



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Övergångar mellan aktiviteter för barnen i förskola och förskoleklass

En systematisk litteraturstudie om hur pedagoger kan skapa de bästa möjliga
förutsättningarna

Namn: **Sandra Krysik, Kristian Rekilä och Cecilia Edlund**
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2021
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson

Nyckelord: Förskola, förskoleklass, övergångar, utmanande beteenden, tydliggörande pedagogik

Abstract

Tidigare forskning har visat att övergångar har varit den mest utmanande stunden i både förskola och förskoleklass och att övergångarna är särskilt svåra för vissa barn. Syftet med denna studie är att undersöka hur forskningen beskriver betydelsen av hur pedagoger på förskola och i förskoleklass genomför och planerar utformningen av övergångar mellan aktiviteter för att ge barnen de bästa möjliga förutsättningarna att klara av övergångar. Studien undersöker hur utmanande beteenden i övergångar kan förebyggas, hur barn kan motiveras att göra en övergång samt hur pedagoger kan stötta barnen att göra övergångar till nästa aktivitet.

För att få så heltäckande svar som möjligt valdes systematisk litteraturstudie som metod. Studien tydliggör mönster i en relativt stor mängd forskning (19 artiklar) gällande framgångsrika tillvägagångssätt rörande övergångar. Utifrån relevanta sökord hittades artiklar som gallrades fram utifrån relevans till syftet i denna studie. Slutligen sammanställdes och kategoriserades det relevanta innehållet i artiklarna till resultatdelen.

Utifrån denna studies resultat är schemaläggning av övergångar, skapande av struktur och rutiner vid övergångar samt pedagogers olika strategier lösningen till hur övergångar kan förebygga utmanande beteenden, motivera och stötta barnen vid övergångar. Studiens resultat visar att utesluta väntan, hålla uppe engagemang, främja barns självständighetslära och dela upp pedagogers ansvar är betydelsefulla faktorer i planeringen av övergångar. Att se över den fysiska miljön visade sig också vara betydelsefullt. Flera strategier som visade sig vara av vikt för välfungerande övergångar var att sänka kraven på barnen, bekräfta barnets känslor, berömma samt förtydliga förväntningar, vad som ska göras och påminna om kommande aktivitet. För att förbereda inför övergång och förtydliga vad som ska göras har visuella hjälpmedel visat sig vara av stor betydelse.

Förord

Innan vi började göra efterforskningar, hade vi en hypotes om att användandet av bildschema på förskolor var betydelsefullt för att förebygga konflikter vid övergångar. Vi hade själva sett att scheman inte alltid använts eller gått igenom på förskolorna och att det ofta blir konflikter vid övergångar. Det tycktes saknas kunskap kring schemats betydelse för barnen och kunskap kring hur konflikter skulle kunna förebyggas vid övergångar. Utifrån detta växte intresset till denna studie fram. Under arbetets gång har vi insett att det är många fler parametrar som är av vikt för konfliktförebyggande åtgärder vid övergångar än just bildscheman. Studien har därför utvecklats och delvis ändrat utformning och fokus över tid.

Under arbetets gång har vi fått kontinuerlig stöttning och goda råd från vår handledare Yvonne Karlsson. Vi är tacksamma för den feedback och vägledning hon gett oss, så vill tacka henne lite extra här. Tack!

Vi hoppas denna uppsats kan leda till några nya insikter och strategier för den som läser det. God läsning önskar vi!

Sandra Krysik, Kristian Rekilä och Cecilia Edlund.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
1.1	Svårigheter med övergångar	5
1.2	Tydliggörande pedagogik.....	8
2	Syfte	9
2.1	Frågeställningar	9
3	Metod.....	10
3.1	Etiskt övervägande.....	10
3.2	Kvalitativ och kvantitativ ansats.....	11
3.3	Tillvägagångsätt.....	11
3.4	Datainsamling	12
3.4.1	Planeringsfas	12
3.4.2	Sökfase.....	13
3.4.3	Urval	14
3.5	Databearbetning	15
4	Resultat.....	16
4.1	Faktorer för en lyckad övergång	16
4.1.1	Schemaplanering av övergångar	18
4.1.2	Ändring av miljön för välfungerande övergångar	22
4.1.3	Visuella hjälpmedel som stöd vid övergångar	24
4.1.4	Påminnelser inför övergångar	29
4.2	Vetenskapliga artiklars metodval och ansats	33
5	Avslutande diskussion.....	36
5.1	Metoddiskussion	36
5.2	Resultatdiskussion	39
5.3	Begränsningar	43
5.4	Framtida forskning.....	43
6	Referenslista.....	45

7 Bilagor	48
Bilaga 1 Redovisning av antal träffar vid databassökning	48
Bilaga 2 Redovisning av inklusionskriterier och exklusionskriterier	49
Bilaga 3 Redovisning av Inkluderade artiklar	50
Bilaga 4 Redovisning av Exkluderade artiklar	52
Bilaga 5 Redovisning av antal artiklar genom urvalsprocessen.....	54
Bilaga 6 Protokoll för kategorisering av resultat	55
Bilaga 7 Granskning av artiklarna.....	56

1 Inledning

Det finns situationer i förskolan som barn behöver kunna hantera. Varje situation ställer krav på barn och krav på de färdigheter och förmågor som varje barn har. Vissa barn har lättare att hantera förskolans olika situationer än andra barn som upplever speciella situationer svåra att hantera. En övergång i förskolan är en sådan speciell situation, en situation som sker mellan olika aktiviteter (Edfelt, 2015). Barn på förskolor gör många övergångar där de förflyttar sig mellan aktiviteter under en dag (Banerjee & Horn, 2013). Övergångar är automatiserade hos de flesta barn, men det finns barn som inte klarar av att gå igenom de olika stegen i en övergång och som inte kan se de olika stegen framför sig. Även om pedagoger är tydliga med varje dags struktur så blir strukturen otydlig för vissa barn ändå. I en övergång finns det osynliga instruktioner, som vissa barn inte är medvetna om och därmed inte vet vad som kommer att ske (Aspeflo & Almenius, 2019). Denna studie handlar om olika lösningsförslag framtaget genom forskning, för att göra övergångar till en situation som blir hanterbar för alla barn och pedagoger.

Läroplanen för förskolan (2018) skriver att förskolläraren ansvarar för att låta rutiner och vardagliga aktiviteter blir en del av undervisningen. Att förskolan ska skapa goda förutsättningar för barnens bästa där förskolan ska lägga grunden för barnens trygghet och självkänsla samt ge möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva.

I läroplanen för förskolan (2018, s.7) står det att ”Utbildningen i förskolan ska planeras och genomföras på ett sådant sätt att den främjar barnens utveckling, hälsa och välbefinnande.”, samt att ”Utbildningen ska ge barnen möjlighet att utveckla sin förmåga till empati och omtanke om andra genom att uppmuntra och stärka deras medkänsla och inlevelse i andra människors situation”. I förskoleklassens läroplan (Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019, s.5) står det ” Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten.” Förskoleklassens läroplan (Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019) lyfter i likhet till förskolans läroplan, att skolan ska stimulera elevernas självförtroende. Både läroplanen för förskolan (2018) och förskoleklassens läroplan (Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019) lyfter att utbildningarna ska sträva mot ett livslångt lärande.

Forskning pekar på att övergångar är svåra. Banerjee och Horn (2013) menar att övergångar är utmanande för de flesta pedagoger, särskilt för nyexaminerade. Olive (2004) framhåller att pedagoger rapporterar om att övergångar ofta är svåra och framkallar utmanande beteenden. Även Hemmeter m.fl. (2008) menar att det är vanligt med utmanande beteenden hos barn vid övergångar mellan aktiviteter. Hemmeter m.fl. anser att det är några barn i varje grupp som har svårt för övergångar. Övergångar mellan aktiviteter har visat sig vara den mest utmanande stunden i både förskola och den amerikanska motsvarigheten till förskoleklass i flera studier (Guardino & Fullerton, 2012; Guardino & Fullerton, 2014; Hemmeter m.fl., 2008). Det har även varit då som de mest aggressiva beteendena har uppstått (Guardino & Fullerton, 2012). Forskare och pedagoger har kommit fram till att övergångarna mellan lärandeaktiviteter har varit de allra svåraste (Guardino & Fullerton, 2014).

Thelen och Klifman (2011) definierar en övergång som förändringen från en aktivitet till en annan eller förflyttning från en plats till en annan. Edfelt (2015) menar att en övergång kan vara övergången från inomhusaktivitet till utomhusaktivitet, en övergång i den fria leken eller en övergång vid måltidsituationer. Enligt Hemmeter m.fl. (2008) så handlar de vanliga

övergångarna om att förflytta sig från samlingen vidare till andra delar av förskolan och att städa efter en aktivitet för att gå ut att leka, äta mellanmål eller gå hem för dagen. Niss (2018) tar upp att en övergång är de situationer mellan där en aktivitet slutar och en ny aktivitet börjar. Dessa mellanrum som uppstår har sällan en egen planering eller något eget syfte. Det kan även handla om ett barn som är färdig eller tröttnat på en aktivitet och inte kommer på något annat att göra. Då blir övergången svår och otydlig. Sedan finns det andra övergångar som är avgränsade och tydliga för barnen där pedagogen har en klar plan av övergången. Niss (2018) tar även upp att övergången påverkar hur det går med den kommande aktiviteten. Om övergången till vilan var kaotisk, blir vilan troligtvis inte lugn.

Alla artiklar i denna studie har inte samma definition av vad som räknas in som övergångar mellan aktiviteter. T.ex. Ostrosky (1994) räknar inte in att städa upp som en del av en övergång, medan t.ex. Casey och McWilliam (2005), gör det. Olive (2004) samt Watson och Di Carlo (2015) räknar inte med fruktstund som en övergångsaktivitet, medan t.ex. Hemmeter m.fl. (2008) gör det. Att tvätta händerna är dock artikelförfattarna i denna studie eniga om som en övergångsaktivitet. Denna studie inkluderar alla dessa definitioner då vikten ligger vid hur övergångar mellan aktiviteter kan göras så bra som möjligt, inte exakt vad som definieras som övergång mellan aktiviteter. I denna studie tillskrivs de vuxna som arbetar med barnen, i vad som är artiklarnas motsvarighet till förskola och förskoleklass, titeln pedagog. Detta för att innefatta alla vuxna som arbetar med barnen i den svenska förskolan och förskoleklassen (barnskötare, förskollärare och annan lärarutbildning). Artiklarna i denna studie är uteslutande från USA och England, då det inte fanns svensk forskning tillgänglig. I diskussionen kommer dock applicerbarheten på svensk förskola och förskoleklass att ses över. De flesta artiklar har ursprungligen refererat till de som arbetar på förskolan och den amerikanska motsvarigheten till förskoleklassen som lärare, ibland som vuxna.

1.1 Svårigheter med övergångar

Det finns flera olika aspekter som kan försvåra en övergång för både barn och pedagoger. Crosser (1992) menar att det lätt kan bli negativt tjat av pedagogen till barn som har svårt att starta upp en lek själva. Ostrosky m.fl. (1994) redovisar utifrån sin studie att övergångarna oftast tar längre tid än vad som är schemalagt. Ostrosky m.fl. menar att det kan bero på att det tar tid för barnen att engagera sig i övergången, vilket blir ett problem när barnen ofta rör sig mellan aktiviteter på förskolan. Lek kan t.ex. vara schemalagt under längre tid än vad som sker, eftersom övergången till lekrummet eller lekplatsen tar längre tid än vad som är beräknat och schemalagt.

Begränsad tillgänglig personal menar Ostrosky m.fl. (1994) också är en bidragande orsak till att övergångar tar längre tid än planerat. När övergången tar längre tid än planerat, tar den tid från undervisningen (Watson & Di Carlo, 2015). Barn får då ägna mycket tid till att vänta på att förflytta sig eller på att kunna påbörja nästa aktivitet (Ostrosky m.fl., 1994). Deris och Di Carlo (2013) menar att det kan vara svårt för barn att vänta. Hemmeter m.fl. (2008) påpekar att det ofta är under väntan som konflikter uppstår. Observationer av Booren m.fl. (2012) visade att konflikter i verksamheten oftast skedde under raster och övergångar. Det blir en del väntande och inga tydliga instruktioner i vad som ska hända härnäst (Hemmeter m.fl., 2008).

Utmaningar för barn som kan skapa utmanande beteenden

Pedagoger kan bli oroliga för barn med utmanande beteenden och effekterna som beteendena orsakar till andra i klassen/gruppen. Hemmeter m.fl. (2008) anser att det oftast är samma barn

som har det utmanande beteendet, men att vilket barn som helst kan ha ett utmanande beteende av olika anledningar. Park och Lynch (2014) menar att de flesta problembeteenden kan ha ett syfte, oftast att få något eller att undvika något. Olive (2004) skriver om hur barn som söker uppmärksamhet kan använda sig av utmanande beteenden. Park och Lynch är inne på samma spår och lyfter att det ofta handlar om att få vuxnas eller kompisars uppmärksamhet, att undvika uppmärksamhet, få en sak eller aktivitet, undvika en krävande uppgift eller situation eller för att få sensorisk stimulans t.ex. göra ljud eller röra på kroppen. Liknande beteenden kan ha helt olika syften för olika barn. Att kasta kitor kan t.ex. handla om både att slippa en för det barnet krävande aktivitet som att rita eller för att få uppmärksamhet.

Förskolan eller förskoleklassen kan vara en av många olika instanser som barnet går till under en dag (i USA är dagen mer uppdelad och förskolan endast mellan 8.15-11.00). Varje instans kan ha olika förväntningar och rutiner som barnet behöver förhålla sig till, extra svårt blir det om samma instans har varierande förväntningar och rutiner (Hemmeter m.fl., 2008). Park och Lynch (2014) menar att det är ofta svårt för barn att anpassa sig till oförutsägbara rutiner och därför kan det medföra problembeteenden vid övergångar. Utmanande beteenden kan i sin tur hindra barnen från att lära sig nya förmågor och isolera dem från deras fysiska och sociala närmiljö (Banerjee & Horn, 2013).

I denna studie innefattas olika beteenden hos barn som blir problem för pedagoger vid övergångar. Olika forskare har lagt olika fokus på en eller flera olika beteenden. En del forskare har fokuserat på aggression och aggressivt beteende (Guardiano & Fullerton, 2012). En del forskare har lagt fokus på konflikter (Crosier, 1992; Booren m.fl., 2012; Hemmeter m.fl., 2008; Guardiano & Fullerton, 2012; Guardiano & Fullerton, 2014). Barns beteendeproblem (Thelen & Klifman, 2012; Park & Lynch, 2014; Crosier, 1992) och oacceptabla beteenden (Sainato, 1990; Crosier, 1992). Endel forskare hänvisar till oro eller utmanande beteenden vid övergångar (Hemmeter m.fl., 2008; Olive, 2004; Banerjee & Horn, 2013; Park & Lynch, 2014). Olive (2004) menar att det som betecknas som utmanande beteende är, att störa, slänga saker, vara aggressiv genom att slå och sparkas. Men även självskadebeteende att bita sig själv eller banka huvudet i väggen. Banerjee och Horn (2013) ger exempel på att utmanande beteenden vid övergångar som kan innebära vägran eller svårigheter att avsluta en aktivitet, vägran att gå till nästa aktivitet, störa eller distrahera kompisar, störande beteende för att undvika svåra eller oönskade aktiviteter, otåligt röra sig och inte vänta på sin tur samt problem med att komma in och engagera sig i en ny aktivitet.

I denna studie sammanställs alla dessa beteenden till att vara utmanande beteenden.

Vid stora gruppaktiviteter, vid pedagogstyrda aktiviteter, vid rutiner och övergångar pekar forskningen Booren m.fl. (2012) gjort, på att barnen hade lägre motivation och var mindre självständiga än vid andra aktiviteter. Booren m.fl., menar att situationer som stora grupper och rutiner/övergångar som är mindre strukturerade, ställer höga krav på uppmärksamhetsreglering hos barnen och därför gör barnen mindre engagerade än under andra aktiviteter såsom raster. Hemmeter m.fl. (2008) anser att det är störst risk för utmanande beteenden om det är för många övergångar, om alla barn gör övergången samtidigt och på samma sätt, när övergångarna är för långa och barnen behöver vänta utan att ha något att göra, samt när det inte finns tydliga instruktioner.

Forskningsresultat visar att, även om pedagogen styr övergångar och rutiner, så är pedagogen inte närvarande största delen av tiden. Det lägre engagemanget hos barnen vid övergångar och rutiner kan bero på att de inte vet vad de ska göra och därför hamnar de lättare i laddade interaktioner (Booren m.fl., 2012). När barnet inte förstår instruktioner kan även det tolkas som

utmanande beteende hos pedagogen (Hemmeter m.fl., 2008; Park & Lynch, 2014). I de allra flesta fall visade det sig inte vara en betydande skillnad om det var pojkar eller flickor, båda hade liknande beteenden (Booren m.fl., 2012).

Vissa barn tar lång tid på sig att processa instruktioner och kan få det svårt om pedagogen ger flera instruktioner samtidigt eller ger instruktioner utan stöd som t.ex. att visa upp en ryggsäck för att visa att det är dags att gå hem (Hemmeter m.fl., 2008). När barn har svårt att slutföra rutiner, drar rutinen ut på tiden (Watson & Di Carlo, 2015). Deris och Di Carlo (2013) skriver att barn har svårt med tidsuppfattningen och svårt att veta vilken ordning saker och ting ska hända. Utan ett schema med foton, symboler, ord eller en kombination av dem, anser Kimball m.fl. (2003) att det kan bli svårare för barnen att förutsäga, förbereda sig och göra en övergång till en ny aktivitet och de kan behöva mer stöd av en vuxen. När barnen inte är motiverade, känner behov av eller känner intresse för nästa aktivitet, anser Hemmeter m.fl. (2008) att det kan leda till utmanande beteenden i övergången.

Olive (2004) skriver att småbarn kan använda sig av utmanande beteenden för att få en aktivitet eller sak som de föredrar eller för att slippa övergång till en aktivitet barnet ogillar. Sainato (1990) lyfter hur oacceptabla beteenden vid övergångar stör både personal och andra klasser. Crosser (1992) lyfter i sin tur att det barn som slår eller har annat oacceptabelt beteende ofta blir bestraffade eller tillrättavisade, utan att bli erbjudna alternativa beteenden. I denna studie kommer flera olika lösningsstrategier att sammanställas utifrån 19 olika studier. Studierna strävar efter att eliminera konflikter.

Barns olika förmåga och behov

Enligt Greene (2016) så saknar utmanande barn färdigheter för att inte vara utmanande. Det som saknas är färdigheter hos de barnen som kan vara självklara för andra, exempelvis anpassningsförmåga, frustrationstolerans, flexibilitet och problemlösning. Olive (2004) lyfter även andra bristande färdigheter som kan orsaka utmanande beteenden som att förstå att en övergång är på väg att hända, kunna städa självständigt eller kunna fullfölja många olika steg. Hemmeter m.fl. (2008) menar att det som vuxna ser som utmanande beteenden kan handla om att barnen inte är vana vid att vara i en grupp, inte känner till eller förstår förväntningarna i miljön, saknar färdigheter, är uttråkade eller saknar kunskap hur hen kan uttrycka sina känslor på ett lugnt sätt. Guardino och Fullerton (2014) menar i samklang med detta att barn med funktionsnedsättningar och utmanande beteenden kanske inte förstår pedagogens förväntningar under övergångar, vilket kan göra att de behöver mer tid vid övergångarna. Park och Lynch (2014) säger att förekomsten av utmanande beteenden är särskilt stor hos barn med utvecklingsförseningar.

Det kan vara svårt för vissa barn att behålla koncentrationen på det som sägs och ska göras, men även svårt att stoppa impulser och lätt att börja göra annat och störa andra barn (Thelen & Klifman, 2011). Guardino och Fullerton (2012) menar att miljön ibland kan orsaka svårigheter för barnen, t.ex. om det är trångt i klassrummet gör det övergångsstädningen väldigt svår för barnen. Deris och Di Carlo (2013) menar att det är svårt för vissa barn med autism att fungera när klassrummet är rörigt eller har bristande struktur. Svårigheterna för övergångar kan för vissa barn också bero på funktionshinder så som autism (svårigheter med förändringar), men även kommunikations-, sociala-, känslomässiga - eller kognitiva svårigheter enligt Hemmeter m.fl. (2008).

För autistiska barn menar Deris och di Carlo (2013) att behovet av förberedelse och förstå vad som ska hända är stort. Utan ett tydligt schema kan det bli svårt för pedagoger att få kontakt

med barnet och svårt att stötta dem i de dagliga aktiviteterna. Autistiska barn kan även ha svårt med koncentrationsförmågan när ljudvolymen är hög i verksamheten. Barn kan även ha svårt att se, förstå och anpassa sig till olika situationer. Det kan även vara svårt att få kontakt med autistiska barn. Ett barn kan ibland bli så fokuserad på en aktivitet eller av ett material, så att hen inte vill genomföra övergången eller fokusera på något annat (Thelen & Klifman, 2011; Hemmeter, 2008). Kimball m.fl.(2003) beskriver svårigheten för vissa barn är att avsluta en aktivitet och att de barnen inte kan avsluta sin aktivitet utan att bli upprörda och därmed börja övergången med ett utmanande beteende. Ibland kan det vara själva övergången barnet har ont av och vill slippa p.g.a. höga ljud och hög aktivitet (Olive, 2004).

Barn som har diagnoser som autism, har ofta svårt för förändringar och om det blir en förändring i rutinen vid övergång, då resulterar detta ofta i utmanande beteende (Park & Lynch. 2014). Pedagoger som arbetar i barngrupper eller klasser där det finns barn både med och utan funktionshinder, har en extra utmaning med att hantera barn med en stor variation av utvecklingsnivå och beteenden (Guardino & Fullerton, 2014). I denna studie ligger inte fokus på diagnoser eller funktionshinder, utan fokus ligger främst på hur pedagoger kan lösa problem som kan uppstå vid övergångar både på individuell nivå och gruppnivå. Däremot tas exempel på problem och lösningar upp vid vissa diagnoser.

