



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”När ska jag byta krok?”

En intervjustudie om faktorer som påverkar när
barn inom förskolan byter till en avdelning för äldre
barn

Lena Johansson och Linda Linden

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2014 |
| Handledare: | Agneta Simeonsdotter Svensson |
| Examinator: | Martin Molin |
| Rapport nr: | VT14-IPS-14 SPP600 |

Abstract

| | |
|----------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2014 |
| Handledare: | Agneta Simeonsdotter Svensson |
| Examinator: | Martin Molin |
| Rapport nr: | VT14-IPS-14 SPP600 |
| Nyckelord: | Övergångar inom förskolan, specialpedagogik, fokusgrupper, sociokulturellt perspektiv |

Syfte: Syfte med studien är att undersöka hur pedagoger tänker kring de faktorer som påverkar/avgör när barn inom förskolan byter från småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn.

Centrala frågeställningar i studien är: Vad och vem påverkar enligt pedagogerna beslutet när ett barn ska byta avdelning? Hur upplever pedagogerna övergången av barn från en småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn?

Teori: Studiens teoretiska ansats har sin förankring i det sociokulturella perspektivet. Barn lär genom att kommunicera och imitera varandra. Tillsammans med barn som kan mer än de själva ges barnet bästa chansen för lärande. Samspel och samarbete ses som avgörande för möjligheten att utveckla kunskaper, förståelser och färdigheter. Genom att vi kommunicerar tar vi till oss många perspektiv som vi kan använda för att förstå hur människor lär och hur människor kan lära ut. Hur pedagogerna samtalar kring övergångar och hur de väljer att utforma sin verksamhet blir avgörande för hur barnets vistelse på förskolan kommer att vara. De specialpedagogiska perspektiven ligger till grund för hur vi tolkar och förstår pedagogernas olika synsätt.

Metod: En kvalitativ metod har använts i studien. Datainsamlingen har inhämtats genom att fyra fokusgruppsamtal med fyra olika arbetslag på olika förskolor har genomförts. När det insamlade materialet tolkades gjordes det utifrån en inspiration av hermeneutiken och syftet har varit att tolka och förstå utifrån den teoretiska ansatsen. För att förstå helheten behöver delarna studeras och för att förstå delarna behöver helheten studeras. Ödman (2007) beskriver att tanken med den hermeneutiska cirkeln är att det behövs ett samspel mellan tolkning, förståelse, förklaring och förståelse. Med ny information tolkas verkligheten om och genom det, förs vi hela tiden framåt och mer och fördjupad tolkning kan ske.

Resultat: Utifrån studiens resultat har vi kunnat se fyra faktorer som pedagogerna upplever påverkar vid planeringen av att flytta barn mellan förskolans avdelningar. Dessa faktorer är organisation, ekonomi, mognad och miljö. Flertalet pedagoger upplever att de inte har möjlighet att påverka rutinerna kring hur överflytten ser ut, men att de uttrycker en önskan hur det borde vara. Pedagogerna menar att det är organisation och ekonomi som styr verksamheten, t.ex. barnantalet på avdelningarna och hur många barn som blir aktuella att flyttas över. Funderingarna som fokusgrupperna lyfter fram handlar om när barnen är mogna att flyttas över och hur miljön på avdelningen kan anpassas efter de barn som deltar.

Förord

Vi vill tacka de personer som gjort denna studie möjlig. Tack till Er pedagoger som vi har fått intervjuat, ni har med er medverkan gett oss en möjlighet att fördjupa oss i hur man som pedagog på en småbarnsavdelning tänker och funderar kring "sin" verksamhet. Att få tillfälle att fördjupa sig i en frågeställning har varit en spännande resa. Vi har lärt oss mycket och det tar vi med stor ödmjukhet med oss i vår nya yrkesroll som specialpedagoger. Vi vill också rikta ett uppriktigt tack till er förskolechefer som gett oss tillträde till era verksamheter.

Vi har under hela uppsatsskrivandet fått ovärderlig hjälp från familj och goda vänner med läsning av materialet. Era synpunkter har hjälpt oss att föra studien framåt och för det säger vi tack och skickar er alla en varm kram.

Ett stort Tack till vår handledare Agneta Simeonsdotter Svensson för ett fantastiskt stöd genom hela uppsatsen. Din snabba respons, dina kloka tankar och din positivitet har hela tiden hjälpt oss att utveckla uppsatsen.

Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning. Linda har ansvarat för inledningskapitlet och den del som handlar om tidigare forskning, medan Lena har ansvarat för teori och metodkapitlet. Vi har båda varit aktiva i datainsamlingen och i bearbetningen samt tillsammans gjort resultatpresentation och diskussionskapitlet.

Lena Johansson och Linda Linden 2014-05-19

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 2 Syfte och forskningsfrågor | 3 |
| 2.1 Syfte..... | 3 |
| 2.2 Forskningsfrågor..... | 3 |
| 2.3 Centrala begrepp..... | 3 |
| 3 Tidigare forskning | 4 |
| 3.1 Historisk tillbakablick | 4 |
| 3.2 Organisation | 6 |
| 3.2.1 Gruppens sammansättning | 6 |
| 3.2.2 Ekonomi..... | 7 |
| 3.3 Normalitetet och avvikelse | 8 |
| 3.4 Miljö | 10 |
| 3.5 Sammanfattning..... | 11 |
| 4 Teoretisk inramning | 12 |
| 4.1 Sociokulturellt perspektiv..... | 12 |
| 4.2 Centrala teorier i barns utveckling..... | 13 |
| 4.2.1 Jean Piaget (1896-1982) | 13 |
| 4.2.2 Lev S Vygotskij (1896-1934) | 14 |
| 4.2.3 Utvecklingspedagogisk teori..... | 14 |
| 4.3 Specialpedagogiska perspektiv | 14 |
| 4.3.1 Kategoriskt och relationellt perspektiv | 14 |
| 4.3.2 Kompensatoriskt perspektiv | 15 |
| 4.3.3 Kritiskt perspektiv..... | 15 |
| 4.3.4 Dilemmaperspektivet | 15 |
| 4.3.5 Kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv | 15 |
| 5 Metod | 16 |
| 5.1 Fokusgruppsintervju | 16 |
| 5.1.1 Urval | 16 |
| 5.2 Genomförande | 17 |
| 5.2.1 Intervjuerna..... | 18 |
| 5.2.2 Databearbetning | 19 |
| 5.3 Tolkning och analys | 19 |
| 5.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet..... | 20 |
| 5.5 Etik | 21 |
| 6 Resultat | 22 |
| 6.1 Organisation | 22 |
| 6.1.1 Fokusgrupp 1 | 22 |
| 6.1.2 Fokusgrupp 2 | 23 |
| 6.1.3 Fokusgrupp 3 | 23 |
| 6.1.4 Fokusgrupp 4 | 23 |
| 6.1.5 Sammanfattning..... | 24 |
| 6.2 Ekonomi | 24 |
| 6.2.1 Fokusgrupp 1 | 24 |
| 6.2.2 Fokusgrupp 2 | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2.3 Fokusgrupp 3 | 25 |
| 6.2.4 Fokusgrupp 4 | 25 |
| 6.2.5 Sammanfattning | 26 |
| 6.3 Mognad | 26 |
| 6.3.1 Fokusgrupp 1 | 26 |
| 6.3.2 Fokusgrupp 2 | 27 |
| 6.3.3 Fokusgrupp 3 | 27 |
| 6.3.4 Fokusgrupp 4 | 28 |
| 6.3.5 Sammanfattning | 28 |
| 6.4 Miljö | 29 |
| 6.4.1 Fokusgrupp 1 | 29 |
| 6.4.2 Fokusgrupp 2 | 29 |
| 6.4.3 Fokusgrupp 3 | 29 |
| 6.4.4 Fokusgrupp 4 | 30 |
| 6.4.5 Sammanfattning | 30 |
| 7 Diskussion | 31 |
| 7.1 Metoddiskussion | 31 |
| 7.2 Resultatdiskussion | 32 |
| 7.2.1 Överlämning | 32 |
| 7.2.2 Barnsyn | 33 |
| 7.2.3 Miljö..... | 34 |
| 7.2.4 Överflyttning..... | 35 |
| 7.3 Specialpedagogiska implikationer | 36 |
| 7.4 Fortsatt specialpedagogisk forskning | 36 |
| 7.5 Slutord | 37 |
| Referenslista..... | 38 |
| Bilagor | 42 |
| Bilaga 1 Missivbrev | 42 |
| Bilaga 2 Frågeguide..... | 43 |

1 Inledning

I förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010) kan man läsa att ”förskolan ska, varhelst den anordnas, vara likvärdig. Normerna för likvärdighet anges av de nationella målen, och förskolan ska arbeta mot dessa mål. Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska präglade arbetet i förskolan. Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika” (s. 5).

Riksdag och regering anger de nationella mål som verksamheten sedan ska sträva mot och enligt skollagen är det sedan kommunerna själva som bestämmer vilken eller vilka nämnder som ska fullgöra kommunens uppgifter. Kommunallagen säger att nämnderna ska se till att verksamheten bedrivs enligt de mål och bestämmelser som finns och att dessa nämnder också kontrollerar att verksamheten bedrivs på ett tillfredsställande sätt (Skolverket, 2005).

Kommunen har stor frihet att avgöra hur verksamheten ska utformas. Kommunallagen ställer krav på en tydlig ansvarsfördelning inom kommunen i syfte att ge en effektiv styrning av och insyn i verksamheten. I denna ansvarsfördelning måste kommunen tydligt redovisa vem/vilka som har ansvar och som fattar olika beslut. Förskolans chef är den som har det lokala ansvaret för det pedagogiska arbetet. Det är sedan förskolans läroplan som styr det pedagogiska arbetet där målen anger inriktningen på vad förskolan ska arbeta mot och sträva efter när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande. I förskolans läroplan finns inga mål att uppnå, utan målen anger vad verksamheten ska stäva mot och anger inriktningen på förskolans arbete.

I läroplanen klargörs att det är kvaliteten på den pedagogiska verksamheten som ska utvärderas och bedömas, inte barns enskilda prestationer. Pedagogerna på förskolan måste ha goda kunskaper om barns utveckling och lärande och en förmåga att anpassa den pedagogiska miljön till det för att kunna arbeta i enlighet med läroplanens intentioner. I förskolans läroplan kan man läsa att förskolans verksamhet ska anpassas till att barn är olika. Det kräver att pedagogerna ständigt omprövar och förändrar verksamheten utifrån de barn som deltar och fortlöpande diskuterar och reflekterar kring verksamhetens organisation, innehåll och arbetssätt (Skolverket, 2013).

Kenneth Ekstöm är universitetslektor vid Umeå universitet och har i sin doktorsavhandling kring förskolans pedagogiska praktik (2007) kommit fram till att kommunerna själva har ett stort ansvar för hur man väljer att utforma förskoleverksamheten, vilket också medför att utformningen ser olika ut mellan kommunerna. Vår erfarenhet är dock att förskolans avdelningar skiljer sig åt även inom kommunen. Vidare menar Ekström (2007) att faktorer som ekonomi och tradition har stor betydelse för hur verksamheten utformas.

Som blivande specialpedagoger med erfarenhet från olika verksamheter inom förskola och skola upplever vi att förskolan organiseras på olika sätt. Begreppen småbarnsavdelning, avdelning för större barn och syskonavdelning har fått oss att fundera kring varför man väljer att arbeta som man gör. Vi tänker då främst på hur man inom förskolan väljer att organisera avdelningarna och därmed också hur man väljer att fördela barnen på respektive avdelning.

Vi funderar även kring om det kan vara så att barn hamnar i svårigheter utifrån hur förskolan väljer att utforma sin verksamhet. Vi har genom våra funderingar funnit en gemensam nyfikenhet kring när, vem och vilka faktorer som avgör när det är dags för barnen att byta från småbarns- till avdelningen för äldre barn.

Elin Sarbrings examensarbete (2012) har gett oss inspiration till detta arbete, då hon nämner övergångar mellan förskoleavdelningar som fortsatt forskningsområde. Syftet med hennes studie var att ta reda på hur pedagoger inom förskolan pratar om barns olika behov och vad detta leder till när man utformar verksamheten. Resultatet visar att det är viktigt för pedagogerna att barnen mår bra och utvecklas och att de ständigt måste ta hänsyn till både gruppens behov men också det enskilda barnets behov. Resultatet visar också att det finns en medvetenhet hos pedagogerna kring hur man väljer att utforma verksamheten men att organisation och pedagogernas syn på lärande också kan ge svårigheter för enskilda barn.

Vi har under vår studietid funderat mycket kring vad som är pedagogik och vad som är specialpedagogik. Rosenqvist (2007) anser att det är svårt att definiera skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik. För oss handlar både pedagogik och specialpedagogik om att hitta lösningar och organisera verksamheten så att den passar alla barn som deltar. Det handlar om verksamheten i sin helhet, från organisation -, grupp- och individnivå och om de faktorer som styr hur verksamheten organiseras.

Nilholm (2008) menar att specialpedagogiken kan vara ett sätt att hantera problematiken genom att anpassa verksamheten efter barns olikheter. Samtidigt menar han att eftersom pedagogiken ska hantera alla barns olikheter, så behövs egentligen inte specialpedagogiken. För oss handlar både pedagogik och specialpedagogik om att skapa förutsättningar för alla barn på förskolan och att anpassa verksamheten utifrån deras unika behov. Detta arbete kommer därför att innefatta alla barn på förskolan och för att förtydliga vår ståndpunkt kommer vi nedan att definiera några centrala begrepp.

2 Syfte och forskningsfrågor

2.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger tänker kring de faktorer som påverkar/avgör när barn inom förskolan byter från småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn.

2.2 Forskningsfrågor

- Vad och vem påverkar enligt pedagogerna beslutet när ett barn ska byta avdelning?
- Hur upplever pedagogerna överflytten av barn från en småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn?

2.3 Centrala begrepp

- I förskolans läroplan, Lpfö 98 kan man läsa följande kring barn i behov av stöd.

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2010 s. 5).

- Vilka barn är i behov av särskilt stöd?

Begreppet barn i behov av särskilt stöd syftar inte på någon enhetlig eller klart avgränsad grupp. Alla barn behöver stöd för sin utveckling i förskolan, några behöver särskilt stöd under vissa perioder, andra under hela förskole tiden (Skolverket, 2005,s.33).

3 Tidigare forskning

För att få en förståelse för hur vår tids förskola har vuxit sig fram genom åren är det enligt Persson (1998) viktigt att tolka historien. Vi har därför valt att göra en kort historisk tillbakablick på hur vår tids förskola har vuxit fram och vilken barnsyn som gjort sig gällande i de olika styrdokument. Därefter följer tidigare forskning som vi anser relevant för denna studie. Centrala teorier om barns utveckling samt specialpedagogiska perspektiv förklaras avslutningsvis under tidigare forskning.

3.1 Historisk tillbakablick

Under 1800-talet startade representanter från fattigvården de första barnkrubborna i Sverige. Man hade då åsikter om hur de fattiga familjerna fostrade sina barn och oroade sig över att barnen växte upp till slöa, lata och tankelösa individer. Därför startade man barnkrubban, där barnen mellan ett till sju år erbjöds tillsyn, ordning och sedlighet samtidigt som kvinnorna fick möjlighet att arbeta och förtjäna sitt uppehälle. Barnträdgården startades i slutet av 1800-talet, för att erbjuda de borgerliga familjernas barn stimulans i form av bl.a. lek och skapande verksamhet (Hultqvist, 1990).

