämningsdokument ska skrivas. Enligt Hjelte (2005) studie anser pedagogerna att det är viktigt att få information om barnen för att ta emot och möta dem på rätt sätt.

Jag har erfarenhet och en förförståelse om överlämningsdokumenten och ibland haft frustrationer över att det jag behövt veta inte varit skrivet på dokumentet. Men efter

pedagogens beskrivning om den här rädslan pedagoger och eventuellt föräldrar upplever att det man skriver aldrig försvinner, och att man, som jag tolkar det, är rädd för att ”stämpla” barnet och att det då ska vara fel. Något som kanske får konsekvenser för barnet senare i livet, kan jag få en förståelse för varför det är så oviktig information på blanketten. Vilket även kan beskrivas med en horisontsammansmältning (Bengtsson, 2005). Det innebär nya frågor som till exempel en undran om det även kan vara så att när man ser något skrivet på ett papper så blir det så mycket starkare, att upplevelsen av att mitt barn har svårigheter blir så markant. Men är det då ett onödigt arbete att skriva? Är det kanske bättre att pedagogerna överför informationen muntligt, vilket skulle gynna barnen så att de får en fortsatt utveckling och inte stannar upp eller får börja om. Det står i läroplanen att barnet ska få ett livslångt lärande och att information ska lämnas över från förskola till skola om det är för barnets bästa.

Sekretessen var ett stort dilemma för pedagogerna och ansåg att den hindrade dem för att överlämna information till förskoleklassen. Den innebär att det måste framkomma om en uppgift som röjs inte är skadlig för barnet eller dess närstående och att det är den enskilde individen, inte personalen som bestämmer vad som får röjas. Men Olsson (2001) anser att det är otydligt om förskoleverksamheten är en självständig verksamhetsgren inom skolmyndigheten, vilket då kan medföra att utan sekretessprövning kan känsliga uppgifter lämnas över till exempelvis förskoleklass. Det löste man genom att samtala med föräldrarna och få deras godkännande av vilken information som skulle lämnas över. Det var delade meningar mellan pedagogerna om alla ”vågade” ta upp känsliga punkter med föräldrarna, vilket bidrog till att relevant information inte skrivs. Enligt Lpfö 98 ska man visa respekt för föräldrarna och uppmärksamma deras synpunkter men här är det viktigt anser jag, att man är tydlig och visar sin yrkeskunskap. Föräldrarna styrs ju av känslor till sitt barn vilket inte är underligt eftersom man vill sitt barn bästa. Flera pedagoger i förskolan ansåg att man måste bygga upp en god relation med föräldrarna så att föräldrarna får förtroende och förstår att det är för deras barns bästa. ”Att man hjälper inte stjälp” och att man inte väntar till sista utvecklingssamtalet med att informera om svårigheter. Det problematiska ansåg pedagogerna var att få föräldrarna att förstå när det gällde barn som var ”mitt emellan”, som fungerade själva men inte i grupp. Enligt Lpfö 98 ska det minst en gång om året förkomma utvecklingssamtal tillsammans med vårdnadshavare om deras barns utveckling och välbefinnande.

Jag anser att det är viktigt att redan vid inskolningen till förskola välkomna föräldrarna till att göra återkommande besök och delta i förskolan verksamhet under åren, vilket kan påminnas med jämna mellanrum. Då får föräldrarna förhoppningsvis inblick hur deras barns vardag ser ut, bland annat i grupprelationer. Det kanske görs på förskolorna men det var inget som kom upp i intervjuerna. Som förälder själv hade det varit chockerande om jag inte veta att mitt barn hade svårigheter utan fått reda på det sista samtalet eller framkommit när det börjat skolan och det visat sig att svårigheterna redan förekommit i förskola.

7.2.4 överlämningsamtal mellan förskola och förskoleklass samt diagnos.

Som jag tolkar intervjudiskussionerna så skedde överlämningsamtalen mellan förskola och skola på olika vis. På den ena om alla barn vid bokade samtal och på den andra endast om barn där det förekom något slag av speciella behov. De här samtalen var inte bokade utan skedde spontant när verksamheterna besökte varandra. Jag ställer mig frågan varför inte man har samtal om alla barn och varför är dessa inte bokade? Är det tiden som inte räcker till? Eller är det så att man inte anser att det inte finns något speciellt att säga om de här barnen

utan de flyter med i gruppen? Enligt Fischbein & Österberg (2004) kan det förekomma att det ges lite eller ingen information alls om barnen eller att allt har fungerat bra på förskolan, vilket kan bli ett dilemma för barnet när det senare visar sig vara tvärtom och att pedagogerna i förskoleklass inte kunnat bemöta på rätt sätt. Enligt mitt sätt att se, är alla barn individer som har sina behov. Visserligen står det i Lpfö 98 att man vid övergång till annan verksamhet ska speciellt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd men samtidigt betonas det även att man ska observera de behov och stöd varje enskild barn behöver. Om jag haft fler diskussioner med pedagogerna skulle jag ha återkommit med den här frågan.

