



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

'Vi i förskolan – Dom i förskoleklass'

**Pedagogers uppfattningar om övergången från
förskola till förskoleklass för barn i behov i särskilt
stöd**

Frida Söderman

Examensarbete: 15 hp
Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: VT10-2611-06 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet / SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT10-2611-06 Specped
Nyckelord:	Förskola, förskoleklass, samverkan, barn i behov av särskilt stöd, sociokulturellt perspektiv, fokusgrupp

Syfte: Syftet med studien är att belysa pedagoger och rektorers uppfattningar om samverkan vid övergången mellan förskola till förskoleklass med fokus på barn i behov av särskilt stöd. I studien undersöks även frågan om vilka möjligheter det finns för utveckling inom området. Centrala frågeställningar i studien är: hur beskriver förskolans rektor och pedagoger övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd? Vilka hinder och möjligheter beskriver rektor respektive pedagoger för barn i behov av särskilt stöd vid övergången från förskola till förskoleklass? Vad finns det för vilja och önskan om samverkan hos pedagoger i förskolan?

Teori och metod: Forskningsansatsen är etnografiskt inspirerad och tolkningsansatsen för studien utgår från det sociokulturella perspektivet. De metoder som använts i studien är ljudinspelade fokusgruppsintervjuer med förskolans rektor och pedagoger, samt deltagande observation vid överlämningssamtal med pedagoger och rektor i förskola samt pedagoger i förskoleklass. Datamaterialet transkriberades och olika teman analyserades fram utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Resultat: Studiens resultat visar att relationen mellan förskola och skola är en viktig fråga som är aktuell i allra högsta grad. Resultatet visar att det i den aktuella praktiken saknas en fungerande övergång och samverkan mellan förskola och förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd. I mötet med förskoleklassens pedagoger uppstår ett dike i avsaknad av gemensamma begreppsdefinitioner och intentioner för måluppfyllelse. Studien visar dock att pedagogerna i förskolan är engagerade och har en gemensam syn på tankar och synsätt och på vad som för dem är innehåll och målsättning med överlämning från förskola till förskoleklass. Det finns en önskan om förändring och pedagogerna i förskolan är eniga; det måste vara barnen, i synnerhet de som är i behov av särskilt stöd som står i centrum, när det gäller uppläggning av samverkan mellan förskola och förskoleklass och inte traditioner eller yrkeskulturer.

Förord

Jag vill rikta stort tack till alla som har bidragit till att göra det möjligt att genomföra denna uppsats. Det gäller främst pedagoger och rektor i förskolan för deltagande i fokusgruppsintervjuer, samt att jag tillsammans med dem och förskoleklassens pedagoger fick möjlighet att göra en deltagande observation vid ett överlämningsmöte. Tack till Yvonne Karlsson som hjälpt mig med goda råd och kloka kommentarer i framställningen av studien. För stöd, hjälp och uppmuntran riktar jag ett varmt tack till mina nära och kära, familj, vänner och kollegor. Det är min förhoppning att denna uppsats bidrar med fördjupad kunskap om samverkan och integration och därmed kan leda till utveckling och smidiga samarbetsformer mellan förskola och förskoleklass.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	3
Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Bakgrund	2
Styrdokument	2
Samverkan utifrån läroplaner.....	3
Pedagogernas uppdrag	3
Relationen mellan förskola och skola i ett historiskt perspektiv	4
Kulturmötet mellan förskola och förskoleklass.....	5
Specialpedagogik i förskola och förskoleklass.....	6
Förskola och skola - två traditioner och ett livslångt lärande.....	7
Tidigare forskning om samverkan mellan förskola och förskoleklass	8
Teoretiska utgångspunkter	11
Sociokulturellt perspektiv.....	11
Interaktion.....	12
Kommunikation och mediering	12
Metod	13
Etnografi	14
Deltagande observation och ljudinspelning av överlämningssamtal.....	15
Fokusgruppsintervjuer med rektor och pedagoger	15
Fokusgruppsamtalens struktur	17
Förförståelse	17
Insamling av datamaterial.....	18
Bearbetning av data- fokusgrupp och observation	19
Urval	19
Beskrivning av grupperna.....	19
Etiska överväganden.....	20
Undersökningens trovärdighet.....	21
Genomförande	21
Analys av datamaterialet	22
Resultat	23
Fokusgruppsamtal.....	23
Samtal om övergången från förskola till förskoleklass i fokusgrupper	24
Talet om barn i behov av särskilt stöd	24
Talet om samverkan.....	27

Talet om bemötande.....	28
Ett överlämningsamtal mellan förskola och förskoleklass	30
Diskussion	33
Metoddiskussion.....	33
Resultatdiskussion	34
Slutord.....	36
Specialpedagogiska implikationer.....	36
Förslag på fortsatt forskning.....	36
Referenslista.....	37
Bilaga 1 Information rörande studien.....	41
Bilaga 2 Intervjuguide till fokusgrupp av pedagoger verksamma i förskola	42

Inledning

Förskolan har genomgått stora förändringar det senaste decenniet. 1998 fick förskolan sin första läroplan och samma år infördes förskoleklassen som en egen skolform i det offentliga skolväsendet. Det fanns en förhoppning om att införandet av förskoleklassen skulle innebära en pedagogisk kontinuitet genom smidiga samarbetsformer mellan förskola och skola. Avståndet mellan förskola och skola ska överbryggas med målet att öka samverkan mellan verksamheterna (Kärrby, 2000). Förskoleklassen ska således vara den bro som leder från förskola till skola. Enligt Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006) nådde inte förskolereformen sina syften. Den stora förändringen innebar tidigare att börja i årskurs 1 och enligt Karlsson et al. sker denna förändring när barnen börjar i förskoleklass. I praktiken medför det att skolstarten har sänkts från 7 år till 6 år. Ett annat perspektiv på reformen anger Kärrby (2000) som menar att sammanlänkandet av förskola och skola innebär att skolstarten avdramatiserats då förutsättningarna blivit större att avpassa verksamheternas innehåll efter barns behov och utvecklingsnivå.

Förskoleklassen har sedan införandet av reformen diskuterats och kritiserats. Skolverkets studie av förskoleklassen *Att bygga en skolform för sexåringar* (2001) visar att integrationen mellan förskoleklass och årskurs 1 har utformats på ett gynnsamt sätt, men ett ”dike” (s. 11) har nu uppstått mellan förskola och förskoleklass. Enligt rapporten fanns ”diket” tidigare mellan förskolan och skolan och det förefaller enligt rapporten som om att diket nu har flyttats mellan förskolan och förskoleklassen. Detta går tvärs emot idén ett sammanhållet utbildningssystem. Förskoleklassen befinner sig i en brytningstid mellan barnomsorgskultur och grundskolekultur och dess respektive traditioner. Detta innebär nya krav då traditioner och synsätt ska utvecklas. Davidsson (2000) betonar att själva mötet mellan traditionerna ses som det som ska utveckla den integrerade praktiken.

Möten mellan traditioner innehåller läroplans- och måldokument som har en gemensam värdebas och med en gemensam kunskapssyn på pedagogens roll, det lärande barnet och det pedagogiska uppdraget. I övergången mellan förskola och förskoleklass ställer det krav på att åstadkomma en röd tråd, utan omotiverat avbrott i övergången mellan förskola och förskoleklass. Karlsson et al. (2006) menar att genom att se hela barnet kan vi möta honom eller henne utifrån individuella behov. Detta resonemang förutsätter vuxna som tar ett gemensamt ansvar för barns olika förutsättningar. För att på det sätt som författarna avser kunna se hela barnet, innebär det att verksamheterna utifrån styrdokument måste ha ett gemensamt förankrat förhållningssätt som bygger på ömsesidig kunskap, utveckling och lärande. Min erfarenhet är att de vuxnas villkor att kunna efterfölja läroplanen kan se olika ut, beroende av vilken barnsyn man anammar inom en verksamhet.

Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchis har skrivit en bilaga till betänkandet ”Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola” (SOU 1994:45). Bilagan gavs ut med titeln ”Förskola och skola- om två skilda traditioner och om en vision om en mötesplats”. De menar att ”grunden för den barnsyn som än i dag till stor del lever kvar i förskolan och skolan lades redan under 1700-talets upplysningstid” (s.13) Föreställningen om vad ett barn är och vad ett barn behöver för att utvecklas på bästa sätt är enligt författarna ”alltid invävt i skilda sociala praktiker på olika nivåer, i olika sociala och historiska sammanhang” (s.12). Det förefaller således som om att föreställningarna om hur barn ska ha det skiftar från tid till annan, från land till land, från kultur till kultur och jag tror det är betydelsefullt att inse att om man jobbar med barn så är man en del av en samhällsprocess.

Mot bakgrund ovanstående resonemang kommer jag i min studie att undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver övergången mellan förskola och förskoleklass, med det enskilda barnet i centrum. Då studien innehåller pedagogers uppfattningar om möten och samverkan mellan verksamheter är den således en del av denna samhällsprocess.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa pedagoger och rektorers uppfattningar om samverkan vid övergången mellan förskola till förskoleklass med fokus på barn i behov av särskilt stöd. Jag vill dessutom undersöka om de beskriver vilka möjligheter det finns för utveckling inom området. För att precisera mitt syfte är följande frågeställningar centrala:

Hur beskriver förskolans rektor och pedagoger övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd?

Vilka hinder och möjligheter beskriver rektor respektive pedagoger för barn i behov av särskilt stöd vid övergången från förskola till förskoleklass?

Vad finns det för vilja och önskan om samverkan hos pedagoger i förskolan?

Bakgrund

Förskolan och skolan är formade av olika traditioner. Rektorer och pedagoger inom dessa verksamheter ska mötas och i samverkan utveckla en ny sorts praktik. I detta kapitel har jag för avsikt att beskriva hur begreppet samverkan behandlas i styrdokument för förskola och grundskola. För att förstå förskola och förskoleklass i sitt sammanhang och den kultur som präglar verksamheterna kommer jag även att redogöra för förskolans framväxt. Därefter skildras förskolans och skolans syn på det livslånga lärandet. För att placera in studien i det specialpedagogiska fältet kommer i detta kapitel att även skildra specialpedagogik i förskola – förskoleklass.

Styrdokument

Förskola är en del av utbildningsväsendet och vänder sig till barn mellan 1 och 5 år. Förskolan styrs av skollagen (2:a kapitlet) och läroplanen, Lpfö98 (Skolverket, 2008). Förskolans uppgift är att bedriva pedagogisk verksamhet som främjar varje barns välbefinnande samt lärande och utveckling mot vissa specificerade mål, samt att möjliggöra för vårdnadshavare att studera eller förvärvsarbeta. I förskolan förenas omsorg och pedagogik i en verksamhet som tar ansvar för hela barnet hela dagen (Johansson & Pramling, 2003). Förskoleklassen är namnet på en frivillig skolform i Sverige för sexåringar och bestämmelserna om förskoleklassen regleras i skollagen. Vid införandet av förskoleklassen fick läroplanen för den obligatoriska skolan, Lpo 94, omarbetas till en gemensam läroplan för förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Förskoleklassen är en del av skolan och det första steget i att genomföra och uppfylla läroplanens mål som har anpassats till en annan samsyn på

barns utveckling och lärande i förskoleklassen och skolan och fritidshemmet. Avsnittet om normer och värden fick större betydelse samtidigt som nyinförda, naturliga inslag i förskolepedagogiken som lek, omsorg, skapande och utforskande också skulle kunna tillämpas av skolan. Förskoleklassen ska stimulera varje barns utveckling och lärande, samt ligga till grund för den fortsatta skolgången (Wikare, Andersson & Watsi 2000).

Enligt (Orlenius, 2002) utgör värdegrundsarbetet och dess betydelse i läroplanens text ett fundament för all verksamhet inom skolan. Det är därmed inte helt oviktigt hur man som lärare förhåller sig till det som dokument, vilket innebär att vem som tolkar texten därmed har betydelse. Tillsammans med det egna förhållningssättet kring värdegrund, barnsyn och kunskapssyn bör dessa texter sättas i relation till läroplanen.

Samverkan utifrån läroplaner

I Läroplan för förskolan (Lpfö 98) och i läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) står det utförligt skrivet om samverkan mellan förskola och förskoleklass. Enligt Lpfö 98 skall förskolan sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Enligt Lpfö-98 har förskolan dessutom den särskilda uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden. Även i Lpo 94 betonas syftet med samverkan att sträva efter att nå ett kontinuerligt och förtroendefullt samarbete med förskola och förskoleklass för att stödja utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Samarbetet skall enligt läroplanen utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet. Ett förtroendefullt samarbete skall följaktligen finnas mellan de olika verksamheterna.

Pedagogernas uppdrag

Styrdokumentet innehåller riktlinjer kring samverkan mellan förskola, förskoleklass och skola. Enligt riktlinjerna skall läraren utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan samt i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Rektor ansvarar för att samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt arbete (Lpo94, 2006:14). Pedagogerna ska utbyta kunskaper och erfarenheter och dela med sig av sina erfarenheter till alla pedagoger inom alla verksamheter. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet. Enligt riktlinjerna i läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2006:12) skall arbetslaget utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskoleklass samt tillsammans med förskoleklassens personal uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans. Både Lpfö-98 och Lpo-94 poängterar således vikten av samverkan mellan verksamheterna för att stärka det enskilda barnets framgång. I båda dokumenten framhålls även riktlinjerna kring barn i behov av särskilt stöd. I förskolans läroplan (Lpfö-98) står det att den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. De barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg och få uppleva sig vara en tillgång gruppen.

Relationen mellan förskola och skola i ett historiskt perspektiv

Johansson (2000) skriver att gränsen för skolstart har sannolikt varit den mest uppmärksammade frågan inom samarbete förskola - skola under 1990-talet. Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) menar att det som händer i förskolan idag måste förstås i ett helhetstänkande. För att förstå och utveckla det som sker idag tar jag hjälp av historiska perspektiv.

Relationen mellan förskola och skola är en viktig fråga som inte bara är aktuell idag. Enligt Kärrby (2000) fick denna fråga en politisk innebörd under 1930-talet och ”makarna Myrdal formulerade tankar om en förskola för alla. När den svenska välfärdsstaten började växa fram sågs barns utbildning som ett viktigt led i visionen om en bättre tillvaro för alla” (s. 14). En ny gemensam skola för alla började ta form under 1940-50-talen och barns mognad började diskuteras i större utsträckning än tidigare. Karlsson et.al (2006) belyser efterkrigstidens utbildningsreformer och menar att förskolan inte fick någon framträdande plats där då förskolan endast omfattade en liten andel barn. Det pågick en argumentation som handlade om ett behov av att utveckla skolmognadstester. Dessa tester skulle avgöra om barnen var mogna att börja skolan. Det är enligt författarna först i slutet på 60-talet, ”som frågan om relationen förskola och skola kom i brännpunkten”, vilket skedde i samband med barnstugeutredningens tillsättning 1969 (s. 28). Enligt Simmons-Christenson (2002) innehöll utredningen den första sakliga diskussionen om det ”pedagogiska innehållet, dess utformning och målsättning” i förskolan (s. 245). Enligt (SOU 1994:45) är Barnstugeutredningen ”viktig att ha som utgångspunkt för en diskussion kring ett gemensamt idéarv” (s. 24). Samma period som utredningens förslag lades fram och lagen trädde i kraft ökade behovet av barnomsorg. Detta medförde i ett uppbyggnadsskede att det fanns ett behov av att göra övergången mellan förskolan och skolan smidig. Detta för att uppnå pedagogisk kontinuitet mellan nivåerna i ett enhetligt utbildningssystem.