De borgerliga kvinnorna fick då möjlighet till egna aktiviteter under tiden barnen var i barnträdgården. Kvinnans huvudsakliga uppgift var dock att fostra barnen, medan mannen arbetade och försörjde familjen. Barnträdgården blev en möjlighet för främst ogifta, utbildade kvinnor att skapa sig en professionsutövning (Holmlund, 1996). Barnträdgårdens pedagogik var präglad av en utvecklingspsykologisk syn på barns utveckling där man ansåg att barns inre mognad styrde barnens beteende och pedagogerna skulle förhålla sig avvaktande och invänta barnets mognad (SOU 1972). Samtidigt gavs pedagogerna möjlighet att tidigt uppmärksamma avvikelser hos barnet, både fysiska och psykiska, vilket blev en början i att bedöma barnet (Hultqvist, 1990).

I början av 1900-talet började det nya folkhemmet ta form. Staten stöttade, med hjälp av bostadsbidrag och arbetslöshetsunderstöd, de familjer där fadern inte kunde försörja familjen. Staten erbjöd också kvinnor utbildning i hemkunskap, skolkök och tvätterier. Tankar om män och kvinnors jämställdhet formulerades och man såg nu kvinnans möjlighet att delta i det produktiva arbetet. Barnomsorg i kollektiva former började nu ta form, där barnet med samhällets hjälp fostrades till en självständig och ansvarstagande samhällsmedborgare (Hirdman, 2001). Barnomsorgen kom att bli en samhällelig angelägenhet som finansierades av privatpersoner, kyrkor, stiftelser och kommuner (Holmlund, 1996). Barngrupperna blev mer åldersuppdelade under 1920–30-talet vilket innebar att spädbarn, koltbarn, mellanbarn och stora barn vistades i olika grupper i tron att maximera barnens individuella utveckling (Sundell, 1995).

1972 kom barnstugeutredningen (SOU, 1972) som banade väg för en barnomsorg där tillsyn och pedagogisk verksamhet förenades. Barnomsorg skulle erbjudas till alla familjer där föräldrarna arbetade eller studerade och genom ett pedagogiskt innehåll skulle barnen ges möjlighet att utvecklas till hänsynsfulla människor, med förmåga att samarbeta och leva sig in i andra människors levnadsvillkor. Barnstugeutredningen var kritiska till den barnsyn som barnträdgården representerade och införde istället en ny utvecklingspsykologisk teori, grundad i både Jean Piagets tankar och Erik Homburger Eriksons socialpsykologiska teori. Barnet utvecklas enligt Piagets modell utifrån stadier eller faser som anges som riktmärke för vad som normalt kunde förväntas av barnet i en viss ålder.

Samtidigt lyftes omgivningens betydelse för barns utveckling fram och pedagogen skulle inta en mer aktiv roll. Samspel mellan barn-barn och mellan barn-vuxen nämns också som en viktig faktor för fostran. Genom att ha mer blandade åldrar i gruppen menade man i utredningen att barnen kunde hjälpa varandra, framförallt kunde de äldre barnen hjälpa de yngre, medan de yngre barnen skulle få möjlighet att iaktta de äldre barnen och på så sätt lära sig om förskolans värld.

Rekommendationerna var nu att barnen skulle delas in i småbarns- syskongrupper. Barn under tre år skulle vara i småbarnsgruppen medan barn över tre år skulle placeras i syskongruppen. Man ansåg att barn under tre år hade speciella behov och krävde därför fler pedagoger, annat material än de äldre barnen, samt mindre behov av kontakt med andra barn (Sundell, 1995). Pedagogernas roll lyftes fram som viktiga identifikationsobjekt för barnen. I daghemmen anställdes utbildade barnskötare och förskollärare, vilka organiserade sig i arbetslag (SOU, 1972). I början av 1980-talet organiserades oftast barnen i åldern ett till sju år i s.k. syskongrupper, där varje grupp bestod av ca femton barn (Ekström, 2007). Små barn ansågs nu ha ett behov av att ingå i sociala sammanhang tillsammans med äldre förebilder då man ansåg att det åldersblandade samspelet gynnade barnens utveckling (Sundell, 1995).

Kommunerna blev senare skyldiga att erbjuda barnomsorg även till arbetslösa familjer och därefter även till föräldralediga föräldrar. Vid denna tid hade flertalet kommuner sämre ekonomi vilket resulterade i bl.a. effektivitetskrav och större barngrupper. Som en del i effektiviseringen förflyttades ansvaret för barnomsorgens innehåll, ekonomi och organisation från statlig till kommunal nivå (Lundahl, 2005). I skolverkets lägesbedömning för barnomsorg och skola står följande att läsa

Under 1990-talet har flertalet verksamhetsformer i barnomsorg och skola fått vidkännas betydande ekonomiska besparingar. Besparingarna har, per barn räknat, varit särskilt kraftiga i barnomsorgen. I förskolan minskade resurserna med en femtedel under 1990-talets första hälft (Skolverket, 2000, sid. 55).

I och med att barnomsorgen byggdes ut och erbjöds till både arbetande, studerande och arbetslösa, samt föräldralediga familjer var tillsynen av barnen nu tillgodosedd, vilket kom att innebära att fokus istället riktats mot barnomsorgens pedagogiska innehåll. År 1985 presenterade regeringen propositionen Förskola för alla barn (SOU 1997) i vilken det pedagogiska innehållet i förskolan tydligare markerades. Några år senare utarbetade socialstyrelsen ett pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987). Här betonades pedagogernas uppgift att anpassa verksamhetens arbetssätt, innehåll och miljö efter barnens utvecklingsnivå. Man menade att när barnet kommer i kontakt med sin omgivning, så förhåller han eller hon sig till den utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter, men att barnet också försöker att förändra sitt tänkande så att det stämmer överens med situationen det är i.

Det pedagogiska programmet ersattes sedan av Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010). Skolverket blev nu huvudman för förskolan. Det innebar en förskjutning i förskolans uppdrag, från att ha varit en social institution till att också bli en institution för lärande (Ekström, 2007). Både deltidförskola och daghemsverksamheten kom att innefatta läroplanens direktiv, i vilken begreppet förskola därefter kom att avse båda verksamhetsformerna (Skolverket, 2010). I slutet av 1990-talet beslutade riksdagen att erbjuda sexåringar att börja i förskoleklass, vilket kom att ändra på heltidförskolans åldersstruktur till att innefatta barn i åldern ett till fem år (Ekström, 2007)

3.2 Organisation

3.2.1 Gruppens sammansättning

Det finns forskning som talar både för och emot åldersblandade grupper i både förskola och skola, menar Sundell (1995). Enligt Sundell tyder svensk forskning på att det snarare är nackdelar med åldersblandade grupper, främst för personalen men också för barnen. Risken med att ha stor åldersspridning i grupperna är enligt Sundell att pedagogerna har svårt att bedöma vad som är normalt för ett barn i en specifik ålder. Sundell anser också att barn inte är bra lärare för varandra. Lökken (1996) menar i sin bok om små barn att det är mycket betydelsefullt för barn att vistas i grupper med jämnåriga kamrater. Hon menar att ålderskillnaden i en åldersblandad grupp, där ett till femåringar går, är alltför stor. Vidare anser Lökken att barn utvecklar bättre självuppfattning och identitet i ett socialt samspel med jämnåriga kamrater i förskolan.

Det har i den svenska förskolan förekommit åldersblandade grupper sedan 1970-talet. Risken med att ha en allt för snäv åldersindelning kan medföra att man som pedagog drar paralleller mellan utveckling och ålder och bortser den individuella utvecklingsmässiga variationen skriver William, Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) i en forskningsöversikt om barns samlärande. Hagens (1997) lyfter fram vikten av att små barns kamrater är välkända för barnet. Det är viktigt att små barn får vara i en bestående grupp under en längre tid och de bör inte förflyttas till en ny grupp vid en viss ålder eller när de når en viss mognad. Barnet tvingas påbörja en ny process med att bli förtrogen med den nya miljön, kamrater och pedagoger, vilket stör de vänskapsrelationer barnet redan har, anser Hagens.

Argumenten mot åldersblandad undervisning grundar sig på ett utvecklingspsykologiskt antagande om barns lärande. Enligt detta antagande förväntas barn i en viss ålder ha tillägnat sig en viss kunskapsnivå och vara mogen för att lära ett specifikt innehåll. I detta perspektiv hänger alltså barns ålder och lärande starkt samman. Detta medför att man prioriterar en individualiserad undervisning utifrån en likartad struktur och innehåll, om än på olika nivåer. Om man istället utgår ifrån att barn, oberoende av ålder, har skilda erfarenheter och kompetenser och ser detta som en tillgång i undervisningen, blir åldersblandade grupper ett naturligt sätt att ta tillvara barns olikheter och variationer. Barns lärande av varandra ses som en resurs för att göra lärandet roligt och stimulerande, men också för att barn skall upptäcka sig själva som betydelsefulla kunskapskällor (Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001, sid. 95-96).

Ekström, Garpelin och Kallberg (2008) skriver i en forskningsöversikt, att svensk förskola från 1970-talet och framåt haft en utveckling som bestod i att den gick mot en önskan att ta bort stadiindelningar mellan avdelningar inom förskolan. Barn skulle ingå i syskongrupper och åldern på barnen skulle vara ett till sex år och något senare ett till fem år. Denna tendens skriver de, minskar och idag går förskolan mot att ha fler åldersindelningar och fler stadiövergångar. En förklaring till detta återinförande av åldersindelningar kan vara en åtgärd för att klara det uppdrag som kom från riksdagen 1988 och som innebar en skyldighet för kommunerna att erbjuda förskoleklass för alla sexåringar. Detta beslut, skriver Ekström m.fl. gav konsekvenser för alla de förskolegrupper som det tidigare ingått sexåringar i. Genom att många sexåringar togs bort från förskolorna och bildade "egna" förskoleklasser på skolorna, sjönk medelåldern på inskrivna barn inom förskolan (2008).

Ekström, Garpelin och Kallberg skriver vidare.

Barnen startar idag oftare på en ”småbarnsavdelning” för att sedan gå över till en ”storbarnsavdelning”. Att alla förskolebarn dessutom idag är med om ännu en övergång, den till förskoleklassen, leder till att yngre barn fram till skolstarten möter allt fler och allt mer markerade övergångar. Med tanke på att förskolan är den verksamhet inom utbildningsområdet som skulle kunna uppfattas ha den högsta ambitionsnivån när det gäller inkludering (Skolverket, 2006b), så är det särskilt viktigt att dessa övergångar granskas med avseende på barns utveckling, delaktighet och marginalisering (2008, s.45).

Vissa förskolor använder begrepp som småbarnsavdelning och storbarnsavdelning. Andra förskolor använder begrepp som ettåringar, två till tre åringar och fyra till fem-åringar. Barn som är äldre, skriver Ekström m.fl. har lättare att anpassa sig till en övergång. Det är också bra att man får med sig en kamrat till den nya miljön och att vistelsen i förskolan är en positiv upplevelse för barnet. Hur förskolan valt att organisera sig, föräldrars resonemang, stöd och delaktighet är andra faktorer som påverkar barnets anpassning till den nya miljön. Pedagogers utbildningsnivå, synsätt och kunskap om övergångars betydelse för barns självuppfattning har en avgörande betydelse för hur genomförandet av förberedelserna organiseras och utförs (2008).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2009) har i en studie intresserat sig för hur den svenska förskolans kvalitet ser ut, i förhållande till internationella förskolor. I studien nämner de bl.a. fördelen med att ha åldersuppdelade avdelningar i s.k. småbarnsavdelning och syskonavdelning. En av fördelarna som lyfts fram är att pedagoger lättare kan anpassa innehållet i verksamheten utifrån barnens erfarenheter och färdigheter, men att det är pedagogernas utbildning, kompetens och förhållningssätt som avgör kvaliteten i verksamheten.

3.2.2 Ekonomi

Lidholt (1999) skriver i en avhandling om hur pedagoger hanterar ekonomiska nedskärningar. Hon nämner att anpassningsstrategin dominerar pedagogernas sätt att hantera problem som uppstår i verksamheten. Lidholt kan se att ekonomiska nedskärningar leder till att verksamhetens organisation stramas åt och strukturen i verksamheten ökar, vilket innebär att pedagogerna anpassar sig till bristningsgränsen för att hantera sin ansvarskänsla och tillgodose familjernas omsorgsbehov. Detta menar även Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby i en forskningsöversikt (2001). Författarna anser att pedagogernas anpassning av verksamheten kan leda till att förskolan drivs mot en social- och familjepolitisk inriktning, snarare än utbildningspolitisk.

Den förändring som skett inom förskolan under 1990-talet, menar Johansson (2011) har inneburit omorganisationer, minskade resurser och brist på tid, samtidigt som det också har medfört nya utmaningar, kunskaper och delaktighet (s.17). Vidare menar Johansson att de ekonomiska nedskärningarna har inneburit att chefer inom förskolan har fått större pedagogiska områden än tidigare, vilket medfört att pedagoger på förskolorna har fått fler administrativa arbetsuppgifter.

Det har också skett en förändring av ökat barnantal i grupperna, samt neddragningar av tjänster hos både pedagoger och kök/städpersonal enligt Johansson. Detta tror författaren har inneburit en ökad stress hos både ledningspersonal och pedagoger samtidigt som det inneburit en utveckling av förskolans verksamhet.

Det finns all anledning att fundera över vad det kan betyda för småbarnsverksamheten att antalet barn i grupperna har ökat och har fortsatt att öka efter studiens genomförande, samtidigt som personaltätheten i flera grupper reducerats. Dilemmat som pedagoger har att hantera är att många av de arbetsuppgifter som ingår i verksamheten med små barn måste utföras direkt och är svåra att skjuta upp till ett senare tillfälle. Ovanstående gör det särskilt betydelsefullt att analysera både de sammanhang då tiden tycks räcka till, liksom de sammanhang då tiden tycks vara ett hinder. Utan tvivel vilar ett stort ansvar på kommuner att förhålla sig till det faktum att likafullt som små barn är kompetenta är de också sårbara och tillhör de medborgare som ytterst drabbas av ekonomiska begränsningar (Johansson, 2011, s. 18).

3.3 Normalitet och avvikelser

Förskolans parametrar rörande barnens utveckling är inte uppbyggd kring konkreta/mätbara resultat, utan utgår snarare ifrån en föreställd normalutveckling, vilken i sin tur grundas i personalens gemensamma erfarenhet av barns utveckling. När personalen möter nya barn i verksamheterna kommer dessa att jämföras med denna prototyp (Lutz, 2006, s. 73).

Att göra observationer där man bedömer barnets sociala, motoriska, språkliga och emotionella utveckling ingår som en naturlig del i förskolans verksamhet, anser Arvidsson (1972). Bruun och Kärrby (1978) menar att barnen bedöms enligt mognadsstadier, vilka har haft stort inflytande på svensk pedagogik. Det är enligt författarna viktigt för pedagogerna att veta vad som förväntas av barnen i en viss ålder. Observationerna är då till hjälp för att få en överblick över om barnet uppvisar ett beteende som är i enlighet med jämnåriga kamraters utveckling. Författarna anser dock att det är viktigt att tolka och reflektera kring observationerna tillsammans med andra pedagoger för att få en så bred och mångsidig bedömning som möjligt. De anser också att observationerna aldrig kan bli objektiva.

Författarna till boken *Barnobservationer* Brenner, Heimdahl, Hjelmqvist, Johansson, Lennar och Nordin (1979) menar emellertid att möjligheten till en objektiv och rättvis bild av barnet ökar med hjälp av observationer. De ser också observationer som nödvändiga för att uppmärksamma det avvikande barnet. Enligt Sheridan och Pramling (2009) talas det i förskolan idag mer om dokumentation stället för observation, trots att observationer är en viktig del av dokumentationen. Det är viktigt att pedagoger i förskolan ser att barn har olika kompetenser och erfarenheter beroende på aktivitet och innehåll i verksamheten menar Williams m.fl. (2001). Författarna menar vidare att man inte ska förutsätta att det äldre barnet alltid har mest kunskap. Det är också viktigt att pedagoger i förskolan skapar ett klimat och en organisation som främjar barns samarbete.