1.2 Tydliggörande pedagogik

Bilder ger ett visuellt stöd inom den tydliggörande pedagogiken, dessa bilder kan förtydliga instruktioner för barn som behöver det extra stödet för att begripa en instruktion (Hejskov Elven & Sjölund, 2018). Inom tydliggörande pedagogik ingår det, hur det som ska arbetas med, kan göras tydlig för någon annan. Exempelvis kan bilder visa vad och i vilken ordning som aktiviteter kommer att ske under dagen. Att ta sig an tydliggörande pedagogik som tankesätt, gör att pedagoger kan arbeta med sitt förhållningssätt mot barnen. Anpassning för barn i behov av särskilt stöd behövs för att de ska känna att de lyckas i förskolan oftare och kan innebära att pedagogen ser över och göra anpassningar i rutiner och den fysiska miljön för att underlätta för barnen (Gerland & Aspeflo, 2015). Edfelt m.fl. (2019) menar därmed att tydliggörande pedagogik är mer än enbart bildstöd och veckoscheman.

I denna studie presenteras flera förslag på hur visuella scheman kan struktureras och presenteras för barn. Då visuella scheman inte alltid är tillräckligt, beskrivs även många andra lösningar för att få en fungerande övergång i denna studie, så som andra visuella hjälpmedel, visuella och auditiva förvarningar, ändringar av miljön och pedagogens olika strategier. I studien beskrivs hur pedagoger på olika sätt kan öka engagemanget och motivera barn med och utan diagnos att göra en övergång. Edfelt m.fl. (2019) påpekar att alla barn som behöver stöd inte har en diagnos. Det finns barn som har ett större behov av att förstå vad som förväntas av dem och vad som ska göras under dagen, som behöver struktur och tydliga rutiner. Stöd underlättar därför för alla barnen inte bara de med diagnos.

Edfelt (2015) tar upp tankar om hur det kan vara i förskolan i framtiden. Vad kommer att vara bra att kunna som barn i förskolan då? Och hur ser samhället ut då? Det kanske inte kommer skilja sig så mycket från idag. Något som säkerligen kommer att vara av vikt är språk, kommunikation och social kompetens. Det kanske finns nya råd om hur arbetet i förskolan ska ske då. Edfelt tar upp att det behövs forskning och diskussion om utvecklingen inom förskolan. För att barnen ska få de bästa förutsättningarna i förskolan för att kunna utvecklas nu och i framtiden så som det står i Läroplanen för förskolan (2018), menar Edfelt att det krävs ett

systematiskt arbete framåt som är både utmanande och tålamodskrävande. Till att kunna göra ett bra arbete behövs tid för att reflektera och planera. Lärarförbundet (2018) tar upp om planeringstiden är oftast det första man väljer att inte göra när det är brist på personal i förskolan.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur forskningen beskriver betydelsen av hur pedagoger på förskola och i förskoleklass genomför och planerar utformningen av övergångar mellan aktiviteter för att ge barnen de bästa möjliga förutsättningarna att klara av övergångar.

2.1 Frågeställningar

- Vad kan pedagoger i förskola och förskoleklass enligt forskning göra för att förebygga utmanande beteenden vid övergångar mellan aktiviteter?
- Vad kan enligt forskning motivera barn i förskola och förskoleklass att göra en övergång till nästa aktivitet?
- Hur kan pedagogers agerande stötta barn i förskola och förskoleklass vid övergångar enligt forskning?

3 Metod

För att få så heltäckande svar som möjligt valdes systematisk litteraturstudie som metod. Detta innebär även att denna studie kan bidra till evidensbaserad praktik, en praktik som skulle kunna fungera vägledande inom förskola och förskoleklass (Åkerblom m.fl., 2020). Studien förväntas kunna tydliggöra ett mönster i en relativt stor mängd forskning gällande framgångsrika tillvägagångssätt rörande övergångar.

Valet att göra en systematisk litteraturstudie framför en narrativ litteraturstudie, är för att den är mindre godtycklig. En systematisk litteraturstudie är visserligen mer tidskrävande än en narrativ, då presentation kring urval och artiklar behöver göras samt att sökning och urval bör ske enligt en systematik. En systematisk litteraturstudie får ett mer objektiva och transparent forskningsresultat som skulle bli mer användbart för andra att använda som grund i sin forskning (Åkerblom m.fl., 2020). I en narrativ litteraturstudie finns det inget krav på att redovisa tillvägagångssätt om exempelvis om sökningsprocessen eller urvalet av litteraturen. Valet av litteratur kan i en narrativ litteraturstudie baseras utifrån eget intresse och utifrån egen bedömning, därmed är det stor risk att urvalet blir godtyckligt. Studien får inte heller en lika heltäckande bild av temat som vid en systematisk litteraturstudie (Pettersson m.fl., 2020). I denna systematiska litteraturstudie är det forskning om övergångar mellan aktiviteter och hur pedagoger stöttar barnen kring det som är i fokus.

3.1 Etiskt övervägande

Allt material som används i studien eller i undersökningen bör vara kritiskt granskat och etiken bör ses igenom och vara enligt riktlinjerna för god forskning (Eriksson Barajas m.fl. 2013). Alla artiklar som ingår i denna studie är därför vetenskapligt granskade (peer reviewed). I denna studie ses artiklarna igenom för att försäkra att artikelförfattarna tagit etisk hänsyn, oavsett om detta kan garanteras eller ej, redovisas detta i och diskuteras i slutet av resultatdelen. Efter granskning av relevant material i artiklarna sparas artiklarna som används till studien på säkert sätt i 10 år efter att denna studie har publicerats. Detta för att kunna redovisa artiklarna om detta efterfrågas i enlighet med god forskningssed (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Vetenskapsrådet (2017) har tagit fram regler vid forskning som innebär att metoder och resultat ska redovisas öppet. I denna studie görs det under metod- samt resultatavsnittet. Vetenskapsrådet påvisar även att en rättvis bedömning bör göras av andras forskning, detta ämnar denna studie göra genom exklusionskriterier och inklusionskriterier (se bilaga 2), samt genom att protokollföra innehållet i artiklarna utifrån kategoriserade frågor (se bilaga 6). Informationen som samlas in genom de kategoriserande frågorna, redovisas i resultatdelen. Kommer det fram information som både stödjer och inte stödjer syftet i denna studie, kommer även detta att redovisas (i resultatdelen) och diskuteras (i resultatdiskussionen) (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Det skulle t.ex. kunna vara en artikel som skriver om att det inte hjälper att stödja och göra anpassningar för barn, att de enbart behöver lära sig att lyssna och lyda och bestraffas.

Något som Svensson och Ahrne (2015) tar upp är att materialet ska vara avidentifierat. Detta har tagits hänsyn till vid genomgång av artiklarna. Personer som inte varit avidentifierade i artiklar, avidentifieras då i denna studies resultatdel. Dessutom ses artiklarna över om samtycke till studiens genomförande skett. Huruvida detta har redovisats eller ej i artiklarna, tas upp i

slutet av resultatdelen under rubriken *Vetenskapliga artiklars metodval och ansats* (Svensson & Ahrne, 2015). Även artiklars redovisning av barns olika etnicitet synas och diskuteras under rubriken *Vetenskapliga artiklars metodval och ansats*.

3.2 Kvalitativ och kvantitativ ansats

Eriksson Barajas m.fl. (2013) tar upp att en vetenskaplig studie kan genomföras med en kvantitativ eller en kvalitativ ansats som arbetssätt, det kan även finnas studier där det är en mix av kvantitativ och kvalitativ ansats. Där forskare använder sig av mixade metoder för att få olika typer av information av det som är i fokus i forskningen.

Kvantitativ ansats förklarar Eriksson Barajas m.fl. (2013) med att forskaren strävar att vara objektiv och exakt. Forskaren ska undvika att förutfattande meningar ska påverka resultatet i studien. Samlandet av data kan ske genom olika mätmetoder som exempelvis, intervju, observationer frågeformulär och provtagning. Som sedan sorteras, ordnas, klassificeras och förklaras. Mätmetoderna behöver ha en god reliabilitet och validitet för att resultatet ska kunna generaliseras. Resultat av mätningar presenteras oftast med hjälp av diagram och olika tabeller och figurer som har skapats genom av olika mätningar.

Eriksson Barajas m.fl. (2013) förklarar att den kvalitativa ansatsen fokuserar på att tolka, förstå, beskriva eller förklara något. En kvalitativ ansats använder sig inte vanligtvis sig av mätningar eller statistik i studien. I början av en kvalitativ studie kan det dock användas mätningar för att utveckla studiens frågeställning och för att se nya mönster i det som ska studeras. Detta upprepas tills en teoretisk mättnad uppnås (Eriksson Barajas. m.fl. 2013). I en kvalitativ ansats forskas om sådant som inte kan beskrivas med siffror (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Svensson och Ahrne (2015) tar upp att vetenskap handlar om att veta något och inte om att tro något. Då behövs det trovärdighet, att läsaren tror på det hen läser. Detta kan skapas genom att ha transparens i studien. Detta sker genom att ha med en kritiskt diskussion och vara klar och tydlig i de olika delarna i studien (Eriksson Barajas m.fl 2013).

3.3 Tillvägagångsätt

Nedan visas arbetsgången i studien i olika faser.

Planeringsfas

- Syfte och frågeställningar skapas
- Sökord väljs utifrån syfte och sorteras upp enligt PICO-modellen
- Inkludering och exkluderingskriterierna för de vetenskapliga artiklarna skapas
- Protokoll för kategorisering skapas för att kunna logga resultatet från sökningar
- Sökvägar (databaser) väljs

Sökfase

- Sökord och olika sökordskombinationer testsöks
- Test sökningar tills teoretisk mättnad d.v.s. framkomst av slutgiltig sökordskombination
- Begränsningar för sökning appliceras

Urvalsfas

- Vetenskapliga artiklar inkluderas eller exkluderas utifrån syfte, frågeställningar samt inkluderings- och exkluderingskriterier.
- Resultatet från de vetenskapliga artiklarna analyseras och kategoriseras

Rapportfas

- Resultatet skrivs fram i löpande text från de vetenskapliga artiklarna
- Tillvägagångssättet (metod) beskrivs i löpande text med hjälp av tabeller och flödesscheman.
- Resultatet diskuteras i löpande text

3.4 Datainsamling

I följande text kommer de olika delarna i metoden att gås igenom.

3.4.1 Planeringsfas

Till en början utstakades ett ämnesområde att utforska närmare. Därefter utformades frågeställningar och ett syfte. Utifrån frågeställningar och syfte utformades sökord. Sökorden sorterades upp med hjälp av mallen PICO. PICO står för *Population* – vem som är i fokus, *Intervention* – vad eller vilka åtgärder som efterfrågas, *Context* – i vilket sammanhang det utspelas och *Outcome* – vilket resultat som förväntas. Ytterligare sökord lades till utifrån synonymer och närliggande begrepp till de sökord som redan stod med (Eriksson m.fl. 2013). Innan olika kombinationer testades att söka med i databaser, översattes orden till engelska för att få med artiklar på både nationell och internationell nivå.

P	I	C	O
Population (vem)	Intervention (vad)	Context (sammanhang)	Outcome (resultat)
Children	Schedule	Preschool	trygghet/ security , safety
Kids	review	Kindergarten	självgående / self-propelled
"Preschool teacher"	going through	"Early childhood education"	självständighet/ independence
Adult	preperations		förförståelse/ understanding , pre-understanding
"Substitute worker"	"psychology of preschool children"		situationsförståelse/ "situational awareness"
toddler	"picture schedule"		överblick/ overview , view, survey
infants	"routine schedule"		rutinskapande/ "routine building"
"substitute teacher"	presentation		ökade förutsättningar/ "increased conditions"
	present		förebygga konflikter/ "conflict prevention"
	discuss		motivation / motivation
	Conflict		benefits
	Övergång/Transition		advantages
			positive effects

Första utkastet av sökord, organiserade efter PICO-mallen.

Först gjordes sökningar på varje ord i PICO-mallen, samt på varje block i olika databaser för att få en översikt av hur många relevanta träffar de enskilda orden och blocken tycktes ge. Ord som inte gav några träffar togs bort eller justerades, exempelvis "substitute worker" gav 0 träffar, medan justeringen till "substitute teacher" gav 180 träffar. Därefter kombinerades olika block i sökningarna för att se vilket som tycktes ge de bästa resultaten. Att söka på alla orden i PICO-mallen gav flera tusen träffar, därför användes istället några sökord i taget. När en kombination tycktes ge flera relevanta träffar, gick alla artiklar igenom från den sökningen

(titlar och abstract lästes). Innan artiklarna lästes bestämdes inklusionskriterier och exklusionskriterier samt urvalsprocess.

Några inklusionskriterier är exempelvis, att det handlar om övergångar mellan aktiviteter och att det handlar om strategier för pedagoger vid eller inför aktiviteter (se fullständig lista i bilaga 2). Några exklusionskriterier är exempelvis att det handlar om övergång mellan hem och förskola/hem och skola eller handlar inte om övergång (se fullständig lista i bilaga 2).

Efter en första sökning och genomgång av artiklarna där, ändrades huvudfokus från bildschema som konfliktförebyggande åtgärd till strategier vid övergångar. Därmed justerades även syfte, frågeställningar och primära sökord. De primära sökorden har varit mest relevanta att ha med i sökningar i databaser för att fånga upp huvudfokuset till denna litteraturstudie.

Tidsaspekt och geografiskt område har inte ansetts vara relevant att begränsa utifrån syfte och forskningsfrågor. Dock har varje sökning begränsats till artiklar som är *peer reviewed* d.v.s. artiklar som är kritiskt granskade av andra forskare (Åkerblom, m.fl., 2020). Detta är relevant för att kunna använda artiklarna till denna systematiska litteraturstudie (Eriksson Barajas m.fl. 2013). Språket på artiklarna begränsades till engelska och svenska, för att möjliggöra läsning och förståelse av innehållet av författarna till denna studie.

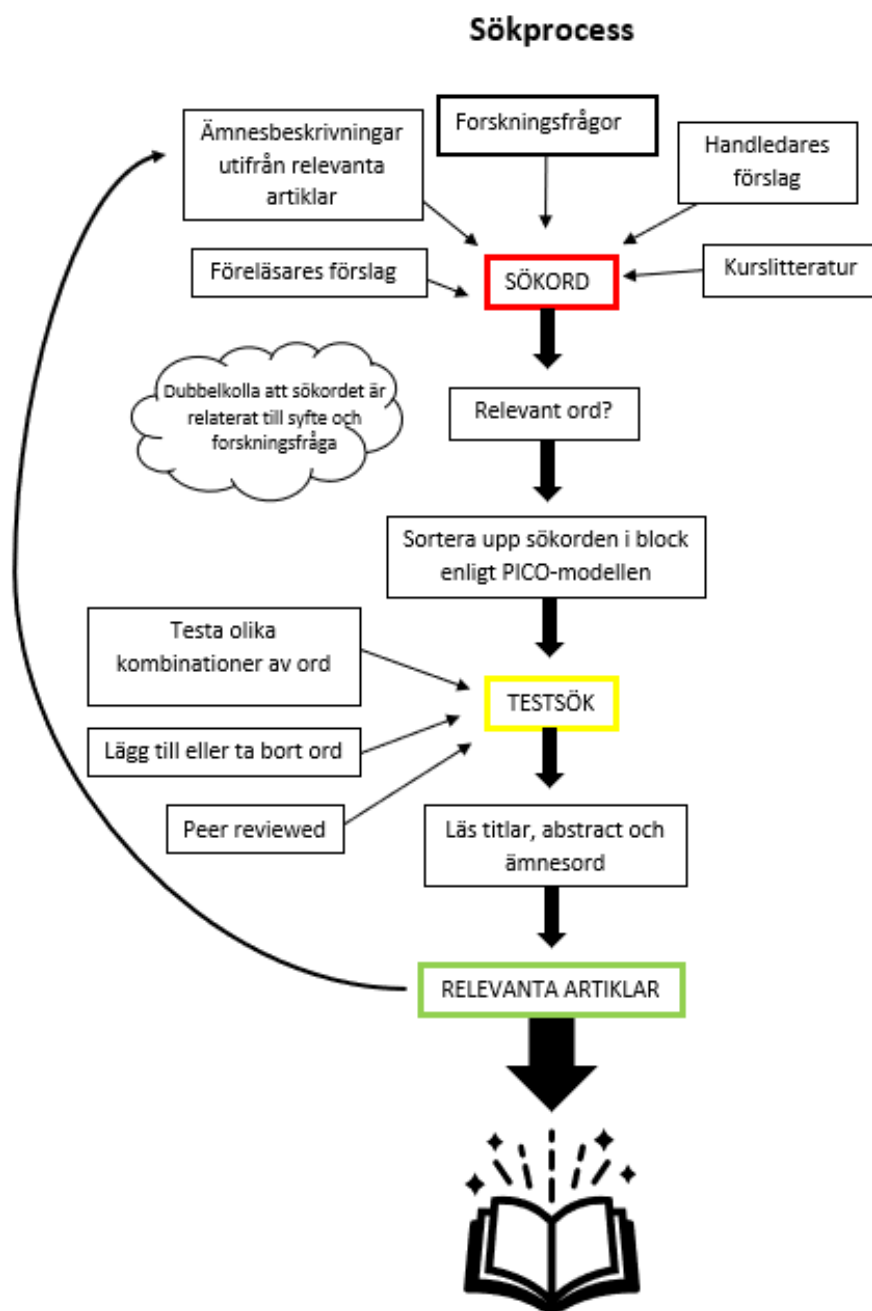
3.4.2 Sökfase

Den kombination av relevanta sökord och begränsningar som genererade flest relevanta artiklar till denna studie användes för att söka i de andra databaserna. De databaser som i sökningen har tillgång genom Göteborgs universitetsbibliotek användes. Eriksson Barajas m.fl. (2013) tar upp att det finns olika databaser som är kopplade till universitet bibliotek där olika begränsningar kan anges vid sökning av litteratur exempelvis att det är en granskad artikel (peer reviewed). Efter att ha sökt på olika databaser valdes de tre sökningar som gav de mest relevanta vetenskapliga artiklar i de olika databassökningarna. Där det gjordes ett första urval utifrån titel och abstrakt, det lästes för att se om det är en relevant artikel för ämnet. Då valdes de vetenskapliga artiklarna bort som inte hade någon koppling till syftet eller frågeställningarna i titeln eller i abstrakt, även dubletter av artiklarna sorterades bort från resultatet i sökningarna.

P	I	C	O
Population (vem)	Intervention (vad)	Context (sammanhang)	Outcome (resultat)
Schedule	Transition*	Preschool	conflict*
visual	Teacch	Kindergarten	
	"challenging behavior"	"Early childhood education"	

PICO-mallen efter justering av huvudfokus och sökord som skett efter testsökningar.

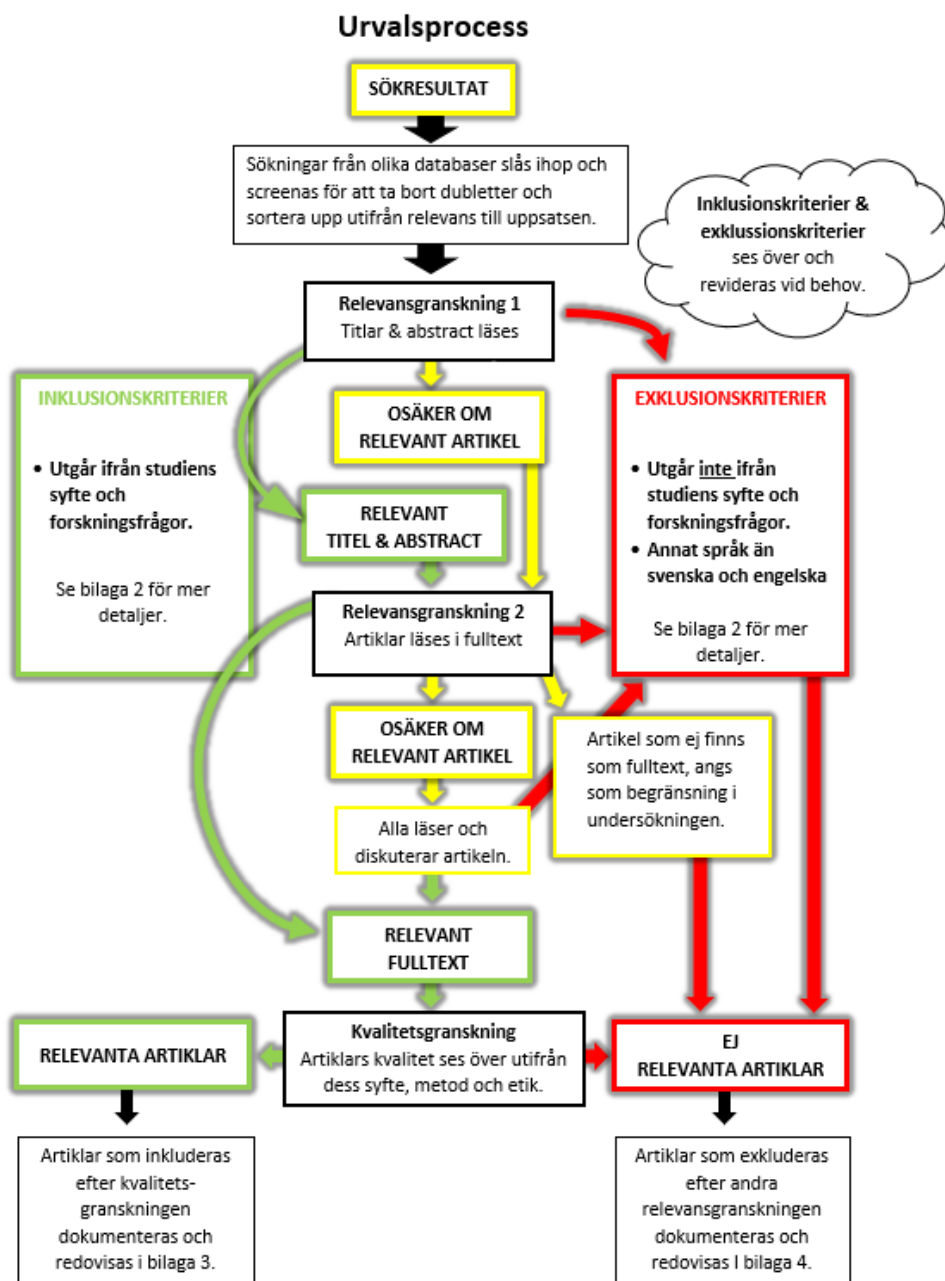
Utifrån Åkerblom m.fl. (2020) beskrivning av en sökprocess vid litteraturstudier, gjordes en mall upp för hur sökprocessen skulle se ut för denna litteraturstudie, se bild nedan:



3.4.3 Urval

I arbetet med de tre sökningar som gav mest relevanta artiklar fortsattes med att läsa de vetenskapliga artiklarna i sin helhet. Då vid läsning jämfördes och sorterades artiklarna mot inkluderings- och exkluderingskriterierna för studien. De inkluderade artiklarna sparades ner för att arbetas vidare med och de exkluderade valdes bort. De inkluderade artiklarna redovisas på bilaga 3 och de exkluderade artiklarna redovisas på bilaga 4 där det står anledning för exkludering av artikel.

