



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det har ju varit lite godtyckligt”
– om överlämning från förskola till förskoleklass

Emmy Cronquist

Lynda MacGregor

Examensarbete LAU390, LAU395

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Marita Rhedin

Rapportnummer: VT18-1120-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: “Det har ju varit lite godtyckligt” - om överlämning till förskoleklass

Författare: Emmy Cronquist & Lynda MacGregor

Termin och år: VT2018

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Marita Rhedin

Rapportnummer: VT-18-1120-01

Nyckelord: Överinskolning, förskoleklass, förskola, NPF.

Med utgångspunkt i att förskoleklassen nu blir en obligatorisk del i skolplikten, samt vikten i att tidigt identifiera och bemöta barn i behov av särskilt stöd med insatser för främjat lärande, har vi frågat oss hur överinskolningen av barn från förskola till förskoleklass ser ut.

Det framgår i styrdokumenterna för de båda verksamheterna att det ska läggas ett extra fokus på barn i behov av särskilt stöd i samband med överlämning till förskoleklass för att övergången ska vara så odramatisk för barnen som möjligt. Här har såväl avlämnande förskollärare/barnskötare i förskola som mottagande lärare i förskoleklass/barnskötare i förskoleklass ett ansvar för att formulera sig sakligt om behoven och stödet. Vi valde att fokusera på upplevelsen hos lärare i förskoleklass och har genom semistrukturerade intervjuer gjort en fenomenografisk undersökning.

Resultatet pekar på stora variationer i hur det ser ut i de undersökta kommunerna. Hos en av informanterna pågår det nu ett utvecklingsarbete på området efter stort mått godtycklighet i överlämnandet medan det hos en annan informant förekommer såväl pedagogbesök i förskolan och barnbesök i förskoleklassen, samt överlämningssamtal i samverkan mellan de båda verksamheterna och vårdnadshavare.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Författarna	2
1.2. Bakgrund	2
1.3. Aktuellt med övergångar i skolan	4
1.4. Syfte och frågeställningar.....	5
1.5. Begreppsförklaring.....	5
• <i>NPF - Neuropsykiatrisk funktionsvariation</i>	6
• <i>Tidig identifiering</i>	9
• <i>Tidig insats</i>	9
• <i>Lågaffektivt bemötande</i>	9
2. Teoretiska utgångspunkter	11
2.1. Fenomenografi och hermeneutik.....	11
2.2. Sociokulturell teori.....	12
3. Tidigare forskning	13
3.1. Ett forskningsaktuellt tema.....	13
3.2. Förskoleklassens historia och tanken med den	15
3.3. Tidig identifiering	15
3.4. Tidiga insatser	16
3.5. Övergångar mellan olika skolformer.....	17
3.6. Det pedagogiska yrkesspråket.....	20
3.7. Etiska aspekter att beakta vid övergång	21
4. Metod och material.....	23
4.1. Intervju	23
4.2. Urval.....	24
4.3. Etisk hänsyn	25
5. Resultatredovisning	26
5.1. Informanternas bakgrund	26
5.2. Frågor om fortbildning och kompetens.....	27

5.3. Information kring särskilda behov	27
5.4. Hur ser det ut i dagsläget i barngruppen?.....	28
5.5. För- och nackdelar med information från förskolan	29
5.6. Några tillägg.....	31
• <i>Resurser</i>	31
• <i>Frågor gällande genus</i>	32
6. Diskussion	34
6.1. Metoddiskussion.....	34
6.2. Resultatdiskussion utifrån frågeställningarna	35
6.3. Övrig diskussion av intresse.....	38
6.4. Den ideala överlämningen, finns den?	42
7. Avslutande kommentarer	45
7.1. Sammanfattning	45
7.2. Relevans för läraryrket.....	46
• <i>Förskollärare</i>	46
• <i>Lärare i pedagogik</i>	47
7.3. Nya frågor som dykt upp under arbetets gång	48
• <i>Frågan om kontinuerlig kompetensutveckling</i>	48
• <i>Frågan om ekonomiska resurser för skolor i olika huvudmannaskap</i>	49
• <i>Fler och djupare perspektiv på övergångar</i>	50
8. Källförteckning	1
8.1. Tryckta källor	1
8.2. Elektroniska källor	2
8.3. Styrdokument	3
8.4. Övriga källor	4
Bilaga: Intervjuguide	5

1. Inledning

I det här arbetet presenterar vi en studie om hur lärare i förskoleklass upplever överlämnandet av information från förskolan inför barnens skolstart. Vi har haft särskilt fokus på information om barn i behov av särskilt stöd i utvecklingen. Vi bygger vidare utifrån ett tidigare projektarbete där vi fokuserat på hur utbildningen för förskollärare förbereder studenter på att identifiera och bemöta barn i behov av stöd. I det tidigare arbetet lade vi tyngd på att det är viktigt med att tidigt identifiera och sätta in tidiga insatser för att kompensera de svårigheter vissa barn upplever. En ståndpunkt vi fann var att dessa är viktiga för skolframgång, och, att avsaknad av de båda ger en avsevärd risk för ett eskalerande skolmisslyckande och marginaliserande som vuxen.¹

Vi har använt oss av semistrukturerade samtalsintervjuer av fem lärare i förskoleklass verksamma i några kommuner i Västsverige. Tillsammans har dessa informanter fått berätta om sina upplevelser och erfarenheter om att ta emot barn från förskolan till förskoleklass och den information de fått kring barn i behov av särskilt stöd. Genom en fenomenografisk-hermeneutisk metod har vi inte sökt efter generaliserbara slutsatser utan istället sökt en nyanserad överblick av det valda fenomenet. Resultatet visar att det finns variation i hur förskolor och skolor samarbetar gällande överlämning. Det finns tillfällen då överlämningen fungerar bra med goda kommunikationer vad gäller alla barn. Det finns även exempel där överlämningen skett på ett “godtyckligt”² sätt med formuleringar som pekat på barnets brister, inte behov av anpassning, om det ens delgivits någon information alls. Det förekommer att vårdnadshavare nekar samtycke till informationsöverlämnande och det förekommer att verksamheter kringgår krav på samtycke genom att tillhöra samma kommunala nämnd.

¹ Cronquist, E. & MacGregor, L. 2017.

² Informant i intervju, Kommun 3.

1.1. Författarna

Vi är två studenter med utbildningsmässigt olika bakgrund och yrkesmässigt olika framtidsutsikter. Emmy kommer efter avslutad utbildning bli behörig lärare för förskola och lågstadiet medan Lynda blir behörig att undervisa i ämnena Svenska i grundskolans senare del och gymnasiet samt Pedagogik för undervisning i gymnasiet. Trots våra olikheter har vi funnit ett gemensamt särskilt intresse för "mallen" och för hur vi, människor, ska tänka och tycka samt bete oss. Vi kommer i våra respektive fält inom utbildningsväsendet att möta människor vars beteende- och tankemönster inte passar in i vad som är förväntat av dem utifrån bl.a. ålder. Lynda kommer som ämneslärare i pedagogik undervisa blivande barnskötare som efter avslutad utbildning, där pedagogik är en viktig del av arbetet i förskola, ska vara fullt anställningsbara. Undervisningen ska bl.a. erbjuda eleverna möjligheten att utveckla ett ämnesrelevant språkbruk, förståelse för människors lärande och utveckling och att "planera, genomföra, dokumentera och utvärdera [...] för att stödja och stimulera [...] lärande".³ Emmy å sin sida kan genom sitt yrkesverksamma liv komma att arbeta i såväl förskola och förskoleklass som i årskurs ett, två och tre. Tidig identifiering och tidiga insatser är oerhört viktigt för barn i behov av särskilt stöd och Emmy kan förväntas bli delaktig i flertalet sådana processer i sin lärargärning. Både skolans och förskolans läroplaner tar upp om att "vid övergångar särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd",⁴ och att förskolan ska "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag".⁵

1.2. Bakgrund

Under höstterminen 2017 skrev vi ett projektarbete tillsammans, inom ramarna för lärarprogrammet LP01, kurserna LAU 270/275, om hur förskollärare under sin utbildning förbereds för att identifiera NPF-problematik i allmänhet och ADHD/ADD i synnerhet hos barn.⁶ I *Förberedd för NPF?* tog vi avstamp i det rådande paradigmet om vikten av tidig identifiering

³ Skolverket. GY11, Ämne – pedagogik.

⁴ Skolverket. Lgr11/17 avsnitt 2.5. *Övergång och samverkan*.

⁵ Skolverket. Lpfö98/17 avsnitt 2.2. *Utveckling och lärande*.

⁶ NPF – Neuropsykiatrisk funktionsvariation alt. Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.

och de tidiga insatsernas betydelse för skolframgång.⁷ Under det arbetets gång väcktes det även andra frågor kring professionalismerna i förhållande till barn i behov av särskilt stöd. En av de frågor vi började ställa oss är hur dokumentationen kring dessa barn används inför övergång till förskoleklass i praktiken. I styrdokumentet står det tydligt att det ska tas extra hänsyn till och läggas särskilt fokus på barnens behov inför övergång till nästa skolform, framförallt för barn med behov av särskilt stöd.⁸ Vi är intresserade av den information som lärare i förskoleklass får från förskolan inför inskolningen av nya elever. Vi undrar nu om lärare i förskoleklass upplever att de får information om barn i behov av stöd eller om de upplever att de i större utsträckning upptäcker (identifierar) svårigheter som förskolan inte berättat om. Vi är redan medvetna om att vårdnadshavare kan neka pedagoger i förskolan möjligheten att informera om eventuella svårigheter.⁹ Detta och andra orsaker till att information inte förmedlas problematiserar vi i ett kommande avsnitt.

Från och med höstterminen 2018 ingår förskoleklass i den allmänna skolplikten efter att ha diskuterats som en skolpolitisk punkt i nära 30 år. (Mer om det i avsnitt om förskoleklassens historia.) Tidigare kunde vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd i förskolan välja att senarelägga skolstarten till årskurs ett för att ge barnen mer tid i en verksamhet som lättare ska kunna anpassa personaltäthet och gruppstorlek utifrån förutsättningarna hos barnen, där barn i behov av särskilt stöd i utvecklingen särskilt omnämns som orsak för minskad gruppstorlek och ökad personaltäthet.¹⁰ Även för kvaliteten på den pedagogiska verksamheten har Skolverket genom granskningar visat att barngruppers storlek är avgörande, det är till och med mer avgörande än personaltäthet eller den genomsnittliga utbildningsnivån hos pedagogerna.¹¹ Det har även funnits en möjlighet för vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd att ansöka till kommunen om en senarelagd skolstart, alltså att barnet i fråga skulle börja i årskurs ett i skolan först samma år det fyller åtta.¹² I och med att förskoleklassen nu blir belagt med skolplikt har vårdnadshavare inte längre möjlighet att välja bort förskoleklass.

⁷ Cronquist, E. & MacGregor, L. 2017.

⁸ Skolverket. Lpfö98/17, avsnitt 2.5. *Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet.*

⁹ OSL. 2009:400 kap 8. 1-2§.

¹⁰ Skolverket. 2013.

¹¹ Skolverket. 2016.

¹² Prop. 2017/18:9 sid 17.

För familjer där det finns synnerliga skäl att senarelägga skolstart finns det fortfarande möjlighet att söka senarelagd skolplikt, men nu ska ett senareläggande beviljas fram till det år barnet fyller sju eftersom barnet måste genomgå förskoleklass innan årskurs ett.¹³ Alltså kommer den nya dispensen motsvara vad som gällde den gamla skolplikten utan dispens för senarelagd skolstart.

I läroplanen för förskoleklass läggs det viss vikt på att undervisningen ska anpassas utifrån enskilda behov och förutsättningar, att läraren ska vara extra uppmärksam på eventuella särskilda behov vid övergångar och att barn i behov av särskilt stöd ska stöttas av alla som arbetar i skolan.¹⁴ Härmed anser vi att det behövs större insikt hos oss yrkesutövare om hur övergångarna mellan skolformerna påverkar barn i behov av särskilt stöd.

1.3. Aktuellt med övergångar i skolan

Vi är inte de enda som frågat oss hur det förhåller sig vad gäller övergångar mellan förskola och skola. Förskolan och barngrupperna inom densamma har förändrats efter förskoleklassens införande. I en forskningsöversikt från 2008 framhålls att det finns en trend att dela in barnen i småbarns- och storbarnsavdelningar istället för åldersblandade grupper och att detta medfört allt fler övergångar än tidigare, både inom förskolan och efter den.¹⁵ I och med förskolans höga ambitionsnivå för inkludering menar författarna att det är viktigt att övergångarna synas “med avseende på barns utveckling, delaktighet och marginalisering”.¹⁶ Sedan dess har det funnits många forskare och studenter som gjort just det – granskat övergångarna – ur olika infallsvinklar och perspektiv. Vi hoppas kunna bidra till ytterligare ett perspektiv, nämligen hur lärare i förskoleklass upplever övergången med tanke på behovet av kontinuitet i insatser för barn i behov av särskilt stöd, samt vikten av att tidigt identifiera dessa behov.

¹³ Skollagen. 2010:800 kap 7.

¹⁴ Skolverket. Lgr11/17.

¹⁵ Ekström, K. Garpelin, A. & Kallberg, P. 2008:45-63.

¹⁶ Ekström, K. Garpelin, A. & Kallberg, P. 2008:45-46.

1.4. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att belysa upplevelsen av överlämning från förskola hos några lärare i förskoleklass samt hur de har upplevt att information om barn i behov av särskilt stöd har fungerat i samband med övergångar mellan skolformerna. Vi kommer att undersöka detta genom att besvara följande frågeställningar:

- I vilken omfattning får förskollärare information från förskolan om elevers behov av särskilt stöd?
- På vilket sätt följer dokumentation från förskolan med upp i förskoleklass?
- I vilken utsträckning anser lärare i förskoleklass att de har kompetens nog för att identifiera elever i behov av särskilt stöd?
- I vilken utsträckning anser lärare i förskoleklass att elevers särskilda behov har uppmärksamrats innan skolstart?
- I vilken utsträckning upplever lärare i förskoleklass att de själva identifierar särskilda behov utifrån NPF-problematik?

1.5. Begreppsförklaring

Här presenterar vi några begrepp som är specifika för det valda ämnet och som förekommer i samtalsintervjuerna. Alla begrepp används inte direkt i arbetet i sin helhet. Däremot anser vi att de är viktiga inom den specialpedagogiska förståelsen som behövs för arbetet. Vi har valt att hellre ta upp lite mer information än nödvändigt, för uppsatsen, i syfte att sprida kompetensen vidare. Barn kan vara i behov av särskilt stöd av många anledningar, såväl fullt synliga och självförklarande som mer dolda svårigheter. Vi lägger ingen värdering i vilka svårigheter som är viktigast att uppmärksamma. Däremot anser vi att de dolda är svårare att förstå för allmänheten då de inte är självförklarande på samma sätt.

- NPF - Neuropsykiatrisk funktionsvariation

Detta är ett paraplybegrepp för att benämna en särskild grupp av dolda funktionsvariationer, s.k. neuropsykiatriska diagnoser, bl.a. ADHD/ADD - attention deficit (hyperactivity) disorder, AST - Autismspektrumtillstånd, Trotssyndrom (Oppositional defiant disorder) – ODD , m.fl. (Se lista nedan.) Det är vanligt att personer som utreds klassificeras med mer än en diagnos. Deras symptom stämmer in på mer än ett av syndromen.

