



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Från förskola till förskoleklass

- barn som uppvisar språklig sårbarhet

En fenomenografisk studie

Camilla Ekberg Olofsson &  
Maria Johansson  
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2023  
Handledare: Leah Glassow  
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká  
Uppsats, Examinator: Joanna Giota  
Nyckelord: Kvalitativ metod, fenomenografi, semistrukturerad intervju, språklig sårbarhet, övergång.

---

## Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare i förskola och i förskoleklass uppfattar övergången mellan verksamheterna för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Studien har genomförts utifrån en fenomenografisk kvalitativ metod. Vidare har det i studien genomförts semistrukturerade intervjuer med sju informanter. Resultatet, det totala utfallsrummet har sedan analyserats med stöd av tematisk analys, TA. Studien är kopplad till tidigare forskning och litteratur om övergångar och språklig sårbarhet samt Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska systemteori. Utifrån resultaten är slutsatsen att informanterna finner att det är av stor vikt att förskoleklassen får så mycket information som möjligt, så att de på bästa sätt kan göra övergången för barnet så optimal som möjligt. I resultaten framkom också att många uppfattade sekretessen som ett stort hinder. Liksom i tidigare forskning är studiens författare överens om att det är av stor vikt att planera, genomföra och utvärdera vid varje övergång.

## Förord

Innan ni sätter ögonen på och begrundar detta examensarbete vill vi först nämna några personer som för oss varit betydelsefulla under arbetets gång. Vi vill framför allt tacka våra intervjupersoner som ställde upp med sina kloka tankar, sina erfarenheter och kunskaper. Tack vare ert deltagande har denna studie varit möjlig att genomföra. Vi vill också tacka vår handledare Leah Glassow för ditt stöd, uppmuntran och engagemang. Men också för dina idéer och konkreta tips under arbetets gång. Dessutom vill vi nämna några personer som förtjänar ett stort tack, våra fina familjer som har bidragit i vårt arbete och stöttat oss med motiverande hejarop.

Sist men inte minst, för vårt fina samarbete och vänskap som har vuxit fram under hela utbildningen. Vi riktar härmed ett tack till varandra.

*Camilla och Maria*

Januari, 2024.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>3</b>
2.1 Forskningsfrågor	3
<b>3 Bakgrund</b>	<b>4</b>
3.1 Historisk bakgrund	4
3.1.1 Förskolans historia	4
3.1.2 Förskoleklassens historia	4
3.2 Övergången till förskoleklass	5
3.3 Språklig sårbarhet	6
3.3.1 Språkstörning	8
<b>4 Tidigare forskning</b>	<b>9</b>
4.1 Övergång	9
4.2 Språksvårigheter	10
4.3 Särskilt stöd	11
4.4 Den tidigare forskningens betydelse för studien	11
<b>5 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>12</b>
5.1 Systemteori	12
<b>6 Metodologi / metod</b>	<b>14</b>
6.1 Fenomenografi	14
6.1.1 Första och andra livsvärlden	14
6.1.2 Utfallsrum	15
6.2 Kvalitativ metod	15
6.3 Semistrukturerad intervju	15
6.4 Urval	15
6.5 Genomförande	16
6.6 Tematisk analys	17
6.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
6.8 Etik	18
<b>7 Resultat</b>	<b>19</b>
7.1 Förståelse av språklig sårbarhet	20
7.1.1 Sammanfattning av språklig sårbarhet	23

7.2 Förståelse för övergången	23
7.2.1 Samarbetsformer	23
7.2.2 Information	25
7.2.3 Sammanfattning av samarbetsformer och information vid övergången	26
7.3 Förskollärarnas erfarenheter	27
7.3.1 Framgångar och hinder	27
7.3.2 Den optimala övergången	28
7.3.3 Sammanfattning av förskollärarnas erfarenheter	29
<b>8 Diskussion</b>	<b>30</b>
8.1 Resultatdiskussion	30
8.1.1 Förståelsen av begreppet språklig sårbarhet	30
8.1.2 Förståelsen för övergången	32
8.1.3 Förskollärarnas erfarenheter	33
8.2 Metoddiskussion	34
8.3 Studiens kunskapsbidrag	35
8.4 Vidare forskning	35
<b>Referenser</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga 1</b>	<b>39</b>
<b>Bilaga 2</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 3</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 4</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga 5</b>	<b>44</b>

# 1 Inledning

Att gå från förskola till förskoleklass är en stor händelse i ett barns liv. Hur går då detta till? Kommer det att vara som att gå över en bro, från förskolan till förskoleklassen eller kommer det att finnas hinder på vägen? Bron kanske är trasig och det blir svårare för barnet att ta sig över. Kanske är förskoleklassen en ö, där man behöver starta om på nytt, vilket leder till att man inte förstår vad som förväntas av en? Denna studie handlar om förskollärares perspektiv på övergångar från förskola till förskoleklass för barn som uppvisar språklig sårbarhet.

Ett barn som uppvisar språklig sårbarhet är enligt Bruce m.fl. (2016), ett barn som kan ha svårt att förstå eller göra sig förstådd. Att inte förstå lekens regler eller vad andra pratar om och skrattar åt kan leda till att barn känner sig ensamma och utanför eller får svårt med lärandet. Sårbarheten uppstår alltså när den språkliga förmågan inte passar ihop med omgivningens krav och förväntningar (Bruce m.fl., 2018).

Studiens författare är två förskollärare som läser till specialpedagoger och jobbar samtidigt i förskola och i förskoleklass. Under utbildningens gång har ett särskilt intresse för övergången mellan förskola och förskoleklass för de barn som uppvisar språklig sårbarhet uppkommit. Barn gör övergångar och de behöver bli så bra som möjligt. Vad kan pedagogerna göra för att på bästa sätt få en så smidig och trygg övergång som möjligt så att barnen får möjlighet och förutsättningar att lyckas? Detta tas även upp i Läroplanen för förskolan, Lpfö18 (2018) och i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22 (2022) där det står att särskild uppmärksamhet ska riktas till barn och elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Enligt både Lpfö18 (2018) och Lgr22 (2022) ska skolformerna samverka på ett förtroendefullt sätt. Inför övergångar ska de berörda skolformerna utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnets/elevernas utveckling och lärande.

I tidigare forskning av Ackesjö (2015), Ackesjö och Persson (2014), Alatalo (2017), Alatalo m.fl. (2014), Westin och Örjes (2019) och av Lundqvist och Sandström (2020) påtalas vikten av en bra övergång för att barn ska kunna fortsätta sin utveckling och progression och inte börja om igen och igen eller stanna upp. Lillvist och Wilder (2017) skriver att övergången är mycket mer än en fysisk förflyttning från förskola till förskoleklass. Det är också en process både kontextuellt och relationellt som är både individuellt och kollektivt. Det finns många faktorer som påverkar övergången för barnet. Forskarna påpekar också att övergången måste göras för att barnen i Sverige har skolplikt och för att barnen ska få de bästa förutsättningarna att fortsätta utvecklas.

Bishop (2014), Björk-Åkessons (2014) och Lavesson m.fl. (2018) påtalar vikten av språket och dess betydelse för att kunna lära sig samt få kamrater och kunna samspela. Även Bronfenbrenner (1979) genom sitt utvecklingsekologiska system som innebär att barns utveckling sker i ett sammanhang och samspel med omgivningen. Han anser att barnets utveckling kommer att vara beroende av omgivningen. Inte bara den närmaste utan också på ideologier och värderingar som bildar samhället. Även Pihlgren (2020) förklarar det systemteoretiska systemet: Hon beskriver att det består av olika miljöer såsom mikrosystemet, det är systemet som står barnet närmast och där barnet deltar. Exempel på detta är hemmet, förskolan, skolan och kamraterna. Även förskollärarna ingår i mikrosystemet, de är viktiga för barnets utbildning, utveckling och progression, därför läggs fokus på dem i studien. Andra system som påverkar barnet är mesosystemet vilket kan beskrivas som de kopplingar som finns

mellan de olika miljöerna som exempelvis kontakten mellan vårdnadshavare och förskola eller skola.

Studien genomförs med en fenomenografisk kvalitativ forskningsansats, vilket har stor betydelse inom pedagogiken, enligt Ingerman (2021). Det är en forskningsmetod som används för att undersöka hur individer uppfattar och förstår fenomen eller situationer i världen omkring dem. Fenomenografi har varit betydelsefull inom pedagogisk forskning och har bidragit till att utveckla en djupare förståelse för hur människor lär sig och förstår olika undervisningspraktiker. Dessa resultat har många gånger använts för att förändra konkret undervisning (Ingerman, 2021).

Studiens författare vill lyfta slutsatserna som kan bidra till att utveckla organisationen för att bygga den bro som bör finnas för en mjukare övergång från förskola till förskoleklass. För att övergången ska gynna de barn som uppvisar språklig sårbarhet, behövs en tydlig organisation så barnen kan fortsätta sin utveckling och progression även i förskoleklass. Den språkliga sårbarheten behöver tas på allvar, för att förskollärarna ska kunna göra tidiga insatser så att dessa barn får det stöd de behöver i övergången och att de i förlängningen når kunskapsmålen i grundskolan. Avgränsning beror på tidsbristen att genomföra studien och för att den inte ska bli för omfattande. Detta är anledningen till att studien skrivits.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare i förskola och förskoleklass uppfattar övergången mellan verksamheterna för barn som uppvisar språklig sårbarhet. En kunskapslucka har upptäckts i ämnet vilket medfört att målet med studien är att bidra med djupare kunskaper om hur övergångar ska organiseras för barn som uppvisar språklig sårbarhet så fler elever kan fortsätta sin progression och nå kunskapsmålen.

### 2.1 Forskningsfrågor

- Hur uppfattas språklig sårbarhet av förskollärarna?
- Hur uppfattas övergången mellan förskola och förskoleklass för barn i språklig sårbarhet av förskollärarna?
- Vilka hinder och framgångar uppfattar förskollärarna i övergången mellan förskola och förskoleklass för barn som uppvisar språklig sårbarhet



## 3 Bakgrund

I detta avsnitt i studien beskrivs förskolans och förskoleklassens historiska bakgrund, övergången till förskoleklass och språklig sårbarhet.

### 3.1 Historisk bakgrund

#### 3.1.1 Förskolans historia

Förskolan har sina rötter i barnträdgården som bildades under tidigt 1900-tal och låg då under Socialstyrelsen. Sedan 1996 har förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen handlagts av Utbildningsdepartementet, numera är förskolan en del av skolsystemet. Innan 1998 rättade sig förskolan efter Pedagogiska programmet och därefter har förskolan haft en egen läroplan med fokus på lärande och utveckling. Undervisningsbegreppet i förskolans läroplan kom först i den reviderade upplagan 2018. Däremot har detta begrepp funnits i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet sedan 2011, Lgr11. Ansvaret har gått från Socialstyrelsen till Skolverket (Lindgren m.fl., 2020).

Den nya skollagen (2010:800) började gälla även för förskolan 1 juli 2011, då de fick ett eget kapitel i skollagen (Lindgren, 2020).

Från och med 1 januari 2020 blev barnkonventionen (SFS nr: 2018:1197) lag i Sverige. Beslutet innebär att lagar som berörs anpassades till konventionen (Sveriges riksdag).

#### 3.1.2 Förskoleklassens historia

Förskoleklassen infördes 1998 och blev en egen skolform för sexåringarna och gränserna mellan förskola och skola förändrades. Syftet var bland annat att föra in förskolans pedagogik i skolan. Förskoleklassens utmärkande identitet skulle kännetecknas av en kombination av förskolans och skolans arbetssätt och pedagogik där lek, omsorg, skapande samt barnets eget utforskande skulle få råda (Skolverket 2014).

1 juli 2011 infördes en ny skollag (2010:800) och en ny läroplan som då hette läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, 2011), vilket innebär förändringar för förskoleklassen. Förskoleklasserna fick ett eget kapitel i skollagen samt att förskoleklassen skulle följa läroplanen för grundskolan, specialskolan eller sameskolan i relevanta delar. Syftet med utbildningen i förskoleklassen var att stimulera elevernas utveckling och lärande samt förbereda dem för fortsatt utbildning. Helhetssynen var eleven och elevens behov, samt att skapa förutsättningar för kontakter och social gemenskap (Skolverket, 2014).

Förskoleklassen blev från och med läsåret 2018/19 obligatorisk för alla sexåringar vilket medförde att eleverna omfattas av skolplikten. Dessutom blev kartläggningmaterialet "Hitta språket" och "Hitta matematiken" obligatoriskt vilket innebär bland annat att elever i behov av särskilt stöd ska identifieras och få stöd utformat utifrån sina behov. När förskoleklassen introducerades skulle den enligt Skolverket vara en bro mellan förskola och skola. Två utbildningstraditioner skulle mötas och skapa en pedagogik som gynnar sexåringarnas utveckling och lärande (Ackesjö m.fl., 2018).

Den läroplan som nu är aktuell för förskoleklassen är Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22, 2022).

## 3.2 Övergången till förskoleklass

Utifrån läroplanerna Lpfö18 (2018) och Lgr22 (2022) ska förskolan och förskoleklassen samverka på ett förtroendefullt sätt. Inför övergångar ska förskolan och förskoleklassen utbyta information, kunskaper och erfarenheter om innehållet för att barn och elever ska få sammanhang, progression och kontinuitet för sin utveckling och lärande. I tidigare forskning finns att läsa om övergångar från förskola till förskoleklass exempelvis av Ackesjö (2011) som har forskat mycket om detta område där hon beskriver den fungerande övergången som en bro.

Lillvist och Wilder (2017) menar att övergångar är något som sker i olika skeden i livet där människor går in i nya roller. I pedagogiska sammanhang sker detta när barnet går in i en ny roll i utbildningsväsendet, exempelvis när barnet börjar förskoleklass. Många processer äger rum innan barnet börjar övergången. Barn, pedagoger och vårdnadshavare diskuterar förskoleklassens start, det utbyts information och förväntningar, man bekantar sig med den nya miljön. Dessa övergångsprocesser fortsätter även efter starten i förskoleklass för att skapa en känsla av tillhörighet.

Edfelt m.fl. (2017) påtalar att barn påverkas av övergångar då det är en förändring till nya miljöer. Somliga kommer att påverkas mer än andra, en del barn är mer känsliga än andra. Överlämningen kan vara avgörande för barnets fortsatta utveckling och lärande. Barn som uppvisar svårigheter är extra utsatta då de lämnar en trygg miljö och ska bygga upp en ny. Övergången kan bli en stressig tid och dessa barn behöver förberedas. Det kan förskolläraren på förskolan göra med exempelvis bilder på de nya pedagogerna innan besöket i förskoleklassens lokaler. Insatser som görs på förskolan i de lägre åldrarna är en god investering för barnets fortsatta utveckling och skolgång.

Klang Jenssen & Pihlgren (2021) anser att övergången till förskoleklass innebär stora förändringar och störningar för barnen. Det blir inte den bro som man hoppats på att det skulle bli. Vissa av barnen kanske tappar fart i progressionen, speciellt de barnen som har det lite svårare med det sociala och kulturella. Därför bör övergången bygga vidare på barnets eller elevens tidigare kunskaper och lärande. Dock visar ny forskning att barn och elever ofta har svårt att känna igen sig i den nya verksamheten vid en övergång. Rutiner vid exempelvis måltider, utevistelse eller hur man börjar dagen är helt annorlunda i förskoleklass, jämfört med i förskolan. Andra saker kan i stället upprepas, anser Pihlgren (2020) exempelvis om ett barn lärt sig läsa eller känna igen bokstäver kan barnet få lära sig göra det en gång till i förskoleklass. En väl genomförd överlämning från förskola till förskoleklass, bör enligt Klang Jenssen & Pihlgren (2021) syfta till att ge alla barn en god start i förskoleklassen och visa på vad barnet fått ta del av för undervisning och det kunnande och förmågor som det erhållit i förskolan. Progression innebär, enligt Pihlgren (2020) att man utmanas på nya och mer avancerade områden. Progression för lärande handlar om att organisera kunskapsinnehållet så att en utveckling sker. Utifrån kommentarsmaterialet för förskoleklassen (2023) står det att när pedagogerna i förskoleklassen har en god samverkan med förskolan, fritidshemmet och skolan, kan det bidra till att elevernas utbildning får en kontinuitet och progression för att säkerställa en allsidig undervisning.

