



Examensarbete,
Avancerad nivå, 15 hp
VT 2019
Fakulteten för lärarutbildning

Att skapa förutsättningar för lärande

*– bärande broar mellan förskola och
förskoleklass*

To create the conditions for learning

*– building bridges between preschool and preschool
class*

Marie Eliasson och Jessica Ljunggren

Förord

Det har varit en lärorik och utmanande process att skriva examensarbete på avancerad nivå. Tidigare forskning kring ämnet var svårt att hitta. Det som hittades fördelades mellan oss. Litteratur letade vi var och en och läste utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Fyra intervjuer och fyra observationer av lärmiljöer genomfördes. Under hela processen har vi haft en tät kommunikation på telefon, sms, mail och via Google Drive. Vi har även genomfört träffar då vi bearbetat och analyserat vårt material och vår empiri. Vi har tillsammans tagit gemensamt ansvar för hela uppsatsen och reflekterat kring samtliga delar.

Vi vill rikta ett stort tack till de pedagoger som deltagit i studien. Tack för att ni tog er tid och var så generösa med era svar. Vi vill även tacka vår handledare Katarina Nilfyr för stöttning och råd under hela processen.

Kristianstad 2019-06-08

Marie och Jessica

Författare

Marie Eliasson
Jessica Ljunggren

Titel

Att skapa förutsättningar för lärande
-bärande broar mellan förskola och förskoleklass

Engelsk titel

To create the conditions for learning
-building bridges between preschool and preschool class

Handledare

Katarina Nilfyr

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Studien bygger på ett sociokulturellt perspektiv, där vi utgår från att lärandet sker i ett sammanhang, en kontext där mening skapas genom kommunikation. Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring och vi kan i alla situationer appropriera, alltså ta över och ta till oss kunskaper från våra medmänniskor. Det sociokulturella perspektivet har inspirerats av den ryske forskaren Vygotskij som menar att barnet utvecklas genom sina handlingar och sitt samspel med andra samt genom biologiska förändringar. Medierat lärande är ett lärande som sker genom att kunskap erövrats på olika sätt och med olika verktyg. Genom att använda oss av det sociokulturella perspektivet i vår undersökning vill vi få syn på vilka arbetssätt som används och vilka lärmiljöer som byggts upp. Vilka möjligheter finns det för barnen/eleverna att kommunicera, appropriera och mediera?

I studien har vi även undersökt hur pedagoger uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd samt betydelsen av goda övergångar mellan förskola - förskoleklass. Är det ett barn/en elev *med* särskilda behov, alltså det kategoriska perspektivet, eller är det ett barn/en elev *i* särskilda behov, det relationella perspektivet?

Vi har genomfört studien med hjälp av intervjuer och observationer av lärmiljöer. Resultatet visar att lärmiljöerna i både förskolorna och förskoleklasserna erbjuder olika mötesplatser, olika möjligheter till kommunikation, olika konstellationer, olika material, olika hjälpmedel och olika miljöer för barnen/eleverna att mötas, kommunicera och utvecklas tillsammans i. Det som respondenterna uttrycker att de tror är den största skillnaden mellan förskola och förskoleklass, är att förväntningarna är större på barnen i omsorgs- och kunskapsbiten i förskoleklass än i förskolan. Flera av respondenterna uttrycker även att i förskolan ses det mer till hela barnet och barnen ges mer möjlighet och utrymme till att leka färdigt och till att samtala med varandra. Det går inte fastslå vilket perspektiv som råder varken i förskolan eller i förskoleklass. Det kategoriska perspektivet skulle kunna urskönjas bland annat när en förskoleklasslärare beskriver att alla förväntas göra likadant. Ibland skymtas det relationella perspektivet, då medvetenheten om det positiva med olikheter uttrycks och tanken att anpassa miljön och arbetssätten lyfts fram för att alla barn/elever ska lyckas.

När det gäller överlämningarna från förskola till förskoleklass finns det ofta en utarbetad handlingsplan. Dock är meningarna om överlämningssamtalen olika. Någon av respondenterna uttrycker att överlämningssamtalen inte behövs, medan någon säger att fler professioner bör delta i så viktiga möten.

Ämnesord

Anpassningar, arbetssätt, förskola, förskoleklass, lärmiljö, särskilt stöd, övergångar

Author

Marie Eliasson
Jessica Ljunggren

Title

To create the conditions for learning
-building bridges between preschool and preschool class

Supervisor

Katarina Nilfyr

Examiner

Carin Roos

Abstract

The purpose of our study is to find out if there are variations in the learning environments and working methods in preschool and preschool class, and to illustrate how the educators view transitions between preschool - preschool class. We also want to find out how the educators express themselves around children / pupils in need of adaptations / special support.

Our study is based on a socio-cultural perspective, where we assume that learning takes place in a context, a context in which meaning is created through communication. People are constantly under development and change, and in all situations we can appropriate, thus take over and take on knowledge from our fellow human beings. The socio-cultural perspective has been inspired by the Russian researcher Vygotsky, who says that the child develops through his actions and his interaction with others and through biological changes. Mediated learning is a learning that takes place through knowledge acquired in different ways and with different tools. By using the socio-cultural perspective in our survey, we want to see which working methods are used and which learning environments have been built up. What opportunities are there for the children / students to communicate, appropriate and mediate?

In the study, we also examined how educators express themselves around children / pupils in need of adaptations / special support. As well as the importance of good transitions between preschool - preschool class. Is it a child / student with special needs, the categorical perspective, or is it a child / student in special needs, the relational perspective?

We have conducted the study with the help of interviews and observations of learning environments. The results show that the learning environments in both preschools and preschool classes offer different meeting places, different opportunities for communication, different constellations, different materials, different aids and different environments for the children / pupils to meet, communicate and develop together in. The biggest difference between preschool and preschool class is that the expectations are greater in the children in the care and knowledge bit in preschool class than in preschool. Several of the respondents also say that in the preschool, more is seen to the whole child and the children are given more opportunity and space to finish playing and to talk to each other. It is not possible to determine which perspective prevails in preschool or in preschool class. The categorical perspective could be discerned, among other things. When a preschool teacher teaches that everyone is expected to do the same. Sometimes the relational perspective is discerned, as the awareness of the positive with differences is expressed and the idea of adapting the environment and working methods is emphasized for all children / pupils to succeed.

Regarding the handover from preschool to preschool class, there is often an elaborated action plan. However, the opinions about the handover talks are different. Some of the respondents say that the handover talks are not needed, while others say that more professions should participate in such important meetings.

Keywords

Adaptions, environment, learning, preschool, preschool class, special support, transitions, working methods

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
1.1. Bakgrund	9
1.2. Syfte och frågeställningar	11
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	12
2.1. Förskolans utveckling.....	12
2.2. Förskoleklassens framväxt	13
2.3. Styrdokument	14
2.3.1. Läroplan för förskolan.....	14
2.3.2. Lgr 11 - Förskoleklass	14
2.4. Förskoleklass i Sverige.....	15
2.5. Förskoleklass i Norden	15
2.6. Förskolans och förskoleklassens pedagogik – arbetssätt.....	16
2.6.1. Lärmiljö	16
2.6.2. Undervisning	17
2.7. Tillgänglig utbildning	18
2.7.1. Inkludering och anpassningar	20
2.7.2. TAKK	22
2.7.3. Bildstöd.....	22
2.8. Samverkan	23
2.9. Sekretessregler.....	23
2.10. Övergångar/överlämningar	24
3. Teoretisk utgångspunkt	26
3.1. Sociokulturellt perspektiv.....	26
3.2. De specialpedagogiska perspektiven	27

4. Metodbeskrivning.....	28
4.1. Metod.....	28
4.2. Urval.....	29
4.3. Genomförande.....	30
4.3.1. Intervjuer.....	30
4.3.2. Observationer.....	30
4.4. Bearbetning.....	31
4.4.1. Intervjuer.....	31
4.4.2. Observationer.....	31
4.5. Etiska överväganden.....	31
4.6. Tillförlitlighet och trovärdighet.....	32
5. Resultatbeskrivning.....	33
5.1. Intervjuer.....	33
5.1.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetssätt.....	33
5.1.2. Anpassningar/särskilt stöd.....	36
5.1.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass.....	36
5.2. Beskrivning av lärmiljöerna.....	37
5.2.1. Förskola 1.....	37
5.2.2. Förskola 2.....	38
5.2.3. Förskoleklass 1.....	38
5.2.4. Förskoleklass 2.....	39
5.3. Tolkning utifrån teoretiska utgångspunkter.....	40
5.3.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetssätt.....	40
5.3.2. Anpassningar/särskilt stöd.....	41
5.3.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass.....	42
5.4. Slutsatser.....	43
5.4.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetssätt.....	43

5.4.2. Anpassningar/särskilt stöd.....	43
5.4.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass	43
6. Diskussion	44
6.1. Resultatdiskussion	44
6.1.1. Variationer i lärmiljöer och arbetssätt	44
6.1.2. Anpassningar/särskilt stöd.....	46
6.1.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass	47
6.2. Metoddiskussion.....	48
6.3. Specialpedagogiska implikationer.....	49
6.4. Framtida forskning	49
7. Sammanfattning.....	50
Referenser.....	52
Bilagor	56
Bilaga I- Missivbrev	56
Bilaga II - Intervjufrågor	58

1. Inledning

I detta kapitel presenteras bakgrunden till varför vi valt att undersöka det här ämnet. Vi gör kopplingar till Högskoleförordningen (SFS, 2017:1111) för specialpedagoger, Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, a) samt Lgr 11 (Skolverket, 2011). Vi upplyser även kort om vår specialpedagogiska grundtanke. Kapitlet avslutas med vårt syfte med tillhörande frågeställningar.

1.1. Bakgrund

I vår pedagogiska bakgrund som förskollärare och som blivande specialpedagoger har vi mött och möter barn som är i behov av anpassningar och särskilt stöd. Behoven kan se olika ut. Det kan vara barn som behöver stöd under hela dagen, men det kan även vara barn som endast behöver stöd i vissa situationer. En del barn behöver stöd under en kortare period medan andra barn kan behöva stöd under hela sin skoltid. Det vi i vårt arbete menar med barn i behov av särskilt stöd är de barn som är i olika svårigheter, såsom sociala, emotionella, psykiska och fysiska men även barn i språklig sårbarhet. Lutz (2013) menar att i dagens svenska förskola finns hela variationen av barn representerade, med några undantag, så som döva barn, gravt utvecklingsstörda barn samt några grupper autistiska barn.

Det som fångat vårt intresse/gjort oss nyfikna är hur variationerna i lärmiljön och arbetssätten ser ut i förskola och förskoleklass. Kanske är det så att förskoletiden fungerar bättre än förskoleklasstiden eller vice versa. Hur kan vi påverka det och bygga broar mellan förskola – förskoleklass för att öka tillgängligheten och delaktigheten för barn i behov av anpassningar/särskilt stöd.

I Högskoleförordningen (SFS, 2017:1111) för specialpedagoger står det:

För specialpedagogexamen ska studenten visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (s.5).

Vår specialpedagogiska grundtanke är att det är i mötet med miljön och samhället som svårigheterna uppstår, samt att vi som pedagoger måste ansvara för att anpassa miljöerna och arbetssätten efter barngruppen. Hjørne och Säljö (2013) skriver att deras granskning av elevhälsoteamarbete på skolor visar att förlägga problem hos den enskilde eleven är helt dominerande. Vi tänker utifrån begreppet relationell pedagogik, som grundar sig i Aspelin och Johanssons (2017) forskning, att goda sociala relationer och äkta möten mellan pedagog och barn påverkar alla barns utveckling. Även i Perssons

(Vetenskapsrådet, 2015) forskningsöversikt dras en slutsats utifrån studierna att de pedagogiska relationerna mellan barn och förskolepersonal är viktigast för barns lärande och utveckling. Kvaliteten i förskoleverksamheten avgörs i det konkreta mötet med barnet. I Läroplan för förskolan, Lpfö 18, (Skolverket, 2018, a) står det att:

Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (s.6).

Även Lgr 11, (Skolverket, 2011) lyfter att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (s.3).

Skollagen (SFS, 2010:800) slår fast att:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (§3).

Både i styrdokumentet (Lpfö 18 a, och Lgr 11) och i skollagen (SFS, 2010:800) beskrivs även vikten av samarbete mellan de olika skolformerna för att främja ett långsiktigt lärande. Även övergångar, förskolechefers och rektorers särskilda ansvar för att utveckla samarbetsformer skrivs fram på ett tydligt vis.

Som blivande specialpedagoger tror vi att, vi kommer känna oss bättre rustade i vårt kommande arbete genom att ta del av forskning och förskollärares/lärares syn på en anpassad lärmiljö och genomtänkt arbetssätt för barn i behov av anpassningar/särskilt stöd. Enligt sociokulturellt perspektiv sker lärande i ett sammanhang, en kontext där mening skapas genom kommunikation (Säljö, 2014). Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring och vi kan i alla situationer appropriera, alltså ta över och ta till oss kunskaper från våra medmänniskor (a.a.).

I vårt arbete som specialpedagoger ingår att lyfta fram aktuell forskning för att kunna handleda personal, driva specialpedagogiskt förändringsarbete och anpassa lärmiljöer på bästa sätt för barn/elever. Vi kan även skapa mötesplatser där olika professioner kan mötas och samverka för att på det viset gynna barnens/elevernas utveckling och lärande. En annan viktig specialpedagogisk kompetens är att specialpedagoger kan driva skolutvecklingsarbete genom att vara med och skapa ett relationellt synsätt inom förskolor och skolor.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka variationer finns det i lärmiljöerna och arbetssätten i de olika verksamheterna?
- Hur uttrycker sig pedagogerna kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd?
- Hur ser pedagogerna på övergångar mellan förskola – förskoleklass?

2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras litteratur och tidigare forskning som har koppling till studiens syfte och frågeställningar. I första kapitlet följer en kort historisk tillbakablick kring förskolans utveckling och förskoleklassens framväxt. Därefter tas styrdokument för både förskola och förskoleklass upp och även hur förskoleklassen i Norden idag ser ut. Lärmiljö, arbetssätt, alternativa verktyg, inkludering, samverkan, övergångar och sekretessregler behandlas därefter. Som avslutning knyts vår studie till de specialpedagogiska perspektiven och det sociokulturella perspektivet.

2.1. Förskolans utveckling

Den första barnkrubban startades under mitten av 1800 - talet och var då en social hjälpverksamhet för barn som hade det svårt. Avsikten var framför allt vårdande, men det kom även att handla om fostran (Palla, 2011).

Vid 1800 - talets slut påbörjades första steget mot den svenska förskolan. Den första barnträdgården startades, på grund av industrialiseringens och demokratiseringens processer (Palla, 2011). Sättet att se på barn och barndom förändrades. Skillnaderna mellan barnkrubban och barnträdgården var att den senare hade förutom tillsyn och social vårdnad en pedagogisk målsättning, som utgick från Friedrich Fröbels tankar (a.a.). De tankarna bottnade i att barnet sågs som ett unikt väsen i behov av vård och med goda utvecklingsmöjligheter. Fröbels tankar var inkluderande så att barnträdgården skulle vara öppen för alla barn, fast i praktiken kom förskolan i detta skede endast ett fåtal barn till godo. Tolkningar av Fröbels teorier utvecklades och tanken om att barnträdgården skulle vara tillgänglig för alla barn växte sig starkare (Palla, 2011). Barnträdgården sågs ha möjligheter att bidra till kroppslig, intellektuell, emotionell, moralisk och social utveckling hos barnen (a.a.).