Enligt Kärrby (2000) visade det sig att förskolans och skolans traditioner var starka, och resultaten visade att det under 1970-talet var svårt att uppnå en fungerande samverkan. ”Föreställningar om barns utveckling, om vad kunskap är och metoder för lärande skiljer sig åt mellan pedagoger som arbetar i förskolan respektive skolan” (s. 17). Simmons-Christenson (2002) framhåller år 1975 som ett ”märkesår” i förskolans historia (s. 248). Det formulerades en lag om allmän förskoleverksamhet. ”Lagens innebörd var att det skulle finnas plats i förskola för alla 6-åringar. Dessutom skulle också barn med fysiska, sociala, språkliga eller andra handikapp kunna få plats från 4 års ålder” (s. 246). Betänkandet kritiserades av många men fick ändå stor betydelse för den teoretiska grunden som finns kvar än i dag, även om nyare teorier har kommit till (Simmons-Christenson, 2002). I samband med betänkandet framhåller Karlsson et.al (2006) att mognadsfrågan i detta perspektiv av smidig övergång och kontinuitet inte längre betraktades som ett problem hos barnen, istället kom den att betraktas som ett skolproblem. Detta resulterade i att skolmognadstester kritiserades och avskaffades (Karlsson et.al, 2006). Enligt Simmons-Christenson (2002) har åtskilliga statliga utredningar berört förskolan eller förskolefrågor, vilket också understryker samhällets ökade intresse för dessa institutioner.

(Karlsson et.al, 2006) betonar att under 80-talet fördjupades diskussionen kring kontinuitet och smidig övergång mellan nivåerna och under slutet av 1980-talet och början på 1990-talet debatterades det allt oftare i Sverige att sänka skolstartsåldern från det år barnen fyller sju år

till 6 år. Skolstarten har varit ett grundläggande antagande i diskussionen (Karlsson et.al, 2006). Även Simmons-Christenson (2002) menar att barnens skolstart var frågor som diskuterades på 1980-talet. Författaren menar vidare att det var därför mycket aktuellt att ordna 6-års verksamhet inom förskolan (s. 254). Mål, riktlinjer och normer fördes fram som argument för att svara mot alla barns behov och förutsättningar. Enligt (Karlsson m.fl 2006) ersattes dessa argument av diskussionen kring flexibel skolstart och behovet av att skapa förutsättningar för att göra förskolan till det första steget i den livslånga utbildningen. Simmons-Christenson (2002) framför att debatten om sänkt skolålder och flexibel skolstart blev ett hett diskussionsämne under slutet på 80-talet och i början på 90-talet. Några år senare var diskussionerna igång kring tidig skolstart och frågan om en allmän förskola för 5-åringar började ta form. Det som tidigare var förskolans sexårsverksamhet fördes in i skolan och blev 1998 en egen skolform, förskoleklassen (Karlsson et.al 2006). Förskolan har blivit det första steget i utbildningssystemet och genom förskoleklassen ska således avståndet mellan förskola och skola överbryggas.

Westberg (2008) beskriver pedagogiska förändringar i den svenska förskolepedagogiken under 1835-1945. Avhandlingen beskriver och förklarar förändringen från undervisning till förskolepedagogik i de svenska förskolorna vilket jag delvis redogjort för i föregående stycke. Resultat väcker frågor kring pedagogisk förändring vilket har betydelse för denna studie då den berör förändringsarbete inom av skolformer. Resultaten i avhandlingen visar att när det gäller förskolan är det lokala förutsättningar som inverkar på hur den pedagogiska verksamheten utformas, som exempelvis skolans ekonomi, den lokala debatten och förskolans relation till andra organisationer. En möjlig tolkning av detta innebär att man i en pedagogisk förändring bör ta hänsyn till att förändra förutsättningarna för varje skola snarare än att fokusera på samhälleliga styrdokument .

Kulturmötet mellan förskola och förskoleklass

Davidsson (2009) menar att genom att studera samarbete mellan olika yrkesgrupper innebär det även att studera möten mellan olika traditioner och erfarenheter. Människor utvecklar mellan sig specifika sätt att förhålla sig, regler för handling och kommunikation utvecklas, liksom gemensamma värderingar och normer. Kärrby (2000) belyser kulturmöte mellan pedagogiska traditioner hos olika yrkeskategorier i förskola och skola. Både förskolan och skolan är som institutioner inbäddade i skilda historiska och kulturella traditioner som har format deras funktioner i samhället och det är den dagliga praktiken som speglar dessa traditioner (Davidsson, 2002). Teorins kulturbegrepp motsvaras alltså av den pedagogiska praktik som pedagogerna utvecklar tillsammans. I Davidsson avhandling (2002) refererar hon till Moscovici (1984) Jodelet (1991) Bradbury (1999) vilka menar att kultur skapas när människor kommer samman för speciella syften antingen det är frivilligt eller ej.

Alexandersson (1999) menar att skolan möter intentioner uppifrån vilka styrs av interaktionen mellan människor och grupper i olika verksamheter. Således präglas varje förskola och skola av sin kultur, vilket ger olika förutsättningar att realisera samhällets intentioner för förskolan. Författaren ger ett exempel: ”Om till exempel staten förutsätter att lärare i olika ämnen samverkar för att vissa mål skall kunna uppnås kan detta knappast ske om den lokala skolkulturen motverkar samverkan (s. 18). Berg (2006) menar att skolkulturer kan variera inom en och samma skola och mellan olika skolor. ”Skolkulturer tillsammans liknas vid en

blandning sociala fenomen vilket gör att de är ytterst svåra att tackla på ett sammanhängande sätt” (s.12). Enligt Berg har förskollärare sin yrkestradition inom barnomsorgen med samarbetsinriktade arbetssätt och arbetsformer. Skolpersonalen har yrkestraditioner, samt den påverkan i den direkta närmiljön inom den enskilda skolan. Författaren menar vidare att trots att skolor har fler kulturer, finns ofta en kultur som på ett eller annat sätt har ett mer dominerande inflytande än andra över verksamhetens innehåll och form. I denna dominerande kultur har följaktligen företrädarna ofta ledarfunktion och därmed skolans makthavare.

Kulturbegrepp beskrivs av författare på olika sätt. Kullberg (2004) anser att vad som avgör begreppet är de sammanhang, tankar, utsagor och förhållanden som är karaktäristiska för en viss grupp. Hon menar vidare att ”de relationer som sammanbinder en grupps karaktäristiska är det som sammansvetsar kulturen” (s. 127). Även Kärrby (2000) belyser kulturmöte mellan pedagogiska traditioner hos olika yrkeskategorier i förskola och skola. Författaren menar att det i samverkansprojekt mellan förskola och skola att kan vara svårt att få till stånd en samverkan på grund av skilda pedagogiska traditioner och olika synsätt på barn.

Specialpedagogik i förskola och förskoleklass

I förskola och förskoleklass är pedagogiken och undervisningen oftast så utformad att den ska passa alla barn oavsett behov och stöd. Förskolan har enligt tradition att se alla barn som kompetenta utifrån deras förutsättningar. Om ett barn upplever någon typ av svårighet, ska det finnas möjlighet till hjälp och stöd. Simeonsdotter-Svensson (2009) betonar i ”Specialpedagogiken i förskolan och förskoleklassens samling” att oavsett erfarenheter och bakgrund är förskollärare utbildade i att se alla barns olika behov. Författaren framhåller även att specialpedagogiken i förskolan och förskoleklassen företräder ett förhållningssätt och en barnsyn som lyfter fram barns perspektiv (s.191-211).

Fischbein och Österberg (2003) framhåller att orsaker till svårigheter i en pedagogisk situation uppkommer oftast i samspelet mellan barn och omgivning. Emanuelsson (2000) menar att ett inkluderande perspektiv på hur olika barns olika behov ska mötas och tillgodoses innebär både svåra utmaningar och rika möjligheter till utveckling av kompetens och lärande hos såväl elever som vuxna i skolan. Simeonsdotter-Svensson (2009) hävdar dock att det finns en tendens att fokusera på problem och avvikelser när det gäller barns svårigheter i förskolan och förskoleklassen.

Även Emanuelsson (2000) hävdar att det inte är det faktum att barnen/eleverna är olika och har olika behov och förutsättningar som orsakar problemen. Han menar i stället att det beror på hur olikheterna värderas i den medmänskliga gemenskapen. Synen på inkludering har enligt Persson (2007) förändrats de senaste åren. Han menar att synen på barnet har utvecklats från ett kategoriskt perspektiv där barnet är bärare av svårigheter till ett relationellt perspektiv där svårigheter uppstår i möten med omgivningen.

Clark, Dyson och Millward (1998) hävdar kritiskt att forskningen varit individinriktad och fokuserat på avvikelser. Det handlar således om att skapa optimala förutsättningar för lärande. Förskolans tradition är att se alla barn som kompetenta utifrån sina egna förutsättningar och det är även utgångspunkten i förskoleklassen. Agneta Lindh-Munther (1986) menar att de båda begreppen förskola - barn i behov av särskilt stöd förutsätter varandra. ”*Fenomenet barn med särskilda behov existerar som problemområde just därför att det finns en förskola som*

antas tillfredsställa de särskilda behov eller ge det särskilda stöd som de språkliga uttrycken implicerar” (Lindh-Munther, 1986, s. 12). Hon menar att utan en förskola som definierar normalitet skulle inte en särskild grupp barn definieras som avvikande.

Förskola och skola - två traditioner och ett livslångt lärande

I resultat från utvärderingar av samverkan och integration har det enligt Kärrby (2000) visat sig att första steget oftast innebär att sexårsverksamheten placeras i lokaler som ligger i anslutning till skolan. Förskoleklassen som nu är en del av grundskolan har kommit in i skolans lokaler. Då förskoleklassens verksamhet för sexåringar finns i skolans miljö är det två institutioner med olika traditioner och kultur som ska mötas och samverka. Förskolan har således integrerats i skolans värld och författaren menar att i samverkansprojekt mellan förskola och skola kan det vara svårt att få till stånd en samverkan på grund av skilda pedagogiska traditioner och olika synsätt på barn. Enligt Dahlberg och Lenz Taguchis (SOU 1994:45) innebär en långsiktig utveckling av förskolans och skolans pedagogiska arbete att utgå från en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen. Johansson och Åstedt (1996) menar att ett första steg är att göra förskolans och skolans traditioner synliga.

Vikten av samverkan mellan traditioner betonas i forskning liksom att skola och barnomsorg ska vara miljöer där barn kan få stöd i sin utveckling. Det är dock inte synonymt med att det i praktiska verksamheten ser lika ut överallt. Pramling och Mauritzon (1997) menar att det finns skillnader mellan verksamheter i vilken betoning man lägger på kunskap, färdigheter och olika sätt att lära och utvecklas. För att två traditioner ska kunna mötas ställer det krav på ett gemensamt synsätt bland de som arbetar med barn i åldrarna kring skolstarten. ”Att skapa kontinuitet i barns lärande ger förutsättningar för ökad förståelse av omvärlden och gör kunskapen meningsfull” (Kärrby 2000, s. 16).

Utvecklingen mot en bredare syn på kunskap och lärande har lett till att man bl.a i de statliga styrdokumenterna vill lyfta fram vikten och betydelsen av samverkan mellan förskola, grundskola och fritidshem. Främst ses nyttan av samverkan ur barnets perspektiv samt ett gemensamt synsätt bland lärarkategorierna. Kärrby (2000) menar att ju mera integrerade verksamheterna är tidsmässigt desto mera tycks traditionerna och kulturerna i förskola och skola närma sig varandra. I ett livslångt lärande vilar två traditioner på demokratins grund och det är en demokratisk grund att alla går i samma skola.

Enligt skollagen (SFS 1985:11) ska alla som arbetar i skolan verka för delaktighet och demokratiska former. Enligt Haug (1998) minskar det avståndet mellan olika grupper. Han menar att det är en förutsättning för att kunna utveckla gemensamma intressen och förtroendet mellan grupper. Med barnets bästa i fokus tillför en samverkan mellan olika verksamheter gemenskap och delaktighet. Med mål om att skapa ett enhetligt utbildningssystem skapas behov av smidig övergång mellan verksamheter. Förskolans pedagoger skall leva upp till intentioner och förankra i praktisk verksamhet och hur uppdraget beskrivs på en förskola presenteras i denna studie.

Tidigare forskning om samverkan mellan förskola och förskoleklass

Inom det pedagogiska forskningsfältet finns det en nära koppling mellan de resultat som forskningen bidragit med och utformningen av de statliga styrdokument, läroplanen och dess föregångare de pedagogiska programmen. På detta sätt påstår jag att forskningens uppgift att producera kunskap till fältet uppfylls. Det finns dock få studier att finna som har huvudinriktningen på övergång mellan förskola och förskoleklass, i synnerhet med fokus på barn i behov av särskilt stöd. Det förefaller som om att författare tidigare intresserade sig för samverkan mellan förskola och lågstadie och idag intresserar sig författare för mötet mellan förskoleklass och grundskola.

Mycket av den forskning som skrivs inom området samarbete/integrering handlar om ansvariga i förskoleverksamheten och grundskolan och lärarkategorierna som ansvarar för dessa verksamheter är barnskötare, förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Enligt litteratur förefaller det som om att det sker ett samspel mellan verksamhet - forskning – styrdokument. En samverkan som skapas i en ömsesidig triangel. Utifrån denna triangel innefattar kapitlet forskning inom skolområdet, det vill säga förskola, förskoleklass och grundskola.

Munkhammar (2001) utgår från Michel Foucaults maktperspektiv. Författaren belyser vad det är som sker när pedagoger i olika yrkesgrupper med olika men även gemensamma traditioner sammanförs i en gemensam tradition för att forma en samverkan. Diskursbegreppen är i studien centrala och Munkhammar menar att alla utifrån maktperspektivet är registrerade i en diskurs vilken påverkar förhållningssättet till makt. Något förenklat uttryckt innebär detta att om vi utövar makt blir vi samtidigt påverkade av makten. Intervjuer genomfördes under två år och observationer bland förskollärare, lärare och fritidspedagoger. Intervjuerna syftade till att få reda pedagogers enskilda och gemensamma verklighet och hur de formar en samverkan tillsammans. Observationernas syfte var att öka förståelsen till den verklighet som pedagogerna berättade om. Olika koder används i beskrivningen för hur man pratar om förskolepedagogik och skolans pedagogik och vad som kan göras möjligt inom samarbetet.

Resultatet visar att diskurserna är starka och att pedagogerna vill bli styrda och styr sig själva genom dessa diskurser. Diskurserna utgör även det möjlighetsrum som pedagogerna arbetar i. Det framkommer även i resultatet att samverkan leder till frågeställningar som pedagogerna inte klarar av att hantera eller undviker. Detta innebär att synen på barn, kunskap och lärande blir självklar och tas för givna och ses därmed som naturliga. Munkhammar menar att diskurserna står mot varandra, en förskolediskurs och en skoldiskurs. Mot bakgrund av att samverkan skall åstadkomma en förändring visar resultatet från denna studie att båda diskurser måste synliggöras för att kunna öppna upp och skapa alternativa vägar om förändring.