Enligt Ahlberg (2015) kan man uppfatta den språkliga sårbarheten med specialpedagogiska ögon, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet innebär att barn diagnostiseras och kategoriseras efter olika svårigheter och orsakerna ligger hos barnen själva. Detta synsätt med fokus på individen har rötter i en tradition långt tillbaka i tiden. Diagnosen kan ha betydelse för barnets självbild och identitet, vilket kan

vara negativt eller positivt. Det relationella perspektivet innebär att lärmiljön är viktig och har betydelse för barnets utveckling. I detta perspektiv tittar man på relationer och samspel i fyra nivåer: individ, grupp, skola och samhälle. Detta perspektiv har inte lika lång tradition som det kategoriska perspektivet utan introducerades under 1960 och 70-talet.

I studien har följande forskningsproblem valts för att det finns ett intresse av hur man på bästa sätt organiserar övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet, för att den inte ska bli ett hinder och förskoleklassen blir en omstart i barnens progression.

### 3.3 Språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet är ett begrepp som logopeden Barbro Bruce införde i Sverige för cirka sju till åtta år sedan. Begreppet tas upp i internationell forskning där det funnits under en längre tid. Språklig sårbarhet är en definition på när barn/elever står inför utmaningar eller svårigheter på grund av en otillräcklig kommunikationsförmåga eller begränsad kapacitet på språkresurser. Det kan innebära svårigheter med att förstå, tala, läsa eller skriva ett språk, det innebär att det sker en obalans mellan barnets/elevens språkliga förutsättningar och omgivningens förväntningar och krav, enligt Bruce (2016). Om en språklig sårbarhet fastställs blir även förskolläraren påverkad genom att undervisningen ska göras språkligt tillgänglig. En språklig sårbarhet är hela förskolans eller skolans angelägenhet, genom hur den bedrivs utifrån gällande styrdokument. Den språkliga sårbarheten kan också variera mellan förskolan, skolan och hemmet men även i olika aktiviteter och ämnen. Sårbarheten ägs inte alltid av individen utan det kan vara förskolan och skolan som system.

Studien har fokuserat på Bruces forskning för att den är mest relevant i denna studie. Begreppet språklig sårbarhet har på kort tid anammats inom förskolan och skolans värld. Det är på grund av att det har saknats ett begrepp för språkliga utmaningar i ett relationellt och ett kontextuellt perspektiv, benämner Bruce (2016). Bruce (2016) förtydligar med ett helhetsperspektiv på språkutvecklingen genom sin illustration i figuren nedan (se figur 1). De tre kugghjulen representerar barnet/eleven, språket och pedagogiken, och dessa kugghjul arbetar tillsammans för att driva barns och elevers språk, lärande och identitet framåt.

Figur 1. Helhetsperspektiv på språkutveckling (Bruce et al., 2016, s.17).



Bruce m.fl. (2016) anser att samspel är en förutsättning för att kommunikation ska ske, eftersom det är något som görs tillsammans med andra. Asmervik m.fl. (2001) lyfter en annan viktig aspekt om kommunikation, att den inte bara innefattar verbalt språk utan även andra faktorer,

såsom exempelvis kroppsspråk, miner och gester. I början av språkutvecklingen, när inte ordförrådet har utvecklats, är kroppsspråket, det vill säga, miner och gester viktiga tillvägagångssätt för att göra sig förstådd. Pihlgren (2020) beskriver att människor använder språket för att sätta ord på våra upplevelser och för att skapa relationer med andra. Genom språket kan barn uttrycka sina ståndpunkter, få nya tankar och infallsvinklar från andra människor. De kan förhandla, kompromissa och utveckla relationer. Språk och tänkande är starkt sammankopplade, därför är språket också sammankopplat med lärandet. Genom språket kan barnet planera, utvärdera, lösa problem, analysera, hantera det förflutna och dra slutsatser om framtiden. Språket kommer att behövas för identitetsutveckling och social utveckling men också för att kunna tänka inom ämnesområden som matematik, naturvetenskap och bild.

Språkförmågan varierar, enligt Bruce m.fl. (2016) mellan olika individer och hos en och samma individ i olika situationer. Sårbarheten uppstår alltså i relationen mellan den enskilda individens förutsättningar och andra faktorer i den pedagogiska miljön. Det innebär att användningen av språket som sker i förskolan, förskoleklassen och skolans verksamheter kan stimuleras och utmanas, men det kan också vara ett hinder för barn och elevers utveckling och lärande. Det är när den språkliga förmågan inte samspelar med omgivningens förväntningar och krav som det blir en språklig sårbarhet.

Under förskoleåren är språklig sårbarhet lättare att upptäcka. Det hörs i barnens tal och uttal. Språkproblem i skolåldern däremot är svårare att kompensera. Vid språklig sårbarhet utmärker sig barnets kommunikativa förmågor genom en bristande förståelse för begrepp, språkliga koder och lekregler eller att barnet har svårt att uttrycka sig och hitta rätt ord för rätt sak. Grammatiska, fonologiska och/eller semantiska svårigheter ses som språklig sårbarhet då det bidrar till att omvärlden får svårt att förstå barnet samt svårigheter för barnet att uttrycka sig. Språklig sårbarhet innebär även pragmatiska svårigheter, då barnet har svårt att förstå underliggande betydelser i språket (Bruce m.fl., 2016). Barnen kan i stället försöka lösa svårigheterna. Det kan dock innebära att det blir ett överkrav, vilket kan resultera i att barnet blir utåtagerande, menar Hejlskov Elvén (2018) och Edfelt (2017). Den språkliga sårbarheten kan därför leda till negativa konsekvenser, för både personlig och social utveckling samt för fortsatt lärande, påtalar Bruce m.fl. (2016).

Det är inte ovanligt att barn i förskoleåldern kan vara i behov av särskilt stöd på olika sätt, vid olika tidpunkter. Exempelvis kan barnet ha haft eller vara i en språklig sårbarhet, vilket gjort att barnet fått eller får särskilt stöd, det kan också vara ett barn som har ett annat modersmål. Språklig sårbarhet är ett bredare begrepp än diagnosen språkstörning. Skillnaden är att språklig sårbarhet är ett kontextbundet tillstånd jämförelsevis mot språkstörning, som är en diagnos. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv bör pedagogerna vara medvetna om den språkliga sårbarheten för att kunna stötta och stödja barn/elever i deras utveckling (Bruce m.fl., 2016).

Likheterna mellan språklig sårbarhet och språkstörning är ibland hårfina. Ju yngre barnet är desto svårare är det att upptäcka, eftersom man kan vara språkligt sårbar utifrån olika anledningar och i kortare perioder. Detta kan också vara situationsberoende och i olika sammanhang kan det vara olika belastande. Språklig sårbarhet kan ses hos till exempel barn och elever med olika funktionshinder som språkstörning, autism, ADHD, intellektuell funktionsnedsättning, hörselnedsättning och hos nyanlända elever (Bruce m.fl., 2016).

Sårbarheten uppstår alltså i relationen mellan å ena sidan den enskilde individens förutsättningar och å andra sidan faktorer i den pedagogiska miljön, utifrån hur språket används. Det innebär att språkandet - det vill säga användandet av språket - i förskolan

och skolans värld kan stimulera och utmana, men också vara till hinder i barns och ungas utveckling och lärande. Det är det sistnämnda, när den språkliga förmågan inte matchar omgivningens förväntningar och krav, som vi vill belysa med begreppet *språklig sårbarhet* (Bruce m. fl. 2016 s.16).

Barn som mött problem i språkutvecklingen under förskoleåldern har ofta kvar en sårbarhet. Den ökar i takt med skolans krav och drabbar då i stället språkförståelsen och den språkliga bearbetningen. Ofta märks det i brister i koncentrationsförmågan eller genom ett oroligt beteende som kan tolkas som ADHD. Flickor med oupptäckt språklig sårbarhet utvecklar oftare symtom som huvudvärk eller magont (Christiansen & Ramnehill, 2017).

### **3.3.1 Språkstörning**

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2023) skriver att språkstörning innebär att barn och elever inte har samma språkliga förmågor som sina jämnåriga kamrater. Exempelvis har de svårt att förstå vad andra säger eller svårt att göra sig förstådda. En del barn har svårt med båda. Barn som har språksvårigheter i förskolan har också oftast kvar dem i skolåldern, dock kan det se annorlunda ut. I förskoleåldern kan barnet ha svårigheter med uttal och meningsbyggnad. I skolan kan barnet i stället få svårt med att läsa och skriva. Detta kan få följder för förståelse, möjlighet att tänka språkligt och för att kunna ta till sig undervisningen. Vidare, enligt SPSM (2023) leder flerspråkighet inte till språkliga svårigheter. Dock kan barnen om de inte hör ett språk ofta få svårigheter med ordförrådet. Flerspråkiga barn som har språkstörningar har också problem med språket på sitt modersmål. SPSM anser också att barn och elever med en språkstörning har ofta problem med exempelvis uppmärksamhet och koncentration, motorik, socialt samspel eller att förstå olika ljud. Detta innebär att barnen och eleverna tröttnar snabbt eftersom de måste anstränga sig mer än andra. Språk och uppmärksamhet påverkar alltså varandra. Barnet eller eleven behöver språket för att anpassa sitt eget beteende (SPSM, 2023).

Edfelt (2017) påtalar att barn med en språkstörning kan få det svårt med leken på förskolan. Att inte förstå eller göra sig förstådd blir svårare ju mer språk en lek innehåller exempelvis rollekar. Konflikter och misslyckande blir vanligt och barnet kan drabbas av dåligt självförtroende eller svag självkänsla. Detta kan i sin tur leda till isolering. En del gör saker för sig själv eller blir utåtagerande. Även vardagen på förskolan ställer krav på barnet. Det ska ta till sig muntliga instruktioner. En del barns svårigheter upptäcks sent, de kan i stället tolkas som blyga, tysta eller tillbakadragna. Vissa barn kan ha svårt att förstå att andra barn inte förstår dem, vilket kan leda till stress, frustration och konflikter. Även inlärningsproblem kan förekomma (Edfelt, 2017).

Anledningen till att språkstörning tagits upp är för att påvisa skillnaden mellan språklig sårbarhet och språkstörning eftersom dessa två svårigheter många gånger kan förväxlas med varandra. Skillnaden är att en språkstörning diagnostiseras av en logoped. Däremot ställs ingen diagnos om barnet/eleven uppvisar språklig sårbarhet.

## 4 Tidigare forskning

Inför studien har tidigare forskning lästs om ämnet där fokus ligger på övergången för de barn som uppvisar språklig sårbarhet. Artikelsökningarna har gjorts i Göteborgs universitetsbibliotek samt på Google Scholar. Den forskning som hittas är mest svensk eller skandinavisk då förskoleklass är en svensk skolform. Det finns dock motsvarande skolform i Finland, där kallas den för förskola. Även litteraturen som använts om övergången och språklig sårbarhet är skandinavisk, eftersom den har haft mest relevans för studien.

### 4.1 Övergång

I artikeln av Ackesjö och Persson (2014) tar de upp att i de olika skolformerna präglas det av olika sociala gemenskaper. Vid övergång till ny verksamhet kan barnen förlora sina trygga kamratrelationer, för att gå in i nya relationer, det kan skapa oro och osäkerhet inför det okända men det kan även medföra att barnen utvecklas och känner nyfikenhet inför det nya. Utifrån barnen är det kamratrelationerna som är det viktigaste när de byter mellan olika sociala gemenskaper. Det visar att barnen skapar nya relationer genom att använda tidigare erfarenheter vid övergångar. De beskriver även att fysisk diskontinuitet är något som barnen kan känna genom att de har en förväntan och att de ställs inför nya utmaningar. De tar även upp den sociala diskontinuiteten som innebär att barnen genomför övergångar och när det sker hamnar barnet i en ny kontext och det medför att de måste reorientera sig samt redefiniera sig gentemot kamrater och sig själva för att komma in i den nya sociala gemenskapen. Vid dessa övergångar ställs det enormt stora krav på barnen på att anpassa sig samtidigt som de genomgår en separation från de invanda till något nytt och okänt (Ackesjö & Persson, 2014).

Alatalo m.fl. (2014) tar upp att syftet i hennes studie om undervisning och lärande är att titta på förskollärares kunskaper om överlämningar från förskola till förskoleklass. Resultaten baseras på läroplanen för förskolans olika målområden där det livslånga lärandet är i centrum. Studiens huvudtema grundas på hur överlämningarna genomförs och vilka erfarenheter förskollärarna i de olika verksamheterna har. Resultaten är indelat i tre olika teman. Första temat om rutiner vid överlämnande, tar upp att det finns en handlingsplan och att förskolans pedagoger upplever att det är förskoleklassens pedagoger som styr hur, när och var dessa möten sker. Andra temat om fokus i överlämnandet är den sociala utvecklingen. Förskoleklassen önskar dock få veta om det är något av barnen som sticker ut socialt och kunskapsmässigt i gruppen. Tredje temat, hinder i överlämnandet, visar att förskollärarna i förskola och förskoleklass hade olika synsätt på lärandet samt att de saknade ett samarbete mellan verksamheterna (Alatalo m.fl., 2014).

Alatalo (2017) har även gjort en studie om förskollärare och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. Hon skriver i sin artikel att tanken med förskoleklassen var att pedagogerna skulle förena förskolans och skolans traditioner och skapa en ny pedagogik. Denna nya pedagogik skulle vara en mix av förskolans och skolans arbets sätt i syfte att ge en mjuk övergång till skolan. Vidare skriver Alatalo att det har genomförts flera utvärderingar och vetenskapliga studier om förskoleklassens verksamhet och resultaten visar att förskoleklassen inte lyckats fullt ut med att vara den bro som var tänkt mellan förskola och skola. Ett annat resultat i studien är att kommunikationen mellan skolformerna måste stärkas för att det inte ska bli ett stopp på vägen till skolan (Alatalo, 2017).

Syftet i artikeln Lundqvist och Sandström (2020) är att granska övergångar i två svenska kommuner mellan förskola, förskoleklass, fritidshemmet och år 1 samt de aktiviteter som genomförs i samband med dessa övergångar. Från läsåret 2018/19 blev förskoleklassen obligatorisk i Sverige, samt obligatoriskt kartläggningmaterial infördes från höstterminen

2019. Det innebär att insatser skall sättas in skyndsamt om eleverna påvisar att de inte kommer att nå målen i år 1. De eleverna med högre begåvning skall ges möjlighet att utvecklas efter deras behov vid övergångarna. Det hänvisas till styrdokument där det tas upp om övergångar mellan de olika verksamheterna. Bra övergångar gör barn och föräldrar lugna och gynnar barnens utbildning framåt (Lundqvist & Sandström, 2020).