Vi har valt formuleringen *funktionsvariation* istället för *funktionsnedsättning* eller *funktionshinder* eftersom vi inte anser att det är en *nedsättning* i sig att vara annorlunda och att *hinder* är något som uppstår först när omgivningen inte är flexibel nog att inkludera alla variationer. Avsaknad av ramp för rullstol, rullator eller barnvagn är ett hinder för människor i behov av dessa redskap. Blinkande och surrande lysrör kan vara ett hinder för någon med avvikande eller varierad perception. Men förmågan att uppfatta blinkandet eller surrandet är inte ett hinder eller en nedsättning. Det är inte alla med NPF-problematik som upplever detta som störande. En annan aspekt, som kan vara viktig att ha i åtanke i arbetet med barn, är den känslomässiga dysregleringen, alltså bristen på förmåga att reglera sina känslor. Hos barn med exempelvis AST eller ADHD sägs den emotionella åldern ligga på ½ respektive ⅓ av barnets faktiska ålder.¹⁷ Nedan följer en grundläggande genomgång av några olika neuropsykiatriska diagnoser och vilka svårigheter de kan manifesteras i.

- AST

AST är förkortning på *Autismspektrumtillstånd*. Tidigare har en diagnos av högfungerande autism benämnts som Asperger, vilket nu är en benämning som inte längre används. En person med AST kan ha svårt att kommunicera med andra, att få kamrater, att se saker ur andras perspektiv, att förstå vad andra menar, att läsa mellan raderna, att titta andra i ögonen.¹⁸ Typiskt för en person med AST är att hen uppskattar tydliga regler och rutiner då hen vet vad som förväntas av hen. Det känns tryggt. Om rutiner eller regler bryts kan detta orsaka kaos i personens inre som då kan ta sig i uttryck på olika sätt, exempelvis utbrott.

¹⁷ Lagerheim, B. 2006:15.

Eriksson, I. & Wolff, L. 2016:23.

¹⁸ Råd och fakta om autismspektratillstånd. <http://www.bup.se> 22.05.18.

- ADHD/ADD

ADHD är förkortning för *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, eller på svenska Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning. ADD är samma syndrom fast utan hyperaktiviteten.

Gemensamt för personer med ADHD/ADD är att de har svårt att sortera intrycken omkring sig.¹⁹ En neurotypisk person kan välja vad hen ska rikta sin uppmärksamhet på, exempelvis på den som talar med dig. En person med ADHD/ADD tar in alla intryck samtidigt som personen talar med dig, exempelvis de blinkande lysrören, eller bilen som hörs utanför fönstret, eller de fnissande barnen i korridoren utanför. Att inte kunna stänga ute dessa intryck gör att en person med ADHD/ADD blir trött/överstimulerad mycket fortare än en neurotypisk person, trots att de upplevt samma samtal. Personer med ADHD ger uttryck för denna överstimulans genom att bli hyperaktiva, medan personer med ADD blir inaktiva och uppvisar trötthetssymptom. Utöver att ha svårt att sortera intryck har även personer med ADHD/ADD svårt med impuls kontroll, och svårt att styra sina känslor.²⁰ Hjärnan arbetar snabbare och det är sällan endast en idé eller tanke som processas samtidigt, utan flera. Detta kan göra att personen inte ger sig tid till eftertanke och reflektion, och ofta är rastlös inför aktiviteter som hen upplever som tråkiga.

Det är vanligt att ADHD kommer till uttryck först när det ställs krav, som i förskolan eller skolan, där det förutsätts att man kan koncentrera sig och framförallt göra färdigt aktiviteter. Hyperaktiviteten blir påtaglig när barnet inte kan sitta stilla, eller pratar konstant eller avbryter i samtal. Det är vanligt också att hyper-varianten, ADHD, blir mer synlig än varianten ADD där det snarare är vanligare att barnet är tyst och betar sig drömmande och på grund av detta inte får något gjort.²¹ Grundproblematiken är dock densamma, där koncentrationssvårigheten och den låga impuls kontrollen ger uttryck i endera hyperaktivitet eller i dagdrömmeri.

¹⁹ Fakta och råd om ADHD <https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Adhd/> 22.05.18.

²⁰ Fakta om ADHD på www.attention.se/npf/adhd/ 22.05.18.

²¹ Kadesjö, B. 2004:2 i tidningen *Autismforum* volym 1 av 12.

- OCD

OCD är förkortning på *Obsessive Compulsive Disorder*, eller *Tvångssyndrom* som det också kallas. Detta innebär att personen upplever att hen måste göra en handling på ett visst sätt för att "få ro i själen". Exempelvis tvätta händerna tio gånger efter varandra, släcka och tända lampan i ett visst mönster eller kontrollera att dörren verkligen låstes genom att ta i handtaget flera gånger. En person med OCD får ångest över tanken på vad som *kan* hända om hen inte utför handlingen, och denna känsla går inte över förrän hen utfört tvångshandlingen x antal gånger. Det kan också handla om något som inte verkar rationellt, som att peta på sin kropp i en viss ordning innan eller efter hen utfört något. Att ha utfört handlingen lugnar personen, och om personen hindras från att utföra handlingen upplever hen stort obehag. Det är även vanligt att en person med OCD upplever katastroftankar. Exempelvis "Tänk om jag orsakar en brand" eller "Tänk om jag tappar bebisen i golvet!".²² Katastroftankar som dessa innebär ofta att personer med OCD inte vågar sig ut i samhället då det känns övermäktigt med allt som *kan* hända.

- ODD

ODD är förkortning på *Oppositional Defiant Disorder*, eller *trotssyndrom* som det också kallas. Trotssyndrom innebär inte trots som är normalt för en särskild ålder, där ett barn kan testa gränser, utan trotssyndrom handlar om när trotset fortsätter i äldre ålder och i sådan omfattning att det innebär ett problem. Ett barn med trotssyndrom har svårt, eller saknar förmågan, att se sammanhang. Hen uppfattar inte sin del i det som sker och förstår inte sin skuld. Barnet utvecklar försvarsstrategier, skyddar sig själv, eftersom det tycker att alla kommer med orättvisa beskyllningar. Framförallt har barnet svårare att hantera sitt temperament kring auktoriteter/vuxna och det är i huvudsak dessa hen trotsar aktivt.²³ Det finns en stor risk att barnet fastnar i ett mönster där det söker negativ uppmärksamhet, ofta av hämndlysten och medvetet elak karaktär, vilket kan vara svårhanterligt för omgivningen.²⁴

²² Fakta om OCD på <http://attention.se/npf/relaterade-tillstand/> 22.05.18.

²³ Socialstyrelsen. 2004. *Kort om ADHD hos barn och vuxna*.

²⁴ Kadesjö, B. om ODD/trotssyndrom på www.gillbergcentre.gu.se.

- Tidig identifiering

I detta avseende menar vi tidig identifiering av barn i behov av särskilt stöd (i utvecklingen) där fokus ligger på barn med relativt dolda funktionsvariationer som kan komma att ligga till grund för hinder i framtiden om de ej bemöts i god tid. (Mer om detta nedan.)

- Tidig insats

Vi avser sådana insatser som kompenserar för svårigheter och underlättar i såväl sociala, utbildningsmässiga och vardagliga sammanhang. Det kan handla om ljuddämpande insatser, utbyte av ljusarmatur för jämnare och tystare belysning, begränsning av barngruppens storlek, extra tid avsatt för pedagog att stötta, att pedagoger utbildas i Tecken som stöd för Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) eller att det avsätts tid för att utforma bildstöd för att förtydliga tillvägagångssätt i olika sammanhang och övergångar mellan olika aktiviteter. Vi gör ingen distinktion av vilka insatser vi anser är lämpliga, utan efterfrågar att insatser görs, oavsett vilka insatser det handlar om.

- Lågaffektivt bemötande

Lågaffektivt bemötande är en metod för att bemöta utåtagerande problembeteenden i samband med starka känslor (affekt) hos barn med neuropsykiatriska diagnoser, främst barn med autism. Metoden utvecklades av Ross Greene, som nyligen skrivit *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*.²⁵ Metoden har sedan vidareutvecklas med fler verktyg och arbetssätt av psykologen Bo Hejlskov Elvén, som numera blivit en form av representant och talesperson för metoden i Skandinavien. Han har skrivit flera stödböcker både till vårdnadshavare och till lärare, exempelvis; *Barn som bråkar - Att hantera känslostarka barn i vardagen*,²⁶ och, *Beteendeproblem i skolan*.²⁷ Den lågaffektiva metoden har på senare tid anammats som en metod att använda även i bemötandet av neurotypiska barn och är numera en metod som fått allt större genomslag i förskolor och skolor i Sverige.

²⁵ Green, R. 2016.

²⁶ Hejlskov Elvén, B. 2015.

²⁷ Hejlskov Elvén, B. 2014.

En grundtanke i metoden är att känslor (affekt) smittar, och om den vuxne bemöter en utåtaggerande elev på ett lugnt sätt blir även eleven lugnare. När en konflikt skett så är tanken att man utvärderar den tillsammans med eleven, om hen kan, och kommer fram till en lösning som fungerar för både vuxen och elev. En annan grundtanke är den som Ross Greene först beskrivit med orden “Kids do well if they **can**”,²⁸ översatt av Hejlskov Elvén till “Ett barn som kan uppföra sig gör det”.²⁹ Med detta menas att omgivningens krav inte får vara så stora att eleven inte kan klara dem. Om våra krav gör att en elev ger upp så faller det sig naturligt att denna elev ger utlopp för sina uppgivna känslor på flera olika sätt. Här är det viktigt att ha i åtanke att en neurotypisk elev kan i genomsnitt klara av högre krav än en elev med en neuropsykiatrisk funktionsvariation.

Några exempel på lågaffektiva metoder i skolvärlden är: Reagera lugnt och behärskat. Tvinga inte fram ögonkontakt vid en konfliktsituation. Undvik beröring när en elev är upprörd. Respektera elevens personliga utrymme. Sätt dig ner, gärna på golvet, då upplever eleven att du tar mindre plats. Prata lugnt inledningsvis, men om eleven förlorar kontrollen så sluta prata helt. Ge dig, om det handlar om att rädda en situation. Byt personal. Att avleda uppmärksamheten, gärna med humor.³⁰

²⁸ Green, R i DrRossGreen. 2010-09-10 *Kids do well if they can #1* [Videofil], fetstil för att symbolisera betoning.

²⁹ Hejlskov Elvén, B. & Wiman, T. 2015.

³⁰ Hejlskov Elvén, B. 2014

2. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogör vi för den teoretiska grunden till vårt arbete. Dels förhåller vi oss till en teori för vår egen forskningsmetod, dels en teori utifrån vilken vårt forskningsområde är utformat.

2.1. Fenomenografi och hermeneutik

Vi har i vår undersökning tagit avstamp inom fenomenografisk forskningsteori där vi inte gör anspråk på att nå ett resultat som kan generaliseras för alla övergångar mellan förskola och förskoleklass. Genom att ställa öppna frågor har vi låtit våra informanter berätta ingående om ett valt fenomen i sina verksamheter men deras upplevelser är unika för dem i deras situation. Däremot har vi inledningsvis haft en förhoppning om att våra informanter kollektivt skulle ge ett uttömmande svar på hur det fenomen vi undersökt kan se ut.³¹ Det går även att problematisera vår analysmetod utifrån en förståelse av dubbel hermeneutik. Det innebär att vi dels måste förhålla oss till att det vi studerar är *vad* våra informanter berättat, inte *hur*. De svar våra informanter har givit är formulerade utifrån sina tolkningar och uppfattningar, något vi inte kan bortse ifrån. Dels innebär det även att vi inte endast kan återberätta vad våra informanter har sagt för att ge en helhetsbild av det undersökta fenomenet. Som Gilje & Grimen beskriver av Anthony Giddens “måste [vi] därför gå längre än [informanternas ...] uppfattningar.”³²

Även i arbetet med att analysera resultatet av vårt insamlade material förhåller vi oss till en fenomenografisk ansats. Genom att primärt arbeta med transkriberingarna av vad som sagts istället för ljudfilerna där hur det sagts med intonation, tankepauser m.m. kunnat påverka tolkningen. Genom noggrann bearbetning av materialet har vi sökt mönster i hur informanterna beskriver samma fenomen men även hur enskilda informanter uttrycker

³¹ Stukát, S. 2011:35-37.

³² Giddens, A. (1976:76f.) ur Gilje, N & Grimen, H. 2007:177.

sig om olika fenomen.³³ Vi gör även kopplingar mellan de olika informanternas svar och tolkar dem i förhållande till vad vi kunnat läsa oss till i tidigare studier. Vi har alltså gjort en ansats till att “urskilja människors kvalitativt olika sätt att tänka, beskriva och uppfatta”.³⁴

2.2. Sociokulturell teori

Det rådande paradigmet för pedagogisk teori och utformningen av den svenska skolan bygger på ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker utifrån sammanhang i samarbete,³⁵ och i möte med andra.³⁶ Under 1900-talet förändrades synen på hur skolan bäst skulle bemöta frågan om undervisning av barn i behov av särskilt stöd. Under första halvan av århundradet skulle barnen differentieras och testas utifrån förmågor, intelligens och funktion. Utifrån testresultaten skulle de placeras i hjälp-, läs- och specialklass eller i ordinarie klass. Under senare hälften, närmare under 60-90-talet, svängde dock synen på vad som var bäst för dessa barn. Barn i behov av stöd skulle allt mer integreras i den ordinarie undervisningsgruppen.³⁷ Barn i behov av särskilt stöd i utvecklingen skulle inkluderas i ordinarie skolverksamhet och erbjudas möjlighet till likvärdigt pedagogiskt innehåll. Så ser det ut än idag. Vi ser att undervisning ska anpassas utifrån varje enskild elevs förutsättningar.³⁸ Även i värdegrunden för skolan påpekas att det individuella ska ges utrymme inom det sociala samspelet och kunskapandet som en händelse i möte med andra.³⁹

³³ Kihlström, S. Ur Dimenäs, J. 2007:162.

³⁴ Ibid.

³⁵ Dysthe, O. m.fl. 2003:41.

³⁶ Säljö, R. 2009.

Dysthe, O. m.fl. 2003.

³⁷ Brodin, J. & Lindstrand, P. 2004.

³⁸ Skolverket. Lgr11/17.

³⁹ Skolverket. 2011/13 på <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund> 22.05.18.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi det rådande forskningsläget för övergångar mellan förskola-förskoleklass-skola. Avsikten med kapitlet är inte att ge en komplett summering av den aktuella forskningen utan att presentera en grundläggande förförståelse till vår studie. Inledningsvis vill vi belysa det rådande forskningsintresset vad gäller frågor om övergångar mellan olika skolformer innan vi fortsätter med en summerad presentation av förskoleklassens korta historia. Vi kommer även i detta avsnitt kortfattat behandla vikten av tidig identifiering och tidiga insatser.

3.1. Ett forskningsaktuellt tema

Vi är, som vi nämnt i inledningen, inte de enda som kommit att intressera oss för frågor vad gäller övergångar mellan förskola och skola. I inledningen nämnde vi en forskningsöversiktande artikel av Ekström, Garpelin & Kallberg ur *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* från 2008. Garpelin & Kallberg presenterade även en intervjustudie vars syfte var att “få en fördjupad förståelse av den mening övergångar har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan” i samma tidskrift.⁴⁰ Dessa, forskningsöversikten och intervjustudien, kan ha legat till viss grund för det intresse som finns vid Mälardalens högskola gällande övergångar. Där har det under de senaste åren bedrivits ett övergripande forskningsprojekt,⁴¹ omnämnt som ”Gränslandsprojektet” om övergångarna. Inom forskningsprojektet har det ingått en fallstudie om övergångsaktivitet.⁴² Projektet och fallstudien har beskrivits mellan januari 2013 och december 2017. Det har ännu inte presenterats några rapporter eller avhandlingar utifrån dessa.