I den kunskapsöversikt som Williams m.fl. (2001) presenterar, menar de att pedagogernas uppfattning om hur barns lärande sker skiljer sig åt. Författarna kan se att barn lär antingen av ett annat barn som är mer kunnig inom ett visst område, eller så lär barn som har olika kompetenser varandra eller att jämlika barn samarbetar bättre. Williams m.fl. menar att barn pendlar mellan olika roller i olika sammanhang beroende på innehåll och aktivitet i verksamheten. I vissa situationer har barnet mer kunskap och erfarenhet, medan man i andra situationer har mindre kunskap och erfarenhet.

I en studie gjord av Markström (2005) kategoriserar pedagoger barn utifrån ålder och kön, vilket används som normalitetskriterier. Tullgren (2003) menar att förskolebarn bedöms utifrån hur de leker. Pedagogernas uppfattning om hur och vad man ska leka på förskolan i en viss ålder blir då kriterier för vad som är normalt. Lutz (2006) och Nordin-Hultman (2004) ser en risk att man i förskolan relaterar aktuella problem hos det enskilda barnet, istället för att problematisera de miljöer och situationer som barnet befinner sig i. Nordin-Hultman (2004) lyfter fram att det har skett en förändring i hur barn idag granskas och bedöms, vilket kan betraktas som känsligt då det ofta handlar om barns personlighet och karaktär. Jonsdottir (2007) har i en studie undersökt hur barns relationer i förskolan ser ut. Jonsdottir anser att pedagoger i förskolan bedömer barn utifrån vänskapsrelationer där begrepp som glad, god förmåga att leka och kommunicera nämns som positiva förmågor.

Bedömning av barn är något som Vallberg Roth och Månsson (2010) uppmärksammar i sin studie om dokumentation och bedömning i förskolan. De anser att pedagoger i förskolan bör ta ställning till varför någon ska bedömas, vad det är som ska bedömas och hur det ska bedömas. Vallberg Roth (2010a) anser att formativ bedömning skapar förutsättningar och nya möjligheter för lärandet medan den summativa bedömningen blir en summerande bedömning av lärandet. Haug (2003) kommer i en analys av forskningsprojekt om förskolan fram till att de i många fall utgår ifrån en psykologisk teori. Psykologin utgör då en referensram som anger hur arbetet på förskolan ska bedrivas, men också vad som uppfattas som normalt hos barnen.

Normalitet kan ses som ett begrepp som kan definieras utifrån normen av vad ett barn förväntas klara av utifrån exempelvis ålder och mognad. Dahlberg m.fl. (2001) menar att barnet via en barncentrerad pedagogik blir ett objekt för normalisering. Utvecklingspsykologin fungerar då som ett raster som barnens beteenden värderas utifrån. Den normativa funktionen är framträdande då bedömningar speglas mot hur barn bör vara utifrån olika stadier och åldrar (Lutz, 2006, s. 72).

Börjesson (2001) menar att barn i sig själva inte kan vara avvikande utan att det är i relation med önsknings och normer som avvikelserna uppstår. Dunn (1997) har i en studie intresserat sig för hur barn utvecklar ett socialt samspel och förståelse för andra. Studien visar att barn redan från födelsen är aktiva deltagare i sociala sammanhang och lär sig tidigt att tolka signaler från omgivningen. Vuxnas förväntningar och reaktioner på barnet samt samspelet med jämnåriga kamrater har stor betydelse för hur barnet upplever ett socialt sammanhang. Vidare menar Dunn att barn från två års ålder kan koppla ihop sitt eget agerande med andras reaktioner och att barnet börjar förstå andras intentioner och avsikter vilket barnet kan visa genom att hjälpa och trösta andra barn. Vid tre års ålder börjar barnet visa känslor som skuld och skam i samband med hur omgivningen reagerar på barnets agerande och beteende.

Dunn lyfter fram ett begrepp han kallar self-efficacy (s. 177). Med det menar hon att barn i sociala sammanhang möter åtskilliga problem som de tvingas att lösa, t.ex. att få andras uppmärksamhet, samarbete, konflikter eller att dela med sig och vänta på sin tur. När barnet lyckas att hantera de olika problem som kan uppstå tillsammans med andra kamrater utvecklar barnet en förståelse för sig själv, dvs. self-efficacy (Dunn, 1997).

I förskolan, där barn umgås med mellan 16 och 23 andra barn, bedöms det viktigt att barnen etablerar nära relationer till ett fåtal andra barn för att utveckla förmågan till egenomsorg och känsla av självförmåga i sociala situationer (Jonsdottir, 2007, s. 32).

Social kompetens kopplas oftast samman med engagemang och delaktighet menar Anne Lillvist (2009) då hon skriver om social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. Lillvist menar att barn som anses ha social kompetens då har bra självförtroende, kan tolka andras

leksignaler, är bra på att kommunicera, samt känner empati för andra barn. Ett socialt kompetent barn har också en förmåga att läsa av sin omgivning och anpassa sitt beteende därefter. Vidare skriver Lillvist om social kompetens

Att social kompetens är ett ålders- mognadsspecifikt begrepp inser man när man tänker på att vi inte har samma förväntningar på en tvååring som exempelvis en sjuåring. För en tvååring är det åldersmässigt passande att tampas med självreglering och också brista däri ibland, vilket har lett till det välkända begreppet trotsålder. Om en sjuåring skulle bete sig som en tvååring socialt, skulle omgivningen förmodligen bedöma barnets sociala färdigheter som ganska svaga. En bedömning av social kompetens sker alltså mot bakgrund av den sociala situationen och vem som utför det sociala beteendet, men i egentlig mening är det inte en fråga om att antingen vara kompetent eller inte vara kompetent. Social kompetens är inte en fråga om olika lägen, utan det är ett kontinuum. Man kan mycket väl vara mer kompetent inom ett område än inom ett annat. Generellt kan man säga att små barn är mycket kompetenta redan då de föds, men i interaktionen med föräldrar och andra barn utvecklas och förstärks kompetensen ytterligare (Lillvist, 2009, s. 187).

3.4 Miljö

Jonsdottir (2007) beskriver i en doktorsavhandling om barns kamratrelationer att miljön i förskolan ska vara trygg och innehållsrik, inbjudande och öppen. Likaså ska miljön stimulera fantasi och kreativitet och den ska ge barnen möjlighet att ta egna initiativ, både ute och inne. Miljön ska erbjuda barnen möjlighet att växla mellan aktiviteter, skapande verksamhet, utforskande och lek anpassat efter barnens ålder och vistelsetid. Pedagogerna på förskolan ska skapa en miljö som ska få barnen att uppleva det roligt att lära sig nya saker och samtidigt stimulerar barnens sociala utveckling. Pedagogerna ska värna om barnens varaktiga relationer menar Jonsdottir.

Williams, Sheridan och Pramling (2001) framhåller miljöns betydelse för barns utveckling. Författarna relaterar till Lökensgard Hoels studie som visserligen handlar om skolbarn, men vi tänker ändå att det går att dra paralleller med yngre barn i förskolan. Lökensgard menar att miljön har två sidor; en synlig och en osynlig sida. Den synliga delen av miljön uttrycker t.ex. vad rummet används till, hur barnen är placerade och om rummet inbjuder till sociala möten. Den synliga miljön talar också om vilket arbetssätt man har. Den osynliga sidan av miljön handlar t.ex. om vilka värderingar som är rådande och vilket förhållningssätt pedagogerna har. Denna osynliga miljö kallas också den dolda läroplanen och är ofta osynlig för både pedagoger, barn och utomstående. Williams, Sheridan och Pramling (2001) skriver följande om lärandemiljön

Innehållet i rumskulturen i en barngrupp eller en klass växer fram över tid och hänger samman med lärandemiljön. Med lärandemiljön menar författaren klassens eller gruppens förmåga att bygga upp och vidmakthålla en social miljö som ger grogrund för kunskaper och personlig utveckling. Men det handlar också om att vidareutveckla tankemönster och att anpassa sig till nya krav från klassen eller gruppen och från omgivningen. Det finns olika faktorer som kan påverka lärandemiljön: sociala relationer barnen emellan och mellan lärare och barn, lärarens ledarstil, arbetssätt, kommunikations- och interaktionsmönster, läromedel (s.84).

Björck-Åkesson (2009) lyfter också fram miljöns betydelse för barnets utveckling. Hon menar att man måste kartlägga både barnets förutsättningar och behov i förhållande till förskolemiljöns möjligheter. Författaren skiljer mellan den sociala miljön som handlar om barnets samspel och bemötande av andra barn och pedagoger, samt också hur aktiviteter och situationen skapar förutsättning för lärande och utveckling. Den fysiska miljön handlar om hur lokalerna ser ut, vilka material som finns tillgängligt samt hur barnen t.ex. är placerade vid matbordet eller i samlingsrummet.

I en artikel om vad införandet av läroplanen kan innebära för förskolan skriver Trister Dodge (1996) även om miljöns betydelse. Författaren menar att den fysiska miljön med relevant material måste anpassas efter barnens ålder. Det innebär att miljön på en småbarnsavdelning ska vara ombonad och mjuk så att barnet kan utforska miljön krypandes. Vidare anser författaren att förskolans miljö ska organiseras utifrån olika intresseområden, där det inom varje område finns åldersanpassade leksaker och material som också har en tydlig och bestämd plats i rummet.

Nordin- Hultman (2004) menar att barn på förskolan är ofta alltför beroende av pedagogernas hjälp för att tillgå material och leksaker, då de placerats högt upp på hyllor eller inne i stängda skåp. Detta tänker författaren kan hämma barnens inflytande, det fria skapandet och initiativ till egna aktiviteter. Detta kopplar Nordin- Hultman ihop med makt och kontroll. Vidare skriver hon om att förskolans fysiska miljö länge har präglats av tanken att efterlikna en lugn, ombonad och trivsam hemmiljö som inbjuder till omsorg och trygghet. Material som skapar oordning ställs då undan i stängda skåp och pedagogerna avgör när det är tillfälle att använda material som smutsar eller kladdar ner miljön. I motsats till hemmiljön beskriver Nordin- Hultman (2004) även en miljö som hon kallar för verkstadspedagogik. Denna miljö är utmanande och erbjuder barnen ett rikt och varierat utbud av material som finns lättillgängligt på avdelningen. Miljön inbjuder till experiment och kombination av olika material i leken.

3.5 Sammanfattning

Persson (1998) menar att det är viktigt att tolka historien för att få en förståelse för hur vår tids förskola har vuxit fram. Från 1800-talets första barnkrubbor och fram tills dagens förskola har olika tankar om barnomsorgens mål och syfte, pedagogernas uppgift och barngruppens sammansättning lyfts fram på olika sätt i skrifter, forskning och styrdokument genom åren. Forskning visar att pedagoger i förskolan har olika uppfattningar om normalitet och avvikelse och att barn bedöms utifrån olika kriterier om vad som anses normalt. Lutz (2006) menar att normalitets begrepp kan kopplas ihop med normen av vad ett barn förväntas klara av utifrån sin ålder. Lutz (2006) och Nordin-Hultman (2004) poängterar vikten av att problematisera de miljöer och situationer som barnet befinner sig i istället för att relatera aktuella problem hos det enskilda barnet. Björck- Åkesson (2009) poängterar vikten av att kartlägga barnets behov och förutsättningar i förhållande till förskolemiljöns möjligheter.

Pedagogers uppfattning om hur barn lär skiljer sig åt menar Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson i en forskningsöversikt från 2001. Samtidigt lyfter författarna fram vikten av att pedagoger i förskolan ser att barn har olika kompetenser och erfarenhet beroende på aktivitet och innehåll i verksamheten. Williams m.fl. (2001) anser att Piaget och Vygotskij har varit betydelsefulla för förskolans pedagogiska utformning och att pedagogers utbildning, kompetens och förhållningssätt avgör kvaliteten i verksamheten. Med utgångspunkt från tidigare forskning blir det intressant i denna studie att undersöka hur pedagoger tänker kring ”sin egen” organisation gällande gruppens sammansättning, ekonomi, normalitet och avvikelse samt miljön på den förskolan där de är verksamma. Utifrån studiens syfte och frågeställningar blir pedagogernas resonemang kring de faktorer som påverkar när barn inom förskolan byter från småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn centrala. Det sociokulturella perspektivet samt specialpedagogiska perspektiv ligger till grund för studiens teoretiska inramning och kommer att presenteras under kommande rubrik.

4 Teoretisk inramning

I studien använder vi oss av det sociokulturella perspektivet då vi tolkar och analyserar pedagogers samtal kring de faktorer som de anser påverkar när barn inom förskolan byter avdelning. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) är det också främst det sociokulturella perspektivet som genomsyrar texterna.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

I studien använder vi oss av det sociokulturella perspektivet som lärandeteori. Teorin tar upp flera olika begrepp och vi väljer att lyfta fram och ta avstamp i några av dessa. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen länken mellan barnet och barnets omgivning. I kommunikationen kring leken och i interaktionen med andra blir barnet delaktigt i hur människor uppfattar händelser (Säljö, 2010). Barn lär genom att kommunicera och imitera varandra. Tillsammans med barn som kan mer än de själva ges barnet bästa chansen för lärande (Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001). Lärandet är kontextuellt och samspel och samarbete ses som avgörande för möjligheten att utveckla kunskaper, förståelser och färdigheter. Genom att vi kommunicerar tar vi till oss många perspektiv som vi kan använda för att förstå hur människor lär och hur människor kan lära ut (Säljö, 2005). Hur pedagogerna samtalar kring övergångar och hur de väljer att utforma sin verksamhet blir avgörande för hur barnets vistelse på förskolan kommer att vara. Genom det sociokulturella perspektivet kan vi resonera kring pedagogernas tankar och val av arbetsätt.

Vygotskij, en rysk psykolog som praktiserade sin teori under 1920- och 30- talet ses som grundaren av det sociokulturella perspektivet. I Vygotskijs idévärld, menar Säljö (2010), är människor alltid under utveckling och förändring samt att människor i alla situationer har möjlighet att appropriera, det vill säga, ta till sig kunskaper i samspelssituationer. Enligt Vygotskijs teori menar Säljö, befinner sig människan i en ständig förändringsprocess, där vi under utveckling tar lärdom av våra medmänniskor i samspelssituationer. Genom att vi deltar i sociala situationer är människan både betraktare och bidragare till den situation man befinner sig i. Vygotskij använde sig av termen utvecklingszon, han definierade detta som avståndet mellan vad en person kan åstadkomma på egen hand, dennes grundkunskap och den potential personen uppnår i samspel med en vuxen eller en mer kunnig kamrat. Säljö (2010) väljer att kalla detta för Zone of proximal development, ZOPED eller ZPD.

Dysthe (2003) menar att den sociokulturella teorin bygger på en syn som är konstruktivistisk och där den största vikten läggs vid att kunskap skapas genom socialt samarbete och inte primärt genom processer som är individuella. Författaren beskriver begreppet ”social” som att det har två betydelser. Hon menar att begreppet står för den kultur och gemenskap vi vistas i. Det gör menar Dysthe, att vi inte kan studera fenomenet inläring som en isolerad process, utan vi måste titta på hur barnets förutsättningar ser ut. Vad i barnets vardag stödjer inlärningsprocessen och vad i vardagen kan störa den?

Vidare menar Dysthe (2003) att begreppet social, handlar om de relationer vi befinner oss i. Genom samspel med kamrater och pedagoger lär sig barnet vad som är accepterat beteende, samt de normer och värderingar som råder i gruppen. Barnet kommer under sin tid i förskolan att befinna sig i olika konstellationer av grupper, där inläringen kommer att främjas, alternativt bli svårare beroende på samspelat mellan deltagarna. Dysthe lägger vikt vid spelet och att förutsättningarna för att ta in ny kunskap ligger i hur väl deltagarna kan samarbeta. Interaktionen och samarbetet ses som avgörande faktorer i lärandet och språket är centralt (2003).