Ackesjö (2015) tar upp i artikeln om den komplexa väven att barns övergångar från förskola, förskoleklass och till år 1 anordnas på olika sätt i olika verksamheter. Artikeln visar att barn kan vara med om flera övergångar innan barnen börjar i förskoleklass. Resultaten visar att skolledare är beroende av yttre faktorer som gör att barnen kan bli placerade i nya sociala gemenskaper när de börjar i förskoleklass. Förändringarna i klassammansättningen blir i regel inte så stora till år 1 eftersom de bildade klasserna inför förskoleklass. Resultaten visar att de yttre villkoren såsom barnantal, upptagningsområde, storlek samt inre faktorer som är att ta hänsyn till barnets bästa och det fortsatta lärandet och sociala gemenskaper, dessa faktorer bildar en komplex väv (Ackesjö, 2015).

I artikeln av Westrin och Örjes (2019) lyfter de fram övergångarna i aktiviteterna i stället för övergången mellan förskola och skola. De belyser att det uppstår ett glapp mellan aktiviteterna i förskola och skola. I resultaten visade det sig att pedagogerna angripit det glapp som uppstår genom att titta på ens egen lärarroll och inte fokusera på lärmiljöerna. Det tas även upp att en övergång mellan aktiviteter kan vara en liten del av dagen men kan också orsaka stora utmaningar för barnen i verksamheterna. Resultaten visar att om man får fungerande övergångar bidrar det till att lärandetiden ökar för barnen i förskola och skola (Westrin & Örjes, 2019).

## 4.2 Språksvårigheter

I Björk-Åkessons (2014) artikel har det forskats på förskolans språkmiljö och inriktningen är på barnen, pedagogerna samt social och fysisk miljö. Ett positivt klimat är förutsättning för att barn ska engagera sig i språkliga aktiviteter. Detta har även visat sig i annan tidigare forskning. Det krävs samtidigt att lärmiljöerna utformas på ett positivt sätt för att språkutvecklingen ska gynnas hos barnen. Barn skapar mening och utvecklar sitt språk i samspel och lek med andra barn i gruppen (Björk-Åkessons, 2014).

Även Bishop (2014) skriver om språkstörningar i sin artikel. Om ett barns språk ligger långt efter sina kamrater ökar risken för att misslyckas i skolan. Det finns ett visst motstånd till att sätta diagnoser på barn, även om detta skulle kunna hjälpa dem genom riktade insatser. Bishop menar också att det inte finns något jämförbart för barn med språkproblem. Bristen på enighet om terminologi gör att många antingen missförstår tillståndet eller tvivlar på dess existens. Denna brist har också en skadlig effekt på forskningen (Bishop, 2014).

Lavesson m.fl. (2018) har också skrivit om språkstörningar i en artikel. Han tar upp begreppet "developmental language disorder", DLD. Det är ett befinnande som även kallas för "specifik språkstörning". Tidigare studier har funnit att specifik språkstörning kan ha negativa konsekvenser på läsutveckling, skolframgång samt den sociala och emotionella utvecklingen vilket påverkar individens välbefinnande och delaktighet. Vidare fann man i en undersökning faktorer som påverkar språkets tillväxt mellan 4 och 7 år. Faktorer som har inverkan på framstegen och som är möjliga att påverka genom insatser riktade mot barnet eller familjen, exempelvis tv-tittande, antal böcker i hemmet och delad bokläsning. Därför är det viktigt att försöka identifiera barn som behöver stöd för sin språkutveckling i tidig ålder och erbjuda

insatser och därigenom lindra de långsiktiga konsekvenserna av en eventuell språkstörning. I tidigare åldrar när de kommunikativa kraven är lägre kan barn med ett sårbart språk klara sig. Det är inte förrän i skolåldern, med ökande krav på mer komplexa språkkunskaper som svårigheterna blir mer påtagliga. Flerspråkighet är inte en faktor som påverkar språkutvecklingen. Barnen med flerspråkig bakgrund fick samma resultat som enspråkiga barn. Däremot är ärftlighet för språkrelaterade svårigheter en faktor av intresse eftersom detta även har hittats i tidigare studier (Lavesson m.fl., 2018).

### 4.3 Särskilt stöd

För att få kunskap om läget för tidiga insatser i förskolan är det nödvändigt, enligt Sandberg m.fl (2010) att avgränsa konstruktionen ”barn i behov av särskilt stöd” och de grupper av barn som får särskilt stöd i svensk förskola. Barn som inte lever upp till deras förväntningar kräver förmodligen mer av lärare och som en konsekvens identifierar läraren dessa barn som de som behöver särskilt stöd. Författarna beskriver i sin avhandling barn utan formell legitimation/diagnos men som ändå som är i behov av särskilt stöd. Barnen som behöver stöd för att klara vardagen i förskolan. De svårigheter barnen upplevde var olika typer av svårigheter såsom språkliga, sociala, emotionella, intellektuella, medicinska, psykologiska och/eller fysiska svårigheter. Det var också barn med invandrarbakgrund som behövde ytterligare andraspråksstöd och svenskspråkiga barn som behövde ytterligare tal- och språkstöd, samt barn från hem med sociala problem.

### 4.4 Den tidigare forskningens betydelse för studien

Genom den tidigare forskningen skapas förståelse för resultaten och dessa kan tolkas. Dock finns det inte mycket internationell forskning om övergången från förskola till förskoleklass, då förskoleklassen är en svensk skolform. Studien utgår från Bruces forskning om begreppet språklig sårbarhet eftersom hon har infört begreppet i Sverige. Tiden att skriva studien har varit begränsad, därav anledningen till att studiens författare har valt att inrikta sig på Bruce. Studien bidrar därmed till ökad kunskap om övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet.

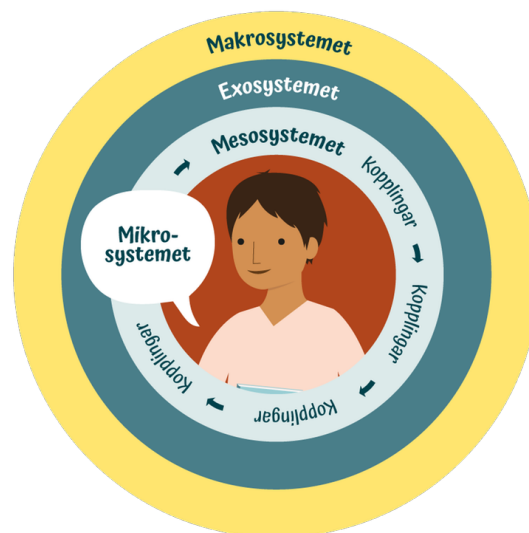


## 5 Teoretiska utgångspunkter

Enligt Bryman (2018) används teori på många olika sätt. Inom specialpedagogik finns olika perspektiv som kan användas för att studera ett fenomen. Inom ramen för detta examensarbete riktas fokus på de perspektiv som presenteras nedan.

### 5.1 Systemteori

Bronfenbrenner är en systemteoretiker. I den ekologiska systemteorin använder han begreppen mikro-, meso-, exo-, makro- och kronosystemet, dessa bildar ett nätverk i miljön runt individen. Systemet beskriver han som att det bildar en sammanbunden helhet, vilket innebär att när en del förändras sker påverkan på hela systemet (Ahlberg, 2015). Övergången och övergångsrutinerna påverkar de barn som börjar i förskoleklass. Den påverkas även av relationen mellan hemmet, förskolan och skolan samt av tidsperioden för överlämningen. Övergången kan vara ett komplext fenomen vilket innehåller flera olika system enligt Bronfenbrenner (1979).



Figur 2: Bronfenbrenners (1979) ekologiska utvecklingssystem.  
Bild: Ann S. Pihlgren. Skolverket.

Mikrosystemet hänvisar till den närmaste sociala miljön som en individ direkt interagerar med och påverkas av (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet inkluderar barnens hem, lekkamrater, förskola, skola och andra sociala sammanhang som en person är involverad i dagligen. Det vardagliga livet ingår i mikrosystemet och har en betydande roll för barnets utveckling. Mikrosystemet är en viktig faktor i att förstå ett barns utveckling och hur det påverkas av de sociala sammanhangen som barnet befinner sig i. Det innebär att erfarenheter, relationer och rutiner i hemmet har inverkan på barnet i skolan och tvärtom. I övergången till förskoleklass växlas fokus från en miljö till en annan. Det innebär att mötena och utbytet mellan barnets mikromiljöer, det vill säga överlappet, är väldigt betydelsefullt för övergången. På mikronivå är pedagogernas kompetens viktig inför genomförandet av övergången som görs på mesonivå (Lillkvist & Wilder, 2017).

Mesosystemet består av de relationer som finns mellan mikrosystemen. Det kan exempelvis vara de övergångsaktiviteter som genomförs inför övergången till förskoleklass samt

samverkan mellan pedagoger i båda verksamheterna och mellan pedagoger och vårdnadshavare (Jacobsson & Lundgren, 2013).

Exosystemet är det av systemen som inte påverkar barnet direkt men har ändå en viss påverkan på dennes utveckling. Det kan exempelvis vara vårdnadshavarnas arbete, socialförvaltningen eller beslut som tas av kommunen som påverkar förskolan eller skolans organisation (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosystemet, enligt Bronfenbrenner (1979) ligger på samhällsnivån och innehåller exempelvis lagar, samhällets ideologier och olika trossystem vilket påverkar de andra systemen och den enskilda människan. Övergångar påverkas alltså utifrån makrosystemet av de lagar och policydokument (SFS 2010:800; Lpfö 18; Lgr 22) som sätter ramarna för pedagogiska verksamheterna (Jacobsson & Lundgren, 2013).

Kronosystemet handlar om tiden, vilket innefattar förändringar som händer över en period i barnets liv. Bronfenbrenner (1979) menar att tiden är en viktig påverkansfaktor eftersom barnet och miljön ständigt ändras. Han anser också att barnet även påverkas av omfattande och stora händelser i världen (Bronfenbrenner, 1979). Övergången är dock en mindre process, men det påverkar barnet då förskollärarna måste ta hänsyn till tiden. Den kan delas upp i flera delar och bestå av förberedelser och arrangemang före, under och efter övergången (Lillvist & Wilder, 2017).

I studien har förskollärares perspektiv undersökts genom intervjuer för att upptäcka framgångar och hinder i övergången från förskola till förskoleklass, för barn som uppvisar språklig sårbarhet. För att skapa förståelse för detta fenomen kommer studiens författare att ta stöttning i Bronfenbrenners systemteori för att förklara hur förskollärarna, miljöerna och aktiviteterna påverkar barnet och dess framgångar och hinder.

## 6 Metodologi / metod

I detta avsnitt presenteras metoden, semistrukturerade intervjuer, urval, genomförande, tematisk analys, reliabilitet, validitet och generalisering samt etiken. Genom att använda fenomenografi som utgångspunkt kan forskarna ta reda på förskolläraernas uppfattningar om övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet. I avsnittet beskrivs fenomenografins huvudsakliga delar.

### 6.1 Fenomenografi

Fenomenografins utgångspunkt och födelse är i praktiken där den använts för att beskriva fenomen, detta görs genom att kategorisera skillnaderna, likheter och specifika distinktioner mellan individers uppfattningar och erfarenade om särskilda fenomen (Kroksmark, 1998).

Studien genomförs med en fenomenografisk kvalitativ forskningsansats, som har en stor betydelse inom pedagogiken, enligt Ingerman (2021). Fenomenografi är en forskningsmetod som används för att undersöka och beskriva hur människor uppfattar och förstår specifika fenomen eller situationer. Kroksmark (2007) skriver att den fenomenografiska uppfattningen består av en "vad" och en "hur"- aspekt. "Vad" berättar för oss vad som är subjektets fokus och "hur" beskriver hur mening skapas. Fenomenografi har varit betydelsefull inom pedagogisk forskning och har bidragit till att utveckla en djupare förståelse för hur människor lär sig och förstår olika undervisningspraktiker. Dessa resultat har många gånger använts för att förändra konkret undervisning. Vidare menar författaren att den kvalitativa forskningsansatsen i fenomenografi kan hjälpa till att belysa hur förskollärare i förskola och förskoleklass uppfattar övergången mellan skolformerna för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Dessa skillnader i uppfattning och förståelse kan därmed bidra till utvecklingen av pedagogiska eller andra interventioner som är mer effektiva och relevanta för individer med olika perspektiv (Ingerman, 2021).

I en artikel om fenomenografi av Johansson (2009) anser han att en fenomenografisk forskare har förmågan att kunna reflektera över sina tolkningar, värderingar och sina egna utgångspunkter. Det innebär också att man som forskare kan vara öppen och låta sig påverkas av forskningen samt att se forskningen som en lärprocess. En fenomenografisk forskningsprocess innebär att relationen mellan forskaren och det som utforskas ändras, då kunskaperna om fenomenet hos forskaren ökar. Detta innebär att man måste koppla ihop sin forskning till den kontext som utforskas. Forskningens särskiljande av vad som är viktigt måste ställas mot andra sätt att särskilja vad som är centralt. En väl genomförd fenomenografisk analys innebär att man urskiljer vad som är viktigt, på ett sådant vis att det verkar både nyskapande och välbekant. Som forskare vet man att det är rätt väg om resultaten medför att man ser fenomenet på ett nytt sätt, även att man också känner igen vissa tecken hos det. Om man ser tecknen har man möjligheten att börja förändra det fenomen som utforskas, sin arbetsplats eller i sin undervisning. Detta betyder dock inte att studien har kommit till en slutpunkt. Alla fenomen kan beskådas på nya sätt.

#### 6.1.1 Första och andra livsvärlden

Kroksmark skiljer fenomenografien i två livsvärldar, den första livsvärlden är utifrån mig själv. Den utgörs av alla mina uppfattningar och är min begränsning, men också min utveckling. För denna studie innebär det förståelsen för deras uppfattning om övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet (Kroksmark, 2007).

Den andra livsvärlden innebär att forskaren vill ta reda på och beskriva hur världen uppfattas av någon annan. För denna studie innebär det att fokus är på att undersöka hur förskollärarna uppfattar övergången för de barn som uppvisar språklig sårbarhet (Kroksmark, 2007).

### **6.1.2 Utfallsrum**

Fenomenografins resultat kallas utfallsrum. Utfallsrummet representerar således det stora urvalet av olika möjliga sätt att förstå ett fenomen och det kan visas som en variationsrik kartläggning av olika uppfattningar och aspekter. Genom att analysera utfallsrummet kan forskaren få insikt i variationen av exempelvis en övergång och bidra till en djupare förståelse av fenomenet i fråga. I undersökningen kan man aldrig vara säker på att man upptäcker alla möjligheter att uppfatta något. Om antalet informanter utökas eller om man väljer att byta informanter kan antalet upptäckter utökas (Dahlgren & Johansson, 2019).

## **6.2 Kvalitativ metod**

I studien användes kvalitativ metod för att samla in data, vilket innebär att datan för undersökningen samlades in från ett mindre antal källor. Genom den kvalitativa datainsamlingsmetoden fanns möjlighet att studera våra frågor på djupet. Bryman (2018) beskriver en kvalitativ forskningsstrategi som induktiv och tolkande. Det innebär att forskningsresultaten ligger till grund för hur teorin framställs samt att som forskare vara intresserad av hur deltagarna i en viss miljö upplever sin värld och tolkar dess verklighet.

Enligt Trost (2005) kan en kvalitativ studie med intervjufrågor ge innehållsrika svar, men också ses med visst tvivel då de bygger på små urval. Ingerman (2021) menar att det blir centralt att ha erfarenhet och en klar uppfattning kring fenomenet som studeras, både som intervjuare och deltagare, för att bibehålla huvudinriktning och fokus. Det minskar också risken att informanten inte håller sig till ämnet.