⁴⁰ Garpelin, A. & Kallberg, P. 2008:65.

⁴¹ Mälardalens högskolas hemsida. Gränsland, broar och passageriter. Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola. <https://goo.gl/tpvZti> 22.05.18.

⁴² Mälardalens högskolas hemsida. Barns övergångar från förskola till förskoleklass och fritidshem: En fallstudie om övergångsaktiviteter inom Gränslandsprojektet. <https://goo.gl/LE8erp> 22.05.18.

Frågor som rör övergångar har även intresserat såväl lärarstudenter som studenter inom specialpedagogik. Några exempel på examensarbeten som fokuserat på övergångar är:

“Alla är skolförberedda” från 2017 med syfte att, liksom oss, studera pedagogers upplevelser av samverkan vid övergångar visade att den positiva upplevelsen av övergångarna var nära kopplad till de handlingsplaner för överlämning som fanns där.⁴³

Barns erfarenheter av övergångar från förskola till förskoleklass från 2016, som genom samtalsintervjuer med fokus på kamratrelationer undersökte innebörden av övergången mellan de båda skolformerna för just barnen.⁴⁴

Olika aktörers perspektiv på övergångar för barn i från förskola till förskoleklass från 2017. Syftet med detta examensarbete var att undersöka olika aktörer inom samma rektorsområde för att ta reda på deras perspektiv på övergångar mellan förskola och förskoleklass, med visst fokus på tidigare erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd, och hur värdefull information därav tillvaratas. Resultatet landar i att det fanns luckor vad gäller samverkan och att ett förändringsarbete för att ta till stånd bättre samverkan påbörjades.⁴⁵

Övergång från förskola till förskoleklass - En studie som behandlar vad pedagoger upplever och tänker som viktigt runt organiseringen i övergången från 2016 med syfte att utforska upplevelsen av organisering av övergången mellan förskola och förskoleklass, hos en pedagog i vardera verksamhet.⁴⁶

Vi har valt att särskilt lyfta Frida Södermans arbete *‘Vi i förskola - Dom i förskoleklass’*⁴⁷ eftersom vårt arbete fokuserar på mycket snarlika frågor men vi belyser dem ur såväl ett annat perspektiv som genom en annan metod. (Mer om Södermans syfte och resultat nedan.)

⁴³ Carlsson, L. & Jinnemo, L. 2017.

⁴⁴ Johansson Häll, L. 2016.

⁴⁵ Svantesson, M. 2017.

⁴⁶ Rönnverg, C. 2016.

⁴⁷ Söderman, F. 2010.

3.2. Förskoleklassens historia och tanken med den

För att förstå förskoleklassens situation behöver vi förstå förskoleklassens historia. Förskoleklassens vara eller icke vara har varit en diskussion i ca 30 år. De större partierna har i omgångar varit rörande överens om att barn bör kunna börja i skolan innan den tidigare gällande skolplikten. I samband med att Sverige gick med i EU och det blev allt vanligare med internationella mätningar och jämförelser väcktes en tanke om att svenska barn skulle halka efter rent utbildningsmässigt jämfört med barn i många andra länder där skolstarten sker tidigare. Därför höjdes röster dels för att sänka åldern för skolstart från sju till sex års ålder och att förlänga grundskolan från tidigare nio år till tio.⁴⁸

Det fanns många syften till utformningen av förskoleklass. Utan inbördes ordning: Skulle införandet av förskoleklass avlasta barnomsorgen under babyboomen som var under 80-talets senare hälft och 90-talets början; förskoleklassen skulle göra att barn kom väl förberedda för grundskolan; den pedagogik som förskollärarna tog med sig in i förskoleklass skulle påverka grundskolan barnsyn och bidra till ett mer lustfyllt förhållande mellan lek och lärande.⁴⁹

3.3. Tidig identifiering

År 2014 presenterade Socialstyrelsen ett kunskapsstöd, *Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd*.⁵⁰ Socialstyrelsen som utgivande myndighet har i detta förklarat att personer med ADHD/ADD är en riskgrupp för psykisk ohälsa och att personer med oupptäckt ADHD-problematik riskerar stora svårigheter senare i livet. En av riskerna är att hamna i kriminalitet. I en rapport från Karolinska institutet i samarbete med Psykiatri sydväst om ADHD-projektet på Norrtäljeanstalten kan vi läsa om hur ADHD verkar vara 10 gånger vanligare än hos icke-kriminella i motsvarande ålder och att de intagna med ADHD fallit in i kriminalitet generellt tidigare än neurotypiska intagna.⁵¹ Personer

⁴⁸ Lunholdt, H. 2015.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Socialstyrelsen. 2014.

⁵¹ ADHD-projektet på Norrtäljeanstalten. 2009:3-4.

med oupptäckt NPF-problematik löper även större risk för missbruksproblematik,⁵² senare i livet, men även att självkänslan påverkas negativt redan i unga år eftersom det tär på uppfattningen av självet att ständigt komma i konflikt med andra barn och vuxna i omgivningen.⁵³

I skolan råder det en osynlig och outtalad social norm såväl inom som utanför klassrummet. Det finns normer gällande hur en beter sig under lektioner och olika delar av samma lektion. I vissa situationer ska elever förstå att de ska sitta tysta och lyssna uppmärksamt på vad läraren förmedlar eller självständigt arbeta med en uppgift. I andra sammanhang ska eleverna tänka ut svar på frågor, räkna upp handen och inte säga svaret rakt ut utan vänta på att läraren väljer vems tur det är att få svara. Utanför klassrummet råder det andra normer i andra situationer. Vem får gunga och hur länge, ska en vänta på sin tur i rutschkanan eller är det okej att springa upp framför någon annan om en ändå är snabbare än den som står där. Och så var det ju det där med att gå till matsalen. ”Ska jag ta på mig jackan eller inte? Och behöver jag mössa? Vantar? Halsduk? Det är ju vinter.”⁵⁴ Och så finns det ordningsregler i hur en står i kö, vem som får stå först i kön och vad det betyder att få stå sist. Skolan är full av sociala normer som är mer eller mindre outtalade. Att missa de sociala koderna och ha ett avvikande beteende ökar risken för uteslutning ur gemenskapen.⁵⁵ Genom en tidig identifiering ökar möjligheten för pedagoger att bemöta svårigheterna och att kunna stötta i de olika situationerna.

3.4. Tidiga insatser

Tidiga insatser, helst redan i förskolan, minskar risken för ett misslyckande i skolan och detta minskar även risken för fortsatt marginalisering. Detta i sin tur kan leda till en ekonomisk lönsamhet; eleven som annars hade hamnat utanför samhällets norm kan istället bli en del av samhället. Detta kan således komma staten till gagn i form av en arbetande och skattebetalande individ.⁵⁶ Risken för en accelererande marginalisering av den individen blir

⁵² Socialstyrelsen. 2014.

⁵³ Fakta och råd om ADHD <https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Adhd/>.

⁵⁴ Exempel på vanliga dilemman för personer inom Autismspektratillstånd.

⁵⁵ Granström, K. ur Thors, C. 2003.

⁵⁶ Nilsson, I. 2011.

större ju längre en person med NPF-problematik får klara sig utan stöd.⁵⁷ Motsatsen skulle kunna förstås som att ju tidigare personen i fråga får stödinsatser för att klara av sin vardag, med skola, familj och relationsskapande med vänner, desto större är möjligheten för en utveckling i positiv riktning och en minskad risk för utmanande beteenden senare i barnets utveckling. För den intresserade finns det studier som pekar på just detta samband utifrån NPF-problematik.⁵⁸

Björn Kadesjö, doktor i medicin, skriver i en artikel för tidningen *Autismforum*, att det är angeläget med tidiga insatser, eftersom det visats att “många trotsande barn i efterhand får ännu allvarigare sociala problem (uppförandestörning) med en mycket negativ inverkan på en ung människas framtid.”⁵⁹ Han menar på att det är ett av skälen till att det är viktigt att känna igen den beskrivna problemutveckling i *ett tidigt skede* då det finns helt andra möjligheter att påverka förloppet.⁶⁰ Detta gäller även andra NPF-varianter, där en tidig insats kan vara avgörande för även deras framtid som samhällsmedborgare.

3.5. Övergångar mellan olika skolformer

Helene Lumholdt, journalist som har bevakat utbildningsfrågor i många år, presenterar i sin bok *Perspektiv på övergångar* en redogörelse av ett möte mellan två förskolor och pedagoger och rektor på skolor som ska ta emot barn i förskoleklass.⁶¹ I redogörelsen framkommer att såväl pedagoger som skolledare deltar på återkommande möten för att, som Lumholdt uttrycker det, “överbygga avståndet mellan [...] verksamhetsformerna.”⁶² Syftet med mötet tycks vara att skapa en samsyn för hur de ska gå tillväga vid övergångar. Frågor om de ska ha överlämningssamtal eller ej och hur dessa i så fall ska bedrivas diskuteras. I samtalet verkar det som att skolledare och pedagoger i förskolan är mer positivt inställda till behovet av överlämningssamtal än vad lärarna i förskoleklass är. Lärarna i förskoleklass påpekar dels att barnens beteende är avhängigt på miljön och att det som varit svårt för dem i

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ www.habilitering.se - se deras referenslista. Vi är medvetna om att detta är en sekundär källa, men har ej haft möjlighet att studera deras källtexter inom ramen för arbetets omfattning.

⁵⁹ Kadesjö, B. 2004:3.

⁶⁰ Kadesjö, B. 2004:3.

⁶¹ Lumholdt, H. 2015.

⁶² Lumholdt, H. 2015:40.

förskolan kanske inte alls är svårt i förskoleklass. Dels påpekar de att de inte vill bli få subjektiva tyckanden och tänkanden om barnen från pedagoger på förskolan. De skulle hellre göra besök i förskolan för att se barnen i sin nuvarande miljö innan de börjar i förskoleklassen. Det framstår som att skolledare, både rektor och förskolechef, är överens om att det finns information om barnen som förskolan har och som är gynnsam för det enskilda barnet att lärare i förskoleklass vet i förväg. Exempel om otrygghetskänslor med utagerande beteende som resultat anges som ett exempel på en situation där ett överlämningssamtal är gynnsamt. Det framgår i redogörelsen att ett sådant möte redan är inplanerat med vårdnadshavarnas medgivande. Pedagoger från de båda förskolorna håller med lärarna i förskoleklass om att de bör undvika subjektiva tolkningar och irrelevanta frågor i överlämningen och instämmer samtidigt med skolledarna om att det är gynnsamt för det enskilda barnet med överlämningssamtal.⁶³ Det verkar i exemplet som att det förespråkas ett möte mellan pedagoger där enskilda barn diskuteras. Ett sådant möte är endast möjligt om vårdnadshavarna har godkänt ett sådant möte. Det framgår inte om de rekommenderar att vårdnadshavare erbjuds möjlighet att närvara och delta i ett sådant möte.

2010 skrev Frida Söderman examensarbetet *Vi i förskolan - Dom i förskoleklass* där syftet var att “belysa pedagoger och rektorers uppfattning om samverkan vid övergång mellan förskola till förskoleklass med fokus på barn i behov av särskilt stöd”.⁶⁴ Söderman använder intervju i fokusgrupper för att angripa sitt syfte och kategoriserar sina fynd enligt följande; Samtal om övergången från förskolan till förskoleklass, Talet om barn i behov av särskilt stöd, Tal om samverkan, och Tal om bemötande.

I den första kategorin, *Samtal om övergången...* belyser Söderman först hur deltagarna beskriver hur överlämningen går till. Pedagogerna nämner en form av möte mellan pedagoger från båda verksamheterna och vårdnadshavare som en arena för samtal om eventuella behov utöver det vanliga. Söderman lyfter sedan ut ett uttalande från en pedagog som visar på avsaknad av uppföljning och en önskan om detsamma tillsammans med pedagoger i förskoleklass om just barn i behov av särskilt stöd.

⁶³ Lumholdt, H. 2015:39-49.

⁶⁴ Söderman, F: 2010:2.

I den andra kategorin, *Talet om barn i behov av särskilt stöd*, belyses en distans mellan de båda skolformerna. Detta *dike* försvårar överlämnandet och pedagoger i förskolan uttrycker till och med en misstanke om att det finns en prestige som påverkar relationen och samverkan mellan verksamheterna. Även definition av barn i behov av särskilt stöd diskuteras då det inte verkar vara självklart för samtliga pedagoger i fokusgruppen.

I den tredje kategorin, *Talet om samverkan*, presenteras först fyra motiv till samverkan sedan hinder för genomförandet. Avsaknad av dialog med pedagoger i mottagande verksamhet samt att det saknas tid både för att genomföra god samverkan men även för att lägga upp en plan för framtida samverkan. Detta är något pedagogerna i undersökningen uttrycker ett behov av då Söderman tolkat att pedagogerna saknat tydliga rutiner och riktlinjer för hur samverkan ska gå till.

I den fjärde och sista kategorin, *Talet om bemötande*, kommer kompetensen hos lärare i förskoleklass på fråga. Pedagogerna i förskolan uppger att de inte vill lämna för mycket information utan att pedagogerna i förskoleklass “bör bilda sig en egen uppfattning”,⁶⁵ eftersom behovet kan se annorlunda ut när barnen kommer till den nya verksamheten. Pedagogerna i fokusgruppen uttrycker en önskan om att diskutera läroplanen för att göra en gemensam tolkning av texten. Söderman tolkar även in känslor hos pedagoger i fokusgruppen där hon använder ord som besvikelse och bristande tillit till pedagoger i den mottagande verksamheten.⁶⁶

Sammanfattningsvis finner Söderman en samtalskultur som påvisar en klyfta, eller ett dike, mellan de båda verksamheterna. Pedagoger i förskolan misstror kompetensen och förmågan hos pedagoger i förskoleklassen när det kommer till mottagandet. Pedagogerna i Södermans studie frågar sig om pedagogerna i mottagande verksamhet kommer klara av barnen, att hinna se dem, och att de behöver bilda sig en egen uppfattning vilket betyder att överlämnandet inte får innehålla för mycket information men ändå

⁶⁵ Söderman, F. 2010:29.

⁶⁶ Söderman, F. 2010:23-30.

tillräckligt för att bli bra för barnen.⁶⁷ Det framkommer tydligt två faktorer som bidrar till komplexiteten i överlämnandet från förskola till förskoleklass. Tiden och brist därav är en kännbar faktor. En annan är skillnader i hur pedagogerna pratar om, och upplever behov hos olika barn.