Intressant i studien är att det enligt författaren redan från början funnits en konflikt mellan omsorg och pedagogik i förskolan. Förskollärargruppen har påverkats av konflikten att lära och fostra vilket speglar de konflikter som tidigare fanns i samhället. Enligt Munkhammar har detta även påverkat samarbetet med skolan. För att förbättra de pedagogiska verksamheterna förespråkas samarbete mellan olika lärargrupper. Samverkan är dock, visar erfarenheterna, inte okomplicerat. Johansson (2000) diskuterar problem och förutsättningar för ett gynnsamt samarbete mellan förskollärare, fritidspedagoger och lärare i skolan. Författaren framhåller att

en bra samverkan kräver att yrkesgrupper är medvetna om sin egen och de andra yrkesgruppernas specifika kompetens och om hur samarbete främjar samtligas arbete. Enligt författaren har förskollärare och fritidspedagoger sedan 1970-talet arbetat utifrån den helhetssyn på barnet, den värdegrund och de arbetssätt som läroplanerna föreskriver. Däremot har de haft problem att hävda sig i samarbetet med skolans lärare. Det förefaller som att det finns en nära koppling mellan verksamhet och utformning av de statliga styrdokument, läroplanen. Davidsson (1999) menar vidare att ett centralt begrepp i Lpo 94 (1998) och dess förarbeten är integration mellan skilda pedagogiska traditioner. För att uppnå kontinuitet mellan verksamheterna krävs en samsyn mellan pedagogerna som sedan kan utgöra gemensamma mål, metoder, synsätt samt förhållningssätt i verksamheterna. För att detta ska bli möjligt ska olika traditioner samverka. Det förutsätter i sin tur gemensamma handlingar och förhållningssätt för att kunna uppnå ett visst mål.

Davidssons (2002) undersöker hur förskollärare och grundskollärare i fyra arbetslag arbetar med att åstadkomma pedagogisk integration av forskolans och skolans traditioner. Författarens syfte är att undersöka vad som förenar respektive skiljer mellan arbetslag och förskolor. Forskningsproblemet handlar om hur lärare med olika utbildnings- och traditionsbakgrund tillsammans formar integration inom en skolverksamhet. I studien utgörs teorin om sociala representationer och begreppen för förhandling och kontraktriktningssgivare som i studien redogör för. Studien är inspirerad av etnografi och består i den dagliga verksamheten, i sitt naturliga sammanhang, i fyra arbetslag på två skolor.

Enligt Davidsson är skillnaden mellan denna typ av ansats och en strikt etnografisk studie är att avsikten inte har varit att studera kulturen i sig. ”Fokus har riktats mot att identifiera hur integrerad pedagogisk praktik formas och kommer till uttryck i en skolverksamhet” (s. 60). Sammanfattningsvis gäller det enligt Davidsson att arbetslaget med utgångspunkt i gemensamma föreställningar konstruerar en verksamhet med plats för tre pedagogiska praktiker, förskola, skola och integrerad praktik. Denna studie lyfter fram de sociala representationer som formas i verksamheten. De innehåller lärarnas privata, traditionella och kulturella erfarenheter och är en del av den kultur man tillhört men också den nya.

Davidsson (1999) behandlar i en fallstudie traditioner och integration. I studien belyser hon två lärares föreställningar om den gemensamma integrerade förskola- skolverksamheten. De två lärarnas tolkning av integration betonar samarbete, utbyte av tankar samt att traditionerna ska samverka. De ser den integrerade praktiken som bestående av flera världar, där gränsen mellan världarna kan överskridas av barnen. Det pedagogiska uppdraget tolkas som att åstadkomma en praktik som innehåller både gemensamma och skilda världar. Som teoretisk referensram används teorin om sociala representationer. Denna teori innebär att de kunskaper man som lärare i en integrerad praktik har och utvecklar tillsammans, både används för att konstruera den egna integrerade praktiken, och för att legitimera densamma.

De sociala representationerna bidrar genom sina språkliga koder till att underlätta kommunikationen inom gruppen, gruppmedlemmarna har ett gemensamt språk med gemensam innebörd. Sociala representationer är kulturella, föränderliga fenomen som uppträder utan att man alltid är medveten om dem. Davidsson belyser de två lärarnas tolkning av integration som betonar samarbete, utbyte av tankar samt att traditionerna ska samverka. Enligt författaren ser de den integrerade praktiken som bestående av flera världar, där gränsen mellan världarna kan överskridas av barnen. Det pedagogiska uppdraget tolkas som att åstadkomma en praktik som innehåller både gemensamma och skilda världar. De båda lärarnas syn på och kunskap om barnet speglar hur det nya yrket och den nya verksamheten

konstitueras. Davidsson ser förhandling och uppdelning av arbetet som viktiga ingredienser i verksamhetsintegreringen, liksom överenskommelser om hur verksamheten ska organiseras och varför. Enighet kring barns lärande och utveckling är enligt Davidsson grunden för att skapa en gemensam praktik. Förskolan och skolan har alltid haft ett integreringsuppdrag, men genom att förskolan inte har kunnat sortera ut barn i den meningen att den kan skapa olika smågrupper för att nå olika kunskapsmål så har integreringen sett annorlunda ut rent praktisk – och det har påverkat det pedagogiska arbetssättet och tankesättet. Skolan har haft kunskapsmål att förhålla sig till och specialpedagogiken har därigenom vuxit fram som en rättighet.

Siljehag (2007) behandlar förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken och utgår från en deltagarorienterad forskningsansats och belyser samgåendet av tre traditioner, förskole- och fritidspedagogikens frånvaro inom specialpedagogiken samt hur en grupp deltagare strävar att koppla samman praktik och teori. Utifrån ideologin om en skola för alla är just det som ett specialpedagogiskt perspektiv hela tiden verkar mot enligt författaren.

Studien visar att tanken om en skola för alla fungerar som en slags ideologiimpregnering: vi blir starkt påverkade av den och tror att vi agerar inom ramen för en skola för alla fast vi inte gör det. Författaren menar vidare att vi måste arbeta med en kritisk blick och granskning av oss själva inom förskolan för att inte bli underordnade den här ideologin och vår egen yrkesidentitet. Författaren skriver i sin analys av resultatdelen att barn sorteras både i förskolan och i skolan – det har egentligen inte med betyg att göra utan med komplicerade sociala relationer som vi bygger upp. Hjørne och Säljö (2007) hävdar att agera i institutionell miljö är något man måste lära sig. I deras fall inom ramen för elevhälsoteamsmöten. Studien belyser det nutida elevhälsoarbete med utgångspunkten att det utifrån ett historiskt perspektiv är givande att förstå många av de problem som förekommer i skolan. Temat i boken är hur man i rapporterat tal från elevhälsoteamsmötena kategoriserar – det vill säga en språklig kodifiering av språket i möten - vilka blir de verktyg man arbetar med. Hur man arbetar med det och vilka konsekvenser de kan tänkas bli utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Då min studie berör skolan och historien bakom skolan som institution finner jag denna studie intressant och är relevant utifrån den specialpedagogiska aspekten.

Genom inrättandet av skolan skapades ett nytt sammanhang för lärande och samverkan. Den moderna skolan har i uppdrag att förebygga och stötta barn i deras lärande och sociala utveckling och skolan är enligt författarna färgat av dess historia beroende på hur den fungerar och vilka uppgifter den ges. I studien belyser författarna skolans förmåga att möta alla barn och resultatet de kom fram till i sin forskning är att skolan har en lång tradition av att förlägga svårigheter hos den enskilda eleven. Författarna menar i sin studie att det finns en brist på konstruktivt och kritiskt tänkande om hur undervisningen fungerar och varför barn får svårigheter att följa med.

Elevhälsoarbetet saknar också ett barnperspektiv och det brister i dokumentation och uppföljning av vilka effekter beslut om åtgärder får. Förutom att lyfta fram dessa interiörer, ger författarna också en intressant bakgrund: Skolan har alltid sorterat upp elever i olika grupper, endast innehållet i vad som anses " normalt " har skiftat. Författarna hävdar att skolan är med och skapar avvikare. Detta på grund av att man som elev förutsätts agera på ett visst sätt och om du avviker från det får du "en identitet som avvikare" (s. 70). Om du sedan har den identiteten finns risken att den bekräftas, kanske inte bara i skolan, och då bemöts du på ett speciellt sätt. Det finns enligt författarna svårigheter att leva upp till vad som förväntas av

en och det kan menar författarna leda till svårigheter. Emanuelsson (2004) lyfter fram lärarens ansvar och hävdar att undervisningen måste vara väl planerad för att kunna ”möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen” (s.112). Det är enligt författaren nödvändigt att det finns en samverkan inom arbetslagen för att nå framgång. ”Inkluderande undervisning” är att se som ett ”mål att sträva mot” menar Emanuelsson (s. 116).

Melander et.al (2006) belyser skolstarten utifrån olika vetenskapliga perspektiv. Forskningsarbetet har sin grund i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Detta perspektiv innebär att människor förstår världen genom att anpassa sig efter socialt legitima representationer av verkligheten. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är inte kunskapen individuell i första hand utan uppstår i en språklig interaktion som bygger upp relationerna såväl mellan människor som mellan människor och objekt (Payne 2002). En möjlig tolkning av det perspektivet, i detta sammanhang, kan vara att människors erfarenheter och kunskap skapas genom sociala processer som äger rum i kulturella och historiska kontexter.

Centralt i boken är empiriska studier av aktörernas erfarenheter och deras agerande. Boken innefattar detaljerade analyser av den dagliga verksamheten i förskolan, förskoleklassen och skolan, och visar tydligt att det är steget från förskola till förskoleklass som avgör skolstarten. Observationerna visar att det är förskolan som har anpassat sig till skolans organisation och kultur. I stället för förändring av skolans arbetssätt har det skett en ”skolifiering” av förskolan. I motsats till vad de offentliga texterna förespråkade har ett tionde skolår inrättats. (Melander et.al 2006, s.168).

Teoretiska utgångspunkter

Då studien berör den kulturella och även den sociala kontexten använder jag mig av det sociokulturella perspektivet som metodiskt verktyg. Säljö (2008) menar att sociokultur innebär samspel och samarbete mellan människor samt att det sociokulturella sammanhanget anses vara av stor betydelse för individens utveckling. Enligt författaren är kommunikation och språkanvändning den centrala länken mellan människans kommunikation. Då uppsatsen bygger på hur vi använder språket i sociala praktiker, (i mitt fall förskola-skola), anser jag detta perspektiv relevant för att ge läsaren bakgrund och insyn i studiens problemområde.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev Vygotskys idéer om mänsklig utveckling från 1920- 1930-talen. Säljö (2008) lyfter just lärandet som en kollektiv process. I ett sociokulturellt perspektiv är lärande och utveckling något som sker i interaktion mellan människor. Frågan hur en människa lär kan inte reduceras till hur vi fungerar som individer med den biologiska naturen utrustat oss med. I studien behöver jag ta hänsyn till hur omgivningen ser ut och vilka resurser den erbjuder.

Interaktion

Ett utgångsantagande i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är att ”människor handlar inom ramen för praktiska och kulturella sammanhang och direkt eller indirekt samspel med andra (Säljö, 2008 s. 104). Författaren skriver att ett sociokulturellt perspektiv”representerar en social och kollektiv syn på hur mänskliga föreställningar och kunskaper skapas och förs vidare” (s.68). Han förklarar att i ett sociokulturellt perspektiv är ”utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelelementer som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer” (s.68). Det blir i detta perspektiv uppenbart att världen fungerar olika i olika miljöer. Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel tillsammans med andra och vi gör erfarenheter. Dessa ”medaktörer” hjälper oss att förstå hur världen fungerar och skall förstås (s.66). Med andra ord påverkas vi av det vi själva eller andra i vår omgivning gör och har varit med om.

Genom att vi är med om någonting och delar med oss av våra upplevelser utvecklas vi själva, samtidigt som vi kan förmedla våra kunskaper med hjälp av vårt språk till andra.” I interaktionen använder vi oss bland annat av artefakter och språk. Genom de sociala praktiker man är delaktig i lär man sig hur man ska bete sig i olika situationer” (Säljö 2005, s. 46-48). Detta innebär att inom sociala praktiker, eller sociala institutioner, interagerar man med hjälp av både kulturella redskap och mediering för att kunskap ska leva vidare, samtidigt som vi även skapar ny kunskap.

Interaktion är enligt Säljö (2005) överhuvudtaget en väldigt viktig faktor för lärande. En skildring av en historia eller en beskrivning av en erfarenhet gör lärande möjligt. Istället för att varje individ ska lära sig genom egna erfarenheter kan hon lära utav sin samtalspartner i en interaktion och ta till sig dennes erfarenheter eller de sätt att tänka och resonera som den hon talar med har. Säljö framhåller människans flexibilitet och talang för att rätta sig efter skilda omständigheter och att ta till sig från nya resonemang i interaktion med samtalspartners. Människor lär sig olika är allmänt känt, vad individer lär sig beror således bland annat på i vilken miljö de hamnar, vilka människor de träffar och interagerar med och vilken lärandemiljö de befinner sig i.

Kommunikation och mediering

Centralt i ett sociokulturellt perspektiv är att man inte skiljer tal från handling, utan tal ses som en form av handling. Säljö (2000) belyser att vi”...formar oss själva och andra, vår etik och moral, i och genom kommunikation” (s.89). Talet är således något vi gör och som får konsekvenser. I språklig framställning finns ”värderingar, attityder och antaganden” (Säljö, 2008 s.86). Språklig kommunikation kan således inte bara ses som att vi utbyter olika budskap. Språket är ett *kollektivt, interaktivt* och *individuellt* sociokulturellt redskap och kan därför fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande (a.a s. 86). Hur samspelet ser ut mellan vad ord betyder för en enskild individ och vad de betyder i kollektivet blir då en grundläggande fråga. ”Människor är kreativa och språket är ett levande och dynamiskt instrument som man anpassar till sina behov i konkreta sammanhang”(a.a s.87). I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är behärsningen av språkliga eller intellektuella redskap ett centralt inslag. Säljö (2000) menar att via redskap kommer tänkandet i kontakt med omvärlden. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000 s. 81). Att mediera betyder således att man för vidare

information om verklighet som gör att den blir förstådd för människorna i olika kontexter. Det är människors bakgrund och omgivning som spelar roll på hur man medierar. Alla människors samtal är uttryck för mediering vilket medför att människor är ständigt medierande resurser för varandra (Säljö, 2005).

Människors utveckling i verksamheter och hur vi lär oss i sociala praktiker gör att vi inte kan bortse från att vi gör våra erfarenheter med hjälp av medierande redskap. Säljö (2000) menar att via redskap kommer tänkandet i kontakt med omvärlden. Både fysiska och språkliga redskap medierar verkligheten för människor. Författaren menar att människors viktigaste medierande redskap är resurserna som finns i språket, det vill säga mediering sker inte enbart via teknik och artefakter .

Vidare anser Säljö (2005) att språkliga kategorier har skapats av människor genom historien som vidare förs till människorna. Termer och begrepp har utvecklats genom medierande redskap. Människor förhåller sig olika till lärsituationer, att de använder medierade redskap på olika sätt vilket medför de skilda erfarenheter fast det egentligen kan vara samma uppgift. Säljö (2005) menar att människor utvecklas genom lärandet och via användning av nya fysiska redskap vilket medför att människan kan agera på nya sätt i sociala praktiker.

Metod

Utifrån ett intresse för skolutveckling samt med en vilja att vetenskapligt beforska pedagoger respektive rektorer med fokus på överlämning ur ett specialpedagogiskt perspektiv är bakgrunden till att detta uppsatsämne blivit till. Jag stötte dock på en del hinder på vägen för att kunna starta min forskningsprocess. För att få tillträde till fältet var jag i kontakt med flera rektorer och områdeschefer. Svaret blev nej, eller inget svar alls. En rektor förklarade i mail att de ”inte hinner just nu på grund av tidsbrist”. Slutligen talade jag med en intresserad rektor inom samma enhet där jag arbetar vilket blev platsen där min forskning äger rum. Studien kommer att utgå från en etnografi som är en metod att samla in datamaterial. Mitt studieobjekt är med andra ord inte ”ett främmande lokalsamhälle” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 177). Det är därmed viktigt att jag hela tiden är medveten om att förförståelsen kan påverka datainsamlingen och tolkningen av min empiri. Att vara känd sedan tidigare är positivt i bemärkelsen att det är lättare att smälta in i miljön (Hammersley & Atkinson, 2007).