## **6.3 Semistrukturerad intervju**

Enligt Ingerman (2021) är det vanligt att man inom fenomenografien använder sig av semistrukturerade intervjuer med öppna frågor. Det blir ett samtal mellan studiens författare och informanterna. Bryman (2018) skriver att om en forskare genomför en kvalitativ intervju ligger intresset på den intervjuade att få fram sin mening av vad den anser vara viktig information om övergången. Det medför att studien har en allmän ton i de inledande frågeställningarna. Forskaren vill att den intervjuade ska komma med detaljrika och målade svar. Bryman (2018) tar även upp att om forskaren använder sig av en semistrukturerad intervju används en intervjuguide med fasta frågor som ställs i ordning. Forskaren har dock en flexibilitet att ställa följdfrågor om svaret behöver utvecklas med ytterligare svar.

Braun & Clarke (2017) anser att metoden innebär att forskaren kan använda sig av semistrukturerade intervjuer vilket är vanligt inom fenomenografien, där ett begränsat antal personer svarar på förutbestämda frågor. Frågornas karaktär ska vara av typen att det ger svar som kan broderas ut genom att intervjuaren blir en samtalspartner som också har stor kunskap i ämnet.

## **6.4 Urval**

Studien har genomförts i två olika skolformer, förskola och förskoleklass, i två kommuner i Sverige. Informanterna fanns i närområdet och valdes utifrån det som Trost (2005) kallar

bekvämlighetsurvalet. Det är en vanlig metod som är praktisk att använda sig av för att få ett strategiskt urval till intervjuerna. Informanterna som tillfrågades var fyra förskollärare från två förskolor och tre förskollärare från två förskoleklasser på en F-3 skola, för att få en bredare insyn i hur arbetet bedrivs med övergångar för barn i språklig sårbarhet. Samtliga informanter är kvinnor och de flesta har lång arbetslivserfarenhet.

Tabell 1: Översikt av medverkande informanter

Informanter	Utbildning	Deltagit i övergångar antal år
1	Förskollärarexamen	I 17 år till förskoleklass
2	Förskollärarexamen	I 25 år till förskoleklass
3	Förskollärarexamen	I 25 år till förskoleklass
4	Förskollärarexamen	Lämnat över till förskoleklass vid ett tillfälle
5	Förskollärarexamen	I 20 år till mottagande förskoleklass
6	Förskollärarexamen	I 20 år till mottagande förskoleklass
7	Förskollärarexamen	Tagit emot från förskolan vid ett tillfälle

De som inte tillfrågades var resurspedagoger, barnskötare, fritidspedagoger, fritidsledare samt pedagoger utan utbildning. De som inte deltagit i någon överlämning från förskolan eller mottagande i förskoleklassen på de olika enheterna, på grund av att de inte har något ansvar i övergången samt att tiden för studien var för kort.

## 6.5 Genomförande

Inför studien informerades rektorerna på de utvalda förskolorna och förskoleklasserna i de kommuner där intervjuerna ägde rum. Därefter fick rektorer och utvalda informanter ett missivbrev (bilaga 1) där syftet med intervjun förklarades samt en semistrukturerad intervjuguide (bilaga 2 och 3) för att de skulle kunna förbereda sig. I missivbrevet förklarades även att det var helt fritt att delta samt att intervjuerna var helt konfidentiella. Slutligen togs en personlig kontakt med informanterna för att boka tid för intervjuerna. Vid detta tillfälle lämnades också studiens författares kontaktuppgifter i händelse av frågor, frånvaro eller förhinder.

Intervjuguiden utformades utifrån förslag från Jacobsson & Skansholm (2019). Intervjuguiden innehöll bakgrundsfrågor om informanternas erfarenheter samt om övergången och språklig sårbarhet. Frågorna växte fram utifrån funderingar i samband med att pm:et skrevs. Intervjuerna genomfördes med en intervjuguide för att göra det möjligt att ställa följdfrågor i samtliga av intervjuerna. Det medför enligt Stukát (2011) ett större utrymme att finna nytt material men det kan även medföra att det blir svårigheter att analysera svaren.

Vid samtliga intervjuer blev bemötandet av de intervjuade uppskattat. De tyckte att ämnet var intressant och aktuellt att diskutera och reflektera. Studiens författare upplevde att samtliga informanter var väl förberedda inför intervjun och väl insatta i studiens syfte. Flera av informanterna hade med sig frågeguiden och stödord med svar på frågorna. Intervjuerna på

förskolorna genomfördes i ett avskilt rum där informanterna kunde känna sig trygga och ostörda. Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas ordagrant och i sin helhet. Intervjuerna som ägde rum med förskollärarna i förskoleklass genomfördes med två av informanterna via videosamtal på Teams och en fysisk träff på skolan. Även dessa informanter befann sig i en trygg och ostörd miljö. Dessa intervjuer spelades in på mobiltelefon efter informanternas medgivande. Intervjuerna tog i effektiv tid mellan 30–35 minuter, därefter transkriberades de ordagrant och i sin helhet.

## 6.6 Tematisk analys

I bearbetningen och i analysen av empirin har det använts tematisk analys, som är en vanlig analysmetod i kvalitativ forskning (Braun & Clark, 2006) Detta är en metod som är lämplig att använda sig av för att få fram informanternas erfarenheter i svaren. Den tematiska analysen är i kvalitativ forskning, en metod som identifierar, analyserar och hittar teman i empirin för att frågeställningarna ska besvaras i studien. Studien har utgått från Braun och Clarkes (2006) sexstegsprocess i bearbetningen av intervjumaterialet:

### **Steg 1: Bekanta sig med intervjumaterialet**

Syftet med första steget är att få en helhetsbild av intervjumaterialet. Studiens författare började med att transkribera det inspelade materialet ordagrant. Efter utskrift lästes materialet igenom vid ett flertal tillfällen för att bli bekant med innehållet i intervjuerna.

### **Steg 2: Första kodningen**

I modellens andra steg är syftet att genomföra en första kodning för att få en fördjupning av intervjumaterialet. Bearbetningen genomfördes för att finna mönster samt att identifiera ord och fraser som återkom i intervjumaterialet. Det fanns intressanta och återkommande ord och fraser i materialet såsom "stark sekretess", "övergångsplan" och "övergångsdokument", noteringar fördes in manuellt i det utskrivna intervjumaterialet.

### **Steg 3: Söker efter teman**

Syftet är att få fram materialets potentiella teman genom att söka efter mönster och samband i hela intervjumaterialet. Studiens författare började att se ett flertal övergripande teman som dök upp i intervjumaterialet vilket sorterade efter innehåll och relevans. Teman sorterades bort som innehöll språkstörning, det relaterade inte till studiens syfte eller frågeställningar. I det här steget urskiljdes teman som relaterar till studiens syfte och frågeställningar.

### **Steg 4: Granskning av teman**

I modellens fjärde steg är syftet att granska och säkerställa teman som fungerar i förhållande till varandra i resultaten och analysen. Efter kodningen minskades antalet teman och studiens författare urskiljde tre huvudteman som var av relevans för studiens syfte och besvara frågeställningarna.

### **Steg 5: Definiera och namnge teman**

Modellens femte steg har syftet att namnge de tre huvudtema som valts ut i intervjumaterialet. Namngivningen gjordes utifrån deras centrala innehåll som kom fram i varje tema.

- Förståelse av begreppet språklig sårbarhet
- Förståelse för övergången
- Förskollärarnas erfarenheter

### **Steg 6: Skrivning av studien**

Svaren sammanställdes och analyserades för att få fram ett resultat som besvarar frågeställningarna, enligt modellen (Braun & Clarke, 2006).

## **6.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

I studien är reliabiliteten (tillförlitligheten) och validiteten (giltighet) beroende av hur väl intervjuerna blev utförda, samt hur trovärdigt informanterna svarade och om det därefter har bidragit till en trovärdig analys. Det vill säga om slutsatserna har ett samband eller inte. Under arbetet ska reliabiliteten och validiteten stå i fokus vid val av teoretiska och metodiska utgångspunkter (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Teoretisk och empirisk är två typer av generalisering, enligt Jacobsson och Skansholm (2019). Empirisk generalisering är inte att föredra i kvalitativa studier på grund av att det är svårt att dra generella slutsatser. I studien vill författarna kunna dra lärdomar som kan vara överförbara i andra fall. En del forskare anser att om man beskriver och transkriberar på ett tydligt sätt så att det är möjligt för läsaren att bedöma om resultaten går att generalisera till andra situationer. Andra forskare anser att inga slutsatser kan dras utifrån ett sådant resultat. Den teoretiska generaliserbarheten däremot handlar om att generalisera resultaten tillbaka till studiens teoretiska begrepp (Jacobsson & Skansholm, 2019).

## **6.8 Etik**

I studien togs det hänsyn till Stukáts (2011) och Vetenskapsrådets (2017) fyra etiska huvudkrav. I enlighet med det första kravet, blev informanterna muntligt tillfrågade om de ville delta i studien samt att de fick information om studiens syfte. I det andra kravet, samtyckeskravet, har deltagarna rätt att själva besluta om de vill medverka eller avsluta deltagandet när som helst under studien. I enlighet med tredje kravet, konfidentialitetskravet, blev informanterna bland annat informerade om att de skulle förbli anonyma i studien, vilket innebär att obehöriga inte kan ta del av deras personuppgifter. I det fjärde och sista kravet, nyttjandekravet, blev informanternas berättelser endast använda för studiens syfte och inte i något annat användningsområde (Stukáts, 2011; Vetenskapsrådet, 2017).

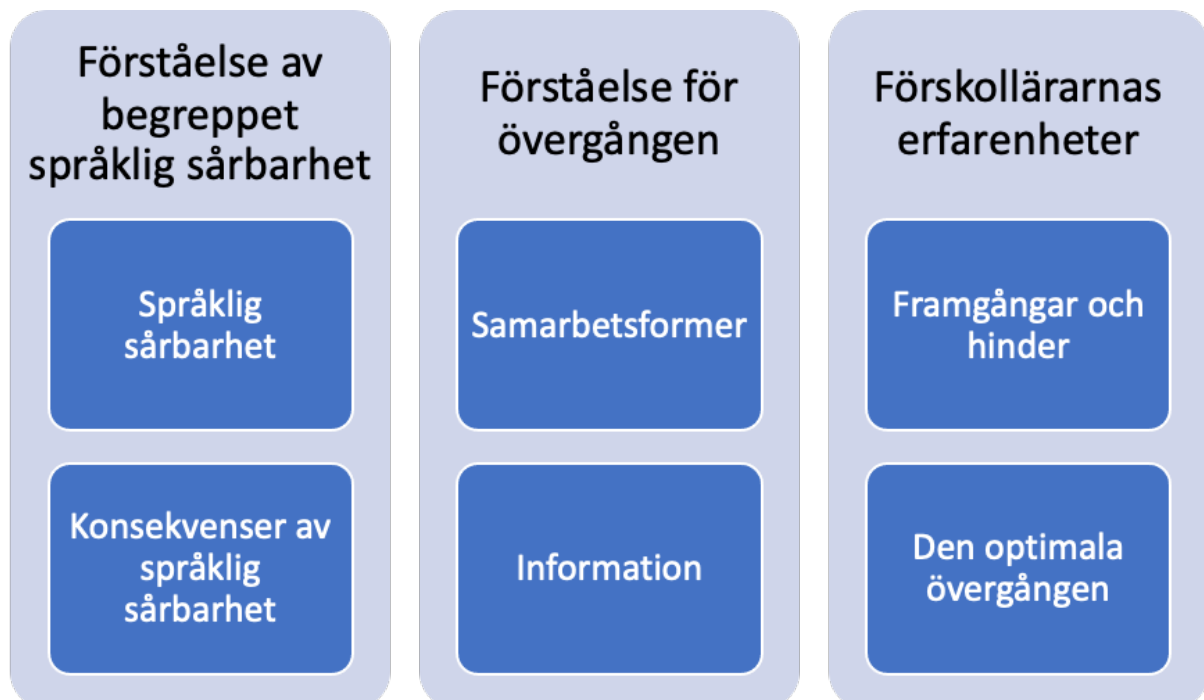
## 7 Resultat

I detta avsnitt i studien presenteras resultaten och analyserna från de sju semistrukturerade intervjuerna som genomfördes med förskollärare vid två förskolor och en skola. Svaren i intervjuguiden klargjorde studiens syfte och frågeställningar. Bearbetningen av empirin medförde att det framkom tre huvudteman av informanternas uppfattningar. Temana är utformade utifrån förståelsen av informanternas uppfattningar, som är förståelse av språklig sårbarhet, förståelse för övergången samt förskollärarnas erfarenheter. Däremot har vissa resultat utelämnats på grund av att de inte har uppfyllt studiens syfte och frågeställningar, på grund av att de har syftat till språkstörning. För att stärka tillförlitligheten i studien presenteras ordagranna citat från intervjuerna.

Förskollärarna inom förskolan arbetar på två olika förskolor i en och samma kommun. Förskollärarna i förskoleklasserna arbetar på samma F-3 skola i en annan kommun. Samtliga förskollärare har deltagit i övergången från förskola till förskoleklass, allt från ett till 25 tillfällen och alla har erfarenhet av barn i språklig sårbarhet. För att inte röja informanternas identitet kallas de enligt siffrorna i tabellen (se urval s. 20), enligt Vetenskapsrådet (2017). Resultat som redovisas i studien är:

- Förståelse av begreppet språklig sårbarhet
- Förståelse för övergången
- Förskollärarnas erfarenheter

Figur 3. Sorteringsprocesser i studien.



Genom modellen (se figur 3, ovan) beskrivs den fenomenografiska processen samt hur kategorierna relaterar till varandra. I första blocket skapades en förståelse för begreppet språklig sårbarhet utifrån informanternas uppfattningar. Det togs reda på hur språklig sårbarhet uppfattas samt konsekvenserna av språklig sårbarhet. I andra blocket skapades en förståelse för övergången. Här togs det reda på hur informanterna uppfattade samarbetsformerna mellan



förskola och förskoleklass samt deras uppfattning om vilken information som lämnas över till förskoleklassen. I tredje blocket beskrivs förskolläraernas erfarenheter, i blocket finns framgångar, hinder samt den optimala övergången. Dessa block tillsammans hjälper oss att belysa förskolläraernas uppfattningar om övergången mellan förskola och förskoleklass för de barn som uppvisar språklig sårbarhet. Enligt Ingerman (2021) kan dessa skillnader i uppfattning och förståelse därmed bidra till utvecklingen av pedagogiska eller andra interventioner som är mer effektiva och relevanta för individer med olika perspektiv (Ingerman, 2021).

## 7.1 Förståelse av språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet är ett begrepp som uppfattas som en språklig svårighet för de flesta av informanterna i förskolan i intervjun. De ger exempel på att svårigheter kan visas på olika sätt. Vissa barn kan ha språket som svårighet, exempelvis när barnet inte kan förmedla sig till kompisarna på rätt sätt eller förstå det sociala spelet i leken eller i aktiviteten. En av informanterna (4) uppfattar begreppet enligt följande:

Det är kontextbundet. Man kan vara språkligt sårbar beroende på var man är, vilken miljö man är i... så tänker jag kring det. Det yttrar sig i den miljön man är i. (Informant 4)

Informanten ovan förklarar vidare att språklig sårbarhet är beroende på vilka anpassningar man gör och hur man bemöter barnet. Samt var barnet befinner sig, på förskolan pratar de ett språk (kunskapsspråk) och hemma ett annat (vardagsspråk). Hon betonar också i intervjun att språklig sårbarhet inte är en diagnos.