I alla intervjusamtalen berättades att det förekommer, då behov fanns, överlämningssamtal där pedagoger från förskola, skola, föräldrar, specialpedagog eller psykolog samt eventuellt rektor deltog. De här samtalen är pedagogerna nöjda med eftersom föräldrarna då är medvetna om sitt barns behov och det tillåts att ge information. De märktes även en tydlig skillnad på vilken information som gavs eller om resurs sattes in om barnet hade diagnoser, tydliga handikapp eller kom från talförskolan. Enligt Andersson (2004) behövs det ofta en diagnos för att få resurs. Men Andersson (2004) ansåg också att det var bra med en diagnos om den innehåller beskrivningar på barnets svårigheter samt leder till pedagogiska insatser, vilket jag instämmer i. Pedagogerna i min studie upplevde att det var enklare att få resurser om det fanns en diagnos men ansåg inte att de behandlar barn annorlunda då. Men enligt Simeonsdotter Svensson (2009) är det lätt att lägga problem och avvikelser på det enskilda barnet när det uppstår svårigheter och att personalen bör reflektera över sitt förhållningssätt och arbetssätt.

Åter igen ställer jag mig frågan; varför ska diagnos ha betydelse, eftersom enligt läroplanen skall man se till barnets behov och utveckling. Enligt Tideman (2004) får skolan genom diagnos möjlighet att ge alla elever förutsättningar, möjlighet till extra stöd och hjälp i skolan. Men många gånger tror jag att det handlar om kostnaden. Enligt min studie kunde det bero på, vilken chef/rektor de haft, eftersom det har tagits från huset pengar. Enligt Tideman (2004) påverkas vilket stöd som ges av vilka ekonomiska resurser som finns i skolorna. Däremot framkom i min undersökning att det var nytt i år med att föräldrarna ska skriva på en ansökan och får söka resurspengar ur en gemensam pott i kommunen. Det är bra anser pedagogerna men tror att om barnet har en diagnos kommer det vara lättare att få resurs. Det kan jag hålla med om att det är bra att det blir övergripande i kommunen för då blir det ingen skillnad vilken förskola barnet går på men om det kommer an på diagnos blir det inte rättvist anser jag.

Ett utav alla svårigheter med överlämning enligt samtliga gruppdiskussioner var att få till samtal om barnen i "gråzonen" som man var oroliga för och som man ville föra information vidare om, men som stoppades på grund av sekretessen. Jag anser att det var en väldigt bra metod som en pedagog använde sig av när pedagogen skrev ner informationen som skulle överföras, använde sig av "dold" information, att det behövdes vara en vuxen i samma rum som det här barnet, och frågade om förälderns godkännande, samt bjöd in föräldern att medverka i samtalet vilket den gjorde. Då förstod förskoleklassläraren barnets svårigheter utan att pedagogen behövde nämna det. Varför är föräldern rädd för att lämna ut information, undrar jag? Kan det vara att föräldern ville ge sitt barn en ny start eller hade förskolläraren och föräldern olika upplevelser av barnet på grund av att man såg dem i olika miljöer? Andersson (2004) anser att barn med pedagogiska och/eller sociala svårigheter i stora barngrupper fungerar bra med en vuxen, vilket kan leda till missförstånd mellan skolpersonal och förälder på grund av de ser barnet i olika miljöer? För att få en inblick och en viss

förståelse för barnets livsvärld i förskolan samt för att förstå hur deras barn fungerar i grupp kanske föräldern ska inbjudas att vara med några dagar i verksamheten. Det leder eventuellt till en förförståelse och en ny förståelse för föräldern varför pedagogen anser att information behöver överlämnas till ny verksamhet.