Under 1920- och 1930 - talet började barnpsykologin framträda i förskolan (Palla, 2011). Det ledde till ett förändrat sätt att se på barns utveckling och behov av pedagogisk psykologisk stimulans. Här sågs den inre mognadsprocessen som viktig och det sociala arvet och miljön som mindre viktiga (a.a.). Barnomsorgen, som kom att kallas daghem, började byggas ut i långsam takt under 50 - talet då den i första hand skulle vara en resurs för ensamstående mödrar (Palla, 2011). Under 60 - talet började daghemmen byggas ut i högre tempo. Det var högkonjunktur i landet och kvinnorna behövdes och ville också vara på arbetsmarknaden. Barnstugeutredningen påbörjades 1968, vilken blev en mycket stor utredning som lade grunden, ideologiskt, pedagogiskt och organisatoriskt, för utbyggnaden av förskolan (a.a.).

Under 1970- och 1980-talen genomgick förskolan en omfattande utbyggnad (Palla, 2011). 1985 beslutade riksdagen att en förskola för alla barn skulle vara utbyggd till 1991. Skolverket tog över ansvaret för förskolan från socialstyrelsen 1996 och då kom förskolan att lyda under skollagen (Jarl, Kjellgren & Quennerstedt, 2018). Styrdokumentet Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) gällde fram till att Läroplan för förskolan kom 1998 (Skolverket, 1998).

2.2. Förskoleklassens framväxt

Under 1940-talet öppnades lekskolor avsedda för äldre förskolebarn där de fick rätt att delta i pedagogisk verksamhet några timmar per dag (Ackesjö, 2011). I slutet av 1960-talet var omkring sjuttio procent av landets sexåringar och trettio procent av femåringarna delaktiga i lekskolan och frågan lyftes angående behovet att utöka verksamheten. Resultatet blev att det infördes syskongrupper, och tvärgrupper efter åldersindelning för att kunna möta de äldre förskolebarnens behov (a.a.).

1975 bildades allmän förskola för sexåringar, där åldershomogena grupper träffades i skolförberedande syfte (Davidsson, 2002). Detta följdes av diskussioner om lämplig ålder vid skolstart, och föräldrar fick från och med 1991 tidigarelägga skolstarten ett år för sitt barn. Få föräldrar antog erbjudandet, och regeringen började arbeta på ett nytt förslag då det fanns en önskan om att integrera skolformerna i syfte att höja kvalitén och förbereda barnen för skolstarten (a.a.). Diskussionen pendlade mellan att införa obligatorisk skolstart vid sex års ålder, alternativt att bilda en ny skolform (Ackesjö, 2011). Det senare förslaget antogs och förskoleklassen bildades 1998. Syftet är fortfarande att förbereda sexåringar för skolstarten, dock under frivilliga former och numera i skolans lokaler (a. a.).

Verksamheten har lytt under samma styrdokument som det obligatoriska skolväsendet sedan 1994 (Ackesjö, 2011). 2016 fick dock förskoleklassen ett eget avsnitt i grundskolans läroplan (Skolverket, 2011). Bakgrunden till detta var att skolinspektionen pekade på brister i förskoleklasser och fritidshem som har att göra med att styrdokumenten var för otydliga. Syftet med ett eget avsnitt var att detta skulle höja den pedagogiska kvaliteten och öka likvärdigheten mellan skolor (a.a.). I avsnitten för förskoleklassen finns texter som förtydligar förskoleklassens syfte och centrala innehåll. Undervisningen ska innehålla språk, kommunikation, skapande och estetiska uttrycksformer, matematiska resonemang, natur, teknik och samhälle samt lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse. Pedagogiken ska vara en blandning mellan förskolans och skolans arbetssätt (Skolverket, 2011). Tanken om att förskoleklassen är en bro mellan skolformerna finns kvar (Skolverket, 2018, b).

Från och med hösten 2018 har riksdagen beslutat att förskoleklassen är en obligatorisk skolform. Detta innebär att barn som är bosatta i Sverige har skolplikt från höstterminen

det år då de fyller sex år (Skolverket, 2018, b). Från den 1 juli 2019 börjar även nya bestämmelser i skollagen att gälla, en garanti för tidiga stödinsatser. Tidiga stödinsatser till elever ska sättas in i förskoleklassen, grundskolan, sameskolan och specialskolan. Redan i förskoleklass ska elevens språkliga medvetenhet och matematiska tänkande kartläggas med hjälp av ett nytt kartläggningsmaterial, Hitta språket och Hitta matematiken. Syftet med garantin är att elever i behov av stöd, tidigt ska få stöd utformat efter deras behov (a.a.).

2.3. Styrdokument

Här följer en kort sammanfattning av Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018, a) samt av Lgr 11 (Skolverket, 2011).

2.3.1. Läroplan för förskolan

Förskolans läroplan började gälla 1998 och har sedan dess reviderats flera gånger. Sommaren 2019 kommer en ny läroplan för förskolan att börja gälla: Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018, a).

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2018, a) står det att förskolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet. Utbildningen ska vara trygg, rolig och lärorik för alla barn och utgå från en helhetssyn på barnet. Uppdraget i förskolan består i att både stimulera till utveckling och lärande och i att ge alla barn en trygg omsorg. Alla barn ska få möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar och få uppleva tillfredsställelsen att få göra framsteg, övervinna svårigheter och vara delaktiga. Förskolan ska alltså anpassa verksamheten efter varje barns behov. Förskolan ska även samarbeta med och utgöra ett stöd för familjerna. Verksamheten ska anpassas så att barn som behöver mer stöd ska få det (Skolverket, 2018, a).

Lek, kommunikation och skapande ses som viktigt i förskolan (Skolverket, 2018, a). I Läroplan för förskolan skrivs det att varje barn ska ges förutsättningar att utvecklas inom språk, matematik, naturvetenskap, sociala mål m.fl. Läroplanen innefattas även av mål inom normer och värden, så som demokrati, solidaritet, människors lika värde, respekt, hänsyn med flera. Det lyfts om barns inflytande och delaktighet och det står även om övergång och samverkan mellan bland annat förskolan och förskoleklassen (a.a.).

2.3.2. Lgr 11 - Förskoleklass

Förskoleklassen följer läroplanen för grundskolans första och andra del (Skolverket, 2011). Första delen berör skolans värdegrund och uppdrag, andra delen handlar om övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. 2016 fick förskoleklassen även en egen

del (del 3) med syfte och centralt innehåll (Skolverket, 2016 b). I tredje kapitlet i Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att undervisningen i förskoleklassen ska stimulera elevernas hela utveckling och lärande. Utgångspunkten i undervisningen ska utgå från barns olika behov och intresse men det ska även utmana och inspirera eleverna vidare genom nya upptäckter och kunskaper. I undervisningen ska eleverna erbjudas olika arbetsätt, uttrycksformer och lärmiljöer, på så sätt ska undervisningen leda till utveckling och lärande samt förbereda eleverna för en fortsatt utbildning (a.a.).

2.4. Förskoleklass i Sverige

Förskoleklassen har sedan den infördes 1 januari 1998 i Sverige, varit en egen skolform i det offentliga skolväsendet (Skolverket, 2014, a). Avsikten med införandet var, bl.a. att underlätta en verksamhetsmässig integration mellan förskolan och skolan, där det bästa av verksamheterna skulle kunna tillvaratas och vidareutvecklas enligt propositionen Förskoleklass och andra skollagsfrågor (a.a.).

När förskoleklassen infördes var syftet att förskolans pedagogik skulle föras in i förskoleklassen (Skolverket, 2014, a). Skolverket utformade då ett stödmaterial för förskoleklassen, som var tänkt att bidra till ökad kunskap om och förståelse för förskoleklassens uppdrag (a.a.). Det framhöll även att förskoleklassen skulle fungera som en bro mellan förskolan och skolan. Kvalitet i båda verksamheterna skulle kunna utvecklas genom att det skapades ett ökat samarbete. Detta samarbete skulle bidra till att utveckla en helhetssyn på barn och barns lärande och utveckling (a.a.). Ackesjös forskning (2016) visar dock att det saknats tydliga direktiv och styrdokument för förskoleklassen. Även Garpelin och Sandberg (2018) menar att det är skrämmande att det finns så lite när det gäller hur verksamheten styrs. Skolverkets bedömning utgår ifrån att det saknas direktiv för att stärka och förtydliga förskoleklassens uppdrag. Stöd materialet är tänkt att bidra till ökad kunskap om och förståelse för förskoleklassens uppdrag och innehåll. Material är till för att ge rektorer och pedagoger i Sverige stöd att genomföra uppdraget utifrån nationella mål och riktlinjer (Skolverket, 2014, a).

2.5. Förskoleklass i Norden

Ackesjö (2016) beskriver i sin bok om hur övergångar och undervisning för sexåringar i Norden ser ut. Författaren menar att det går att hitta likheter mellan skolsystemen i de nordiska länderna. Leken är till exempel starkt förankrad i förskolan och det finns en tradition av barncentrerad, där barns intressen är viktiga för verksamheten, i alla de nordiska länderna (Ackesjö, 2016).

I Danmark börjar barnen i børnehaveklassen när de är sex år. Klassen är placerad i skolan och blev 2009 barnets första obligatoriska skolår (Ackesjö, 2016). Vilket innebar att den danska skolan blev tioårig och ett tungt vägande skäl var att den danska skolan skulle bli likvärdig. Undervisningen i danska skulle stärkas redan i årskurs ett med sexåringarna och det infördes ett språkprov när barnen började i børnehaveklassen. Detta för att försäkra sig om att undervisningen redan från början anpassas efter varje barns språkliga förutsättningar (a.a.). Undervisningen i børnehaveklassen ska säkerställa att barnen där utvecklar färdigheter och kunskaper som skolan sedan kan bygga vidare på. Ett av målen är att verksamheten ska skapa sammanhang i barnens övergång från hem och förskola till børnehaveklassen och fortsatta skolgång. Leken ska utgöra ett centralt inslag i verksamheten (Ackesjö, 2016).

I Norge genomfördes 1997 förändringar inom grundskolan och då infördes ett tionde obligatoriskt år, försteklass, detta innebar att skolstarten sänktes från sju år till sex år (Ackesjö, 2016). En tioårig skola skulle rusta barn bättre att möta utmaningar i framtiden (Germeten, 1998). Försteklass skulle bygga på en blandning av förskolans och skolans arbetssätt vilket innebar att det oftast var en förskollärare och en grundskollärare som delade på arbetet (Ackesjö, 2016).

Finland har precis som Sverige en särskild skolform för sexåringar, förskoleundervisning (Ackesjö, 2016). I Finland heter förskoleverksamhet dagvård och denna undervisning är sedan höstterminen 2015 obligatorisk och sexåringar ska enligt lagen delta i denna ettåriga förskoleundervisning. Det finns utarbetade nationella mål och strävan med detta är att det ska råda nationell likvärdighet (a.a.). Den som anordnar förskoleundervisningen ska utifrån dessa mål utarbeta en lokal läroplan för sin verksamhet (Ackesjö, 2016).

2.6. Förskolans och förskoleklassens pedagogik – arbetssätt

I detta stycke beskrivs lärmiljöer och arbetssätt i skolväsendet utifrån forskning och litteratur.

2.6.1. Lärmiljö

Mitchell (2014) belyser hur viktig kvaliteten i den fysiska inomhusmiljön i klassrummet är. Författaren menar att det ska erbjudas en fysisk miljö som underlättar lärande. Vidare påtalas att en god fysisk inomhusmiljö för barn i behov av särskilt stöd är en bra miljö för alla (a.a.). Exempel ges på hur det fysiska utrymmet och utrustningen kan ordnas så att lärandet underlättas. Det kan ske genom bland annat att ordna elevernas arbetsplatser så att de ges möjlighet att vara i stora grupper, vara i mindre grupper men även att vara för sig själva. Att kunna dra sig tillbaka till trygga platser utan för mycket stimulans, är viktigt för många barn. Mitchell (2014) föreslår rumsavdelare för att skapa avskilda utrymmen. I skollagen gällande förskoleklass står det att utbildningen ska struktureras så att eleverna

har tillräckliga möjligheter till lek och vila, utifrån deras ålder och utvecklingsbehov. Barnets bästa ska alltid vara i centrum när verksamheten i förskoleklass organiseras (SFS, 2010:800). Mitchell (2014) lyfter det positiva med att ha tillgång till olika material som används ofta i lättåtkomliga backar, med tydliga etiketter på, gärna med bilder. Detta blir då lätt för barnen att hitta och ta med sig till lämplig plats. Mitchell (2014) skriver även om universell design för lärande, som innebär att utforma produkter och miljöer så att alla kan använda det utan behov av efterföljande anpassning. Det är tre övergripande principer som styr i detta. Det är att presentera material på olika sätt, erbjuda flera olika metoder och arbetssätt samt erbjuda flera alternativa sätt att engagera sig. Det sistnämnda ger Mitchell förslag på hur man kan arbeta med, exempel genom att erbjuda valmöjligheter, minimera hot och störande moment och att uppmuntra ansträngning och uthållighet (a.a.). Johnston (2017) menar att ämnesinnehållet i skolan bör innehålla en mångfald av perspektiv och utöka fokus från det muntliga och skriftliga till det multimodala. Multimodalt lärande handlar om att vi medierar (ett begrepp inom sociokulturellt perspektiv - agera, handla) våra upplevelser, känslor, tankar och kunskaper så att de blir tillgängliga för oss själva och andra (a.a.). Hattie och Yates (2014) menar att ogynnsamma inlärningsförhållanden exempelvis som röriga lokaler och närvaro av distraktioner kan leda till vad de kallar överbelastning. Det är att det händer för mycket i hjärnan, som leder till att det är svårt att hantera situationer som uppstår, vilket kan leda till problem med att lära (a.a.).

2.6.2. Undervisning

Aspelin (2010) lyfter relationers betydelse mellan lärare och elev och använder sig av begreppet relationell pedagogik, som är ett synsätt på utbildning där relationer mellan människor står i centrum. Han menar att relationen är mycket betydelsefull för undervisningens karaktär och då även för dess kvalitet och att lärare får elevers förtroende genom ett innerligt och ansvarsfullt engagemang i deras liv. Elevens ansvarstagande kan bli till i och genom en ansvarsfull relation med läraren. Aspelin (2010) betonar de äkta samtalen och svårigheten att få tiden att räcka till dessa. Även i Perssons (Vetenskapsrådet, 2015) forskningsöversikt om en likvärdig förskola för alla, dras en slutsats om att de pedagogiska relationerna mellan barn och förskolepersonal är viktig för barns utveckling och lärande. Mötet mellan förskolepersonal och barn avgör kvaliteten i förskoleverksamheten. Det handlar om hur förskolepersonalen förstår, agerar, lyssnar på barnet och hur förskolepersonal ser barnets potential. Barnet ska ha möjlighet att mötas av personal i förskolan som har kompetens, kunskap och förutsättningar att handla så att barnet känner sig engagerat, dugligt och aktivt i sitt lärande (a.a.). Hattie och Yates (2014) lyfter också relationens betydelse mellan lärare och elev. De påvisar att det är viktigt hur eleverna blir bemötta. Det handlar om kommunikation och uppträdande. Läraren ska stötta positiv och mänsklig kommunikation. Viktiga aspekter är lärarens öppna gester, avslappnad kroppshållning, leenden, ögonkontakt och vänliga, uppmuntrande tonlägen.