Informant 1 i förskolan påtalade att hinder för barn som uppvisar språklig sårbarhet kan vara att man inte uppfattar allvaret i svårigheten och att man anser att det är en mognadssak, något som kanske blir bättre med tiden. Informanten uttryckte att hon i många övergångar tänkt så och därför inte uppmärksammat eller gjort någon sak av det:

Det är något som kanske blir bättre med tiden? (Informant 1)

Samma informant som ovan påtalade också att det behövs mer kunskap om språklig sårbarhet, språksvårigheter och språkstörningar i form av ökat samarbete, handledning eller kompetensutveckling av specialpedagogen i ämnet. Informanten hade även funderingar om barnens språkutveckling och sina kunskaper om det. Hon uttryckte sig följande:

Vad är en rimlig språkutveckling? När blir det en språklig sårbarhet? (Informant 1)

Informant 4 ansåg att svårigheter med språket kan ju ge sidoeffekter eller ringar på vattnet. Hon menade att om man inte har rätt förhållningssätt till barnet kan det resultera i att barnet väljer att inte lyssna för att det blir för svårt, barnet kanske inte "hänger" med. Det kanske till och med väljer att gå ifrån, exempelvis vid en samling. Barnet får då inte det lärande eller den undervisning som erbjuds. Vilket kan resultera i, vilket några av informanterna nämnde, att barn som har svårigheter med språket får oftare svårigheter med inläringen eftersom de inte deltar i undervisningen eller aktiviteten.

Informant 3 påtalade att barnet kanske inte får vara med kompisarna eller blir retad. De kanske inte förstår vad barnet säger. Eller kanske det är så att barnet med svårigheten inte förstår kamraterna och då kan det inte heller vara med i leken. Detta händer oftare i barngrupper där

det bara finns 5-åringar, är informantens uppfattning. Det kan resultera i att barnet inte trivs på förskolan och inte vill gå dit.

...det ena kan leda till det andra, man kanske inte vill gå till förskolan eller skolan...(Informant 3)

Samma informant som ovan nämnde också att vårdnadshavarna inte alltid förstår vidden av barnets språksvårigheter. Barnet kanske inte har några problem med förståelsen i hemmet, vilket gör det svårt för vårdnadshavarna att förstå att barnet har problem på förskolan. Därav kan det bli ett problem.

Det kan det vara svårt för en förälder att förstå omfånget av ett barns svårigheter...(Informant 3)

Samtliga informanterna anser att en främjande åtgärd kan vara att pedagogerna i förskoleklass besöker barnen som uppvisar språklig sårbarhet i förskolan för att lära känna varandra och skapa trygghet. En annan främjande åtgärd kan vara att lämna över dokumentation som påtalar den språkliga sårbarheten, när och hur den uppträder samt framgångsfaktorer.

Informant 1 på förskolan berättade också att barn med språkstörningar oftast får en logoped inkopplad och här sker ett särskilt överlämningssamtal och en handlingsplan skapas. De flesta av informanterna (1, 2 och 3) anser att den särskilda överlämningen fungerar bra. Överlämningen av informationen ges muntligt och flera av inblandade parter deltar, förskolläraren från förskola och förskoleklassen, vårdnadshavare, rektor samt i vissa fall specialpedagog eller logoped.

Så man får tänka att handlingsplaner gynnar barnet... (Informant 1)

Alla informanter från förskoleklasserna har en uppfattning om vad begreppet språklig sårbarhet innebär. Informanterna (5 och 6) har erfarenhet av att arbeta med elever i språklig sårbarhet. Informant 5 tar även upp att språklig sårbarhet inte är en diagnos. Informant 7 uttrycker att det inte finns resurser eller tid för elever i språklig sårbarhet. Informanten tar även upp att sårbarheten kan vara på olika sätt, det kan skilja sig från individ till individ.

Vissa kan ha språket som sårbarhet, några kan ha själva talet och andra kan bara ha bokstäver, till exempel att inte kunna säga r-ljudet. (Informant 7)

Det informanten uttryckte var att det innebär mycket mer än att bara inte kunna prata. Informant 6 uttrycker att språklig sårbarhet är när eleven inte kan förmedla sig till kompisarna på rätt sätt, förstå det sociala spelet i leken, regler i sällskapsspel och i aktiviteter.

När det ges en instruktion, märks även att de elever som har svenska språket att de kan ha svårt med förståelsen, och undrar "hur ska jag göra", togs upp. Informanten uttryckte sig följande:

Jag tänker vad är det dom inte har hängt med i, har jag pratat för fort, eller har dom bara inte förstått instruktionen. (Informant 7)

Samtliga informanter i förskoleklass beskriver att det är svårare att utkristallisera elever med "språklig sårbarhet i en flerspråkig skola mot en skola där alla pratar ett gemensamt språk". Alla informanterna arbetar i ett mångkulturellt område där man förväntar sig att det finns en

språklig sårbarhet. Informanterna 5 och 6 tar upp att för cirka 25 år sedan fanns knappt några andra modersmål än svenska i klasserna i stora delar av Sverige. Det var lättare att upptäcka eleverna med språklig sårbarhet mot vad det är i dagens grundskolor. En av informanterna (5) beskriver att man har svårare att upptäcka elever med en språklig sårbarhet när klasserna har uppemot 14 till 16 olika hemspråk. Ofta har eleverna flera modersmål samt svenska, det kan medföra att språklig sårbarhet uppstår. Informanten funderar på:

Beror det på att de inte har fått prata så mycket svenska eller hört det pratas... Jag tycker det är svårt att avgöra, jag har inte den kompetensen. (Informant 5)

Informant 5 nämnde att om ett barn är i språklig sårbarhet visar det sig enbart i ett av språken. Om barnet har en språkstörning visar det sig i båda språken och talar inte någon av pedagogerna det andra språket så kan det heller inte jämföras med varandra. För några år sedan togs modersmålsundervisningen bort för 6-åringarna, det medförde att samarbetet med modersmåls lärare minskade. Det var ett samarbete som kunde utnyttjas i kartläggningarna som förskollärarna gör i förskoleklassen. Möjligheten var att kunna fråga om elevens språkutveckling när det gäller uttal och ordförråd samt om det uppfattas på samma vis i svenska och barnets modersmål, togs upp av informanten.

Hör du samma sak som jag uppfattar på svenska, är det likadant på ....(Informant 5)

Den språkliga sårbarheten kan ta lång tid att upptäcka om man inte har fått informationen från förskolan. När sårbarheten upptäcks signalerar förskollärarna till elevhälsan, men det är inte säkert att den hjälp kommer som behövs. I tidigare grupper har man frågat föräldrar hur de upplever barnets språk, ofta får man svaret att det är inga problem när de pratar på sitt modersmål, det kan medföra att flera barn kan falla mellan stolarna tar informant 5 upp i empirin.

En grupp där modersmålet är övervägande svenska märks tydligare om eleven saknar vissa vokaler eller konsonanter i sitt uttal. Har eleven ett annat modersmål kanske ljuden inte finns i det språket vilket medför att vissa språkljud tar längre tid att lära sig att uttala. Informanten berättar att:

Det kan ju vara med u och å, o och ö, monster och mönster. (Informant 5)

Informanten 6 tar upp att de arbetar aktivt med språkljuden genom praxisalfabetet. Förskolläraren tog upp att språklig sårbarhet märks tydligare när eleven kommer till skolan och skall förstå skolspråket mer än när eleven är hemma och pratar vardagsspråk med sin familj och kamrater. Informanten berättar att vid en genomgång om hösten på en lektion att löven faller av trädet.

Eleverna säger, bladen trillar på golvet. Jag förklarar då att golvet är det vi går på inne och ute heter det marken. (Informant 6)

Det uppstår en sårbarhet hos eleverna när de inte kan sätta rätt ord på rätt ställe som i det här tillfället när det är både golv inne och ute.

Informant 5 anser att en av svårigheterna i svenska språket är att många ord är samma men har olika betydelse i olika sammanhang och det skapar förvirring för elever med annat modersmål.

Exempelvis volym, det kan vara mängd och högt ljud och när man inte förstår i vilket sammanhang man använder ordet blir det en sårbarhet. (Informant 5)

Det som måste göras är att bara prata och visa på fler ord, alltså göra deras språk bredare och mer nyanserat för att de ska kunna, ta till sig kunskap. Informanterna (5, 6 och 7) nämner "vi har corona barn", det är barn som har varit hemma mycket från förskolan, vilket medför att det automatiskt inte fått den språkliga möjligheten för att utveckla språket. Informant 5 tog upp att om jag själv lyssnar på någonting på engelska och missar ett ord är jag borta ur handlingen, då börjar jag tänka på något annat.

Det är klart att så är det för barnen också, de tappar tråden fortare än vad vi gör, för de har ju inte orken att hålla fokus en längre stund. Därför måste vi i förskoleklasserna jobba med mer uttrycksätt, inte bara det pratade ordet utan med bildstöd och stödtecken för att visa på andra sätt att förklara ett ord eller sammanhang. (Informant 5)

### **7.1.1 Sammanfattning av språklig sårbarhet**

De flesta av förskollärarna i förskolan uppfattar språklig sårbarhet som ett relativt nytt begrepp, det tolkas som en språklig svårighet eller som en grad av språkstörning. Det är förskollärarnas uppdrag att förse barnen med verktyg för att de ska kunna hantera sårbarheten. Däremot är informanterna från förskoleklasserna väl insatta i vad begreppet språklig sårbarhet innebär i dagens grundskola, de har också erfarenhet av att arbeta med elever i språklig sårbarhet. Språklig sårbarhet är ingen diagnos.

Det uppfattas också i intervjuerna att språklig sårbarhet kan visa sig på olika sätt, det kan innebära att barn och eleven uppvisar någon del av språklig sårbarhet, exempelvis i språket, talet, fonem eller ordförståelsen, detta kan visa sig olika från individ till individ. En annan del av sårbarheten, är det sociala samspelet med kamrater som kan innebära en svårighet i att samspele och förstå regler i det sociala spelet.

## **7.2 Förståelse för övergången**

Viktiga faktorer är samarbetsformer och information som lämnas från förskolan till förskoleklassen, om barn som uppvisar språklig sårbarhet. I de två olika skolformerna som studiens författare har intervjuat, har det uppmärksamats att förskollärarna har olika rutiner i övergången från förskola till förskoleklass.

### **7.2.1 Samarbetsformer**

Enligt alla informanter i en av kommunerna på förskolan har samarbetsformerna ändrats ganska mycket under åren fram tills nu. De berättar att det görs inga besök med förskolan i förskoleklass. Förskoleklassens pedagoger kommer inte heller till förskolan. Det är endast vårdnadshavare och de barn som ska börja i förskoleklass som besöker den innan terminsstart vid ett tillfälle. Vidare berättar tre av informanterna (1, 2 och 3) att då får vårdnadshavarna information om förskoleklassen av rektorn på skolan och barnen får följa med pedagogerna i förskoleklassen och lära känna dem och miljön. Tidigare gjorde förskolan besök i förskoleklassen och förskoleklassens pedagoger besökte barnen i förskolan. Denna ändring blev i samband med pandemin 2020. Ingen vet dock om besöken kommer att återupptas.

Det var ju en rutin förr, man träffades och var i skogen och sen fick man hälsa på i lokalerna...(Informant 1)

Alla informanter på förskolan anser att samarbetet med förskoleklass innan pandemin hade stor betydelse för barnens trygghet. En av informanterna i förskolan berättar att barnen från förskolan hade samlingar tillsammans med förskoleklassen och de fick faddrar vilket gjorde barnen tryggare.

Förr gjorde vi det, barnen fick faddrar...vi hade samling ihop och lekar. Vi kunde se hur de arbetade och återkoppla efteråt och prata om det...det kan betyda mycket för barn med exempelvis en språklig sårbarhet...det blir en trygghet. (Informant 2)

Tre av informanterna (1, 2 och 3) ansåg att de kunde förbereda barnen då ett samarbete fanns och förskollärarna var delaktiga i övergången. Alla informanter sa att det var av stor vikt att dessa besök var särskilt viktiga för barn med speciella behov och särskilda anpassningar samt för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Den fjärde informant uttryckte frustrerande:

Vi behöver ett tätare samarbete. Vi är helt skilda former. Det finns ingen bro mellan oss, de behöver...det finns inget samarbete. Inget som gynnar barnen...(Informant 4)

I den andra kommunens förskoleklass uppgav informanterna 5 och 6 att tidigare planeringar inför övergångar mellan förskola och förskoleklass var mer omfattande. I början tyckte informant 5 att övergången fungerade bra, de träffade alltid förskolorna på höstlovet och påsklovet. Vid höstlovet möte med förskolorna utvärderades vårterminens besök på förskolorna och i förskoleklasserna. På påsklovet genomförs ett planeringsmöte inför kommande besök på förskolorna och i förskoleklasserna. Rutinen var att barnen från förskolorna hälsade på i skolan mellan två och tre gånger, de fick vara med på ett idrottspass, en lektion i klassrummet samt äta lunch i skolmatsalen, vilket sker under maj-juni tog informanterna upp i empirin. Informanten 5 berättar att:

Vi förskollärare besökte också de närliggande förskolorna där barnen kom ifrån. (Informant 5)

Informanterna 5 och 6 förklarar att när förskollärarna från förskoleklass besöker barnen på förskolorna har informanterna 5 och 6 och övriga förskollärare delat upp förskolorna mellan sig utan att ha vetskap om klassindelningen inför kommande hösttermin. Besöken ändrades under pandemin 2020 genom att barnen hälsade på förskollärarna i förskoleklasserna utomhus på skolgården. Informant 6 tar upp att;

Det besöket blev inte så bra för barnen fick inte se sin blivande skola inifrån. (Informant 6)

Besöken som förskollärarna från förskoleklass gjordes endast till de avdelningar på förskolor där barn med speciell överlämning skulle genomföras.

Informanterna 5 och 6 tog upp att klasserna var klara enligt övergångsplan inför ht-2023. Förskollärarna i förskoleklass hälsade på barnen i förskolorna under vårterminen. När barnens besök i förskoleklassen gjordes visste de vilken klass de skulle gå i, då fick de möta sina blivande klasskamrater. Det tog informant 6 upp som en positiv inverkan inför skolstarten hösten 2023.

Informant 5 tar upp att övergångsplanen har reviderats vilket har medfört att berörda förskollärare från förskolorna och förskoleklasserna inte får delta i utvärderingen utan endast berörda rektorer delta i mötet på höstlovet.

### **7.2.2 Information**

Alla informanterna på förskolan berättar att det finns ett gemensamt överlämningsdokument i kommunen. Det skrivs av förskollärarna på förskolan våren innan barnen gör sin övergång till förskoleklass. Dokumentet lämnas sedan över till förskoleklass efter vårdnadshavarnas samtycke. Det finns också från och med våren 2023, en gemensam matris om barnets utveckling och progression som förskollärarna ska fylla i, sammanställa och använda som underlag i överlämningsdokumentet som lämnas över till förskoleklassen. Detta för att öka samsynen om innehållet i överlämningsdokumentet.

Tre av informanterna (1, 2 och 3) på förskolan anser att informationen som lämnas över till förskoleklass har ändrats ganska mycket under åren från det att förskoleklassen startades 1998 och fram till nu. De upplever alla tre att sekretessen blivit starkare. Tidigare hade förskollärarna samtal med pedagogerna i förskoleklass om barnen. Dock, kommer ingen av informanterna ihåg när förändringen skedde. Då delgavs den information de tyckte var viktig "över en kopp kaffe". Mottagande pedagog i förskoleklassen förde anteckningar och detta blev ett stöd i hur verksamheten skulle utformas och hur barnen skulle bemötas, vilket stöd som behövdes och hur progressionen skulle kunna fortsätta. Två av informanterna uttryckte:

Alla barn har alltid någonting man vill skicka med som en "utvecklings grej"....(Informant 1)

De ska kunna ta vid där vi slutar...så att det blir rätt nivå. (Informant 2).