Utifrån Åkerblom m.fl. (2020) beskrivning av en urvalsprocess vid litteraturstudier, gjordes en mall upp för hur urvalsprocessen skulle se ut för denna litteraturstudie, se bild nedan:



3.5 Databearbetning

Vid läsning av de inkluderade vetenskapliga artiklarna användes ett protokoll där det samlades in fakta från artikeln. Det som skrevs från artikeln är exempelvis studiens syfte, vilken typ av studie det är och vem eller vilka riktar sig studien till. Innehållsanalys var den metod som användes vid läsning av artiklarna. Där det systematiskt identifierade och klassificerade resultatet och slutsatserna från artiklarna (Eriksson Barajas 2013). Detta kategoriserades i olika teman under resultatdelen.

Eriksson Barajas (2013) beskriver innehållsanalys med en enkel form. *Steg 1* texten som ska analyseras, läses flera gånger. *Steg 2* Vad handlar texten om, skriv upp i koder om artiklarna. *Steg 3* Skapa kategorier av dessa koder. *Steg 4* Kan kategorierna sammanfattas och vara med i ett tema eller flera? *Steg 5* Tolka resultatet och diskutera.

4 Resultat

I denna del redovisas en kategorisering av resultatet från de vetenskapliga artiklarna som är inkluderade till denna studie.

4.1 Faktorer för en lyckad övergång

Ibland ignorerar lärare barn som inte fullföljt övergången och startar nästa aktivitet utan det barnet (Guardino & Fullerton, 2014). För att få lyckade övergångar utan utmanande beteenden menar dock Hemmeter m.fl. (2008) att pedagoger kan behöva strukturera, schemalägga och implementera övergångar. Crosser (1992) menar att välgenomtänkta och etablerade rutiner är vaccinationen mot klassrumskaos. Watson och Di Carlo (2015) skriver att invanda rutiner kan hjälpa till för en lyckad övergång t.ex. att barnet lär sig hänga upp sina kläder vid ankomst och sedan hämta material som behövs till den första aktiviteten på dagen. När barnen kan rutiner utantill, menar Watson och Di Carlo att de gör rutinerna på rätt sätt och automatiskt.

Strategier för att motivera och engagera barn att göra en övergång

Casey och McWilliam (2005) menar att det inte finns någon anledning att undvika övergångar, att det är av vikt är att hålla barnen engagerade även i övergångarna mellan aktiviteter. Hemmeter m.fl. (2008) trycker på betydelsen av engagemang för att undvika utmanande beteenden. Ostrosky m.fl. (1994) lyfter vikten av att utveckla individuella scheman, framför gruppsscheman, för att tillgodose barnens behov och som skulle kunna öka barnens engagemang. Att göra val anser Deris och Di Carlo (2013) blir väldigt motiverande för barnen och främjar barnens självständighet. Deris och Di Carlo menar att pedagoger bör integrera valmöjligheter för barnen under hela dagen. Är det svårt för ett barn att komma igång att städa kan pedagogen t.ex. låta barnet välja mellan två saker och två områden som behöver städas (Banerjee & Horn, 2013). Crosser (1992) anser dock att det behöver finnas en balans. Att det inte bör finnas för mycket att välja på, då det kan orsaka överstimulans. Park och Lynch (2014) menar att pedagoger behöver erbjuda val och uppmärksamma barnen när de lyckas. Ju mer upptagna och ju mer involverade barnen är, desto mindre sannolikt anser Crosser (1992) att det är att beteendeproblem uppstår och det minimerar behovet av disciplin.

Casey och McWilliam (2005) anser att ökat engagemang skulle kunna hjälpa barn att nå individuella mål. Banerjee och Horn (2013) menar att en favoritleksak eller favoritaktivitet kan fungera bra att använda sig av vid övergång från svåra övergångar, en pedagog barnet föredrar kan också fungera bra. Olive (2004) menar att om pedagogen lockar med en omtyckt aktivitet, så kan barnen lära sig att det kommer en rolig aktivitet efter övergången och på så sätt få barnen att minska utmanande beteenden. Deris och Di Carlo (2013) menar att en favoritaktivitet eller favorit sak kan vävas in i den kommande aktiviteten för att motivera barn till aktiviteten. Autistiska barn som blir motiverade är mer benägna att påbörja en uppgift och engagera sig i aktiviteten under längre tid.

Att koppla ihop gester med verbala instruktioner och sedan ge förstärkning direkt efter anser Park och Lynch (2014) gör att barnet gör associationer mellan instruktioner, att följa dem och belöningen (t.ex. något ätbart, fysisk kontakt, leksaker eller beröm), efter att det upprepats flera gånger. Oavsett om förstärkning ges i form av något ätbart, genom ord eller en sak, menar Park och Lynch att förstärkningen sakta behöver tas bort för att bibehålla den ny lärda färdigheten. Sainato (1990) har gjort en studie där enbart instruera inte ändrade barnens störande beteenden så mycket, instruktionerna fick större effekt när den kombinerades med belöning som t.ex. juice till de som skötte sig. Sainato (1990) lyfter dock att införande av belöningssystem är

tidskrävande och vissa barn kan bli beroende av att få en extra förstärkning, vilket förhindrar att de barnen utför övergången självständigt. Att kunna göra självständiga övergångar skulle kunna vara bra förberedelse för positiva övergångar i mindre strikta miljöer.

Deris och Di Carlo (2013) menar att om pedagoger följer barnen till den kommande aktiviteten, kan pedagogerna hjälpa till att engagera barnet i början av den kommande aktiviteten. Hemmeter m.fl. (2008) uppmuntrar till att fråga barn vad som behöver göras även för att guida dem genom övergångar.

För att motivera barn att göra en övergång skulle en pedagog kunna låta barnen välja en övergångsaktivitet. Övergångsaktiviteten kan även fungera som en mellanaktivitet istället för att vänta innan nästa aktivitet börjar. En övergångsaktivitet skulle t.ex. kunna vara att gissa vad ett barn eller en pedagog lagt i en väska eller att turas om att göra kroppsmönster t.ex. klappa eller röra huvudet (Hemmeter m.fl., 2008). Att engagera barnen i en känd lek medan barnen väntar på led skapar en smidigare övergång (Deris och Di Carlo, 2013). Hemmeter m.fl. (2008) föreslår vidare att även ha populära böcker tillgängliga som fungerar bra för barnen att läsa på egen hand under väntan.

Crosser (1992) föreslår fingerlekar som ett bra sätt att återfå barns intresse för en övergång, efter fingerleken är det dock angeläget att direkt instruera vart barnet ska eller göra och inte tveka (då kan pedagogen behöva återväcka barnens intresse till övergången igen). Olive (2004) menar att små föredragna aktiviteter eller saker kan användas som distraktion och för att fånga barnens uppmärksamhet i en övergång vilket i sin tur eliminerar utmanande beteenden. Det kan t.ex. vara att låta barnen knäppa med fingrarna under övergången eller att få ringa i en klocka när de kommit fram till nästa aktivitet. Är barnen inte intresserade av de implementerade sakerna eller aktiviteterna, är det sannolikt att det utmanande beteendet fortsätter.

Då barn har utmanande beteenden vid en övergång för att slippa en kommande aktivitet, anser Olive (2004) att en lösning kan vara att erbjuda andra aktiviteter som skulle kunna göras bredvid den planerade aktiviteten t.ex. sitta vid ett bord och rita bredvid en samling på golvet. På så sätt kan barnet se aktiviteten på håll och möjliggöra att barnet får intresse för aktiviteten och självmant väljer att vara med så småningom. Olive (2004) menar att ett annat sätt hade varit att låta barnet få komma på en alternativ aktivitet, alternativt med hjälp av gester, bilder, sång eller annat. Detta sätt hjälper även barnet att utveckla sin förmåga att kommunicera, vilket också minskar behovet av utmanande beteenden.

Uppmuntra beteenden som leder till välfungerande övergångar

Hemmeter m.fl. (2008) anser att en förebyggande åtgärd kring utmanande beteenden kan vara att pedagogerna reflekterar över hur de kan reagera på utmanande beteenden. Om pedagogerna fokuserar på vilka förmågor de behöver lära barnen och försöka bekräfta barnens känslor vid utmanande beteenden, skulle detta kunna minska konflikter. När ett barn blir upprört vid en övergång, menar Hemmeter m.fl., att det är betydelsefullt att bekräfta barnens känslor och hjälpa barnet att hitta en lösning, att det lär barnet både känslor och känslokontroll. Olive (2004) menar att uppmuntra barnen vid övergångar kan minska utmanande beteenden. Hemmeter m.fl. (2008) presenterar att en lösning kan t.ex. vara att ta ett kort på det barnet har gjort eller spara t.ex. en byggnation på en hylla till nästa dag. Genom att sätta ord på känslor och hitta lösningar kan pedagoger hjälpa barn att göra övergångar samtidigt som de lär barnen att hitta bra sätt att agera i svåra situationer. Hemmeter m.fl. (2008) beskriver hur pedagogerna kan låta barnen som är klara först öva på sociala och emotionella färdigheter genom att tex. säga "Wow, har du redan tagit på dig jackan? Det var snabbt! Kan du hjälpa Michael att ta på

sig sin jacka?”. Under övergången kan pedagogen stötta genom instruktioner och positiv feedback (Hemmeter m.fl. 2008; Sainato, 1990). Crosser (1992) menar att både utmanande frågor t.ex. hur-frågor och uppmuntrande kommentarer kan stimulera lärande och avvärja bråk.

Park och Lynch (2014) lyfter även andra strategier som pedagoger kan använda för att eliminera utmanande beteenden vid övergångar. De menar att pedagoger behöver se till att negativa beteenden inte blir effektiva och får den önskade funktionen som barnet är ute efter. Park och Lynch menar att pedagoger bör, i största möjliga mån, ignorera barn som får utbrott för att få uppmärksamhet. Inte trösta eller ge positiv beröring, främst ge fysisk kontakt för att skydda barnet och andra från att skada sig. Däremot anser de att om barnet frågar efter att leka eller annat beteende som anses som acceptabelt beteende när hen lugnat sig, ska pedagoger uppmärksamma och svara positivt på det direkt. Skulle barnet vara ute efter att slippa en uppgift genom ett utbrott, kan barnets beteende inte ignoreras utan då kan lösningen vara att guida barnet genom det som behöver göras. Barn som fortsätter ha beteendeproblem, anser Park och Lynch oftast behöver individuell förstärkning och systematiska påminnelser för att lyckas. Olive (2004) anser att barn som använder utmanande beteenden för att få pedagogens uppmärksamhet som t.ex. gråt, behöver istället lära sig att förtjäna sin uppmärksamhet t.ex. genom att städa och kalla på pedagogen och säga ”Titta så fint jag städade upp!”. Park och Lynch pekar på att pedagoger kan observera vad barn själva väljer att leka med, för att kunna använda det som konsekvenser och förstärkning till få barnen att göra ett önskat beteende.

4.1.1 Schemaplanering av övergångar

Olive (2004) menar att alla övergångar under dagen bör vara planerade. Crossers (1992) studie lyfter vikten av att göra en noggrann förplanering av vad som händer innan skolan börjar, när barnen kommer till och lämnar skolan, vad som händer vid övergångar, när barnen interagerar fritt med utrustning och material samt vad som händer när konflikter uppstår. Banerjee och Horn (2013) anser att pedagoger bör planera hur lång tid som behövs till varje övergång, vilka förväntningar barnen kan tänkas ha, samt vilka övergångar det finns oro kring. Med oro menas om övergången tar längre tid än den borde, om något barn avbryter övergången, om det finns särskilda barn som har särskilda svårigheter att slutföra övergången, samt om pedagogerna brukar ge instruktioner och korrigerar barns beteenden. För de övergångar som det finns oro kring anser Banerjee och Horn att pedagoger bör hitta strategier och stöd för barnen. Olive (2004) kom fram i sin studie, till att flertalet strategier kan behöva användas för att minska risken för att barnen får utmanande beteenden under övergångar. Om pedagogen lyckas minska det utmanande beteendet, leder det till stressfria övergångar för både barn och pedagoger.

För aktiviteter som inte har någon förutsägbar sluttid som t.ex. pussel behöver planeras in hur lång tid barnet kan tänkas vilja göra aktiviteten eller hur länge barnet bör begränsas till att göra aktiviteten (Kimball m.fl., 2003). Då oftast inte tillräckligt med tid schemaläggs för övergångar, förespråkar Ostrosky m.fl. (1994) att pedagoger gör observationer för att hjälpa till med schemalaggningsen och i början av skolåret menar Crosser (1992) att pedagoger kan schemalägga extra instruktionstid, som kan tas bort när barnet kan rutinen.

Casey och McWilliam (2005) menar att dagsschemat bör delas in i 15-20 minuters block. Tidsblocken bör dock inte vara statiska. Crosser (1992) samt Casey och McWilliam (2005) anser att det bör finnas en flexibilitet i scheman. Skulle en aktivitet engagera barnen väldigt mycket, bör pedagogen förlänga aktiviteten i stället för att byta aktivitet. Crosser anser även att flexibiliteten bör ligga i att känna av om en aktivitet bör brytas tidigare än planerat. Vidare presenterar Casey och McWilliam forskning som pekar på att pedagoger bör schemalägga halvlugna aktiviteter efter en aktiv aktivitet, innan övergång till lugn aktivitet. Detta för att barn

inte kan minska sin aktivitetsnivå gradvis. Med lugna eller halvlugna aktiviteter efter en aktivitet undviks problemfyllda övergångar menar Casey och McWilliam samt Banerjee och Horn (2013).

Eliminera väntan

Hemmeter m.fl. (2008) har uppmärksammat hur pedagoger kan minska utmanande beteende vid övergångar mellan aktiviteter. Hemmeter m.fl. (2008) och Deris och Di Carlo (2013) lyfter fram vikten av att strukturera dagliga rutiner så att de blir förutsägbara och därmed får barnen att känna sig trygga. Thelen och Klifman (2011) anser att schemat utgör ramen för övergångar, eftersom schemat talar om när en aktivitet börjar, slutar och när nästa aktivitet börjar. Att ha ett schema menar Thelen och Klifman minskar pedagogers och barns kommunikativa stress. Thelen och Klifman menar även att ett schema hjälper barn att lära sig tidsuppfattning och självregleringsförmåga. Både planerade aktiviteter och valbara aktiviteter kan finnas med i schemat. Deris och Di Carlo (2013) anser att det är pedagogernas ansvar att skapa ett schema för barnen. Det dagliga schemat behövs för att uppehålla rutiner och struktur över dagen. Betydelsefulla faktorer för framgång menar Park och Lynch (2014) är att etablera förutsägbara rutiner, planera för effektiva övergångar, instruera barnen vad de ska göra och att identifiera det utmanande beteendets funktion för barnet. Hemmeter m.fl. (2008) lyfter vikten av planering av schema och samarbete med personalen vid övergångar för att övergångarna ska fungera.

Hemmeter m.fl. (2008) samt Banerjee och Horn (2013) poängterar betydelsen av att låta några få barn göra övergången åt gången och undvika att låta alla barn göra övergången samtidigt för att förebygga utmanande beteenden. Crosser (1992) menar att låta alla barnen gå samtidigt kan orsaka hets och att barnen rusar. Att låta få barn gå en åt gången anser Crosser att göra så att barnen rör sig på ett mer ordnat sätt. Att som pedagog planera, designa, korta ner och minimera antal övergångar menar de skulle leda till mindre konflikter (Hemmeter m.fl., 2008). Casey och McWilliam (2005) samt Hemmeter m.fl. (2008) trycker på vikten av att förebygga onödigt väntan vid övergångar för att behålla engagemanget till aktiviteter under dagen. Å andra sidan lyfter Deris och Di Carlo (2013) vikten av att låta barn med autism få ta pauser från aktiviteter och rutiner om inte deras koncentrationsförmåga räcker till. Sullivan m.fl. (2017) skriver också fram betydelsen av pauser för autistiska barn i sin studie, för att minska problem vid övergångar och göra övergången snabbare.

Hemmeter m.fl. (2008) anser att utmanande beteenden kan minska om pedagogen planerar färre och kortare övergångar för att eliminera väntan och hålla barnen sysselsatta. Hemmeter m.fl. lyfter även vikten av att ge barnen tydliga instruktioner för att minska utmanande beteenden. Flera studier (Guardino & Fullerton, 2012; Guardino & Fullerton, 2014) pekar på att inkonsekventa övergångar (t.ex. p.g.a. barn som lämnar rummet för särskild undervisning eller resurs) påverkar resultatet av övergången. Banerjee och Horn (2013) lyfter betydelsen av att reducera väntetid mellan aktiviteter. Park och Lynch (2014) menar att de allmänna strategier som pedagoger sätter in, hjälper de flesta barnen att kunna följa instruktioner och undvika utmanande beteenden, men vissa barn behöver individuella anpassningar.

Original Schedule	Revised Schedule
8:15–8:25 Arrival/hand washing	8:15–8:45 Arrival/hand washing/table toys—Children have a choice of table activities, such as playdough, cutting scraps, or manipulatives, allowing easy entry after finishing arrival routine.
8:15–8:45 Free play	
8:45–9:15 Calendar, weather, and lesson	8:45–9:00 Large group—A few routine activities, plus review of the day's schedule and center time plans.
9:15–10:00 Centers/small groups—Children rotate every 15 minutes between three small group activities or play in a designated center.	9:00–10:20 Center time/hand washing/snack —Teachers support play and teach skills in small groups or with individual children. —Snack is a center choice, allowing varied lengths of time to eat.
10:00–10:15 Hand washing/snack	
10:15–10:30 Music	10:20–10:40 Book time and music —Children finish cleaning up, then choose a book to read. —A few children at a time are dismissed to get coats while the other children continue singing.
10:30–10:40 Book time—Everyone is dismissed from circle at the same time to put on coats.	
10:40–11:00 Outdoor time	10:40–11:00 Outdoor time
11:00 Dismissal—Children wait for families or bus to pick them up.	11:00 Dismissal—Class sings good-bye song and plays waiting games until arrival of families or bus.

Ett förslag på hur pedagoger skulle kunna revidera ett schema för att minimera antal övergångar och eliminera väntan (Hemmeter m.fl., 2008).

Observationens betydelse

Hemmeter m.fl. (2008) menar att det är övergångarna som behöver observeras under några dagar och utifrån observationerna skulle pedagogerna sedan kunna fördela rollerna i arbetslaget, placering av personal och individuell stöttning av barn vid övergångarna (såsom påminnelser och visuella scheman). Olive (2004) ger exempel på att en pedagog skulle kunna stationeras vid den nya aktiviteten för att hjälpa barnen att komma igång med aktiviteten och därmed snabbare blir engagerade. Den pedagogen skulle även kunna stötta barnen med att avsluta och städa upp.

För att ta reda på vad som skapar de utmanande beteendena i övergångarna, samt vilka utmanande beteenden som uppstår menar Olive (2004), Park och Lynch (2014) samt Hemmeter m.fl. (2008) att pedagoger behöver observera. Olive (2004) samt Park och Lynch (2014) menar att det är betydelsefullt att systematiskt observera vad som händer före och efter beteendeproblemen, samt vad barnet fått ut av sitt beteende. Därefter kan pedagogen planera strategier för att lära barnet ett annat acceptabelt beteende t.ex. be om en paus med hjälp av ord, bild eller tecken. Ibland kan det vara svårt att fastställa funktionen av beteendet och ibland har beteendet mer än en funktion för barnet. Att slänga sig på golvet kan vara ett sätt att slippa göra något, men att få sitta i knät på en pedagog efteråt kan bli en belöning till att fortsätta beteendet. Park och Lynch påpekar att klassrummet är en föränderlig och utmanande miljö, vilket innebär att pedagoger behöver observera och hitta passande strategier kontinuerligt.

Banerjee och Horn (2013) menar att utmanande beteenden kan undvikas genom noggrann planering av övergångarna där alla vuxna i klassrummet behöver samarbeta. Innan de nya övergångsrutinerna sitter, föreslår Banerjee och Horn att pedagogerna har tätare planeringsmöten. Om det skulle behövas, föreslår de även att inkludera föräldrar i planeringen för att hjälpa till att identifiera funktionen eller utlösaren av barnets utmanande beteende. I likhet till detta menar Deris och Di Carlo (2015) att pedagoger genom observationer och information från föräldrar kan komma fram till vad som är svårt för barnen och kunna förutsäga barnets behov av hjälp under vissa tider på dagen, men även kunna ta bort eller anpassa stimuli. Thelen och Klifman (2011) anser att välplanerade övergångar kan bli positiva lärdomar för

barnen. Övergångar är en oundviklig del av dagen, men att använda strategier som fungerar för alla barn sparar både tid och stress. När nya övergångsstrategier väljs ut, behöver pedagogen ta hänsyn till ålder och förmåga hos barnen. De nya övergångsstrategierna kan sedan prövas med barnen för att garantera att det fungerar. Även små och enkla förändringar i klassrumsrutinerna kan vara effektiva. Det kan vara bra att fråga kollegor och andra pedagoger för att få nya tips och idéer till fungerande övergångsstrategier.