3.6. Det pedagogiska yrkesspråket

Inom de flesta yrkesgrupper och på de flesta arbetsplatserna har det utvecklats en samtalskultur där ett visst språkbruk används. Här är det värt att skilja på jargong som kan uppstå på den enskilda arbetsplatsen och ett yrkesspråk som inte bara består av ord eller begrepp för kunskapsförmedlande utan även en förtrogenhet att använda rätt språkbruk i rätt sammanhang.⁶⁸ Yrkesspråket fungerar som ett instrument för kunskapsförmedlande mellan yrkesutövare. “En sådan samlad och strukturerad kunskap kan hjälpa de yrkesverksamma att se samband, orsaksrelationer, förklaringsmodeller och förklaringar till företeelser inom yrket.”⁶⁹ Inom pedagogiska verksamheter får yrkesspråket en särskild betydelse när det kommer till allt som rör barn i behov av särskilt stöd. Inom grundskolan har det under många år bedrivits elevvårdskonferenser där syftet varit ett kollektivt problemlösande.⁷⁰ Syftet med ett yrkesspråk hos lärare och pedagoger är dels kunskapsutveckling för professionen, dels möjliggöra för att beskriva elevers förutsättningar och behov samt underlätta i diskussion om vilka insatser som är lämpliga.⁷¹ Att inte ha ett gemensamt gruppspråk kan göra att enskilda pedagoger får problem i sin yrkesidentitet.⁷²

Hur vi samtalar om olika fenomen påverkar hur vi ser på saken. Vem bär ansvaret för att en elev halkar efter? Ett bristande yrkesspråk och brister i ett analytiskt tänkande ur pedagogiska perspektiv, samt en medveten eller omedveten känsla av att behöva försvara sitt yrkesutövande, kan bidra till att problembeskrivningen förskjuter ansvaret och skulden till den enskilda eleven.⁷³

⁶⁷ Söderman, F. 2010:28.

⁶⁸ Colnerud, G. & Granström, K. 2002:41-42.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Colnerud, G. & Granström, K. 2002:69-ff.

⁷¹ Ibid.

⁷² Colnerud, G. & Granström, K. 2002:41.

⁷³ Ibid.

När det kommer till att samtala om ett barns eller en elevs eventuella svårigheter förskolan och skolan kan vårt sätt att beskriva barnet påverka hur andra ser på det enskilda fallet och alla jämförbara fall. Det kan även påverka hur barnet blir bemött och slutligen påverka hur barnet ser på sig själv – alltså självkänslan. I avsnittet ovan framkommer det både i Södermans fokusgrupper och i Lumholdts mötesobservation att det finns vissa tankar hos deras informanter om subjektiva och onödigt tyckande istället för saklig relevant information. Det framkommer även tankar kring andra kollegors förmåga att såväl lämna ifrån sig relevant och saklig information som att ta emot densamma.

Eva Hjärne och Roger Säljö gjorde tillsammans en studie om hur elevhälsoteam bl.a. samtalar om eleverna, svårigheterna och ansvarsbärare – alltså vem eller vad som bär ansvar för att vårigheterna uppstått. Författarna framhäver att ett av elevhälsotemets syften är att de “introducerar, vidmakthåller och legitimerar” det sätt vi som pedagoger uttrycker oss om problemsituationer.⁷⁴ De hävdar att det finns en “mycket tydlig tendens till att individualisera problemet”,⁷⁵ alltså att problemet ligger hos individen, i det här fallet barnet eller eleven, som brister i förmåga. Det talas alltså inte mycket om den omgivande miljön eller metoden för undervisning som orsakande faktor. Författarna fortsätter att poängtera att hur vi som pedagoger beskriver medför “konsekvenser för den enskilda eleven”.⁷⁶

3.7. Etiska aspekter att beakta vid övergång

Att viss information riskerar att inte följa med vid övergången kan bero på att det kan tyckas oklart vad som är sekretessbelagt och inte. I Lumholdts bok kan vi läsa: “Det verkar som att många förskollärare tycker att det känns viktigt att få dela med sig av vad de vet, men att de samtidigt är rädda för att göra fel och därför försiktigt trevar sig fram i sekretessens minfält.”⁷⁷ Detta är något som kan komplicera överlämningen, då man väljer det säkra (tystnaden) före det osäkra (att berätta), då skollagen kan tyckas otydlig med vilka regler som gäller. I *Juridik i professionellt lärarskap* skriver Marco Nilsson exempelvis att en sekretessgräns inte finns mellan verksamheter

⁷⁴ Hjärne, E. & Säljö, R. 2008:97.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Lumholdt, H. 2015:94.

som styrs av samma kommunala nämnd, då dessa tillhör samma myndighet.⁷⁸ Sekretessen är överlag starkare inom förskolan, men inte lika stark inom grundskolan då överlämning till olika årskurser är inom samma verksamhet. Om förskolan och förskoleklassen ska anses vara två olika verksamheter är dock oklart, och det kan dessutom skilja sig från kommun till kommun. Vad som därmed får föras vidare från förskola till förskoleklass kan därför skilja sig eftersom det inte finns tydligt definierade regler kring det, mer än att *om* man är osäker så är ett medgivande från vårdnadshavare att föredra före att råka göra fel. Nilsson beskriver det dessutom med orden: “Det enklaste är att hämta samtycke från vårdnadshavarna”,⁷⁹ och just “enklaste” verkar vara det alternativ som många förskollärare väljer att göra, då det upplevs säkrast, alternativt utesluter information av rädsla att *råka säga för mycket*. Men vad är *för mycket*?

I Offentlighets- och sekretesslagen (OSL) kan vi läsa under *Sekretessbrytande bestämmelser och bestämmelser om undantag från sekretess*, kapitel 10, att en sekretessbelagd uppgift “får lämnas till en myndighet, om det är uppenbart att intresset av att uppgiften lämnas har företräde framför det intresse som sekretessen ska skydda.”⁸⁰ Vad som är uppenbart viktig information och vad som ska ha företräde verkar dock ligga på den som har ansvar för uppgiften att avgöra, vilket kan tolkas som att ansvaret ligger på förskolechefen eller på den pedagog som är ansvarig för det enskilda barnet på förskolan. Det är dock inte helt tydligt om detta gäller trots vårdnadshavares nekande, eller om det gäller *utan* vårdnadshavares medgivande.

På grund av en upplevd otydlighet i sekretesslagen kan det därför tyckas eller upplevas som att “diket”⁸¹ mellan förskola och förskoleklass är långt. Man vet inte vilka uppgifter man kan fråga eller berätta om, och just denna osäkerhet kan hindra information som *kan* vara väsentlig för barnets bästa i förskoleklass. Information som kan förbereda lärare i förskoleklass på att göra anpassningar redan från start, vilket kan hjälpa eleven till en optimal start på en eventuellt känslig övergång.

⁷⁸ Nilsson, M. 2012:38-39.

⁷⁹ Nilsson, M. 2012:38-39.

⁸⁰ OSL 10:27§.

⁸¹ Söderman, F: 2010:26. Beskrivning av avståndet mellan verksamheterna.

4. Metod och material

I detta kapitel presenterar vi först vår metod, kvalitativa och semistrukturerade intervjuer, genom vilken vi utgått från en fenomenografisk ansats. Vi presenterar även det material, den empiri, som genererats ur intervjuerna.

4.1. Intervju

Vi har valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie med ett färre antal informanter för att belysa hur verkligheten upplevs i ett fåtal specifika fall. Vi kommer alltså inte kunna påvisa något resultat som går att *generalisera* för övergångar mellan förskola och förskoleklass.⁸² Däremot hoppades vi presentera en bredare och mer nyanserad förståelse för hur övergångarna mellan förskola och förskoleklass kan se ut.⁸³ (Mer om det i avsnitt Metoddiskussion nedan.) Vi har använt oss av en semistrukturerad samtalsintervju där vi utgått från en checklista med formulerade huvudfrågor, en så kallad intervjuguide.⁸⁴ Under intervjuens gång ställde vi frågorna i den ordning som vi upplevde föll sig naturligt utifrån hur samtalet fortlöpte.⁸⁵ Motivet har varit att få till ett ledigt samtal med möjlighet till fördjupade, förtydligade och uttömmande svar i de enskilda fallen. Vi har eftersträvat dynamiska och levande samtal.⁸⁶ Vi har även valt att fylla ut med följdfrågor när så har känts passande. Frågorna har varit av såväl tematisk och uppföljande som tolkande karaktär,⁸⁷ dvs. “Vad menar du med...?”, “Kan du berätta mer?” och “Har vi förstått dig rätt om...?”. Vi har låtit föregående intervju påverka genomförandet av nästa genom vilka tematiska följdfrågor vi har ställt. För att undersöka hur väl informationskanalerna fungerar mellan förskola och förskoleklass vad gäller barn i behov av särskilt stöd har vi valt att hålla intervjuer med lärare verksamma i förskoleklass. Utifrån ovan genomgång av tidigare studier på området ville vi undersöka frågan ur ett annat perspektiv än det som Frida Söderman presenterat. Södermans exempel presenterar förskolepedagogernas perspektiv. Vi ville därför ta reda på hur lärare verksamma i förskoleklass upplever att informationen kring barn som utmanar har sett ut.

⁸² Stukát, S. 2011:38.

⁸³ Ahrne, G. & Svensson, P. 2015:38.

⁸⁴ Intervjuguide, se Bilaga.

⁸⁵ Stukát, S. 2011:44.

⁸⁶ Esaiasson, P. m.fl. 2007:298.

⁸⁷ Esaiasson, P. m.fl. 2007:299.

4.2. Urval

För att uppnå god spridning på intervjustvaren, samt få en uttömmande bild av problemområdet, har vi valt att i första hand använda oss av ett så kallat strategiskt urval och i andra hand av ett slumpmässigt urval.⁸⁸ Vi har alltså inte valt att studera hela populationen, alla lärare i förskoleklass, eftersom att det skulle vara alltför tidskrävande och inte rymmas inom ramen för arbetet. Det skulle inte heller kunna resultera i en kvalitativ studie. Vi valde ut några skolor med f-klass i Västsverige som vi skickade ut förfrågan till om att medverka. Valet var dels av bekvämlighet och rimlighet utifrån hur långt vi kunde tänka oss att åka för en intervju, dels var valet utifrån vad vi hoppades kunna få representativa och nyanserade svar. Vi skickade ut förfrågningar till rektorer och lärare på olika skolor i olika kommuner runt i Västsverige med goda förbindelser inom och till Göteborgs stad. I en del skolor fick rektorer föra frågan vidare i sina arbetslag eftersom vi inte hade kontaktinformation direkt till lärare. Vi skickade förfrågan både till kommunala skolor och friskolor då de olika styrena av skolorna kunde tänkas påverka resultatet. Allteftersom vi insåg att de vi först skickat frågan till inte skulle svara i tid så skickade vi förfrågan till andra skolor. Vi skickade även ut förfrågningar efter att vi genomfört våra första intervjuer. Till viss del påverkades urvalet i detta skede av de svar vi fått under de inledande intervjuerna. Skolorna som fick förfrågan var alltså strategiskt utvalda för att kunna representera sitt område. De som svarade och vilka lärare på de olika skolorna som deltog i intervjuerna hade vi däremot ingen kontroll över, därmed har vi valt att räkna den delen av urvalsprocessen som slumpmässig. De förskoleklasslärare vi sedan blivit hänvisade till har Emmy haft mejlkontakt med för att komma överens om plats och tid. De som önskat frågorna i förväg har fått det, men det är inte något vi gett förslag på i mejlkonversationen.

Slutligen höll vi totalt fem intervjuer varav tre var inom samma kommun. Av dessa tre var en intervju med pedagog i friskola. Detta för att se om vi kunde urskilja några särdrag mellan skolor med olika huvudmannaskap. Alla pedagoger som vi har pratat med bedriver undervisning i förskoleklass i skolor i mindre orter belägna norr och söder om Göteborg med en pendlingstid på upp till en timme.

⁸⁸ Esaiasson, P. m.fl. 2007:179.

4.3. Etisk hänsyn

Vi har i genomförandet förhållit oss till Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer.⁸⁹ Vi har uppfyllt kravet på information och samtycke både genom den inledande mailkontakten och i inledningen och avslutet av intervjuerna. I dessa interaktioner har vi avhandlat såväl frivillighet, möjlighet att komma med tillägg eller andra funderingar efteråt samt information om materialhantering vad gäller inspelning. Vid samtliga intervjuer har vi gjort ljudupptagningar som vi transkriberat. Ljudupptagningen har varit ett primärmaterial som vi hanterat tillsammans med transkriptionerna. Vi återkom till inspelningen under analysarbetet,⁹⁰ men i och med detta arbetes avslut raderas dem med hänsyn till såväl informanternas anonymitet och sekretessen kring det samtalen cirkulerat. Informanterna metvetandegjordes om planen för inspelningarna i samband med inledningen av intervjuerna. När det varit svårt att höra från inspelningen har vi genom mailkontakt frågat om förtydliganden från informanten. Under intervjun fördes även lättare stödanteckningar. Konfidentialitetskravet har följts genom att informanter skickligt kunnat prata i allmänna termer, att vi inte antecknat detaljer så att dessa ska kunna härledas till individer och att inspelning endast avlyssnats i enskildhet i syfte att transkribera. Av det ur transkriberingen som används i uppsatsen har vi använt informantens ursprungliga formulering när det varit avgörande för tolkningen av vad som sagts. När det däremot förekommit frekventa tankepauser, fyllnadsord eller omformuleringar i samtalet har vi använt informantens informationsbärande ord men formulerat om uttalandet. Nyttjandekravet har inte prövats under arbetets gång då det inte varit aktuellt.

⁸⁹ Vetenskapsrådet. 2007.

⁹⁰ Wibeck, V. 2010:157.

5. Resultatredovisning

I det här kapitlet redogör vi för resultatet av vår undersökning. Vi har valt att göra det genom att först presentera bakgrundsinformation om våra informanter för att gå vidare med de mer tematiska frågorna. Vi har valt att lägga upp resultatredovisningen och analysen av resultaten på så vis att vi sammanställer alla informanternas svar under för frågorna, en åt gången, utifrån intervjuguiden. (se bilaga 1) Vi har även valt att göra en analys av hur de olika informanternas svar förhåller sig till varandra i direkt anslutning till redogörelsen för deras svar. Vi avslutar sedan kapitlet med en mer övergripande analys för alla intervjusvar i sin helhet. För tydlighets skull vill vi poängtera att våra refererat av vad våra informanter berättat är helt utan inbördes ordning. Det uttalande som refereras först i ett sammanhang är alltså inte samma informant som refereras först i nästa. “En informant” och “En annan informant” är alltså inte representativt för den första eller andra intervjun.

5.1. Informanternas bakgrund

Vi har intervjuat fem informanter, där erfarenheten av tid i förskoleklass har varit två, fyra, 17, 17 och 21 år. Majoriteten av informanterna har tidigare arbetat i förskola och har således en viss erfarenhet av båda sidor av överlämningen. En av informanterna representerar friskola och övriga fyra representerar kommunala skolor. Tre av skolorna är i samma kommun, (hädanefter kommun 1,) en i kommun norr om och en i kommun söder om, (hädanefter kommun 2 och 3). Ingen av informanterna följer med till årskurs ett, utan alla är enkom utbildade för att arbeta som förskollärare (0-6 år) som således stannar kvar i förskoleklass. I en av intervjuerna berättar dock informanten att det finns lärare på skolan som möter eleverna i förskoleklass och följer dem upp i årskurs ett men att det både är en fråga om behörighet och om anställningsform. Alla lärare som undervisar i förskoleklass har inte behörighet att undervisa i årskurs ett. På skolan där informanten jobbar har lärarna i förskoleklass en semesteranställning medan lärarna i årskurs ett och uppåt har ferieanställning. Informanten menar att detta kan påverka kollegornas villighet att gå ner i förskoleklass ett år för att möta eleverna redan där.