Enligt alla informanter på förskolan behöver pedagogerna i förskoleklassen få reda på hur pedagogerna på förskolan har arbetat. En informant (2) påtalar vikten av att förskollärarna i förskoleklassen bör få information om anpassningar, för att verksamheten och specifika situationer ska fungera för barn som har speciella behov eller svårigheter. Det är dock svårt att förmedla på ett dokument påtalade informanterna. Exempelvis, gruppen har delats för att de ska bli färre barn vilket kan gynna barn som uppvisar språklig sårbarhet. Pedagogerna på förskolan behöver berätta förutsättningarna för att det ska fungera.

De kanske behöver få reda på att gruppen behöver delas...Information, över huvudtaget till förskoleklassen är väldigt viktig när det gäller språksvårigheter. För det är ju egentligen det som ger barnen förutsättningarna...(Informant 2)

Enligt flertalet av informanterna på förskolan kom överlämningsdokument när sekretessen blev starkare. Dokumentet har genom åren ändrats vid ett flertal tillfällen. Dock gör sekretessen och dokumentets form att mycket information om barnet uteblir. Informant 1 påtalar att språklig sårbarhet kanske inte är så tydligt att det blivit en sak för logopeden och då tas det inte upp alls, vilket kan missgynna barnet. Då får inte förskollärarna i förskoleklass någon information om att barnet har svårigheter och då kanske det tar tid innan de upptäcker det. På så vis kanske barnet missar undervisningstid eller har svårt med kamrater och sociala sammanhang.

Informant 3 anser att många dokument skrivs av en och samma förskollärare så mycket av informationen i breven blir samma. Informanten uttryckte också att det saknas både tid för att skriva i dokumentet och för att genomföra övergången. Det saknas också resurser för att ge

barnet rätt stöd och stöttning i hela ledet. En av informanterna sa följande om överlämningsdokumentet i intervjun:

...många når inte gymnasiet, det kanske börjar här? ....Det kan nog hänga ihop med det skriftliga, det blir inte tillräckligt. (Informant 2)

Alla informanterna i förskolan ansåg att vårdnadshavarna kan vara ett hinder om de inte samtycker med att ge över någon information till förskoleklassen. Två av informanterna uttryckte följande:

Vårdnadshavare vill kanske inte kännas vid om deras barn har svårigheter eller har svårt att förstå omfånget av sitt barns svårigheter...så man lindar in det och då kan mycket av informationen försvinna eller inte förstås av förskollärarna i förskoleklassen... (Informant 3)

Överlämningsdokumentet hänger ju på vårdnadshavarna, att de vill samarbeta. (Informant 4)

En del av förskoleklassens informanter (5 och 6) tog upp att när de styrande dokumenten infördes, blev det ingen förbättring utan snarare en försämring i informationen vid övergången. Överlämningsdokumentet kan innehålla information om till exempel att barnet tycker om att leka med bilar eller bygga med lego, detta ansåg inte informant 7 som tillräcklig information för att kunna bemöta barnet på bästa vis. Enligt informant 6 vore det bättre om de skrev om barnets kunskapsnivå och behov i stället för vad barnet tycker om. Tycker därför inte att informationen som mestadels lämnas i överlämningsdokument, uppfyller en bra funktion för att få information om vad barnet har för kunskaper eller eventuella svagheter. Det för att skyndsamt sätta in åtgärder, om det skulle behövas för eleven i förskoleklass. Informant 6 tog upp att:

Vissa dokument fick vi på barnen samt att vi kunde prata om vad som gällde och om något barn hade något speciellt problem. (Informant 6)

Informant 6 uttrycker att de skulle vilja få information om barnet kan uttala alla bokstavsljud, samt ifall de haft högläsning och hur ofta. Det för att kunna ta vid där förskolorna har slutat sitt arbete med högläsning för barnens progression. Lika viktigt är det att få reda på om ett barn är tystlåtet och inte gör sig hörd, står detta i informationen behöver det inte ta månader att upptäcka, utan att pedagogerna kan stötta barnet i de utmanande situationerna direkt. Informanten tar även upp att förskollärarna i förskoleklass behöver få information om ett barn har ett dåligt språk i både svenska och sitt eventuella modersmål, eller har andra språkliga problem som bör åtgärdas när det kommer till förskoleklassen. Informanten berättar att:

Det var mycket personal på förskolorna som jobbat i många år, detta medförde att vi hade lärt känna varandra och det medförde också att det gick enklare med informationen. (Informant 6)

### **7.2.3 Sammanfattning av samarbetsformer och information vid övergången**

Uppfattningen är att alla informanter är överens om att det behövs gemensamma samarbetsformer för barnen och eleverna. De ska kunna förberedas så att trygghet kan skapas med blivande pedagoger och barn i förskoleklassen. Alla informanterna upplevde att det tidigare varit enklare att både få och ge information om barnen vid övergångarna mellan

förskola och förskoleklass. Upplevelsen var också att övergångsarbetet var mer omfattande med samtal om varje enskilt barn i både förskola och förskoleklass. Det berodde på att det var avsatt mer tid för övergångarna. Det är något som alla förskollärare gärna vill gå tillbaka till för att övergångarna av barnen skall bli så fullständiga som möjligt. Pedagogerna kan om de gör besök också ta del av vad barnen arbetat med i förskolan.

Samtliga informanter i förskolan och i förskoleklasserna upplevde att sekretessen är ett problem. Sekretessen gör att de inte kan lämna över information utan vårdnadshavarnas samtycke. De anser att de skulle behöva berätta vad svårigheterna kan vara, exempelvis om barnet uppvisar språklig sårbarhet. Det kan annars vara svårt för mottagande förskollärare att få reda vad de ska ta vid i barnens progression.

## 7.3 Förskollärarnas erfarenheter

Informanterna nämner flera framgångar och hinder i intervjun utifrån deras erfarenhet i övergången från förskola till förskoleklass för de barn som uppvisar språklig sårbarhet. För att göra det tydligt har studiens författare nedan skrivit framgångar och hinder i en punktlista:

### 7.3.1 Framgångar och hinder

#### Framgångar

- ❖ Gemensamma samarbetsformer för förskollärarna och övriga pedagoger mellan förskola och förskoleklass för barn och elever.
- ❖ Det behövs en gemensam samsyn för att skapa möjligheter för en främjande övergång mellan skolformerna.
- ❖ Det behövs en klassindelning inför skolstarten av förskoleklass, den bör genomföras tidigare för att få tid till förberedelser, såsom att genomföra överlämningssamtal samt “lära känna samtal” med vårdnadshavare.
- ❖ Gemensamma överlämningsdokument är en framgång om det används i hela kommunen. För att nå en samsyn behövs en gemensam fortbildning kring hur överlämningsdokumenten upprättas, ledd av specialpedagog eller rektor.
- ❖ Särskilda överlämningar är en framgång då förskoleklassen får den information de behöver för att kunna stötta barnet och ta vid i progressionen, samt ge rätt förutsättningar för fortsatt utveckling.
- ❖ Fysiska träffar är viktiga för barn som uppvisar språklig sårbarhet för att skapa trygghet. För dessa barn behöver det skapas en förståelse för vad som kommer att hända samt för vad som förväntas av barnet.
- ❖ Vid användning av bildstöd och stödtecken i förskolan och i förskoleklassen ökar elevernas koncentration och uthållighet för att ta till sig nya kunskaper i verksamheten.

#### Hinder

- ❖ Förskolan och förskoleklassen är två helt skilda världar. Samarbetet är begränsat.
- ❖ Tiden till att samarbeta mellan skolformerna är ett hinder då den är för knapp.
- ❖ Om förskollärarna inte får reda på klassindelningen i tid, kan de inte förbereda ett bra mottagande.
- ❖ Sekretessen gör att förskollärarna i förskolan inte kan lämna över information utan vårdnadshavarnas samtycke.
- ❖ Många dokument ska skrivas av förskollärarna i förskolan, det kan bli slentrian av informationen i överlämningsdokumentet.



- ❖ Tiden är ett hinder vid dokumentationen, hade förskollärarna haft mer tid, skulle dokumentet upprättas mer detaljerat för varje barn.
- ❖ Överlämningsdokumentet begränsar för närvarande vad de kan delge för information, då det ska skrivas utifrån en positiv syn, det vill säga bara det som fungerar.
- ❖ Ett hinder blir om ett barn "fallit mellan stolarna", det vill säga befinner sig i en gråzon som exempelvis ett barn som uppvisar språklig sårbarhet. Barnet kanske inte har vare sig specialpedagog eller logoped inkopplad och blir då inte uppmärksammas och får ej det stöd den skulle behöva.
- ❖ En svårighet i svenska språket är att många ord är samma men har olika betydelse i olika sammanhang och det skapar förvirring för elever med annat modersmål.

### **Sammanställning av hinder och framgångar**

Utifrån informanterna i både förskola och förskoleklass är de skilda världarna ett hinder. Hindret gör att samarbetet och sekretessen försvåras och förskollärarna kan inte dela med sig av den information som de vill lämna över mellan skolformerna. Båda skolformerna ligger under skollagen vilket hade kunnat möjliggöra ett ökat samarbete.

#### **7.3.2 Den optimala övergången**

Enligt informanterna på förskolan borde specialpedagogen ha ett större ansvar och delaktighet vid övergångarna. Specialpedagogen borde ge mer stöttning så att övergången och dokumentet blir så bra som möjligt för alla barn, särskilt för barn som uppvisar svårigheter.

Man måste ha barnens bästa i fokus, anser en av informanterna. (Informant 2)

Informant 2 ansåg att det behöver skapas en samsyn om överlämningsdokument i förskolan och förskoleklassen. Enligt alla informanterna i förskolan är förskolläraarnas viktigaste uppdrag i förskolan att få fram information så att övergången ska fungera för alla barn och så att förskoleklassen kan ta vid där förskolan slutar så barnen kan fortsätta sin progression.

De måste kunna ta vid där vi slutar... (Informant 2)

Informant 4 ansåg att ett viktigt uppdrag för förskolläraren är att ge barnen verktyg i förskolan för att de ska lyckas i förskoleklass och skola. Exempelvis tecken, en kompis som kan stötta och hjälpa som de är trygga med.

Mitt uppdrag är att ge barnen verktyg så att de ska kunna kommunicera. (Informant 4)

Informanterna i förskolan ansåg också att dialogen med föräldrar behöver vara öppen och rak för att kunna sätta in rätt stöd om det krävs. Dessutom behöver sekretessen ses över eftersom förskolan ligger under skollagen sedan några år tillbaka. Alla informanterna ansåg att vikten av att få fullständig information över alla barns kunskaper, behov och speciella behov från förskolan är en förutsättning för att skapa en optimal övergång.

Några av informanterna uttryckte vikten av att ha en organisation som har kunskap och förståelse för förskoleklassens betydelse i elevers utbildning, samt vikten av betydelsen för övergången mellan förskolan och förskoleklassen. De uttrycker också att de skulle vilja ha det som förr.

Två av informanterna (5 och 6) tog upp att pedagogerna i förskoleklass och på förskolan bör träffas för att ha en överlämning barn för barn, cirka en halvtimme per barn. En återkoppling med att förskolorna kommer till förskoleklassen i september, oktober och pratar om det finns några funderingar kring någon elev. Förskollärarna från förskoleklass skall kunna ställa frågor om elever där de har stött på svårigheter, som till exempel, "vi har stött på det här, hur gjorde ni för att lösa situationen?" Förskollärarna från förskolan får också möjlighet att fråga hur det har gått för eleven den första tiden i förskoleklass. Kommer detta till stånd blir samarbetet betydligt bättre och barnens progression går att tillvarata, då blir det ett 0–16 perspektiv vilket inte finns idag. Specialpedagogen behöver medverka under samtliga möten.

Från informant 7 framkom det att förväntningarna var något helt annat eftersom utbildningen hade beskrivit övergångar på ett annat sätt.

Jag trodde att man skulle få veta mer, så man fick en helhetsbild av barnet. (Informant 7)

Verkligheten var att barnets kunskaper inte kom fram i övergångsdokumentet, utan det som framkom var vad barnet tycker om, inte vad barnet hade lärt sig i förskolan och vilken verksamhet som hade bedrivits på förskolan. (Informant 7)

Alla informanter i förskolan och i förskoleklass var överens om att det borde vara en svagare sekretess mellan förskolan och förskoleklassen och att specialpedagogen borde vara mer delaktig.

### **7.3.3 Sammanfattning av förskollärarnas erfarenheter**

Uppfattningen är att förskollärarna i förskolan och förskoleklassen anser att den optimala övergången är den där information lämnas över som gynnar barnet och sekretessen inte är ett hinder. De ansåg också att den optimala övergången är där man har barnets bästa i fokus genom alla led.

Förskollärarna i förskolan anser att övergången är ett viktigt skede i barnets liv och alla vill göra övergången så bra som möjligt. Ett av förskollärarnas viktigaste uppdrag är att ge barnen verktyg för att klara sig så bra som möjligt i förskoleklassen, trots svårigheter såsom språklig sårbarhet. Dock finns det många hinder på vägen såsom sekretessen, överlämningsdokumentet samt bristen på samsyn och samarbete. Därför är det av stor vikt att det finns en gemensam övergångsplan. Tidigare fungerade övergångarna bättre, därför skulle förskollärarna vilja återgå till de rutiner de hade då. Förskollärarna ser vikten av att ha en rak och öppen dialog med vårdnadshavarna, i det arbetet är det av vikt att specialpedagogen är delaktig.

## 8 Diskussion

I kommande avsnitt av studien kommer resultat- och metoddiskussioner att diskuteras i jämförelse med bakgrund, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Studien genomfördes med en fenomenografisk kvalitativ forskningsansats och kommer att tas upp i diskussionen samt i slutsatsen. Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare i förskola och förskoleklass uppfattar övergången mellan verksamheterna för barn som uppvisar språklig sårbarhet. De förskollärare som ingick i studien har erfarenhet av barn som uppvisar språklig sårbarhet och har upplevt problem när övergångarna inte blir fullständiga. Avslutningsvis tas studiens kunskapsbidrag upp samt förslag till vidare forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

Det har varit intressant att ta del av förskollärarnas uppfattningar kring övergången med barn som uppvisar språklig sårbarhet, från förskola till förskoleklass utifrån möjligheter och hinder.

Valet att enbart intervjua förskollärare i förskolan och förskoleklass beror på tidsbegränsningen i studien. Förskollärare är den yrkeskategori som är mest involverade i överlämningen från förskola till förskoleklass. De är också förskollärarna som ansvarar för att “i samverkan med förskollärare och lärare i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet, utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande, och vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling” (Lpfö18, s.17).

De förskollärare som deltog i studien hade ett stort engagemang för detta ämne och valde att delta trots hög arbetsbelastning. En tydlig skillnad bland informanterna var deras arbetslivserfarenhet samt antalet övergångar de varit aktiva i. Här märktes också en skillnad på uppfattningen om språklig sårbarhet och vad det innebar. Uppfattningen av intervjuerna var att några av informanterna hade svårt att skilja mellan begreppen språklig sårbarhet och språkstörning. Medan några informanter hade kunskap om hur språklig sårbarhet yttrar sig. Exempelvis när svenska språket har flera ord som är samma ord för olika innebörder, såsom volym som är både en ljudstyrka och en måttenhet.

De som varit verksamma länge, lyfte fram den förändring som skett under årens gång angående övergången och samarbetet mellan förskola och förskoleklass. De lyfte fram förändringen av barngruppernas storlek, fler barn i gruppen/klassen och minskade resurser av pedagoger, till det sämre.