Elever vill undervisas av en ansvarstagande lärare som hjälper dem att hålla fokus på lärandet och som ger dem uppföljning och återkoppling (a.a.). Mitchell (2014) skriver också om relationer och om hur viktigt det är att skapa en trygg, positiv och motiverande klassrumsmiljö. Han uttrycker att eleverna lär sig bättre om de har en positiv uppfattning om klassrumsmiljön och framför allt då om pedagogen. Önskan är att skapa en psykisk miljö som underlättar lärandet. I detta finns det tre huvudfaktorer varav just relationer är en, i vilken utsträckning människor i klassrummet stödjer och hjälper varandra. Den andra faktorn är personlig utveckling – att personlig utveckling och självförbättring underlättas och den tredje är – hur klassrummet är välordnat, hur tydliga pedagogerna är med sina förväntningar, hur de upprätthåller kontrollen och är lyhörda för förändring (a.a.).

Simeonsdotter Svensson (2009) visar i sin forskning hur barn upplever och hanterar den pedagogiska samlingen i förskoleklassen och framför allt hur de hanterar svårigheterna i samlingen. Svårigheterna hanteras olika, en del barn drömmer sig bort, en del barn går ifrån, en del barn samtalar med en kompis och så vidare. Författaren (a.a.) kommer fram till att kommunikation, samspel och delaktighet mellan barn - lärare och även mellan barn - barn har betydelse för hur svårigheter erfars och hanteras i den pedagogiska samlingen. En positiv relation mellan barn och lärare, där läraren utgår från barnens erfarenhetsvärld är viktigt för deras aktiva deltagande i den pedagogiska samlingen (Simeonsdotter Svensson, 2009).

Även Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) som i en forskningsrapport har undersökt begreppet undervisning i förskolan, lyfter hur viktig kommunikationen och interaktionen är i förskolan. Undersökningen kom till av en oro som gällde att förskolan skulle bli skolifierad utav begreppet undervisning. De menar att den oron är obefogad, eftersom förskolans undervisning bygger på just interaktion och kommunikation där lek och lärande integreras mot de målstyrda processerna (a.a.).

Olika förskoleklasslärare har lagt upp sin undervisning på olika vis och ibland råder det enligt Ackesjö (2016) ett konkurrensförhållande mellan lek och undervisning. Gårdsäter (2012) skriver om leken och undervisningen i förskoleklassen. Författaren uttrycker att trots medvetenheten om lekens betydelse så ges den inte tillräckligt utrymme i skolans värld. I låtsasleken tränas förmågan att kunna sätta sig in i en situation som inte råder just nu. Genom leken får barn grundläggande kunskap i läsförståelse och matematik (a.a.).

2.7. Tillgänglig utbildning

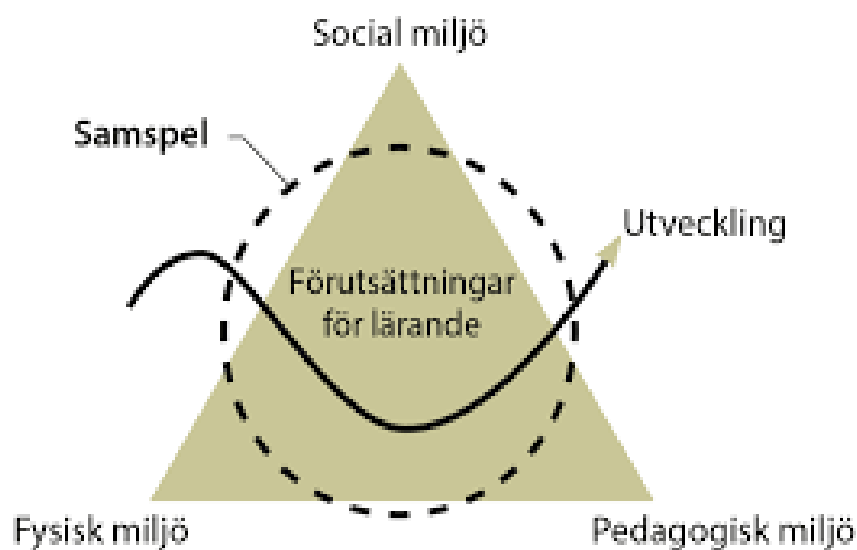
Barn och elever ska få den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt inom förskolan och skolan (SPSM, 2018). Detta ställer höga krav på verksamhetens organisation och kompetens. För att utveckla en tillgänglig och likvärdig lärmiljö krävs det ständigt att vi utvecklar vår kunskap och arbetar främjande och förebyggande. Länge har tillgänglighet handlat om hur lokaler kan utformas för att

fungera bättre för personer med hörsel-, syn- och rörelseproblem. Emellertid är det betydelsefullt att se lärmiljön utifrån sin helhet och ta med alla faktorer som påverkar barns- och elevers möjligheter till lärande och kunskapsutveckling (SPSM, 2018).

Tillgänglighetsmodellen, som SPSM tagit fram, tar ett helhetsgrepp på lärandet i pedagogiska verksamheter som omfattas av skollagen. Modellen består av fyra områden och visar hur dessa samspelar med varandra (*se figur 1*).

- Förutsättningar för lärande
- Social miljö
- Pedagogisk miljö
- Fysisk miljö

Figur 1) visar på betydelsen av samspelen mellan de olika faktorerna för att ge förutsättningar för lärande (SPSM, 2018).



Förutsättningar för lärande		
Rätten till lärande och trygghet		
Delaktighet		
Hälsa och lärande		
Språk och Kommunikation		
Meningsskapande och motivation		
Kroppen i lärandet		
Social miljö	Pedagogisk miljö	Fysisk miljö
Gemenskap	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Begripligt sammanhang	Arbetslag	Ljudmiljö
Planerade aktiviteter utanför förskole- och skolområdet	Olika sätt att lära	Visuell miljö
Samverkan med hemmet	Lärverktyg	Luftmiljö
Normkritik och attityder	Digitalt lärande	Utemiljö
	Hjälpmedel	

Figur 1)

Som figur ett visar så har barn och elever bäst möjlighet till lärande när det övergripande området förutsättningar för lärandet samspelar med de tre hörnen, då kan utbildningen sägas vara tillgänglig och leda till en positiv utveckling (SPSM, 2018). Arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer innebär en förståelse av barns och elevers olika förutsättningar och vilka konsekvenser det får för lärandet, samtidigt som generella anpassningar görs. Målet är att alla ska kunna vara delaktiga i alla lärsituationer och aktiviteter (a.a.). De fyra delarna utgör en helhet för att täcka barns och elevers behov och förutsättningar. Kunskapen om de olika delarnas betydelse är viktiga för utformningen av de pedagogiska strategierna. En tillgänglig utbildning ger större möjligheter för barn och elever att lyckas i sitt lärande och ger pedagogerna verktyg för att nå en ökad delaktighet (SPSM, 2018).

2.7.1. Inkludering och anpassningar

I sin forskning kring barns utbildningsvägar i de lägre skolåren, från förskolan-förskoleklass/fritids-årskurs ett, har Lundqvist (2016) skrivit om bland annat inkludering och anpassningar och särskilt stöd. Forskaren beskriver att inkluderande undervisning kan ses som om både barn i behov av stöd och utan behov av stöd ges en gemensam utbildning. Barnen ska känna gemenskap med varandra och de ska kunna leka och lära tillsammans. Inkludering innebär att uppskatta och ta till vara olikheter i utbildningssammanhang (a.a.). Författaren påtalar om vikten av att verksamheterna håller en hög kvalitet och erbjuder alla barn möjligheter till lärande, lek, meningsfull fritid och

att de förbereds för att aktivt medverka i samhället. Målet bör vara, menar Lundqvist (2016), att skapa optimala förutsättningar för utveckling för alla barn och i det arbetet ingår anpassningar och särskilt stöd till de barn som är i behov av det. Barn i behov av särskilt stöd beskriver Lundqvist med att det är de barn som möter svårigheter någon gång under skoltiden och som behöver anpassningar och särskilt stöd för att delta och lära. Behoven av stöd, som kom fram i hennes studie, såg olika ut. Variationerna sträckte sig från måttliga behov, till höga behov till mycket höga behov. Resultat som Lundqvist (2016) kommer fram till i sin forskning är för att barn ska känna sig glada och tillfreds så behövs bl.a. kamrater, möjligheter till kreativ lek och kreativt tänkande, möjlighet att återhämta sig och även grovmotoriska utmaningar. Vidare menar forskaren att stödinsatser kan fungera som en bro till delaktighet och lärande, men det är ingen självklarhet att barnen för den sakens skull trivs och känner sig glada i skolan. Både kamrater och vuxna kan stödja barn i behov av särskilt stöd i deltagande och lärande. Författaren kommer även fram till att det är många barn som behöver stöd, tillfälligt eller under lång tid, under skoltiden (a.a.).

Renblad och Brodin (2014) visar i sin forskning på behovet av specialpedagogen i förskolan. Även de kommer fram till att många barn i förskolan far illa av olika skäl och menar av den anledningen att specialpedagogen behövs i förskolan. Framför allt i rollen som handledare, rådgivare och bollplank till pedagogerna, så att de kan möta och stödja alla barn på bästa sätt (a.a.). I Högskoleförordningen för specialpedagoger (SFS, 2017:1111) framkommer det att specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för bland annat kollegor.

I internationell forskning av Horne och Timmons (2009) belyses lärares attityder, övertygelser, åsikter och intressen angående inkludering av alla elever i det ordinarie klassrummet i Prince Edward Island (PEI). I PEI-undersökningen var alla 20 lärare överens om att huvudmannens ledarskap var nödvändigt för att inkludera elever med speciella behov att fungera bra. För att inkluderingen ska fungera väl verkar det som huvudansvarig behövs för att ge stöd till assistenter, planeringstid, ledarskap vid möten, mindre klasstorlekar och specialundervisningslärarstöd. PEI-undersökningen indikerade att lärare var överens om att fortbildning i lärarrollen var väsentlig för en effektiv integration av elever med speciella behov (a.a.).

Precis som Palla (2009) skriver finns det en mängd olika individer i varje klassrum. Alla är unika men även lika (a.a.). I vår värld finns det ett behov av att kategorisera, det gör världen begriplig. Men det kan också finnas en fara med detta, bara för att vi är i behov av stöd i en situation behöver det inte betyda att vi behöver stöd i alla situationer. Det finns barn med diagnoser, barn med intellektuell funktionsnedsättning, barn med språklig sårbarhet, barn med stort rörelsebehov, barn med annat hemspråk och så vidare (Palla, 2009). Listan kan göras lång men egentligen handlar det om att se till varje individs förmågor och inneboende möjligheter (a.a.).

Det finns även en rad andra anpassningar/stöd för att hjälpa barn i svårigheter, som till exempel digitala hjälpmedel, pedagogiska program, bildstöd, TAKK, sinnesstimulerande material, programvaror och appar, kommunikationshjälpmedel, larm, olika sorters klockor (timetimer) och ljudböcker med flera. I vår studie kommer vi att kort beskriva TAKK och bildstöd (SPSM, 2018).

2.7.2. TAKK

TAKK är en förkortning av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Det är ett kommunikationsverktyg som grundades av Heister Trygg (2004) som beskrivs enligt följande:

TAKK innebär att tecken används som ett stöd i språk- och tal tillägnande. Tecken används som komplement och alternativ för både förståelse och uttryckssida av språket. Tecken används tillsammans med talat språk och följer talspråksgrammatik även om i huvudsak bara nyckelord tecknas. De tecken som används anpassas efter individens behov och förmåga (Heister Trygg, 2004, s.13).

TAKK kan användas som ett redskap för att samspela och kommunicera med sin omgivning. Heister Trygg (2004) menar att den här metoden är bra för framför allt barn som har svårigheter att uttrycka sig, är försenade med talet eller inte ännu hunnit utveckla sitt tal. TAKK kräver mindre finmotorik än tal, enligt författaren. Tecken tydliggör det talade språket för alla men underlättar mycket för personer som är auditivt svaga. En fördel till som TAKK ger är att personer som använder tecken sänker tempot när de talar, vilket är positivt för barn (Heister Trygg, 2004).

2.7.3. Bildstöd

Bildstöd är en form av kommunikationsverktyg som kan förtydliga och förbereda barn på vad som ska hända (Aspeflo & Gerland, 2009). Till exempel kan ett bildschema upprättas över rutiner och dagens händelser för att förtydliga visuellt vad som kommer att hända under dagen och vad som förväntas av barnet samtidigt som pedagogen förklarar verbalt. Aspeflo och Gerland (2009) beskriver att ett barn med autismspektrumtillstånd behöver få veta vad som ska hända i förväg, för att motverka stress. Många människor kan relatera till tidigare händelser och dra generaliserande slutsatser men många i autismspektrat har inte den förmågan och förståelsen. Då kan det vara av vinning att händelserna förtydligas med hjälp av bildstöd, på ett konkret sätt och det kan även hjälpa barnet att öva de förmågorna som är nedsatta, till exempel kategorisering (a.a.).

2.8. Samverkan

En positiv och lustfylld skolstart leder enligt tidigare forskning till goda förutsättningar för lyckade skolupplevelser (Alatalo, Meier & Frank, 2014). Sivropoulou och Vrinioti (2009) menar att samarbete och kontinuitet mellan förskolan, skolan och hemmet är den viktigaste faktorn för att motverka svårigheter i övergången mellan förskolan och skolan. Även Ackesjö (2014) kommer fram till i sin forskning att kommunikationskontinuitet mellan lärarna i de olika skolformerna kan spela roll för hur barn upplever övergångar. Sivropoulou och Vrinioti (2009) menar att ett samarbete och tolkning av styrdokument och mål hade underlättat för att förstå varandras verksamheter. Något som också är betydelsefullt är att mottagande lärare värderar de färdigheter och kunskaper barnen har med sig och att man utgår från det i sin undervisning och planering. När kunskapen om vad som pågår i en annan verksamhet inte finns eller är bristfällig, tenderar även kunskapen om barnens kompetenser få liten eller ingen uppmärksamhet (Alatalo, Meier & Frank, 2014).

I andra kapitlet (2.5) i Läroplanen för förskolan (Lpfö 18, Skolverket, 2018, a) står det att:

Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda barnen och deras vårdnadshavare inför övergångar från förskolan till förskoleklassen, skolan och fritidshemmet (Lpfö 18, 2018 s. 13).

2.9. Sekretessregler

Sekretesslagen (SFS, 1980:100) gällde fram till den 29 juni 2009 och offentlighets- och sekretesslag – hädanefter nämns denna lag som OSL - (SFS, 2009:100) trädde i kraft den 30 juni 2009. Ändringarna som är gjorda är huvudsakligen strukturella och språkliga förändringar medan innehållet i de materiella bestämmelserna i stort är oförändrat.

I förskolan gäller den strängare graden av sekretess, 23 kap. 1§ OSL (SFS, 2009:100). Sekretess gäller i förskolan kring uppgifter om enskilda personliga förhållanden, om det inte står klart att den enskilde eller någon närstående till denne lider men. Sekretessen innefattar all personal inom förskoleverksamheten, samt även tillexempel praktikanter från högskoleutbildningar. Uppgifter får ej röjas enligt ovanstående gentemot såväl enskilda personer, massmedia som andra myndigheter.