5.2. Frågor om fortbildning och kompetens

På frågan *Har du någon formell utbildning eller fortbildning för arbete med barn i behov av särskilt stöd? (utöver de 7,5 hp som eventuellt har getts inom lärarutbildningen?)* så har samtliga förskoleklasslärare inledningsvis svarat nej. Under samtalets gång har dock majoriteten reflekterat över att de visst varit på föreläsningar eller workshops med relevans för arbete med barn i behov av särskilt stöd, vilket kommer fram när vi ställer frågan om de erbjuds fortbildning genom skolan. Här har vi noterat en viss skillnad hos våra informanter, särskilt över kommungränser i huruvida fortbildning erbjuds kontinuerligt och på vilket sätt. En informant delgav att hon fick många förslag och tips på föreläsningar genom dels mejl där rektorn skickar ut något som verkar intressant utifrån den situation som finns i elevgrupperna, dels även länkar från rektorn till olika kurser. Under studiedagar har de arbetat mycket med lågaffektivt bemötande (se begreppsförklaring), och då har bl.a. alla förskoleklasser i hela den kommunen varit på en föreläsning med Bo Hejlskov Elvén (se s.6 om lågaffektivt bemötande) och sedan efteråt sett filmer och läst böcker och artiklar kopplade till det han föreläst om. Denna informant kände att den fick många chanser och mycket uppmuntran till fortbildning, och beskrev det med egna ord som “vi får mycket hela tiden.” Detta exempel skiljer sig dock från en annan kommun där informanten säger sig ha gått på en föreläsning “för två år sen”. Den säger sig dock vara nöjd med det och hänvisar till att de får råd och tips från sitt elevhälsoteam (EHT), när de har behov av det, och att dessa i sin tur är de som utbildar sig kontinuerligt och sedan för kunskapen vidare till de som kunskapen är relevant för. Dessa två kan ses som ytterligheterna i den information vi fått fram kring hur mycket fortbildning som ges, i de svar vi har fått. Vi hade ett fall där informanten uppgav att de inte fick fortbildning alls, men detta pga. att lärarna sagt sig behöva studiedagarna till att “jobba ikapp sig” då skolan är i en utvecklingsfas med oväntat högt elevtryck som kräver tillfälliga anpassningar av verksamheten i sin helhet.

5.3. Information kring särskilda behov

Nästa fråga var *Hur upplever du/ni i arbetslaget att det är med information kring särskilda behov samband med överinskolning från förskola?* Syftet med frågan var att öppna upp en diskussion och reflektion utifrån temat för undersökningen. Här svarar samtliga att det fungerar bra med informationen kring de barn som redan har en diagnos eller är under utredning. I enlighet med

styrdokumenten,⁹¹ upplever informanterna att de här har fokuserade överlämningsamtal med specialpedagog, rektor, pedagoger från förskola och mottagande förskoleklass och i de flesta fall även vårdnadshavarna. Här ges information som är av relevans för förskoleklassläraren, för att veta vilka anpassningar som eventuellt behöver göras. Däremot upplever samtliga att information om elever som inte är under utredning är bristfällig. En uppger att hon upplever att pedagogerna inte alltid verkar ha kunskap om eleverna, att det har varit stor omsättning på personal och/eller stora barngrupper där det varit svårt att se enskilda individer och att informationen vid överlämningen varit knapphändig. En annan uppger att det inte funnits några överinskolningsdokument och att eleverna, förutom de som haft specialöverlämning, kommit som blanka papper med bara positiva ord beskrivna om sig, eller där någon pedagog antecknat ord om eleverna i stil med “två mammor”, “biter”, “slåss”. I tre av fem fall upplever pedagogerna dock att de har en överlag bra överinskolning, men att det ofta upptäcks elever med behov av särskilt stöd och att det är förvånande att/om det kan ha gått förbi pedagogerna i förskolan. Varför detta inte nämnts vid överinskolningen tror de kan bero på att vårdnadshavare möjligtvis sagt nej, alternativt att pedagogerna inte vill säga “för mycket” pga. osäkerhet om sekretessen. Två informanter nämnde dock att sekretessen mellan förskola och förskoleklass inte är så stark längre, och att förskolans personal ska kunna säga relevanta saker utan medgivande från vårdnadshavare, men nämnas bör att dessa två jobbar inom samma kommun där förskola och skola ingår under samma nämnd och därmed har friare sekretessregler än våra övriga informanters kommuner.

5.4. Hur ser det ut i dagsläget i barngruppen?

Vi frågade även våra informanter om de idag har barn i elevgruppen som är i behov av särskilt stöd och om de fick information kring deras behov i samband med överlämningen. Samtliga informanter svarar att de har barn i elevgruppen som är i behov av särskilt stöd eller särskilda anpassningar. Det varierar däremot i hur mycket information de fått från förskolan eller vårdnadshavarna innan eleverna kommer till förskoleklassen. En informant berättar om ett utvecklingsarbete som pågår för att införa bättre rutiner för överlämning där det tidigare helt saknats rutin för överlämningen. En annan informant, som här får representera en ytterlighet bland svaren, berättar att de inte får någon information alls. Denna informant representerar en friskola

⁹¹ Skolverket. Lgr11/17.

och teoretiserar kring vad bristerna i information vid överlämning kan bero på. En tydlig tanke är att vårdnadshavare i stor utsträckning inte ger samtycke till förskolan att delge information om särskilda behov. Informanten berättar även att de har egna möten med vårdnadshavare där vårdnadshavare informeras om sina och barnens rättigheter. Trots tydligheten kring rättigheterna nekar vårdnadshavarna till att det skulle vara något särskilt att tänka på för just deras barn, men när barnen väl börjar märker de tydligt att det visst finns vissa behov av anpassningar. (Mer om detta i diskussionen nedan.) Ytterligare en informant berättar om ett gott samarbete med förskolan och att när de inte fått information innan ändå kunnat fråga vårdnadshavare om samtycke för kontakt efter att övergången redan skett. Informanten berättar om att vårdnadshavarna generellt är mycket positiva till att lärarna i förskoleklass tar kontakt med förskolan för att få kompletterande information om anpassningar som förskolan gjort. Informanten uttrycker sig positivt även när de upplevt att det saknats information i förväg och att “det löser ju sig [...] ändå”. Som tidigare nämnts har andra informanter, som tillsammans representerar den kommunala skolan inom samma kommun, berättat om en lättare syn på sekretessen mellan förskola och skola. När vi granskat lagstiftningen,⁹² förstår vi att det är så den kan tolkas i det här fallet. En övervägande majoritet av barnen som börjar i förskoleklass på dessa skolor kommer från kommunala förskolor som styrs av samma kommunala nämnd. Samtliga informanter uppger att den information de får inte alltid stämmer. (Mer om det nedan.)

5.5. För- och nackdelar med information från förskolan

Slutligen frågade vi även om vilka fördelar och/eller nackdelar de såg med att få information om potentiellt särskilda behov från förskolan. Alla informanter var generellt positivt inställda till information från pedagoger i förskolan. Informanterna sa bl.a. att “Information är bara fördelar. Inga nackdelar.” och att “det är alltid bra att veta vad som fungerat och inte fungerat. “för att barnet inte ska hamna i samma ‘grop’ igen, så är det ju bra för vissa...”

Vissa informanter uttryckte sig även positivt till situationer när det visat sig att informationen inte stämmer. Informanterna påpekade vikten av att själv bilda sig en egen uppfattning om barnet och att om informationen inte stämmer i förskoleklass kan det bero på mer än misinformation från

⁹² OSL 10:27§.

förskolan. Miljön, pedagogen och formen var bl.a. sådant som en pedagog påpekade kunde påverka hur olika behov manifesterar sig. Detta skulle i sig själv vara värt att få veta eftersom det kan leda till bra reflektioner kring förhållandet mellan den tidigare miljön och den nuvarande och dess inverkan på barnens förmågor. En av informanterna nämnde att en “måste lita på den professionen, att vissa saker kan man faktiskt ha sett då” och att den miljö barnen befinner sig i påverkar. En annan av informanterna påpekade även att pedagogerna i förskolan oftast har sett barnet utvecklas under flera år och att det är viktigt med helhetsperspektivet.

Sammanfattningsvis tycker informanterna att man inte kan få *för mycket* information och att det vore önskvärt om det fanns en större tillit till professionen i sin helhet, att en professionell förskoleklasslärare ser hela barnet och är kompetent nog att sälla bort och bilda sig en egen uppfattning. Under samtalens gång uttryckte vissa informanter ändå en skepticism mot informationen. Informationen kunde vara godtycklig och då inte leda till något vettigt ur pedagogisk synvinkel, informationen kunde vara felaktig eller fullt subjektiv vilket inte heller ansågs fullt positivt. En informant uttryckte, i samband med samtal om informationens utformning och ett professionellt agerande både av avlämnande och mottagande verksamhet, att “man måste helt enkelt lita på att vi kan vara så professionella att vi inte dömer barnet utifrån information man får” och att informanten hellre får godtycklig och subjektivt formulerad information än ingen alls för att det finns så många fördelar i att vara “så väl förberedd att man kan ta emot barnet på ett bra sätt, utan att vi ska behöva börja om från början.” En annan informant nämner även att de ser ganska snabbt vilka barn som är i behov av särskilt stöd eller särskilda anpassningar, vilket vi tolkar som att hon menar att man som pedagog faktiskt har viss erfarenhet och ser behov snabbt oavsett tidigare information. Som vi kan läsa i avsnittet om ifall informanterna har barn i behov av särskilt stöd idag och om de fått information om dessa (s. 24), så ser vi att det frekvent inte kommer fram tillräcklig information. Det är här samtliga förskoleklasslärare önskar *mer* information, och att de önskar att förskolorna skulle se att information aldrig stjälper - utan enbart hjälper.

5.6. Några tillägg

När vi var klara med de tematiska frågorna frågade vi om informanterna hade något att tillägga och om de upplevde att det var något vi missat att fråga om som kunde vara relevant för ämnet. Eftersom vi eftersträvade dynamik i samtalsintervjuerna, med en friare struktur i hur vi ställde frågorna, framkom det en del intressanta tillägg under samtalens gång. Några av dem tänkte vi redogöra för här.

- Resurser

Våra informanter presenterade tillsammans en bild av att barnen i behov av stöd inte får den resurstid de har rätt till. En av informanterna beskrev hur det var tänkt att de skulle vara tre vuxna i barngruppen vissa tider under dagen och att den tredje pedagogen är tänkt att vara resurs för några barn i behov av särskilt stöd. Hon hänvisade sedan till verkligheten och förklarade att resursen som även skulle vara på fritids efter skola ofta fick täcka upp för personalluckor i andra elevgrupper, som en sorts springvikarie på den egna skolan. Därför, sa informanten, är det så viktigt att hitta bra strategier för gruppen som gör att den fortfarande är trygg trots att det bara är en pedagog närvarande. Informanten som ensamt fått representera friskolans perspektiv beskrev hur de får kämpa mot kommunen för att få ekonomiska resurser att täcka upp för barnens särskilda behov och presenterade ett exempel där de haft en elev som haft en resurs på heltid åt sig på förskolan, alltså en resurs på 40 timmar i veckan, men när eleven började i förskoleklass fick skolan inga extra medel från kommunen för att trygga barnets behov. Ytterligare en informant beskriver hur de under detta läsåret har en utåtagerande elev där det för säkerhetens skull krävts att de arbetat en till en men inte fått resurs för det, samtidigt har informanten beskrivit att de är tre pedagoger i barngruppen, två förskollärare och en lärare som sedan ska ta med barnen upp i nästa årskurs. Dessa tre informanter som vi nu redogjort för presenterar tillsammans en förhållandevis svår situation där de upplever att de inte får de resurser de skulle behöva för att möta elevernas behov av särskilt stöd.

En annan informant berättar om att de för många år sedan hade en elev där det redan fanns en diagnos och som haft resurs i förskolan. Resurspedagogen från förskolan följde med barnet upp i förskoleklassen. Slutligen berättade en informant av de totalt fem som intervjuades att de var tre pedagoger i barngruppen om 26 elever och att en av dessa pedagoger var resurs för elever i behov av särskilt stöd i gruppen, till skillnad från uppgifterna från den informant vi nämnde först i detta avsnitt beskrev denna informant inte en situation där resurspedagogen togs ur gruppen för att stötta upp där det annars saknades personal för dagen.

- Frågor gällande genus

Det har inte varit ett av våra syften att undersöka skillnader eller likheter mellan pojkar och flickor. Här menar vi biologiskt genus, vi är medvetna om att det finns olika könsidentiteter som inte är baserade "på vad barnen har i byxorna". Eftersom det inte varit ett av syftena att undersöka har vi valt att inte problematisera könsidentitet i förhållande till stödbehov.

Informanterna har visat på reflektioner både kring skillnader i om elevernas svårigheter identifierats tidigare och likheter i andelen barn i behov av stöd som kan tillskrivas en biologisk könstillhörighet. De upplever att det finns viss skillnad i hur behoven ser ut och hur behoven kan identifieras. Pojkar uppges visa sina behov mer fysiskt medan flickor uppges kunna vara mer tillbakadragna. För att dra någon generalisering skulle alltså formen för aktiviteter vara lättare att följa för flickor men att både pojkar och flickor missar innehållet, eller det pedagogiska stoffet, eftersom koncentrationsförmågan saknas. En informant uppgav att det är okej att som sexåring sitta och tänka på flugan som surrar i fönstret istället för på vad läraren säger. Men om samma elev alltid fokuserar eller tänker på någonting annat är det grund till att fundera kring eventuella särskilda behov. En annan upplever att flickor oftare blir arga på sig själva, vänder ilska inåt medan pojkar blir mer utagerande i motsvarande känslor. Detta är således ett beteende som, enligt vad informanterna berättat om, skulle vara lite mer vanligt hos flickor medan det är lite mer vanligt att pojkar har mer svårt att sitta still. Däremot upplever samtliga informanter att sett över

ett större perspektiv än bara den enstaka elevgruppen finns det lika mycket behov av särskilda anpassningar och stöd hos både flickor och pojkar, men behoven ser lite olika ut. En tredje informant påstår sig se skillnader i hur frekvent pojkar och flickor är i behov av särskilt stöd. Informanten beskriver att det är mer pojkar i behov av stöd och att så är det även sett till resten av verkligheten. Vad informanten menar med det eller lägger för vidare innebörd i uttalandet fick vi inte av informanten. En annan informant tycker sig se att även om övervägande del av de barn som de ser som verkar vara i behov av särskilt stöd är pojkar så är det oftare flickor, speciellt de med samma utåtagerande drag, som fått en diagnos eller är under utredning. Där har hon sett att samma utåtagerande beteende hos pojkar inte per definition innebär en oro. Vår tolkning är att hon menar att pojkar istället "går förbi" för att man tillskriver dem en normalitet i att vara mer fysiskt utåtagerande. De som går förbi är de flickor, eller de med ADD, som inte upplevs vara en "fara" för sina klasskamrater.

6. Diskussion

I detta kapitel kommer vi först reflektera över hur vår metod har varit relevant för undersökningen samt hur de val vi har gjort har påverkat det resultat vi har fått. Vi kommer även att reflektera och resonera kring våra frågeställningar och vilka svar vi har hittat under arbetets gång. Vi reflekterar även kring de erfarenheter vi gjort som inte är direkt kopplade till syftet för arbetet.