#### **8.1.1 Förståelsen av begreppet språklig sårbarhet**

För några av våra informanter var begreppet språklig sårbarhet relativt nytt, ett begrepp de inte hört talas om. De antog att språklig sårbarhet är en grad av språkstörning, något man får en diagnos på. Språklig sårbarhet är däremot inget man får en diagnos på, enligt Bruce (2016) utan det är mer omfattande än vad språkliga svårigheter är. Om en språklig sårbarhet fastställs så blir även förskolläraren påverkad genom att undervisningen ska göras språkligt tillgänglig. Det innefattar alltså inte bara barnet utan även förskolläraren (Bruce, 2016).

Enligt Sandberg (2018) kan barn med en språkstörning ha svårigheter med att förstå eller uttrycka sig både på svenska och sitt modersmål. Hos barn med språkstörning kan man inte heller hitta en tydlig anledning såsom hörselnedsättning till språkstörningen, inte heller kan man alltid höra det. Språkstörning kan därför bli en dold funktionsnedsättning. En del barn med

språkstörning kan uppfattas som blyga eller tystlåtna medan andra upplevs som stökiga och okoncentrerade. En språkstörning kan också göra det svårt att hitta orden vilket kan ta kraft och energi. Språkstörningen kan därmed leda till stor påverkan på det sociala samspelet. Uppfattningen är utifrån resultaten i studien att språklig sårbarhet kan leda till samma konsekvenser. Därav vikten av särskilt stöd vilket både informanterna, liksom Sandberg (2018) påpekar för att barn ska kunna klara vardagen i förskolan och i förskoleklass.

Ytterligare en slutsats är att det kan få konsekvenser om ett barn som uppvisar språklig sårbarhet inte uppmärksammas, anser studiens författare. Det får då inte de tidiga insatser som dessa barn kan ha behov av. Barnet får inte heller den hjälp eller stöd det kan behöva eftersom detta inte är en diagnos, sårbarheten tas inte på allvar. Den information som hade behövts delgetts, när inte fram till förskoleklassen och barnet/eleven får inte det stöd eller de anpassningar den hade behövt. Kanske får barnet börja om från början igen eller går genom förskoleklass utan att ha förstått och får då ökade svårigheter i nästa skolform.

Enligt informanternas uppfattningar i studien kan den språkliga sårbarheten märkas och ge olika effekter vilket innebär olika konsekvenser för barnen. Det kan exempelvis märkas i det sociala samspelet vilket Bruce (2016) påtalar och studiens författare instämmer med. Barnet kanske inte får vara med och leka för att kamraterna inte förstår. Hon menar att språklig sårbarhet gör det svårare för barnet att upprätthålla kamratrelationerna. Barnet kan bli utåtagerande, menar både Hejlskov Elvén (2018) och Edfelt (2017). Det kan också innebära att barnet är mer blyga än andra barn. Detta kan i sin tur innebära att barnet har svårt att delta i aktiviteter och gör inte den progression som förväntas. Det gör att övergången blir en större utmaning för barnet än för sina kamrater. Lillvist & Wilder (2017) tar upp att barn, pedagoger och vårdnadshavare diskuterar förskoleklassens start, det utbyts information och förväntningar, man bekantar sig med den nya miljön men enligt informanterna uppfattningar i förskolan är det inte längre så här. Här skedde en förändring 2020 när Sverige drabbades av pandemin. Då avbröts stora delar av samarbetet mellan förskolan och förskoleklass.

Bruce (2016) och Pihlgren (2020) skriver att det behövs ett språk för att ge oss ett sätt att förstå upplevelser och komma i kontakt med andra, att språk och tanke hänger samman. Detta visades i intervjuerna där informanterna gav exempel på konsekvenser som att barnen blev utanför i sociala sammanhang, gemensamma aktiviteter samt i leken. Vidare betonar Pihlgren (2020) att språket behövs för att kunna sätta ord på upplevelser och för att skapa relationer med andra. Genom språket kan barn uttrycka sina ståndpunkter, få nya tankar och infallsvinklar från andra. De kan förhandla, kompromissa och utveckla relationer. Språk och tänkande är starkt sammankopplade, därför är språket också sammankopplat med lärandet. Språket kommer att behövas för identitetsutveckling och social utveckling. Ett barn som uppvisar språklig sårbarhet får därmed svårighet med detta och i övergången blir det extra tydligt. Bruce (2016) påpekar precis som informanterna i förskolan var inne på att vårdnadshavarna kanske inte förstår vidden av svårigheten då vardagsspråket fungerar. Språket är också sammankopplat med mikrosystemet då det handlar om barnets närmaste omgivning (Bronfenbrenner, 1979).

Informanterna uttrycker i intervjuerna att ett hinder är att barnen som uppvisar språklig sårbarhet "ramlar mellan stolarna", de får inte den hjälp de behöver. Förskollärarna märker inte den språkliga sårbarheten eller tänker att det är en "mognadssak" som går över med tiden. Det kan också vara så som Björk-Åkesson (2014) och informanterna på förskolan uppfattar att barnen som uppvisar språklig sårbarhet kan undgå pedagogerna eftersom de kommunikativa kraven är lägre än i förskoleklass. Det är först med ökande krav på mer komplexa språkkunskaper som svårigheterna blir mer påtagliga. Detta kan medföra att svårigheterna

uppmärksammas sent och barnet får inte det stöd det behöver. Studiens författare har uppmärksammat Bishop (2014) som skriver i en artikel att det finns ett visst motstånd till att sätta diagnoser på barn, även om detta skulle kunna hjälpa dem genom riktade insatser. Får ej barnet en diagnos får det heller ingen hjälp, specialpedagoger eller logoped lägger inte någon tid på dessa barn eller grupper, är även erfarenheten från informanterna. Det nämns också att förskollärarna i förskolan och förskoleklassen skulle behöva mer stöd och stöttning av specialpedagogen om språklig sårbarhet för att hitta dessa barn samt stöd vid överlämningen för att göra den så bra som möjligt.

### **8.1.2 Förståelsen för övergången**

Vad läroplanerna säger om övergången är tydligt, anser studiens författare och informanterna. Både i Lpfö18 (2018) och Lgr22 (2022) beskrivs att förskolan och förskoleklassen ska samverka på ett förtroendefullt sätt. Inför övergångar ska de berörda skolformerna utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnets/elevernas utveckling och lärande. Denna text visar på hur viktig övergången är och vad som ska göras. Förskollärarna kan inte välja bort någon del i övergångsarbetet, för isåfall blir resultaten en sämre övergång.

Utifrån intervjuerna, uppfattar studiens författare att det finns olika möjligheter för förskollärarna att skapa en så främjande övergång som möjligt. Detta kan förklaras med stöd av Bronfenbrenners systemteori (1979). En av dessa viktiga möjligheter är det fysiska besöket i förskolan då förskolläraren från förskoleklass bör besöka barnet i sin nuvarande mikromiljö. Under besöket har förskolläraren möjlighet att observera vad förskolan har arbetat med och om anpassningar gjorts som exempelvis bildstöd. Här kan även förskollärarna från de olika verksamheterna samtala med varandra. En annan främjande åtgärd är att barnen, speciellt de barn som uppvisar språklig sårbarhet, besöker den kommande mikromiljön, förskoleklassen. Övergångsaktiviteterna och samverkan mellan förskollärarna innefattas av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979; Jacobsson & Lundgren, 2013). Även organisationen påverkar övergången och den ingår i exosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Styrdokumenten, både Lpfö18 (2018) och Lgr22 (2022) påtalar vikten av samarbete och ligger under makromiljön. Den sista miljön som också har betydelse i övergången är kronosystemet vilket handlar om tid. Vikten av att ge barnet som uppvisar språklig sårbarhet tid har betydelse för övergångens möjligheter då processen tar tid (Bronfenbrenner, 1979; Lillvist & Wilder, 2017). Tiden kan också handla om förändringar som skett i världen. Fler barn med annat modersmål har flyttat till Sverige och går i förskola och förskoleklassen. Det har alltså tillkommit fler barn med ett annat modersmål och det kan innebära att det blir svårare att upptäcka barn som kan uppvisa språklig sårbarhet. Även informanterna i intervjun uppfattar detta problem. Alla dessa delar har betydelse för att övergången ska bli så bra som möjligt. Även Ackesjö (2015) tar upp några av dessa påverkansfaktorer i tidigare forskning.

I en av intervjuerna nämnde en av informanterna att barnens relationer med sina kamrater på förskolan kan spela en stor roll för tryggheten om barnet i övergången har med sig någon. Detta tar även Ackesjö och Persson (2014) upp i sin artikel. De menar att i övergången till sin nya verksamhet kan barnet eller barnen förlora sina trygga kamratrelationer, för att gå in i nya relationer. Detta kan skapa oro och osäkerhet inför det okända men det kan även medföra att barnen utvecklas och känner nyfikenhet inför det nya. Informanterna berättar även upp den sociala diskontinuiteten som innebär att barnet eller barnen vid övergångar hamnar i en ny kontext och det medför att barnet eller barnen måste reorientera sig samt redefiniera sig gentemot kamrater och sig själva för att komma in i den nya sociala gemenskapen. Vid dessa övergångar ställs det enormt stora krav på barnen för att anpassa sig samtidigt som de genomgår en

separation från de invanda till något nytt och okänt. En av informanterna uttryckte sig följande i intervjun: “Man har ju också med en kompis som blir en trygghet och som kanske förstår mig eller vad jag menar, det blir ju också en trygghet i övergången...de blir ett verktyg...”

En av informanterna i förskolan påpekar vikten av att få lämna över information av barnet till förskoleklassen. Kan de hitta ett verktyg, exempelvis en matris som följer barnet under hela barnets tid på förskola, förskoleklass och upp i skolan så skulle det kunna gynna barnet. Alatalo (2017) påpekade i tidigare forskning för flera år sedan att kommunikationen mellan skolformerna måste stärkas för att det inte ska bli ett stopp på vägen till skolan. Informanterna berättar också att man lämnade över mer information för flera år sen, det är dock osäkert när denna förändring ägde rum. De upplevde att det då inte var lika formellt och samtalet skedde “över en kopp kaffe”.

“Det behövs fler särskilda överlämningar, fler barn behöver lyftas, så fler klarar skolan”, påpekar en informant i förskolan. Liksom Alatalo m.fl. (2014) var syftet i studien att titta på förskollärares uppfattningar om övergångar från förskola till förskoleklass, samt hur överlämningarna genomförs och vilka erfarenheter förskollärarna i de olika verksamheterna har. Förskollärarna har berättat om rutiner vid övergången. Studiens författare har också undersökt liksom Alatalo m.fl. (2014), framgångar och hinder i övergången, samt att de saknade ett samarbete mellan verksamheterna.

### **8.1.3 Förskollärares erfarenheter**

Ett av resultaten utifrån intervjuerna är att många delar måste fungera för att övergången ska bli optimal. Informanter och Edfelt m.fl. (2017) har överensstämmande uppfattningar om att övergången kan vara avgörande för barnets fortsatta utveckling. Vissa barn påverkas mer än andra. Barn som uppvisar språklig sårbarhet är extra utsatta då de lämnar en trygghet och ska bygga upp en ny trygghet. Övergången kan bli en stressig tid och barn som uppvisar språklig sårbarhet behöver förberedas. Det kan man göra med exempelvis med bilder på de nya pedagogerna och besök i lokalerna. Insatser som görs på förskolan i de lägre åldrarna är en god investering för barnets fortsatta utveckling och skolgång. Vidare behöver information lämnas över vilket även Lillvist och Wilder (2017) påtalar. Informationen i form av dokumentation är tidskrävande då den tar tid att skriva ner. Det är också svårt att få fram den information som behövs då sekretessen kan vara ett hinder. Sekretessen kan bli ett problem om vårdnadshavarna inte ger samtycke till överlämnande av dokument. Informanterna och studiens författare anser att det bästa hade varit om förskolan och förskoleklassen låg under samma sekretess då båda verksamheterna ligger under Skollagen (2010:800) för att få ett 0–16 perspektiv. För mer information se bilaga 4.

Studiens författare och informanterna uppfattar, liksom som Lundqvist & Sandström (2020) samt Westrin & Örjes (2019) att bra övergångar gör barn och föräldrar lugna och gynnar barnens utbildning framåt. Fungerande övergångar bidrar till att undervisningstiden ökar för barnen i förskola och förskoleklass. I den optimala övergången bör de, vilket Ahlberg (2015) tar upp, se på övergången och den språkliga sårbarheten utifrån det relationella perspektivet. Det innebär att lärmiljön är viktig och har betydelse för barnets utveckling. I detta perspektiv, vilket Bronfenbrenner (1979) benämner som mikrosystemet, tittar man på relationen och samspelet mellan förskollärare till barn samt barn till barn (Ahlberg, 2015; Bronfenbrenner, 1979). Bruce (2020) nämner problemet när förskolläraren inte har tillräckliga kunskaper eller möjligheter att urskilja när en flerspråkig elev brister i talet eller ordförståelsen, kan det uppstå en pedagogisk sårbarhet i klassrummet.

Samtidigt betonas det i läroplanen Lpfö18 och Lgr22 att förskolan och förskoleklassen ska samverka i övergångsarbetet för att stödja barnet i dess utveckling, lärande och progression. Slutsatsen av studien är därför att specialpedagogerna i förskola och förskoleklass behöver vara mer delaktiga tillsammans med förskollärarna i övergångsarbetet med de barn/elever som uppvisar språklig sårbarhet. Dessa barn/elever kan vara svåra att upptäcka eftersom den språkliga sårbarheten uppstår i olika situationer beroende på omgivningens förväntningar och krav. Konsekvenserna för dessa barn/elever kan bli att de inte uppnår skolans kunskapsmål.

## 8.2 Metoddiskussion

Valet att enbart intervjua förskollärare i förskola och förskoleklass beror på studiens tidsmässiga begränsning. Det beror också på att förskollärare är den yrkeskategori som är mest involverad i övergången från förskola till förskoleklass. Syftet var också att undersöka förskollärares uppfattningar på övergångsprocessen för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Trots den ökade arbetsbelastningen för förskollärare i förskolan och förskoleklassen samt omorganisationer på de båda arbetsplatserna, tackade alla informanterna ja, till att delta i studien. De som deltog motiverade sitt deltagande med att det är ett angeläget ämne då resultaten i skolan fortsätter att sjunka. Under intervjuerna märktes ett stort engagemang och ett stort intresse i ämnet. Informanterna hade förberett sig väl innan intervjuerna och hade frågeguiderna med sig.

Metoden som har använts i studien är en fenomenografisk kvalitativ forskningsansats för att undersöka hur informanterna uppfattat övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Valet av fenomenografisk metod är för att den har i andra studier varit betydelsefull inom pedagogisk forskning och har bidragit till att utveckla en djupare förståelse. Dessa resultat har många gånger använts för att förändra undervisningen (Ingerman, 2021).

Den kvalitativa forskningsansatsen i fenomenografi kan hjälpa till att belysa hur förskollärarna i förskolan och förskoleklassen uppfattat övergången mellan skolformerna för barn som uppvisar språklig sårbarhet. Empirin samlades in genom semistrukturerade intervjuer, vilket enligt Bryman (2018) är till fördel då de är ostrukturerade i sin natur vilket gör att möjligheterna ökar att få fram informanternas uppfattningar om det studiens författare undersöker. Intervjuerna spelades in på mobiltelefoner, fördelen med att spela in är att inget väsentligt missas. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant. Varje intervju tog flera timmar att transkribera eftersom det tog tid att lyssna, transkribera och analysera. Resultaten sorterades och kodades enligt tematisk analys, TA (Braun & Clarke, 2006).