Uppdelning av arbetsuppgifter för att motivera barnen att göra övergångar

Casey och McWilliams (2005) förespråkar att utesluta väntan mellan aktiviteterna. Detta går i linje med vad andra forskare skrivit, som står presenterat under ”eliminera väntan”, skillnaden här är att Casey och McWilliams arbetar utifrån något de kallar ”Zone Defense Schedule” (ZDS) och målet med ZDS är låta barnen slippa väntan och att minska tiden där barnen inte är aktiva och engagerade. Detta görs genom att pedagogernas roller i planeringen av schemat bör varje pedagogs roll skrivas till vid varje tidsblock. Först utstakas vem som är ansvarig för att göra iordning före och efter varje aktivitet/tidsblock, sedan vilka som ska hålla i aktiviteterna vid varje tidsblock. Detta sätt att designa ett schema menar Casey och McWilliam (2005) ger kognitiva, sociala och beteendefördelar hos barnen utifrån ökade engagemangsnivåer.

Figure 1

Zone Defense Schedule for a Three-Person Classroom Staff

Time	Person A	Person B	Person C
8:00-8:15	Arrival	Set Up	Arrival
8:15-8:30	Story	Story	Set Up
8:30-8:45	Set Up	Free Play	Free Play
8:45-9:00	Circle	Set Up	Circle
9:00-9:15	Small Toys	Small Toys	Set up
9:15-9:30	Set Up	Centers	Centers
9:30-9:45	Set Up	Centers	Centers
9:45-10:00	Snack	Set Up	Snack
10:00-10:45	Outside/Hallway	Outside/Hallway	Set Up
10:45-11:00	Set Up	Music	Music
11:00-11:15	Art	Art	Set Up

Exempel på schema över pedagogernas olika ansvarsområden under en dag, en uppdelning för att hålla barnens engagemang uppe (Casey & McWilliam, 2005).

Den pedagog som gör i ordning är ansvarig att svara i telefon och hjälpa till med toalettbesök, ta emot besökare, hantera ett barn som får utbrott och andra oplanerade situationer. Pedagog/pedagogerna som ansvarar för aktiviteten/övergången kan fokusera helt på barnen och hjälpa dem att hålla uppe sitt engagemang. Det bör dock finnas en flexibilitet i uppdelningen där den som gör iordning kan stötta vid aktiviteten/övergången (t.ex. vid roterande aktiviteter.) eller där de som håller i aktiviteter kan stötta upp om sid-uppgifterna för ”göra iordning-pedagogen” blir för många för att hantera (Casey & McWilliam, 2005). Är ett barn långsam med att byta aktivitet, garanterar detta upplägg att en pedagog alltid finns ansvarig för att vara med barnet tills hen går till nästa aktivitet. Att vara samspelet i arbetslaget, arbeta fram gemensamma rutiner och dela upp vem som ansvarar för vad vid övergångar menar Hemmeter m.fl. (2008) skapar trygghet för barnen.

Casey och McWilliam (2005) menar att det även skapar en känsla av gemensam makt för personalen, då alla pedagoger är ansvariga för aktiviteterna och inte bara de ledande pedagogerna. Vidare menar Casey och McWilliam att upplägget ger barnen större frihet att välja när de vill gå över till nästa aktivitet. Casey och McWilliam menar även att det är bra att alternera pedagoguppgifter under dagen, att göra upp ett schema över de olika uppgifterna och att uppgiftsschemat växlas varje vecka (t.ex. den som hade huvudansvar för att göra iordning måndag morgon, får istället vara ansvarig för aktivitet/övergång måndags morgon veckan därpå).

Sainato (1990) samt Casey och McWilliam (2005) lyfter fördelen av att låta olika pedagoger ha olika specifika uppgifter i klassrummet, för att möjliggöra att barnen förflyttar sig till nästa pedagog/uppgift och får mer tid för planerade aktiviteter istället för att behöva vänta tills alla är klara med t.ex. handtvätt. Forskning har visat att övergångstiden halverats när pedagogerna haft uppdelade uppgifter, än när alla ansvarar för allt. Casey och McWilliam (2005) menar att detta tillvägagångssätt även är bra för olika aktiviteter i klassrummet, där en pedagog finns stationerad vid varje aktivitet och barnen går till nästa pedagog/aktivitet när de är klara. Sainato (1990) samt Casey och McWilliam (2005) som kallar detta för klassrumszoner och anser att det fungerar bra för barn 0–5 år, samt funktionshindrade barn. Detta tillvägagångssätt gör att färre barn förflyttar sig samtidigt (Sainato, 1990), barnen får slutföra aktiviteter i sin takt och de behöver inte städa upp innan övergång till nästa aktivitet eller förbereda den kommande aktiviteten (Casey & McWilliam, 2005). Sainato (1990) anger att pedagogernas uppdelade huvudansvar kan även handla om särskilt ansvar och stöttning av barn med funktionshinder. Sainato (1990) lyfter även vikten av att anpassa tillvägagångssätt utifrån antal pedagoger, antal barn och antal barn med funktionshinder, för att tillgodose de olika behoven som finns i olika miljöer och sammansättningar.

Hemmeter m.fl. (2008), Olive (2004) samt Banerjee och Horn (2013) menar också att arbetslaget bör dela upp vilken pedagog som ska ansvara och göra vad vid övergångar. Pedagoger bör även planera övergångarna utifrån vilka barn som kan vara tillsammans, vilka material som är nödvändiga och hur varningar inför övergångar bör användas (Banerjee & Horn, 2013). Olive menar att det förebygger förvirring och förtydligar vad pedagogen ska göra vid varje övergång. Banerjee och Horn tar upp att hänsyn vid uppdelningen av ansvar bör utgå ifrån den professionella rollen olika pedagoger har, olika styrkor hos pedagogerna, behoven hos barnen, samt syftet och kravet med övergången. Hemmeter m.fl. (2008) menar att en till två pedagoger t.ex. skulle kunna hålla i en aktivitet eller övergång och fokusera på barnen (en pedagog skulle t.ex. kunna hjälpa och uppmuntra barnen vid övergången eller hjälpa de barn som behöver individuell hjälp, medan den andre har en mer ledande/instruerande roll) och en pedagog gör i ordning (städa undan föregående aktivitet förbereda inför nästa aktivitet). Denna uppdelning förespråkar även Sainato (1990), Casey och McWilliam (2005). Även Olive (2004) menar att det är bra att ha förberett mellanmål eller material, så att det står redo innan övergången. Detta för att motivera och bjuda in barnen till den kommande aktiviteten.

4.1.2 Ändring av miljön för välfungerande övergångar

Guardino och Fullerton (2012) har i sin studie presenterat angående övergångar, hur barn använde extramöbler på olämpliga sätt, men att det beteendet försvann vid reducering av möbler. I studien organiserades saker så att det var mer sorterat, mer ordning, möbler omorganiserades så att det fanns mer utrymme för lek och lättare att komma fram. Arbetsområden som barn slängt, gjort sönder eller tagit saker ifrån togs bort. Crosser (1992) menar att hur klassrummet används och är arrangeras har en direkt effekt på de typer av

beteenden som barnen visar där. Crosser menar vidare att skillnaden mellan kaos och en ordnad atmosfär som skulle underlätta lärandet, främst beror på hur pedagoger förbereder miljön.

Banerjee och Horn (2013) anser att det är bra att identifiera vilka material i klassrummet som behöver flyttas om för att göra det lättare att kunna förflytta sig självständigt mellan aktiviteter för barnen. Den kan enligt Guardino och Fullerton (2014) handla om att låta barnen få stolsväskor att lägga ner sitt arbete i och förvara annat material de behöver under dagen istället för att behöva gå till en annan del av klassrummet. Guardino och Fullerton (2014) menar att det även kan handla om att ta bort, lägga till eller arrangera om möbler, lösa ytterligare förvaring och göra markeringar på samlingsmattan så att det blir tydligt var barnen ska sitta. Även Guardino och Fullertons (2012) tar upp att markera sittplatser på samlingsmattan som en lösning för ordning och tydlighet.

Ibland behöver barnen stå på led inför en gemensam förflyttning. Att stå still och vänta tills alla står i ledet, kan vara svårt för många barn. För att underlätta kan det hjälpa att klippa ut fötter eller skor och tejpa upp på ett led på golvet som barnen sedan kan ställa sig på. Detta hjälper barnen att bli mer självständiga, då det blir tydligt vad som förväntas av dem när de står på led (Thelen & Klifman, 2011). Guardino och Fullerton (2012) menar att tassmarkeringar som leder fram till handfatet eller när de ska gå ut ur klassrummet kan tydliggöra vart barnen ska stå när de väntar. Hemmeter m.fl. (2008) anser också att sådana golvmarkeringar är en bra hjälp för barnen att ställa sig på kö och tipsar om att symbolerna barnen står på kan bytas ut emellanåt för att utöka deras ordförråd (till insekter t.ex.) eller utifrån ett tema (t.ex. mönster, känslor, färger, former eller bokstäver). Vidare beskriver Deris och Di Carlo (2013) hur färgade golvmarkeringar, bokhyllor eller liknande kan bli till en visuell eller fysisk påminnelse om hur barnen förväntas stå på rad, vilket gör det lättare för barnen att vänta.

”Hall-effekten” uppstår vid långa, öppna områden då de enligt Crosser (1992) inbjuder till att springa. Då är det bättre att arrangera om rummet så att det inbjuder till att gå där. För att underlätta städrutiner, är det bra att även de minsta barnen kan nå till allt och det ger barnen trygghet om alla saker är välorganiserade samt att det är tydligt vart saker som ska tas hem ska läggas. Även Banerjee och Horn (2013) samt Deris och Di Carlo (2013) förespråkar att alla barn ska nå allt material och att saker och ting bör vara välorganiserade och uppmärskade. Deris och Di Carlo lyfter vikten av tydlighet, att ett klassrum som har varje område tydligt uppmärskat med bilder, gör det lättare för barnen att förstå syftet med varje område. När barn får hjälp att organisera sin omgivning, anser Crosser (1992) att barnen lär sig att klassificera, att vara självständiga och kan eliminera utmanande beteenden. Genom att utforma inlärningsmiljöer för att ge flera lärandemöjligheter menar Deris och Di Carlo (2013) att pedagoger kan ge barnen möjligheter att göra olika val. För att barn med funktionshinder ska kunna integreras och hantera sin omgivning, behöver miljön vara strukturerad och barnet behöver självständigt öva på att hantera omgivningen (Sainato, 1990).

Guardino och Fullerton (2014) menar att ändringar i miljön utifrån coaching av pedagoger, minimerar tiden som används till övergångar. I Guardino och Fullertons (2012) tidigare studie gjordes ändringar i miljön och pedagogerna i studien tyckte att ändringarna i klassrummet gjorde en stor skillnad, att övergångarna blev smidigare, kortare, att det blev mer luftigt och välkomnande efter ändringarna. Under övergångarna gick barnen inte längre omkring planlöst och flyttade inte oanvänt material eftersom oanvänt material var organiserat på hyllor som var täckta av tjockt tyg eller borttaget. Barnen gick direkt till sina platser, var mer fokuserade, fick lättare att följa instruktioner, slutade slå varandra, fick ökad förmåga att turas om och fokusera samt att aggressionen minskade. Dessutom blev barnen mer självgående och fick ökad förmåga

att starta och genomföra övergångar och aktiviteter. Pedagogerna tyckte inte att ändringarna var påträngande. Det skapades utrymmen för smågrupper, då stora grupper resulterade i höga nivåer av aggression. men även individuellt avgränsade arbetsplatser. Tysta/stökiga områden i klassrummet arrangerades om och anpassade ändringar till individuella behov hos barnen gjordes.

I likhet till Guardiano och Fullertons (2012; 2014) studier lyfter Deris och Di Carlo (2013) att val av material och arrangemang av miljön (t.ex. bilder på väggar och organisation av material) är de två mest kritiska aspekter i ett klassrum vid arbete med autistiska barn. Hur rummet arrangeras och hur rutinerna kring hur rummet används anser Crosser (1992) kan bli nyckeln till en välfungerande verksamhet för barnen. Det kan underlätta barnens rörelse, hämma bråk, öka säkerheten och bjuda in till meningsfullt utforskande. Deris och Di Carlo (2013) menar att genom avgränsningar kan andra stimuli blockeras ut.

Ibland kan sensoriska stimuli så som ljudnivå, temperatur, lukter, taktila och visuella stimuli göra att autistiska barn reagerar negativt (Deris och Di Carlo, 2013). För att få autistiska barn att känna sig trygga, menar Deris och Di Carlo att det är av vikt att kunna planera så att ljudnivån i rummet hålls låg, då det kan hjälpa barnen att fokusera och därmed känna sig trygga. Deris och Di Carlo lyfter vikten av att etablera ett lugnt och mysigt område i klassrummet för att skapa ett acceptabelt sätt att gå undan från en rutin. I det lugna området kan barnen ta en paus med en bok eller leksak. Deris och Di Carlo skriver att det är betydelsefullt att ha områden för aktiviteter som kan göras enskilt eller två och två. Till en början kan pedagogen behöva föreslå till barnen att gå dit, efter ett tag lär sig barnet självreglering och kan själv gå dit när hen behöver.

Autistiska barn kan även ha ett sensoriskt sökande beteende vilket innebär att de barnen behöver sensorisk input för att kunna fokusera. Deris och Di Carlo (2013) menar därför att pedagoger även behöver se till att miljön innehåller sensoriskt material som barnen får fri tillgång till vid behov. Ett förberett klassrum skapar en mer avslappnad lärmiljö, vilket gör lärandet roligare.

4.1.3 Visuella hjälpmedel som stöd vid övergångar

Det spelar ingen roll varför barnet skulle ha svårt för en övergång, pedagogerna är alltid ansvariga för att hjälpa barnen att klara av övergången med så lite stress som möjligt. Varje strategi som pedagogerna använder kan behöva anpassas till varje barn eller tas bort helt (Thelen & Klifman, 2011; Sainato, 1990). Banerjee och Horn (2013) menar att individanpassning och flexibilitet är nyckeln för att lyckas. Ibland handlar utmanande beteenden vid övergångar om brist på förmåga att förstå, kunna följa flera steg eller kunna utföra övergången självständigt. Då behöver pedagogen lära barnet de förmågorna så att barnen kan göra lyckade övergångar (Olive, 2004).

Barnens utmanande beteende under övergångar kan vara relaterad till hur pedagoger strukturerar, schemalägger och implementerar övergångar. Det kan vara väldigt meningsfullt att se över alla tänkbara orsaker till barnens utmanande beteenden, varför övergången är svår och därefter identifiera strategier för att kunna stötta vid övergången (Hemmeter m.fl., 2008). Park och Lynch (2014) betonar att barnen behöver få många möjligheter att få erfara att de lyckas, både i sitt beteende och i sin utveckling. Park och Lynch menar att pedagoger kan implementera positiva beteendestödssystem så att alla barn lyckas genom hela dagen. För några få barn kommer det behövas individuella stöd.

Park och Lynch (2014) anser att förväntningar på barn bör ses över av barn och pedagoger tillsammans. Både förväntningar och regler kan förstås lättare av barnen om det finns illustrerade exempel på hur något bör eller inte bör göras, genom bilder. Deris och Di Carlo (2013) menar också att det är bra att använda bilder för att förklara regler till småbarn och att ge många tillfällen för barnen att förstå reglerna. De poängterar även att autistiska barn tenderar att lära sig genom visuella stöd, när inte enbart talet används vid kommunikation. Olive (2004) anser att bildstöd kan få barn att lättare förstå vad som kommer att hända under och efter övergången. Banerjee och Horn (2013) påpekar att det är bra att hålla låga förväntningar på uppgifter barnen behöver göra. Vidare menar Deris och Di Carlo att det är bra att sätta upp regler som pedagoger hänvisar till under dagen. Detta för att synliggöra förväntningar och möjlighet att underlätta förståelsen av förväntningar.

Att tydliggöra förväntningar för barnen och ha förutsägbara rutiner, anser Park och Lynch (2014) gör det lättare för barnen att förstå och agera med lämpliga beteenden. Att vara kortfattad och tydlig som pedagog anser Park och Lynch gör det lättare för barn att förstå och följa instruktioner t.ex. ”Snälla, plocka upp böckerna i lekrummet.” istället för ”Det är dags att städa”. Att vara specifik anser Park och Lynch är betydelsefullt även vid beröm t.ex. ”ni hade verkligen roligt när ni lekte med bilarna!” istället för ”Ni leker bra!” eller ”Bra jobbat!”. Detta kan hjälpa till att förebygga utmanande beteenden och lära barnen lämpliga beteenden istället. Däremot är det av vikt att inte interagera med barnen för mycket, då det kan störa barnens interaktioner med varandra.

Park och Lynch (2014) samt Olive (2004) anser att barn med allvarliga språkstörningar kan lära sig använda bildkort eller teckenspråk för att kommunicera sina behov. Park och Lynch menar att barn i allmänhet ofta behöver lära sig kommunikationsförmågor som att fråga efter hjälp, be om en paus när de är frustrerade eller be om en önskad leksak. Då barn får till sig en fungerande kommunikationsmetod, är de mindre benägna att använda sig av utmanande beteenden för att tillgodose sina behov. Deris och Di Carlo (2013) lyfter att pedagoger kan använda ord och tecken eller bilder när de frågar barn om önskad aktivitet. Olive (2004) påpekar att bildstöd kan komplettera, assistera och förtydliga de uttalade instruktionerna liksom bilder i bilderböcker blir komplement till texten. Olive menar att visuella hjälpmedel såsom bildstöd och scheman är bra för många barn, även för barn utan funktionshinder.

PECS & sekvensremсор

Att använda PECS (The Picture Exchange Communication System) kan hjälpa barn som har kommunikationssvårigheter, men även barn som har svårt med övergångar. PECS är ett system som bl.a. innebär att barnen får lära sig att ge en bild av det hen vill göra eller ha till den barnet kommunicerar med. Den som tar emot bilden ger positiv feedback hjälper barnet med aktiviteten/föremålet. PECS kan anpassas av pedagoger för att skapa visuella scheman i form av en övergångs-kommunikationsbok. Barnet får ta ut schemabilderna och sätta upp dem i rätt ordning. Efter varje genomförd aktivitet, tar barnet ner aktivitetsbilden och lägger den i en ficka som är markerad ”klar”. På detta sätt kan korta sekvenser under dagen representeras och barnen kan få känna att de lyckas utföra aktiviteter (Thelen & Klifman, 2011).

Sekvensremсор kan användas som stöd för individuella barn t.ex. vid deras ytterkläder för att komma ihåg ordningen hen ska ta hand om sina saker. Sekvensremсор kan även vara som stöd till en hel klass t.ex. ovanför handfatet för att visa stegen för handtvätt eller som påminnelse eller på väggen för att visa hur övergången ut ur klassrummet ska ske (t.ex. gå med en kompis). Remсорna kan även användas för att hjälpa barn att vänta på sin tur, lyssna (Thelen & Klifman, 2011) eller komma ihåg städrutiner (Hemmeter m.fl., 2008). Bildstöd kan vara till hjälp för barn

att bli självständiga vid övergångar då bildstöden ger ledtrådar till varje steg i en vardagsrutin och barnet lär sig vad som ska göras (Watson & Di Carlo, 2015; Park & Lynch, 2014). När en ny rutin eller schemaaktivitet introduceras kan pedagogen stötta verbalt under hela rutinen (Watson & Di Carlo, 2015). Pedagogen kan visa ett bildstöd i taget för varje steg av övergången t.ex. städa och sedan sätta sig vid bordet inför mellanmålet (Olive, 2004; Watson & Di Carlo, 2015). Nästa steg är att barnet gör rutinen mer och mer självständigt med hjälp av sekvensbilderna (Watson & Di Carlo, 2015). När barnet har lärt sig rutinen anser Watson och Di Carlo (2015) samt Park och Lynch (2014) att bildstödet kan tas bort. Bilder, symboler eller sekvenser kan även användas för att visa vilket beteende som förväntas av barnet t.ex. en nej-symbol på sådant barnen inte får röra (Thelen & Klifman, 2011).

Fotografier

Användande av foton till autistiska barn inför varje aktivitet, gör att övergångar går mycket fortare och med färre uppmaningar än utan (Siegel & Lien, 2015). Foton hjälper barnen att förstå hur de skulle ta sig till den planerade lekaktiviteten. Även Guardino och Fullerton (2014) upptäckte i sin studie att ett fotografi av en aktivitet, påklustrade på en glasspinne till varje barn, kunde hjälpa barn (med och utan funktionshinder) att veta och behålla fokus på vart de skulle gå samt vad de skulle göra när de kom fram till aktiviteten.

Siegel och Lien (2015) menar att olika typer av fotografier (hög-kontext fotografier och utan kontext fotografier), fungerade olika bra för olika barn, vilket forskarna trodde kunde bero på olika kommunikation- och anpassningsförmågor, samt förmåga att kunna matcha objekt till fotografier. Vid lägre förmåga, fungerade hög-kontextfotografierna bättre och dessa foton gjorde att övergången skedde snabbare. Vid högre förmåga, var det fotografierna utan kontext som gjorde att övergången gick fortare. Ett högkontextfoto innehöll det schemalagda lekmaterial när ett annat barn lekte med det. Ett foto utan kontext visade endast lekmaterial utan bakgrund och personer.

För barn som behöver lämna klassrummet för speciella ändamål, t.ex. logopedi, är det en bra förberedelse för barnet att visa upp ett foto på personen den kommer att vara med t.ex. foto på logopeden. Detta foto kan stå med på ett individuellt schema (ett autistiskt barns schema ges som exempel i artikeln). Att använda foton som uppmaningar till att göra en övergång erbjuder variation och hjälper barnet att utveckla en flexibilitet till nya material och riktningar. Foton på människor, material och händelser blir mer meningsfulla för barn med autism (Deris & Di Carlo, 2013).