6.1. Metoddiskussion

I tidigare avsnitt om metodpresentation, (se kapitel 4), hoppades vi kunna presentera en nyanserad bild av överlämningen från förskola till förskoleklass, med särskilt fokus på information kring barn i behov av stöd. Valet av metod har under arbetets gång känts relevant. Genom att förhålla sig nära transkriberingarna och inte arbeta mer ingående med inspelningarna har vi tagit fasta på *vad* informanterna sagt, inte *hur*. Genom att vi i samtliga intervjuer fick till goda samtal kring de frågor vi varit intresserade av har vår egen uppfattning blivit mer mångfacetterad än innan arbetets genomförande. I en del av intervjuerna har vi haft mer levande samtal medan i andra har intervjuerna varit mer strukturerade. Detta tror vi har mer att göra med intresset i frågan hos informanten samt till viss del förberedelsen på innehållet. I de fall då informanterna fått information om våra frågeställningar innan intervjutillfället har samtalen upplevts djupare och mer dynamiska. Samtliga informanter föreföll intresserade av ämnet och uttryckte att frågan är viktig för verksamheterna. Att några av informanterna hade större möjlighet, och intresse, av att vara förberedda inför intervjun tror vi har lett till mer tid att reflektera i förväg. En informant nämnde även att hon upplevde just detta, att hon fick tänka till på hur det har varit under alla år hon varit verksam i förskoleklass. En annan hade förberett sig väl genom att skriva ner svar hon tänkte att hon skulle läsa upp. Men när vi väl var där fick vi till ett sådant dynamiskt samtal som vi beskrivit i metodredovisningen ovan och hon var förberedd på innehållet vilket gjorde att hon inte tittade i sina papper över huvud taget. Samtidigt upplever vi inte att de andra intervjuerna var stolpiga eller stela. Vi fick bra svar från alla. Om alla informanter varit lika väl förberedda hade det eventuellt lett till mer nyanserade svar i varje enskild intervju, men den spontana upplevelsen av det undersökta fenomenet har i sig varit intressant.

I metodavsnitten nämnde vi även att vi var två under intervjun, en som ledde själva intervjun och en som förde stödanteckningar. Båda har varit aktiva under intervjun men med lite olika fokus. Förfarandet gav fantastiska möjligheter att få dels en intervju där svaren inte stördes av att intervjuaren ska hinna med att anteckna vad som sägs, då intervjun blev inspelad och skulle transkriberas i efterhand. Detta gjorde att en av oss kunde fokusera helt på intervjun i sin helhet, medan den andra fokuserade på att anteckna stödord. Dessa stödanteckningar kom att vara till stöd i vår bearbetning av transkriberingarna för att hitta betoningar, samband och strukturer vi annars kunde missat. Tankar, aspekter och problematiseringar som annars inte skulle hunnits antecknas av intervjuaren, men som nu kan ge vårt examensarbete en djupare dimension.

6.2. Resultatdiskussion utifrån frågeställningarna

Under denna rubrik kommer vi att diskutera de resultat vi har fått utifrån de frågeställningar som presenterades i syftet. Detta avsnitt skiljer sig från resultatredovisningen genom att i den tidigare använde vi frågeställningarna från intervjuguiden.

- I vilken utsträckning får förskollärare information från förskolan om elevers behov av särskilt stöd?

Den generella upplevelsen är att de får information. Vissa informanter får mer information än andra. Somliga önskar att de fick mer, eller mer professionellt formulerad information. Men alla av våra informanter får information om hur barnen haft det i förskolan. Ett exempel sticker dock ut – friskolan. Där upplever informanten, och hennes kollega som sitter med under samtalet, att de inte får någon information varken från förskolan eller föräldrarna. Särskilt inte vad gäller barn i behov av stöd.

- På vilket sätt följer dokumentation från förskolan med upp i förskoleklass?

På den här punkten har vi fått en mer nyanserad bild. Det har varit allt från godtyckliga formuleringar om att barnet är si och så och att elevhälsoteamet varit enda informationsbäraren vid överlämning och mottagande, då av barn i särskilt behov av stöd. Det

finns även exempel på där placeringarna i förskoleklass inte varit klara i tid för en överlämning och att den mottagande skolan därför inte hinner göra anpassningar även om de får information som pekar på att sådant är nödvändigt.

- I vilken omfattning anser lärare i förskoleklass att de har kompetens nog för att identifiera elever i behov av särskilt stöd?

Denna fråga är inte lika explicit i vår intervjuguide och kom heller inte upp explicit i intervjuerna som en följdfråga. Däremot finns den med mer implicit. Vissa av informanterna lägger mer fokus på annat när tillfälle för fortbildning ges. Sådana tillfällen är exempelvis studiedagar. Då har en informant angett att arbetslaget önskat jobba ikapp. Betyder detta att de inte hinner med vad de ska på sin planeringstid? Eller att de har för lite planeringstid att tillgå för allt som ska hinnas med? Det frågade vi inte om.

Alla informanter nämnde att de får gå på fortbildning om de själva kommer med förslag. Men hur aktiva de är i att själva söka upp fortbildningar varierade stort. På frågan om de har någon formell utbildning för identifierande och bemötande, där vi även räknar in fortbildningar, så nämnde en informant en föreläsning för två år sedan som det enda tillfället och denne kände sig nöjd med det. Denna informant visade stor tillit till det interna elevhälsoteamets förmåga att söka generell information om olika behov och att sedan förmedla det som har verkat relevant för den enskilda eleven vidare till arbetslagen. Hon kände inget driv att själv leta upp föreläsningar eller studiedagar att delta i för att förbättra sin förmåga att identifiera eller kanske främst bemöta. Det var elevhälsoteamets uppgift. Detta var dock en av de mindre dynamiska intervjuerna där informanten inte bett om förhandsinformation kring innehållet. Om informanten fått mer information innan, hade vi kanske fått ett annat svar.

Även om mängden *vetenskaplig grund*, som informanterna nämnde under intervjuerna, varierar verkade samtliga informanter ha *erfarenhet* av arbete med barn/elever i behov av särskilt stöd. Eftersom vårt arbete ska vila på båda dessa kanske elevhälsoteamet får representera den vetenskapliga grunden i det ovan nämnda exemplet. Samtidigt fanns det informanter som berättade varmt och vurmande om och för olika föreläsningar, böcker och seminarier de tagit del av både genom arbetsgivare och privat på fritid utifrån eget intresse och engagemang. Här skulle det kunna

argumenteras för att informanten som söker mer fortbildning upplever sig mindre förberedd än den som är trygg i vad den redan vet. Å andra sidan kan det även vara så att den som söker mer gör det för att den har stött på situationer som breddat perspektivet och gjort ämnet mer lockande att fördjupa sig inom. Utifrån detta skulle denna pedagog kunna anses mer kompetent på området. Samtidigt har vi inte bedrivit korsstudier med elevhälsoteamen. Det kan vara så att informanten vars elevhälsoteam har fullt förtroende för att komma med anpassningar och metoder för bemötande har mer tid till fortbildning och klassrumsbesök. Alltså att arbetslaget har tätare kontakt med elevhälsoteamet på denna skolan än hur den andra informanten upplever sin arbetssituation.

En annan intressant aspekt vi funnit vad gäller fortbildning är den om att alla informanter uppgav att de får gå på dylikt om de själva kommer med förslag om det. Det var däremot endast ett fåtal som upplevde att de fick förslag på fortbildningar från rektor. I läroplanerna för förskolan och grundskolan står det att det är förskolechefens och rektorns ansvar att se till att “personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter”.⁹³ Vi har understrukit det enda som skiljer läroplanerna åt. Skillnaden är att i förskolan finns det krav på kontinuerlig kompetensutveckling på ett tydligare uttalat vis. Att rektorerna inte aktivt föreslår kompetensutveckling kanske beror just på att det saknas krav om kontinuitet. Vi vet samtidigt inte hur det ser ut i förskolan eftersom vårt fokus varit grundskolan och förskoleklassens lärare. Får förskollärare i förskolan fler erbjudanden och förslag på fortbildning från förskolechefer? Eller behöver personal i förskolan också själva hitta och komma med förslag på tillfället för fortbildning?

- I vilken utsträckning anser lärare i förskoleklass att elevers särskilda behov har uppmärksammats innan skolstart?

I de fall där informanterna upplever att de har fått information brukar det stämma. Det verkar, föga förvånande, som att det finns behov som förskolan inte identifierat. Några spekulationer kring varför har landat i tidsbrist, olika strukturer i de båda verksamheterna, frågan om åldershomogena och åldersheterogena grupperns inverkan och olikheter i kraven på prestation inom de olika verksamheterna. Å ena sidan kan de nya strukturerna vara tydligare, skapa lugn och förutsägbarhet

⁹³ Skolverket. Lpfö 98/16.
Skolverket. Lgr 11/16:18.

på ett sätt som eleven inte upplevt i förskolan. Å andra sidan kan ett barns behov vara dolda av att barnet tytt sig till yngre lekkamrater i förskolan där kraven på socialt samspel varit lättare att leva upp till. Ytterligare en aspekt är att förskolan har länge präglats av strävandemål. Barnen behöver alltså inte bevisa att de lärt sig något utan det räcker att pedagogerna kan påvisa att de erbjudit barnen möjligheter att utveckla alla de förmågor och färdigheter som läroplanen dikterar. Målen för förskoleklass är däremot formulerade utifrån lärandemål. Dvs. eleven ska under årets gång lära sig olika saker och det räcker inte längre med att läraren kan påvisa att alla barn fått möjligheter på samma sätt som i förskolan.

- I vilken utsträckning upplever lärare i förskoleklass att de själva identifierar särskilda behov utifrån NPF-problematik?

Likt vi resonerat ovan finns det olika aspekter som spelar in. En aspekt som vi ännu inte tagit upp är den om att lärandemålen i förskoleklass öppnar för att nya behov av särskilt stöd kan bli synliga. Medan våra informanter reflekterat kring förhållandet mellan flickor och pojkar vad gäller diagnostisering, utredning och upptäckt nämner en av informanterna att det är okej att sitta och fundera på den där flugan som surrar i fönstret istället för att fokusera på vad fröken säger. Barnen är trots allt bara 6 år och det hör den åldern till. Däremot, menar hon, märks det ju om det alltid är samma barn som alltid sitter och tänker på något annat. Utifrån denna och reflektioner under andra intervjuer verkar det som att i fall där barn kan sitta still och 'uppföra sig' på samlingar har det först märkts på hur de tänker att de inte hänger med. När lärarna i förskoleklass sedan ställer frågor där det finns krav på innehållet i svaret synliggörs tankemönster som visar på bristande koncentrationsförmåga som kan bero på en rad olika orsaker. En av dessa orsaker är tidigare oidentifierad neuropsykiatrisk funktionsvariation av typen ADD, alltså där det saknas tecken på hyperaktivitet men finns tydliga tecken på just koncentrationssvårigheter.

6.3. Övrig diskussion av intresse

Inledningsvis hade vi bokat endast en intervju i kommun 1. Under första intervjun i kommun 1 framkom dock att det inte finns någon sekretess mellan förskolan och förskoleklass. Detta förbryllade oss först. Vi har ju båda läst Marco Nilssons bok där det tydligt framgår att

lagen i sin utformning är tolkningsbar och att det för säkerhets och enkelhets skull är bäst att inhämta vårdnadshavares samtycke innan förskolan börjar berätta för skolan om enskilda elever. Efter att ha granskat lagen mer ingående kunde vi konstatera att det låg något i det vår informant sagt. Vi mailade rektorer i kommun 1 för att få någon form av auktoritet bakom uttalandet men fick nöja oss med att boka en andra intervju i kommunen med en annan informant verksam på en annan ort. Under den andra intervjun tog vi mer tid på oss för att fråga om just sekretessen i kommunen och fick denna lättare syn på sekretessen mellan förskola och skola bekräftad.

Utifrån vetskapen om detta ställer vi oss nu frågande till hur detta kommer hanteras av förskolor och skolor i Göteborgs stad inför hösten. Göteborgs stad genomför just nu en omorganisation vad gäller nämnder som ska styra förskolorna och skolorna. Tidigare har förskolor och skolor inom samma stadsdel förvaltas av samma nämnd, stadsdelsnämnderna, alltså har förskolor och skolor runt om i Göteborg kunnat använda sig av en lättare sekretess i samband med överlämning av information till grundskolor inom den egna stadsdelen. Efter att det väcktes kritik mot brister i likvärdighet inom Göteborgs stads kommun beslutade kommunen att likrikta alla förskolor under en nämnd och alla grundskolor under en annan. Alltså skiljs nu förskola och skola från stadsdelsnämnderna in i de nya förskoleförvaltningen och grundskoleförvaltningen. Båda är ännu nya och vi befinner oss i en övergångsperiod. Men detta uppbrott innebär att alla förskolor nu behöver ha vårdnadshavarnas samtycke innan de lämnar över information till grundskolorna som ska ta emot eleverna till hösten. Om det sedan innan finns en tradition av att strunta i samtycket och istället luta sig på den ovan presenterade lättare synen på sekretess mellan verksamheter inom samma nämnd. Då finns det eventuellt en viss risk att det i mer generella överlämningssamtal mellan förskola och förskoleklass tummas på integriteten för barnen och deras familjer.

En annan aspekt vad gäller sekretessen är, som Grace Hopper ska ha sagt; "It's easier to ask forgiveness than it is to get permission".⁹⁴ Alltså, hade vi frågat föräldrar om tillstånd att prata med pedagoger inom en annan verksamhet hade vi öppnat för möjlighet att säga nej. Samtliga av våra informanter håller med om att det är bättre att få information och sedan sälla bland

⁹⁴ Wikiquotes https://en.wikiquote.org/wiki/Grace_Hopper 2018-05-15, 00.10.

vad som är relevant och inte, vad som visar sig stämma i den nya verksamheten och inte. Allt för att vara så väl förberedd som möjligt på att möta varje enskilt barn utifrån sina behov. Barnen å sin sida har rättigheter. Rätten till att gå i skolan, rätten till att få stöd utifrån sina behov, rätten till att få samma möjlighet till en ljus framtid som andra barn oavsett funktionsvariationer. Som Söderman skrev ansåg pedagoger i förskolan att de har information om eleverna som är bra för förskoleklassen att veta. Även pedagoger och rektorer i Lumholdts exempel vittnade om detta. Samt sekretesslagen visar på att när nyttan av att informationen delges och riskerna med att inte överlämna information överskrider rätten till integritet så finns det möjlighet för ansvarig att lämna över information ändå. För den enskilda (barnet), skulle risken av att hamna i utanförskap, accelererande marginalisering och potentiell självmedicinering/missbruksproblematik ses som stor nog att gå före vårdnads-havarnas rätt till integritet? Om vi frågar om tillstånd från vårdnadshavarna och de nekar, begår vi då ett större integritetsbrott än om vi berättar först och vårdnadshavarna sedan känner att deras integritet har inskränkts? Borde vi, utifrån barnets bästa, hellre säga lite för mycket, med tillit till professionens sållande, och sedan be om ursäkt? För vem är våra verksamheter utformade?