Lärandet sker i samspel med andra menar Säljö (2003) och det är i interaktionen mellan individer som lärande kommer till uttryck. Det är den sociala praktiken som måste analyseras för att förstå hur lärande kommer till stånd och utvecklas i just den sociala praktiken. Säljö kallar detta för "lärandets karaktär" och menar att lärandet är en konsekvens av mänskliga handlingar, där samspelet mellan samhälle -, enskilda individer – och resurser måste studeras. Det innebär skriver Säljö, att barnet tänker "med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det stött på" (2010, s. 67). Då de kulturella redskapen, psykologiska, språkliga och fysiska hela tiden kommer att förändras och utvecklas, kommer också människors kunskaper och människors intellektuella förmågor att utvecklas och förfinas.

Hundeide anser att genom att den vuxna letar efter ett barns positiva egenskaper så kan ett barn alltid genom en vuxens uppmuntran och bekräftelse utvecklas. Av den anledningen menar Hundeide är det av stor vikt att man har insikt i hur pedagoger tänker kring barns utvecklingsmöjligheter. Om deras uppfattning kring barnet präglas av en hopplöshet så kan det generera i att man som pedagog anser att utvecklingsmöjligheterna är små. Om man däremot har en positiv syn på barnets utvecklingspotential kan man som pedagog bidra till att barnet gör framsteg (2003).

Genom språket menar Säljö (2010) kan vi kommunicera om våra upplevelser, genom språket och genom de kommunikativa redskap det tillhandahåller, kan vi analysera och förstå. Det är naturligt att anta att tänkandet även kan vara en kollektiv process, att tänkandet är något som sker i människor men också mellan olika människor Säljö (2000). Genom tal skriver Säljö, får vi tillträde till andras tolkningar och genom att man sam-talar och sam-lyssnar kommer man att dela varandras analyser och slutsatser och genom att ta del av varandras språkliga kommunikation upprätthålls en gemensam förståelse (2010).

4.2 Centrala teorier i barns utveckling

Vilket perspektiv pedagoger i förskolan har på kunskap och lärande har stor betydelse för hur verksamheten utformas, menar Williams m.fl. (2001). Författarna anser att Jean Piaget och Lev S Vygotskij har varit väldigt betydelsefulla för förskolans pedagogiska utformning. Vi kommer att presentera Piaget och Vygotskij tankar om barns lärande samt även Ingrid Pramling-Samuelssons utvecklingspedagogiska teori då vi anser att dessa tre personers tankar har haft stort inflytande i förskolans verksamhet.

4.2.1 Jean Piaget (1896-1982)

Enligt Piaget (Williams m.fl.2001) är kunskap något som barnet konstruerar utifrån sina erfarenheter. Piagets teorier har främst uppmärksammats utifrån hans tankar om att alla barn utvecklas enligt utvecklingsstadier, där barnet genomgår samma utvecklingssteg i en viss ordning. Dessa utvecklingsstadier anger vad som är möjligt för barnet i en viss ålder att både begripa och även mentalt kunna hantera. Barn lär av varandra genom att de pratar med varandra på ett lättförståeligt sätt menar Piaget. De talar med varandra utan omskrivningar eller svåra ord. De kognitiva konflikter som kan uppstå när barn samarbetar med varandra var någonting som Piaget intresserade sig för. Med en kognitiv konflikt menade Piaget, enligt Williams m.fl. (2001) den känslan av motsägelse som kan uppstå mellan vad barnet upplever, vet och tänker och vad kamraten vet och berättar för barnet. Denna motsägelse blir en störande effekt i barnets tankeutveckling samtidigt som den är utvecklande för barnet då det får möjlighet att uttrycka sin åsikt och påtala sin ståndpunkt, samtidigt som barnet lär sig att ifrågasätta och undersöka andras funderingar.

I ett samtal tvingas barnet att ta det andra barnets perspektiv, vilket Piaget kallar decentrering. I en kamratrelation lär sig barnet att kommunicera, vilket enligt Piaget leder till social och kognitiv utveckling. Piaget menar dock att det bästa för att ett konstruktivt lärande ska ske så bör barnen vara relativt överens (Williams m.fl. 2001).

4.2.2 Lev S Vygotskij (1896-1934)

Enligt Williams. m.fl. (2001) har Vygotskijs teorier fått ett större utrymme inom forskning om barns lärande. Socialt samspel är nedärvt och är en stor drivkraft för barns utveckling och lärande enligt Vygotskij. Vygotskij skiljer mellan kommunikativa/sociala processer och tänkande/kognitiva processer. Dessa processer är beroende av varandra i barns utveckling. Vygotskijs anser att barn lär bäst av att kommunicera och imitera barn som kan mer än de själva inom det aktuella området. Tillsammans konstruerar de då ny kunskap. Enligt Vygotskij sker ett konstruktivt lärande bäst ju större meningsskillnad det är mellan barnen (Williams m.fl. 2001).

4.2.3 Utvecklingspedagogisk teori

Ingrid Pramling Samuelsson har utarbetat en modell; utvecklingspedagogik (1994), för det pedagogiska arbetet i förskolan. Pramling anser, precis som Haug att det är utvecklingspsykologiska antaganden som ligger till grund för förskolans verksamhet, vilket ofta leder till att barnen inte utmanas i sitt tänkande i tillräckligt hög grad. Istället borde lärandeobjektet lyftas fram och synliggöras, vilket då ger grunden för ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Författarna menar att barn lär i flera olika situationer, även i omsorgssituationer och att det är pedagogernas förhållningssätt som befrämjar lärandet.

4.3 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2009) skriver att specialpedagogiken är ett mångvetenskapligt område, som härstammar från pedagogiken, psykologin, sociologi och medicin. Specialpedagogiska perspektiv handlar om olika synsätt som uppmärksammar olika problemområden. Gemensamt för många specialpedagogiska forskare är att de försöker placera perspektiven under begrepp såsom kategoriskt, kompensatoriskt, kritiskt eller relationellt. Perspektiven kan användas för att förstå skillnader i verksamheten utifrån vilket perspektiv som är rådande menar Persson (2007). Vi kommer nedan att kort beskriva hur perspektiven benämns i specialpedagogisk forskning.

4.3.1 Kategoriskt och relationellt perspektiv

I ett kategoriskt perspektiv ses eleven som ägare av problemet och beskrivs som ett barn *med* behov av särskilt stöd och *med* svårigheter skriver Persson (2007). Vidare menar Persson att barnets svårigheter ses som medfödda defekter och förklaras genom diagnoser. Ahlberg (2009) ser en fara med att man i ett kategoriskt perspektiv anser att det är barnet som bör anpassa sig till förskolans verksamhet istället för att verksamheten anpassas för att möta barnets behov. I ett kategoriskt perspektiv måste barnet vara i fokus för de specialpedagogiska åtgärderna och det är en specialpedagog, speciallärare eller annan mer kvalificerad pedagog som ska hjälpa barnet. I motsättning till det kategoriska perspektivet pratar Persson även om det relationella perspektivet där relationen mellan barnet och miljön står i fokus.

I ett relationellt perspektiv talar man om barn *i* svårigheter och de specialpedagogiska insatserna kan ges av lärare med stöd av specialpedagog och rektor. I fokus för åtgärder står både läraren, barnet och lärandemiljön och undervisningen anpassas till alla barn i gruppen. Samspel och interaktion mellan människor är av intresse i det relationella perspektivet vilket Säljö (2000) menar liknar den sociokulturella teorin.

4.3.2 Kompensatoriskt perspektiv

I det kompensatoriska perspektivet, vilket är det dominerande inom specialpedagogiken handlar det om att få barnet att utvecklas till samma nivå som andra barn inom ett visst område genom att kompensera barnet för dess uppvisade problem. För att göra detta försöker man kartlägga och identifiera en grupp elever som uppvisar samma typ av problem för att sedan försöka hitta en neurologisk och psykologisk förklaring till problemet. Åtgärderna och metoderna man sedan vidtar ska då kompensera eleverna för de problem som uppvisas. Diagnosen i sig blir inte ett verktyg i den pedagogiska verksamheten då den utgår ifrån barnets brister, där åtgärderna ligger hos barnet själv menar Nilholm (2007). Barnets brister står i fokus och diagnosen identifierar avvikande beteende (Haug 1998).

4.3.3 Kritiskt perspektiv

I det kritiska perspektivet är man kritisk till det kompensatoriska perspektivet när det gäller att diagnostisera barn eller att skylla elevens problem på individen. Man vill istället söka svar på de orsaker som ligger bakom specialpedagogisk verksamhet, t.ex. skolans misslyckande. I det kritiska perspektivet förespråkar man mångfalden och ser olikheter som resurser i verksamheten och ställer sig kritisk till att mäta och sortera människor. I det kritiska perspektivet anser man att specialpedagogisk verksamhet oftast marginaliserar och pekar ut barn. I detta perspektiv ställer man sig också kritisk till hur ekonomiska ramar och organisationen styr verksamheten (Nilholm, 2007).

4.3.4 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet har vuxit fram av ifrågasättandet av det kritiska perspektivet. Skolan har vissa dilemman som man ständigt måste hantera men som det inte alltid har några enkla lösningar på, t.ex. hur man på skolan förhåller sig till elevers olikheter och hur man arbetar på skolan för att ha ett inkluderande alternativt exkluderande förhållningssätt. Dilemman är något som ständigt uppstår i den pedagogiska vardagen. Om man som pedagog förhåller sig öppen och har en medvetenhet om komplexiteten och en förståelse för att dilemman hela tiden måste hanteras och diskuteras, så intar man ett dilemmaperspektiv menar Nilholm (2007). Persson (2007) skriver att dilemma perspektivet bidrar till en förståelse för hur problematiskt det specialpedagogiska perspektivet är.

4.3.5 Kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv

Ahlberg (2001) har vidareutvecklat det relationella perspektivet och beskriver ett kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv, i vilket man problematiserar relationen mellan barnets lärande och delaktighet och organisationens mål och styrning. För att undvika att barnet hamnar i svårigheter riktas inte fokus endast mot barnet *eller* miljön utan fokus riktas mot relationen *mellan* barnets förutsättningar och behov och verksamheten

5 Metod

Som blivande specialpedagoger är vi intresserade av att undersöka pedagogers uppfattningar kring de faktorer som påverkar och avgör när barn inom förskolan ska byta avdelning. Fokusgruppsintervjuer har använts som metod. Samtal med arbetslag på 3-4 pedagoger och där både barnskötare, förskollärare och grundskollärare ingår har genomförts. Metoden skapar möjlighet att samla en mindre grupp människor som diskuterar ett bestämt ämne med varandra under en begränsad tid (Wibeck, 2010).

Säljö (2010) menar att man genom fokusgrupper kan synliggöra både enskilda och kollektiva uppfattningar och även skapa möjlighet för deltagarna att dra gemensamma slutsatser utifrån sin vardag. Stukat (2011) lyfter fram gruppintervju som metod att synliggöra både individuella uppfattningar, men också gruppens gemensamma uppfattning. Under metodkapitlet kommer metodvalet presenteras och vi kommer att lyfta de konsekvenser metoden har för studiens genomförande.

5.1 Fokusgruppsintervju

Empirin samlades in genom fokusgruppsintervjuer med arbetslag inom förskolan som arbetar på småbarnsavdelning. Wibeck (2010) anser att styrkan med att använda fokusgruppsintervju är att deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina uppfattningar och tankar kring det ämne som diskuteras. Under ledning av en moderator som hade som roll att lyssna på gruppens diskussioner och vid behov föra in fler frågor för att föra gruppens diskussioner vidare, genomfördes fyra gruppsamtal. Grupperna fick ett givet ämne att förhålla sig till och deltagarna fick möjlighet att så mycket som möjligt diskutera fritt.

Under de samtal som har genomförts har uppgiften för oss varit att samla in svar på de forskningsfrågor som studien har. Genom att använda gruppintervju ges möjligheter att lyfta fler tankar än vid en enskild intervju skriver Wibeck (2010). Författaren menar vidare att tillsammans kan diskussionen fördjupas och nya tankar bildas. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes en gång per arbetslag.

Stukat skriver att en gruppintervju är att samla en grupp människor som har något gemensamt. En lagom gruppstorlek är tre till sex personer och under en fokusgruppsintervju är det ibland önskvärt med ett gruppsvar, men menar Stukat, även enskilda svar är möjliga att utläsa om man som moderator är uppmärksam på de eventuella effekter som ett gruptryck kan ge. Det finns en risk skriver Stukat, att gruppen påverkar varandra och att svaren då är ett slags ”majoritetsuttryck som egentligen inte omfattas av någon” (2005, s.41).

5.1.1 Urval

Studien har som intention att omfatta alla barn i förskolan och vi hade en önskan att träffa förskolor som är organiserade i småbarnsavdelning/avdelning för yngre barn och avdelning för äldre barn. Vi valde förskolor som vi kände till och som hade småbarns avdelning i vårt närområde. Efter en gemensam diskussion oss författare emellan, valde vi att söka fokusgrupper i vårt närområde, närheten skapade möjligheter att träffa fokusgrupperna på kort varsel. Hade någon fokusgrupp behövt ändra tiden för samtalet, hade vi haft möjlighet att tillgodose det önskemålet. Första kontakten togs via telefon eller mail till de förskolechefer som vi planerade att få besöka eller direkt med de arbetslag som vi hade önskemål att besöka. Därefter skickades ett missivbrev ut som beskrev studien mer noggrant.

Wibeck (2010) poängterar vikten av att hitta representativa grupper för att lättare förhålla sig till studiens syfte. Hon menar att en lämplig storlek på fokusgrupper är fyra till sex deltagare. Blir gruppen större än sex personer finns en risk att det bildas separata grupper i gruppen, där enskilda samtal pågår. Wibeck menar också att en större grupp kan behöva en annan slags struktur under samtalet och att man då kan behöva en samtalsledare som strukturerar samtalsordningen. En sådan slags struktur kan enligt Wibeck störa deltagarnas interaktion. I en grupp som är färre än fyra deltagare kan det enligt författaren finnas en risk för att en person tar på sig rollen som medlare eller tar för stort talutrymme i samtalet. Det kan även behövas att moderatören deltar aktivt i samtalet för att på så sätt öka interaktionen mellan deltagarna.

Förskolans arbetslag består oftast av tre pedagoger och vi är medvetna om riskerna med för få deltagare och därför fick vi vara mycket medvetna om vårt egna förhållningssätt under samtalen. Av tidsmässiga skäl har en begränsning av antalet fokusgruppsintervjuer gjorts till att omfatta fyra stycken.