I förskoleklass och vidare i grundskolan förekommer sekretess för att i vissa fall skydda uppgifter som rör den personliga integriteten för elever och föräldrar. I skolverksamhet är grundregeln offentlighet, öppenhet och insyn, 23 kap. 2§ (SFS, 2009:100). Sekretessen i förskoleklassen och grundskolan gäller för uppgifter om en enskilds personliga förhållanden. Det kan gälla psykologiska, psykosociala eller specialpedagogiska insatser. Uppgifterna får inte röjas om det inte står klart att den enskilde eller någon närstående till denne inte lider men. Personal som arbetar inom skolan kan genom att de tillhör olika personalkategorier även ha varierande grad av sekretess gentemot varandra, skolhälsovården är ett sådant exempel. Uppgifter får ej röjas enligt ovanstående gentemot såväl enskilda personer, massmedia som andra myndigheter.

Lumholdt (2015) lyfter problematiken med att veta vad som är sekretessbelagt och inte i förskolans och skolans värld. Allmänna handlingar är offentliga och vem som helst kan begära ut dem – dessutom med möjligheten att vara anonym. Det är inte lätt att hålla isär och förstå vilka handlingar som är allmänna, offentliga eller vilka som ska sekretessbeläggas. Hon menar att risken för att göra fel eller säga för mycket till fel personer eller vid fel tillfälle kan hämma pedagoger när de ska lämna över barnen (Lumholdt, 2015). Lutz (2013) tar i sin bok upp sekretessregler som ett möjligt hinder för att skapa positiva processer i övergångsarbetet. Ett samtycke kan inhämtas från vårdnadshavare för att överföra information från förskola till förskoleklass. Problemet kan ändå uppstå ifall förskolläraren blir osäker på hur informationen kommer att användas och att informationsöverföring uteblir på grund av det. Garpelin et al. (2018) uttrycker att övergången mellan olika skolverksamheter ofta är en kritisk period för de barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Skolverket (2014) anser att för att värna om ett förtroendefullt samarbete mellan förskola, skola och vårdnadshavare är det ofta bra om vårdnadshavare tillfrågas eller informeras när skolan anser att uppgifter bör överlämnas till annan part. Det kan även gälla uppgifter som normalt inte är sekretessbelagda (Skolverket, 2014, b). Det förekommer dock att personal i förskola och skola agerar som om de befann sig i en sorts sekretesszoner, det vill säga att de tillhör samma rektorsområde och att de utifrån det har rätt att utbyta information om barnet. Några sådana juridiskt hållbara sekretesszoner existerar dock inte påpekar Lumholdt (2015).

2.10. Övergångar/överlämningar

Ackesjö (2014) beskriver i sin forskning barnens perspektiv och förståelse av övergångarna till och från förskoleklassen. I studien framkommer att övergångar kan upplevas som ett hot av en del barn. Resultatet visar också att förberedande aktiviteter, som exempelvis besök i förskoleklassen, uppfattas som viktigt av många barn (a.a.). Vidare är det betydelsefullt att pedagoger i förskolan hjälper barnen att avsluta sin förskoletid. Därtill att förskolepedagogerna lyssnar på barns tankar, oro och förväntningar inför förskoleklassen samt uppmuntrar till positivt tänk gentemot den nya verksamheten.

Om detta sker i en fram och tillbaka process så kan det upplevas som en mjuk övergång där barnet får möjlighet till anpassning varvat med separation (Ackesjö, 2014).

I internationell forskning skriver Marsh, Spagnol, Grove och Eapen (2017) om övergångsprocesser till skolan för barn inom autismspektrat. De visar att skolförberedande aktiviteter exempelvis för dessa barn kan förbättra de kognitiva, språkliga och dagliga färdigheterna men att de har mindre inverkan på socialiseringen och jämlikheten (a.a.).

Ackesjös (2014) forskningsresultat visar att en del barn tycker att det är svårt att lämna de gamla kamraterna och knyta an till nya, medan en del barn finner det som en positiv utmaning att få nya kamrater. De flesta barnen i undersökningen upplevde den fysiska diskontinuiteten, alltså att lämna det invanda för något nytt, som något positivt. Det fanns en förväntan att byta förskolemiljön mot skolmiljön. Det blev som en gräns mellan det gamla och det nya (a.a.).

I en forskningsrapport som är gjord av Alatalo, Meier och Frank (2014) beskrivs olika pedagogers erfarenheter av överlämningar mellan förskola och förskoleklass. Rapporten visar att pedagoger i förskoleklass vill ha en beskrivning av barnens utveckling för att kunna möta och utmana utvecklingen samtidigt som de påpekar vikten av att möta barnen med nya ögon (a.a.). Pedagoger vill veta mer om barnens sociala utveckling än om deras färdigheter, samtidigt som andra vill veta mer om barnens intressen för att få kunskap om vad de är intresserade av och kan behöva. Följaktligen finns det olika önskningar om vad som ska tas upp vid en överlämning (Alatalo, Meier & Frank, 2014).

3. Teoretisk utgångspunkt

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagoger ser på övergångar mellan de olika verksamheterna. Vi vill även ta reda på vilken syn som råder hos pedagogerna kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Förskolan och förskoleklassen ska lägga grunden till det livslånga lärandet för barn och det är förskollärares uppdrag att skapa goda lärmiljöer där läroplanens värdegrund, mål och uppdrag förverkligas (Skolverket, 2010).

Eftersom en del av syftet i studien var att undersöka vilka variationer i lärmiljön och arbetssätten det finns i de olika verksamheterna, så behövde vi en teori som kunde hjälpa oss att urskilja detta. Genom att använda den sociokulturella teorin och dess tankar att vi lär i en kontext av varandra och genom kommunikation kunde vi få fram olika områden då lärande kunde äga rum för barn och elever. Nilholm (2018) skriver ”kontexten är närvarande och omskapas och återskapas i människors handlingar och kommunikation” (s. 58 - 59). Vi valde även att använda oss av de specialpedagogiska perspektiven, det kategoriska och relationella. Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) påtalar betydelsen i tankesättet om ett barn ses *med* behov eller *i* behov. Eftersom vi ville studera hur pedagoger uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd så kunde vi utgå från tankarna i de perspektiven.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Enligt sociokulturellt perspektiv sker lärande i ett sammanhang, en kontext där mening skapas genom kommunikation (Säljö, 2014). Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring och vi kan i alla situationer appropriera, vilket innebär att ta över och ta till oss kunskaper från våra medmänniskor (a.a.). Det sociokulturella perspektivet har inspirerats av den ryske forskaren Vygotskij som menar att barnet utvecklas genom sina handlingar och sitt samspel med andra samt genom biologiska förändringar (Nilholm, 2018). Människan måste förstås i ett historiskt sammanhang. Centrala begrepp som används i det här perspektivet och som har betydelse i vårt arbete är bland annat den proximala utvecklingszonen, vilket är den zon som barnet befinner sig i då den ligger mellan den kunskap som det redan har och den kunskap som det är på väg att erövra (a.a.). Tanken i det är att det ett barn kan först tillsammans med andra, mer kompetenta, kan barnet så småningom göra själv. Lärarens roll i detta är att bygga stödstrukturer kring barns och elevers lärande, för att underlätta för barnet, detta kallas scaffolding. Det kan beskrivas som att läraren bryter ner uppgifter i mindre delar och på det sättet styr barnets agerande och stakar ut vägen från start till mål (Nilholm, 2018). Scaffolding handlar om hur läraren på bästa sätt kan stötta eleven i en inläringssituation och innebär att barnet i en pedagogisk verksamhet erbjuds stödstrukturer (Bruner, 2006).

Det handlar i stora drag om att skapa en lärandemiljö som präglas av rik interaktion, olika former av stöttning och en kontextrik undervisning (Hajer & Meestringa, 2010). Artefakter är intellektuella och fysiska verktyg som formas i olika kulturer och skapas och används av människor. Intellektuella redskap är tankar och språk, de fysiska redskapen är olika verktyg. Medierat lärande är ett lärande som sker genom att kunskap erövrar på olika sätt och med olika verktyg (a.a.). Kommunikationen mellan barn/elev och lärare är mycket viktig, men det är även viktigt att barnen/eleverna kommunicerar med varandra och det ska läraren skapa förutsättningar för (Nilholm, 2018). Genom att använda oss av det sociokulturella perspektivet i vår undersökning vill vi få syn på vilka arbetssätt som används och vilka lärmiljöer som byggts upp. Vilka möjligheter finns det för barnen/eleverna att kommunicera, appropriera och mediera? Hur ser möjligheterna ut till kommunikation mellan barn - förskollärare? Mellan barn - barn? Kan vi se några stödstrukturer scaffolding, som är byggda kring barnens lärande? Vilka artefakter finns det? Används bildstöd eller TAKK?

3.2. De specialpedagogiska perspektiven

Inom området specialpedagogik och inkludering har Almqvist, Göransson, Malmqvist och Nilholm (Vetenskapsrådet, 2014) beskrivit två specialpedagogiska perspektiv. De kallas det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet, som har sina rötter i det medicin - psykologiska tänkandet ses främst egenskaper hos barnet som orsakar svårigheter, exempel personegenskaper, diagnoser eller funktionsnedsättningar. Här individualiseras problemet och svårigheten ses som knuten till barnet/eleven (a.a.). Liknande benämningar på detta perspektiv är traditionella perspektivet, bristperspektivet och kompensatoriska perspektivet. Som motpol benämns det relationella eller kritiska perspektivet. I de perspektiven ligger fokus mer på omgivningens faktorer. Svårigheterna som finns är främst resultatet av miljöns olika faktorer, till exempel skolans organisation, det sociala klimatet, fel pedagogik med mera (Almqvist et al., 2014).

Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) lyfter att i ett relationellt perspektiv ses eleven inte själv bärande av sitt problem, utan ses som en elev *i* behov av särskilt stöd. Det kan jämföras med det kategoriska perspektivet där eleven själv anses ha ansvaret för de svårigheter som uppstår i skolan. I det kategoriska perspektivet blir eleven en elev *med* särskilda behov. I ett relationellt perspektiv uppstår elevens svårigheter i mötet mellan individen, omgivningens krav och olika företeelser i utbildningsmiljön (a.a.). Förändringar i lärmiljön påverkar elevens möjligheter att klara av skolans mål och krav. Elevens svårigheter ses som en gemensam angelägenhet för skolans personal där arbetslaget och specialpedagog har ett speciellt ansvar. De stödjande åtgärderna inriktas därmed mot olika nivåer i skolans verksamhet och specialpedagogiken kopplas till den vanliga undervisningen (Emanuelsson et al., 2001).

I arbetet vill vi reflektera över pedagogernas uttalande i förhållande till de specialpedagogiska perspektiven.

4. Metodbeskrivning

Metodavsnittet inleds med studiens metodval, urval, genomförande och bearbetning. Som avslutning beskrivs studiens etiska överväganden, tillförlitlighet och trovärdighet.

4.1. Metod

Vi valde att göra en kvalitativ studie innehållande fyra intervjuer med pedagoger och observationer av fyra lärmiljöer. Valet av kvalitativa intervjuer valdes på grund av att vi vill veta vad det finns för skillnader/likheter mellan förskolan och förskoleklassens arbetssätt. För att få reda på detta kändes intervjuer som ett naturligt val. Vi anser att intervjuer passar till vår syftesformulering och våra frågeställningar. En intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte. Den blir ett sätt för forskaren att genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande skaffa sig grundligt prövade kunskaper (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få reda på skillnader/likheter i lärmiljön valde vi att göra observationer. I observationerna av lärmiljöerna tittade vi på den fysiska miljön, pedagogiska miljön, sociala miljön och vilka förutsättningar som finns för lärande. Bryman (2008) menar att i kvalitativa studier ligger tonvikten oftare på ord än på kvantifiering, när data insamlas och analyseras. Empirin ställde vi mot inläst litteratur och tidigare forskning. Då syftet med studien är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och i förskoleklass, valdes att genomföra intervjuer med två förskollärare på förskola och två förskollärare i förskoleklass. Enkla observationer valdes också att göras i respektive lärmiljö. Studien genomfördes i två olika kommuner i västra Sverige. En semistrukturerad intervjuguide gjordes, där temainriktade frågor ställdes och där respondenterna kunde utforma svaren på sitt eget sätt. Bryman (2008) menar att den semistrukturerade intervjutekniken syftar till forskarens möjlighet att ställa kompletterande följdfrågor för ett mer rikt och nyanserat svar. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter att den kvalitativa intervjun är ett utbyte av åsikter mellan två personer som samtalar om ett tema med ömsesidigt intresse. Att intervju är en aktiv process där intervjuare och intervjuperson producerar kunskap genom sin relation. Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv. I en kvalitativ forskningsintervju kan intervjuaren få bekräftat det som sägs mellan raderna då det underförstådda budskapet formuleras om och sänds tillbaka till respondenterna (a.a.). Intervju som metod framhåller framför allt enskilda personers åsikter (Repstad, 2007) vilket vi påminde oss om vid analys och tolkningsarbetet. Samtliga intervjuer genomfördes på respondenternas arbetsplatser, detta

utifrån att skapa en så bekväm och trygg miljö som möjligt. Enligt Bryman (2008) är det viktigt med en trygg miljö för att få respondenterna att prata öppet.

Observationer av lärmiljöerna gjordes genom fotografering och skriftlig nedteckning av de miljöer som vi tagit del av. Repstad (2007) menar att observationer av miljöer kan visa på i vilka situationer, rum och miljöer det finns tillfällen för barn och elever att naturligt mötas i. Backman (2016) beskriver observation som en datainsamlingsfas. Det är den metod som väljs för att samla in data, ett instrument för att få en hanterlig och meningsfull bild. Författaren skriver även att för att få veta något om verkligheten så ska den observeras (a.a.).

4.2. Urval

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. För att kunna besvara syftet med studien behövde vi komma i kontakt med både förskollärare på förskolan liksom förskollärare i förskoleklass. Vidare valde vi förskolor och skolor, som för var och en av oss fanns relativt nära med tanke på att vi skulle genomföra både fysiska intervjuer och observationer. Bryman (2008) beskriver att välja respondenter som ligger nära geografiskt kan ses som ett bekvämlighetsurval.

För att göra studien tydlig namnges respondenterna med förskollärare i förskolan F1, förskollärare i förskolan F2, lärare i förskoleklass L1 och lärare i förskoleklass L2.

Förskollärare 1 (F1) arbetar på en kommunal förskola med tre avdelningar, i en mindre kommun i Sverige. Hen har tidigare arbetat som förskollärare i förskoleklass.

Förskollärare 2 (F2) arbetar på en kommunal förskola i en mindre kommun i Sverige. Förskolläraren har även arbetat i förskoleklass sedan tidigare.

Lärare 1 (L1) arbetar i förskoleklass i samma kommun som förskollärare 1, har även tidigare arbetat som förskollärare i förskolan.

Lärare 2 (L2) arbetar i förskoleklass i samma kommun som förskollärare 2. Hen har tidigare arbetat på förskola i samma kommun men arbetar nu som förskollärare i förskoleklass.

Alla respondenterna har en ganska så lik bakgrund men arbetar i två helt skilda kommuner i västra Sverige. Förutsättningarna i kommunerna kan se olika ut och på så sätt skapa

variationer i lärmiljöerna. I vår studie benämns barnen i förskolan som barn medan i förskoleklassen benämns de som elever.