Till barn som har svårt att avsluta en aktivitet och städa upp kan en fototavla med först och sedan aktiviteter på hjälpa, tex först plockar pedagogen upp en leksak, sedan plockar hen (ett specifikt barn) upp en leksak. (Hemmeter m.fl. 2008).

Visuella scheman

Scheman av foton, symboler, ord eller en kombination av dem, kan hjälpa och ge ledtrådar till barnen om vad som ska hända, då kan barnen förbereda sig inför aktiviteter och därmed underlätta övergången mellan aktiviteter. Visuella stöd kan även hjälpa barnen att bli mer självständiga (Kimball m.fl., 2003). Ostrosky m.fl. (1994) påpekar dock att om schemat inte implementeras, förlorar det sin funktion. Utan ett schema som används, kan pedagoger behöva använda dyrbar undervisningstid för att ändra om aktiviteter och ge vägledning till barn och vuxna i verksamheten. Park och Lynch (2014) anser att pedagoger kan gå igenom schemat i början av dagen och sedan peka ut varje aktivitet på schemat när den börjar.

När aktiviteter är slutförda så föreslår Park och Lynch att en ruta med ”klar” kan kryssas i.

I slutet av varje dag föreslår Park och Lynch (2014) att pedagogerna går igenom morgondagens schema, innan det är dags att gå hem. På liknande sätt beskriver Olive (2004) att schemat kan gås igenom på morgonsamlingen och att pedagogen inför varje övergång vänder på den avslutade aktivitetsbilden där det står ”klar” tillsammans med ett tecken som symboliserar ordet. Efter att ha visat varje barn ”klar”-bilden, visar pedagogen varje barn bild på den kommande aktiviteten på schemat och vad barnen ska göra efter den. Zimmerman m.fl. (2017) presenterar ytterligare ett sätt, vilket innebär att varje barn har sitt eget individuella schema. Barnen får då ta ner sin schemabild och lägga i en ”klar-hink”. Detta kan dock bli för svårt att göra självständigt för vissa barn, då rekommenderar Zimmerman m.fl. att ha fasta scheman för dessa barn istället.

Olive (2004) föreslår att ha ett schema på väggen där barnen samlas två gånger om dagen. Deris och Di Carlo (2013) föreslår att sätta upp bild- eller fotoschemat i barnens ögonhöjd. Att sätta upp ett visuellt schema och gå igenom schemat muntligt, anser Banerjee och Horn (2013) samt Thelen och Klifman (2011) hjälper alla barn att veta vad som kommer att hända under dagen och hjälper barnen att fokusera på nästa aktivitet. Hur pedagoger går igenom schemat kan anpassas till varje barns kommunikationssätt; verbalt eller med teckenspråk (Deris & Di Carlo, 2013). Enligt en studie av Zimmerman m.fl. (2017) blev barnen mer engagerade i den kommande aktiviteten och under längre tid vid användning av bildschema. Utan bildschema hade majoriteten av barnen inget intresse för den planerade aktiviteten och resterande barn förlorade engagemanget helt efter en stund. Utmanade beteenden minskade eller försvann helt hos barnen efter införande av visuella scheman. I Watson och Di Carlos (2015) studie så ökade en autistisk pojkes genomförande av aktiviteter med hjälp av bildschema samtidigt som behövde pedagogen inte påminna lika mycket färre verbala och fysiska påminnelser). Efter användning av ett bildschema 2–3 gånger, visade studien att genomförandet av aktiviteterna stadigt ökade.

Istället för att gå igenom schemat muntligt, föreslår Kimball m.fl. (2003) att göra schemat i Power Point, där pedagogens instruktioner kan spelas in för att sedan spelas upp samtidigt som schemabilden. På så sätt menar Kimball m.fl., att pedagoger kan göra individuella visuella och auditiva scheman för barn med autism vilket stödjer barnen till att själva kunna följa schemat. Thelen och Klifman (2011) menar att ett schema kan bestå av bilder eller ord i olika färger med dagens aktiviteter, men det kan även bestå av sekvenser av händelser och/eller uppgifter som ska slutföras eller förändringar i en rutin. Kimball m.fl., föreslår även att använda videoklipp för autistiska barn när de gör den tänkta aktiviteten som komplement till schemabilder. När barnen är klara med en aktivitet, kan de gå tillbaka till schemat för att se vad som kommer närmast eller vilka aktiviteter de har att välja mellan (Thelen & Klifman, 2011; Kimball m.fl, 2003).

Deris och Di Carlo (2013) skriver om vikten av att skapa ett tydligt schema utan överraskningar för barn med autism, då de barnen är i stort behov av att veta vad som kommer att ske. Som avslutande schemabild i arbete med autistiska barn, föreslår Kimball m.fl. (2003) att använda barnets favoritleksak eller favoritaktivitet som hen sedan kan leka fritt med. Enligt Deris och Di Carlo gör ett fotoschema det lättare för autistiska barn att se, förstå och anpassa sig till varje situation. Ett tydligt schema menar de även kan hjälpa pedagoger att få kontakt med autistiska barn och stötta barnet i de dagliga aktiviteterna.

Ett bildschema, där dagens aktiviteter finns i rätt ordning kan hjälpa barnen med både tidsuppfattning och förståelse för vilken ordning saker och ting ska hända. Därför förespråkar

Deris och Di Carlo (2013) användning av bildschema som hjälp till alla småbarn, men att det är ett särskilt bra stöd för barn i behov av särskilt stöd. Att ha ett schema för hela gruppen/klassen hjälper alla barn att lära sig dagens schemalagda aktiviteter. Vissa barn blir mer hjälpta att kommunicera, förstå, bli förberedda och kunna välja aktiviteter med hjälp av individuella scheman (Thelen & Klifman, 2011). Hemmeter m.fl. (2008) anser att det är bra att använda visuella scheman och ha tydliga och få instruktioner för att förbereda varje övergång. Zimmerman m.fl. (2017) menar att efter att ha gått igenom kommande aktivitet på ett bildschema, kan det ändå vara nödvändigt att instruera barnen. 3-4 åringar menar de kan behöva minst en instruktion var tionde minut under en aktivitet.

Barn som lätt släpar efter sina kamrater i att slutföra uppgifter, barn som tenderar att vara glömska eller nya barn i gruppen kan bli extra hjälpta av bildscheman (Watson & Di Carlo, 2015). Hemmeter m.fl. (2008) instämmer och skriver att bildschemat även kan vara till hjälp att se när de kan välja aktivitet, tydliggöra vad som kommer hända och förutse övergångar mellan aktiviteter. Hemmeter m.fl., menar även att det är bra när barnen själva får ta bort aktivitetsbilden från schemat efter avslutad aktivitet. Forskning har visat att bildschema inte är tillräckligt för autistiska barn, utan att även fysisk guidning eller fysiska påminnelser är nödvändiga för att förstå förväntningar vid övergångar (Sullivan m.fl. 2017; Deris och Di Carlo, 2013). Även Olive (2004) lyfter att fysisk vägledning av pedagog eller kompis kan vara nödvändigt för att hjälpa och lära barn att göra en övergång självständigt.

Det går även att göra scheman utav konkreta objekt. Objekt som symboliserar olika aktiviteter på schemat kan då läggas i olika lådor. Objekten kan barnet sedan titta och känna på för att förbereda sig på vilken aktivitet som står på tur (Thelen & Klifman, 2011). Olive (2004) menar att föremål som symbol för aktiviteter eller rum kan stödja barn som har svårt att processerna språket samt svårt att tolka och förstå bilder. Även Hemmeter m.fl. (2008) anser att fysiska föremål kan förtydliga för barnet vad som kan hända, istället för att organisera föremålen som ett schema, föreslår de att visa t.ex. väskan när det är dags att gå hem. Eftersom föremålet kan öka förståelsen för den kommande aktiviteten, t.ex. bära en boll under promenaden till uteplatsen, minskar risken att barnet blir upprörd över förändringen (Deris och Di Carlo, 2013).

Övriga bildstöd

För barn som har svårt att göra en övergång från en aktivitet till en annan, kan det hjälpa att använda sig av färgbiljetter för att välja aktivitet. Varje bord kan markeras i var sin färg, ha en kardborreremsa och ha varsin aktivitet t.ex. pussla vid det blå bordet. Barnen får sedan sätta sina biljetter på kardborreremsan på det bord med den aktivitet som de väljer att göra.

Biljetter i olika färger kan sättas på aktivitetsschemat för dagen eller läggas i en korg för att ges till barn som har svårt att välja aktivitet. Biljetten ger barnen riktning och något att bära till bordet. Blir den uppgiften för svår för ett barn kan en pedagog ta en biljett i samma färg som barnet och gå med det till rätt bord (Ino & Klifman, 2011). Crosser (1992) beskriver ett liknande tillvägagångssätt där barnen får placera sina namn på en krok eller skylt där max antal barn som får göra aktiviteten står. Båda dessa tillvägagångssätt begränsar antal barn vid varje aktivitet, samtidigt som de tydliggör för barnet vilken aktivitet hen ska göra.

För barn som har svårt med övergång till en ny aktivitet, barn med ett begränsat språk eller för barn med autism kan val-remsor hjälpa barnen att beskriva, planera, utföra och avsluta en aktivitet. Längst till vänster av en laminerad remsa med kardborre, finns en bild med texten "Jag vill". Barnet får välja en bild på aktivitet eller material från en bok som sedan sätts på remsan för att förmedla vad hen vill. När aktiviteten är klar, sätter hen tillbaka aktivitetsbilden i boken och byter ut den mot en bild med texten "Klar!" på remsan. Allt eftersom barnet

utvecklas kan bilderna kombineras med uttalade ord och tillslut övergå till enbart uttalade ord (Thelen & Klifman, 2011).

4.1.4 Påminnelser inför övergångar

När barn vet vad som ska hända, är de redo inför nästa aktivitet (Park & Lynch, 2014). Att avsluta en aktivitet, blir en naturlig påminnelse till att börja nästa rutin. Många barn med utvecklingsförseningar behöver stöd som tillägg till de naturliga påminnelserna, för att veta vad de behöver göra. Banerjee och Horn (2013) anser att en strategi för att minska utmanande beteenden kan vara att låta barnen gå fritt mellan aktiviteter, men att ha en struktur för avslut. Olive (2004) menar att förvarningar innan övergångar kan minska utmanande beteenden. Om barn får förvarning innan förändring, kan barnen få tid att processa informationen, bli förberedd och acceptera förändringen innan övergången (Deris och Di Carlo, 2013).

Beroende på barnens behov, kan det vara bra att ge barnen två förvarningar innan en övergång (Thelen & Klifman, 2011). Även andra forskare (Guardino & Fullerton, 2012; Banerjee & Horn, 2013; Hemmeter m.fl., 2008) anser att det är bra att varna 5 eller 10 minuter innan övergång som förberedelse. Park och Lynch (2014) och Deris och Di Carlo (2013) anser att varna 2 minuter innan kan vara bra, samtidigt som pedagogen berättar vad nästa aktivitet blir (t.ex. fingerfärg eller dricka vatten när de går in). Olive (2004) påpekar att vissa aktiviteter tar längre tid att städa upp efter än andra och därmed kan behöva varna för tidigare. Crosser (1992) menar att påminnelser hjälper barnet att bli mentalt redo att göra en övergång. För barn med autism menar Deris och Di Carlo att det är bra för pedagogen att ge en extra varning precis innan övergången. Flera varningar gör att autistiska barn kan processa förändringen.

Pedagoger kan använda visuella eller auditiva signaler för att förbereda barnen på en övergång. Visuella påminnelser kan handla om att visa upp ett visst antal fingrar för att visa hur många minuter det är kvar på aktiviteten. Hålla eller hänga upp en gul skylt för att visa aktiviteten kommer avslutas snart. Skriva upp hur lång tid det är kvar på tavlan. Klappa barnen på deras axlar. Det kan även handla om att förvarna fem minuter innan avslut, samtidigt som en pedagog eller ett barn går runt klassrummet med en skylt (Thelen & Klifman, 2011). Auditiva påminnelser kan t.ex. vara att ringa i en klocka eller i bjällror, vända ett regn-instrument, spela på en tamburin, spela en särskild sång, att en pedagog eller ett barn ger verbala påminnelser när aktivitet avslutas om vad som kommer närmast (Thelen & Klifman, 2011).

Crosser (1992) menar att det är av stor vikt att vara sparsam i användandet av signaler, så att de inte förlorar sin effekt. Och att signalerna bör vara lågmälda (oavsett om ljudet kommer från ett instrument eller pedagogens instruktioner) för att inte skrämja eller orsaka höjning av den totala ljudvolymen i klassrummet. Att viska kan lättare fånga barns uppmärksamhet än att skrika och en låg, lugn vuxenröst har en lugnande effekt. Olive (2004) föreslår å andra sidan att använda high-five, göra snabba hopp eller andra mini-aktiviteter som barnet gillar, till barn som behöver förvarnas innan en övergång. Att berömma barnet efter att ha fullföljt en aktivitet samt att göra 3-5 miniaktiviteter innan en övergång menar Olive kan underlätta för att sedan genomföra en övergång, även om övergången skulle vara en aktivitet som barnet ogillar. För bästa resultat menar Olive att samma föredragna aktiviteter bör göras i samma ordning inför övergångar.

Kimball m.fl. (2003) föreslår att använda inspelade auditiva påminnelser ihop med bilder och tidsinställda animeringseffekter gjorda i Power Point, för en visuell och auditiv nedräkning. Deris och Di Carlo (2013) föreslår att använda en bildsymbol eller tecken till småbarn med autism i samband med förvarningen om övergången alternativt blinka med en lampa. Sullivan

m.fl. (2017) föreslår också en kombination av visuella och auditiva påminnelser till autistiska barn, fast genom att visa upp en schemabild på kommande aktivitet och varna barnen två minuter innan avslut och sedan visa schemabilden igen när det är dags för övergången, samtidigt som pedagogen talar om att det är dags att gå till nästa aktivitet.

För barn som lätt blir överstimulerade menar Thelen och Klifman (2011) att användandet av stoppkort eller stopptecken (teckenspråk) kan bli ett bra stöd. När barn blir överstimulerade, har de ofta problem att svara på verbala påminnelser, men visuella påminnelser kan hjälpa. Det finns även andra situationer där verbala påminnelser inte är passande. Regelbunden användning av dessa påminnelser hjälper barn att utveckla tidsuppfattning och låter dem avsluta en aktivitet och förbereda sig inför nästa utan problem. Barn som är så intresserat av en aktivitet att hen inte vill avsluta den, kan behöva hjälp med att se vilka val som finns. I arbete med autistiska barn, lyfter studien Sullivan m.fl. (2017) skrivit, korta avbrotts betydelse för att få så snabba och problemfria övergångar som möjligt. Korta avbrott av en aktivitet vid visuell och auditiv påminnelse om nästa aktivitet och sedan återgång till den föredragna aktiviteten innan övergång, kan göra det lättare att frångå föredragna aktiviteter och göra en övergång till en annan aktivitet.

Timers är ett annat sätt att kunna förbereda barn för en övergång. Timers kan vara visuella eller auditiva eller både och. En äggklocka kan fungera som en auditiv timer, där det tickande ljudet förvarnar och ringsignalen blir en tydlig slutsignal (Thelen & Klifman, 2011). Vid en övergång menar Olive (2004) att pedagoger kan använda timers för att tydliggöra hur många minuter de har på sig att genomföra övergången timer kan även användas för att lära autistiska barn att begränsa hur länge hen gör sin favoritaktivitet. Pedagogen kan lära barnet att själv sätta timern på t.ex. 15 minuter för att sedan med hjälp av timern självständigt kunna förberedas och gå till nästa aktivitet (Deris & Di Carlo, 2013).

Kompisar som hjälp vid övergångar

För barn som har beteendeproblem vid övergångar, har det visat sig kunna hjälpa att gå ihop med en kompis för att kunna göra en lugn övergång utan beteendeproblem (Thelen & Klifman, 2011). Hemmeter m.fl. (2008) anser att det blir motiverande för barnet att göra övergången genom att låta en kompis bjuda in till nästa aktivitet. Att låta barn gå ihop med en kompis anser Thelen och Klifman (2011) även är ett sätt att uppmuntra ny vänskap men att välja kompis bör vara ett gemensamt beslut mellan barn, pedagog och kompis. Olive (2004) beskriver på liknande sätt hur pedagogen kan iakta ett barn som ofta har utmanande beteenden och se vilken kompis som är betydelsefull för hen. Då kan den kompisens få följa hen till nästa aktivitet, samtidigt som behovet av utmanande beteende försvinner.

Hemmeter m.fl. föreslår att uppmana barnen att gå två och två, sätta sig bredvid en kompis, visa en kompis hur de ska göra, städa tillsammans med en kompis eller välja en kompis att leka med. Banerjee och Horn (2013) lyfter å sin sida att det kan vara av vikt att tänka på vilka barn som paras ihop, att se över deras sociala, emotionella och kognitiva utveckling (så att de inte lätt blir osams). Samtidigt som ihop-parandet kan göras till en rolig aktivitet med barnen. Olive (2004) påpekar att det kan vara bra att para ihop barn som har svårt att följa instruktioner, med barn som följer instruktioner väl vid övergången, för att underlätta övergången till nästa aktivitet. Att para ihop ett överaktivt barn med ett barn som behöver fysisk stöttning vid övergången, anser Olive också kan hjälpa. Då det överaktiva barnet får fokus på att hjälpa och stötta det andra barnet.

Pedagoger och kompisar kan behöva visa hur ett material ska användas eller ge anvisningar hur något ska göras eller användas (Deris och Di Carlo, 2013). Hemmeter m.fl. (2008) ger exempel

på hur en pedagog skulle kunna visa hur barnen ska tvätta händerna vid en övergång, samtidigt som pedagogen hänvisar till bildstöd. Sedan skulle pedagogen även kunna låta andra barn visa, medan pedagogen bekräftar vad barnet gör och frågar de andra barnen vad som behöver göras härnäst. När barnet lärt sig hur det ska göras, menar Deris och Di Carlo (2013) att instruktioner och uppmaningar kan fasas ut. Hemmeter m.fl. påpekar även att pedagoger kan låta de barn som är klara först, klappa på en kompis för att signalera att det är dennes tur att t.ex. tvätta händerna. Ostrosky m.fl. (1994) menar att pedagoger kan använda övergångarna till att uppmuntra olika kompetenser hos barnen så som att följa instruktioner eller interaktioner med kompisar.

Förflyttningsstrategier

För att förflytta sig från klassrummet till toaletten, matsalen, ett annat klassrum eller aktivitet eller gå ut, så föreslår Thelen och Klifman (2011) olika förflyttningsstrategier. Det kan t.ex. handla om att låta barnen gå baklänges (det gör även att de går långsammare), göra hoppsteg, hoppa, glida, cykla på trehjuling, rida en kapphäst eller räkna antal steg tills de är framme. Hemmeter m.fl. (2008) ger ytterligare förslag som att gå igenom jordnötssmör, vingla fram genom gelé, marschera, flyga som ett flygplan, vara en bil som kör på vägen, en fågel som flyger till sitt bo o.s.v. Deris och Di Carlo (2013) menar att låta barn sjunga en sång eller att göra olika rörelser kan hjälpa autistiska barn att behålla fokus på vad de behöver göra, samtidigt som det engagerar och gör övergången lättare. För att undvika att alla barnen gör övergången samtidigt föreslår Crosser (1992) och Olive (2004) att låta några barn i taget få gå utifrån typ av skor, ögonfärg, hårfärg, första bokstaven i namnet, mönster på kläder o.s.v. En annan strategi som Banerjee och Horn (2013) föreslår är att läsa en bok som barnen kan sedan tidigare och låta några få barn i taget gå ifrån till nästa aktivitet.

Crosser (1992) tar upp att gå på led kan vara svårt för barn, då det inte är naturligt för dem. Därför kan de behöva vägledning och liknelser som att t.ex. gå som en parad eller ett tåg. För att gå på led genom korridorer föreslår Crosser (1992) att pedagogen går längst bak i ledet, men att barnet som går först får stoppunkter av pedagogen längs vägen tills hela gruppen är framme vid målet. Thelen och Klifman (2011) menar även att ett kompisband kan vara användbart när flera barn eller hela klassen ska förflyttas samtidigt. De kan även vara användbara vid utflykter, när barnen ska gå till bussen eller lära sig gå två och två. Ett kompisband kan bestå av vad som helst som två barn kan hålla i utan att nudda varandras händer t.ex. ett hårband, en kort halsduk eller ett gosdjur. Detta kan vara extra bra för barn som inte gillar att hålla hand. För att gå utomhus med barn på främmande ställen eller i farliga områden (t.ex. nära en bilväg) menar Banerjee och Horn (2013), att barnen kan få hålla varandra i hand och gå två och två eller hålla i ett rep med individuella knutar på.

Crosser (1992) anser att barnen behöver ha fått instruktioner om vad de ska göra när de kommer fram för att få förutsättningar att göra bra övergångar till okända miljöer. Om barnen inte fått några instruktioner innan, kommer barnen att börja utforska platsen på egen hand och då kommer det bli svårt för pedagogen att kunna kontrollera situationen. För barn som lätt blir distraherade vid övergångar utomhus anser de att det kan vara bra för en vuxen att gå nära barnet för att kunna påminna och instruera när det behövs (Banerjee & Horn, 2013).

Samlingar och rollspel för lärande om övergångar

Några sätt att förbereda barnen inför övergångar är att förklara förväntningar, vad barnen behöver klara i olika situationer och att förklara detta på olika sätt, många gånger (Hemmeter m.fl., 2008). Sainato (1990) menar att barnen kan behöva öva på övergångsaktiviteter. Vid samlingar föreslår Hemmeter m.fl. skulle barnen kunna få öva på vad som ska göras vid övergångar t.ex. skulle de olika steg som barnen behöver göra vid handtvätt kunna stödjas

genom bildstöd och sedan lekas som rollspel vid samlingar. Bild stöden skulle kunna bli till en lek där barnen får organisera bilderna till rätt ordning. Sainato (1990) lyfter experiment där förskole kompisar, genom rollspel, fått öva på att ge poäng och korrigerande feedback på sina förskole kompisars beteende under övergången. Kompisövervakarna kunde sedan övergå till att barnen övervakade och kontrollerade sig själva via rapportkort. Både kompisövervakarnas agerande och självövervakningen visade sig minska störande beteende.