5.2 Genomförande

Ett första steg var att tillsammans utforma ett missivbrev (bilaga 1) som beskrev studien. Missivbrevet skickades ut till berörda förskolechefer eller arbetslag efter att en kontakt först hade tagits genom telefon, mail eller personlig kontakt. Vid den första kontakten gjordes en presentation av oss själva och studien. Inför intervju 1 och 2 togs först kontakt med förskolechef som återkom med information efter att de tagit kontakt med berörda avdelningar. Inför intervju 3 och 4 togs muntlig kontakt direkt med arbetslagen och därefter bokades tid och plats för intervju. Vid intervju 3 och 4 meddelade arbetslagen själva sin förskolechef om intervjun. Under delen i studien som vi valt att benämna, Tidigare forskning, Historisk tillbakablick, beskrivs hur förskolans indelning av barn har förändrats genom åren. Med detta som grund utformades frågeguiden (bilaga 2) i syfte att besvara de forskningsfrågor som studien har. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv var det av intresse att ta del av pedagogernas resonemang. Vi väljer att presentera turordningen för insamling av resultat och arbetsgången för intervjuerna genom att skriva en punktlista

- ❖ Missivbrev författades
- ❖ Frågeguide författades
- Fokusgrupp 1
- ❖ Telefonkontakt med förskolechef 1
- ❖ Missivbrev till förskolechef 1
- ❖ Mailkontakt med förskolechef 1 där tid och plats bokades
- ❖ Fokusgruppsamtal 1 genomfördes
- ❖ Fokusgruppsamtal 1 transkriberades

Fokusgrupp 2

- ❖ Telefonkontakt med förskolechef 2
- ❖ Missivbrev till förskolechef 2
- ❖ Mailkontakt med förskolechef 2

- ❖ Mailkontakt med arbetslag 2 där tid och plats bokades
- ❖ Fokusgruppsamtal 2 genomfördes
- ❖ Fokusgruppsamtal 2 transkriberades

Fokusgrupp 3

- ❖ Muntlig kontakt med arbetslag 3 där tid och plats bokas och missivbrev delas ut
- ❖ Muntlig kontakt med förskolechef 3 av arbetslaget och där missivbrev delges förskolechef
- ❖ Fokusgruppsamtal 3 genomförs
- ❖ Fokusgruppsamtal 3 transkriberas

Fokusgrupp 4

- ❖ Muntlig kontakt med arbetslag 4 där tid och plats bokas och missivbrev delas ut
- ❖ Muntlig kontakt med förskolechef 4 av arbetslaget och där missivbrev delges förskolechef
- ❖ Fokusgruppsamtal 4 genomförs
- ❖ Fokusgruppsamtal 4 transkriberas

5.2.1 Intervjuerna

Deltagarna i varje fokusgrupp kände varandra väl eller ganska väl då de arbetat minst ett par månader tillsammans. Alla fyra samtalen har skett på förskolornas avdelning eller i ett nära angränsande rum till avdelningen. Fokusgruppsamtalen har genomförts under dagtid, på arbetslagets planeringstid. Varje fokusgruppsamtal varade ungefär en timma och tre informanter medverkade per samtal. I alla samtal fanns från moderatorns håll en strävan att diskussionerna skulle vara så naturliga och trivsamma som möjligt. Wibeck (2010) lyfter vikten av att som moderator finna balans i att vara en aktiv lyssnare men att också förhålla sig passiv för att deltagarna ska diskutera så fritt som möjligt. Halkier (2009) uttrycker att en moderator behöver vara inriktad på att lyssna och skapa möjligheter för interaktion i gruppen. Moderatoren har enligt Halkier två viktiga uppdrag ”få deltagare att prata med varandra och att hantera den sociala dynamik som utvecklas” (s.47).

När deltagare som skulle medverka i samtalet anlät, hälsades alla välkomna. En presentation av moderatorns bakgrund och den kommande studien gjordes för att förvissa sig om att alla som hade samlats fick samma information. Wibeck (2010) menar att det är av intresse att fundera över vad moderatoren representerar för deltagarna då det kan påverka resultatet. Etiska aspekter har betonats och deltagarna fick möjlighet att fundera kring det faktum och godkänna att intervjun skulle komma att spelas in. Frågeguiden som utarbetats hade till sitt syfte att bidra till att få svar på forskningsfrågorna i studien. Då vi ville ta reda på hur pedagogerna tänkte kring vad och vem som påverkar beslutet kring när ett barn på deras avdelning ska byta avdelning samt hur pedagogerna upplever överflytten av barn.

5.2.2 Databearbetning

Alla samtalen har spelats in genom att diktafon eller mobiltelefon använts. Direkt efter varje genomfört samtal, transkriberades intervjun. En fokusgruppsintervju kan dokumenteras genom ljudinspelning och eller genom att använda videokamera. Det finns en problematik i att enbart använda ljudinspelning skriver Wibeck (2010) och problematiken består i att det inte går att se vem som sagt vad under samtalet. För att underlätta transkriberingen startades varje samtal med att fokusgruppsmedlemmarna fick göra en kort presentation av sig själva och möjlighet att hålla isär rösterna skapades.

5.3 Tolkning och analys

För att tolka det som respondenterna förmedlade i fokusgruppsamtalen, är studien inspirerad av hermeneutiken. Enligt Ödman (2007) är det viktigt att använda sig av ett förhållningssätt som är vetenskapligt och som bygger på tolkningar och som syftar till förståelse. Författaren menar att det inte är i första hand en sanning som söks, utan det man söker är möjliga sammanhang och innebörder och utifrån vår egen förförståelse görs en egen tolkning, att tolka är, skriver författaren, att tyda tecken.

När behöver vi då medvetet tolka något som något? Svaret är enkelt: när tecknen är så svårtydbara, att vi inte omedelbart förstår deras innebörd. Vi tolkar när vår förståelse inte räcker till, kort sagt när vi inte förstår. Vi tolkar för att vi vill förstå (Ödman, 2007, s.58).

Tolkning, skriver Sundqvist i sin avhandling, ”kan inte ske utan förförståelse och förståelse. Tolkning handlar om att *se någonting som någonting*” (2012, s.35). Kvale (1997) beskriver hermeneutisk tolkning som något som är en djupare och mer omfattande tolkning och där den som tolkar går förbi det som uttalats för att leta strukturer som inte omedelbart framträder i texten. En central del inom den hermeneutiska ansatsen är pendlingen mellan del och helhet ”om man inte ser och förstår helheten säger inte heller delarna någonting, samtidigt som delarna kastar ljus över helheten. Det råder således ett beroendeförhållande mellan del och helhet” (Sundqvist, 2012, s.36). Inom hermeneutiken kallas detta pendlande för *Den hermeneutiska cirkeln* och den förklarar att det måste finnas ett förhållande mellan delar och helhet. För att förstå helheten behöver delarna studeras och för att förstå delarna behöver helheten studeras.

Ödman (2007) beskriver att tanken med den hermeneutiska cirkeln är att det behövs ett samspel mellan tolkning, förståelse, förklaring och förståelse. Med ny information tolkas verkligheten om och genom det, förs vi hela tiden framåt och mer och fördjupad tolkning kan ske. Ödman (2007) lyfter fram öppenhetsprincipen som innebär att vi ”bör förhålla oss till det vi tolkar som om vi ställde en fråga till det som vi inte vet svaret på.”(s.237), men också att man bör ifrågasätta den ursprungliga tolkningen eller utgångspunkten och tillåta att dessa förändras allteftersom tolkningen pågår. Föreliggande studies författare är båda forskollärare med erfarenhet av att arbeta på småbarnsavdelning och en av oss har också arbetat på avdelning för äldre barn, dessa erfarenheter gav oss en förförståelse som kunde tas med in i studien. Ödman (2007) skriver att förförståelse kan ge oss förståelse för det som fokusgruppen redogjorde för, förförståelsen är grunden till förståelse.

I tolkningen av materialet, där försök att foga samman våra gemensamma erfarenheter till en meningsfull helhet gjorts, är vår önskan att vi ska nå ett mål som ger oss svar på våra forskningsfrågor. Dessa tolkningar får någon annan sedan tolka på nytt. Finns inte förförståelse säger Ödman, finns heller ingen förståelse, men förförståelsen kan också påverka den tolkning som görs (2007). När materialet från fokussamtalen hade transkriberats kunde arbetet med att tolka texten för att organisera den under studiens olika rubriker påbörjas. Vi kunde tydligt se att fyra kategorier synliggjordes, det vill säga organisation, ekonomi, mognad och miljö. Därefter startades analyserandet för att finna mönster. Stukat (2011) menar att i en kvalitativ studie är det viktigt att finna variationer, mönster och uppfattningar som är olika.

5.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

När undersökningens material är transkriberat tar bearbetning och analyserande av materialet vid i syfte att tolka de olika delarna i förhållande till helheten. Här är det viktigt att belysa validitet (giltighet), reliabilitet (tillförlitlighet) och generaliserbarhet (huruvida resultatet kan gälla större grupper). Stukat (2005) menar att en kvalitativ studie måste innehålla dessa tre, dock inte på samma sätt som de används i en kvantitativ studie. Här är det mer tal om trovärdiga och rimliga tolkningar. Författaren skriver: "Man övertygar istället genom att diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt och klart synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort och de grunder resultatet vilar på" (s.129).

I studien finns inget syfte att generalisera utan vår önskan är att lyfta hur några pedagoger tänker och ge förståelse för hur de resonerar kring när barn byter avdelning på deras förskola. Generaliserbarhet beskriver Stukat (2005) som att man resonerar kring de resultat man fått fram i studien och för vem resultaten gäller. Wibeck (2010) beskriver att då studien är gjord på fokusgrupper där deltagarna fått möjlighet att utvidga sina åsikter och argument, kan man inte generalisera resultaten till den breda gruppen. För att kunna dra en generaliserbar slutsats, krävs ett större urval av en större population spridd över ett större område. I studien fås det tillgång till en liten grupp vars tankar bygger på den kultur som råder där och kan inte sägas vara rådande för alla förskolor i landet.

I studien har vi använt oss av fyra urvalsgrupper som är förlagda till två olika geografiska områden i Västra Götalandsregionen. Genom fokusgruppernas diskussioner kan mönster i deras olika resonemang synliggöras. Respondenterna var i huvudsak förskollärare och barnskötare, hade vi använt oss av fler fokusgrupper hade studien sannolikt fått liknande svar. Reliabilitet betyder tillförlitlighet av studiens mätinstrument och för att bidra till studiens tillförlitlighet krävs att man funderar på hur sann och pålitligt studiens mätinstrument egentligen är. Stukat (2011) menar att det är betydelsefullt att det finns en medvetenhet i studien om vilka styrkor och svagheter som undersökningen bär på. Felfaktorer eller det som påverkas av slumpen kan man inte alltid påverka. De kan dyka upp i form av missförstådda tolkningssvar beroende på dagsform, stressfaktorer under intervjuerna och kan minska tillförlitligheten på studien. Det som kan påverkas är det som sker i rummet under den tid intervjun pågår och här ligger i respondenternas ansvar att alla har förstått frågorna och syftet med varför, frågorna ställs. Vi är två studenter som skriver uppsats tillsammans och två fokusgruppsintervjuer var har genomförts. Wibeck (2010) menar att om en och samma moderator genomfört alla fokusgruppsamtalen hade tillförlitligheten ökat.

För att öka tillförlitligheten på studien har noggranna samtal inför varje intervju gjorts mellan författarna för att skapa så lika intervjusituationer som möjligt. För att öka trovärdigheten ytterligare har båda moderatorerna lyssnat på det insamlade materialet tillsammans vid flera tillfällen och tolkningen har skett gemensamt i så stor utsträckning som möjligt. Giltighet (validitet) handlar om att studera det som ska studeras säger Wibeck (2010). Kvale och Brinkmann (2009) talar om att det handlar om att forskaren skall anlägga en kritisk syn på sin egen analys samt presentera vilka metoder man använder för att undvika en snedvriden tolkning. Att under intervjutillfällena skapa en förtroendefull situation kan minska risken för att informanterna håller inne med information under samtalet (Stukat, 2005). Att som vi då valde att göra, starta intervjutillfällena med att informera informanterna om syftet med studien, informera dem kring de etiska principerna och ge en presentation av oss själva hoppas vi minskat den risken.

5.5 Etik

Inom all forskning är det nödvändigt att ta hänsyn till forskningsetiska frågor. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007) anger fyra huvudkrav på forskningen som är nödvändiga att tänka på, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Utifrån informationskravet informerades de berörda pedagogerna och deras förskolechefer om syftet med undersökningen redan vid den första kontakten. Vid intervjutillfället redogjordes återigen för syftet med studien och studiens frågeställningar förtydligades för att på så sätt försöka undvika otydligheter.

Samtyckeskravet påtalar vikten av att deltagarna själva ska kunna bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De ska ha möjlighet att avbryta sin medverkan om de vill, utan att detta ska medföra några negativa följder för dem. Vi upplevde att alla som deltog i fokusgruppsamtalen ville delta och ingen har i efterhand meddelat att de önskade att avbryta sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet, uppgifter om alla personer som deltagit i fokusgruppsamtalen eller namn som nämns i undersökningen har under arbetet med studien förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kunnat ta del av dem och alla uppgifter ska förstöras efter det att studien är färdig.

Nyttjandekravet, respondenterna informerades om att det insamlade materialet endast kommer användas för forskningsändamålet. Att låna ut det inspelade materialet är inte tillåtet, allt för att på bästa sätt skydda de medverkandes integritet.

6 Resultat

Fokusgruppsamtalen har ställts samman och de kommer att redovisas nedan. De fyra faktorerna som vi valt att sammanställa materialet utifrån är.

- ❖ Organisation
- ❖ Ekonomi
- ❖ Mognad
- ❖ Miljö

Då det för studiens intresse inte finns någon önskan att veta exakt vad var och en av pedagogerna som deltagit i studien har sagt, kommer vi inte att presentera citaten utifrån någon specifik person. Alla citat som vi valt att använda kommer presenteras under respektive faktor.

I studien har elva pedagoger medverkat, sex av dem har en utbildning till förskollärare, fyra har en utbildning som barnskötare och en är grundskollärare. Till arbetslagen hör ytterligare två pedagoger, dessa var vid intervjutillfällena sjuka eller på annat sätt inte tillgängliga.

Vi har valt att benämna arbetslagen som

Fokusgrupp 1

Fokusgrupp 2

Fokusgrupp 3

Fokusgrupp 4

Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning.

6.1 Organisation

Nedan beskrivs hur fokusgrupperna resonerade kring förskolans organisation och hur pedagogerna tänker att det både är förskolan och skolans organisation som styr beslut som påverkar besluten att flytta barn mellan avdelningarna.

6.1.1 Fokusgrupp 1

När pedagogerna i grupp 1 samtalar om hur organisationen kring hur barn ”går över” till nästa avdelning fungerar, så framhåller en av pedagogerna att förskolans avdelningar behöver förändra sitt arbetssätt utifrån varje barns behov. Hon menar att så som man skulle önska att barnens övergång från deras avdelning till en avdelning för äldre barn går till, inte alltid överensstämmer med verkligheten.

Om det hade sett ut så att när barn kommer över till syskon och att det då hade varit anpassat till dom barnen.

Det har känts som att det har släpat lite i hur verkligheten ser ut och hur den borde vara.

Det är fortfarande så som organisationen ska fungera, det ska ju anpassa sig efter barnens behov.

Grupp 1 beskriver hur de hela tiden har en önskan om att varje övergång ska ske utifrån varje barns behov men att de har insett att så ser deras verklighet inte ut. Att förändra en organisation säger pedagogerna tar tid och en av pedagogerna uttrycker att hon upplever att det börjat ske en förändring av rutinerna.

Jag tror det går mot det bättre.

6.1.2 Fokusgrupp 2

När pedagogerna i Grupp 2 samtalar om organisationen kring barns övergångar så lyfter de att det handlar om att ha balans på antal barn på de olika avdelningarna. Pedagogerna beskriver att de skulle kunna flytta över barn men att de då får för få barn kvar på "sin" avdelning.

Det är väl hela tiden flödet som måste stämma. Så det inte blir för många där eller där.

Man kunde ju önska att vi var max femton men då får man ju vara färre personal.

Jag tänker att det också är för att man inte ska behöva omorganisera hela tiden med personalen.

6.1.3 Fokusgrupp 3

När pedagogerna i grupp 3 talar om när barn på deras förskola byter avdelning så nämner man att det beror på hur många barn som lämnar förskolan för att börja i förskoleklassen.

Ja, det är ju skolan som styr det där. Det är ju när skolbarnen flyttar så måste vi fylla upp den avdelningen.

Ja, de hinner ju inte bli tre år alla. Det är ju mycket beroende på hur många de släpper iväg till skolan. Så att de behöver ju fylla upp sin avdelning med barn då, så det kan ju bli tvååringar härifrån också.