7.2.5 - barn i behov av stöd

Vilka barn som var behov av stöd ansåg pedagogerna var barn som föll utanför de "normala" ramarna. Vilken jag tror många gånger beror på vad vi pedagoger ställer för krav. Vad som är normalt kan skifta i olika tidpunkter men också i olika sammanhang, enligt Skolverket (2005). Tideman (2004) kategoriserar normalitet, som tidigare nämnts i uppsatsen, på tre olika sätt: *statisk normalitet, normativ normalitet och individuell eller medicinsk normalitet*. Den sistnämnde är otäck tycker jag. Vem är det som bedömer om personen är normal? Är det att personen egentligen är "normal" men inte följer skolans eller samhällets normer? Hur länge kan ett barn "avvika" innan det anses falla utanför "normalgränsen"? Ett barn kan t.ex. ha koncentrationssvårigheter på grund av att något påverkat det tillfälligt, anser jag. Vad jag förstår befinner vi oss i dagligen flera livsvärldar. Beroende på hur vi tolkar omgivningen i dessa världar eller vad vi har för tidigare erfarenheter påverkar dem. Det innebär att om det hänt något traumatiskt i en livsvärld kan känslan sitta kvar i kroppen och tas med in i nästa livsvärld. Enligt Kadesjö (2001) kan koncentrationssvårigheter förekomma i olika situationer eller utvecklingsfaser hos alla barn.

Pedagogerna ansåg också att det gällde barn som behövde extra stöttning kring någonting t.ex. med toaletten, talet osv. eller inte var så självständiga i gruppen utan att det behövs avsättas en personal till dem. Det kunde även handla om barn med praktiska handikapp, så som svårt nedsatt syn eller med diagnoser av något slag t.ex. ADHD, autism. Det stämmer överrens med Hellström (2007) som anser att barn med funktionshinder, utvecklingsavvikelse som t.ex. ADHD med känslomässiga svårigheter, barn som far illa, bor med en familj som är socialt utsatt samt invandrar- och flyktingbarn tillhör gruppen barn i behov av stöd. Men även ett barn med koncentrationssvårigheter tillhör den här gruppen enligt Kadesjö (2001).

Enligt pedagoger i studien behövdes behov av särskilt stöd för att stötta och hjälpa andra barn i gruppen när de inte visste vad de hade ett speciellt barn. Liknande ord har Tideman (2004) som anser att man för att underlätta för de "normala" barnen gjort avskiljning med motiveringen att det varit det bästa för det enskilda barnet. Pedagogerna ansåg också att det var ett dilemma att på grund av personalstyrkan och barngruppsstorleken inte hade möjlighet att vara en vuxen i varje rum. Det stämmer överrens med Warnocks rapport i Dyson (2006) som anser att vissa handikapp t.ex. beteendestörningar, måste man fokusera på institutionen, se på miljö, vilka lokaler, hur organisationen ser ut och hur personalstyrkan ser ut.

7.2.6 - specialpedagogisk implikation

Studien har gett inblick hur pedagoger i förskolan och förskoleklass upplever övergången för barn från förskola till förskoleklass. Informanternas berättelser indikerar att det finns olika uppfattningar om vad för information som ska skrivas på överlämningsdokumenten. För att utarbeta ett överlämningsdokument med instruktioner om vad för information som är relevans vi överlämnandet kan specialpedagogen stödja pedagogerna med sin kunskap och kompetens.

Det kan innebära att specialpedagog, representant från förskola och förskoleklass träffas, diskuterar och upprättar ett dokument. Då får man inblick i de olika livsvärldarna och vad som ska skrivas samt varför. I det här mötet är specialpedagogen viktig för att bland annat ge kunskap om hur man ska gå till väga för att möta föräldrar och få deras medgivande av överlämnandet av information.

I studien framkom att arbetet kring klassindelningen är komplex. Här har specialpedagogen en viktig roll på grund av kännedom om många barn i förskolan. Specialpedagogen kan med sin kunskap påverka placering utan att bryta sekretess.

8 Slutord

Sammanfattningsvis tolkar jag efter pedagogers delgivna erfarenheter att en regelbunden samverkan mellan förskola och förskoleklass främjar kvalitén och överlämnandet av barn mellan verksamheterna och speciellt för barn i behov av särskilt stöd. Studien visar på överlämningsdokumenten är ett stort dilemma för en fungerande överlämning mellan förskola och förskoleklass och att det är ett stort behov av att utforma tillfredställande överlämningsdokument. Det här är en organisationsfråga och jag anser att man kan använda sig av Blossing (2008) för att utveckla samarbetet, vilket även överlämningsdokumenten kan ingå i. Jag har också fått en ökad förståelse av varför information inte lämnas över och att vårdnadshavare har stor påverkan på vad för information som lämnas över. Jag förstår att den här informationen är viktig för att skapa trygghet för barnen och för att bemöta barnen på rätt sätt i deras utveckling när de börjar förskoleklass samt för deras fortsatta skolgång. Studien visar även på att pedagogernas kunskap om hur de ska gå till väga när det gäller sekretessen behöver utvecklas.