Som vi läste i avsnittet om informanternas upplevelse av huruvida elevers särskilda behov identifierats innan skolstart ovan (se s. 33) kan en potentiell orsak till att överlämningen inte fungerar vara övergången från en heterogen grupp (ett-fem år) till en homogen grupp (sex år), där barnets möjlighet, eller svårighet, att samspela med andra i samma ålder synliggörs. Innan kan barnet ha sökt sig till de yngre barnen där det eventuellt upplever sig vara på samma emotionella nivå, som ofta är fallet hos barn med NPF (se s. 4), och om gruppen är stor och personalomsättningen hög så är det förståeligt om det missats eftersom att det inte blivit ett synligt 'problem' att behöva hantera. Syns det inte finns det inte. Här kan man då problematisera heterogena grupper, om det är till fördel eller nackdel. Och för vem? Det kan å ena sidan vara skönt för barnet att ha möjligheten att umgås med likasinnade (de yngre), där barnet känner sig trygg, men kan å andra sidan riskera att identifieringen missas. En homogen grupp i förskolan skulle å en annan sida isåfall lägga större ansvar på verksamheten att kunna erbjuda både de neurotypiska och de med funktionsvariation en trygg tillvaro, när tryggheten i att söka sig till de yngre inte längre finns. Eller är det så att pedagogerna inte sett detta även i homogena grupper, för att barngrupperna är för stora? Ju större barngrupper

desto svårare att se särskilda individer, vilket är logiskt och något som bekymrar både förskolepersonal och föräldrar. Detta borde rimligtvis bekymra även staten då det påverkar dess framtida skattebetalare. Ju senare barnen identifieras desto lättare hamnar de i samhällets marginal vilket kostar samhället oerhörda summor i åtgärdsprogram m.m. och samtidigt hamnar de utanför arbetsmarknaden. Därav borde det rent ekonomiskt, vilket vi tagit upp tidigare (se s. 12), vara ett samhällsintresse med mindre barngrupper i första hand. Utifrån skolverkets rapport om *Trygghet och lärande för barn under 3 år* är mindre barngrupper kvalitativt att föredra framför att ha stora grupper med högre personaltäthet.⁹⁵ Vi vet dock att verkligheten inte ser ut som vi skulle föredra och att lokaler och kravet på kommuner att bereda platser för samtliga barn tvingat fram allt större barngrupper. Då anser vi att behovet av ökad personaltäthet måste tillgodoses i alla lägen. För vad kostar en pedagog extra jämfört med de ofantliga summor en marginaliserad vuxen kostar samhället?

De flesta av våra informanter nämner att de inte får kontinuerlig vidareutbildning, mer än från EHT när det känns aktuellt. Men hur vet man när det är aktuellt om man inte ser tecken pga. egen bristande kunskap? Kan det då vara främst de elever som "stör" som ger oro, för att de påverkar friden i klassen? Vidareutbildning för även pedagoger i förskolan, likväl som för pedagoger i förskoleklass, skulle alltså kunna vara en väg till att möjliggöra en tidigare identifiering av barn i behov av särskilt stöd. Detta skulle ge både förskolan och förskoleklassen möjlighet och grund till mer givande samtal, med ett delat yrkesspråk, med en samförståelse för anpassningar som kan göra skillnad. Om en vidareutbildad förskoleklasslärare upplever att förskolans personal inte delar "språket" så är kanske även detta något som behöver utvecklas, och utbildas inom, hela vägen ner i förskolan.

En annan intressant upplevelse är den hos en informant som anser sig se en skillnad i vilka barn som genomgått en utredning. Informanten beskriver att flickor med utagerande hyperaktivitet i större utsträckning är föremål för utredning än pojkar med samma beteende. En utagerande hyperaktiv flicka ger oro, medan en utagerande hyperaktiv pojke upplevs mer accepterad "för det är ju en pojke" och "pojkar är såna". Det ska till att bli ett problem

⁹⁵ Skolverket. 2016.

för förskolan, en fara för övriga barn, för att skapa oro. Vad som är intressant här är ju dock att NPF hos flickor ofta utmärker sig annorlunda än hos pojkar, där de oftare vänder känslorna inåt än utåt. Tänk då så många flickor som missas, de där som *inte* är utagerande, utan inåtagerande istället? Och om nu det vanliga är att barn som “stör” är de som får utredning, hur blir det då med de barn som inte stör?

6.4. Den ideala överlämningen, finns den?

Vad har våra informanter sagt att de önskat vad gäller överlämningar mellan de olika skolformerna? Vad har de för olika erfarenheter som varit bra? Vår tolkning är att den absolut kan finnas! Under vår intervjuer har vi som en uppföljningsfråga (se s. 19) samtalat om vad de hade önskat, om de fick välja den perfekta överlämningen, och samtliga informanter svarade att de vill ha *mer* information och på ett mer strukturerat sätt. De önskade kontinuitet, alltså att varje år göra samma sak så att båda parter vet vad som gäller. Den av informanterna som nämnde en överinskolning som inte fungerade just *nu*, pga oväntat hög inflyttning på orten, berättade också hur överinskolningsplanen sett ut *när* det fungerade. Där mottagande förskoleklasslärare besöker respektive förskola två gånger, ser hur barnen fungerar där, och där hen sedan även har ett samtal med ansvariga pedagog om barnen. Efter detta besöker barnen skolan, först en gång med de nuvarande förskoleklassbarnen, och sedan en gång ensamma för att få testa på hur en samling går till i skolans värld. Denna övergång ger både barn och förskoleklasslärare en chans att lära känna varandra samtidigt får lärarna i förskoleklass en chans att se barnen i grupp och göra sig en egen uppfattning samt ställa frågor direkt till ansvarig pedagog. Även i den tidigare forskningen som vi presenterat innan finns åsikter om en perfekt överlämning. Framförallt i mötesobservationen som Lumholdt beskriver. En pedagog föreslog där att de skulle byta arbetsplats med varandra.⁹⁶ I en av intervjuerna där vi diskuterade fungerande och icke-fungerande planer för överlämning mer ingående nämnde vi denna tanke för informanten och resonerade dels om dess genomförbarhet, och dels dess för- och nackdelar.

⁹⁶ Lumholdt, H. 2015.

Vad gäller hinder och möjligheter kan det här uppstå frågor kring kompensation. Har den ena verksamheten möjlighet att matcha den lön som personal från den andra verksamheten haft innan? I och med individuell lönesättning uppstår det olikheter i vad pedagoger har för lön inom som över gränserna för den egna verksamheten. Som exempel kan vi föreställa oss pedagogen som skulle följa med barngruppen från förskola upp i förskoleklass. Hen skulle få nya ansvarsområden och nya arbetsuppgifter. Det kan tänkas som arbetstagare vara grund för löneökning. Skulle den här pedagogen få behålla sin nya lön när hen sedan återgår till förskolan? Och vem ska betala lönen? Om grundskolan lånar ut en pedagog från arbetslag i förskoleklass till en närliggande förskola där majoriteten av barngruppen kommer flyttas upp i den egna skolan, ska den pedagogen då avlönas från förskolan eller grundskolan? Som vi ser finns det många byråkratiska aspekter att reda ut innan detta skulle kunna bli en rättvis verklighet. Finns det exempel i Sverige där detta är provat eller rentav satt i system? Hur fungerar det där i så fall?

När det sedan kommer till frågor vad gäller för- och nackdelarna med arbetsplatsbyte har vi haft lite svårt att hitta några egentliga nackdelar. De arbetslag som vi haft kontakt med arbetar i förskoleklass berättar att de är två eller tre pedagoger per förskoleklass. Vi har inte undersökt om alla pedagoger har lärarlegitimation/lärarexamen eller om arbetslagen består av både (förskol-) lärare och barnskötare. Oavsett anser vi att arbetsplatsbyte vore generellt nyttigt. Det är skillnad på de olika verksamheterna vad gäller barnsyn och självständighet. Erbjuds barnen på förskolan möjlighet att själva avgöra hur mycket kläder de ska ta på sig när de går ut eller är det ”fröken” som bestämmer när det är dags för galonbyxor? Vi vet att många grundskolor, kanske de flesta, har bufféserving i sina matsalar, samtidigt vet vi att många förskolor kör med servering i karotter på det egna bordet. Erbjuds barnen möjlighet att träna på att ta mat till sig själva från en bufféserving i förskolan eller är det en färdighet de får utveckla först i förskoleklass? Vilka färdigheter är det bra om barnen erbjudits möjlighet att utveckla under förskoletiden, innan de börjar i förskoleklass? En informant nämnde skillnader vad gäller barnens förkunskaper utifrån motoriska aspekter såsom hur en håller i en penna på ett ”rätt” sätt och att kunna klippa papper med en sax. Som vi tidigare nämnt finns det inte kunskapskrav i förskolan, men om dessa färdigheter är utvecklade innan förskoleklass frigör det tid till innehåll och lekfullt lärande istället. Detta är eventuellt saker vi som pedagoger först får syn på när vi upplevt båda verksamheterna med allt vad det innebär.

En potentiell nackdel är för de barn som inte ”klickat” personligen med fröken i förskolan och sen följer fröken med upp i förskoleklass. För många innebär en ny start med nya vuxna en möjlighet att komma bort från en tidigare definition av sig själv. Oavsett hur professionella vi som yrkeskår är i vårt yrkesutövande blir barn bemötta olika av olika pedagoger. Någon är söt och fin, någon annan stor och ruff. Någon är busig och någon annan har ”en lugnande effekt” på busarna. Att få helt nya pedagoger i förskoleklass kan innebära en möjlighet för det busiga barnet att prova en ny identitet, det samma gäller de andra rollerna eller stämplarna. Här kommer vi samtidigt in på just yrkesidentiteten och etiken i vårt yrkesutövande. Alla barn ska vara lika för oss. Men vi som författare har erfarenhet från arbete med legitimerade kollegor som uppenbart triggats av något hos enskilda barn. Detta har tagit sig uttryck i att pedagoger antingen visat extra ömhet och samhörighet med ett särskilt barn i gruppen, i andra fall har vi upplevt att somliga barn fått fler och hårdare tillrättavisningar om pedagoger än andra barn för samma beteenden. Vi har givetvis ingen empiri för det i detta arbete, men det är en upplevelse. Att få nya pedagoger är alltså en möjlighet för dessa barn att komma bort från önskad uppmärksamhet. Enligt vår mening är detta snarare en fråga om brister i yrkesetiken och borde inte ligga till grund för att välja bort möjligheten att en pedagog från skolan kommer till förskolan en tid innan övergången för att ”hämta” barnen eller att en pedagog i förskolan följer med barngruppen.

7. Avslutande kommentarer

I detta kapitel presenteras en sammanfattning av arbetet i sin helhet. Vi påvisar även vilken relevans vårt arbete har för läraryrket och potentiella konsekvenser för vårt framtida yrkesutövande. Vi avslutar med att presentera nya frågor som väckts under arbetets gång, vilka vi hoppas kan ligga till grund för framtida studenters arbeten.

7.1. Sammanfattning

Vi har i detta arbete presenterat en nyanserad bild av upplevelsen gällande övergång mellan förskola och skola hos lärare i förskoleklass. Vi har genom kvalitativa och dynamiska samtalsintervjuer sökt en så bred bild av fenomenet som omfattningen för arbetet tillåter. Utifrån föreställningen om vikten av identifiering och insatser tidigt för barn i behov av särskilt stöd och kontinuitet i detta arbete har vi sett att dessa barn inte alltid får den kontinuitet som är att rekommendera. Orsakerna kan vara att vårdnadshavare inte vill att skolan ska känna till de svårigheter barnen har haft i förskolan eller själva ännu inte accepterat att deras barn är annorlunda och behöver mer hjälp. Andra orsaker ligger i organisationerna; i tidsbrist, hög personalomsättning och bristande rutiner för överlämning är hinder på strukturell nivå som har nämnts i undersökningen. Vi har även funnit, i likhet med Frida Söderman,⁹⁷ att det finns en föreställning om kompetensen hos personalen i den andra verksamheten. Söderman hörde i sina fokusgrupper pedagoger från förskolor ifrågasätta mottagande verksamhetens förmåga att ta emot barnen som behöver det lilla extra. Vi har samtidigt fått, i likhet med Helene Lumholdt,⁹⁸ höra lärare i förskoleklass efterfråga ett större mått saklighet och professionalism i utformandet och formulerandet av den information som överlämnas. Mottagande pedagoger vill inte ha subjektiva tyckanden eller godtyckliga och ålderdomliga problemformuleringar där barnet beskrivs som en belastning. Dessa önskemål borde rimligtvis kunna ha sitt ursprung i att pedagogerna upplevt att överlämningarna har lämnat dem önska efter ett högre mått professionalism.

⁹⁷ Söderman, F. 2010.

⁹⁸ Lumholdt, H. 2015.

7.2. Relevans för läraryrket

Vi har funnit relevans i vårt arbete för våra kommande yrkesutövanden. Emmy å sin sida påbörjar en ny anställning som förskollärare i förskola inom kort. Lynda å sin sida har sedan tidigare en anställning i förskolan, men hoppas efter examen undervisa i pedagogik på gymnasiet eller komvux inom ramarna för barn- och fritidsprogrammet. Där är målet att eleverna ska avsluta sina utbildningar som anställningsbara barnskötare redo att bistå förskolläraren i alla aspekter av jobbet på förskolor. Vi hoppas givetvis att det arbete vi har gjort kan leda till en ökad medvetenhet

- Förskollärare

En förskollärare är anställningsbar både i förskola och i förskoleklass, vilket ger denna yrkestitel möjlighet att se båda sidor av överinskolningen. Vi beskriver här nedan hur det kan vara relevant för båda dessa sidor.

Som pedagog i förskolan har du ett ansvar att se hela gruppen, vilket kan vara en stor utmaning om du är ensam förskollärare på avdelningen, vilket är vanligt ute i verksamheterna, även om det finns skräckexempel där *en* förskollärare ansvarar för den pedagogiska kvaliteten på tre avdelningar för att resterande personal är barnskötare. Detta är dock inte vanligt, men det sker. Förskollärarens ansvar är stort! Även om barnskötare blir tilldelade ansvarsbarn så är det övervägande pedagogiska ansvaret på den utbildade förskolläraren; *alla* barn ska ses, *alla* barn ska få tillgodosett sina behov, *alla* barn ska få chansen till en bra överinskolning till förskoleklass. Det är förskollärarens ansvar att se till att barnen är förberedda, genom både väl valda pedagogiska aktiviteter, men även genom att ha en kunskap om när gruppens aktiviteter inte räcker till, om kraven är för höga eller för låga. När det behövs en anpassning, och om så behövs, ta hjälp utifrån. Att tillkalla specialpedagog i tid. En bra förskola är en förskola som föräldrarna känner tillit till, där pedagogerna visar att de vill barnens bästa, och har ett yrkesspråk som visar att de är professionella i sin arbetsroll. Då är chansen större att föräldrarna litar på att adekvat information följer med till förskoleklass.⁹⁹

⁹⁹ Lpfö 98/16.
Lpfö 98/17.

Är du pedagog i förskoleklass har du på samma sätt en viktig roll i mötet med både förskolans personal och föräldrar och i att kunna bemöta dessa med professionalitet, där du tar emot och värderar information och är beredd på att rådfråga EHT om eventuella anpassningar. Tillit från föräldrarna kan vara a och o vad gäller att få väsentlig information om eventuella särskilda behov, och likaså tillit från förskolans pedagoger för information om detsamma. Året i förskoleklass är ett särskilt viktigt år för barnen, då denna klass följs åt även i de högre årskurserna. Det är nu det är viktigt att det blir en fungerande grupp, och detta ansvar ligger helt på förskoleklassläraren. Ett år är kort tid, och det brukar ta ungefär ett halvår innan gruppen känns "samlad". Barn med oupptäckta särskilda behov riskerar då här en eskudering, då anpassningar inte gjorts och då extra tid istället behöver läggas på att identifiera behoven istället för att fokusera på att få till en fungerande integrering i gruppen. Här kan det göra stor skillnad om pedagogen fått utbildning om eventuella diagnoser, så att hen snabbare kan se och kalla in EHT för hjälp till anpassningar redan från start.¹⁰⁰

- Lärare i pedagogik

Inom ramarna för utbildning på gymnasieskolans eller komvux barn- och fritidsprogram och barnskötartutbildningar förväntas eleverna efter avslutad utbildning kunna bistå förskollärarna inom alla delar som rör förskolans vardag. Syftet med ämnet Pedagogik, är bl.a. att eleverna

ges möjlighet att utveckla kunskaper om människors interaktion och kommunikation samt om pedagogiskt ledarskap. Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar förmåga att möta och pedagogiskt leda människor i olika situationer och att skapa goda villkor för människors lärande och växande.¹⁰¹

Alltså ska barnskötare veta att hur de formulerar sig gällande pedagogiska och specialpedagogiska uttalanden. Att dela och bistå i allt arbete som rör förskolans vardag ingår att identifiera och bemöta barn i behov av särskilt stöd, samt i överlämning till förskoleklass. Barnskötare inom förskolan har ansvarsbarn, vilket innebär allt från att ha extra ansvar för att knyta an till vissa barn till att

¹⁰⁰ Lgr11/17.