Pedagogerna beskriver att det inte finns så mycket annat att förhålla sig till utan man måste fylla upp de tomma platserna och då fyller man på platserna utifrån att de äldsta barnen flyttas över först. Pedagogerna uttrycker att då många av de barn man flyttar över, är vad de anser små barn, så faller tanken med att ha organiserat sig i småbarnsavdelning och avdelning för äldre barn.

Så egentligen tycker jag att hela tanken den faller ju i och med det. Ja, små barn kan det ju fortfarande vara, men det blir ju inte större barn. Den avdelningen är ju snart en småbarnsavdelning också.

6.1.4 Fokusgrupp 4

Samarbete mellan de olika avdelningarna är något som grupp 4 lyfter som något viktigt när barn ska byta från en avdelning till en annan. De menar att någon form av gemensam aktivitet skulle vara gynnsamt för barnen.

Att vi hade haft ett utbyte mellan avdelningarna, en gemensam sångsamling. Att vi hade gjort någonting tillsammans någon gång. Förutom att vara på gården. Att ha en sagostund tillsammans eller vad som helst. Så att det blir avslappnat och odramatiskt.

Pedagogerna tycker att om man träffas och har en gemensam aktivitet med kontinuitet, så sker inblick i hur man arbetar på de olika avdelningarna. Genom att träffas, menar alla pedagogerna så skapas arenor för pedagoger och barn att lära känna varandra. Att känna varandra menar pedagogerna, är en fördel för att övergången ska bli så bra som möjligt för barnet.

Ja, mer samarbete. Så att det blir mer insyn i vad man gör.

Så att de (barnen) känner igen barn och pedagoger.

Tid för förberedelser inför barnets övergång, är något som pedagogerna anser inte alltid finns. Övergångar sker ibland hastigt och information kring barnets behov hinns inte med.

Pedagogerna diskuterar kring hur de upplever att på kort varsel lämna över barn och hur de upplever att lämna över barn som är i behov av särskilt stöd och menar att det då är väldigt

viktigt att de som pedagoger vet om i god tid när en överflyttning är på gång. Att få förbereda barnet, hemmet och få möjlighet att delge information till mottagande pedagoger.

Ja, hur man ska bete sig och bemöta barnet. Information om vad barnet behöver. Vad man ska tänka på, hur man ska organisera verksamheten så att det ska bli bra för det barnet. Vill det barnet leka med ett fåtal barn eller behöver det barnet en extra fröken hela tiden? Ja, information om jättemycket så att det blir så bra som möjligt för det barnet.

Pedagogernas samtal kretsar under en lång tid runt det faktum att överflyttningar sker hastigt och hur de istället skulle önska att det kunde vara.

Jo, i den bästa av världar så skulle det ju vara såhär att om detta barn som hade lite behov av extra stöd hade med sig någon av sina gamla pedagoger under en tid, eller att det fanns en resurs då så länge det här barnet då var färsk på den nya avdelningen. I den bästa av världar skulle det varit så tycker jag. Nu är det ju inte så, men det skulle kunna vara så. Det är ju önskvärt.

Under fokussamtalet kommer samtalet även att handla om vem det är som påverkar beslutet att barn ska flytta över och pedagogerna menar att det är rektor som meddelar att nu är det barn på kö.

Ja man får ju det från rektorn. Att nu är det såhär, det är nya barn i kön som ska in.

En av pedagogerna menar att även föräldrarnas önskan ligger till grund för besluten.

Alltså jag tänker att det har lite med att göra hur föräldrarna ligger på och önskar att flytta över. Hur snabba de är på att ringa till rektorn och säga att de vill flytta över. Föräldrarnas önskan och hur mycket de trycker på.

6.1.5 Sammanfattning

Samtliga fokusgrupper beskriver på olika sätt, hur de inte kan påverka när barnen flyttas över till annan avdelning. De menar att det sker utan att barnen, föräldrarna eller personalen på den nya avdelningen hinner förbereda sig. En av fokusgrupperna menar att det är särskilt viktigt att få tid att förbereda en övergång när det är ett barn som är i behov av särskilt stöd som är på tur att byta avdelning. Pedagogerna menar att de i egenskap av pedagoger inte har inflytande att påverka överflyttningen trots att de uttrycker en önskan om att göra det.

6.2 Ekonomi

I texterna nedan beskrivs pedagogernas tankar kring de ekonomiska faktorerna som de tänker påverkar verksamheten.

6.2.1 Fokusgrupp 1

Under samtalet talar pedagogerna i Grupp 1 om det antal barn som varje avdelning ska ha och de lyfter att trycket in på förskolan oftast berör deras avdelning mest.

Ja, vi försöker ju i alla fall inte innan två och ett halvt (flytta över barn) men det handlar ju lite kring vilket tryck det är in för det är ju här det är tryck, inte till syskon. Och vi kan ju inte ta in hur mycket som helst innan vi har minskat lite också

Pedagogerna menar att övergången från småbarnsavdelning till avdelning för äldre barn oftast sker utifrån det antal barn som avdelningarna ska ha och att man ibland väljer att förhålla en överflyttning så mycket man kan för att på så sätt få tid och möjlighet att skapa övergångar som passar för de barn som är på tur att gå över.

Vi drar på det och de här fyra månaderna som finns, de nyttjar man till max.

För att vi ska ha den chansen att se hur det passar och hur det funkar.

Pedagogerna diskuterar kring om det skulle vara bra för verksamheten att fler pedagoger arbetar tillsammans på avdelningen och att avdelningen därmed skulle kunna behålla de barn som de känner en osäkerhet kring.

Det hjälper inte att stoppa in vuxna heller, det får inte vara för mycket personal.

Det var ju det du sa till mig, att varje barn behöver en yta som de kan leka på, för har de inte så mycket yta så..., då händer det ju...

Det blir mer bit och ja... knuff.

Under den fortsatta diskussionen som gruppen har kring att antingen lämna över barn för tidigt av platsbrist eller vara fler pedagoger på avdelningen och därmed kunna behålla barn längre. Så uttrycker alla pedagoger en samsyn kring att en verksamhet som består av fler pedagoger och fler barn inte är att föredra. En av pedagogerna lyfter att barn måste få plats att utvecklas i lugn och ro.

Det blir inte lika stor ro att sitta med någonting, alltid är det någon som stör din koncentration.

Pedagogerna menar att med mer ekonomiska resurser så skulle verkligheten kunna se annorlunda ut och då skulle kunna ha en verksamhet med fler personal men också mer lokaler att anpassa det efter.

Då känns det som det skulle gå att göra jättemycket.

6.2.2 Fokusgrupp 2

När pedagogerna i Grupp 2 samtalar kring sin verksamhet så pratar man kring att man just nu inte har så stort tryck på barn som behöver plats på förskolan. Av den anledningen har man kvar barnen längre än vad man vanligtvis har möjlighet att ha.

Vi ska ju ha arton barn hos oss så då har vi ju inte flyttat över.

När det inte "behövs" flyttas över barn till avdelningen för äldre barn så beskriver pedagogerna att de måste organisera sin verksamhet för att passa både de yngsta och de äldsta barnen.

Man får försöka hitta på "morötter" för dem också.

De får inte sitta emellan, det är en svår balansgång.

6.2.3 Fokusgrupp 3

Grupp 3 talade under fokusgruppsamtalet inte kring ekonomiska faktorer som de anser kan påverka överflyttningar mellan avdelningarna i deras verksamhet.

6.2.4 Fokusgrupp 4

När pedagogerna i grupp 4 funderar kring sin verksamhet så menar de att det ofta handlar om ekonomi. De samtalar om att avdelningar ska ha just så många barn och då måste det fyllas på

för att barnantalet ska stämma. Under samtalet är pedagogerna eniga om att det handlar om pengar och informanterna diskuterar kring antalet barn på avdelningarna.

Jag tänker att vi måste plocka in nya barn hela tiden. Nu ska det ju vara tjugotre barn på storbarnsavdelningen, då behöver man ju ta barn från lilla avdelningen.

Jag tycker nog att vi måste sätta ner vår fot lite och säga att det räcker med tjuoen barn på stora avdelningen. Det är ju fullt tillräckligt. Vem säger att det ska vara tjugotre?

En annan pedagog säger.

Fast det kommer aldrig att bli så. De har ju släppt på det här med gruppantalet, det släppte de ju, skolverket. De tog ju bort den där rekommendationen, det strök de ju i höstas.

Några av de intervjuade pedagogerna ger ett intryck av viss uppgivenhet och en av dem säger.

Så då handlar det ju om pengar där också. Alltså de som ska stå för det här. Då tycker jag att man tappar förtroendet för dem. För då går ju de den vägen också. Då är de köpta på något sätt. Då handlar det om pengar där också, allra längst upp hos de som styr. De som ska försvara pedagogiken och stå på vår sida.

När Grupp 4 samtalade under fokusgruppsamtalet kring ekonomiska faktorer som de anser kan påverka överflyttningar mellan avdelningarna i deras verksamhet så diskuterade man kring att föräldrar trycker på och vill ha plats.

Man vill visa upp en fin fasad med fina bilar och fint hus och då kräver det ju att man kommer igång och arbetar så fort som möjligt.

6.2.5 Sammanfattning

Fokusgrupperna beskriver att verksamheten styrs i hög grad av hur många barn som ska finnas på varje avdelning. När trycket in till småbarnsavdelningen inte är så stort kan man behålla barn lägre och pedagogerna beskriver att de behöver organisera sin verksamhet så att den passar alla barn.

6.3 Mognad

När pedagogerna samtalade kring begreppet mognad och hur barns mognad sätts i samband med en övergång framkom följande.

6.3.1 Fokugrupp 1

När pedagogerna i Grupp 1 samtalar kring sin verksamhet och begreppet mognad så beskriver de att det hänt att barn flyttas till avdelning för äldre barn trots att pedagogerna ansett att barnen inte varit mogna för att klara överflyttningen.

Vi måste flytta över tidigare och det är väl inte alltid att man tittar på våra små barn som är två och ett halvt att dom är mogna att komma över...

Man försöker ta dem som man ändå tror kommer fixa det på ett bra sätt.

Barns mognad och barns trygghet är något som alla pedagogerna i gruppen reflekterar kring. Pedagogerna lyfter att yngre barn kan få uppleva trygghet genom att se och lära av äldre kamrater

Man skulle gärna vilja ha kvar de här treåringarna så att de skulle få bli klara, så att de andra får glädje i det också. Bara just för att de är lite stora och klarar mycket saker. Då kan man få se, jaa så gör han, då kan jag lära mig också.

... det var en trygghet att det fanns äldre barn för de yngre att titta på.

6.3.2 Fokusgrupp 2

Under samtalet med Grupp 2 lyfter respondenten frågan, när är det vanligast att barn på den här avdelningen byter till en avdelning för äldre barn? Det är vanligaste säger pedagogerna, vid tre års ålder. Att som barn vara i treårsåldern vid en överflyttning tycker majoriteten av pedagogerna är en bra ålder. En av pedagogerna uttrycker att det kan vara både och.

Jag tycker det är väldigt individuellt, alla är ju inte likadana när de är tre år.

När pedagogerna talar om mognad så gör man det stundtals utifrån ett barn i gruppen som var i behov av särskilt stöd. Gruppen med pedagoger beskriver att de gemensamt diskuterade hur en överflyttning bäst skulle fungera och kom fram till att barnet skulle må väl av att vara kvar på småbarnsavdelningen något längre än hennes jämnåriga kamrater.

När vi har haft barn med särskilda behov så skulle den kunnat vara kvar lite längre. Men sen var det så att det skulle gå över en hel hop med barn samtidigt så hon åkte med automatiskt ändå. Så jag tror inte vi låtit någon gå före

Funderingar kring när och hur barn ska slussas över är något som ofta återkommer under samtalet. Föräldrarnas förväntningar är ett perspektiv som pedagogerna upplever att de har att förhålla sig till.

Det är lite svårt att låta yngre barn gå före dem som är äldre, för hur uppfattar föräldrar det

6.3.3 Fokusgrupp 3

När pedagogerna i grupp 3 samtalar om barns mognad så lyfter de under samtalet att man upplever att det är en fördel om man kan behålla de lite äldre barnen. De menar att de kan agera förebilder för de yngre barnen under tiden som de vistas på förskolan och en av pedagogerna uttrycker

Sen kan jag tycka att om man har blandad grupp så har ju de små kanske lite mer förebilder. Alltså jag tänker vid matbordet och så, att de ser hur man äter och så.

Några av pedagogerna är eniga om när de tycker det är en lagom ålder för "deras" barn att flytta över till avdelning för äldre barn och de uppger att det är vid en ålder av tre år.

Det är nog tre år.

Ja det är tre år. Det är det faktiskt

En av pedagogerna uttrycker.

Det beror lite på tycker jag. Alltså hur långt de har kommit och så i utvecklingen. För det kan ju skilja sig väldigt.

Under fokusgruppsamtalet med grupp 3 så ställer respondenten en fråga och undrar, om det skulle bli lediga platser under året och att den tidpunkten infaller vid annan tidpunkt än vid förskoleklass start för de blivande förskoleklassbarnen, så svarar en av deltagarna att det aldrig händer

Det händer aldrig. För vi pratade ju om det då när vi började med det här, att vissa av våra barn de kanske är mogna runt jul där då, att flytta över. Men då har det ju redan varit fullt på den avdelningen, så då faller ju det. Vi kan ju inte bara fortsätta att köra in barn dit då bara för att vi tycker att de är mogna.

6.3.4 Fokusgrupp 4

Pedagogerna i grupp 4 menar att när barnen har en förmåga att samarbeta och kan dela med sig så kan det vara dags för dem att byta avdelning. Pedagogerna uttrycker att barnen behöver ha "kommit en bit" i sin sociala utveckling för att klara att vara i en större grupp med äldre barn.

Ja det ska ju vara mogna att vara i en större grupp, att vara med äldre barn.

Ja. Det sociala, att kunna lyssna, att man mår bra, att man har självförtroende. Att man kan ta lite konflikter.

Pedagogerna är överens om att barnen behöver vara kvar på småbarnsavdelningen tills de är lite självständiga. De menar att barnet behöver ha ett språk så att de kan uttrycka sig så att kamraterna förstår vad de vill.

De som puttar och bits, de ska ju kunna få gå kvar i sin miljö tills de har ett språk så att de kan uttrycka sig så att kompisarna som är större förstår vad de menar.

Att inte ha ett språk som kamraterna förstår kan skapa konflikter för barnet, menar pedagogerna. Att vara utan ett verbalt språk kan leda till att barnet hamnar i situationer som barnet inte hade hamnat i om det hade kunnat uttrycka sig verbalt.

För kommer det en pojke eller flicka som bara bits för att den vill ha en röd bil, den älskar röda bilar, och man inte vet det och den bara bits. Det skulle ju vara jobbigt.

6.3.5 Sammanfattning

Pedagogerna i fokusgrupperna redogör för att barn flyttas över till annan avdelning innan de som pedagoger anser att barnen alltid är mogna för en övergång. Pedagogerna menar att mognad och trygghet går hand i hand och att få tillbringa tid med barn som kan mer än de själva, stärker barnet. Några av fokusgrupperna framhåller att tre år är en lagom ålder att lämna en småbarnsavdelning och gå över till en avdelning för äldre barn.

6.4 Miljö

Nedan redogörs för hur pedagogerna tänker kring hur miljön på avdelningen påverkar och stimulerar barns utveckling. Och i vilken utsträckning miljön påverkar övergångar mellan avdelningar.

6.4.1 Fokusgrupp 1

När pedagogerna i Grupp 1 samtalar kring miljön och hur de tänker att miljön påverkar barnens möjlighet till att bli självständiga så gör de det utifrån att språket har betydelse och att barn som kan göra sig förstådda är man som pedagog mer ”villig” att lämna ifrån sig. Hos flera av pedagogerna finns en önskan att få ”vårda färdigt”.