Enligt Kullberg (2004) blir det extra viktigt med ett kritiskt förhållningssätt och att jag sätter mig själv ”inom parentes” (s. 94). En etnografisk studie brukar pågå under lång tid men eftersom min studietid är begränsad har jag utifrån syfte och frågeställningar valt att genomföra intervjustudier i form av tre fokusgrupper samt en observationsstudie. I min studie är det centralt att belysa hur rektorer och pedagoger diskuterar om samverkan vid övergången mellan förskola och skola för barn i behov av särskilt stöd.

Etnografi

Studien är inspirerad av den kvalitativa metoden etnografi. Etnografi betyder att "skriva om folk" och har sina rötter i antropologin (Silverman, 2001, s. 45). Etnografi är emellertid långt ifrån någon enhetlig term. Kullberg (2004) förklarar att en grundläggande tanke i etnografi är att forskaren, för att förstå andra människors sätt att leva och lära, fångar dessa människors erfarenheter genom människornas uttrycks sätt i både handlingar och utsagor. En kvalitativ studie efter etnografisk modell innebär, enligt Kvale (1997), att man försöker lägga tonvikten på intervjupersonens upplevelse av ett ämne. Den pedagogiska etnografins arbetsmetoder är framförallt deltagande observation ute i fältet. Forskaren är närvarande och samlar data med hjälp av olika tekniker som, observationer, intervjuer, samtal, fältanteckningar, foto och film för att kunna belysa sina frågeställningar. Jag har i studien valt att använda mig av en deltagande observation då syftet med studien är att lyfta fram pedagogers tankar kring övergång förskola och förskoleklass och för att kunna tolka deras kommunikation. Enligt Hammersley och Atkinsons (1995) fokuserar metoden på hur individer konstruerar den kontext de befinner sig i, såväl via sina tolkningar av den, som genom handlingar grundade i dessa tolkningar.

Ett utmärkande drag för etnografen är att frågeställningen utvecklas och preciseras parallellt med datainsamlingen. Samtidigt avpassas undersökningsdesignen kontinuerligt efter frågeställningen (Hammersley & Atkinsons 1995). Genom att vara uppmärksam på allt som händer och sägs samt ställa frågor får man ett rikt och nyanserat utbud av data att analysera. I min studie tillåter inte tiden att lägga den tiden på insamlandet av data. Detta belyses av Dovemark (2007) som menar att man kan göra "en kompakt observationsform som innebär att man utifrån det etnografiska perspektivet är ute och samlar in material under en kort men intensiv period, ex man är på en observationsplatsen hela dagen" (s. 140). I mitt fall pågick observationstiden under en förmiddag. Jag har som forskare ett synsätt där ett antal samverkande faktorer ska tas hänsyn till. Kullberg (2004) menar man inom etnografen ser människan som ägare av det etnografen söker. Därför kan jag göra ett urval ur en grupp människor där det som jag är intresserad av förekommer.

Hammersley och Atkinsons (1995) menar att etnografiskt inspirerande förskolestudier innehåller ofta olika kombinationer av datainsamling för att på så sätt pröva validiteten av slutsatser. Då studiens syfte inriktar sig på att se och höra deltagarna diskutera med varandra kommer jag utöver en deltagande observation utifrån fokusgruppsamtal beskriva, analysera, och tolka kunskapssyn och verklighetsuppfattning i den del av den sociala värld deltagarna befinner sig i. Jag upplever att den etnografiska ansatsen är en flexibel ansats och på grund av praktiska skäl anser mig föredra den formen av metod. Valet av den etnografiska ansatsen tycks mig också lämpligt då den stämmer väl överens med uppsatsens teoretiska utgångspunkter; det sociokulturella perspektivet. I detta perspektiv uppfattas världen som en social verklighet där människor samspekar och tänker tillsammans med andra människor. Till vår hjälp erbjuder den sociokulturella verkligheten också materiella resurser och verktyg eller redskap som vi kan använda för att tänka med. Ett sociokulturellt perspektiv handlar om "hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller." (Säljö 2000, s.18).

Hammersley och Atkinson (1995) menar att för den etnografiske forskaren är den socialt konstruerade världen den enda värld som sociala aktörer och utforskare kan förstå samt att etnografer arbetar med sina egna och andras tolkningar såsom de tar sig uttryck i praxis, den objektiverade verkligheten. Genom att inta en öppet reflekterande hållning till min egen roll i forskningsprocessen är det möjligt att producera trovärdiga utsagor om omvärlden. I den reflekterande hållningen ingår att noggrant redovisa vad man företar sig, eller avstår från att göra, och varför. Forskarens förkunskaper om det studerade fältet ska också klargöras. All insamlad data är påverkad av någon form av förteoretiska antaganden (Hammersley & Atkinson 1995). Mitt förhållningssätt blir därför av största betydelse. Jag har valt det etnografiska tillvägagångssättet då det tillåter en pendling mellan teori och empiri, utan att teorin blir för styrande. Enligt Ahlberg (2009) kan etnografi även ses som ett redskap för förändring och menar då att företrädare inom delar av etnografien strävar efter att belysa de beforskades talan. Detta överensstämmer enligt författaren med individens egen delaktighet i pågående processer.

Deltagande observation och ljudinspelning av överlämningsamtal

En observation kan även kallas för en fältundersökning och är en etnografisk metod (Kullberg 2004). En deltagande observationen genomförs tillsammans med fem pedagoger och rektor från förskolan samt två pedagoger från förskoleklass. Samtalet är av rektorer inbokad sedan ett tag tillbaka och ska fokusera på överlämning av alla blivande förskoleklassbarn. Samtalet spelas in med hjälp av inspelningsbar mobiltelefon och samtidigt nedtecknas alla intryck. Observationen kräver snabba anteckningar och stor koncentration på deltagarna och ämnet. Detta transkriberas och renskrivs dagen efter och ligger till grund för fortsatta studier. Som observatör är jag en passiv deltagare och lägger mig inte i samtalet. Mitt syfte är att se vad gruppen gör, säger och hur de agerar.

Fokusgruppsintervjuer med rektor och pedagoger

Bryman (2002) beskriver två olika forskningsmetoder, den *kvantitativa* och den *kvalitativa*. Enligt författaren hamnar fokusgrupper inom ramen för den kvalitativa forskningen på grund av att metoden är mer ostrukturerad än kvantitativa metoder. En annan anledning till att metoden är kvalitativ är att gruppledaren har ett tolkande synsätt och drar slutsatser utifrån det deltagarna diskuterar. Bryman (2002) förklarar metoden som intervjuer med flera personer samtidigt i en grupp inom ett visst område eller utifrån en viss frågeställning. Studien handlar om att utifrån etnografiska utgångspunkter i ett sociokulturellt perspektiv genomföra en samtalsobservation, samt tre forskningsintervjuer i form av fokusgrupper med fokus på att studera den sociala praktiken - samtal och interaktionen mellan rektorer, samt pedagoger från förskola och förskoleklass. I fokusgrupperna kommer jag att ta hjälp av Wibeck (2000) och Halkier (2009).

Enligt Wibeck (2000) är en fokusgruppsintervju en teknik där forskaren samlar in data runt ett ämne som bestämts av forskaren med hjälp av interaktion mellan respondenterna. Datamaterialet i fokusgrupper skapas via samtal mellan deltagarna. Gruppen leds av en samtalsledare- moderator som initierar diskussionen och introducerar nya aspekter av ämnet i den mån det behövs. ”Moderatorn är emellertid ingen traditionell intervjuare, utan målet med fokusgruppen är att gruppdeltagarna ska diskutera fritt med

varandra” (s. 9). Halkier (2009) menar att en moderator måste vara inställd på att lyssna och att deltagarna alltid ska prata mer än intervjuaren. Man skall även som moderator se till att fokusgruppen täcker de relevanta ämnena i forskningsprojektet. Moderatoren ska alltså först och främst vara inställd på att lyssna samt skapa förutsättningar för social interaktion i gruppen. Enligt Halkier har moderatoren två viktiga uppgifter; ”att få deltagarna att prata med varandra och att hantera den sociala dynamik som utvecklas mellan dem ” (s. 47). Halkier menar att man som moderator måste kunna acceptera olika former av social interaktion. Både Halkier och Wibeck menar att fokusgruppintervjuer innebär en hög grad av interaktion mellan intervjuare och deltagare.

Fokusgrupper är bra på att producera data om sociala grupperns tolkningar, interaktioner och normer, medan de är mindre lämpade för att producera data om individers livsvärldar (Halkier, 2008). Halkier menar vidare att en annan fördel med fokusgrupper är den sociala interaktionen som är källan till data. Enligt författaren producerar de olika deltagarnas jämförelser av erfarenheter och förståelser i gruppprocesserna producerar ofta kunskap om komplexiteter i betydelsebildning och sociala praktiker som är svåra för forskaren att få fram i individuella intervjuer eller halvstrukturerade gruppintervjuer. ”Forskaren som använder fokusgrupper, behöver inte, som i fältarbete, lägga ner en massa tid på att hänga ute på fältet och hoppas att det händer något som intresserar henne” (s.12). En tredje fördel med fokusgrupper består enligt författaren i förmågan att producera koncentrerade data om ett bestämt fenomen eller ämne på ett relativt lättillgängligt sätt, som inte är särskilt påträngande för deltagaren jämfört med exempelvis fältarbete och deltagande observation.

Det finns vissa svårigheter vid arbete med fokusgrupper som jag är medveten om. En av dem är min egen roll som moderator i samtalen. Det krävs att man är väldigt observant och lyhörd om vad som sker under samtalsgången så att det inte är någon i gruppen som är mer dominant än andra och tar över på bekostnad av de övriga deltagarna. Då är det viktigt att man som moderator går in och förändrar genom att uppmuntra de deltagare som är mer tillbakadragna så att deras åsikter också kan komma fram. Att vara moderator innebär att vara tydlig i sin roll för deltagarna och att förklara att syftet inte är att kontrollera kunskaper utan att lyssna och att föra in nya frågor under diskussionen om det behövs (ibid).

Nackdelar med denna typ av metod kan vara att den enskilda deltagaren i fokusgruppen får sagt mycket mindre än den enskilda deltagaren i en individuell intervju (Halkier, 2008). Jag kan även tro att en nackdel kan vara att få ihop en gemensam tid så att alla gruppdeltagare har möjlighet att träffas. Metoden är vidare beroende av intervjuarens förmåga och kunskaper att utföra intervjuer. Det krävs både goda förkunskaper samt god förmåga att lyssna och tolka. Olsson och Sörensson (2001) tar även upp metodens fördelar. De menar att man på kort tid få fram mycket information samt att gruppdeltagarna ofta upplever att de ger varandra stöd och inspiration. Enligt författarna ger fokusgruppsmetoden också möjlighet att studera gruppinteraktionen” (Olsson & Sörensson 2001). En annan positiv aspekt med att arbeta med fokusgrupper är att undersökningen kan ha en positiv effekt för deltagarna. ”Förutom de rena forskningsresultaten kan undersökningen ha betydelse för gruppdeltagarna själva genom att de blir medvetna om problemområden som såväl direkt som indirekt berör dem personligen” (Wibeck, 2000, s. 126).

Deltagarna i mina fokusgrupper är kända för varandra, mer eller mindre. Pedagogerna i förskolan och förskoleklass i min studie arbetar alla inom samma område. Detta kan underlätta rekryteringen till fokusgruppsintervjuerna. Det kan även bidra till att skapa en mer

avslappnad stämning under själva genomförandena. Fördelen med att använda sig av en redan existerande social grupp är att respondenterna redan känner varandra och är vana att prata och diskutera med varandra (Wibeck, 2000). Detta underlättar också möjligheten att få deltagare till fokusgruppsintervjun. En risk som dock kan uppstå är att vissa ämnen och frågor inte tas upp under fokusgruppsintervjun för att de är givna, alla i gruppen vet redan hur de andra tänker och resonerar. Ytterligare en risk är att deltagarna kan falla in i gamla invanda roller och detta kan påverka resultatet (Wibeck, 2000). Jag kommer att spela in alla samtal med hjälp av inspelningsbar mobiltelefon. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) förespråkar att spela in intervjun eftersom det då är lättare att få ett flyt i samtalet. Kvale (1997) skriver att det är ett sätt att registrera då de flesta informanter tänker bort bandspelaren och talar obehindrat. Jag kan då som intervjuare koncentrera mig på ämnet som diskuteras.

Det finns även en risk att informanterna påverkar varandra och att man får en majoritetsåsikt som egentligen inte någon står för (Stukát, 2005). Enligt Kvale (1997) leder samspelet mellan informanterna ofta till spontana och känsloladdade uttalanden om det ämne som diskuteras. Detta kan leda till en svårighet för den som leder intervjun då dennes kontroll över situationen kan minskas. Forskaren får en kaotisk datainsamling som kan bli svår att analysera om informanternas åsikter är för olika (ibid). Det är viktigt att tänka på den inbyggda maktdimensionen som Ahlberg (2009) och Kvale (1997) menar alltid finns i kontakten mellan forskare och informant. Enligt Wibeck (2000) kan forskaren minska upplevelsen av makt genom att redan från början tydliggöra sin roll i gruppen.

Fokusgruppsamtalens struktur

I litteraturen om fokusgrupper beskrivs tre modeller. En lös modell med mycket få och mycket breda, öppna inledningsfrågor. En stram modell med flera och mer specifika frågor, samt trattmodellen som är en kombination där man börjar öppet och slutar mer strukturerat Halkier (2010). Eftersom det i min studie var viktigt att deltagarna i fokusgruppen så långt som möjligt ska få möjlighet att välja vad de ska säga om ämnet och hur de ska säga det inom en viss ram verkade den lösa modellen till en börja mest lämpad. Jag måste dock kunna styra gruppdynamiken och kontrollera interaktionen mellan deltagarna, samt för att täcka in ämnen jag behöver är behöver jag ge samtalet en viss struktur. För att kunna göra det behöver jag en viss struktur varför trattmodellen lämpar sig bäst. Jag planerar att genomföra samtliga fokusgruppsintervjuer med hjälp inspelningsbar mobiltelefon. Bryman (2002) tar upp svårigheten med att hålla reda på vad olika deltagare säger och samtidigt hinna med att anteckna. Han menar därför att det är en fördel att använda sig av inspelningsutrustning. Att jag inte valde enskilda intervjuer beror på att jag misstänkte att svaren inte hade blivit lika utförliga som vid en fokusgruppsintervju. Samtidigt ville jag att så många som möjligt skulle få möjlighet att komma till tals.

Förförståelse

Ödman (1994) förklarar förförståelsen som att ”vi kan inte förstå utan att vi redan har förstått” (s. 81) Detta redogör även Thurén (2007) för genom att betona att man utan förförståelse inte har möjlighet att förstå någonting. Författaren hävdar även att förförståelsen bygger på våra

tidigare erfarenheter samt att när vi ser på ett visst fenomen filtrerar vi det vi ser genom våra tidigare kunskaper och erfarenheter.

Gilje och Grimen (2003) menar att alla delar av förförståelsen inte är medvetna, men de kan styra mina tolkningar och beskrivs enligt författarna som tyst kunskap. På något sätt kommer den tysta kunskapen att avspeglas hur och på vilket sätt jag upplever ett fenomen. Detta innebär att mina tidigare erfarenheter är med och formar min tolkning och beskrivning av det jag studerar. För mig innebär följaktligen att min livserfarenhet och arbete som förskollärare, samt min specialpedagogiska utbildning där fokus ligger på hur hinder och möjligheter relateras till ett relationellt perspektiv är med i allt jag tolkar och jag upplever. Detta innebär att allt jag ser och uppfattar får därför betydelse för min tolkning i forskningsprocessen och därmed mitt resultat, och jag är medveten om att min förförståelse möjligtvis inte stämmer överens med verkligheten.