¹⁰¹ Skolverket. Gy11. Ämnesplan – Pedagogik.

formulera underlag för utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner när det behövs. I yrkesrollen som utbildare för detta ligger det i intresse att lära ut ett professionellt förhållningssätt och om vikten av att ta till sig det professionella yrkesspråket.

Genom att bidra till att bringa klarhet i frågor som rör samarbete mellan verksamheter kan vi hoppas att andra ämneslärare får inspiration till att ta upp just övergångar från en verksamhet till en annan. Oavsett om övergången sker inom skolväsendet eller i andra sammanhang är det väsentligt att fråga sig vilken information som är relevant att föra vidare in i den nya verksamheten och på vilket sätt informationen kan komma barnet, eleven, klienten, brukaren, till nytta. Det är lätt att undervisa om professionalism och yrkesutövande inom en verksamhet, och sekretessen mellan dem. Men Lynda har personligen, varken som elev på barn- och fritidsprogrammet i tonåren eller som ämneslärarstudent på universitetet, stött på frågor som rört undervisning eller problematiserande av just övergångar och överlämning.

7.3. Nya frågor som dykt upp under arbetets gång

Avslutningsvis vill vi nu lämna några obesvarade frågor för någon annan att ta vid och belysa. Frågor och funderingar som väckts under arbetets gång som vi anser vore intressant att få besvarade. Det kan vara så att det redan finns studier, examensarbeten och forskningsrapporter som gör just detta men att vi ännu inte stött på dem. Hursomhelst vill vi ändå lämna frågorna här.

- Frågan om kontinuerlig kompetensutveckling.

Hur kommer det sig att detta skiljer sig mellan förskola och grundskola? Denna fråga kan troligen besvaras genom en sökning i skolverkets olika publikationer. Men vi har funnit det intressant. Det skulle bl.a. vara intressant att se en både en statistisk jämförelse och en jämförelse om pedagogers upplevelser av mängden fortbildning och formen på kompetensutvecklingen som erbjuds. Kompetensutveckling är ett brett begrepp och det hade även varit intressant att ta reda på vad olika förskolechefer och rektorer räknar in i det.

- Frågan om ekonomiska resurser för skolor i olika huvudmannaskap

Informanten på friskola i undersökningen berättade för oss om hur de upplever möjligheten att få ett ekonomiskt tillskott för att täcka kostnader för extra resurser i skolan. Många barn i behov av särskilt stöd har behov av extra tid, stunder då de kan sitta i mindre grupp eller rent av ensamma med en pedagog, anpassade läromedel och anpassade lärandemiljöer. Dessa anpassningar och tiden till att sitta med en eller ett par elever kostar pengar. Informanten berättade med ett tonläge som indikerade både uppgivenhet inför verkligheten och irritation över orättvisan att de hade svårt att få igenom ansökningar om ekonomiska resurser. Barnen kommer med den skolpeng som är avsatt, varken mer eller mindre, oavsett behoven. Informanten nämnde ett fall för några år sedan då de tagit emot ett barn från förskolan som haft en resurspedagog på 100 % under sin vistelsetid på förskolan. Barnet hade tidigare gått på en kommunal förskola. Friskolan fick inga extra anslag för barnet i fråga trots ansökan och kommunens ställningstagande ifrågasattes under intervjun med att barnets varit i så stort behov av särskilt stöd i förskolan och sen inte ansågs vara i något behov av stöd alls och att denna förändring skedde över en sommar. Informanten klargjorde för oss att de visst upplevde att barnet behövt stöd och att de fick ta tid från övrig verksamhet för att tillgodose dem. Om skolan inte kan ta in en extra pedagog för att täcka upp behovet måste skolan tumma på de neurotypiska barnens tid för att tillgodose de mer särskilda behoven.

Informanten fortsatte att beskriva en situation där friskolor och kommunala skolor har olika förutsättningar att erbjuda sina elever lärandetillfällen. Informanten nämnde explicit avgifter för att bedriva simundervisning. Enligt informanten skulle kommunala skolor i området slippa avgifter till badhuset medan skolor med andra huvudmän måste betala. Härmed väcktes en undran om hur det faktiskt ligger till generellt och om det är någon skillnad mellan olika kommuner runt om i landet. Är det så som informanten beskrev, att det är skillnad i vilka avgifter som kommunala skolor och friskolor behöver räkna med? Eftersom att den svenska skolan, oavsett huvudmannaskap, ska vara avgiftsfri får skolan inte belasta föräldrar med avgifter för skridskoåkning, badhusentréer, bussresor, teaterbesök och så vidare. Detta är alltså sådant som borde rymmas inom skolpengen. Om detta ska rymmas inom skolpengen borde alla skolor, oavsett huvudmannaskap, behöva betala sådana avgifter på lika villkor?

- Fler och djupare perspektiv på övergångar

Vi har i detta arbete presenterat en bild av övergången från förskola till förskoleklass ur perspektivet från lärare i den senare. Frida Söderman presenterade det samma ur perspektivet av den föregående. Båda arbetena har haft ett fokus på barn i behov av särskilt stöd i utvecklingen. Barnen är dock föremål för mer än en övergång, något som Helene Lumholdt presenterar en grundläggande problematisering av. Något vi hade önskat att vi haft tid till, antingen inom ramen för detta arbete, eller fått möjlighet till i ett ytterligare arbete är att studera perspektiven på övergång mellan förskoleklass och årskurs ett.

Det framkom i en av våra intervjuer att det finns lärare som följer med barnen från förskoleklass upp i lågstadiet. Men utifrån vad våra andra informanter svarat verkar detta vara en ovanlighet. Detta innebär att majoriteten av alla barn i förskoleklass är föremål för två övergångar inom loppet av ett år. Information om behov av särskilt stöd, och information om vilka situationer som kan visa sig svåra för eleverna att klara av på samma villkor som sina jämnåriga kamrater, ska alltså inte gå från en pedagog till en annan utan också passera vidare ytterligare ett led. Vi har även pedagogerna i förskoleklass som inte bara ska förbereda sig på att ta emot barn från förskolan och få till ett bra mottagande utan även förbereda en bra överlämning till mottagande pedagoger i nästa årskurs. Givetvis borde det finnas forskning på frågan.

Vi vet att det pågått ett fyra år långt forskningsprojekt vid Mälardalens högskola som hade sitt slutdatum vid årsskiftet.¹⁰² Syftet med projektet har varit ökad insikt i och förståelse för betydelser och konsekvenser av övergångarna för barn med olika förutsättningar och deras lärande.¹⁰³ Det har ännu inte släppts en slutrapport av projektet, men vi kan hoppas att det finns mycket nyttigt och intressant på ämnet där. Om inte vill vi efterfråga studier likt vår och Södermans men med fokus på övergång mellan förskoleklass och årskurs ett, samt problematiserande av och förslag till utveckling av hur övergångarna går till med förslag på hur samverkan kan bli mer likvärdig i hela landet oavsett huvudmannaskap m.m.

¹⁰² Mälardalens högskola. Webbsida. <https://goo.gl/zVo7z9> .

¹⁰³ Ibid.

8.Källförteckning

8.1. Tryckta källor

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, Gunell & Granström, Kjell. (2002) *Respekten för läraryrket. Om yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Dysthe, Olga. m.fl. (red.) (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Ekström, K. & Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar Under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. [Artikel] ur *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 2008, årg. 15, nr 1 s 45-62. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 17 maj 2018: <https://goo.gl/r9wEz7>

Esaiasson , Peter. m.fl. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Farina, Gabriella. (2014) Some reflections on the phenomenological method. Ur *Dialogues on philosophy, mental and neuro sciences*, The official journal om Crossing Dialogues. Vol 1. Issue 1. December 2014. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 24 april 2018: <https://goo.gl/FFrptw>

Giddens, Anthony. (1976) *New rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.

Gilje, Nils. & Grimen, Harald. (2007) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* Göteborg: Daidalos.

Garpelin, Anders & Kallberg, Pernilla (2008). Övergångar Under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. [Artikel] ur *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 2008, årg. 15, nr 1 s 63-84 Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 17 maj 2018: <https://goo.gl/r9wEz7>

Greene, R.W. (2016). *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B. & Wiman, T. (2015). *Barn som bråkar: att hantera känslostarka barn*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Hjärne, E. & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Kihlström, Sonja. (2007) Fenomenografi som forskningsansats ur Dimens, Jörgen. *Lära till lärare* (s.157-173). Stockholm: Liber.

Lumholdt, Helene. (2015) *Perspektiv på övergångar förskola -> förskoleklass -> skola*. Stockholm: Lärarförlaget.

Skolverket. (2013) *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/xwCUXb>

Skolverket. (2016). *Trygghet och lärande för barn under 3 år - en ögonblicksbild av förskolan vardag*. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/RWe317>

Socialstyrelsen. (2013). *ADHD-projektet på Norrtäljeanstalten*. (Projektnummer 6104/2009-305 F27&28) Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/Hu7T8o>

Socialstyrelsen. (2014). *Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd, ett kunskapsstöd*. Socialstyrelsen. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 10 april 2018: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19582/2014-10-42.pdf>

Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2009) *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Thors, Christina. m.fl. (red.) (2009) *Utstött - en bok om mobbing*. Stockholm: Lärarförbundet förlag.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

8.2. Elektroniska källor

ADHD på 1177.se, 10 oktober 2017. En webbplats och telefonservice med information, rådgivning och tjänster inom sjukvård och hälsa. Tjänsten finns i hela landet på uppdrag av Sveriges alla landsting och regioner.

<https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Adhd/>

Barn- och ungdomspsykiatri, Stockholm. (2018). Autismspektrumtillstånd, råd och fakta. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/po1abX>

Eriksson, Ida & Wolff, Lotta (2016) *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – perception, kognition, samspel och känslor* [Rapport] Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/T5FiSm>

Green, R i [DrRossGreen] (2010-09-10) “*Kids do well if they can #1*” [Videofil]. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 10 maj 2018: <https://youtu.be/jvzQODfAL-Q>

Kadersjö, B. (2004) *ADHD och autism 1/12*. [Artikel] hämtad från Autismforum.se http://www.habilitering.nu/sites/habilitering.se/files/adhd_och_autism.pdf

Lagerheim, B (2006) *Barn som väcker oro - och barn som borde göra det*. [Kompendium]. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/YpwUme>

Mälardalens högskola. (2018). *Gränsland, broar och passageriter. Att förstå barns vägar till lärande från förskola till skola*. [Hemsida] Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 17 maj 2018: <https://goo.gl/zVo7z9>

Vetenskapsrådet. (2007) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Enskede. [Elektronisk resurs] <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

8.3. Styrdokument

SFS 2009:400. Offentlighets- och sekretesslagen. Justitiedepartementet.

SFS 2010:800. Skollagen. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. GY11. Ämnesplan. Ämne - Pedagogik.

Lpfö 98/11. Läroplan för förskolan, tidigare version

Lpfö 98/16. Läroplan för förskolan, den senaste revideringen som är ute på remiss ännu.

Lgr11/16. Läroplan för grundskolan.

Lgr11/17. Läroplan för grundskolan, senaste revidering som träder i kraft mindre än en månad efter examination.

8.4. Övriga källor

Carlsson, L. & Jinnemo, L. (2017) *“Alla är skolförberedda” Pedagogers upplevelser kring övergången från förskola till förskoleklass*. Självständigt examensarbete om 15 hp. Förskollärautbildningen. Högskolan Kristianstad.

Cronquist, E & MacGregor, L. (2017) *Förberedd för NPF?* Projektarbete om 7,5 hp. Lärarprogrammet. Göteborgs universitet.

Johansson Häll, L. (2016) *Barns erfarenheter av övergångar från förskola till förskoleklass*. Examensarbete i fördjupningsämnet Barndom och lärande. Förskolläraryrket. Malmö Högskola.

Rönberg, C. (2016) *Övergång från förskola till förskoleklass En studie som behandlar vad pedagoger upplever och tänker som viktigt runt organiseringen i övergången*. Examensarbete. Förskolläraryrket. Mittuniversitetet.

Svantesson, M. (2017) *Olika aktörers perspektiv på övergångar för barn från förskola till förskoleklass*. Examensarbete. Specialpedagogexamen. Malmö högskola.

Söderman, F. (2010) *‘Vi i förskolan - Dom i förskoleklass’ Pedagogers uppfattningar om övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd*. Examensarbete. Specialpedagogiska programmet. Göteborgs Universitet.

Regeringens Prop. 2017/8:9. Skolstart vid sex års ålder. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/X1yPjQ>

Skolverkets blankett: Förskola till förskoleklass. Generell överföring. Finns att läsa i sin helhet på följande länk den 16 maj 2018: <https://goo.gl/CQjvrW>

Bilaga: Intervjuguide

Syftet med våra intervjuer är att få höra några perspektiv från lärare i förskoleklass om hur de/ni upplever överlämning av information från förskolan inför inskolning av nya barn/elever. I synnerhet är vi intresserade av information om barn i behov av särskilt stöd i utvecklingen. Upplever ni, Lärare i förskoleklass, att ni får relevant information om eventuella behov av särskilt stöd.

Vi vill inleda intervjun med några grundläggande frågor för att befästa en grundläggande förståelse för vad vi ska ha i åtanke när vi sedan tolkar svaren.

- Vad har du för utbildning och när tog du examen?
- Hur länge har du jobbat i förskoleklass?
- Hur gör ni på er skola? Följer du med eleverna upp i åk ett eller undervisar du endast i förskoleklass?
- Hur många klasser har du tagit emot i förskoleklass?

Vi vill sedan fortsätta med mer tematiska frågor:

- Vilka erfarenheter har du av barn i behov av särskilt stöd? (utifrån dolda funktionshinder typ ADHD/Add, Asperger/autism)
- Har du någon formell utbildning eller fortbildning för arbete med barn i behov av särskilt stöd? (utöver de 7,5 hp som ges inom lärarutbildningen (lp01 och lp11)?)
- Erbjuds ni fortbildning i bemötande av barn i behov av särskilt stöd? Varför? Varför inte (tror du)?
- Hur upplever du/ni i arbetslaget att det är med information kring särskilda behov i samband med övergång från förskola?
 - Får ni information?
 - Hur är den formulerad? (“Det har varit lite stökigt kring det här barnet/Det här barnet har visat på svårigheter i vissa sociala situationer”)
 - När ni inte fått information - vad kan det ha berott på? (vårdnadshavare vill inte, eller behoven har gått oupptäckta i förskolan)
- Har ni idag barn i gruppen som har behov av särskilt stöd i någon form?
- Fick ni information om detta från förskolan?
- Vilka fördelar och/eller nackdelar ser du med att få information om potentiellt särskilda behov från förskolan?

Under intervjuens gång ställer vi frågorna i den ordning som vi upplever faller sig naturligt utifrån hur samtalet fortlöper. Vi har även valt att fylla ut med följdfrågor när så känns passande. Frågorna har varit av så väl uppföljande och tolkande karaktär, dvs. “Vad menar du med...?”, “Kan du berätta mer?” och “Har vi förstått dig rätt om...?”.