Efter städning föreslår Hemmeter m.fl. (2008) att ett barn skulle kunna ha en hög hatt på sig och inspektera. Om allt är uppstädat får barnet göra ett kryss över bilden av det stället, är det fortfarande saker som behöver städas får hen rekrytera några för att hjälpa till att städa. Inför nästa aktivitet skulle barnen kunna få varsin pinne med olikfärgade former på ena änden. Barnen får matcha sina former och ställa sig i par på led. Pedagogerna samlar sedan ihop pinnarna som en biljett till nästa aktivitet.

För att lära barn nya strategier som inte orsakar konflikter, kan det vara bra att en pedagog har ett rollspel med barnet (Crosser, 1992). Till en början kan pedagogerna behöva vara barnet för att visa det nya beteendet. Handdockor anser Crosser (1992) också kan vara användbart för att dramatisera en konflikt inför flera barn. Då kan barnen bli delaktiga och hjälpa till att ge handdockan lösningsförslag som dockan får pröva. Från varje scenario, lär sig barnen vilken lösning som är mest användbar. Äldre barn eller föräldrar skulle på liknande sätt kunna agera en vanlig konflikt för att lära ut konfliktlösningar. Pedagogerna kan få barnen att tänka på sitt eget beteende för att lära sig om socialisation och självdisciplin.

Ibland kan det bli svårt för barn vid fri lek (Crosser, 1992). Det kan t.ex. handla om svårigheter för barnen att komma i gång med en lek och ibland har en lek tappat målmedvetenheten. Då kan pedagogerna föreslå nya lekidéer eller bjuda in till ny lek genom att själv agera i leken och ställa frågor som för leken framåt och får barnen engagerade. När barnen fått en målmedveten lek, kan pedagogerna gå vidare. Detta tillvägagångssätt kan förebygga negativt tjat från pedagogerna.

För att barnen lättare ska komma ihåg kan instruktionerna sägas på rim. Andra interaktiva sätt att ge instruktioner på kan vara att genom lek eller sång. En uppställningssång t.ex. blir även en påminnelse om att aktiviteten snart är slut och att en ny aktivitet kommer att börja. En sång kan även pågå under och instruera övergången t.ex. ”när du städat upp, gå och välj en bok” eller en påminnelse om hur övergången sker t.ex. ”vi går på rad, en framför och en där bak”. Ett annat interaktivt sätt pedagogerna skulle kunna instruera på är att göra en saga om vad som ska hända på förskolan under dagen, för att tydliggöra och förbereda barnet på vad som kommer hända (Hemmeter m.fl., 2008). Att lägga till nya sånger och rim, håller barnens intresse levande (Crosser, 1992). Förutom användandet av sång och rim föreslår Thelen och Klifman (2011) att barnen skulle kunna följa pedagogernas rörelser, öva på att räkna och använda verser under övergången. Crosser (1992) anser att både en hejda-sång eller dikt tydliggör att dagen är slut, samt lugnar barnen så att de tysta kan lämna klassrummet och pedagogerna får möjlighet att berömma och uppmuntra barnen individuellt. Oavsett om alla barn har en avslutande samling eller individuella avslut, så menar Crosser att det är av vikt att pedagogerna behöver uppmärksamma varje barns avslut individuellt.

Coaching av pedagoger

Trots visuella scheman och interaktiva övergångsaktiviteter, kan vissa barn behöva en individanpassad lösning för att kunna göra en övergång utan utmanande beteenden (Hemmeter m.fl., 2008). Artman-Meeker m.fl. (2013) lyfter vikten för pedagogerna att träna på att ge stöd till

barnen. I sin studie undersöks en e-mailmetod där pedagogerna får ta emot tränings- och prestationsfeedback, vilket ökade pedagogernas användande av förberedelser av övergångar, regelpåminnelser och social-emotionella träningsstrategier. När feedbacken avslutades, minskade även användandet av dessa förberedelser, påminnelser och strategier. Guardino och Fullerton (2012) gjorde en studie som visade att åtgärder som gjorts efter coaching minskat aggressivt beteende. Under studien (Guardino & Fullerton, 2012) gick forskare igenom klassrummet och beslutade tillsammans med pedagogerna om vilka ändringar som skulle göras. Därefter coachades pedagogerna hur förändringarna skulle användas och hur pedagogen skulle agera för att underlätta övergången med barnen.

Efter coaching har pedagoger känt sig nöjda, att ändringarna medfört att avbrott och distraktioner under övergångarna försvunnit och att övergångarna blivit kortare och smidigare (Guardino & Fullerton, 2014). Pedagoger uttryckte även att de fick mer tid för lärande, att alla hade en plats att gå till efter övergången, barnen var mer fokuserade på aktiviteterna och slutförde städning lättare (Guardino & Fullerton, 2012). Pedagogerna menar även att barnen blev självständigare och det skedde färre konflikter efter ändringarna och guidningen som forskarna bidrog till (Guardino & Fullerton, 2012, Guardino & Fullerton, 2014). Guardino och Fullerton (2012; 2014) presenterar att alla pedagoger som ingick i deras studier rekommenderar coaching av pedagoger.

4.2 Vetenskapliga artiklars metodval och ansats

I denna studie ingår nitton vetenskapliga artiklar. Av dessa vetenskapliga artiklar har fyra kvalitativ ansats, nio har kvantitativ ansats och sex är narrativa litteraturstudier. Alla artiklar är peer reviewed och är därmed vetenskapligt granskade. Att ha varit vetenskapligt granskad har varit ett krav för att ingå i denna studie, inför denna studie har artiklarna även genomgått en egen kvalitetsstudie, utformad av denna studies författare. Den egna kvalitetsgranskningens resultat har inte varit avgörande för exkludering eller inkludering i denna studie, men presenteras nedan.

Artiklar med kvalitativ ansats

Kimballs m.fl. (2003) syfte är att skapa ett dagligt schema med hjälp av en kamera och programmet PowerPoint på datorn. Schemat ska hjälpa till att minska utmanade beteende under övergångar. Denna artikel är baserad på 2 barn som är inte avidentifierade och det nämns inte om föräldrars tillåtelse att delta.

Crossers (1992) syfte är att presentera en strategi som kan användas i en förskola ”Basic” som är en klassrumshanterings- och planeringsstrategi Exempelvis att schemalägga övergångar. Som grund till denna studie användes videoinspelat material som formades till strategier. Det nämns inte om antal barn eller om föräldrarnas tillåtelse i denna studie. Banerjee och Horns (2013) syfte är att presentera strategier för förskolpedagoger i att planera för övergångar och för att förhindra utmanande beteenden. Även i denna är grunden till dessa strategier baserade på observationer från verksamheten och även tips från föräldrarna. I exemplen som tas upp står inget om antal barn eller om föräldrars tillåtelse, men det nämns tre barn med namn och i bild i studien. Deris och Di Carlos (2013) syfte är att förklara och ge förslag på förbättringar och tips om arbete med barn med autism i förskolan. Det som delges i denna artikel är många års erfarenhet med att arbetat med just dessa barn. Den erfarenheten och även rekommenderade metoder har skapats till strategier. Fokus är mer på strategier än på barn och då nämns inget om antal barn i studien.

Artiklar med kvantitativ ansats

Nio av de artiklarna som ingår i studien har ett kvantitativt ansats. Watson och Di Carlos (2015) syfte är att undersöka om ett bildaktivitetsschema kan användas i ett klassrum, och få barnen att bli självständiga i avslutande av en aktivitet och att övergå till nästa. Författarna nämner att bildaktivitetsschema är något som använts i arbete med barn med autism sedan tidigare i klassrummet. Studien är baserad på observationer från ett klassrum där det är fokus på ett barn. För att se om barnet kan bli självständig med hjälp av en bildkvalitetsscheman.

Detta mäts och observeras och resultatet sorteras i etnicitet och redovisas med hjälp av tabell och text om hur bra barnet klarar av att avsluta en aktivitet. I studien står det inte om föräldrar har gett sin tillåtelse att deras barn ska ingå i studien.

Guardino och Fullertons (2014) syfte är att minska övergångstiden i klassrummen. Forskarna börjar med att intervjua pedagogerna och går igenom möjliga ändringar av miljön och observerar sedan och gör en baslinje. Sedan gör de ändringar i miljön och strategier och sedan fortsätter de med att mäta och observera tiden i övergångar. Detta som sedan presenteras i text och tabeller. Detta görs i två klassrum och det nämns inte om antal barn eller från om föräldrar har gett tillåtelse att delta. Guardino och Fullertons (2012) syfte är att undersöka och mäta hur mycket av barns aggressiva beteenden kan minska på förskolan. Detta genom att ändra miljön i förskolan och ändra strategier hos pedagogerna. Det presenteras en baslinje som har samlats in genom observationer och intervjuer med två pedagoger. Resultatet presenteras i text och med hjälp av siffror. I studien observerades det i tvåklassrum med varierande antal barn. I ett av klassrummen var det föräldrar som hjälpte till i barngruppen då de behövde mer stöd. Det nämns inte om föräldrarna gett tillåtelse att deras barn deltar i studien.

Booren m.fl. (2012) har till denna studie observerat 145 barn där föräldrar har gett tillåtelse att delta. Syftet med studien är att undersöka i vilken utsträckning barn interagerar med lärare, kamrater och uppgifter i olika miljöer. I studien jämförs även om det är skillnad mellan kön och etnicitet. Denna studie har en kvantitativ ansats där det empiriska resultatet presenteras med hjälp av procent och tabeller. Ostrosky (1994) gör observationer i 24 klassrum där det ingår sammanlagt 94 barn. Därefter i observationerna väljer de att fokusera 3–5 barn per klassrum och som föräldrar har gett tillåtelse att delta. Syftet med studien är att jämföra schemat som läraren har skapat för klassrumsaktiviteter, mot om barnen faktiskt deltar i dessa planerade aktiviteter som finns på schemat. Detta presenteras med hjälp av tabeller.

Sullivan m.fl. (2017) har genom observation skapat baslinjer och utifrån observationer presenterat resultat med hjälp av tabeller och siffror. Syftet med studien är att observera två barn som har autism och hur de med hjälp av ett aktivitetsschema och av korta avbrott klarar av övergångar. Det gjordes en jämförelse mellan två övergångar, den ena som hade med aktivitetsschema och korta pauser innan själva övergången. Sen den andra där det var enbart aktivitet schema och inga korta pauser innan övergången. Det nämns inte om det har frågats om tillåtelse att barnen får ingå i studien. Zimmerman m.fl. (2017) har baserat sin studie på tre barn, vilka inte är avidentifierade. Dessutom kategoriseras barnens etnicitet i studien. Föräldrarna tillfrågades om samtycke att delta i studien dagligen före varje observationstillfälle. Syftet med denna studie är att utvärdera om hur barn med utmanande beteende blir hjälpta av visuell aktivitet schema exempelvis vid övergångar. Data samlades in genom videoobservationer av barnen. Detta presenteras genom tabeller och text.

Artman-Meeker och Hemmeter (2013) har tagit hjälp av empiri för att samla in data till studien. Från det som har filmats har det först skapats en baslinje och sedan har fortsatt att observera för att mäta data och för att se om förbättringar har skett. Data visas med hjälp av tabeller och

diagram och även i text och siffror. Syftet i studien var att undersöka om utmanande beteende påverkar med hjälp av en feedbackstrategi som pedagogerna får, om tre förebyggande metoder i klassrummet. Alla 13 barn som ingick i studien var avidentifierad och dessutom tillfrågades föräldrarna om tillåtelse att barnen fick ingå i studien. Siegel och Lien (2015) tar upp syftet med studien som är att se hur barn med autism blir hjälpta i en övergång mellan aktiviteter med hjälp av stöd av foton, en förebereidels inför kommande aktivitet. Till studien samlades data genom videoobservation. Data som samlades presenterades med hjälp av tabeller och grafer. I studien hade inte forskarna avkodat namnen på dessa tre barn som var med i undersökningen och föräldrar blev informerade och tillfrågade om att barnet ingick i studien.

Artiklar som är litteraturstudier

Sex av artiklarna är baserade på annan litteratur som har använts till att sammanställa och skapa strategi eller förklara någonting. Olive (2004) presenterar strategier för pedagoger för att motverka utmanande beteende hos barnen exempelvis vid övergångar. Exempelen förklaras med stöd av andra artiklar som har används i denna artikel. I de egna observerade exemplen har inte barnen blivit avidentifierat.

Casey och McWilliam (2005) som presenterar en Zonförsvarsschema som är baserad på annan litteratur. Där i scheman ingår det att organisera miljöer i förskolan. Dela upp schemat i tidsblock och även gå igenom pedagogerna roller, vem gör vad. I denna artikel är barnen avidentifierade. Thelen and Klifman (2011) presenterar i artikeln olika strategier som pedagoger kan använda vid övergångar för att stödja alla barn i barngruppen. Alla exempel kommer från olika artiklar som forskarna har valt till sin studie. Barnen i dessa exempel är avidentifierade. Sainato (1990) gör en översikt och granskar tidigare forskning och strategier. I syfte att få funktionshindrade barn självständiga genom att se över förskolemiljön. Detta då presenteras och diskuteras i artikeln. I artikeln nämns inga namn eller ålder på barn.

Hemmeter m.fl. (2008) presenterar strategier och tips till pedagoger om att arbeta i förskolan, när det gäller exempelvis planera, förebygga konflikter. I denna litteraturstudie har insamlade litteraturer kopplats till egna observationer från arbetet med barn och i exemplen är inte barnen avidentifierade i exemplen. I dessa litteraturstudier där det används egna exempel från observationer nämns det inte att föräldrar har frågats om lov att barnen ingår i studien. Park & Lynchs (2014) syfte med studien är hur pedagoger kan arbeta med problemlösning och utmanande beteenden genom att ha positivt bemötande. Detta förklaras, presenteras och diskuteras i artikeln. Alla exemplen är baserade på annan litteratur som sedan har kopplats till egna observationer. I studien nämns det tre barn men det är fokus på ett barn, som används som exempel genom hela studien. Barnet är inte avidentifierad och det står inte något om att barnets föräldrar har blivit tillfrågade om deltagande i studien. Det anges inte heller om det är barnets riktiga eller fiktiva namn som används i studien.

5 Avslutande diskussion

I denna del presenteras först en diskussion om val av metod och tillvägagångssätt i studien. Därefter följd av resultatdiskussionen där de viktigaste resultaten diskuteras mot litteraturstudiens frågeställningar.

5.1 Metoddiskussion

I denna studies genomförande testades många olika kombinationer av sökord, sökord baserade på studiens syfte och frågeställningar. Den systematiska testningen av sökorden resulterade i den bästa möjliga slutgiltiga sökningen. Studiens sökstrategi gick dels ut på att få en hanterbar mängd artiklar (inte flera tusen eller endast några fåtal), dels relevant fokus på artiklar. Den slutgiltiga kombinationen av sökord inkluderade 260 artiklar (efter borttagandet av dubletter, se bilaga 5) som innehöll sådant som var relevant för studies syfte och problemformulering. Efter borttagning av dubletter och irrelevanta artiklar var det sökresultaten från databasen ERIC (Bilaga 1) som gav flest relevanta artiklar (18 artiklar). Education Research Complete gav endast 1 relevant artikel och Education database gav 0 relevanta artiklar. Användning av de tre rekommenderade databaserna i att söka efter pedagogiskt material ses som en styrka i studien. På det sätt minimerades risken att missa en relevant artikel. Dock kan det ses som en svaghet att endast två av databaserna endast resulterade i en relevant träff sammanlagt. Styrkan i studiens sökstrategi ligger även i att samma sökordskombination har använts i de tre databaserna, vilket går i linje med en korrekt utför systematisk litteraturstudie (se Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Utifrån den slutgiltiga sökningen, påbörjades utgallring av irrelevanta artiklar utifrån titlar och abstrakt (första relevansgranskningen, se bilaga 5), senare utgallring av irrelevanta artiklar utifrån fulltext (andra relevansgranskningen, se bilaga 5). Detta gjordes systematiskt utifrån inkluderings- och exkluderingskriterier (se bilaga 2) baserat på relevans till studiens syfte och frågeställningar (se urvalsprocess s 15.). Orsak till exkludering av artiklar efter andra relevansgranskningen presenteras i bilaga 4. Denna transparens och systematik höjer det vetenskapliga värdet i denna studie (se Eriksson Barajas m.fl. 2013). Inga artiklar har inkluderats godtyckligt t.ex. när relevant material har hittats i en artikel från en ny referens, har detta inte tagits med då det inte skulle skett utifrån någon systematik. Detta ses som både en svaghet och styrka. Hade det funnits mer tid till denna studie hade en kedjesökning kunnat inkludera mer relevant material.

De utvalda artiklarna lästes sedan varpå understrykningar gjordes på relevant innehåll. Utifrån det relevanta innehållet i artiklarna och utifrån studiens frågeställningar, skapades kategorier. I nästa steg gick det överstryka innehållet igenom och kategoriserades enligt dessa kategorier (se bilaga 6). Dessa kategorier skrevs sedan samman till resultatdelen där texten i flera gånger bearbetats och sorterats ytterligare utifrån innehåll, ibland har kategoriserings-innehållet visat sig stämma bättre under en annan kategorisering (mycket av innehållet går in i varandra, så att det ibland är svårbestämt vilken kategori innehållet bör stå vid), ibland finns det stora likheter av innehållet i de olika kategorierna, vilket kan skapa en känsla av upprepning. Detta ses som en svaghet i resultatet.

Efter kategoriseringen gick resultatet igenom i sin helhet, med utgångspunkt i kategoriseringen för en lyckad övergång (se bilaga 6) och studiens frågeställningar diskuterades och reflekterades över de resultat som tolkades att vara mest centrala och av störst betydelse. Som stöd i analysen gjordes frågorna "Finns det några artiklar som går emot varandra i detta? Egna reflektioner?"

Vad kan relatera till detta utifrån forskning eller läroplaner (om det finns något som styrker eller går emot)?”. Studiens tillvägagångssätt går därmed i linje med Eriksson Barajas (2013) beskrivningar om hur en innehållsanalys kan gå tillväga (se mer s. 16). Detta, ihop med systematiken och noggrannheten som användes ses som en styrka i studien.

I valet av artiklarna har det tagit hänsyn till förskolans läroplans och skollagens skrivelse om att utbildningen alltid ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Läroplanen för förskolan, 2018; SFS 2010:800. Kap 1. 5§). Alla artiklar i studien är Peer reviewed, vilket ska innebära att de är vetenskapligt granskade av andra forskare (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Det gjordes en egen kvalitetsgranskning (se bilaga 7), som visade att ingen av de relevanta artiklar som hade empiriska undersökningar följde Vetenskapsrådets riktlinjer (Eriksson Barajas m.fl., 2013) angående att vara etiskt prövande, avidentifiera barnens namn eller ha frågat barnen om lov för observation eller intervju. Inte heller platser eller namn på vuxna redovisades ha fiktiva namn i majoriteten av artiklarna. I ett fåtal artiklar har forskarna tillfrågade föräldrar eller personal om samtycke innan studien genomfördes. Några av artiklarna skrev även ut etniciteten (hudfärg och/eller ursprung) på barnen. Dessa saker går inte i linje med svenska krav på kvalitetsundersökning, till studien valdes ändå att ta med de artiklarna och utlämna namn och etnicitet och sedan redovisa svagheterna här. Slutsatsen kring detta är att Sverige har striktare riktlinjer där barnen får lika stor rätt att bli tillfrågade inför en empirisk studie som vuxna och att anonymisera barn, vuxna, samt platser ses som viktigare i Sverige än i USA och England.

Denna studie inkluderar 19 artiklar, antalet artiklar anses ge en stor tillförlitlighet. Det finns 4 artiklar som är kvantitativa, 9 kvalitativa samt 6 narrativa litteraturstudier. De kvalitativa artiklarnas styrka ligger i att se detaljer och ge konkreta förslag på strategier och metoder på en individuell nivå. Dessa artiklar lyfter vikten av individanpassning. De kvantitativa artiklarnas styrka ligger i noggrannheten i de mätningar som skett och en mycket större mängd data (barn) än de kvalitativa, därför får de en större vetenskaplig tyngd. I de kvantitativa studierna ingick oftast flera klasser, medan det i de kvalitativa studierna endast ingick 2-3 barn.

Ingen av litteraturstudierna var systematiska, alla var narrativa litteraturstudier vilket ger en mindre vetenskaplig tyngd än systematiska litteraturstudier. Detta eftersom narrativa litteraturstudier kan vara godtyckliga i sitt urval av forskningsstudier. De narrativa studierna har dock presenterat många olika strategier som har stämt väl överens med de kvantitativa och kvalitativa artiklarnas resultat. Litteraturstudier innefattar en större mängd olika forskning än empiriska studier, vilket ger litteraturstudier en större vetenskaplig tyngd än empiriska studier.

För denna studie har det varit mest användbart att få till sig strategier och förslag på hur pedagoger kan arbeta förebyggande, planera, stötta och strukturera för att ge barnen de bästa förutsättningarna att klara övergångar. Strategierna har varit särskilt tydliga i de narrativa litteraturstudierna och de kvalitativa empiriska studierna. De kvantitativa studiernas diagram, tabeller och siffror har inte använts i denna studie, men de har gett en större vetenskaplig tyngd till de strategier som de och övriga artiklar skrivit om t.ex. vilka strategier som minskat utmanande beteenden vid övergångar.

I sökningarna fanns inga relevanta svenska artiklar, vilket ses som en svaghet utifrån relevans och applicerbarhet på den svenska förskoleklassen och förskolan. Mycket är dock likt och applicerbart, men det finns även flera väsentliga skillnader. 18 artiklar är ifrån USA och 1 ifrån England. När ålder på förskolebarnen har varit presenterat i studierna, har det visat sig att de inte samma åldrar på barnen i sin “preschool” (3-5år) som den svenska förskolan (1-5 år).