4.3. Genomförande

Arbetet inleddes med att vi tog kontakt med rektor/förskolechef på varje enhet och berättade om vår undersökning och frågade om de kunde tänka sig att personal i deras verksamhet ville ställa upp. Vi fick ett positivt svar och kontakt togs med varsin förskollärare som är verksam i förskola och varsin förskollärare som är verksam i förskoleklass.

4.3.1. Intervjuer

Syftet med undersökningen beskrevs och frågan ställdes om möjligheter till intervjuer och om de skulle kunna tänka sig medverka i vår studie. Tiden för intervjun bestämdes med två förskollärare via mail och med två av förskollärarna via personlig kontakt. Missivbrevet (bilaga I) skickades ut via mail till två av respondenterna samt rektorn. De andra två respondenterna fick missivbrevet med sig när de träffades för att boka in tid för intervjuer och observationer. Eftersom inte rektor och förskolechef var på plats vid första kontakten så lämnades deras missivbrev till specialpedagogen och närstödet för att vidarebefordra till rektor och förskolechef. Samtliga intervjuer dokumenterades med ljudinspelningsfunktionen på en Ipad/mobiltelefon. Tjora (2012) och Patel och Davidsson (2011) förordar ljudinspelning vid intervjuer då allt som sägs fås med och intervjuaren kan fokusera på respondenten samt frågor och svar. Intervjun är ett samtal som har ett syfte och en struktur. Genom den kan vi som lyssnande skaffa oss information om prövade kunskaper (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.3.2. Observationer

När det gällde observationerna av de fyra lärmiljöerna fick vi en rundvisning i lokalerna i samband med intervjuerna. Repstad (2007) uttrycker att under observationer sker ofta informella samtal vilket blir en del av fältarbetet. Vi valde att titta på den fysiska miljön, den pedagogiska miljön, den sociala miljön och vilka förutsättningar för lärande som finns. Repstad (2007) menar att förhandskunskaper om miljön ger en bättre förståelse på vad som sker, vilket leder till att vi enklare drar mer korrekta slutsatser. Vi fotograferade lärmiljöerna med Ipad/mobiltelefon och dokumenterade med enkla anteckningar.

4.4. Bearbetning

Var och en samlade in empiri utifrån våra intervjuer och observationer av lärmiljöerna. Därefter träffades vi för att tillsammans sammanföra vår empiri.

4.4.1. Intervjuer

Alla intervjuerna lyssnades igenom och transkribering av våra egna intervjuer gjordes. Ljudinspelningarna var av god kvalitet och transkriberades utan svårigheter. Därefter har alla transkriptionerna lästs flera gånger, svaren har vi först analyserat enskilt för att vidare analysera och diskutera gemensamt. Genom att analysera transkriptionerna ett flertal gånger har likheter, skillnader och mönster framträtt. Fejes & Thornberg (2015) menar att med inspiration från kvalitativ analys kan man finna likheter, skillnader och mönster och på så sätt strukturera textmassan till ett antal kategorier. Genom att använda tre olika överstrykningsfärger i transkriptionerna sorterades svaren i kategorier efter våra frågeställningar.

- Vilka variationer finns det i lärmiljöerna och arbetssätten i de olika verksamheterna?
- Hur uttrycker sig pedagogerna kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd?
- Hur ser pedagogerna på övergångar mellan förskola – förskoleklass?

Kategorierna har vi sedan ställt i relation till tidigare forskning och därefter har det förts en diskussion kring vårt insamlade material ett flertal gånger.

4.4.2. Observationer

Vi analyserade och jämförde fotografierna och försökte hitta likheter och olikheter. Anteckningarna till observationerna lästes igenom och även de jämfördes för att upptäcka eventuella variationer. Backman (2016) uttrycker att forskaren måste välja en metod som förser hen med data som är relevant för de hypoteser och frågeställningar som formulerats. Observation är en metod, en slags ram för att studera verkligheten, då det ges en hanterlig och meningsfull bild av den (a.a.).

4.5. Etiska överväganden

De forskningsetiska principerna har i studien tagits i beaktande. De utgår från informationskrav, vilket innebär information om forskningens syfte. Samtyckeskrav, där frivilligheten av att medverka i studien informeras om. Konfidentialitetskrav innebär att alla personuppgifter som ingår i studien hanteras konfidentiellt. Nyttjandekravet, handlar om att forskningen endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet: I samband med förfrågan om intervjuerna och observationerna av lärmiljöerna lämnades ett missivbrev ut (bilaga I). I missivbrevet informerades om syftet med studien och om respondenternas deltagande, tillvägagångssätt och samtycke. Detaljer om hur intervjun skulle gå till presenterades samt information om anonymitet och att ljudupptagningarna kommer att raderas efter studiens slut. Det framgick även att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Det fanns även kontaktuppgifter till Högskolan i Kristianstad och till oss om frågor skulle uppstå. Vid intervjutillfällena togs de etiska principerna upp igen. De etiska aspekterna är betydelsefulla i intervjuerna, för att de påverkar samspelet i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2014). Respondenterna fick välja tid och plats för intervjun, för att betona samtycket och inflytandet över situationen.

Samtyckeskravet: Respondenterna fick genom missivbrevet och via samtal information om att de hade rätten att bestämma över sin egen medverkan. Deras medverkan kunde avbrytas vid önskemål.

Konfidentialitetskravet: Alla respondenter fick information om att deras personuppgifter, orter och arbetsplatser hanteras konfidentiellt. I transkriptionerna förekommer inga personuppgifter. Det är endast vi som vet vilken respondent som hör till vilken transkription. Vi gav även respondenterna möjligheten till att ta del av uppsatsen när den är slutförd.

Nyttjandekravet: Information om att studien enbart används för forskningsändamål och att det färdiga examensarbetet kommer att publiceras på databasen DIVA gavs till respondenterna.

4.6. Tillförlitlighet och trovärdighet

Forskningsprocessen har beskrivits så noggrant som möjligt för att skapa en tillförlitlighet och för att kunna upprepas med samma eller liknande syfte och frågeställningar. Eftersom studien innefattar endast ett fåtal lärare kan vi inte göra anspråk på om studien är överförbar. I resultatdelen presenteras våra beskrivningar på ett detaljerat sätt för att ge läsaren en god bild av materialet. Stukát (2014) beskriver relaterbarhet som en svagare form av generalisering där det handlar om att beskriva situationer så noga som möjligt, för att andra ska kunna göra jämförelser med egna situationer. Studiens resultat kan falla inom ramen för relaterbarhet. Om reliabiliteten och validiteten kan vara lika vid samma typ av undersökning, kan vara svårt att veta, eftersom människans beteende och tankar inte är statiska utan föränderliga.

I och med att intervjuerna är gjorda separat har vi tillsammans skapat en intervjuguide för att skapa en ram så att intervjuerna skulle bli så likvärdiga som möjligt. Stukát (2014) beskriver många brister som kan ske i en undersökning. Det kan handla om feltolkningar, dagsform, yttre störningar etcetera som gör att det kan förekomma brister i studiens trovärdighet.

5. Resultatbeskrivning

I det här kapitlet redovisas resultatet av den insamlade empirin. Den består av fyra intervjuer, två med förskollärare från förskolan och två med förskollärare i förskoleklass. Även observationerna av de fyra lärmiljöerna beskrivs, två från förskolan och två från förskoleklass. Resultaten avser att besvara följande forskningsfrågor.

- Vilka variationer finns det i lärmiljöerna och arbetssätten i de olika verksamheterna?
- Hur uttrycker sig pedagogerna kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd?
- Hur ser pedagogerna på övergångar mellan förskola – förskoleklass?

Från resultatet av intervjuerna lyfter vi fram utsagor som kommer till uttryck i respondenternas beskrivningar. För att belysa variationerna i verksamheterna lyfts likheter och olikheter fram. Vidare analyseras resultatet utifrån den sociokulturella teorin och även de specialpedagogiska perspektiven, kategoriskt- relationellt perspektiv.

5.1. Intervjuer

För att tydliggöra för läsaren namnges respondenterna med förskollärare i förskolan F1, förskollärare i förskolan F2, lärare i förskoleklass L1 och lärare i förskoleklass L2.

Utifrån frågeställningarna i studien och respondenternas svar har följande kategorier skapats:

5.1.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetssätt

Förväntningar/skillnader förskola-förskoleklass

L1 tycker att förskoleklassen är en övning för att börja i årskurs 1. L1 säger: ”Mycket är likt det man gör i åk 1 men förskoleklassen gör det på ett mer lekfullt sätt”. L1 berättar att vid de olika aktiviteterna använder de sig ibland av pausgymnastik eftersom det kan vara svårt att sitta still för länge för eleverna.

L2 menar att när barnen kommer till förskoleklass förväntas de sitta still och lyssna på läraren långa stunder, där ingen hänsyn tas till deras rörelsebehov, intresse och nyfikenhet.

F1 anser att förskolans läroplan bygger på barnens perspektiv och lärande mer än vad förskoleklassens läroplan gör. F1 säger: “I förskoleklassen upplevde jag att det var lite som en ö mitt i mellan. Jag hade nog önskat att förskolans läroplan sträckte sig ända upp till förskoleklassen”.

F2 säger att: "omsorgsbiten är viktigare i förskolan medan kunskapskraven är viktigare i förskoleklassen".

L1 tror att den största skillnaden mellan förskolan och förskoleklassen är att barnen i förskoleklassen får ta mer eget ansvar och menar att man hjälper de i början, att komma in i det. L1 uttrycker: "man tar för givet att barnen tar eget ansvar. Det arbetar man ju med i förskolan också, men det är mer i förskoleklass".

L2 uttrycker sig med att säga att klassläraren har stora förväntningar på barnen både när det gäller kunskapsbiten och omsorgsbiten. Barnen ska klara att tillexempel klä sig själv, klara toalettbesök själv och sitta stilla längre än vad som görs på förskolan. L2 säger: "Man möter inte barnen utifrån var de befinner sig i sin utveckling utan man lägger nivån på ett jämnt plan, alla förväntas göra samma saker".

F1 tror att den största skillnaden mellan förskolan och förskoleklassen är att det är mer uppstrukturerat i förskoleklassen. Hen tror att det i förskolan finns mer tid till att leka färdigt och till att samtala. F1 säger: "Här upplever jag att i förskolan att de hinner leka mer färdigt". F1 berättar att det pedagogiska arbetssättet i förskolan utgår från barnens behov, där lärande och lek går hand i hand. F1 säger: "jag hade nog önskat att förskolans läroplan sträckte sig ända upp till förskoleklassen, för jag upplever att den passar bättre ihop med den verksamheten jag ville bedriva, i varje fall, där lärande och lek går hand i hand".

F2 menar att i förskoleklassen är det tydligare krav på det individuella barnet bland annat finns det kartläggning i svenska och matematik. I förskolan är det verksamheten och gruppen som lyfts fram även om det ska finnas en progression i varje barns lärande. F2 säger: "Att i förskolan hinner man se hela barnet, i förskoleklassen är det mer fokus på kunnande. Alla ska göra lika men i förskolan är det mer tillåtet att göra olika."

Arbetsätt förskola - förskoleklass

L1 lyfter att de använder samma ämnesnamn som de har i skolan men att de även ger stor möjlighet till styrd och fri lek. L1 säger: "vi använder svenska, matte, no, musik och teknik. Vi använder samma namn som de har i skolan. Det hade vi inte tidigare, utan då hade vi språklek, men vi kallar det för svenska nu".

L2 beskriver att dagen är uppdelad i ämnesblock som tillexempel svenska, matematik, programmering. L2 uttrycker: "leken har stor betydelse för barnen men det finns inte så mycket utrymme för det i förskoleklass".

F1 beskriver att de har ett temainriktat arbetsätt, där de tar till vara barnens frågor och nyfikenhet. F1 säger: "Vi har ofta ett temainriktat arbetsätt, då vi jobbar utifrån tema. Just nu jobbar vi utifrån årstiderna, men tar tillvara på barnens frågor kring årstiderna, med is och snö och experimenterande".

F2 berättar att de arbetar tema/projektinriktat under ett läsår då de dokumenterar barnens lärande utefter målen de satt upp.

Samling

L1 berättar att de börjar varje dag med en samling i helklass på mattan på golvet och efter det delar de in eleverna i mindre grupper. L1 säger: "ja, man lär sig mer i mindre grupp, tycker jag. Vi delar upp barnen för att alla barn ska bli sedda, må bra, bli hjälpfröknar och för att de ska utvecklas mer".

L2 uttrycker att varje dag startar med samling då eleverna sitter på bestämda platser vid bord. Därefter delas eleverna in i mindre grupper.

F1 berättar att de dagligen har samling där de sjunger, samtalar, leker lekar och försöker utgå från barnens intressen. F1 säger: "Man kan inte alltid vara i en stor grupp, men ibland vill vi vara i en stor grupp, där vi syns allihop. Fast jag upplever att de lär sig mer i mindre grupper".

F2 beskriver att de delar barnen i grupper på olika vis, efter intresse, för att lyfta varandra, att alla ska komma till tals, hitta nya kompisar, barn i samma utvecklingszon eller i olika utvecklingszon, allt utefter vad deras syfte är.

Lärmiljön

L1 berättar att på skolan pratar man mycket om lärmiljön, om att mycket kan arbetas med på golvet. Hen anser att miljön inte ska vara så fyrkantig och stel som den var innan. L1 säger: "Det pratas mycket om miljön i skolan nu och jag kan tycka att skolans miljö börjar bli mer lik förskoleklassens. Mycket så, olika ställen. Det ska inte vara så fyrkantigt och stelt som det varit innan. Man pratar om miljö, har olika arbetshöjd, mycket kan vara på golvet. Jag tycker att skolan närmar sig förskolan och förskoleklassen är ju mitt i emellan".

L2 menar att man utformar lärmiljön efter barnens intressen. Det finns dock en svårighet när det gäller antal rum att tillgå.

F1 anser att verksamheten får utgå från barnens behov. F1 säger: "vårt pedagogiska arbetssätt är att vi får utgå från barnens behov".

F2 uttrycker att miljöerna är föränderliga och att de vill att alla miljöer ska användas. Har miljöerna inget innehåll som inspirerar barnen blir det ingen lek och inget samspel.

5.1.2. Anpassningar/särskilt stöd

L1 upplever det som att alla elever accepterar olikheter. De pratar mycket om olikheter och värdegrund. L1 beskriver att de har flera stycken som behöver extra stöttning. "De har vi flera stycken, som behöver en klapp på ryggen, tänk dig nu för, det har vi flera stycken som behöver [...], bli bromsad för att det inte ska bli fel". L1 tycker att till exempel bildstödet är till hjälp för alla, men att det är vissa som det är väldigt viktigt för. L1 säger: "Ja, alltså det är ju olika i olika grupper".

L2 berättar att det finns ett behov av Anpassningar och särskilt stöd. L2 beskriver att pedagogerna inte möter barnen utifrån var de befinner sig i sin utveckling utan man lägger nivån på ett jämnt plan. Alla förväntas göra samma saker.

F1 uttrycker att det är viktigt att ha ett inkluderande arbetssätt. Att man ser alla barn som en resurs, som en tillgång där alla samarbetar och ge varandra lärdomar. "Vi måste ju ge stöd i verksamheten. Stöd till vissa barn, vara mer närvarande i leken tillexempel, dela upp grupper efter olika behov, vissa kan ju inte alltid vara tillsammans". F1 säger även: "vi gör alla de här Anpassningarna men vi skriver inte ner det". F1 uttrycker vidare: "däremot har barn handlingsplan, så skriver vi ner mer av de här extra Anpassningarna. Vilka mål vi ska arbeta emot med de här barnen. Vi säger ändå att det är så bra att vi har de här handlingsplanerna, vi ser utvecklingen av oss".