Ja ålder och språket, ja lite mer kunna göra sig förstådda, det är inte alla två åringar som har ett bra tal, men att kunna göra sig förstådda.

Andra faktorer som gruppen lyfter under samtalet är hur de tillsammans i arbetslaget diskuterar vilka barn som söker kontakt, hur de söker kontakt och med vem/vilka andra barn som barnet leker.

Sen tittar vi lite på hur de harmonierar med gruppen här. När de ska flytta över så vore det bra om de två fick komma samtidigt. Att de får komma till samma avdelning. Man känner att det kanske kan bli lite trygghet eller lite bättre.

Ja leker tillsammans och är lite trygga, det är en klar fördel.

Alla pedagoger uttrycker i ord eller genom sitt kroppsspråk en slags oro som gäller den egna verksamhetens barn men också hur avdelningen för äldre barn påverkas av att allt yngre och yngre barn slussas över. En pedagog uttrycker oro över vad som händer med de barn som de skickar över. Barn som de vid samtal med pedagogerna som tagit emot barnet, som de inte längre känner igen som det barn de lämnade ifrån sig.

Vi har flyttat över barn som vi tycker har fungerat bra här men som man sen fått höra att de är jobbiga och det ena med det andra och man tänker, pratar vi ens om samma barn.

6.4.2 Fokusgrupp 2

Pedagogerna i Grupp 2 samtalar kring barns ålder och att barnen genom sin ålder behöver en annan miljö än vad de har på sin egen avdelning.

Nu har vi väldigt många stora, de har hunnit att fylla tre år och det känns att de är lite för stora för vår grupp, de behöver ha lite mer utmaningar så att de inte går tillbaka i utvecklingen.

Det märker man också när vi är ute så får de ibland gå över till andra sidan, de vill inte komma tillbaka. De skulle ju egentligen få flytta nu, men det går ju inte. De behöver mer utmaningar och mer stimulans.

6.4.3 Fokusgrupp 3

När grupp 3 talar om miljön på förskolan så lyfter de fram att barnen kan gå mellan de olika avdelningarna.

Så har vi några barn som gärna vill vara där inne. De brukar ju få hälsa på, det är ju inte det. Här är ju öppet så emellan (avdelningarna).

I samtalet finns en oro bland pedagogerna kring hur barnen har det när de är på den andra avdelningen och en av pedagogerna uttrycker.

Man är ju rädd att de kommer att försvinna där inne på nåt sätt.

Att inte bli sedda.

Trygghet och anknytning är begrepp som pedagogerna berör under samtalet och de upplever att anknytningsprocessen är något som kännetecknar en småbarnsavdelning. Pedagogerna upplever att på en avdelning för äldre barn så är barn mer självständiga och där sker det inte så mycket närhet.

På den stora avdelningen så är barnen mer självständiga och det är inte lika mycket kramar och så.

Pedagogerna diskuterar också att de ser det som en fördel att man kan anpassa miljö utefter åldrar vad det gäller material och att man kan vara trygg med att de små barn inte kommer i kontakt med material som kan vara farligt för dem.

Man kan ju ha framme mer grejer med de stora barnen. Här åker ju mycket i golvet, med pärlor och så, de stoppar i munnen och det här. Så det har ju varit en fördel.

6.4.4 Fokusgrupp 4

Trygghet är viktigt säger pedagogerna i grupp 4. De menar att miljön behöver vara trygg för barnen och att få känna trygghet är ett av barnets grundläggande behov. Pedagogerna menar också att alla barn behöver bli sedda och pedagogerna anser att genom att de ser barnen så vet de också vad barnet är intresserat av.

Att de blir sedda och att man ser vad de är intresserade av. Att de får prova på olika saker i lugn och ro.

Pedagogerna anser att om småbarnsavdelningen fått vara så organiserad att den bestod av färre antal barn så skulle den vara bra för barn.

Allting är anpassat till små barn, alla leksaker och pedagogerna kan den här biten bra.

6.4.5 Sammanfattning

Miljön hör även ihop med den kultur som råder dels på avdelningen men även på förskolan. Där förskolan tillåter att barnet gör besök på den äldre avdelningen kan barnets övergång underlättas genom att den känner till avdelningen, detta innebär trygghet för barnet. Trygghet menar de även är en anknytningsfråga, genom närhet och kramar skapas kontakt mellan personal och barn, detta sker i mindre utsträckning på de äldre barnens avdelning där barnen förväntas vara mer självständiga och i större utsträckning klara sig själva.

7 Diskussion

Studiens syfte var att studera hur pedagoger tänker kring barns övergångar mellan olika avdelningar. Genom fokusgruppsintervjuer med fyra olika arbetslag har vi sökt efter hur arbetslagen resonerar kring vilka faktorer de upplever påverkar när barn på deras förskola lämnas över till en ny avdelning. I diskussionen kommer de olika faktorerna att vändas och vridas på.

Vi kommer nedan diskutera metoden och därpå kommer en resultatdiskussion. Vidare kommer vi presentera Specialpedagogiska implikationer och avslutningsvis ge förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Metoden som valdes var fokusintervju. Wibeck (2010) menar att det är en fördel att tillsammans få möjlighet att resonera och utveckla tankar vid ett gemensamt tillfälle. Ett problem som kan uppstå, är att vi tolkar svaren annorlunda mot vad respondenterna menar. Säljö (2010) anser att när en grupp människor ges möjlighet att få resonera kring ett givet ämne skapar det nya förutsättningar för en gemensam förförståelse som också leder till lärande runt ett nytt tänkande.

Informanternas utbildning, erfarenheter samt personliga egenskaper kan ha påverkat resultaten. En annan aspekt är att personer ofta har olika starka positioner i arbetslagen och att de därmed också tar olika mycket plats under samtalen. Rollen att vara samtalsledare är en relativt ny erfarenhet för oss. I samband med transkribering har vi upptäckt att vi vid några tillfällen tillät några personer att tala mer än andra. Vi har i efterhand också förstått att vi ibland ställde en följdfråga onödigt snabbt. Det är möjligt att vi fått ett mer fördjupat svar om vi tillåtit mer betänketid innan vi flikade in. Intervjuguiden har varit till hjälp att hålla fokus på frågorna. Wibeck (2010) talar om hur många deltagare en fokusgrupp bör bestå av, våra fokusgrupper hade en gruppstorlek av tre pedagoger och det kan vara en anledning till att vi var mer aktiva än vad som skulle varit att föredra.

Rollen att vara moderator fördelades mellan författarna genom att två samtal var genomfördes. Resultatet kan ha påverkats då vi är två olika personer med olika erfarenheter av hur överflyttningar inom förskolan genomförs. Vi är medvetna om att det kan vara så att vi ställt samma fråga på olika sätt. Vår intention har hela tiden varit att samtalen skulle vara så likvärdiga som möjligt. Wibeck (2010) skriver att reliabiliteten ökar om samtalen leds av samma moderator. Anledning till en delad samtalsledarroll i studien var att samtalen har utförts på olika delar av Västra Götaland och av tidsskäl hade vi inte möjlighet att delta på varandras samtal. För att på bästa sätt öka tillförlitligheten har vi gemensamt skrivit intervjuguiden och samtalat med varandra både före och efter varje fokussamtal.

Stukat (2011) menar att det finns en fara i att informanterna önskar vara respondenten till lags genom att svara som de tror intervjuaren önskar. Det finns en möjlighet att det är så och att det i så fall har försvagat validiteten i studien. Vår uppfattning är att alla samtalen började lite försiktigt för att sedan bli mer fördjupade och uppriktiga. Genom att vi var tydliga med att förklara de forskningsetiska principerna var vår intention att skapa förtroendefulla möten där alla skulle få en positiv upplevelse och en känsla av att kunna och vilja dela med sig av sina tankar. Vi träffade varje arbetslag vid ett tillfälle. Validiteten hade sannolikhet blivit ändå starkare om vi hade genomfört fler intervjuer med varje arbetslag.

Genom att spela in samtalen kunde vi fokusera på samtalet, istället för att använda mycket av samtalets tid att skriva ner alla svar. Det hade varit svårt att skriva ner och få med pausar och intensitet i rösterna. En nackdel med att spela in långa samtal är att transkriberingen av materialet tar tid, men det gav oss en möjlighet till att få en fullständig dokumentation, vilket var en stor vinst vid bearbetningen och sammanställningen av materialet. Vid bearbetningen av materialet framkom några faktorer som vi utifrån vårt synsätt valt att lyfta fram för att diskutera och analysera vidare.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatet kommer nedan att diskuteras under rubriker som blev synliga genom empirin utifrån studiens syfte. Den sociokulturella teorin har legat till grund när resultatet har tolkats och analyserats. Säljö (2010) menar att tänkandet är en kollektiv process som sker genom att samtala men också genom att lyssna på varandras tankar och tolkningar så kan man dra gemensamma slutsatser.

7.2.1 Överlämning

Resultatet visar att flertalet pedagoger i fokusgrupperna uttrycker en önskan om hur rutinerna kring överlämningen från en småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn borde se ut. En önskan från pedagogerna är att anpassa överlämningsrutinerna efter barnens individuella behov, vilket inte görs idag. En anledning kan vara, precis som Ekstöm (2007) menar, att verksamheten präglas av traditioner. Rutinerna har sett ut på ett visst sätt under en lång tid, ”det är så vi gör här”, så att det är svårt att bryta, tänka om och omstrukturera sitt arbetssätt.

En av fokusgrupperna nämner att det är just organisationen som styr hur överflytten mellan avdelningarna sker och att det tar tid att ändra en organisation. En annan anledning kan vara att rutinerna kring överflytten inte hinns med att ses över då förskolans verksamhet enligt både pedagogerna och Johansson (2011) är belastad med större barngrupper, mer administrativa uppgifter och mindre resurser.

En fokusgrupp menar att beslutet att flytta över barn från småbarnsavdelningen till avdelningen för äldre barn ibland sker hastigt och att varken barn, pedagoger eller föräldrar hinner förbereda sig för överflytten. Ekström, Garpelin och Kallberg (2008) menar att pedagogernas utbildningsnivå, synsätt och kunskap om övergångars betydelse för barns självuppfattning har en avgörande betydelse för hur genomförandet av förberedelserna organiseras och utförs. Pedagogerna uttrycker en önskan om att öka samarbetet mellan avdelningarna så att både barn och pedagoger får möjlighet att lära känna varandra innan överflytten sker. Pedagogerna nämner detta samarbete som extra viktigt då det handlar om barn i behov av särskilt stöd. Då behövs tid för den mottagande avdelningen att få information om barnets behov. Fokusgruppen ger uttryck för en önskan om att när ett barn i behov av särskilt stöd ska byta avdelning, så hade det varit bra om en pedagog från småbarnsavdelningen flyttar med till avdelningen för äldre barn under en period. Ekström m.fl. (2008) anser bl.a. att hur förskolan väljer att organisera sig är av stor vikt för hur väl barnet anpassar sig till den nya miljön i samband med en överflyttning.

7.2.2 Barnsyn

I en tillbakablick på förskolans historia går att utläsa olika tankar kring organisationen på förskolan gällande åldersfördelning och hur olika tidsepoker har präglat tankarna kring barns lärande (Sundell, 1995). Omgivningens betydelse för barns utveckling lyfts fram i barnstugeutredningen och samspelet mellan barn- barn, men också mellan barn – vuxen sågs som en viktig faktor för barns fostran (Ekström, 2007). Sundell (1995) anser att barn mår bäst av att vistas i grupper med barn i samma ålder eftersom barnen ändå inte är bra lärare för varandra medan Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att barn lär genom att kommunicera och imitera varandra och tillsammans med barn som kan mer, ges de bästa möjligheter till lärande.

Williams m.fl. (2001) anser att de utvecklingspsykologiska perspektiven har varit väldigt betydelsefulla för förskolans pedagogiska utformning och påverkar än idag pedagogernas syn på vad t.ex. barn förväntas kunna i en viss ålder. Även Bruun och Kärrby (1978) anser att pedagoger i förskolan bedömer barn utifrån Piagets tankar om mognadsstadier. I resultatet i föreliggande studie tolkar vi att både Piagets och Vygotskijs tankar om hur barn utvecklas präglar fokusgruppernas diskussioner. Flertalet pedagoger i fokusgrupperna kopplar ihop ålder och mognad, medan någon pedagog lyfter fram att mognad är individuellt och har inte med ålder att göra. Då gruppernas diskussioner kring hur miljön, leksaker och aktiviteter på en småbarnsavdelning kan anpassas efter ålder ser vi likheter med Piagets teorier. Vygotskijs tankar om att barn lär genom att imitera och interagera med barn som kan mer synliggörs genom de fokusgrupper som diskuterar fördelen med att låta barn byta avdelning och därmed ges andra utmaningar i en ny miljö, med äldre barn.

Flertalet pedagoger i fokusgrupperna anser att barnen är redo att byta avdelning när de är tre år. Vi kan utläsa olika tankar om hur de resonerar kring för och nackdelar med att ha treåringen kvar på småbarnsavdelningen. En fokusgrupp menar att barnen vid tre års ålder är redo för nya utmaningar vilket de får genom att byta avdelning. De ser en risk att barnen går tillbaka i utvecklingen om de stannar kvar på småbarnsavdelningen. Samtidigt uttrycker pedagogerna en frustration över att när barnen flyttar över till avdelningen för äldre barn så finns det inga äldre förebilder för de yngre barnen att lära av. Williams m.fl. (2001) anser att man som pedagog inte ska förutsätta att det alltid är det äldsta barnet som har mest kunskap.

I de fall där barnen går kvar på småbarnsavdelningen tills de är tre år eller äldre, så upplever pedagogerna att barnen börjar bli för stora och lite uttråkade av miljön, leksakerna och aktiviteterna. Å andra sidan lyfter fokusgrupperna fram fördelen med att om barnen får vara kvar på småbarnsavdelningen så hinner de "bli klara" och får möjlighet att prova på saker i lugn och ro, i en trygg och anpassad miljö. Ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt blir synligt då pedagogerna diskuterar hur de måste omorganisera sin verksamhet när treåringarna går kvar på småbarnsavdelningen så att verksamheten passar både de yngsta och de äldsta barnen. Ett kompensatoriskt perspektiv synliggörs när pedagogerna resonerar kring att barnet ges möjlighet att mogna klart genom att vara kvar på småbarnsavdelningen och därmed uppnår den nivå som barnen på avdelningen för äldre barn förväntas ha. Resonemanget, enligt vårt sätt att se, krockar med de sociokulturella teorierna och Vygotskijs tankar om att barn lär genom att imitera och interagera med mer kompetenta personer.

Utifrån vårt sätt att se uttrycker pedagogerna en välvilja att skydda barnen från den förändringen det innebär att byta avdelning med t.ex. större barngrupp, högre tempo och andra utmaningar. Att skydda barnet genom att låta det vara kvar i den trygga miljön eller att utmana barnet genom att låta det byta miljö kan ses som ett dilemma, vilket fokusgruppernas

olika resonemang synliggör. Samtidigt menar pedagogerna att de barn som, enligt de själva alldeles för tidigt, flyttar från småbarnsavdelningen till avdelningen för äldre barn anpassar sig bra till den nya miljön och stimuleras av att leka med äldre barn. Pedagogerna uttrycker en oro och rädsla för att barnen ska glömmas bort eller inte bli ordentligt omhändertagna på avdelningen för äldre barn.