Öppettiderna för deras förskola är inte heller samma (kl. ~8-11 enligt Hemmeter m.fl., 2008; Casey och McWilliam, 2005) istället för svenska tider som oftast är kl. ~6-18. Dock skulle det kunna finnas skillnader i öppettider i England och i olika amerikanska delstater som inte har uppmärksammat i studien. Utifrån artiklarna kunde utläsas att alla barn började och slutade samma tid i deras förskola, likt Sveriges förskoleklass, därför blir vissa strategier inte applicerbart på den svenska förskolan där barnen i regel börjar och slutar olika tider. De tycks även ha mer bestraffningstänk och använda vissa strategier som den svenska förskolan och skolan inte förespråkar utifrån svenska styrdokument (se vidare i resultatdiskussionen). I några amerikanska studier föreslogs t.ex. barn ta vuxenrollen att kontrollera sina kompisar, vilket hade begränsat de barnens utrymme att utvecklas. Många strategier och lösningar kräver en högre personaltäthet samt mycket planering, det är något som är en bristvara i de svenska förskolorna (Läraryrket, 2018).

I denna studie har artiklarnas Brittiska och Amerikanska årskurs ett setts likvärdigt med den svenska förskoleklassen. Utformning och ålder på barn stämmer ganska väl överens, då det är en blandning mellan samling på mattan, lek och lärande vid bänkar. Samlingar tycks ha samma struktur i den amerikanska, engelska och svenska förskolan och förskoleklassen. Den engelska och amerikanska förskolan och första klass tycks ha likadan utformning d.v.s. större likhet dem emellan än mellan den svenska förskolan och förskoleklassen. Detta innebär att övergångarna i den svenska förskolan kan behöva ske på andra sätt med andra strategier än vad som presenterats i resultatet. En styrka med denna studie är att två olika verksamheter, förskola och förskoleklass har undersökts, istället för att ha fokuserat på bara en verksamhet.

Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att syfte och frågeställningar ska genomsyra hela studien. Detta har setts till genom att systematiskt utgå ifrån studiens syfte och frågeställningar vid utgallring av artiklar, inkludering av innehåll i artiklarna, bearbetning av resultat där stycke för stycke gått igenom för att se om det svarar på studiens frågeställningar (annars har text tagits bort), slutligen har resultatdiskussionen tagits fram utifrån resultatet med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur forskningen beskriver betydelsen av hur pedagoger på förskola och i förskoleklass genomför och planerar utformningen av övergångar mellan aktiviteter för att ge barnen de bästa möjliga förutsättningarna att klara av övergångar. Inför studien ställdes frågorna ”Vad kan pedagoger i förskola och förskoleklass enligt forskning göra för att förebygga utmanande beteenden vid övergångar mellan aktiviteter?”, ”Vad kan enligt forskning motivera barn i förskola och förskoleklass att göra en övergång till nästa aktivitet?” och ”Hur kan pedagogers agerande stötta barn i förskola och förskoleklass vid övergångar enligt forskning?”. Dessa frågor har besvarats i resultatdelen, ibland som delar ibland som helhet (en strategi kan t.ex. besvara alla tre forskningsfrågorna). De mest centrala resultaten handlar om att schemalägga övergångar, skapa struktur och rutiner samt om pedagogers olika strategier. Dessa centrala resultat kommer att diskuteras nedan utifrån litteratur, läroplaner och om det funnits motsättningar i de olika artiklarna.

Schemalägga övergångar

I studien framkom att planering och schemaläggning av övergångar är av stor betydelse för att undvika utmanande beteenden vid övergångar (se t.ex. Hemmeter, 2008; Casey & Mc William, 2005). I studien presenteras två olika typer av schemaplaneringar. Park och Lynch (2014) samt Hemmeter m.fl. (2008) menar att det är av vikt att korta ner, effektivisera och minimera antal övergångar medan andra forskare (Casey & Mc William, 2005; Zimmerman m.fl., 2017; Olive, 2004) menar att övergångar inte behöver undvikas. I stället anses barns utmanande beteenden vid övergångar lösas genom att låta en pedagog städa upp efter föregående aktivitet och förbereda nästa aktivitet. Båda lösningsstrategierna lägger vikt på att utesluta väntan, bibehålla barnens engagemang och dela upp personalens ansvar vid övergångar (se Hemmeter m.fl., 2008; Casey & Mc William, 2005). Hemmeter m.fl. (2008) lyfter att det ofta är under väntan som konflikter uppstår.

Slutsatserna som kan dras av dessa olika typer av schemaplaneringar, är att starta och avsluta en aktivitet som sker i anslutning till en övergång är kritiska moment för övergången, likaså väntan under övergången. Det tycks även vara så att barnens engagemang blir till en motor för att genomföra övergången, vilket vi presenterar vidare under rubriken ”Pedagogers strategier”. Genom att minska eller eliminera krav på barnen att starta upp en aktivitet eller städa upp efter en aktivitet (genom borttagning av några övergångar eller låta pedagogen göra detta), pekar studiens resultat på att barnens engagemang bibehålls eller ökar. Att ständigt låta en pedagog förbereda och plocka undan efter en aktivitet ställer sig dock denna studie sig kritisk till, då detta skulle förhindra barnen att utveckla självständighet. Detta skulle därmed gå emot läroplanernas ambition att jobba för det livslånga lärandet (Läroplan för förskola, 2018 & Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019). Att minimera antalet övergångar eller alternera de två schemaläggningssätten för att minska kraven på barnen, men bibehålla barns självständighetslära ser studien som möjliga tillvägagångssätt i den svenska förskolan och förskoleklassen.

Vid en första anblick är utformandet av aktiviteter inte väsentligt för denna studie om övergångar mellan aktiviteter. Avbryts en aktivitet, startar dock en övergång. Avslutas en aktivitet med utmanande beteenden, börjar en övergång med utmanande beteenden. Niss (2018) lyfter det omvända; att en övergångs utgång påverkar den kommande aktiviteten. Ytterligare forskningsresultat som presenteras i resultatet pekar på att aktiviteter och övergångar är beroende av varandra. Flera forskare (bl.a. Hemmeter m.fl., 2008; Casey & Mc William, 2005;

Crosser, 1992) lyfter betydelsen av att hålla engagemanget hos barnen uppe under aktiviteter för att undvika utmanande beteenden hos barn vid övergångar. Casey och Mc William (2005) lyfter vikten av att planera en gradvis förändring av aktivitetsnivån under aktiviteterna då barnen inte kan reglera sin aktivitetsnivå gradvis själva. Casey och Mc William samt Banerjee Horn (2013) anser att det är av vikt att ha lugna aktiviteter innan övergångar för att få välfungerande övergångar. Flera forskare (Banerjee & Horn, 2013; Deris & Di Carlo, 2013; Booren m.fl., 2012; Hemmeter m.fl., 2008) lyfter betydelsen av utformningen av aktiviteter för att motivera barn att göra övergångarna till nästa aktivitet. Flera forskningsresultat pekar därmed på att planering av aktiviteter och övergångar bör ske utifrån ett helhetstänk, det största problemet tycks dock vara att övergångar inte planeras (Booren m.fl., 2012, Ostrosky m.fl., 1994 & Watson och Di Carlo, 2015).

Strukturera och skapa rutiner

Att strukturera och skapa rutiner har utifrån forskning framkommit som en av grundstenarna för att förebygga utmanande beteenden (Crosser, 1992; Watson & Di Carlo, 2015; Hemmeter m.fl., 2008; Deris & Di Carlo, 2013; Park & Lynch, 2014), motivera barn till nästa aktivitet (Booren m.fl., 2012) samt stötta barn i förskola och förskoleklass vid övergångar. Att ha invanda rutiner skapar en förutsägbarhet för barnen som Park och Lynch (2014) menar gör det lättare för barn att förstå vad som ska hända. Hemmeter m.fl. (2008) och Deris och Di Carlo (2013) menar att förutsägbarheten får barnen att känna sig trygga. Att påminna barn inför en övergång har visat sig vara en betydelsefull förberedelserutin för många barn (Olive, 2004; Deris & Di Carlo, 2013; Thelen & Klifman, 2011; Guardiano & Fullerton, 2012; Banerjee & Horn, 2013; Hemmeter m.fl., 2008, Park & Lynch, 2014; Crosser, 1992; Kimball m.fl., 2003; Sullivan m.fl., 2017). Att vara samspelt i arbetslaget, arbeta fram gemensamma rutiner och dela upp vem som ansvarar för vad vid övergångar menar Hemmeter m.fl. (2008) skapar trygghet för barnen. Watson och Di Carlo (2015) menar att invanda rutiner automatiserar göranden hos barnen, men för att skapa nya rutiner kan det krävas att pedagoger har tätare planeringsmöten (Banerjee & Horn, 2013). Läroplanen för förskolan (2018) skriver att förskolläraren ansvarar för att låta rutiner och vardagliga aktiviteter bli en del av undervisningen. Att strukturera och skapa välfungerande rutiner kräver därmed också noggrann planering.

Miljön på förskolan och i förskoleklassen har också visat sig vara viktig att förbereda och förtydliga för barn, då barnens ökade självständighet anses förhindra utmanande beteenden vid övergångar (Guardino & Fullerton, 2012; Banerjee & Horn, 2013; Deris & Di Carlo, 2013; Crosser, 1992). Det kan handla om golvmarkeringar för att förtydliga vart barnen ska stå i kö (Guardino & Fullerton, 2012; Guardino & Fullerton, 2014; Thelen & Klifman, 2011; Hemmeter m.fl., 2008; Deris & Di Carlo, 2013), färgmarkera bord för att förtydliga vart den kommande aktiviteten ska vara (Thelen & Klifman, 2011) eller göra andra uppmarkeringar för att förtydliga miljön (Guardino & Fullerton, 2012; Banerjee & Horn, 2013; Deris & Di Carlo, 2013; Crosser, 1992). De flesta av dessa forskare har utgått ifrån enstaka aspekter utifrån den möblerade miljön som finns för att förbättra förutsättningarna för övergångar mellan aktiviteter. Några forskare tar även upp hur klassrummets möblemang i stort kan påverka övergångar och att det kan krävas ommöblering samt reducering av möbler och saker för att få välfungerande övergångar (Guardiano & Fullerton 2012; Guardiano & Fullerton 2014). Stora öppna ytor kan t.ex. uppmuntra till spring (Crosser, 1992), är det för trångt kan övergångsstädningen bli för svår (Deris & Di Carlo, 2013) och det kan bli svårt att förflytta sig under övergången vilket kan leda till utmanande beteenden (Guardino & Fullerton, 2012; Banerjee & Horn, 2013). Deris och Di Carlo (2013) tar även upp vikten av att skapa lugna områden som barn kan gå undan till vid en rutin, för att lära barnet självregleringsförmåga. De menar även att möbler kan möbleras på ett sätt som påminner och förtydligar för barnen vart de ska stå på kö t.ex. Utifrån dessa resultat

ses det som betydelsefullt att även här ha en helhetssyn. Att se klassrummet, hallen, toaletterna, matrum och allt som en helhet som behöver bli en tydlig miljö utifrån både stödjande punktinsatser för att förtydliga rutiner och en helhetssyn utifrån möbleringen. Park och Lynch (2014) menar även att arbetet med miljön bör ske kontinuerligt då miljön är föränderlig.

Pedagogers strategier

Pedagogers innevarande strategier som används till barn vid övergångar mellan aktiviteter, har också setts som väldigt betydelsefulla och viktiga för att barnen ska få de bästa förutsättningarna att klara övergångar. Det presenteras många olika strategier som pedagoger kan använda vid övergångar i denna studies resultat. Hur strategier bör utföras anser Sainato (1990) behöver anpassas utifrån antal pedagoger, antal barn och antal barn med funktionshinder för att tillgodose olika behov i olika miljöer och sammansättningar. Individanpassade lösningar för barnen förespråkas också t.ex. extra övergångsaktiviteter (Hemmeter m.fl., 2008; Deris & Di Carlo, 2013) eller alternativa aktiviteter efter övergången (Olive, 2004) för att motivera barn till att göra övergången och undvika utmanande beteenden. Oavsett vilken strategi som använts har forskning visat att feedback till pedagoger utifrån har haft stor betydelse av användandet av strategier (Artman-Meeker m.fl., 2013). Hemmeter m.fl. (2008) lyfter vikten av pedagogers reflektion i sina ageranden mot utmanande beteenden. Guardino och Fullerton (2012) lyfter att coaching av pedagoger kan vara nödvändigt för att pedagoger ska veta vad som behöver förändras för välfungerande övergångar mellan aktiviteter. Att bearbeta feedback, reflektera, planera och göra ett förändringsarbete skulle dock kräva mycket planeringstid, som dessvärre är en bristvara inom förskolläraryrket (Läraryrket, 2018).

Som nämnts tidigare automatiseras rutiner hos barn (Watson & Di Carlo, 2015). Aspflo och Almenius (2019) lyfter dock att det inte gäller alla barn, även om instruktionerna varit tydliga. Här kan individuella instruktioner behövas (Park & Lynch, 2014; Banerjee & Horn, 2013) eller förtydligande av instruktioner med visuella hjälpmedel som t.ex. teckenspråk, bildstöd, bildscheman, sekvensremsor, fotografier eller föremål (Park & Lynch, 2014; Olive, 2004, Deris & Di Carlo, 2013; Watson & Di Carlo, 2015; Kimball m.fl., 2003; Thelen & Klifman, 2011). Att sjunga eller rimma instruktioner är ett sätt att kunna motivera barn att göra övergången till nästa aktivitet (Deris & Di Carlo, 2013; Hemmeter m.fl., 2008; Olive, 2004; Crosser, 1992; Thelen & Klifman, 2011). Sainato (1990) menar även att barn kan behöva öva på hur en övergång ska göras. Hemmeter m.fl. (2008) och Crosser (1992) menar att barnen skulle kunna öva på övergångsaktiviteter genom rollspel och lek på samlingar. Återigen ses här hur en helhetssyn över dagen är nödvändig för att ge barnen de bästa förutsättningarna för att klara övergångar mellan aktiviteter.

Banerjee och Horn (2013) påpekar att det är bra att hålla låga förväntningar på uppgifter barnen behöver göra. Detta kan relateras till Edfelt (2015) som skriver att varje situation ställer krav på barn och krav på de färdigheter och förmågor som varje barn har och där han anser att vissa barn upplever övergångar mellan aktiviteter som extra svåra att hantera. Booren m.fl. (2012) i sin tur menar att stora grupper och övergångar som är mindre strukturerade, ställer höga krav på uppmärksamhetsreglering hos barnen. Slutsatsen som dras ifrån detta är att det är bra att sänka kraven på barnen under övergångar, för att det är en situation som redan ställer höga krav på barnen utifrån andra aspekter.

I studien framkom även strategier så som belöning och bestraffning för att undgå eller lösa utmanande beteenden (se Sainato, 1990; Park Lynch, 2014). Park och Lynch (2014) menar att pedagoger bör ignorera och inte trösta eller ge positiv beröring till barn som får utbrott för att få uppmärksamhet. Sainato (1990) ger exempel på att låta kompisar ge korrigerande feedback

för att minska störande beteenden. Detta strider dock emot förskolans och skolans värdegrund och uppdrag. I läroplanen för förskolan (2018, s.7) står det att ”utbildningen i förskolan ska planeras och genomföras på ett sådant sätt att den främjar barnens utveckling, hälsa och välbefinnande.” samt ” Utbildningen ska ge barnen möjlighet att utveckla sin förmåga till empati och omtanke om andra genom att uppmuntra och stärka deras medkänsla och inlevelse i andra människors situation” (Läroplanen för förskolan, 2018, s.5). I skolans läroplan (Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019, s.5) står det ” Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten.” Läroplanerna är därmed för att bekräfta barnens känslor och hjälpa barnet att hitta en lösning som Hemmeter m.fl. (2008) skriver om. Pedagoger bör därför bekräfta barns känslor och avstå från att bestraffa barnen för sina känslor.

För att ge barnet en belöning ger Park och Lynch (2014) exempel på belöningar i form av något ätbart, fysisk kontakt, leksaker eller beröm. Sainato (1990) skriver att belöningsystem är tidskrävande och kan bli beroende av att få ökad förstärkning, vilket förhindrar att barn utför övergången självständigt. Detta går därmed emot läroplanernas värdegrunder och uppdrag (Läroplan för förskola, 2018 s.5,7, Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019, s.5) där det står att förskolan och skolan ska arbeta för ett livslångt lärande. Park och Lynch (2014) menar dock att förstärkningen sakta behöver tas bort för att bibehålla den nylärda färdigheten, vilket då hade betytt att barnet lärt sig en färdighet i linje med det livslånga lärandet. Det går även i linje med läroplanen för förskolans (2018) intentioner om att förskolan ska lägga grunden för barnens trygghet och självkänsla samt ge möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva samt skolans läroplan (Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019 s.7) som menar att skolan ska stimulera elevernas självförtroende. Hemmeter m.fl. (2008) lyfter även att beröm (belöning genom ord) kan stötta barnet och göra så att barnet får öva på sociala och emotionella färdigheter.

Crosser (1992) går på samma linje och menar att beröm kan stimulera lärande samtidigt som det avvärjer bråk. Detta skulle därmed betyda att beröm kan gå i linje med läroplanernas (Läroplan för förskola, 2018 s.7) skrivelse om att främja barns välbefinnande och empati som står citerat i föregående stycke. Andra belöningar utöver beröm bör, utifrån denna studies forskning (Sainato, 1990; Park & Lynch, Hemmeter m.fl., 2008; Crosser, 1992) och utifrån läroplanerna (Läroplan för förskola, 2018 s.5,7, Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet, 2019, s.5), ske med försiktighet och eftertanke med strävan mot barns livslånga lärande.

Slutsats

Att schemalägga övergångar inklusive dess struktur och rutiner, i samband med detta utesluta väntan, bibehålla barnens engagemang och självständighetslära samt dela upp personalens ansvar har framkommit vara av vikt i denna studie, för att ge barnen de bästa förutsättningarna att klara att göra övergångar och förebygga barns utmanande beteenden. Det har även visat sig vara betydelsefullt att se hela förskolan och förskoleklassens fysiska miljö som en helhet för att kunna skapa en tydlig miljö utifrån både stödjande punktinsatser och möblering, så att förväntningar och rutiner förtydligas för barnen och därmed förebygger utmanande beteenden vid övergångar. Detta arbete visade sig i studien bör ske kontinuerligt, då miljön i dessa verksamheter är föränderlig.

För att motivera barn till kommande aktivitet har forskning visat att det är av betydelse hur aktiviteter utformas. I denna studie har det även framkommit att barn kan behöva öva på hur en övergång ska göras för att göra övergångar motiverande och förebygga utmanande beteenden.

Att öva på övergångsaktiviteter skulle kunna göras på samlingar. Därmed är en helhetssyn över dagen är nödvändig för att ge barnen de bästa förutsättningarna för att klara övergångar mellan aktiviteter.

Att använda strategierna belöning och bestraffning för att förebygga utmanande beteenden, har utifrån de svenska läroplanerna för förskola och förskoleklass stridit mot att stötta barnen helt eller till viss del. Då denna studie syftar till att lyfta pedagogers agerande som stöttar barn, har detta setts som en motsättning i resultatet. Att pedagoger bör sänka kraven på barnen, bekräfta deras känslor, berömma dem och avstå från att bestraffa barn för sina känslor för att förebygga utmanande beteenden vid övergångar går i linje med studiens alla frågeställningar och ses därför som strategier att utgå ifrån. Att förtydliga förväntningar, vad som ska göras och påminna om kommande aktivitet har också visat sig vara viktiga för att barnet ska klara av att skapa de bästa förutsättningarna för barnen vid övergångar. För att förbereda inför övergång och förtydliga vad som ska göras har visuella hjälpmedel visat sig vara av stor betydelse.

I studien har det även visat sig att feedback av pedagoger haft stor betydelse av användandet av strategier som pedagoger kan stötta barnen med vid övergångar. Det har även framkommit att guidning/coaching av pedagoger har visat sig användbart för att upptäcka vad pedagoger bör förändra i verksamheten för att undvika utmanande beteenden och stötta barn vid övergångar. Slutligen ses, utifrån resultatet i denna studie, att det är av stor vikt att pedagoger får tid att reflektera, planera, bearbeta feedback och göra ett förändringsarbete som skapar de bästa möjliga förutsättningarna för barnen att klara övergångar. Det är dock uppenbart att detta skulle kräva mycket planeringstid, som dessvärre är en bristvara.

5.3 Begränsningar

En begränsning som uppstår i läsning av artiklarna är att de flesta av artiklarna har pedagogens perspektiv och då framstår inte barnens perspektiv i dessa undersökningar av övergångar. Att förklara varför en övergång skall göras för barnet ges t.ex. aldrig som exempel eller om barnet tycker att det är ett problem att övergången tar lång tid. En annan begränsning är att vid sökning av artiklarna fanns det inga artiklar baserade på de svenska förhållanden i förskolan eller förskoleklass. Vissa artiklar var i form av vetenskapliga artiklar, utan syfte, metod, teoretiska begrepp och frågeställningar (dock peer reviewed). Detta försvårade granskning om varför olikheter i relation med resultat från andra artiklar uppstod.

5.4 Framtida forskning

Med tanke på att de flesta artiklarna är baserade på amerikanska studier och att det inte fanns några svenska studier tillgängliga som har undersökt om övergångar i förskolan. Strategier ses utifrån denna studie inte som något som är statiskt, utan något som alltid kan utvecklas genom nya strategier och nya perspektiv. Förslag på vidare forskning är en empirisk studie av de svenska förhållanden i förskola och förskoleklass där pedagogens strategier vid övergångar är i fokus. empiriska studier kan utveckla för att se vilka strategier som fungerar bäst och även nya strategier kan bli synliga.