9 Fortsatt forskning

Studien åskådliggör pedagogers erfarenheter av övergången för barn från förskola till förskoleklass. Enligt resultatet tolkar jag att det finns ett stort behov av att forska vidare i hur man kan utveckla ett tillfredsställande överlämningsdokument vid överlämnandet mellan förskola och förskoleklass.

Intressant är också att studera hur övergången för barn ser ut mellan kommunala förskolor och fristående skolor. Fungerar det på liknande vis, används överlämningsdokument där och hur ser de ut i så fall?

Referenslista

- Ackeskjö, H. (2011). *Förskoleklassen - en ö eller en bro mellan skola och förskola?* Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). (2:a upplagan) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2004). *Lysna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola.* Stockholm: HLS.
- Andersson, I. (2004). *Samverkan för barn som behöver.* Stockholm: HLS Förlag.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58, 2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 81-103, 2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor - om skolorganisationer och skolförbättring.* Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla - att förstå sig själv och andra.* Stockholm: Liber.
- Davidsson, B. (2000). Om begreppet samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner. G. Kärrby (Red.) (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet.* (s.39-58). Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2002). Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare. Stockholm: Liber.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective.* University of Manchester.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi.* Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. & Österberg, Ö. (2004). *Mötet med alla barn- ett specialpedagogiskt perspektiv.* Växjö: Grafiska punkten.

- Gummesson, M. Flising, B. Qvarsell, B. & Wener, I-L. (1992). *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Heidegger, M. (2004). *Varat och tiden, del 1*. Uddevalla: Media Print Uddevalla AB.
- Hellström, A. (2007). Barns uppväxtvillkor. N. Ericsson & E. Stockhaus (Red.) (2007). *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. (s.7-17). Stockholm: Liber.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i Gränsland. Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Umeå: Print och Media.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos (Göteborg Studies in Educational Sciences 185)* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I. (2000). Förskolepedagogiken möter skolan - utgångspunkt för förändring. G. Kärrby (Red.) (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. (s.19-38). Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, K. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan - att synliggöra sammanhang. A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.147- 165). Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Lgr11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Olsson, S. (2001). *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. Klerfelt, A. & Williams Granelid, P. (1995). "Först var det roligt, se'n blev det tråkigt och se'n vande man sig" – Barns möte med skolans värld. Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet. RAPP 232:9.
- Pramling Samuelsson, I. & Mauritzon, U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*, Västervik: AB CO Ekblad & CO.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.191-211). Lund: Studentlitteratur.

- Sjöström, U. (1998). *Hermeneutik - att tolka utsagor och handlingar*. B. Starrin & P-G. Svensson (red.) (1998). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 73-90). Lund: Studentlitteratur.
- Skollag, SFS nr:2010:800. *Inledande bestämmelser 1 kap.* Utbildningsdepartementet.
- Skollag, SFS nr:2010:800. *Förskoleklassen 9 kap.* Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2005) *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270.
- SOU 1985:22. *Förskola-skola. Betänkande av förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2011:58. *Skolans dokument- insyn och sekretess. Betänkande av Utredningar om sekretess för uppgifter i skolväsendet och vissa andra utbildningsformer och verksamheter*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Fritzes.
- Svensk författningssamling 2009:2009:400. *Offentlighets- och sekretesslag (2009:400)*: Regeringskansliet/Lagrummet. Hämtat 14 mars 2012, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokumen-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Offentlighets-och-sekretessla_sfs-2009-400/?bet=2009:400
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagård, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikheter som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Uppsala: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik>.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

XXXX 31 januari 2012

Hej!

Jag heter Marie Lövenby och är förskollärare. Sedan tolv år tillbaka arbetar jag i förskoleklass i XXXX skola. Tidigare arbetade jag 15 år i förskola.

Vid sidan av mitt arbete vidareutbildar jag mig till specialpedagog. Nu i vår ska jag skriva mitt examinationsarbete och är intresserad av pedagogers erfarenheter i förskolan och respektive förskoleklass angående övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd.