F2 säger att de tror på det kompetenta barnet. De gör rätt om de kan. Vi vill att varje barn ska känna tillfredställelsen av att få lyckas. Vi arbetar lösningsinriktat och uppmuntrar det positiva och ser barnen genom de ögonen. Vi anpassar verksamheten och ändrar så att alla barn lyckas. Det som är bra för de barnen i svårigheter är bra för alla barn.

5.1.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass

L1 beskriver att det finns en fungerande rutin inför förskolestarten med bland annat besök av blivande pedagoger i förskolan, barnen får besöka förskoleklassen och en gång får barnen tillsammans med vårdnadshavare besöka förskoleklassen. Det brukar även ske ett överlämningsamtal mellan förskolläraren på förskolan och förskoleklassläraren. L1 uttrycker att det samtalet inte behövs, utan att det varit bättre med ett överlämningsdokument, där pedagogerna kunde skriva ner lite om barnet och om vad barnet själv tycker. "Är det något speciellt vill jag veta. Är detta barnet väldigt blygt? Det kan jag ha nytta av. Att prata för pratandets skull tycker jag inte behövs".

L2 berättar att det finns en överlämningsplan och dokument för överlämning. Barnen besöker skolan vid tre tillfällen. Pedagogerna har överlämningsamtal där de tar upp alla barn, vissa barn pratas det mer om än andra. Är det specifika behov är det ytterligare ett samtalstillfälle.

F1 tycker inte att det fungerar riktigt fast det finns rutiner kring överlämnande. Hen önskar att det var fler tillfällen för barnen att hälsa på i sin blivande skola. F1 önskar även större samarbete med specialpedagogen på skolan eftersom hen kommer att möta en del av barnen. "Jag hade gärna önskat att det var en specialpedagog med, på alla samtalen. Det är många, det hade varit en bra start, ibland tittar man på olika sätt".

F2 anser att överlämningarna fungerar bra. Rutiner finns med bestämda datum för besök och överlämningssamtal.

5.2. Beskrivning av lärmiljöerna

I våra observationer av lärmiljöerna tittade vi på den fysiska miljön, pedagogiska miljön, sociala miljön och vilka förutsättningar som finns för lärande.

5.2.1. Förskola 1

Förskolan består av tre avdelningar, med ett stort gemensamt utrymme i mitten (gammal lekhall) som är avdelad i flera rum med hjälp av möbler och skärmväggar. Det utrymmet är möblerat med bord som används vid matsituationer och används övrig tid som målarbord. En del material, som färgpennor och papper är tillgängligt för barnen själva. Det finns cleverboard med soffor och mattor framför. Avdelningen där observationen gjordes är en 3 - 6 års avdelning. Det är 20 barn inskrivna. Avdelningen består av hall, toalett, två större rum, ett mindre rum och det gemensamma utrymmet. I hallen finns det varsin plats till alla barnen, med krokar, skohylla och varsitt litet skåp. Det finns en skiljevägg uppbyggd, som avskärmar till viss del. Åt ena hållet finns det ett våtutrymme, med två toaletter och ett långt lågt handfat. Det finns ett vattenbord och även ett höj och sänkbart skötbord. På väggarna i barnens höjd sitter det fotodokumentationer från vattenexperiment. Åt det andra hållet finns ett större rum med kök. Det finns soffor och bord, en doktorshörna, aktivitetstavla, bildschema för dagen. En dörr går in till ett litet rum och i detta rum återfinns låga bord och stolar. Vidare finns byggmaterial och lekmaterial som exempelvis lego. Längre in finns ett stort rum, med låga matbord. I en del av rummet finns även en hemvrå med bland annat spis och utklädningskläder. I ett hörn, avgränsat med hylla, finns det lite lekmaterial i form av små hus och gubbar. I ett annat hörn finns en bilhörna. Alla rummen är sparsamt möblerade, med stor möjlighet till rörelse, men ändå till en del avgränsat med hyllor, så att rum i rummet kommer fram. Det finns en stor rund matta, för samling, framför en whiteboardtavla. På tavlan finns det små kort med både bilder och det skrivna ordet på. På golvet framför finns burkar med tillhörande magnetbokstäver i. Det finns även bilder uppsatta på väggarna, med siffror, bokstäver, veckodagarna, QR-koder till sagor och även fotodokumentationer. Spel och pussel är på en hylla högt upp. Där finns många fönster och flera olika ljuskällor. Det finns ljudplattor i det gemensamma utrymmet, där det är högt till tak. Det finns inga trösklar. Dörrarna är breda och det finns en ramp upp till ytterdörren.

5.2.2. Förskola 2

Förskolan består av två avdelningar. En avdelning för barn 1 - 3 år och en avdelning för barn 3 - 6 år. Förskolan är gammal och har tidigare varit sjukhuslokaler. I lokalen finns fem små rum och ett stort rum med en ateljé, pysselsaker, leksaker, bord och en hylla som avdelare. På andra sidan hyllan finns en stor samlingsmatta och på väggen hänger det en smartboard. I ett av de små rummen är det förråd, i det andra finns madrasser, kuddar, bandspelare och möjlighet att dansa eller ta det lugnt. I det tredje rummet finns en soffa, böcker och ett bord att sitta och äta vid alternativt spela spel på. I fjärde rummet finns bilar, tågbanda, kapplastavar, klossar och i det femte rummet en hemvrå med spis och utklädningskläder. Vid måltiderna delas gruppen upp i tre delar och i tre olika rum. Dokumentation finns uppsatt på väggen och på en dörr in till förrådet finns bilder på hur dagen ser ut och vilka barn som kommit. Det finns många fönster. Inga trösklar, ramper eller trappor finns. Ingången till förskolan består av en stor och rymlig hall där alla har tillgång till en egen plats med krok, hylla och skoställ. I anslutning till hallen finns två toaletter med pallar för att nå upp till toalett och tvättställ.

5.2.3. Förskoleklass 1

Förskoleklassen är belägen i en skola i vilken det går elever från f-klass till år 6. Förskoleklassen är indelad i två grupper, med 21 elever i varje. På eftermiddagarna fungerar lokalen som fritidshem. I den lokalen som observationen gjordes finns det en hall, med plats, hylla och krok till varje barn. Hallplatserna är utmed väggarna samt några platser som en ö i mitten av rummet. Rakt fram finns det en toalett. Till vänster finns det stora klassrummet. Vid väggen rakt fram finns en cleverboard och framför på golvet finns en stor matta till samlingsituationerna. Det finns även en whiteboard med ett bildschema över dagen uppsatt. Det finns bokstäver med bilder och siffror med antal uppsatta på väggarna. Det sitter även en hel del papper med information uppsatt på tavlan. Former är uppsatta med namnet på. Bilder på djur med lite skriftliga fakta runt omkring. Ett skåp med papper och pennor i och en liten vask. Inga leksaker i detta rummet. Det finns fem bord med stolar i rummet, varsin plats. Det finns ett litet rum, där det står mysrum på dörren. Det finns lappar uppsatta på väggen: Här inne sitter vi ner och Här inne är vi tysta. Det här rummet är mörkt och i detta rum finns en matta samt några fåtöljer och en garderob med en tv och ett tv-spel. Det finns ytterligare ett litet rum med olika lekmaterial såsom, bilar, plasthus och några figurer samt affärslek och även en soffa. Det finns även en dörr in till torget som är ett gemensamt utrymme för hela skolan. I det gemensamma utrymmet finns ett stort kök och flera bord och stolar. Det är högt i tak och ljudvolymen blir lätt hög här (enligt personalen). Inga synliga ljudplattor. Några fönster och bara takbelysning utgör ljuskällor. Inga trösklar eller trappsteg och dörrarna är breda.

5.2.4. Förskoleklass 2

Förskoleklasserna är placerade i en F-6 skola. Skolan är uppdelad med ett lågstadie på ena sidan rektorsexpeditionen och på andra sidan ett mellanstadie. Det finns två förskoleklasser med 23 respektive 25 elever. På eftermiddagarna samt morgonen 6.30-8.00 fungerar deras lokaler som fritidshem. I anslutning till förskoleklassernas lokaler finns ett torgrum som F-3 turas om att använda och vilket även fungerar som en aula vid kompetensutvecklingsdagar eller APT möte. I torgrummet finns en caféhörna och en dockvrå där barnen kan leka. Torgrummet gränsar till många klassrum och här finns endast takfönster. Här fanns tidigare endast trappor upp till scenen där man nu fått göra en ramp för att rullstolsbundna även ska ha möjlighet att befinna sig där. Förskoleklassen har tillgång till ett samlingsrum, två rum som är gemensamma för båda förskoleklasserna samt en ateljé/lektrum vilken också delas med den andra klassen. I anslutning till samlingsrummet finns även ett grupprum som för närvarande används till ett barn. I samlingsrummet finns en stor whiteboard och även en smartboard. På whiteboarden finns dagen uppsatt med bildstöd. I rummet finns fem runda bord där barnen samlas på sina platser när det är samling, fruktstund, arbete etcetera. Förutom borden finns en byrå där eleverna har varsin låda och även två skåp. I dessa skåpen finns pennor, papper, spel, pärlor, saxar, pärmar, leksaker, arbetsböcker och dylikt. På väggarna finns teckningar uppsatta och även alfabetet finns uppsatt framme vid tavlan. I taket finns grenar med bokstavsfigurer (veckans bokstav) hängande och även linor där barnens alster hänger. I de två rummen som båda klasserna har tillgång till finns det lego att bygga med och i det andra rummet finns det bilar, riddarborg, dinosaurier, bondgård och djur. I ateljén finns exempelvis målarfärg, penslar, kriter och papper placerade lätt åtkomligt för eleverna.

5.3. Tolkning utifrån teoretiska utgångspunkter

I den här delen analyserar vi våra intervjuer och observationer utifrån det sociokulturella perspektivet och de specialpedagogiska perspektiven.

5.3.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetssätt

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande i ett sammanhang, en kontext, där mening skapas genom kommunikation (Säljö, 2014). Det kan vara mellan lärare-elev men också mellan elev-elev. Människan kan appropriera, alltså ta över och ta till sig kunskaper av varandra (a.a.). Utifrån det empiriska materialet med intervjuer och lärmiljöobservationer, finns det rumsliga möjligheter på båda avdelningarna i förskolorna och förskoleklasserna att kommunicera i olika konstellationer. Det finns i alla fyra miljöerna tillgång till en stor samlingsplats, där hela gruppen kan mötas och kommunicera tillsammans. Men det finns även mindre rum och avgränsningar som bildar rum i rummen, där elever/barn och även elever/barn-pedagoger kan mötas i mindre grupper. L1 och L2 samt även F1 berättar att de har samling i helgrupp en stund varje dag och att de därefter delar upp barnen i mindre grupper. F2 nämner inte att de har samling varje dag, men däremot att barnen delas upp i mindre grupper. Både L1 och F1 uttrycker att de tror att barnen/eleverna lär sig mer i mindre grupper. Gruppindelningar sker både under den fria leken och under den planerade undervisningen. I de olika grupperna och rummen finns det rumsliga möjligheter för barnen/eleverna att utvecklas och appropriera. Material som finns i alla fyra miljöerna är papper och olika pennor/färger. Bokstäver, siffror och bildstöd finns också i alla fyra lärmiljöerna på olika vis. Bildschema och TAKK kan ses som artefakter för att tydliggöra och förstärka för barnen/eleverna och ge fler möjligheter att kommunicera på. Bildschema över dagen används i båda förskoleklasserna och på förskola 1. TAKK använder bara förskola 1 sig av. Detta skulle kunna tolkas utifrån det som Säljö (2014) beskriver i det sociokulturella perspektivet med artefakter, vilket är verktyg såsom tankar och språk men även fysiska verktyg som används av människor för att erövra kunskap. Detta skulle också kunna förstås utifrån det som Säljö (2014) beskriver som scaffolding, vilket handlar om att bygga stödstrukturer kring barn/elevs lärande för att underlätta lärandet. Det skulle kunna ses som om att möjligheter ges för att lära på varierande sätt utifrån barnens/elevernas olika förutsättningar. Detta kan även tolkas utifrån det som Johnston (2017) skriver att det är av stor betydelse att ämnesinnehållet i skolan bör innehålla en mångfald av perspektiv och utöka fokus från det muntliga och skriftliga till det multimodala. Det multimodala lärandet handlar om att vi medierar (agera, handla) våra upplevelser, känslor, tankar och kunskaper så att de blir tillgängliga för oss själva och andra. Alla fyra lärmiljöerna kan ge en indikation om att det finns möjligheter för barnen/eleverna att kommunicera, utmana och utveckla varandra. Detta skulle kunna knytas till det sociokulturella perspektivet om att barnen/eleverna medierar, lärande sker på olika sätt och med olika verktyg och approprierar, ta över kunskaper från våra medmänniskor. Det ett barn kan först tillsammans med andra mer kompetenta, kan hen så småningom göra själv (Säljö, 2014). Det sociokulturella perspektivet använder sig av

begreppet den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). Det är den zon som barnet befinner sig i då den ligger mellan den kunskap som det redan har och den kunskap som det är på väg att erövra. Det är bara F2 som uttrycker att gruppindelningarna kan ske utefter utvecklingszon hos barnen men även F1 säger att de delar upp barnen för att de ska utvecklas mer.

Pedagogerna i förskoleklasserna uttrycker att det är större förväntningar på barnen/eleverna, i både kunskaps- och omsorgsbiten och eleverna förväntas ta ett större ansvar i förskoleklassen än i förskolan. I förskoleklass 2 säger pedagogen att barnen/eleverna förväntas sitta stilla och lyssna på läraren långa stunder, där ingen hänsyn tas till rörelsebehov, intresse och nyfikenhet. Utifrån det som Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) skriver att förändringar i lärmiljön påverkar elevens möjlighet att klara av skolans mål och krav, skulle paralleller kunna dras till det som pedagogen i förskoleklass 2 uttrycker om att man utformar lärmiljön efter barnens intresse. I förskoleklass 1 uttrycks det nästan ett motsatsförhållande till stillasittandet då det där uttrycks en medvetenhet om barnens/elevernas rörelsebehov, så det finns inplanerad pausgymnastik vid längre stillasittande aktiviteter. Förskollärarna på förskolorna uttrycker att de största skillnaderna är att det är mer uppstrukturerat i förskoleklassen, att barnen mer hinner leka färdigt och samtala i förskolan, att det i förskolan är mer tillåtet att göra olika och att pedagogerna i förskolan mer ser till hela barnet, istället för som i förskoleklassen där det är mer fokus på kunnande. Båda förskoleklasserna arbetar utefter ämnesundervisning med till exempel matematik och svenska och båda förskoleavdelningarna arbetar istället tema/projektinriktat.

5.3.2. Anpassningar/särskilt stöd

Uttrycken hos pedagogerna kring barn/elever i behov av stöd som framträder i empirin skiljer sig åt. I det kategoriska perspektivet, som Almqvist, Göransson, Malmqvist och Nilholm (Vetenskapsrådet, 2014) beskriver individualiserar problemet och i detta perspektiv anses det att det främst är egenskaper och brister hos barnet som orsakar svårigheter. Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) beskriver det här perspektivet med tankesättet ett barn *med* särskilda behov. Det tankesättet kan L2:s uttalande ge indikationer om: ”Man möter inte barnen utifrån var de befinner sig i sin utveckling, utan man lägger nivån på ett jämnt plan, alla förväntas göra samma saker”.