Insamling av datamaterial

I min undersökningsplan fanns det tankar att göra aktionsforskning med fokusgrupper. I de fokusgrupperna skulle jag då agera som en handledare och motor i en process. Jag planerade att ställa frågor till deltagarna i praktiken, iscensätta handling, följa processen och reflektera över det som sker (Rönnerman, 2004). På grund av praktiska och etiska begränsningar i det sammanhang där forskningen skulle bedrivas ändrades ansatsen till en etnografisk inriktning med fokusgrupper och deltagande observation som metoder. Andra metoder som skulle kunnat användas istället för fokusgrupper är gruppintervjuer, den strukturerade eller halvstrukturerade intervjun. Pedagogerna kunde ha intervjuats var för sig för att kunna jämföra svaren. Till skillnad från en gruppdiskussion, som kan se ut på olika sätt och ha olika syften, är en fokusgrupp mer formell och arrangerad av forskaren. I en roll som intervjuare hade jag spelat en lite annan roll än en moderator i fokusgrupper. Enligt Halkier (2009) innebär fokusgruppsintervjuer en mer omfattande form av social interaktion. Forskaren (här moderatoren) skapar ”en bestämd form av socialt utrymme där intervjupersonernas erfarenheter och tolkningar kan komma till uttryck i dialog med forskaren” (s. 47).

Wibeck (2000) menar att om syftet med studien är att utveckla tankar och arbetssätt ”... kan den bredd fokusgrupper ger vara till nytta” (s. 39). Jag ser det som en process där enskilda deltagares uppfattningar kan leda till reaktioner och tankar hos andra och där olika perspektiv på en fråga kan komma fram. Syftet är inte att jämföra svaren på intervjuer, utan snarare att följa diskussioner och observera. I en diskussion med andra kan de deltagande sätta ord på och få syn på sina egna tankar, samt spegla dem med andra (Wibeck, 2000). Slutligen hade det kunnat göras en kvantitativ analys av en strukturerad enkät, men det hade blivit svårare att ringa in informanternas tankar och följa diskussion kring övergången till förskoleklassen. Jag ville att pedagogerna skulle hålla tankarna på diskussionerna levande snarare än att lämna svar i enskilda intervjuer eller besvara färdiga frågor i enkät. Utifrån en etnografiskt inspirerad ansats med ett sociokulturellt perspektiv föll mina val på att låta pedagogerna gemensamt, under diskussion, formulera svar på frågor, samt att genomföra en planerad deltagande observation vid ett överlämningsamtalstillfälle mellan pedagoger och rektor i förskola samt pedagoger och rektor i förskoleklass.

Bearbetning av data- fokusgrupp och observation

Fördelen med deltagande observation kopplat till samtal/intervju är att handlingen blir förtydligad. Kvale (1997) menar att man ska tänka igenom hur intervjuerna ska analyseras innan de utförs. Den analysmetod man bestämmer sig för kommer sedan att styra sammanställningen av intervjuguiden, själva intervjuprocessen och utskriften av intervjuerna. ”Varje stadium i ett intervjuprojekt för med sig beslut som både erbjuder möjligheter och sätter hinder i vägen för senare stadier i projektet” (Kvale, 2004, s. 162). Direkt efter intervjuerna transkriberades empirin. Transkriberingen utfördes noggrant då det var viktigt att inte bara få med det sagda utan även ha möjlighet att reflektera över det som inte sagts i ord utifrån tonfall, pauser osv. (Wibeck, 2000)

Urval

Jag ansåg det viktigt att pedagogerna själva var intresserade att delta i min studie. Att handplocka undersökningsgrupper utifrån bestämda kriterier kallas för avsiktligt urval (Alexandersson, 1994). Mitt avsiktliga urval gjordes utifrån att en pedagog från varje avdelning fick förfrågan om att delta i fokusgrupperna, inklusive rektor. Hammersley och Atkinson (2007) menar att det är svårt att intervju alla i en stor organisation, varför man som forskare får välja representativa personer. Gruppernas sammansättning under de olika samtalen ser olika ut vad gäller antal samt deltagare. Eftersom jag arbetar inom samma enhet där undersökningen ägde rum är pedagogerna kända för mig sedan tidigare. Detta kan underlätta rekryteringen till fokusgruppsintervjun. Det kan också bidra till att skapa en mer avslappnad stämning under själva genomförandet.

I studien har jag valt att genomföra tre fokusgruppintervjuer tillsammans med förskolans pedagoger och rektor. Enligt Wibeck (2000) är det lägsta antalet grupper för att samla tillräckligt med material. Fokusgrupperna kommer inte att jämföras med varandra. Det har inte varit möjligt att genomföra fler intervjuer med tanke på tidsaspekten i denna uppsats samt att de tre fokusgrupperna inte ska jämföras med varandra. Tillsammans med en observation tillsammans med förskoleklassens pedagoger samt förskolans rektor och pedagoger, anser jag kunna bredda min empiri. Den deltaganden observationen representerades förutom av förskolans rektor och förskolans pedagoger även av förskoleklassens pedagoger. Även dessa pedagoger är något kända för mig.

Beskrivning av grupperna

Jag har i studien valt att inte göra någon åtskillnad mellan de olika yrkeskategorierna förskollärare och barnskötare som båda finns representerade. Förutom rektor, kommer pedagog vara den samlade benämningen på just de som deltar i samtalen. Jag kommer däremot tydliggöra om pedagogen har sin tjänst i förskola eller förskoleklass. Alla deltagare i grupperna består av kvinnor i åldrarna mellan 45-60 år, rektor under 40 år. Pedagoger i förskolan och de i förskoleklassen har alla arbetat en längre tid på enheten. Rektorn har haft sin anställning på förskolan sedan 1,5 år. Alla samtal ägde rum i förskolans lokaler.

Etiska överväganden

Det är viktigt att beakta de etiska aspekterna och reflektera över sin roll i fokusgruppssamtalen. Särskilt viktigt är det då jag är känd hos deltagarna sedan tidigare eftersom jag arbetar på samma enhet. Inledningsvis tillfrågades pedagogerna och rektorn på enheten muntligt om det fanns intresse av att studien. När frågan förankrats lämnades ett informationsbrev om studien ut till berörda pedagoger. En intervju bygger på ömsesidig respekt och förtroende. Det innebär att jag informerat deltagarna om att jag om möjligt kommer att spela in samtalen vilka jag sen kommer att tolka och analysera. Månson (1991) hävdar att oavsett hur välreflekterat ett forskningsämne än är, ska man vara medveten om att det ligger i forskningens speciella karaktär att det alltid finns osäkerheter kring hur etiska frågeställningar behandlas i forskningsprocessen. Jag har som forskare således samma ansvar för konsekvenserna av mitt handlande som andra människor i samhället. Jag måste därför anta ett etiskt och moraliskt förhållningssätt gentemot de människor som används i min studie för att få fram kunskap.

Riktlinjerna från Vetenskapsrådet (2007) redovisas enligt följande:

Informationskravet innebär att jag som forskare skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Detta har gjorts genom att jag inför studien lämnat ut information kring studien. *Samtyckeskravet* understryker att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Deltagarna har fått information om att de kan välja om de vill delta i samtalen eller ej, de har även rätt att avbryta närhelst de i så fall känner. *Konfidentialitetskravet* betonar att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt samt att alla namn kommer att vara fingerade. *Nyttjandekravet* innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Detta innebär att det material jag samlat in och transkriberats bara finns med i undersökningen.

Då all forskning där människor är involverade finns det vissa etiska aspekter som man kan lägga på fokusgruppsintervjuer. Halkier (2009) menar att etik i samband med fokusgrupper i grunden handlar om fyra saker. För det *första* ska det stå klart för deltagarna att de kan vara anonyma. De bör också få en försäkran om att inga andra ska få lyssna till de ursprungliga ljudfilerna eller få se de ursprungliga utskrifterna, förutom exempelvis den som gör utskriften eller examinatorn i studieprojekt. För det *andra* ska deltagarna informeras om vad projektet handlar om och vad fokusgrupperna skall användas till. Deltagarna ska med andra ord få reda på vad som kommer ut av deras deltagande. För det *tredje* ska man hålla vad man lovar. Om man inte tänkt sig använda deltagarnas eventuella återkoppling på den första bearbetningen av empirin till något ska man låta bli att utnyttja människors tid för sådant. För det *fjärde* ska man uppföra sig som en vanlig normal människa, detta eftersom vi blir betraktade som representanter för den akademiska världen. Det kommer snabbt att sprida sig i människors sociala nätverk om de har dåliga erfarenheter av en moderator för en fokusgrupp (s.61-62).

Undersökningens trovärdighet

Denna studie är kvalitativ vilket innebär att man inte alltid talar om validitet och reliabilitet eftersom man inte söker en sanning att redovisa (Ahlberg, 2009; Stúkat, 2005). Man kan istället använda begreppet trovärdighet om studiens resultat. Karlsson (2007) betonar att man måste kunna styrka och försvara resultatet man fått fram genom studierna och undersökningarna. "Genom att redovisa för hur studien genomförts kan man påvisa tillförlitlighet och giltighet av det undersökta" (s.247). Med andra ord är metoderna avgörande för att säkerställa ett gott resultat. Jag anser att studiens giltighet är god då jag har valt metoder som har ringat in syftet samt att metodernas resultat bekräftat varandra.

Tillförlitligheten kan möjligtvis begränsas då studien har gjorts inom samma enhet där jag själv arbetar. En effekt av min yrkeserfarenhet på undersökningsområdet kan leda till att jag blir hemmablind. Eftersom allt jag ser och uppfattar är av betydelse för min tolkning, innebär det att jag måste försöka se det jag ser med nya ögon samt inta en distanserad position vilket ledde till valet av metod. Min yrkesbakgrund kan även ha varit av värde i studien genom att den bidragit till att jag haft en grundläggande kunskap om den undersökta praktiken. Enligt Kvale (1997) kan detta framhållas som en fördel då jag gör iakttagelser från ett utifrånperspektiv trots min erfarenhet av verksamhetsområdet. I undersökningen har jag använt mig av ett systematiskt tillvägagångssätt vilket bidrar till att resultaten blir så tillförlitliga som möjligt (Wibeck, 2000). Det kan dock inte uteslutas att en del av pedagogerna och rektorn kan ha påverkats av min uppfattat min dubbla roll som forskare och medarbetare och därmed ifrågasatt min lojalitet. De kan därför ha blivit något reserverade i sina svar vilket kan ha påverkat resultatet i studien. Jag upplevde dock att pedagogerna visade stort intresse och engagemang under samtalen och jag tror att mitt resultat kan vara stöd för förskolan och förskoleklassens samverkan.

Validiteten i den deltagande observationen kan diskuteras med tanke på att den genomfördes under ett enda tillfälle men tillsammans med de tre fokusgruppsamtalen och det som erhöles i observationen kan den bidra till att stärka studiens trovärdighet som helhet. Generaliserbarheten, det vill säga för vilka studiens resultat gäller, kan inom en etnografisk studie dock vara problematiskt.

Det man kan säga är att det man studerar ger resultat som kan ses som mönster för fortsatta studier (Kullberg, 2004). Jag tror dock inte detta blir resultatet i min studie då den enbart genomförts inom en praktik. En mer rättvisande term kan istället vara relaterbarhet, då andra som befinner sig i en liknande situation kan relatera till det studien kommit fram till (Stukat, 2005). Möjligtvis kan då studien vara till hjälp på andra förskolor - skolor.

Genomförande

I det följande stycke kommer jag att redogöra för själva genomförandet av studien, från start till analys, tolkning och transkribering av material. Jag har valt att genomföra tre fokusgruppsamtal tillsammans med rektor och pedagoger från förskola. Då studien har en etnografisk inriktning har jag även observerat rektor och pedagoger från förskola samt pedagoger från förskoleklass. Rektor från skolan kunde vid det tillfället inte närvara. Vid

första samtalet deltog sex stycken förskolepedagoger och samtalet varade i en timma. Jag började samtalen med några breda öppningsfrågor. Därefter övergick jag till introduktionsfrågorna som innefattade ett bredare område i ämnet. Frågor som är öppna och expansiva, dvs formulerade så att de kan väcka olika reaktioner kallas enligt Halkier (2009) för inledningsfrågor. Enligt författaren är det bäst att börja med beskrivande frågor eftersom de är lättast för deltagarna att reagera på. Wibeck (2000) menar att gruppmedlemmarnas uttalanden oftast startar av ett stimulus vilket kan vara en fråga från moderatorn, eller en kommentar från en annan deltagare. Om ett ämne skulle komma upp spontant bör detta enligt Wibeck ha större betydelse eftersom talaren kan ha ett intresse för ämnet.

Syftet med öppningsfrågorna var att få deltagarna avslappnade och att de skulle få en känsla av att de hade något gemensamt. Vid genomförandet av fokusgrupperna och observationssamtalet använde jag mig av inspelningsbar mobiltelefon med mycket god ljudkvalitet. Jag hade då möjlighet att lyssna på materialet flera gånger. Jag antecknade även under samtalen det som jag då ansåg vara av vikt för studien. Efter varje samtal skrev jag även ner mina egna reflektioner över intervjun och det jag då funnit intressant att notera. Därefter transkriberades hela materialet. Jag har även läst det transkriberade materialet upprepade gånger för att ringa in och kategorisera utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. En viktig del i det kommande analysarbetet som Wibeck belyser är att skildra verkligheten som den förstås och upplevs av andra. Detta innebär att jag som forskare är en intresserad och aktiv lyssnare. Jag kommer att intressera mig på meningen, i motsats till enskilda ord.

Analys av datamaterialet

Jag kommer i min analys att ta hjälp av Wibeck (2000) och Halkier (2009) och deras ståndpunkter vid analysarbete av fokusgruppsarbete. I analysen är det enligt Wibeck (2000) viktigt att ta hänsyn till kontexten. Författaren förtydligar detta genom frågorna; ”talar deltagarna verkligen om samma sak? Används olika exempel för att belysa samma sak? Med vilken intensitet och hur mycket emfas uttalar de sig?” (s. 94). Målet med analysen är att upplysa människor om sådant de inte tidigare visste och lyfta förståelsen till en ny nivå. En av forskarens uppgifter är enligt Wibeck att dra slutsatser utifrån vad jag finner i materialet. Dessa slutsatser ska ha tydligt stöd i data. Det centrala i analysprocessen är enligt författaren att finna mönster, göra jämförelser och kontrastera olika data mot varandra. Jämförelser görs inom en grupp och mellan grupper. Dessa jämförelser kommer jag att jämföra och kontrastera mot det sociokulturella perspektivet. En annan viktig del i analysarbetet som Wibeck (2000) belyser är att skildra verkligheten som den förstås och upplevs av andra. De verktyg som finns för bearbetning av fokusgruppsdata kan i stort sett användas oberoende av problemställning eller teoretisk ansats, bara man anpassar dem till de teoretiska begrepp man arbetar med Halkier (2009).