Det fanns ytterligare ett alternativ för att fördjupa studien, genom att intervjua fler informanter eller barn och /eller vårdnadshavare samt specialpedagoger och rektorer. Detta för att öka studiens validitet. Förmodligen hade studien då fått fler perspektiv men eftersom syftet var att intervjua förskollärare i förskola och förskoleklass om övergången och barn som uppvisar språklig sårbarhet var inte det relevant. Studiens urval av informanterna gjordes utifrån bekvämlighetsurvalet (Trost, 2005). Det medförde svårigheter i genomförandet eftersom studiens författare stod nära verksamheten och informanterna. Samt att studiens författares egna kunskaper och erfarenheter till viss del påverkat både intervjuerna och resultaten i studien.

Intervjufrågorna hade kunnat vara djupare. Fler intervjufrågor hade kunnat ställts utifrån svaren av informanterna för att öka reliabiliteten. Dock fanns det inte tid eller möjlighet till detta. Förskollärarna fick välja tid och plats samt om intervjun skulle vara fysisk eller digital via

Teams, intervjuerna gjordes utifrån önskemålen på informanternas arbetsplatser på arbetstid. Samtliga intervjuer ägde rum ostört. En intervju fick avbokas på grund av ett möte, men kunde äga rum vid ett annat tillfälle. Styrkorna med denna studie är att de nya resultaten utifrån informanternas uppfattningar, erfarenheter och åsikter om övergången för barn som uppvisar språklig sårbarhet.

### 8.3 Studiens kunskapsbidrag

Övergången är en viktig del i barnets liv. Inga barn ska behöva börja förskoleklass och få vara med om onödiga misslyckanden, som kan undvikas om pedagoger och organisationer är lite bättre förberedda. Om barnets progression ska kunna fortsätta måste förskolan och skolan ha ett bättre samarbete annars kan mycket tid gå till spillo för att barnet måste börja om igen. Det måste skapas den bro Ackesjö (2011) talar om för att skapa möjligheter för barnen som uppvisar språklig sårbarhet att lyckas i övergången. Förskollärarna har kompetensen, de ska stötta men de måste veta om det. Detta kan bidra till att fler barn når målen i nian och kommer in på gymnasiet.

### 8.4 Vidare forskning

Språklig sårbarhet är ett område där förskola, förskoleklass och skola behöver mer kunskaper i. När är det en språklig sårbarhet? Studiens författare upplever att fler barn har problem med språket, fler barn uppvisar språklig sårbarhet, varför? Beror det på förskolans och förskoleklassens arbetssätt? Görs insatserna för sent? Är det för många barn i grupperna eller är resurserna för få? Detta är många frågor som behöver besvaras.



## Referenser

- Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen - en ö eller en bro mellan skola och förskola?* Liber.
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 11(4), 1-16.
- Ackesjö, H. Lago, L. & Persson, S. (2018). *Förskoleklassens uppdrag*. Erkännandets dynamik – förskoleklasslärares tolkning av ny läroplanstext. Skolverket.
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–30.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - Att bygga broar*. (2:a uppl.). Liber.
- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1–2), 79-100.
- Alatalo, T., Maier, J., & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13, 30-52.
- Asmervik, S., Nilsson, B., Rygvold, A-L., & Ogden, T. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Bishop. (2014). Ten Questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 49(4), 381-415.  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Björk-Åkesson, E. (2014). Förskolan som barns språkmiljö. I Vetenskapsrådet, *Resultatdialog 2014*, 9–25.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298, <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola - Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur AB.
- Bruce, B. (Red.). (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Liber.

- Christensen, M & Ramnehill, M. Nyskapande om språksvårigheter. *Specialpedagogik*. Hämtad 2023-12-19.
- Dahlgren, L-O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I Frejes, A & Tornberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3:uppl.). Liber.
- Edfelt, D. (2017). *Hjärna i förskolan - vägen till barns lärande och utveckling* (1:a uppl.). Gothia.
- Heilskov Elvén, B., & Edfelth, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan – Om lågeffektivt bemötande*. Natur & Kultur.
- Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* Studentlitteratur.
- Jacobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Natur och Kultur.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 14(1), 45–58.
- Klang Jenssen, A & Pihlgren, A. S. (2021). *Undervisningsstrategier i förskolan*. Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2007). Fenomonografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2–3).
- Krokmark, T. (1998). *Didaktiska strövtåg - Didaktiska idéer från Comenius till fenomonografisk didaktik*. Daidalos.
- Lavesson, A., Lövdén, M., & Hansson, K. (2018). Development of a language screening instrument for Swedish 4-year-olds. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(3), 605-614.
- Lillvist, A., & Wilder, J. Red. (2017). *Barns övergångar – förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Studentlitteratur.
- Lindgren, A-L., Pramling, N., & Säljö, R. Red. (2020). *Förskolan och barns utveckling*. (2:a uppl.). Gleerups.
- Lundqvist, J., & Sandström, M. (2020). Barns övergångar från förskola till skola: en multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148. SFS 2010:800. *Skollag*.
- Läroplan för förskolan*. (2018). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011). Skolverket.

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* (2022). Skolverket.
- Pihlgren, A. S. (2020). *Läsa, skriva och räkna i förskolan - ett undervisande förhållningssätt.* Natur och kultur.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010) Förskolepersonalens definition av konstruktionen. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43-57. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/10349120903537830>
- SFS 2010:800. *Skollag.*
- SFS 2009:400. *Offentlighets-och sekretesslagen.*
- Skolverket. (2014). *Förskoleklassen - uppdrag, innehåll och kvalitet.*
- Skolverket. (2023). *Förskoleklassen, Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del.*
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2023). *Språkstörning.* Hämtad 2023-12-19.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.*
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Hämtad 2023-03-14.
- Westin, A., & Örjes, A. (2019). Lärandet i fokus vid aktivitetsbyten inom förskola och skola. *Skolporten. Leda och lära*, 10, 1–26.

# Bilaga 1

## Intervju och förfrågan till berörda intervjupersoner

Vi är två studenter som nu är på vår sista termin vid Göteborgs universitet. Vi heter Camilla Ekberg Olofsson och Maria Johansson och skall skriva ett examensarbete i specialpedagogik under hösten 2023.

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur pedagoger i förskola och förskoleklass samarbetar för att göra en så bra övergång från förskola till förskoleklass som möjligt för barn som uppvisar språklig sårbarhet. I studien kommer förskollärare i förskolan samt förskoleklass intervjuas.

Intervjuerna kommer att ske enskilt efter överenskommelse och vi beräknar att varje intervju kommer att ta cirka 45 minuter att genomföra. Vi kommer att ställa frågor till förskolläraren utifrån en intervjuguide som har fokus på övergången från förskola till förskoleklass för barn som uppvisar språklig sårbarhet. För att underlätta utförande och bearbetning är det till stor fördel om vi får spela in samtalen på våra mobiler. Dessa samtal raderas när examensarbetet är avslutat.

Vid intervjuerna kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) där det grundläggande individskyddskravet kombineras med informations-, samtycke, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Det innebär att deltagandet är anonymt och frivilligt och ni kan när som helst avbryta intervjun och därmed ditt deltagande i studien. Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Med förhoppning om medverkan i studien kommer vi att ta ytterligare kontakt för att få en bekräftelse på ett eventuellt deltagande samt frågeguiden till förberedelse.

Med vänlig hälsning,

Camilla Ekberg Olofsson  
Maria Johansson  
Leah Glassow (handledare)  
Specialpedagogprogrammet

Camilla Ekberg Olofsson [millansrosa@gmail.com](mailto:millansrosa@gmail.com)  
Maria Johansson [marjoh04@gmail.com](mailto:marjoh04@gmail.com)  
Leah Glassow [leah.glassow-hill@gu.se](mailto:leah.glassow-hill@gu.se)

# Bilaga 2

## Intervjuguide för pedagoger i förskolan

- Hur många år har du jobbat som förskollärare?
- Hur många år har du jobbat med övergången från förskola till förskoleklass?

### Barn som uppvisar språklig sårbarhet

- Vad tänker du kring begreppet språklig sårbarhet?
- Hur kan det yttra sig?
- Följdfråga: Märks den språkliga sårbarheten i barnets lärande?

### Övergången till förskoleklass för barn som uppvisar språklig sårbarhet

- Vilka möjligheter finns att skapa främjande övergångar för barn som visar språklig sårbarhet så att barnen kan fortsätta sin progression?
- Vilka hinder finns att skapa främjande övergångar för barn som visar språklig sårbarhet så att barnen kan fortsätta sin progression?

### Samarbetsformer

- Vilka samarbetsformer mellan förskoleklass och förskola fungerar väl?
- Vilka behöver utvecklas?

### Information

- Vilken information om barnets språkutveckling är relevant att lämna över från förskola till förskoleklass?

### Förskolläraren i förskolan

- Vad är ditt viktigaste uppdrag i övergången för barn i språklig sårbarhet?
- Hur skulle den optimala övergången för barn i språklig sårbarhet kunna se ut?

### Övrigt

- Något du själv vill tillägga?

# Bilaga 3

## Intervjuguide för pedagoger i förskoleklass

- Vad är din yrkestitel och hur många år har du jobbat i förskoleklass?
- Hur många år har du jobbat med övergången till förskoleklass från förskola?

### Barn som uppvisar språklig sårbarhet

- Vad tänker du kring begreppet språklig sårbarhet?
  - Hur kan det yttra sig?
- Följdfråga: Märks den språkliga sårbarheten i barnets lärande?

### Övergången till förskoleklass för barn som uppvisar språklig sårbarhet

- Vilka möjligheter finns att skapa främjande övergångar för barn som visar språklig sårbarhet så att barnen kan fortsätta sin progression?
- Vilka hinder finns att skapa främjande övergångar för barn som visar språklig sårbarhet så att barnen kan fortsätta sin progression?

### Samarbetsformer

- Vilka samarbetsformer mellan förskoleklass och förskola fungerar väl?
- Vilka behöver utvecklas?

### Information

- Vilken information om barnets språkutveckling är relevant att ta emot från förskola till förskoleklass?

### Pedagoger i förskoleklass

- Vad är ditt viktigaste uppdrag i övergången för barn i språklig sårbarhet?
- Hur skulle den optimala övergången för barn i språklig sårbarhet kunna se ut?

### Övrigt

- Något du själv vill tillägga?

## Bilaga 4

### Offentlighets- och sekretesslagen (2009:400)

10 kap. Sekretessbrytande bestämmelser och bestämmelser om undantag från sekretess

Bestämmelser som gäller till förmån för såväl enskilda som myndigheter

Samtycke

1 § Att sekretess till skydd för en enskild inte hindrar att en uppgift lämnas till en annan enskild eller till en myndighet, om den enskilde samtycker till det, följer av 12 kap. och gäller med de begränsningar som anges där.

12 kap. Sekretess i förhållande till den enskilde själv, m.m.

Sekretess i förhållande till den enskilde själv

1 § Sekretess till skydd för en enskild gäller inte i förhållande till den enskilde själv, om inte annat anges i denna lag.

2 § En enskild kan helt eller delvis häva sekretess som gäller till skydd för honom eller henne, om inte annat anges i denna lag.

Om en enskild samtycker till att en uppgift som är sekretessbelagd till skydd för honom eller henne lämnas till en annan enskild endast under förutsättning att myndigheten gör ett förbehåll som inskränker den enskilde mottagarens rätt att lämna uppgiften vidare eller utnyttja den, ska myndigheten göra ett sådant förbehåll när uppgiften lämnas ut.

Att den tystnadsplikt som uppkommer genom ett sådant förbehåll som anges i andra stycket inskränker den rätt att meddela och offentliggöra uppgifter som följer av 1 kap. 1 och 7 §§ tryckfrihetsförordningen och 1 kap. 1 och 10 §§ yttrandefrihetsgrundlagen följer av 13 kap. 5 § andra stycket. *Lag (2018:1919).*

Sekretess i förhållande till vårdnadshavare

3 § Sekretess till skydd för en enskild gäller, om den enskilde är underårig, även i förhållande till dennes vårdnadshavare. Sekretessen gäller dock inte i förhållande till vårdnadshavaren i den utsträckning denne enligt 6 kap. 11 § föräldrabalken har rätt och skyldighet att bestämma i frågor som rör den underåriges personliga angelägenheter, såvida inte 1. det kan antas att den underårige lider betydande men om uppgiften röjs för vårdnadshavaren, eller

2. det annars anges i denna lag.

Om sekretess inte gäller i förhållande till vårdnadshavaren förfogar denne enligt 2 § ensam eller, beroende på den underåriges ålder och mognad, tillsammans med den underårige över sekretessen till skydd för den underårige.

23 kap. Sekretess till skydd för enskild i utbildningsverksamhet, m.m.

Utbildningsverksamhet m.m.

Förskola och viss annan pedagogisk verksamhet

1 § Sekretess gäller i förskola och sådan pedagogisk verksamhet som avses i 25 kap. skollagen (2010:800) som kompletterar eller erbjuds i stället för förskola för uppgift om en enskilds personliga förhållanden, om det inte står klart att uppgiften kan röjas utan att den enskilde eller någon närstående till denne lider men.

För uppgift i en allmän handling gäller sekretessen i högst sjuttio år. *Lag (2010:866).*

Förskoleklass, grundskola, anpassad grundskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola och anpassad gymnasieskola

2 § Sekretess gäller i förskoleklassen, grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan för uppgift om en enskilds personliga förhållanden i sådan elevhälsa som avser psykologisk, psykosocial eller specialpedagogisk insats, om det inte står klart att uppgiften kan röjas utan att den enskilde eller någon närstående till denne lider men.

Sekretess gäller på det område som anges i första stycket dels i särskild elevstödande verksamhet i övrigt för uppgift om en enskilds personliga förhållanden, dels för uppgift som hänför sig till ärende om tillrättaförande av en elev eller om skiljande av en elev från vidare studier. Sekretessen gäller dock endast om det kan antas att den enskilde eller någon närstående till denne lider men om uppgiften röjs. Sekretessen gäller inte beslut i ärende.

Sekretess gäller på det område som anges i första stycket i andra fall än som avses i första och andra styckena för uppgift om en enskilds identitet, adress och andra liknande uppgifter om en enskilds personliga förhållanden, om det av särskild anledning kan antas att den enskilde eller någon närstående till denne lider men om uppgiften röjs.

För uppgift i en allmän handling gäller sekretessen i högst sjuttio år. *Lag (2023:353)*.



# Bilaga 5

## Styrdokument

I förskolans läroplan (2018) står följande om övergång och samverkan: "Förskolan ska samverka på ett förtroendefullt sätt med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda barnen och deras vårdnadshavare inför övergångar från förskolan till förskoleklassen, skolan och fritidshemmet" (Lpfö18, s.17).

I läroplanen (2022) för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står följande om övergång och samverkan. "Förskoleklassen, fritidshemmet och skolan ska samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra och förskolan för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande. [...] Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda eleverna och deras vårdnadshavare inför övergångar" (Lgr22, s.16).

Rektorns ansvar i förskolan:

- "samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete" (Lpfö18, s.20).

Rektorns ansvar i skolan:

- "samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklass, skolan, och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroende fullt samarbete," (Lgr22, s.20).

Förskollärare ska ansvara för att:

- i samverkan med förskollärare och lärare i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet, utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande, och
- vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling (Lpfö18, s.20).

Det står också i Lgr22 (2022) att läraren ska:

- "i samverkan med förskollärare i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande,

- i samverkan med arbetslaget i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet förbereda eleverna och deras vårdnadshavare inför övergångar,
- vid övergångar särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, och
- ta tillvara möjligheter till kontinuerligt samarbete om undervisningen i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet“ (Lgr22, s. 16–17).