De andra tre pedagogernas uttalande kan visa tecken på det relationella perspektivet. Det relationella perspektivet förklarar Almqvist, Göransson, Malmqvist och Nilholm (Vetenskapsrådet, 2014) med att fokus mer ligger på omgivningens faktorer, till exempel skolans organisation, det sociala klimatet, fel pedagogik med mera. Barnet är inte bärande av sitt problem. Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) beskriver den här synen med tankesättet barn *i* behov av särskilt stöd. Det framkommer i exempel L1:s berättelse om att bildstödet är till hjälp för alla, men att det är vissa som det är viktigt för: “Ja, alltså

det är ju olika i olika grupper”. Den beskrivningen kan ge indikation om ett relationellt perspektiv. Uttalandet kan även tyda på en medvetenhet om att verksamheten behöver anpassas och göras olika, för att fler barn/elever ska lyckas. F1 uttrycker att det är viktigt att ha ett inkluderande arbetssätt, där alla barnen ses som en resurs. Även det tyder på en medvetenhet om att anpassa omgivningen utefter barn/elevs olikheter. Vidare uttrycker F1 om handlingsplaner: ”vi säger ändå att det är bra att vi har de här handlingsplanerna, vi ser utvecklingen av oss”. Detta skulle kunna kopplas till det relationella perspektivet eftersom F1 säger att det är utvecklingen av pedagogernas arbete som syns. F2 uttrycker att verksamheten bör anpassas så att alla barn får lyckas och F2 säger även att de uppmuntrar det positiva och tror på det kompetenta barnet. Det uttalandet kan ge indikation om ett relationellt perspektiv.

5.3.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass

När det gäller överlämningen kan den se olika ut hos förskolorna och förskoleklasserna. Vissa har överlämningsdokument, överlämningssamtal och en tydlig handlingsplan för hur överlämningarna ska se ut, där redan datum för besök är inplanerade. Vissa uttrycker att samtalet inte behövs precis som L1 uttrycker: “Att prata för pratandets skull tycker jag inte behövs”. Hen tycker att det hade varit bättre med ett överlämningsdokument och vill endast veta om det är något speciellt. På överlämningssamtalet pratas det om vilka styrkor/svagheter, intressen, kunskaper och förväntningar som barnet/eleven har. F1 anser att samtalet skulle kunna ersättas med ett skriftligt dokument istället. I det dokumentet skulle det kunna skrivas om vilka styrkor/svagheter, intressen, kunskaper och förväntningar som barnet/eleven har. Detta kan tyda på ett kategoriskt perspektiv, vilket utgår från det enskilda barnet, istället för att titta på pedagogiska teorier och praktiker som använts i förskolan. F1 efterfrågar större samarbete med specialpedagogen på skolan eftersom hen kommer möta en del av barnen. F1 säger: “Jag hade gärna önskat att det var en specialpedagog med, på alla samtalen. Det är många, det hade varit bra start, ibland tittar man på olika sätt”. Detta skulle kunna ses utifrån det sociokulturella begreppet scaffolding. Det handlar om pedagogernas roll eller som i detta fall specialpedagogens roll att bygga stödstrukturer kring barnens lärande, för att underlätta för barnet. Alltså att bryta ner uppgifter i mindre delar och på så sätt styra barnets agerande och staka ut vägen från start till mål (Säljö, 2014).

5.4. Slutsatser

5.4.1. Variationer i lärmiljöerna och arbetsätt

Lärmiljöerna och arbetsätten i både förskolorna och förskoleklasserna i studien erbjuder olika mötesplatser och olika möjligheter till kommunikation i olika gruppstorlekar. Det finns möjlighet till storsamling med hela gruppen, men även möjlighet till möten i mindre grupper, i olika konstellationer. De fyra pedagogerna uttrycker att de medvetet delar in barnen i mindre grupper ibland. I alla fyra miljöerna finns fri tillgång till pennor och papper. Det finns även olika material med bokstäver och siffror i de fyra miljöerna, med möjlighet till kommunikation mellan barn - barn, men även mellan barn – pedagog, vilket skulle kunna ses som en möjlighet för barnen att mötas, kommunicera och utvecklas tillsammans. Förskoleklasserna berättar att de använder sig av ämnesundervisning, som till exempel matematik och svenska. Medan båda förskollärarna på förskolorna uttrycker att de istället arbetar tema/projektinriktat. Bildschema över dagen används av alla fyra respondenterna, men bara förskola 1 använde sig av TAKK. Förskoleklasslärarna uttrycker att de tror att den största skillnaden mellan förskola och förskoleklass ligger i att förväntningarna är större på barnen i omsorgs- och kunskapsbiten i förskoleklassen än i förskolan. De uttrycker även att de tror att ansvaret på eleven är större i förskoleklassen än i förskolan. Förskollärarna på förskolan säger att den största skillnaden mellan förskolan och förskoleklassen är att det är mer uppstrukturerat i förskoleklassen. De uttrycker att barnen ges mer möjlighet till att leka färdigt och till att samtala i förskolan än i förskoleklassen. Förskollärarna i förskolan säger att de tror att det ses mer till hela barnet i förskolan och att det är mer fokus på kunnandet i förskoleklassen.

5.4.2. Anpassningar/särskilt stöd

Utifrån uttalanden går det inte att fastslå att någon av respondenterna bara tänker i det relationella eller i det kategoriska perspektivet, utan ibland framkommer det ena mer än det andra och ibland tvärtom. En förskoleklasslärare säger att alla förväntas göra likadant, vilket skulle kunna ses som ett tecken på det kategoriska perspektivet. Ibland, något oftare visas tecken på det relationella perspektivet, när det positiva i olikheter uttrycks och även uttalandena om att anpassa omgivningen, lärmiljöerna och arbetsätten så att alla barn får lyckas lyfts.

5.4.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass

Enligt pedagogernas beskrivningar ser arbetet av överlämningar mellan förskola och förskoleklassen till stor del lika ut. Det finns handlingsplaner för överlämningar att arbeta efter. En av förskoleklasspedagogerna uttrycker att överlämningssamtalen inte behövs, om det inte är något särskilt med barnet, utan att det räcker med ett överlämningsdokument. Medan en förskollärare på förskolan säger att specialpedagogen på skolan borde vara med i överlämningssamtal, tillsammans med förskoleklasspedagogen och överlämnande förskollärare, kring varje barn.

6. Diskussion

Avsnittet inleds med en resultatdiskussion. Sedan följer en metoddiskussion i vilken val av metod diskuteras. Därefter följer en del där vi diskuterar vad resultaten kan få för följder för specialpedagogens roll, detta sker under rubriken specialpedagogiska implikationer. Som avslutning diskuterar vi förslag till fortsatt forskning.

6.1. Resultatdiskussion

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd.

I vår slutsats från denna studie ser vi de fyra respondenternas berättelse och beskrivning av sina egna verksamheter men även deras tankar kring andras verksamheter, detta ihopkopplas med observationerna vi gjort i respektive lärmiljö.

6.1.1. Variationer i lärmiljöer och arbetssätt

Slutsatser vi kom fram till var att lärmiljöerna och arbetssätten i både förskolorna och förskoleklasserna i undersökningen kan uppfattas som om att de erbjuder olika mötesplatser och olika möjligheter till kommunikation i olika gruppstorlekar. Detta skulle kunna ses utifrån Mitchells (2014) beskrivning kring miljön i klassrummet och om hur viktig den är. Han menar att genom att ordna det fysiska utrymmet och utrustningen så kan lärandet underlättas. Exempel som författaren (a.a.) ger på det är att ordna elevernas arbetsplatser så att det ges möjligheter att ibland vara i stora grupper, ibland i mindre grupper men även att kunna vara för sig själv i någon lugn vrå utan för mycket stimulans. Utifrån den sociokulturella teorin betonar lärarens aktiva roll i att organisera miljön. Det är miljön och den sociala kommunikationen som utvecklar människans språk och tänkande (Säljö, 2014). Även Lundqvist (2016) kommer i sin forskning fram till att för att barn ska känna sig glada och tillfreds så behövs bland annat tillfällena att kunna mysa och dra sig tillbaka för återhämtning. I studien uttrycker alla fyra respondenterna en medvetenhet med att dela barnen i mindre grupper ibland. I skollagen gällande förskoleklass står det att utbildningen ska struktureras så att eleverna har tillräckliga möjligheter till lek och vila, utifrån deras ålder och utvecklingsbehov. Barnets bästa ska alltid vara i centrum när verksamheten i förskoleklass organiseras (SFS, 2010:800).

Det upplevs som om att det i alla fyra miljöerna finns rumslig möjlighet till att ha samling i helgrupp, vilket respondenterna uttrycker görs ibland. Simeonsdotter Svensson (2009) visar i sin forskning på att en positiv relation mellan barn och lärare, där läraren utgår från barnens erfarenhetsvärld är viktigt för barnens aktiva deltagande i den pedagogiska samlingen. Aspelin (2010) påtalar betydelsen av goda relationer mellan lärare och elev och vikten av innerliga och äkta samtal. Även i Perssons (Vetenskapsrådet, 2015)

forskning betonas de pedagogiska relationerna mellan barn och förskolepersonal som betydelsefull för barns utveckling och lärande. Förskoleklassernas lärare berättar att de använder sig av ämnesundervisning så som matematik och svenska med mera. De båda förskollärarna i förskolan uttrycker att de arbetar mer tema- och projektinriktat och i det arbetet utgår de i förskolan från barnens intresse och erfarenhetsvärld. Att utgå från barnens intresse och erfarenhetsvärld kan kopplas till det relationella perspektivet, via det som Almqvist, Göransson, Malmqvist och Nilholm (2014) beskriver. Svårigheter som finns är främst resultatet av miljöns olika faktorer till exempel skolans organisation, det sociala klimatet eller fel pedagogik med mera (a.a.). Genom att utgå från barnens intresse och erfarenhetsvärld som förskollärarna i förskolan uttrycker att de gör, kan det ses som att de anpassar pedagogiken utifrån barnens förutsättningar. Simeonsdotter Svensson (2009) anser att det är positivt att i det pedagogiska arbetet utgå från barnens intressen. Melker, Mellgren och Pramling (2018) lyfter i sin forskning att förskolans undervisning bygger på interaktion och kommunikation, där lek och lärande integreras mot de målstyrda processerna. I studien uttrycker förskollärarna i förskolan att de tror att de mer ser till hela barnet och att det i förskoleklassen mer ses till kunnandet.

Förskoleklasslärarna i studien beskriver att de tror att den största skillnaden mellan förskola och förskoleklass ligger i att förväntningarna är större på barnen i omsorgs och kunskapsbiten i förskoleklass än i förskolan. De tror även att ansvaret på eleven är större i förskoleklassen än i förskolan. I Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018, a) står det att förskolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet, vara trygg, rolig och lärorik. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) som är läroplanen som förskoleklassen följer, står det liknande att undervisningen ska leda till utveckling och lärande samt förbereda eleverna för en fortsatt utbildning. Detta kan kanske ses som en förklaring till påståendena "att i förskoleklassen har barnen större ansvar". Förskolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet (Skolverket, 2018, a) och förskoleklassen ska förbereda eleverna för en fortsatt utbildning (Skolverket, 2011). Detta kan ge indikationer om att ansvaret hos barnen/eleverna behöver växa fram, vilket kanske är det som beskrivs, utifrån både respondenternas beskrivningar och även utifrån läroplanerna (Skolverket, 2011; Skolverket, 2018, a). Med erfarenhet från de olika förskoleklassernas verksamhet kan vi se att riktning och innehåll i olika skolor skiljer sig åt. Vissa talar om förskoleklassen som ett dike, ett väntrum och andra pratar om förskoleklassen som en viktig bro mellan förskolans pedagogik och år 1 (Garpelin & Sandberg, 2018). Mycket har hänt inom förskoleklassens verksamhet, 2018 blev förskoleklassen obligatorisk och nu till hösten 2019 blir det även obligatoriskt att kartlägga elevers kunskaper i matematiskt tänkande och språklig medvetenhet.

I alla fyra miljöerna finns fri tillgång till pennor och papper. Det finns även olika material med bokstäver och siffror i de fyra miljöerna, där det även skulle kunna finnas möjlighet till kommunikation mellan barn-barn men även mellan barn-pedagog. Här kan det finnas en möjlighet för barnen att mötas, kommunicera och utvecklas tillsammans. Detta skulle också kunna förstås utifrån det som Säljö (2014) beskriver som scaffolding. Vilket

handlar om att bygga stödstrukturer kring barn/elevs lärande för att underlätta lärandet. Mitchell (2014) lyfter det positiva med att ha fri tillgång till olika material, som används ofta, väl synligt. Författaren (a.a.) menar att det då blir lätt för barnen att hitta och ta med sig detta till lämplig plats. Lundqvist (2016) kommer i sin forskning fram till att för att barn ska känna sig glada och tillfreds i förskolan och skolan så behöver de möjligheter till både lärande och lek. Genom bland annat den fria tillgången till papper och pennor samt bokstäver och siffror i alla fyra miljöerna tillsammans med möjligheterna att barnen/eleverna kan samspela med varandra, eller få vara för sig själv, skulle kunna ge indikationer om att hänsyn tagits till att skapa förutsättningar för lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet kan människan appropriera, alltså ta över och ta till sig kunskaper av varandra (Säljö, 2014). Detta skulle även kunna knytas till Tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2018) som är en modell som visar på områden som samspelar med varandra när det gäller lärandet i pedagogiska verksamheter. Förutsättningar för lärandet innefattar social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö och även samspelet lyfts som viktigt för utveckling.

Denna studie beskriver likheter och olikheter av tillgängliga lärmiljöer. Målet är att alla ska kunna vara delaktiga i alla lärsituationer och aktiviteter (SPSM, 2018). Det som framkom var att bildschema över dagen uttryckte alla fyra respondenterna användes. Bildstöd kan förtydliga och förbereda barn på vad som ska hända (Aspeflo & Gerland, 2009). Just genom bildschema över dagen så förtydligas dagens händelser visuellt, samtidigt som det brukar förmedlas verbalt (a.a.). Detta skulle kunna tolkas utifrån det som Säljö (2014) beskriver i det sociokulturella perspektivet med artefakter, vilket är verktyg så som tankar och språk men även fysiska verktyg som används av människor för att erövra kunskap. Det var bara en förskola som använde sig av TAKK. Tecken tydliggör det talade språket för alla men underlättar mycket för personer som är auditivt svaga (Heister Trygg, 2004). Vi kan fundera på om det inte fanns behov av TAKK hos de tre andra respondenterna? Alla som arbetar med barn/elever har ett ansvar för att anamma olika framgångsrika strategier. I vår roll gäller det att koppla samman forskning, kunskap och erfarenhet i interaktion med barnen/eleverna. Det gäller att verksamheten genomförs så att den stimulerar och utmanar barnets/elevens utveckling och lärande. Alla barn/elever ska få förutsättningar att utvecklas till sitt bästa jag. I det arbetet kan vi som specialpedagoger ha en viktig uppgift och en stor betydelse för att utveckla den pedagogiska verksamheten så att den passar alla barn/elever.