Wibeck (2000) menar att syftet att analysera material från fokusgrupper ofta är att komma åt de innehållsliga aspekterna av det som sägs, alltså att göra en s.k innehållsanalys. Det handlar om att ”koda material, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster” (s. 88). Enligt skribenten går det bra att dela in det som sägs i enheter. De olika aspekter som kommer fram kan sedan förse med koder, jämföras och sammanföras till abstrakta teman. I resultatdelen sammanställs en ”tematisk huvudrubrik”, (Halkier 2009 s. 71) Denna innebär sammanfattande ord eller uttryck som sätts på varje del av översikten för att tydliggöra vad det har talats om i stora drag. Kategorisering kan enligt Halkier både vara empiridriven och

teoridriven. Kategorierna kan bildas genom deltagarnas egna kategoriseringar eller så kan de bildas genom att forskaren tillför bestämda begreppskategorier. Det kan också vara en blandning av dessa metoder. Begreppsbildning är det sista av de tre verktygen Halkier belyser. I min studie förefaller det sig intressant att studera språket och på vilket sätt som deltagarna talar till varandra. ”De ordval, tonfall och annat som en deltagare använder sig av påverkar hur han eller hon definierar sig själv och hur de andra i gruppen kommer att betrakta honom eller henne”. (Halkier 2009 s. 95) Wibeck tar även upp att tystnaden är viktig i sig. Att en person avstår att uttala sig behöver inte betyda att personen saknar en åsikt. Utifrån det etnografiska samt sociokulturella perspektivet är min uppgift i analysen bör gå bakom orden och på något sätt tillmäta gruppens handlingar och beteende i kroppsspråk, gester och tonfall.

I analysen och diskussionen av det empiriska materialet har jag utgått från syfte och frågeställningar, samt jämfört materialet med tidigare forskning. Utifrån en socialkonstruktivistisk ansats kan man inte säga så mycket om konkreta betydelse i fokusgruppsdata utan att säga något om hur processerna för betydelsebildning sker (Halkier 2009). Hur utgår det sociokulturella perspektivet till forskning om skola och förskola och hur anknyts det till min studie? Som det framgår av stycket kring litteraturstudier och Säljö's beskrivningar av perspektivet sker all förmedling av erfarenheter i olika processer. I min studie bör jag alltså förstå att kunskap också förmedlas genom olika former av kommunikation. Kunskap är följaktligen något som alltid förändras. Genom språket kan vi sätta begrepp på händelser och erfarenheter och därigenom dela med oss av dem. (Säljö, 2000). I en etnografisk studie studeras människan i sin naturliga omgivning, samt processer som leder till förändring (Kullberg, 2004), och att studera den förändring som nu sker på skolan kan kanske ge pedagogerna stöd i den fortsatta implementeringen av det nya arbetssättet. Det är, återigen och slutligen, av vikt att under studiens gång reflektera över vilken påverkan man som forskare har på det som sker (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Resultat

I detta avsnitt presenterar jag resultatet av fokusgruppsamtalen, därefter redovisas resultatet av en deltagande observation.

Fokusgruppsamtal

Efter hand som fokusgruppsamtalen avslutades lyssnade jag på dem för att bilda mig en uppfattning om dess innehåll. I varje samtal försökte jag tolka det pedagogerna sa för att sedan kategorisera samtalsämnena. Under intervjuerna kom nya frågor och perspektiv upp som var relevanta och viktiga för intervjupersonerna. Detta gjorde att de olika samtalen skilde sig åt och att tyngdpunkten kom att ligga på olika kategorier. Dessa kategorier delades upp i olika perspektiv. Nya perspektiv uppkom under intervjuerna såsom definition av olika begrepp liksom tankar kring överlämning av information. Tidsbristen har inte fått en egen kategori men var ett återkommande ämne av pedagogerna i alla samtal.

För att skapa förståelse för de innehållsliga ämnena i data redovisas resultatet utifrån vissa teman som framkom under samtalen. Utvalda citat belyser resultatet och ger en förståelse för det som sagts. Därefter tolkas varje tema för att ge betydelse åt det som kommit fram i

samtalen samt för att ge innehållet en djupare mening. Min beskrivning i resultatet är inte fri från tolkande inslag, dvs *vad* jag som forskare väljer att beskriva eller *hur* jag gör det är ett resultat av mina egna medvetna eller omedvetna val. Resultatet är således beroende av vilka delar jag visar fram, hur saker sägs och i vilket sammanhang med målet att öka förståelsen kring ämnet (Se Wibeck 2000). Jag arbetade om syftet och frågeställningarna ett par gånger under processens gång.

Jag har valt att tydliggöra uppfattningar utifrån tre utvalda teman som framkommer i samtalen:

- Samverkan
- Barn i behov av särskilt stöd
- Bemötande

Samtal om övergången från förskola till förskoleklass i fokusgrupper

Inledningsvis beskrivs överlämningen för alla barn från förskola till förskoleklass. Detta beskrivs i olika steg där olika roller ingår; överlämnande pedagoger, mottagande pedagoger och föräldrar. Utvalda citat belyser hur överlämningen beskrivs av deltagarna.

Exempel 1

Pedagog 2: ja.. först har vi ju ett överlämningssamtal när dom kommer hit sen hälsar vi på med barnen och dom har en samling och sen ett besök i bamba så har vi gjort

Pedagog 1: föräldrasamtal har vi ju också på skolan där vi lämnar över och pratar om barnet

Pedagog 2: ja precis där kan man ju prata om dom barnen som behöver lite extra liksom

Pedagog 3: men övergången innebär ju också att vi träffas i femårsgruppen här...att alla barn får träffas och lära känna varandra

Pedagog 5: ja och för dom barnen med särskilda behov är ju bra att följa upp alltså vi i förskolan och dom i förskoleklass...tillsammans alltså men det tar liksom stopp sen när dom börjat där

Pedagogerna talar om femårsgruppen och vad den innebär i övergången, dvs att barnen träffas för att lära känna varandra. En pedagog i samtalet lyfter fram avsaknad av uppföljning samt en önskan om att göra en uppföljning kring barn i behov av särskilt stöd tillsammans med förskoleklassens pedagoger.

Diskussionen leder in på samverkan i överlämnandet av barn i behov av särskilt stöd:

Talet om barn i behov av särskilt stöd

Att definiera barn i behov av särskilt stöd visar sig för deltagarna i samtalet vara en svårighet. Det visar sig bland deltagarna vara en svårighet att definiera behovet av att vara i behov av särskilt stöd. Deltagarna är överens om att det handlar om att barn är i svårigheter av något

slag men att det saknas strategier i överlämnandet för hur de ska uppmärksamma, tillgodose och följa upp behovet av stöd och stimulans. Det finns oklarheter kring begrepp, en önskan om samverkan med förskoleklassens pedagoger men en vi-och-domkultur präglar samarbetet vilket följade citat belyser:

Exempel 2

Moderator: Vad innebär särskilt stöd vid överlämning?

Pedagog 3: jag känner mig väldigt osäker på vad "särskilt stöd" betyder?

Pedagog3: dom barnen med diagnos är det jätteenkelt

Rektor: men alla barn har väl något speciellt behov någon gång?

Pedagog 4: De är väl dom blyga som har intelligens och som inte vågar ta för sig och så dom som är väldigt framåt och som kanske fördärvar för den andra gruppen på grund av dom har kommit förbi

Pedagog 1: men jag tänker på barnen som har språkproblem...och kanske brister i den sociala kompetensen

Pedagog 3: ja det finns mycket barn med speciella behov

Pedagog 1: men vi behöver utveckla strategier och tala om hur vi vill bli bemötta med dessa barnen... man vet ofta vilka barn man ska lämna över med särskilda behov man kan ha ett samspel..men när de börjar förskoleklass...där tar allting slut

Inledningsvis talar pedagogerna om hur barn i behov av särskilt stöd definieras. Det förefaller som att pedagogerna delar in barnen utifrån socioemotionella svårigheter och kunskapsrelaterade svårigheter. Pedagogerna har olika tankar kring begreppet och jag uppfattar att det finns en osäkerhet kring överlämnandet liksom vilka barn som innefattas av begreppet samt hur överlämnandet går till och vad som sker därefter. Återigen uppkommer en önskan om att få tid för överlämningsstrategier liksom definiering av begrepp tillsammans med förskollärarna i förskoleklassen. För att utveckla begreppsdefinition ställdes frågan:

Moderator: Vad innebär det att vara i ett behov? När fråga ställts noterar jag en lång tystnad och pedagoger som kritiskt tittar på varandra.

Pedagog 2: att man har en ram och faller utanför den ramen på något sätt. Jag tror att det en oskriven ram att hålla sig inom på något sätt

Moderator: och gör man inte det så finns ett behov?

Pedagog2:..Ja för att kunna vara med i gemenskapen att inte falla utanför

Utifrån pedagogernas tystnad kring ämnet tolkar jag definitionsfrågan svåriskuterad. I samtalet väljer jag än dock att fördjupa mig i det som redan sagts för att lyfta tankar och bjuda in till reflektion och tankar. En möjlig tolkning kan vara att pedagogerna är försiktiga, eller möjligtvis osäkra kring ämnet. Jag upplever att jag verkligen får be dem om att komma med

tankar kring begreppet då detta är grunden i min studie. Jag tolkar att i de svar som kommer fram ligger lång erfarenhet inom förskoleverksamhet och överlämnande av barn. Utifrån denna tolkning innebär pedagogernas svar innefattar erfarenhet snarare än antaganden. Här måste jag dock ta hänsyn till de delar av min förförståelse som är medvetna och kan styra mina tolkningar. Jag uppfattar dock att det finns en intressant poäng utifrån det som sägs. Jag upplever att rektor och alla pedagoger verkar vara överens om problematiken vid överlämnandet av barn i behov av särskilt stöd liksom behovet av att utveckla ett samarbete.

Moderator: Hur skulle en fungerande överlämning skulle kunna se ut för barn i behov av särskilt stöd?

Pedagog 2: det är det jag inte vet men för att ett barn ska hänga med idag alltså där har vi ramen igen det är svårt... och det är för dom är så många och det är upp till oss och till skolan att komma överens om hur det ska gå till

I samband med denna diskussion kommer frågan upp gällande ett möte med personalen i förskoleklass som skulle ha ägt rum dagen innan intervjun.

Pedagog:2 vi skulle väl ha diskuterat detta igår med dom

Pedagog 3: jag blev också besviken igår när det inte blev något möte...

Rektor: det blev inställt för att en personal var sjuk

Pedagog 3: det tycker jag är dåligt det finns väl någon annan som kan hoppa in... typiskt att det blir inställt för att någon av dom inte kan... precis som när vi lämnar över våra svåra barn...

Pedagog1: ja men jag tror det är prestige också... nu minsann..vi klarar det här... att de ska minsann...ja jag tror det

Pedagog 2:...ja liksom att vi har vanan vi har jobbat länge...

Pedagog 3:..känns som det är ett dike mellan oss..vi här och dom där liksom

En möjlig tolkning här är att det uppstått ett problem att förstå varandras verksamheter utifrån en värderande uppfattning av pedagogerna i förskoleklass. Det verkar även finnas förutfattade meningar utifrån pedagogernas synvinkel. Vad gäller yrkesgrupper verksamheterna emellan är de desamma i förskola och förskoleklass.

Personalen ger uttryck för att det finns ett prestigeinriktat arbetssätt vilket i sin tur kan påverka relationen mellan pedagogerna. En pedagog ger även uttryck för att ett finns ett dike mellan verksamheterna vilket jag benämner som en 'vi-och-domkultur'. Det verkar finnas en syn på verksamheterna som att de ligger långt ifrån varandra, kultur ... "vi här och dom där" ... och traditionsmässigt ... "typiskt när dom inte kan..." vilket sätter käppar i hjulet för samverkan verksamheterna emellan. Utifrån detta tolkar jag det ändå finnas en stark kollektiv drivkraft inom förskolan att gemensamt genomföra uppdrag samt förverkliga mål tillsammans..."det är upp till oss och till skolan att komma överens om hur det ska gå till".

Talet om samverkan

I stora drag finns det enligt deltagarna fyra olika anledningar till att samverkan mellan förskola och förskoleklass utförs. Dessa fyra utgångspunkter är:

- gemensamma begreppsdefinitioner och grundsyner med barnet i fokus
- knyta samman och få verksamheterna att överlappa varandra
- hjälpa barnen att anpassa sig till skolan
- skapa kontinuitet för barnens utveckling genom smidig överlämning och uppföljning

Citaten nedan redovisar beskrivningar av de fyra ståndpunkterna.

Exempel 3

Moderator: Med tanke på barn i behov av särskilt stöd, vad är samverkan och varför är en samverkan med förskoleklassen viktig?

Pedagog 1: ... samverkan måste vi ju ha för barnets bästa... att vi har samma syn på barnen... sen att det blir en smidig övergång är ju bra för alla barn att vi liksom hjälps åt att vänja barnen vid miljön därborta

Moderator: På vilket sätt?

Pedagog 2: att dom visar mer intresse tycker ja ...det är ju en självklarhet egentligen... men vi måste få tid för gemensam planering..men själva också

Pedagog 3: ... ja och även för det vi säger tycker jag är viktigt...vad vi berättar...talar vi om att vi har barn som har kommit väldigt långt, som läser och som kanske rent social ligger långt före då måste man ta till sig det och lyssna på vad vi säger... samverkan är en bra kommunikation det är viktigt tycker jag

Pedagog 1: svårt det här med behov av särskilt stöd men vi måste liksom försöka lägga tillrätta inför skolstarten så det blir bra

Pedagog 3: ... det är alltid jobbigt att få barn som ligger lite senare men det kan kanske vara ännu jobbigare att få barn som är väldigt långt fram och det tycker jag är en positiv samverkan att känna att man blir tagen på allvar

Pedagog 4: ...syftet med en övergång...det är väl att få till en samverkan är väl att barnen ska få lära känna personalen och varandra med för den delen...

Rektor: jo och en gemensam grundsyn är tycker jag en förutsättning för att överlämnandet ska bli bra för barnen

Pedagog: ja det är ju bra om vi vet...om vi tänker samma om dom begreppen också...så att inte dom lägger in något annat också...så lägger vi in det då behövs det ju inte ändå..det är väl grunden för samverkan väl..det skulle behövas en plan som fungerar

Med barnet i centrum önskar pedagogerna en samverkan och det förefaller som om att pedagogerna upplever en saknad av dialog med förskoleklassens pedagoger. Pedagogernas

svar visar återigen att de får för lite tid för planering och reflektion. När just tiden diskuteras pratar alla samtidigt och ger uttryck för en viss frustration. Det verkar som att pedagogerna upplever tiden som en svårighet till samverkan. Pedagogernas framhåller dessutom en önskan om att få tid för att utveckla en samverkan med förskoleklassens personal och få diskutera barnsyn, skapa en bra kommunikation. Jag får här en känsla av en viss frustration. Med argument och blickar på rektorn visar pedagogerna att det finns en önskan om ett initiativ och ger tid för gemensam planering. Rektorn lovar i samtalet att ge pedagogerna tid och talar även om att ämnet diskuteras på högre nivå i rektorsgruppen. Rektorns önskemål gentemot pedagogerna är att de skall komma fram till en gemensam grundsyn för att barnen ska få en god övergång.

Det verkar dock finnas ett ömsesidigt intresse mellan rektor och pedagoger att finna en gemensam helhetssyn och en relation mellan pedagoger verksamheterna emellan. Det förekommer återigen en försiktig tveksamhet kring förskoleklassens personal där intresset för förskoleverksamheten ifrågasätts liksom en önskad gemensam grundsyn när det gäller överlämning av barnen. Det framstår en önskan om samsyn utifrån frågor och utvecklingsområdet skulle leda till större förståelse för varandras verksamheter vilket gynnar barnen på sikt. Sammanfattningsvis ger pedagogerna uttryck för att det saknas det en röd tråd med tydliga rutiner och riktlinjer som visar vad och hur en samverkan skall gå till för barn i behov av särskilt stöd.

Talet om bemötande

Vad som är viktigt i mötet med förskoleklassen visar sig enligt pedagogerna vara bemötandet. I dessa men möten önskar pedagogerna i förskolan kunna lämna information men ifrågasätter samtidigt om förskoleklassens pedagoger klarar av att ta emot barnen med den information som ges idag. Detta medför att kompetensen hos förskoleklassens pedagoger ifrågasätts vilket jag belyser i citaten nedan:

Exempel 4

Moderator: vad är viktigast i mötet med förskoleklassen?