I resultatet går att utläsa ett organisatoriskt resonemang över att flytta över treåringen eller att låta dem gå kvar på småbarnsavdelningen. Några pedagoger uttrycker att de har haft möjligheter att flytta över barn, men väljer att låta dem gå kvar eftersom de annars skulle bli för få barn kvar på småbarnsavdelningen. En annan fokusgrupp diskuterar helt tvärtom, dvs. möjligheten att låta barnen gå kvar lite längre på småbarnsavdelningen finns men att det skulle innebära fler barn i gruppen. De är överens om att flytta över barnen till avdelningen för äldre barn och istället ha en grupp med färre barn på småbarnsavdelningen.

I pedagogernas samtal kring när barn ska byta avdelning, så blir ett dilemmaperspektiv synligt. Tankarna som fokusgrupperna lyfter fram handlar om organisatoriska dilemman som inte har några enkla lösningar. Som blivande specialpedagoger ser vi en möjlighet att genom handledning synliggöra komplexiteten som kan uppstå i den pedagogiska vardagen (Nilholm, 2007). Ahlberg (2001) menar att relationen mellan barnets förutsättningar, behov och verksamhet måste synliggöras för att undvika att barnet hamnar i svårigheter.

7.2.3 Miljö

Williams, Sheridan och Pramling (2001) framhåller miljöns betydelse för barns utveckling. Författarna lyfter fram vikten av att synliggöra den osynliga miljön, vilken ofta är osynlig även för pedagogerna. Vi tänker att specialpedagogik inom förskolan kan handla om att medvetandegöra förhållningssätt och därmed synliggöra den osynliga miljön.

Jonsdottir (2007) menar att miljön i förskolan ska stimulera fantasi och kreativitet, vilket Nordin - Hultman (2004) kallar för verkstadspedagogik. Samtidigt menar Trister Dodge (1996) att miljön ska anpassas efter ålder, vilket innebär att miljön på en småbarnsavdelning ska vara mjuk och ombonad. Detta för att de små barnen kan utforska miljön krypandes. Förskolans miljö har länge präglats av tanken att efterlikna en lugn, ombonad och trivsam hemmiljö som inbjuder till omsorg och trygghet (Nordin-Hultman, 2004).

Enligt resultatet av fokusgruppsintervjuerna ser vi att pedagogerna använder ord som rutiner, trygghet och praktiska arbetsuppgifter när de beskriver en småbarnsavdelning. Pedagogerna i flera fokusgrupper uttrycker också att yngre barn är i större behov av omvårdnad än de äldre barnen. När pedagogerna beskriver en avdelning för äldre barn talar de om att barnen bör vara självständiga, kunna leka sociala lekar tillsammans med andra barn, kunna lyssna och lösa konflikter. I analysen av fokusgruppernas diskussioner ser vi att olika specialpedagogiska perspektiv intas beroende på vilket ämne som diskuteras. I diskussionerna kring vad barnen behöver kunna i samband med överflytten blir ett kompensatoriskt perspektiv urskiljbart medan det i diskussionerna kring att organisera avdelningarna i småbarnsavdelning och avdelning för äldre barn synliggörs ett relationellt perspektiv.

Pedagogerna ser en fördel med att miljön, leksaker och aktiviteter lättare kan anpassas efter barnens ålder och att det därmed är verksamheten som förändras och anpassas. Jonsdottir (2007) menar att pedagoger ska skapa miljöer som främjar barns utveckling.

Å andra sidan menar både Lutz (2006) och Nordin-Hultman (2004) att det finns en risk att förskolan relaterar aktuella problem hos det enskilda barnet, istället för att problematisera miljöer och situationer. Hur pedagogerna tänker om sin verksamhet i samband med att barn ska byta avdelning blir synligt i studien, vilket vi anser är relevant för det specialpedagogiska kunskapsområdet. En viktig del i specialpedagogens arbete på förskolan är att arbeta förebyggande. Hur verksamheten organiseras och pedagogernas medvetenhet och förhållningssätt är en viktig del för att befärma lärandet menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). I rollen som blivande specialpedagoger ser vi det som viktigt att ha kunskap och reflektera kring hur olika faktorer påverkar verksamheten och vad det är som gör att verksamheten ser ut som den gör.

Ekström (2007) menar att förskolan präglas av traditioner vilket kan relateras till denna studie genom att när fokusgrupperna diskuterar hur förskolan är organiserad och hur det går till när barn byter avdelning inom förskolan så pratar de som om att rutinerna är cementerade och förgivettagna. Samtidigt så blir ett kritiskt perspektiv synligt då pedagogerna resonerar om hur ekonomiska ramar styr verksamheten.

7.2.4 Överflyttning

Pedagogerna lyfter fram att det är antalet skolbarn på avdelningen för äldre barn som reglerar hur många barn som ska flyttas över från småbarnsavdelningen till avdelningen för äldre barn. Gemensamt för de fyra fokusgrupperna är att det alltid är de äldsta barnen på småbarnsavdelningen som flyttas över i tur och ordning. En av grupperna nämner att en anledning till att man flyttar över de äldsta barnen först är att det lättare går att motivera för föräldrarna om flytten sker i åldersmässig turordning. En annan fokusgrupp menar att när det gäller barn i behov av särskilt stöd så resonerar pedagogerna kring om barnet ska byta avdelning eller vara kvar på småbarnsavdelningen, men att det annars alltid är de äldsta barnen som flyttas över i tur och ordning. Pedagogerna i en fokusgrupp menar att föräldrarnas önskan om att byta avdelning kan överväga beslutet om vilka barn som ska flyttas över. Lidholt (1999) menar att pedagogerna anpassar sig till bristningsgränsen för att tillgodose familjernas behov.

Jonsdottir (2007) pratar om vikten av att skapa varaktiga relationer för att utveckla olika förmågor. Pedagogerna i en fokusgrupp anser det viktigt att titta på hur kamratrelationerna i gruppen ser ut inför planerandet av en överflyttning och att man alltid flyttar över två barn samtidigt. I andra fokusgrupper nämns inte kamratrelationer som någon avgörande betydelse för vilka barn som ska byta avdelning, utan att det endast är åldersrelaterat dvs. det äldsta barnet står på tur att flytta över.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet i föreliggande studie visar på fokusgruppernas tankar kring de faktorer som de anser påverkar när barn inom förskolan byter från småbarnsavdelning till en avdelning för äldre barn. Vår tolkning av resultatet visar att pedagogerna anser att organisation, ekonomi, mognad och miljö är de faktorer som diskuteras i studien. Vi ser en specialpedagogisk implikation i att nämnda faktorer påverkar hela verksamheten på både organisation, grupp och individnivå. Vi ser vikten av att synliggöra pedagogernas uppfattning av den verksamhet som de själva är en del av och därmed medvetandegöra möjligheten att skapa de bästa förutsättningarna för barnen att utvecklas.

I förskolans läroplan, Lpfö 98, (Skolverket, 2010) står att verksamheten ska anpassas till alla barn i förskola (s.5). På vilket sätt gör verksamheten det i samband med hur förskolan väljer att organisera avdelningarna och den pedagogiska miljön, men också i samband med att flytta barn mellan avdelningar? Är det verksamheten som ska anpassa miljön efter barngruppen eller ska barngruppen anpassa sig till miljön? Hur påverkas verksamheten, barngruppen och den enskilda individen av att låta barn gå kvar på en småbarnsavdelning eller att byta avdelning alldeles för tidigt enligt pedagogerna?

I det sociokulturella perspektivet ses lärandet som kontextuellt, där samspel och samarbete ses som avgörande för möjligheten att utveckla förståelse, färdigheter och kunskap (Säljö, 2010). I rollen som specialpedagog kan det bl.a. ingå att agera kvalificerad samtalsledare för pedagoger i form av handledning. Vår uppfattning är att det genom handledning skapar möjlighet för pedagogerna att kunna ta del av flera olika perspektiv hur man kan tänka kring bl.a. förskolans organisation och därmed också hur man kan tänka kring att barn byter avdelning. Ahlberg (2009) menar att specialpedagogiska perspektiv handlar om olika synsätt som uppmärksammar olika problemområden. Perspektiven kan användas för att förstå skillnader i verksamheten utifrån vilket perspektiv som är rådande menar Persson (2007).

7.4 Fortsatt specialpedagogisk forskning

Föreliggande studies resultat visar att barn ibland får gå kvar längre på småbarnsavdelningen än vad pedagogerna i studien ser som optimalt. Studiens resultat visar också att pedagogerna ibland upplever att barn får gå över till avdelning för äldre barn lite för tidigt. Som fortsatt forskning ser vi en intressant möjlighet att fördjupa sig i hur pedagoger upplever att de anpassar sin verksamhet utifrån de barn som ingår i gruppen. Hur väljer man att utforma och anpassa miljön för att främja varje barns utveckling? Hur påverkas verksamheten, barngruppen och den enskilda individen av att gå kvar på en småbarnsavdelning eller att byta avdelning för tidigt?

Vi kan även se en fortsatt specialpedagogisk forskning kring hur förskolor väljer att organisera sin verksamhet kring rutinerna för överflytten mellan småbarnsavdelningen och avdelning för äldre barn. Vilka rutiner behövs för att skapa trygghet vid överlämningen för barnet, hemmet och pedagogerna? Hur samtalar pedagoger kring dessa frågor och vilket stöd kan pedagogerna se att de behöver från specialpedagogen?

7.5 Slutord

I denna studies inledning står att det är den pedagogiska verksamheten som ska utvärderas och bedömas, inte enskilda barns prestationer. Detta innebär att pedagoger i förskolan ständigt måste förändra och ompröva verksamheten utifrån de barn som deltar och fortlöpande reflektera och diskutera kring verksamhetens organisation, innehåll och arbetssätt (Skolverket, 2013). Studiens resultat visar på de faktorer som pedagogerna upplever påverkar ”deras” verksamhet gällande överflytten av barn mellan avdelningarna.

Ekström (2007) menar att kommunerna själva har ett stort ansvar för hur man väljer att utforma förskoleverksamheten, men att verksamheten ofta är präglad av traditioner. Som blivande specialpedagoger ser vi det av stor vikt att genom handledning av pedagoger lyfta fram och diskutera kring hur förskolans arbetssätt och miljö kan möjliggöra och skapa bästa förutsättning för barn att utvecklas. Att reflektera kring de traditioner som råder på just ”deras” förskola och hur man kan tänka om och tänka nytt för att utveckla och förändra verksamheten. Av lika stor vikt anser vi, är det att synliggöra för ansvarig chef och politiker de faktorer som pedagogerna upplever skapar hinder och svårigheter i att på bästa sätt följa läroplanens intentioner.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (Red). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, T. (1972). *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Arnberg, H. (Vårterminen 2007). *Specialpedagogik i förskolan- En kartläggning av förskolepersonals kunskaper om och förväntningar på specialpedagogers arbete*. Examensarbete. 10 poäng. Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. 60 poäng. Lärarutbildningen. Skolutveckling och ledarskap. Malmö högskola.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Björk-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd* (s. 17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Brenner, S-O., Heimdahl, I., Hjelmqvist, E., Johansson, J-E., Lennar, Å. & Nordin, G. (1979). *Barnobservationer*. Göteborg: Daidalos.
- Bruun, U-B. & Kärrby, G. (1978). *Se, förstå, handla*. Lund: Liberläromedel.
- Börjesson, M. (2001). Barn i behov av särskild korrigering. Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt. I Skolverket, *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. (s.85-102). Stockholm: Liber
- Dunn, J. (1997). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell publisher Ltd.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*.(s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Ekström, K., Garpelin, A. & Kallberg, P. (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education*. Nr 1 s 45-61. Umeå universitet.
- Hagens, H.E. (1997). Strategies for Encouraging Peer Interactions in infant/ Toodler Programs. *Early Childhood Education Journal*, Vol.25, Nr 2.
- Halkier, B. (2009). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS Förlag.

- Hirdman, Y. (2001). *Genus – Om det stabilas föränderliga former*: Lund: Liber AB.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*: Stockholm/Stehag: Symposium.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O, Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s.143-167). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I E, Johansson & I, Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola*. (s.9-26). Lund: Studentlitteratur.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Lund: Lunds universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd* (s. 183-202). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. (2005). *A Matter of Self-Governance and Control. The Reconstruction of Swedish Policy: 1980 – 2003*. *European Education*, 37(1), 10-15.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Malmö Högskola.
- Markström, A.C. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2008). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenologisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Univeritatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella forskningstrender. I C. N.-Å. (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007) (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sarbring, E. (2012). *Behov och verksamhet. En intervjustudie om pedagogers möte med barns olika behov i förskolan. Examensarbete i specialpedagogik*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: Fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2000). *Barnomsorg och skola. Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan LpFö 98*. (Ny, rev.utg.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1972:26: *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Sundell, K. (1995). *Åldersindelad eller åldersblandad? Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstituera det lekande barnet*. Lund: Lunds universitet.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från internet den 17 December 2013.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vallberg Roth, A. (2001). Läroplaner för de yngre barnen – Utvecklingen från 1800-talets mitt och fram till idag. *Pedagogisk forskning*, 6 (4), 241-269. Tillgänglig på URL.
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/vallbergroth.pdf> Hämtad 2013-11-15

Vallberg Roth, A-C. (2010a). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (s. 176-234). Stockholm: Skolverket.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning I förskolan. I B. Riddarsporre & S. Persson (red.), *Utbildningsvetenskap i förskolan*. (s. 229- 252). Stockholm: Natur & Kultur.

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

Williams, P., Sheridan, S.& Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Artiklar:

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2009). Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden. I: *International Journal of Child and Education Policy* Vol.3, No. 1, 1-11.

Trister Dodge, D. (1996). The importance of curriculum in achieving quality child day care programs. I: *Child Welfare* Vol. 1996 Nr 6.

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till förskolechef/rektor

Vi heter Lena Johansson och Linda Lindén och studerar på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under våren 2014 ska vi skriva magisteruppsats på 15 hp som också blir vårt examensarbete.

Vi är intresserade av att göra en intervjustudie om pedagogers uppfattningar kring de faktorer som pedagogerna upplever påverkar beslut att låta barn byta avdelning eller inte inom förskolan.

Vårt önskemål är att få träffa ett arbetslag om 3-6 pedagoger som arbetar på en småbarnsavdelning i ditt område. Då vi är intresserade av att synliggöra kollektiva uppfattningar i arbetslaget har vi valt att göra intervjuerna i form av gruppintervjuer, s.k. fokusgrupper. Arbetslaget kommer att få ett par frågor att diskutera och vår roll under samtalet blir att lyssna och ställa frågor för att fördjupa samtalet och stödja gruppen att hålla sig till ämnet. I studien kommer totalt 4 fokusgruppsintervjuer att genomföras på 4 olika förskolor i två olika kommuner. Samtliga intervjuer kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras för att leta gemensamma faktorer/mönster men också synliggöra olika sätt att tänka kring övergångar i förskolan.

Allt deltagande är frivilligt och vi förhåller oss till de regler som råder kring tystnadsplikt och sekretess. Pedagogernas, förskolans och kommunens namn kommer inte att synliggöras i studien.

Vi ser fram mot att träffa er och ta del av era tankar och erfarenheter och hoppas att ni ser samtalet som ett reflektionstillfälle kring er verksamhet.

Med vänlig hälsning
Lena Johansson och Linda Linden

Handledare vid Göteborgs Universitet
Agneta Simeonsdotter Svensson

Bilaga 2 Frågeguide



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Öppningsfråga

Berätta vad du har för utbildning, hur länge du har arbetet inom förskolan och hur länge du haft anställning på den här förskolan?

Nyckelfrågor

Kan ni berätta vad som kännetecknar en småbarnsavdelning för er?

Kan ni berätta vad som kännetecknar en avdelning för äldre barn för er?

När brukar barn på den här avdelningen byta avdelning?

Hur brukar ni resonera när ett barn ska byta avdelning?

Vad och vem är det enligt er som påverkar beslutet när ett barn ska byta avdelning?

Finns det tillfällen när ni har resonerat annorlunda?