Min önskan är att gruppintervjua hela arbetslag i förskola och motsvarande förskoleklass om pedagogers erfarenheter om hur övergången mellan förskolan och förskoleklass fungerar för barn i behov av särskilt stöd. Hur sker överlämnandet, vad för information överlämnas mellan förskola och förskoleklass och hur bildas förskoleklasserna?

Gruppintervju är när fokusgrupper används, vilket innebär att en grupp människor samlas och diskuterar ett speciellt ämne. Fokusgrupper är en teknik som används vid forskning för att inhämta data genom gruppinteraktion för forskningssyftet och att det är forskaren som bestämmer ämnet. Fokus ligger på hur gruppen gemensamt tänker kring ett fenomen, inte på hur enskild person tänker och genom en gruppintervju kommer fler idéer upp än i intervju med en person.

Jag kommer att följa forskningsetiska principer, vilket innebär att allt material behandlas konfidentiellt och avidentifieras. Det betyder att förskolor, skolor, stad eller personer inte kommer att namnges i min studie. Den information som insamlats kommer endast att användas i min studie och inte för kommersiellt bruk. Det är frivilligt att medverka i studien och pedagogerna kan när som helst avbryta deltagandet. Informanterna får avgöra var intervjun skall äga rum.

Jag är tacksam om ni har möjlighet att delta. Jag återkommer med ett telefonsamtal.

Med vänliga hälsningar

Marie Lövenby

marie.lovenby@XXXXXX.se

telefon XXXXXX

Bilaga 2

XXXX 31 januari 2012

Hej!

Jag heter Marie Lövenby och är förskollärare. Sedan tolv år tillbaka arbetar jag i förskoleklass i XXXX skola. Tidigare arbetade jag 15 år i förskola.

Vid sidan av mitt arbete vidareutbildar jag mig till specialpedagog. Nu i vår ska jag skriva mitt examinationsarbete och är intresserad av pedagogers erfarenheter i förskolan och respektive förskoleklass angående övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd.

Min önskan är att gruppintervjua hela arbetslag, pedagoger i förskola och motsvarande pedagoger i förskoleklass om era erfarenheter om hur övergången mellan förskolan och förskoleklass fungerar för barn i behov av särskilt stöd. Hur sker överlämnandet, vad för information överlämnas mellan förskola och förskoleklass och hur bildas förskoleklasserna?

Gruppintervju är när fokusgrupper används, vilket innebär att en grupp människor samlas och diskuterar ett speciellt ämne. Fokusgrupper är en teknik som används vid forskning för att inhämta data genom gruppinteraktion för forskningssyftet och att det är forskaren som bestämmer ämnet. Fokus ligger på hur gruppen gemensamt tänker kring ett fenomen, inte på hur enskild person tänker och genom en gruppintervju kommer fler idéer upp än i intervju med en person.

Jag kommer att följa forskningsetiska principer, vilket innebär att allt material behandlas konfidentiellt och aidentifieras. Det betyder att förskolor, skolor, stad eller personer inte kommer att namnges i min studie. Den information som insamlats kommer endast användas i min studie och inte för kommersiellt bruk. Det är frivilligt att medverka i studien och ni pedagoger kan när som helst avbryta deltagandet. Ni informanter får avgöra var intervjun skall äga rum.

Jag är tacksam om ni har möjlighet att delta. Jag återkommer med ett telefonsamtal.

Med vänliga hälsningar

Marie Lövenby

marie.lovenby@XXXXX.se

telefon XXXXXX

Bilaga 3

Intervjuguide.

Hur länge har ni arbetat?

Vad innebär särskilda behov för er?

Vilka erfarenheter har ni av överlämnade från förskola till förskoleklass av barn med särskilda behov?

Har ni någon handlingsplan och är läroplanen kopplad till den?

Hur förbereds mötet mellan förskola och förskoleklass, mellan pedagogerna?

Hur sker överlämnandet?

Vad för information lämnas?

Vad finns det för möjligheter?

Finns det något hinder?

Hur bildas förskoleklasserna?

Hur skulle ni vilja att det sker? Skulle ni vilja förändra någonting när det gäller överflyttningen?

Vilken samverkan har ni på a) organisationsnivå?

b) gruppnivå? När klasserna är klara hur sker samverkan?

c) individnivå?

Har diagnos någon betydelse?