Pedagog 1: ... bemötandet... att vi pedagoger möts kring barnen och att vi har fokus på barnen jag menar att dom har... att förskoleklassen får den kunskap vi har... alltså... inte för mycket men ändå så det blir att dom är förberedda... så tänker jag

Pedagog 2: ...aa... fast samtidigt får dom bilda sig en egen uppfattning

Pedagog 3: ja naturligtvis, för det kan ju vara att barnen är på ett sätt hos oss då kan det ju bli helt annat när dom kommer dit

Pedagog 4: bemötande är viktigast... men frågan är om skolan klarar av att ta emot dom så med denna öppenheten att vi inte berättar så mycket för så har vi alltid gjort och så jag ställer mig frågan om skolan... jag menar om förskoleklassen klarar av det

Pedagog 2: ja precis... och hinna och se dom

Pedagog 4: är det inte pedagogens barnsyn där hur duktig pedagog lämnar vi våra barn till... hur mycket kan dom se... jag menar ett barn som är en pedagogisk utmaning... klarar man av det eller är det kanske ett bekymmer

I slutet av detta samtal problematiserar en av pedagogerna läroplanens roll i mötet med förskoleklass:

Pedagog 2...läroplanen är ju väldigt öppen så att vi kan göra på vårt sätt det står ju inte strikt att si och så ska man göra... men vi måste ju få tid att tolka ihop

Pedagog 4: ja det är ju bra om vi vet...om vi tänker samma om dom begreppen också...så att inte dom lägger in något annat också...så lägger vi in det då behövs det ju inte ändå

Här framgår det att i bemötandet med förskoleklassen är kunskapen om barnen viktig att överföra. Vad som är kunskap framgår inte men vad som är intressant är att pedagogen uttrycker att det inte ska vara för mycket. Informationen kring vad denna kunskap innebär tolkar jag som diffus då en pedagog samtidigt anser att "dom", det vill säga förskoleklassens pedagoger, bör bilda sig en egen uppfattning och en tredje pedagog håller med eftersom hon anser att barnen kan uppträda på olika sätt i de olika verksamheterna.

Då ifrågasätts det nuvarande utbytet verksamheterna emellan. Som en följd av detta ifrågasätter pedagogerna förskoleklassens pedagoger vid överlämnandet av information kring barnen och undrar om "klarar skolan av att ta emot dom". En pedagog framhåller läroplanens och en önskan om att gemensamt se över texten för tolkning. Övriga deltagare nickar instämmande och diskussionen bidrar till reflektion kring tankar om begrepp och får alla att vilja uttrycka sin åsikt. Pedagog 4 visar i en sekvens en viss tveksamhet kring kompetensen hos förskoleklassens pedagoger gällande barnsyn och barn som är "en pedagogisk utmaning". Pedagogen som initierar diskussionen om just läroplanen och tidsbristen i arbetet får övriga deltagare att reflektera kring svårigheter att hitta former för lämpliga tider för gemensamma diskussioner kring övergången. Personalen visar en hög grad av samstämmighet under samtalet och alla röster tillåts komma till uttryck.

Pedagog 2: Tänk om vi bara fick höra att det har gått så bra för "Sven"...det är så roligt.. utan pekpinnar..idag är det prestige i det här...varför sa ni inte det...vad vad det vi sa..så tråkigt om vi har en bättre kommunikation innan så slipper vi det hr med prestige..vi vill ju alla barnens bästa men barnen faller emellan verksamheterna

Pedagog 2: så känns det och du blir trampad på och du har lagt din själ i ditt barn i 5 år. Man blir ledsen och besviken och man blir förtvivlad för det barnet det är barn som kräver oerhört mycket av alla

Rektor:...en uppföljning hade varit intressant att titta på hur går det för våra barn som flyttar över till skolan hur dom har fortsatt och ta vara på barnets inre lust att lära... det blir ju ett sätt att utvärdera verksamheten

Utifrån följande citat finns det skäl att tolka det som att förskolans pedagoger i samtalet visar besvikelse och brist på tillit till förskoleklassen och dess mottagande personal. Att barnen liksom förskoleklassens pedagoger dessutom benämns med ordet "dom" ger uttryck för att det verkar råda ett vi-och-dem tänkande i två grupper som har socialiserats i ett socialt sammanhang. Rektor uttrycker en önskan om uppföljning och visar även hon en viss tveksamhet till förskoleklassens personal och jag tolkar rektorns uttalande som att en utvärdering syftar till att ta fram ett underlag för pedagogisk utveckling.

En deltagare sammanfattar samtalet kring bemötande så här: *jag tror att klon ligger i att vi behöver mötas...diskutera kring barnen..följa upp barnen det blev si och så med honom eller varför blev det si och så*

Ett överlämningssamtal mellan förskola och förskoleklass

I rollen som deltagande observatör studerar jag ett överlämningssamtal mellan fem pedagoger och rektor från förskola samt två pedagoger från förskoleklass. Rektor från skolan fick förhinder att närvara. Detta samtal skulle ha ägt rum veckan innan men ställdes in på grund sjukdom hos en pedagog i förskoleklass. Deltagarna har samlats för att diskutera barn som till hösten skall börja förskoleklass. Kullberg (2004) skriver att det finns ett gammalt ordstäv som lyder: "Genom flera sinnen in i alla minnen." (s.94). Detta ordstäv innebär att man som deltagande observatör har ett s.k multiförhållande. Att se och lyssna är enligt författaren det viktigaste sättet att erhålla etnografisk information.

Alla pedagoger är samlade i en soffa när förskoleklassens pedagoger kommer in i rummet. De sätter sig på varsin stol bredvid rektor och framför övriga deltagare. Rektor hälsar inledningsvis alla välkomna och fortsätter med att lämna över ordet till en pedagog i förskolan. Jag kallar henne Anna. Anna nämner namnen på barnen från hennes avdelning som ska börja till hösten. Därefter är det några sekunders tystnad tills hon säger:

Exempel 5

Anna: vad vill ni veta om dom eller om gruppen...det är gruppen som ni vill ha va

Pedagog f-klass: vi vill ha som vi har nytta av i vårt arbete med barnen så klart... ungefär så...

Anna: Mm

Pedagog f-klass: ni gör den bedömningen tycker jag vad ni tycker är viktigt för oss att veta...för barnets bästa

Anna: Mm..näe... det är inte något särskilt med någon av dom... en helt vanlig barngrupp så att säga... inga speciella som sticker ut

Pedagog f-klass: Vet du kunskapsmässigt hur dom ligger till och så

Anna: Jaddå

Pedagog f-klass: kan vi gå igenom barnen så vi vet var dom ligger

Anna: men är det meningen att vi ska göra det

Pedagog f-klass: ja lite mognadmässigt var dom ligger så vi vet vad vi ska ge dom

Anna: öh..ja

Nu avbryts samtalet av en annan förskolepedagog, jag kallar henne Karin. Karin som tittar sig förvånad omkring och säger:

Karin: Tar man inte det på överlämningsamtalet med föräldrarna?

Pedagog f-klass: jaha...okej

Karin: så har vi gjort tidigare

Anna: ja...det är ju ingen som sticker ut...det är ju subjektiva...det är ju våran bedömning

Rektor: det kommer ju sen på varje enskilt samtal men det som är viktigt är ju att säga mer generellt vad upplever ni (förskolans pedagoger) om dom barnen ni har som ni ska lämna över är det något speciellt om man tittar på det sociala och det emotionella

Pedagog f-klass: aa...men okej

Vad jag i samtalet får reda på är att rektorn och pedagogerna har olika förväntningar på mötet. Pedagogerna i förskoleklassen vill ha information som de "kan ha nytta av i sitt arbete" och lämnar inledningsvis över informationsansvaret till förskolans pedagoger vilka anser att syftet med mötet ska innehålla en allmän diskussion om grupperna som helhet. Intentionen med mötet från förskoleklassens pedagoger verkar då vara att de ska få information angående enskilda individers kunskapsmässiga och mognadsmässiga utvecklingsnivå. Även rektor verkar oklar över syftet då hon först menar att det ska lämnas ut generell information kring barnen och därefter om det är "något speciellt inom det sociala eller emotionella området". Jag tolkar hennes yttrande som att det även inom ledningsområdet saknas klarhet i syftet med överlämningsamtalet. Jag tolkar således detta samtal som att det saknas en övergripande samsyn om hur det gemensamma överlämningsamtalet ska gå till och vad det ska innehålla.

Förskolans pedagog Lisa säger:

Lisa: sen har vi tre skilsmässobarn

Karin: och vi har två...

Pedagog f-klass: ja men jo det är så vanligt nu så det reagerar man inte på längre...

Lisa: ...ja men dom ...barnen har reagerat..ja..mm..det är svårt

Karin: ja men är det nyligen så kan det väl vara bra att veta att de behöver lite mer

Pedagog f-klass: ja men det händer hela tiden så det reagerar man inte på längre...man är så van att ta hand om barn som mår dåligt... i sorg på något sätt nu..det är så...

Jag upplever att förskolans pedagoger tycker att det känns angeläget att nämna att överlämnandet består av många skilsmässobarn och får bemötandet att "man är så van..." vilket får Karin att reagera med väldigt bestämd röst att den informationen är enligt henne viktig och den ska inte nonchaleras även om de har haft många barn tidigare som befunnit sig

i sorg. Pendlingen mellan diskussionens delar hindrar mig från att göra förhastad tolkning och jag påminns om förförståelsens inverkan på tolkningsarbetet. Vad som dock helt klart är både intressant och viktigt är den identifiering och kategorisering av vilka barn som behöver mer, är beroende av i vilka pedagogiska sammanhang och situationer de hamnar i. I detta fall i en överlämningsdiskussion mellan förskollärare och rektor. Diskussionen fortsätter och leder deltagarna in på djupare samtal kring kategorisering av flickor och pojkar och när de är födda på året:

Anna: ja alltså vi har några killar som är goda ledare och väldigt aktiva sen har vi två tjejer födda i december och det märs väldigt väl på den ena..det är segt och konstigt nog har hon tre äldre bröder

Sara: sen har vi xxx han man kan säga att han också men han har kommit sig men han är lite senare och så men han är inte kanske inte lika lätt med i gruppen

Pedagog i förskoleklass: Född sent också eller?

Britta: pojkarna dom är väldigt aktiva och behöver avgränsas men dom fungerar bra tillsammans när dom har att göra i lugn och ro i liten grupp liksom men väldigt aktiva...svårt att ta information och koncentrera sig... flickorna trygga i sig men det är en grupp som är väldigt olika

Pedagog f-klass: okej... jasså dom är det ja okej

Maria: ett av barnen ska vi ha samtal med det vet du ju Katarina (rektor...)vet inte vad man ska säga om honom...han är född sent på året kan man säga

Rektor: vi har som ni märker en hel del barn som är födda senare på året som ni märker och är något yngre på så vis

F-klass: alltså dom barnen vi har haft i år har varit en riktig utmaning...alla har knäckt läskoden och hjälper mig stava på tavlan när jag har genomgångar och så

Det framkommer en uppdelning av pojkar och flickor i samtalet, liksom en indelning utifrån födelsetid på året. Det ges en bild i samtalet av att några av pojkarna är "aktiva" och flickorna beskrivs som "trygga". Maria förklarar att det i hennes grupp finns ett barn som de ska ha ett samtal kring men nämner inget om vilka som ska delta i samtalet.

Maria visar osäkerhet kring informationen runt detta barn men säger till slut att han är född sent på året. Rektorn avslutar samtalet med en sammanfattning runt barnen som är födda sent och därmed "är något yngre på så vis". Förskoleklassens pedagog säger avslutningsvis något om de aktuella barnen i verksamheten och utgår då från deras kunskapsutveckling genom att betona att de barnen de haft i år varit en utmaning utifrån kunskaper inom läsområdet.

Diskussion

I detta avsnitt argumenterar jag metoder med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv.

Metoddiskussion

I fokusgrupperna framkom många tankar och åsikter vilka har varit värdefulla för studien. Jag upplever ett engagemang hos alla och jag tror att diskussionerna bidragit med många tankar och lett till en hel del funderingar hos deltagarna. Olika perspektiv på en fråga kom fram vilket visar att ämnet engagerade deltagarna. Däremot blev jag något förvånad över att rektorn var förhållandevis tyst under samtalen. Då engagemanget bland deltagarna var stort och ämnet verkar ligga i tiden på förskolan önskar jag att jag haft fler möjligheter till samtal. Likaså hade det varit intressant att delta i fler samtal mellan pedagoger i de olika samtalen kring samverkan då pedagogernas tankar och förväntningar på överlämningen skiljde sig. Jag återkommer till detta i min resultatdiskussion.

Bortfallet av skolans rektor var olyckligt. Det hade varit intressant och möjligen berikat studien att få rektorns röst i sammanhanget. Trots den korta tiden som deltagande observatör erhöll jag ny empiri samt information som kunde bekräfta övrig empiri, vilket stärker reliabiliteten och validiteten. Jag anser att urvalet av pedagoger kunde ha varit fler för fler åsikter. En risk hade då möjligen varit att inte alla hade fått möjlighet att komma till tals. Mitt val av den etnografiska ansatsen kändes relevant genom studiens förlopp och jag blev flera gånger påmind om min förförståelse i tolkningsprocessen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv insåg jag att olika aspekter av en företeelse inte kan förstås och analyseras oberoende av varandra. Metoden i studien har fokuserat på hur individer både är en del av och samtidigt konstruerar den kontext de befinner sig inom via sina tolkningar och genom handlingar. Jag kände mig nära materialet hela tiden och jag anser att jag utifrån de metoder jag valt har de kompletterat varandra och därmed uppfyllt syftet. Att fokusgrupperna dessutom varit till nytta då de utvecklade tankar och arbetssätt och enskilda deltagares uppfattningar visar den bredd fokusgruppsamtal kan få.

En svårighet med att genomföra arbetet kring studien har varit den begränsade tiden. Att jag valde tidskrävande empiriinsamling medförde att jag nu inte kunnat ägna tillräcklig tid åt den etnografiska studien. Fokus fick istället bli att hinna skriva färdigt arbetet, vilket är synd eftersom det hade varit mer tillfredsställande att utföra den etnografiska ansatsen med fler observationer. Jag kan dock inte se att någon av de olika insamlingsmetoder jag valt hade kunnat utgå; de är båda lika betydelsefulla och kompletterar varandra. Språkliga uttryck innehåller ofta värderingar, attityder och antaganden som dessutom är osynliga för oss vilket var något som visade sig när jag läste igenom och bearbetade anteckningarna från de fokusgruppsamtalen och observationen. Hur och med vilka ord jag kommunicerar och uttrycker jag använder, speglar min förståelse av omvärlden och mina personliga värderingar.

Resultatdiskussion

Resultatet kommer att diskuteras med fokus på syftets frågeställningar vilka var *hur förskolans rektor och pedagoger beskriver och diskuterar övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd? Vilka hinder och möjligheter beskriver rektorer respektive pedagoger för barn i behov av särskilt stöd vid övergången från förskola till förskoleklass och slutligen vad finns det för vilja och önskan om samverkan hos pedagoger i förskolan?*

Studien visar hur pedagoger beskriver olika tankar och synsätt på vad som för dem är innehåll och målsättningen med överlämning från förskola till förskoleklass. Tillsammans med förskoleklassens pedagoger utgör de en gemensam länk mellan verksamheter i ett gemensamt ansvar för barnens lärande. Pedagogerna diskuterade och reflekterade över kommunikationsproblemen och framhöll vikten av en fungerande kommunikation utifrån barnens bästa, i synnerhet barn som är i olika särskilda behov. Bristen på en fungerande, eller avsaknad av en överlämningsplan ledde till oklarheter kring begreppsdefinitioner och ifrågasättande av mottagande pedagogers kompetens. Det kan vara svårt att förstå varandras agerande om det inte finns insikt i varför man tycker eller agerar på ett visst sätt.