Inför studien hade det varit intressant att observera för att se hur pedagogerna arbetar med övergångar i dag i förskolan och förskoleklassen. Sedan hade varit intressant att införa de viktigaste resultaten från denna studie. Då hade pedagogerna fått en genomgång av dessa resultat och applicerat det i sin dagliga verksamhet. Efteråt hade det varit bra att återigen observera och studera skillnader i utgång av övergångssituationer i förskolan och

förskoleklassen innan och efter införande av resultaten från denna studie. Genom det hade pedagogerna fått en strategilåda med sig.

En annan variant på en studie som också hade varit intressant, är att göra en empirisk studie med syfte att undersöka barnperspektivet i övergångar. I studien hade det ingått att fråga barnen vad som fungerar och inte fungerar i övergångar, i denna studie är det främst pedagogperspektivet som lyfts. I en studie där barnperspektivet är i fokus blir med stor sannolikheten synen på vad som är utmanande beteenden annorlunda. Barnen hade även kunnat ge förslag på lösningar till att få en övergång att bli rolig och meningsfull. Genom en sådan studie hade barnen själva kunnat bli mer delaktiga i att kunna påverka rutinen vid övergångar i förskolan. Även i denna studie hade det utförts genom att observera hur barnen hanterat övergångarna både innan och efter dessa barnintervjuer och innan implementerandet av de lösningar barnen kommit på. Båda dessa perspektiv om hantering av övergångar hade varit en bra tillgång till den svenska förskolan. Med denna samling av strategier hade inte pedagogerna behövt hitta på nya lösningar hela tiden, utan kunnat använda sig av dessa strategier.

I denna studie framkommer det en stor enighet att visuella hjälpmedel är en stor hjälp för barnen i förskolan. När det gäller förberedelse, förtydligande i vad, hur och när en aktiviteterna eller en övergång är. De visuella hjälpmedlen är även vägledande till vad som skall ske. Men något som visuella hjälpmedlen förmedlar inte är varför. Exempelvis varför ska händerna tvättas, vilket kan vara viktigt för vissa barn att veta. Detta hade varit bra att forska vidare på. Hur förmedlas, varför vissa saker görs i förskolan för barnen. Detta hade lett vidare till att barnen blivit mer motiverade att göra vissa rutinsaker med hjälp av de visuella hjälpmedlen.

6 Referenslista

- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. (s.17-31). I G. Ahrne & P. Svensson (Red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (andra upplagan). Liber. (275 s.)
- Aspeflo, U. & Almenius, E. (2019). *I relation till lärande - kommunikations stöd i undervisningen*. Hargdata- Aspeflo & klamas AB förlag
- Artman-Meeker, K. M., & Hemmeter, M. L. (2013). Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(2), 112–123
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines: Strategies and Tips. *Young Exceptional Children, 16*(2), 3–14
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development, 23*(4), 517–538.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2005). Where Is Everybody? Organizing Adults to Promote Child Engagement. *Young Exceptional Children, 8*(2), 2–10
- Crosser, S. (1992). Managing the Early Childhood Classroom. *Young Children, 47*(2), 23–29
- Deris, A. R., & Di Carlo, C. F. (2013). Back to Basics: Working with Young Children with Autism in Inclusive Classrooms. *Support for Learning, 28*(2), 52–56.
- Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C., och Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Edfelt, D. (2015). *Utmaningar i förskolan Att förebygga problemskapande beteende*. Stockholm: Gothia
- Edfelt, D., Karlsson, A., Lindegren, A. & Sjölund, A., (2019). *Autism och adhd i gymnasiet: tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Greene, R, W (2016). *Explosiva barn*. Lund: studentlitteratur
- Guardino, C., & Fullerton, E. K. (2012). The Classroom Infrastructure and the Early Learner: Reducing Aggression during Transition Times. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 100*–116.
- Guardino, C., & Fullerton, E. K. (2014). Taking the Time out of Transitions. *Education and Treatment of Children, 37*(2), 211–228.

- Hejlskov Elven., B. och Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera och förändra: Med lågaffektivt bemötande och tydliggöra*, Stockholm: Natur och Kultur
- Hejlskov Elven, B., & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan: om lågaffektivt bemötande*. Stockholm:Natur och kultur
- Hemmeter, M., Ostrosky, M., Artman, K., & Kinder, K. (2008). Moving Right along., Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior. *Young Children*, 63(3), 18–22.
- Kimball, J. W., Kinney, E. M., Taylor, B. A., & Stromer, R. (2003). Lights, Camera, Action! Using Engaging Computer-Cued Activity Schedules. *TEACHING Exceptional Children*, 36(1), 40–45
- Läraryrket. (2018). Planeringstiden i förskolan - en bristvara! – Läraryrket utredningsblogg. Hämtad från: <https://www.lararforbundet.se/bloggar/lararforbundets-utredningsblogg/planeringstiden-i-forskolan-en-bristvara>
- Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Niss, G. (2018). *Det händer i hallen: trygga övergångar i förskolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB
- Olive, M. L. (2004). Transitioning Children between Activities: Effective Strategies for Decreasing Challenging Behavior. *Beyond Behavior*, 14(1), 11–16.
- Ostrosky, M. M., & And Others. (1994). Teachers' Schedules and Actual Time Spent in Activities in Preschool Special Education Classes. *Journal of Early Intervention*, 18(1), 25–33.
- Park, H.-S. L., & Lynch, S. A. (2014). Evidence-Based Practices for Addressing Classroom Behavior Problems. *Young Exceptional Children*, 17(3), 33–47.
- Petterson, A., Kjellin, D. & Palmqvist, T. (2020). Informationssökning vid översiktsstudier (s. xx – xx) I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap. (s.15-36) I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Sainato, D. M. (1990). Classroom Transitions: Organizing Environments to Promote Independent Performance in Preschool Children with Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 13(4), 288–297.

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Siegel, E. B., & Lien, S. E. (2015). Using Photographs of Contrasting Contextual Complexity to Support Classroom Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(2), 100–114.

Sullivan, W. E., Martens, B. K., Morley, A. J., & Long, S. J. (2017). Reducing Transition Latency and Transition-Related Problem Behavior in Children by Altering the Motivating Operations for Task Disengagement. *Psychology in the Schools*, 54(4), 404–420.

Thelen, P., & Klifman, T. (2011). Using Daily Transition Strategies to Support All Children. *Young Children*, 66(4), 92–98.

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. (129 s.)

Watson K.J., Di Carlo C.F. (2015). Increasing Completion of Classroom Routines through the Use of Picture Activity Schedules. *Early Childhood Education Journal*.

Zimmerman, K. N., Ledford, J. R., & Barton, E. E. (2017). Using Visual Activity Schedules for Young Children with Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 339–358.

Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020). Teoretiska utgångspunkter för att designa en studie. (s. 39 - 40) I: A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling, *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerup

7 Bilagor

Bilaga 1 Redovisning av antal träffar vid databassökning

Tabell 1: Antal träffar vid databassökning

Nr	Datum	Databas	Sökord	Avgränsningar filtreringar	Antal träffar	Antal relevanta träffar	Inkluderad i uppsatsen
1	2021-11-16	Eric	(transition*) And (schedule* or conflict* or visual or "challenging behavior") AND (preschool or kindergarten or "early childhood education")	Vetenskapliga artiklar/Peer reviewed, Svenska och engelska	110	18	18
2	2021-11-16	Education Research Complete	(transition*) And (schedule* or conflict* or visual or "challenging behavior") AND (preschool or kindergarten or "early childhood education")	Vetenskapliga artiklar/Peer reviewed, Svenska och engelska	97	1	1
3	2021-11-16	Education Database	(transition*) And (schedule* or conflict* or visual or "challenging behavior") AND (preschool or kindergarten or "early childhood education")	Vetenskapliga artiklar/Peer reviewed, Svenska och engelska	53	0	0

Bilaga 2 Redovisning av inklusionskriterier och exklusionskriterier

Tabell 2: inklusionskriterier och exklusionskriterier

Inklusionskriterier	Exklusionkriterier
Utgår ifrån studiens frågeställningar och syfte	Utgår inte från studiens frågeställningar och syfte
Handlar om övergångar mellan aktiviteter	Ej relevant för studien och frågeställningar
Handlar om utmanande beteende vid övergångar av aktiviteter	Handlar om övergång mellan hem och förskola/hem och skola
Handlar om betydelse av förberedelsen av aktivitet	Handlar om barns förberedelse inför förskolan
Handlar om betydelsen av barnens förståelse för vad som kommer att hända	Handlar inte om övergång alls
Handlar om barns motivation för kommande aktiviteter	Handlar om barns motivation att gå till förskolan
Handlar om strategier för pedagoger vid eller inför övergångar	Handlar bara om skolan
Handlar om barns förståelse för ett lärandeobjekt	Handlar om beteende i förskolan t ex på en samling
Handlar om förändringen från en aktivitet till en annan eller förflyttning från en plats till en annan.	Handlar om hur mycket i tid man är i förskolan

Bilaga 3 Redovisning av Inkluderade artiklar

Tabell 3: Inkluderade artiklar

Förkortning	Författare	Titel	År	Publicerande tidskrift	Land	Sökning nr
Deris och Di Carlo (2013)	Deris, A. R., & Di Carlo, C. F.	Back to Basics: Working with Young Children with Autism in Inclusive Classrooms	2013	Support for Learning	England	1
Sainato (1990)	Sainato, D. M.	Classroom Transitions: Organizing Environments to Promote Independent Performance in Preschool Children with Disabilities.	1990	Education and Treatment of Children	USA	1
Artman-Meeker och Hemmeter (2013)	Artman-Meeker, K. M., & Hemmeter, M. L.	Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices	2013	Early Childhood Special Education	USA	1
Park och Lynch (2014)	Park, H.-S. L., & Lynch, S. A.	Evidence-Based Practices for Addressing Classroom Behavior Problems	2014	Young Exceptional Children	USA	1
Watson och Di Carlo (2015)	Watson K.J., Di Carlo C.F.	Increasing Completion of Classroom Routines through the Use of Picture Activity Schedules	2015	Early Childhood Education Journal	USA	1
Kimball m.fl. (2003)	Kimball, J. W., Kinney, E. M., Taylor, B. A., & Stromer, R.	Lights, Camera, Action! Using Engaging Computer-Cued Activity Schedules	2003	Teaching Exceptional Children	USA	1
Crosser (1992)	Crosser, S.	Managing the Early Childhood Classroom	1992	Young Children	USA	1
Hemmeter m.fl. (2008)	Hemmeter, M., Ostrosky, M., Artman, K., & Kinder, K.	Moving Right along...Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior	2008	Young Children	USA	1
Booren m.fl. (2012)	Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E.	Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings	2012	Early Education and Development	USA	1

Tabell 3 fortsättning: Inkluderade artiklar

Förkortning	Författare	Titel	År	Publicerande tidskrift	Land	Sökning nr
Sullivan m.fl. (2017)	Sullivan, W. E., Martens, B. K., Morley, A. J., & Long, S. J.	Reducing transition latency and transition related problem behavior in children by altering the motivating operations for task disengagement	2017	Psychology in the Schools	USA	1
Banerjee och Horn (2013)	Banerjee, R., & Horn, E.	Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines: Strategies and Tips	2013	Young Exceptional Children	USA	2
Guardino och Fullerton (2014)	Guardino, C., & Fullerton, E. K.	Taking the Time out of Transitions	2014	Education and Treatment of Children	USA	1
Ostrosky m.fl. (1994)	Ostrosky, M. M., & And Others.	Teachers' Schedules and Actual Time Spent i	1994	Journal of Early Intervention	USA	1
Guardino och Fullerton (2012)	Guardino, Caroline; Fullerton, Elizabeth Kirby.	The Classroom Infrastructure and the Early Learner: Reducing Aggression during Transition Times	2012	Journal of the American Academy of Special Education Professionals,	USA	1
Olive (2004)	Olive, M. L.	Transitioning Children between Activities: Effective Strategies for Decreasing Challenging Behavior	2004	Beyond Behavior	USA	1
Thelen och Klifman (2011)	Thelen, P., & Klifman, T.	Using Daily Transition Strategies to Support All Children	2011	Young Children	USA	1
Siegel och Lien (2015)	Siegel, E. B., & Lien, S. E.	Using Photographs of Contrasting Contextual Complexity to Support Classroom Transitions for Children With Autism Spectrum Disorder	2015	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities	USA	1
Zimmerman m.fl. (2017)	Zimmerman, K. N., Ledford, J. R., & Barton, E. E.	Using Visual Activity Schedules for Young Children With Challenging Behavior	2017	Journal of Early Intervention	USA	1
Casey och McWilliam (2005)	Casey, A. M., & McWilliam, R. A.	Where Is Everybody? Organizing Adults to Promote Child Engagement	2005	Young Exceptional Children	USA	1

Bilaga 4 Redovisning av Exkluderade artiklar

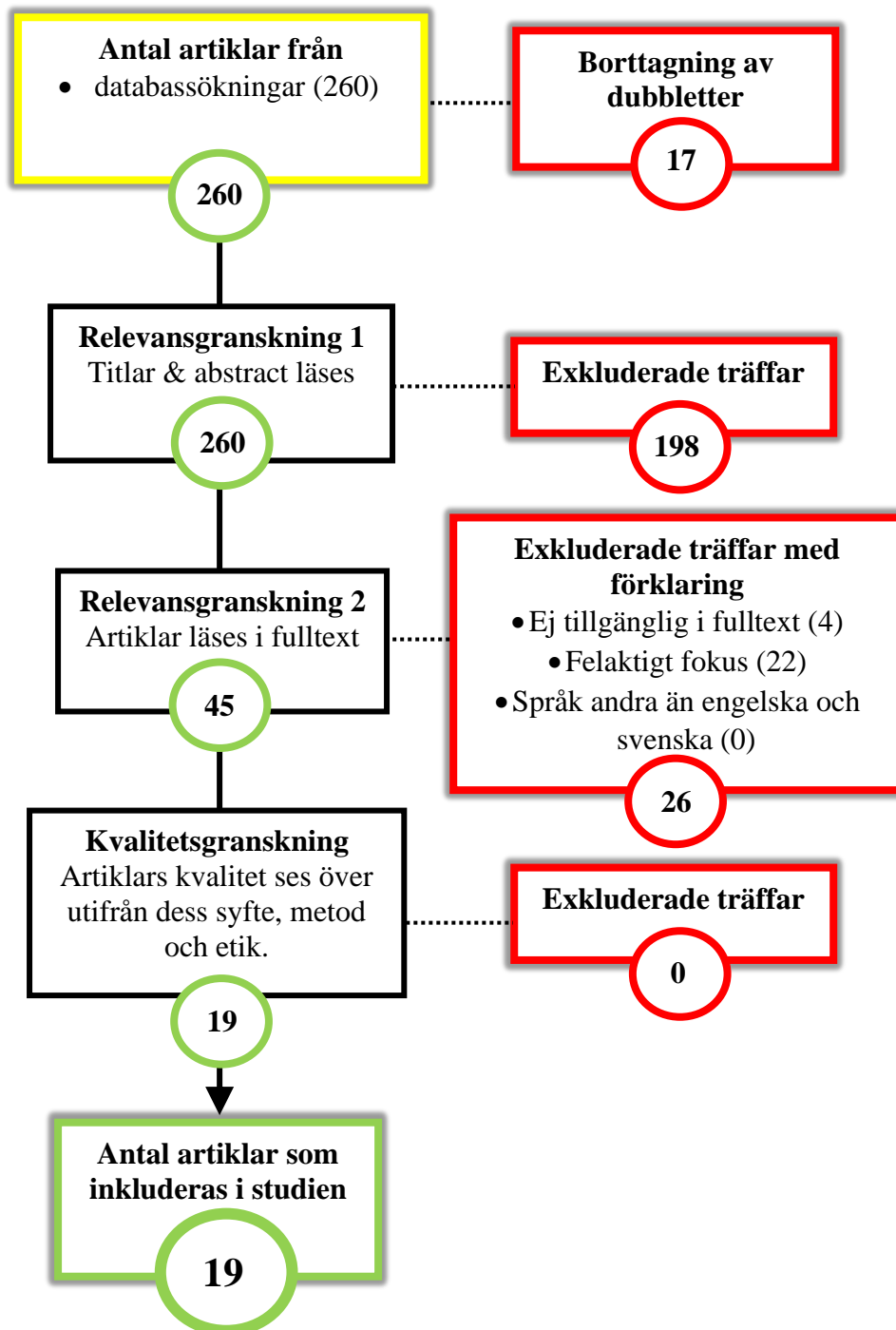
Tabell 4: Exkluderade artiklar

Vetenskaplig artikel	Nr på sökning	Orsak till exkludering	Kriterie
Comprehensive School Reform: An Implementation Study of Preschool Programs in Elementary Schools	1	Fel fokus, handlar om att lägga till skolliknande för att underlätta övergång till skolan	Ej relevant för studien och frågeställningar
Effects of Visual Activity Schedule on Decreasing Transition Latency	1	Fel fokus, handlar om en pojke i skolan	Ej relevant för studien och frågeställningar
Establishing Derived Textual Control in Activity Schedules with Children with Autism	1	Fel fokus, handlar om hur barnet lär sig saker.	Ej relevant för studien och frågeställningar
Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills	1	Fel fokus, handlar om hur man implementerar förskole livsfärdigheter i bla övergångar.	Ej relevant för studien och frågeställningar
Examining the Associations between Daily Caregiving Discontinuity and Children's Social-Emotional Outcomes	1	Fel fokus, handlar om tid som man använder i övergångar (in och ut), en jämförelse i många förskolor.	Ej relevant för studien och frågeställningar
Head Start in Transition	1	Fel fokus, historisk överblick över Head start	Ej relevant för studien och frågeställningar
Montessori Infant and Toddler Programs	1	Fel fokus, tar inte upp om övergångar	Ej relevant för studien och frågeställningar
Promoting Engagement in Early Childhood Special Education.	1	Fanns ej tillgänglig i fulltext	Begränsning i undersökningen
Supporting Successful Transition to Kindergarten: General Challenges and Specific Implications for Students with Problem Behavior	1	Fel fokus, övergång mellan skolformer. För att underlätta för familjen	Ej relevant för studien och frågeställningar
The Role of Preschool Relational and Physical Aggression in the Transition to Kindergarten: Links with Social-Psychological Adjustment	1	Fel fokus, handlar om övergång mellan skolformer och om aggressivitet	Ej relevant för studien och frågeställningar
Time for frankling	1	Fel fokus, En artikel eller en berättelse om pojken som hade svårt med att städa	Ej relevant för studien och frågeställningar
Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective	2	Fel fokus, handlar om hur konst kan användas i förskola, skola	Ej relevant för studien och frågeställningar

Tabell 4 fortsättning: Exkluderade artiklar

Vetenskaplig artikel	Nr på sökning	Orsak till exkludering	Kriterie
Childcare Educators' Perceptions of and Solutions to Reducing Sitting Time in Young Children: A Qualitative Study	2	Fel fokus, en undeökning av hur mycket tid barn är i förskolan	Ej relevant för studien och frågeställningar
Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables	2	Fel fokus, handlar om övergång mellan skolformer	Ej relevant för studien och frågeställningar
Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills	2	Fanns ej tillgänglig i fulltext	Begränsning i undersökningen
Helping Babies Make Transitions	2	Fel fokus, handlar om att börja och att vara rädd i förskolan	Ej relevant för studien och frågeställningar
The Effects of Full-day Versus Half-day Kindergarten on the Achievement of Students With Low/Moderate Income Status.	2	Fel fokus, handlar om övergångar till skolan och skillnader i olika klassdelar i befolkningen	Ej relevant för studien och frågeställningar
The Role of Preschool Relational and Physical Aggression in the Transition to Kindergarten: Links With Social-Psychological Adjustment.	2	Fel fokus, handlar om aggressioner som kan uppstå mellan olika övergångar tar inte upp om mellan aktiviteter.	Ej relevant för studien och frågeställningar
The Influence of Culture in Infant-Toddler Child Care Settings.	2	Fanns ej tillgänglig i fulltext	Begränsning i undersökningen
A Multinational Study Supports Child-Initiated Learning: Using the Findings in Your Classroom	3	Fel fokus, handlar om frilek	Ej relevant för studien och frågeställningar
Action Interrupted: Movement and Breakpoints in the Processing of Motion Violations in Toddlers and Adults	3	Fel fokus, utvecklingen hos barnen	Ej relevant för studien och frågeställningar
Choice in transition: Replication and extension to preschool children in a naturalistic setting	3	Fel fokus, tar inte upp om övergångar	Ej relevant för studien och frågeställningar
Kindergarten Teacher Ratings of Children's Skills at Kindergarten Entry	3	Fel fokus, handlar om övergång mellan skolformer och familj	Ej relevant för studien och frågeställningar
Making Peace in Kindergarten	3	Fel fokus, handlar om känslor	Ej relevant för studien och frågeställningar
Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers	3	Fel fokus, handlar om övergång mellan skolformer och familj	Ej relevant för studien och frågeställningar

Bilaga 5 Redovisning av antal artiklar genom urvalsprocessen



Bilaga 6 Protokoll för kategorisering av resultat

Svårigheter med övergångar

- Svårt för pedagoger
- Svårt för barn

Faktorer för en lyckad övergång

- Planering
- Ändring av miljön
- Visuella hjälpmedel
- Förvarningar Pedagogens roll & strategier

Bilaga 7 Granskning av artiklarna

Allmän granskning

- Vilken miljö utspelar sig artikeln? (förskola/förskoleklass)
- Syfte, vad är det artikeln vill undersöka?
- Är det en kvalitativ/kvantitativ artikel?
- Hur har det empiriska materialet samlats in? (Observation/intervju)
- Hur många barn har ingått i det empiriska materialet?
- Vems perspektiv har undersökts? Varför?
- Vilken ålder har barnen i artikeln?
- Till vilka vänder sig artikeln? Varför? (t.ex. alla barn, autistiska barn, barn med utvecklingsförsening).

Kritisk granskning

- Om det är en vetenskaplig artikel (Peer reviewed)
- Är det en litteraturstudie eller empirisk studie?
- Framgår det om studien är etiskt prövande?
- Har material aidentifierats?
- Har det varit informerat samtycke?
- Lyfter de olika etnicitet?