Det måste dock vara barnen, i synnerhet de som är i behov av särskilt stöd som står i centrum, det gäller uppläggning av samverkan mellan förskola och förskoleklass och inte traditioner eller yrkeskulturer. Danermark (2000) skriver att man i samverkan mellan verksamheter talar olika språk, använder sig av olika ord och begrepp. Det är enligt författaren en lärprocess men även ett sätt att visa respekt för varandra och det är således en fördel att lära känna varandras ord och begrepp. Kärrby (2000) menar att för att uppnå fastställda mål i läroplaner är det viktigt att de olika yrkeskategoriernas yrkeskunskap, roller, relationer och aktiviteter lyfts fram och diskuteras i konkreta termer. Författaren menar att det är viktigt att komma fram till gemensamma definitioner och begrepp.

Förskolans personal använder emellanåt begreppet ”skolstart” (se ex. 3) och ”skola” (se ex. 4) när det handlar om överlämning till förskoleklass. Detta kan förklaras enligt Säljö (2008) som menar att begreppet i språket blir ett instrument vilken fungerar som en länk mellan interaktion och kultur. Därmed anpassas språket till konkreta sammanhang. Olikheter hos pedagoger som är av sociokulturell karaktär kommer alltid att finnas och det förefaller därför viktigt, enligt mig, att reflektera kring språkanvändningen i begreppsdefinitioner mellan pedagoger och mellan pedagoger i olika verksamheter. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv har den kunskap som finns hos pedagogerna idag uppstått och skapats i ett historiskt och kulturellt sammanhang.

Pedagogerna styrs av gällande normer vilka enligt Foucault (2003) låter ”kroppen, rörelserna, beteendet, uppförandet, färdigheterna och prestationerna” påverkas av dessa (s.306). Vid övergången uttryckte pedagogerna att prestige låg bakom förhållningssätt hos förskoleklassens pedagoger och uttryckte att *känns som det är ett dike mellan oss...vi här och dom där*. Utifrån ett vi-och-dom-perspektiv har ytterligare problem uppstått, nämligen prestige och makt. Desto större skillnad det är desto större kan problemen bli enligt Danermark (2000). Det finns ingen yrkesmässig skillnad, pedagogerna besitter likvärdig kompetens. Skillnaden är att förskoleklassens pedagoger befinner sig i skolans lokaler och förskolans pedagoger befinner sig i förskolans lokaler.

I Lpo 94 står att det är rektors ansvar att ge personalen möjligheter att arbeta fram gemensamma arbetsformer och med engagerade pedagoger i förskolan finns goda förutsättningar för att en samsyn kring överlämning ska kunna bli möjlig. En förutsättning för att utveckla en fungerande samverkan är pedagogernas vilja och drivkraft. Utöver det tror jag att arbetet kräver en klar och tydlig ledning samt ett gemensamt uttalat mål. Säljö (2005) menar att det finns vissa giltiga sätt ”att uppfatta och förstå omvärlden” och dessa ”ges en hög status i skolan (a.a s.103). Detta är en maktaspekt som redovisades i litteraturdelen där Munkhammars (2001) studie visade att det finns starka diskurser och att den ena diskursen står emot den andra. Litteratur visar att en samverkan inte är oproblematisk, och för att uppnå samverkan och kontinuitet mellan verksamheterna krävs enligt Johansson (2000) att pedagogerna behöver ha en samsyn på mål, metoder och förhållningssätt i verksamheterna.

I ett inkluderande perspektiv bör barns olika behov mötas och tillgodoses. Enligt Fischbein och Österberg (2003) uppkommer oftast svårigheter i vår komplexa verklighet, det vill säga i samspel med omgivningen. För pedagogerna innebär dessa barn en särskild utmaning vid övergången för att, som det står skrivet i läroplanerna, kunna ägna särskild uppmärksamhet åt de barn som behöver särskilt stöd. Förskolan har, enligt Lpfö 98, även det särskilda uppdraget att finna arbetssätt för att avrunda och avsluta förskoleperioden.

Pedagogernas önskan och rektors beviljande till planering för att ”*få tid att tolka läroplanen ihop*” visar en vilja att tillsammans samverka och synliggöra uppdraget. Genom att systematiskt arbeta med att långsiktigt bedriva ett arbete som följs upp finns möjligheter att uppräcka och åtgärda svårigheter i ett samarbete. Detta innebär att man på ett tidigt stadium kan förebygga svårigheter i överlämnandet med barn i behov av särskilt stöd. Genom språklig kommunikation, reflektion och planering tillsammans är det enligt Säljö, (2000) då vi kan skapa och bevara en gemensam förståelse. Kommunikation med andra föregår med andra ord det egna tänkandet och är länken mellan det inre tänkande och för att en samverkan ska kunna bli möjlig. Detta innebär att pedagogernas olika roller gentemot varandra måste definieras och vad de olika verksamheterna tillsammans har för målsättning i överlämnandet.

Diskurser måste enligt Munkhammar (2001) synliggöras och det pedagogiska uppdraget bör tolkas för att åstadkomma en praktik som innehåller både gemensamma och skilda världar. Enligt Davidsson (2002) ser pedagogerna den integrerade praktiken som bestående av flera världar, där gränsen mellan världarna kan överskridas av barnen. Vad som hänt i studien är dock att pedagoger i förskolan har kommit fram till svårigheterna i sammanhanget. De förefaller som om att alla deltagarna verkar tycks vara medvetna om vad svårigheten i samverkan består i. De har deltagit i gemensamma tankegångar, bidragit till den aktivt genom kommentarer och genom att lyssna till de andra. Slutligen har de hamnat i en situation som i hög grad utmärks av gemensam förståelse av vad som är svårigheten. Säljö (2008) belyser förloppet hur tänkandet är något som produceras av människor i samtalets form, och hur det äger rum inom och mellan individer.

I ett sociokulturellt perspektiv, med dess utgångspunkt i samspelet mellan tänkande och handling, föds människor in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. I ett sammanhållet utbildningssystem är en gemensam syn en viktig, för att inte säga en förutsättning för alla barn, men kanske särskilt betydelsefullt för de barn som är i behov av särskilt stöd

Slutord

Slutligen, olika former av integration prövas i syfte att öka kvaliteten i verksamheter. Att integrera möten mellan verksamheterna ställer således ytterligare krav på det pedagogiska arbetet. I detta arbete finns en grupp barn som är i behov av särskilt stöd. Dessa barn utgör inte - och bör inte utgöra - en klart avgränsad grupp. Behovet av stöd kan hos många barn/elever vara tillfälligt och övergående. Alla barn behöver stöd i förskolan och skolan. Några behöver särskilt stöd under vissa perioder, andra under hela för- och skoltiden. Det framkommer i studien att relationen mellan förskola och skola är en viktig fråga som är aktuell i allra högsta grad. Den visar och bekräftar Skolverkets studie av förskoleklassen Att bygga en skolform för sexåringar (2001) att integrationen mellan förskola och förskoleklass har lett till ett dike. I stället för en förändring av skolans arbetssätt har det skett en "skolifiering" av förskolan. Förskolans och den obligatoriska skolans läroplan är nära sammanlänkade och bygger på en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande. Det finns dock en del skillnader mellan verksamheterna, både i arbetssätt samt de två institutionernas plats i samhället. Särskilt stöd innebär att mål, pedagogiska metoder eller miljöfaktorer - eller alla tre delarna - anpassas efter det enskilda barnets förutsättningar.

I förskolan, skolan och skolbarnomsorgen ligger ansvaret för speciellt och särskilt stöd hos arbetslaget men rektor har alltid det övergripande ansvaret för det pedagogiska arbetet, vilka prioriteringar som görs och framför allt att varje barns/elevs rättigheter enligt skollag, förordningar, läroplaner, skolplaner och lokala arbetsplaner tillgodoses.

Specialpedagogiska implikationer

Studien markerar vikten av samverkan mellan förskola och förskoleklass. En process synliggörs med fokus på kommunikation och frågeställningar om att skapa förutsättningar. Pedagoger och rektor från förskolan vill öppna upp för dialog och utveckla strategier för samverkan. I dessa strategier ingår hur de i samspel vill bli bemötta i överlämning av barn i behov av särskilt stöd samt hur de vill utforma samverkan mellan verksamheterna. För att bli medveten om sina tankemönster och att dessa genererar handlingar krävs tid för reflektion. Den specialpedagogiska handledningen vara här vara av stor betydelse. Då får pedagoger möjlighet att tillsammans med andra kolleger få diskutera och reflektera tillsammans.

Förslag på fortsatt forskning

Som framgår av studien finns det en hel del forskning inom området förskoleklass och skola. Det saknas således litteratur i området mellan förskola och förskoleklass och särskilt svårt var det att inom området hitta litteratur om handlade om barn i behov av särskilt stöd. Intressant forskning vore att fördjupa sig i hur barn och föräldrar upplever övergången, i synnerhet de barn som är eller har varit i behov av stöd vid övergången.

Vidare vore det intressant att följa förskolans arbete i övergången och en relevant studie skulle i det fallet kunna vara aktionsforskning med fokus på att utforma en plan vid överlämnandet för barn i behov av särskilt stöd.

Referenslista

- Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar*. Studentlitteratur:Lund
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Tolkning och reflektion, *Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inga (1999). *Samverkan - För barn som behöver*. Riga, Lettland: HLS Förlag
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Clark C, Dyson, A & Millward, A (Red.). (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Dahlberg, G. and H. Lenz Taguchi .(1994). Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola*. S. 1994:45. Stockholm, Utbildningsdepartementet
- Danermark, B (2000) *Samverkan. Himmel eller helvete?* Stockholm:Gothia
- Davidsson, B (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Davidsson, B (2000). Om begreppen samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner. Kärrby (Red), *Skolan möter förskola och fritidshemmet* (s. 39-58). Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (1999). *Vi vill mer än vi ibland klarar- Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
- Dovermark, M (2007). *Ansvar – hur lätt är det?: Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tössebro (Red.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S & Österberg,O (2003) *Mötet med alla barn- ett specialpedagogiskt perspektiv*. Växjö: Grafiska punkten.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.

- Gilje & Grimen (2003) *samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg:Daidalos
- Halkier, B.(2009). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Sage.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Johansson, G. och Åstedt, I.B. (1996) *Förskolans utveckling - fakta och funderingar*. Stockholm: HLS Förlag
- Johansson, I (2000). *Förskolepedagogiken möter skolan- utgångspunkter för förändring*. Lund. Studentlitteratur
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande, Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. & Pramling Samuelson, I. (2006). *Lek och läroplan – möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis Göteborg studies in educational sciences 249.
- Johansson I & Pramling, I (2003) *Förskolan-barns första skola*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson M, Melander H, Pérez Priento H, Sahlström F. (2006). *Förskoleklassen-ett tionde skolår?* Stockholm:Liber.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kärrby, G , red (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur
- Månsson, P (1998) *Moderna samhällsteorier*. Stockholm:Prisma
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2001).*Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. (2002) *Värdegrunden- finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Persson, B (2007) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* .Stockholm: Liber

- Pramling, Samuelsson, Ingrid & Mauritzon Ulla (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*, Västervik: AB CO Ekblad & CO
- Rönnerman, K (Red). (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund. Studentlitteratur.
- Simmons-Christenson, G (2002). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Siljehag (2007) *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken- en deltagarorientera studie*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket. *Läroplan för förskola. Lpfö98*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshem. Lpo 94*. Stockholm: Fritzes kundservice
- Skollag, SFS 1985:11 Utbildningsdepartementet
- Skolverkets studie av förskoleklassen *Att bygga en skolform för sexåringar* Skolverkets slutrapport (2001)
- Starrin, B, Grounded Theory – En modell för kvalitativ analys. I Svensson, PG& Starrin, B, (Red) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund. Studentlitteratur
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturellt redskap: om lärprocesser och det kollektiva lärandet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2008) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thurén, T. (2007) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*
- Westberg, J. (2008) *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Uppsala: Libris

Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Wikare U, Berge B, Watsi C. (2002) *Förskola, skola och fritidshem*. Stockholm: Liber AB

Ödman, P-J. (1994) *Hermeneutik och forskningspraktik. Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, Gustavsson, B (red). Studentlitteratur. Lund.

Bilaga 1 Information rörande studien

Hej!

Jag skriver min magisteruppsats nu och behöver er hjälp. Det är frivilligt att delta i studien och ni kan när som helst säga till om ni inte vill var med.

Syftet med arbetet är att få reda på och analysera pedagoger och rektorers uppfattningar kring om hur övergången mellan förskola - förskoleklass ser ut för barn i behov av särskilt stöd. Vid vårt överlämningstillfälle den 22 mars med xxx (rektor förskoleklass), xxx (rektor förskola) och personal från f-klassen kommer jag att studera och anteckna vad som sägs. Därefter inbjuder jag er till tre fokusgruppstillfällen, för de som vill delta utifrån intresse. Fokusgrupp innebär att det av forskaren (dvs jag själv) krävs både goda förkunskaper samt god förmåga att lyssna och tolka. En fokusgruppsintervju är en teknik där forskaren samlar in data runt ett ämne som bestämts av mig som forskare med hjälp av interaktion mellan er deltagare. Till skillnad från en gruppdiskussion, som kan se ut på olika sätt och ha olika syften, är en fokusgrupp mer formell och arrangerad. Denna typ av metod utvecklar och breddar tankar som kan vara bra även om inte det är mitt huvudsyfte. Mitt mål är att kunna spela in våra samtal men vet inte än om jag har möjlighet till det. Hoppas inte det är några problem isf. Det är era tankar tillsammans som jag är intresserad av, inte vem som säger vad, alla namn kommer således att vara fingerade. Uppgifterna jag få in kommer bara att användas i min studie och ni kommer självklart att ta del av resultatet längre fram.

Frågeställningar som jag söker svar på:

- Hur beskriver förskolans rektor och pedagoger övergången från förskola till förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd?
- Vilka hinder och möjligheter beskriver rektor respektive pedagoger för barn i behov av särskilt stöd vid övergången från förskola till förskoleklass?

Jag kontaktar er angående tid och plats för samtalen.
Hör av er om ni undrar över något, mitt tel: xxxxx

Hälsningar Frida Söderman

Bilaga 2 Intervjuguide till fokusgrupp av pedagoger verksamma i förskola

1. Hur ser övergången ut mellan förskola och förskoleklass för barn i behov av särskilt stöd?

Vad är viktigt i mötet förskola- förskoleklass?

Hur ser ni på er yrkesroll i arbetet?

Vad har ni för roll?

2. Hur ser samarbetet ut mellan förskola-förskoleklass?

Hur ser samarbetet ut mellan förskola-förskoleklass med fokus på barn i behov av särskilt stöd?

Hur definierar ni barn i behov av särskilt stöd?

Hur fungerar samarbetet?

Vad innebär ett samarbete verksamheterna emellan?

Vad är viktigt i ett samarbete?

Vad innebär ett förtroendefullt samarbete?

Hur nås ett förtroendefullt samarbete?

3. Hur ska särskild uppmärksamhet ägnas barn i behov av särskilt stöd i överlämning?

Vilka faktorer spelar roll och är viktigt i bemötande mellan pedagoger i de olika verksamheterna?

4. Hur definierar ni samverkan?

Hur nås samverkan?

Vilka faktorer ingår i samverkan?

Vad krävs för att en samverkan ska kunna bli möjlig?

7. Hur ska verksamheterna i överlämningssituation organiseras för barn i behov av särskilt stöd?