6.1.2. Anpassningar/särskilt stöd

Utifrån uttalandena av respondenterna går det inte att fastslå att någon av respondenterna bara uttrycker sig i det relationella eller bara i det kategoriska perspektivet. Det skulle kunna ses som ett drag åt det kategoriska perspektivet när bland annat en förskollärare uttrycker att alla eleverna förväntas göra likadant. Den beskrivningen att alla elever förväntas göra likadant, på samma vis, skulle kunna ses som en brist på anpassningar/särskilt stöd. Detta skulle kunna kopplas till det som Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) menar, att förändringar i lärmiljön påverkar elevens möjligheter

att klara av skolans mål och krav. Det relationella perspektivet, som vi upplever kommer fram oftare, skulle kunna framträda i uttalandet om när det positiva i olikheter uttrycks och även i samtalen om att anpassa omgivningen, lärmiljöerna och arbetsätten, så att alla barn får lyckas. Det skulle kunna dras paralleller till det som Ahlqvist, Göransson Malmqvist och Nilholm (Vetenskapsrådet, 2014) beskriver som det relationella perspektivet, där svårigheterna som finns främst är resultatet av miljöns faktorer, till exempel skolans organisation, det sociala klimatet, fel pedagogik med mera. Den tanken kan vi se kommer fram när pedagogerna uttrycker att det är omgivningen, lärmiljöerna och arbetsätten som ska anpassas så att alla elever får lyckas. Även uttalandet från F1 ”vi säger ändå att det är bra att vi har de här handlingsplanerna, vi ser utvecklingen av oss” skulle kunna tydas som ett relationellt synsätt där pedagogerna väljer att lägga tyngdpunkten på utveckling av sig själva och sitt arbetsätt.

6.1.3. Övergångar mellan förskola – förskoleklass

Efter en jämförelse av de fyra respondenternas berättelser kunde det urskönjas att mycket kring övergångar mellan förskolan och förskoleklass är likt mellan olika områden. Det finns utarbetade handlingsplaner för överlämnandet med till exempel besök i blivande förskoleklass av barnen och även besök av förskoleklasslärare på barnens nuvarande förskoleavdelningar. Ackesjös (2014) forskning visar på att förberedande aktiviteter är viktigt för många barn inför förskoleklassens start. Det som författaren (a.a.) kommer fram till är av betydelse är att förskolans pedagoger hjälper barnen att avsluta deras tid i förskolan. Det är även viktigt att förskolans pedagoger lyssnar på barnens tankar, oro och förväntningar samt hjälper barnen att se positivt på skolstarten (a.a.). Enligt internationell forskning (Marsh, Spagnol, Grove & Eapen, 2017) som främst rörde barn inom autismspektrat, var skolförberedande aktiviteter viktiga för barnen.

Det framkom en skillnad mellan respondenternas uttalande om överlämningsamtal. En av förskoleklasslärarna uttrycker att inte överlämningsamtalen behövs, om det inte är något särskilt med barnet, utan att det räcker med ett överlämningsdokument. Medan en förskollärare på förskolan däremot uttrycker att till och med specialpedagogen på skolan, tillsammans med förskoleklasslärare och förskollärare, borde vara med i alla överlämningsamtal kring alla barn. Alatalo, Meier och Frank (2014) har i sin forskning beskrivit olika pedagogers erfarenheter av överlämningar mellan förskola och förskoleklass. Det som kommer fram är att många pedagoger vill ha en beskrivning av barnens utveckling för att kunna möta och utmana utvecklingen samtidigt som de påpekar vikten av att möta barnen med nya ögon (a.a.). En del av pedagogerna i vår studie vill veta mer om barnens sociala utveckling än om deras färdigheter och en del pedagoger vill veta mer om barnens intressen. Det finns alltså olika önskingar om vad som ska tas upp vid en överlämning (Alatalo et al., 2014). Alla våra respondenter uttrycker en önskan att på något sätt utbyta information. Men hur det ska gå till skiljer sig åt, om det ska vara bara skriftligt eller både muntligt och skriftligt. Ackesjö (2014) betonar i sin forskning att kommunikationskontinuitet mellan lärarna i de olika skolformerna kan spela roll för hur barnen upplever övergångar. Kan det vara så att förskolans och förskoleklassens

pedagoger, det vill säga de olika skolformerna skulle behöva mötas och tillsammans komma fram till riktlinjer så att pedagogerna talar samma språk? Det står både i Läroplan för förskolan (Lpfö 18, Skolverket, 2018, a) och i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, 2016, b) att samverkan ska ske och komma till stånd i samband med övergångar. Kan det även vara så att barnen hade gynnats av ett gemensamt styrdokument?

En av våra respondenter, en förskollärare från förskolan, uttryckte en önskan om att specialpedagogen i skolan skulle vara med i överlämningssamtalen. Detta skulle kunna ses utifrån det sociokulturella begreppet scaffolding, vilket i detta fall skulle kunna vara specialpedagogens roll att bygga stödstrukturer kring barnens lärande (Säljö, 2014). Det tycker vi hade varit positivt, att specialpedagogens kompetens används vid övergångar mellan olika skolformer och skolor. Renblad & Brodin (2014) visar på i sin forskning vilket stort behov det finns av specialpedagoger i förskolan då det är så många barn som far illa av olika skäl. Kan det vara så att både specialpedagogen i förskolan och i skolan skulle vara med på överlämningssamtalen?

6.2. Metoddiskussion

Valet av kvalitativa intervjuer gjordes efter intresse för att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöer och arbetssätt på förskolan och i förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Intervjuer ger respondenternas egna ord och erfarenheter utifrån deras vardag (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi valde dock även att göra kompletterande observationer av den fysiska lärmiljön i de olika skolformerna. Repstad (2007) menar att observationer av miljöer kan visa på i vilka situationer, rum och miljöer det finns tillfällen för barn och elever att naturligt mötas i. Precis som Backman (2016) skriver får man verkligen svar på sina hypoteser och frågeställningar genom att observera. Vi tittade på mer bestämda saker som intresserade oss i uppdraget med studien.

Vi är dock medvetna om att antalet respondenter är få och att det inte är möjligt att dra några generella slutsatser av resultatet. Men då studien är kvalitativ så är det just respondenternas erfarenheter och upplevelser av variationerna mellan förskola och förskoleklass, pedagogers uttryck kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd och övergångar som stått i centrum och inte antalet deltagare. Att använda kvalitativa intervjuer ställer stora krav på följsamhet och lyssnandet hos den som ställer frågorna (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tillsammans formulerade vi frågor inför intervjuerna. Nu i efterhand kan vi se att frågan om inkludering kunde formulerats annorlunda. Tanken var först att vi ville ta reda på vilken barnsyn som råder i förskolan och förskoleklassen men vi upptäckte under studiens

gång, omöjligheten i att bedöma och generalisera pedagogers barnsyn. Vi valde därför istället att undersöka pedagogernas uttryck kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Under intervjun ställde vi även frågor som inte direkt var aktuella för studien men som gav oss djupare förståelse.

Intervjuerna transkriberades vilket var omfattande och tidskrävande. Resultatet analyserades utifrån det sociokulturella perspektivet och de specialpedagogiska perspektiven och delades in i kategorier utifrån våra frågeställningar.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Utifrån vår studie kan vi se vikten av att specialpedagogens kompetens används vid övergångar mellan olika skolformer och skolor. Kan specialpedagogen samordna träffar där professioner kan mötas och samverka? Eller kanske skapa handledningstillfällen som gynnar vårt pedagogiska arbete? Arbetet som nu sker mycket var för sig skulle kunna bli gemensamt och på så sätt gynna barnens/elevernas fortsatta utveckling och lärande. Kan specialpedagoger tillsammans med pedagoger ute i verksamheten skapa gynnsamma arbetssätt och lärmiljöer för alla barn och elever?

6.4. Framtida forskning

Utifrån resultatet hade det varit intressant att göra observationer av barnen/eleverna över tid, så att samma barn kan studeras i båda miljöerna. Det för att eventuellt få syn på om det finns olikheter i barnens/elevernas sätt att vara i de olika miljöerna. Även att genom barnintervjuer göra deras röster hörda gällande hur de ser på skillnader och likheter i de olika verksamheterna hade varit intressant. Även rektorer och eventuell specialpedagog hade varit givande att intervjua.

7. Sammanfattning

Syftet med vår studie är att ta reda på om det finns variationer i lärmiljöerna och arbetssätten i förskola och förskoleklass samt belysa hur pedagogerna ser på övergångar mellan förskola – förskoleklass. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka variationer finns det i lärmiljöerna och arbetssätten i de olika verksamheterna?
- Hur uttrycker sig pedagogerna kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd?
- Hur ser pedagogerna på övergångar mellan förskola – förskoleklass?

Studien bygger på ett sociokulturellt perspektiv, där vi utgår från att lärandet sker i ett sammanhang, en kontext där mening skapas genom kommunikation. Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring och vi kan i alla situationer appropriera, alltså ta över och ta till oss kunskaper från våra medmänniskor. Det sociokulturella perspektivet har inspirerats av den ryske forskaren Vygotskij som menar att barnet utvecklas genom sina handlingar och sitt samspel med andra samt genom biologiska förändringar. Medierat lärande är ett lärande som sker genom att kunskap erövrats på olika sätt och med olika verktyg. Genom att använda oss av det sociokulturella perspektivet i vår undersökning vill vi få syn på vilka arbetssätt som används och vilka lärmiljöer som byggts upp. Vilka möjligheter finns det för barnen/eleverna att kommunicera, appropriera och mediera?

I studien har vi även undersökt hur pedagoger uttrycker sig kring barn/elever i behov av anpassningar/särskilt stöd samt betydelsen av goda övergångar mellan förskola - förskoleklass. Är det ett barn/en elev *med* särskilda behov, alltså det kategoriska perspektivet, eller är det ett barn/en elev *i* särskilda behov, det relationella perspektivet?

Vi har genomfört studien med hjälp av intervjuer och observationer av lärmiljöer. Resultatet visar att lärmiljöerna i både förskolorna och förskoleklasserna erbjuder olika mötesplatser, olika möjligheter till kommunikation, olika konstellationer, olika material, olika hjälpmedel och olika miljöer för barnen/eleverna att mötas, kommunicera och utvecklas tillsammans i. Det som respondenterna uttrycker att de tror är den största skillnaden mellan förskola och förskoleklass, är att förväntningarna är större på barnen i omsorgs- och kunskapsbiten i förskoleklass än i förskolan. Flera av respondenterna uttrycker även att i förskolan ses det mer till hela barnet och barnen ges mer möjlighet och utrymme till att leka färdigt och till att samtala med varandra. Det går inte fastslå vilket perspektiv som råder varken i förskolan eller i förskoleklass. Det kategoriska perspektivet skulle kunna urskönjas bland annat när en förskoleklasslärare beskriver att alla förväntas göra likadant. Ibland skyntas det relationella perspektivet, då

medvetenheten om det positiva med olikheter uttrycks och tanken att anpassa miljön och arbetssätten lyfts fram för att alla barn/elever ska lyckas.

När det gäller överlämningarna från förskola till förskoleklass finns det ofta en utarbetad handlingsplan. Dock är meningarna om överlämningssamtalen olika. Någon av respondenterna uttrycker att överlämningssamtalen inte behövs, medan någon säger att fler professioner bör delta i så viktiga möten.

Referenser

Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen: en ö eller en bro mellan förskola och skola?* Malmö: Liber.

Ackesjö, H. (2014) *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Kalmar: Linnéuniversitetet. Hämtat 2018-11-18 <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:738484/FULLTEXT01.pdf>

Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer: kontinuitet och progression från förskola till skola*. Malmö: Liber.

Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2014). *Överlämningar från förskola till förskoleklass*. Hämtat 2018-11-19 <http://www.forskul.se/ffiles/002C81E8/FORSKUL13.s.30-52.pdf>

Aspeflo, U., & Gerland, G. (2009). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus Utbildning AB.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Aspelin, J., & Johansson, L. (2017) Relationell pedagogik-ingång till ett fält. Tidskrift: *Pedagogisk forskning i Sverige*. Volym 22, 3 – 4, s. 159 – 165. Tema Relationell pedagogik. Hämtat 2019-03-21 <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1446>

Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bruner, J. (2006). *In search of pedagogy volume 1*. New York: Routhledge.

Bryman, A. (2008, 2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.

Davidsson, B. (2002): *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16 – 41). Stockholm: Liber.

Garpelin, A., & Sandberg, G. (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*. Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 35 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1245017/FULLTEXT01.pdf>

Germeten, S. (1998, maj, 9). EDUCATIONAL REFORMS IN NORWAY 1994 - 98: *The scope and perspectives of the field*. Paper presenterat vid The ATEE conference, Kleipeda.

- Gårdsäter, H. (2012). Bekräfta – bedöma. I Bengts, M. & Gårdsäter, H. (Red.), *Fullt av lek. Om att ge utrymme för skolbarns lek.* (s. 30 - 36). Stockholm: Elanders.
- Hajer, M. & T, Meestringa. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Heister Trygg, B. (2004). *TAKK – Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation.* Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla.* Lund: Studentlitteratur.
- Horne, P.E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 13:3, 273 – 286, DOI:10.1080/13603110701433964. Hämtat 2019-01-03 <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. (2018). Förändringar i skolans organisation och styrning. Jarl, M., & Pierre, J. (Red.), *Skolan som en politisk organisation.* (s. 27 - 50). Malmö: Gleerups.
- Johnston, S.C. (2017). *Hur utökar vi möjligheten till lärande för alla elever.* Hämtad 19 03 21 <https://www.skolporten.se/fou/hur-utokar-vi-mojligheten-till-larande-for-alla-elever/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (1997, 2009, 2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Lumholdt, H. (2015). *Perspektiv på övergångar.* Falun: ScandBook AB.
- Lundqvist, J. (2016) *Educational pathways and transitions in the early school years-special educational needs, support provisions and inclusive education.* Stockholm: Stockholms universitet. Hämtat: 2019-03-21 <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/educational-pathways-transitions-early-school-years-special-educational-needs-support-provisions-inclusive-education-2/>
- Lutz, K (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola.* Stockholm: Liber.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R. & Eapen, V. (2017) Transitions to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 2017 Sep 22; 7(3): 184 – 196. Hämtat 2018-12-06 https://www.researchgate.net/publication/319988627_Transition_to_school_for_children_with_autism_spectrum_disorder_A_systematic_review
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande* 2018: 1 vol.6: 64 – 86. Hämtat 2018-12-06 https://www.forskul.se/ffiles/002FA69B/ForskUL_vol6nr1_2018_s64-86.pdf
- Mitchell, D. (2014). *Inkludering i skolan.* Stockholm: Natur & Kultur.

Nilholm, C. (2018). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Palla, L. (2009). *En förskola för alla*. Hämtat 2018-02-18 <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:456390/FULLTEXT01.pdf>

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö Högskola.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk Tidskrift*, 91 (4): 384 - 390. Hämtat 2018-12-06 <http://socialmedicinsktidskrift.se/smt/index.php/smt/article/view/1048>

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 1980:100. *Sekretesslag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2009:400. OSL - Offentlighets- och sekretesslag. Stockholm: Justitiedepartementet. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400

SFS 2010: 800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2017: 1111. *Högskoleordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sivropoulou, I. & Vrinioti, K. (2009). *Early Literacy in Transition from Pre-School to Primary School: Connecting Curricula*. <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter10.pdf>

Skolverket. (1998, 2010, 2016, a, 2018, a). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011, 2016, b, 2018, b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2014, a). *Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014, b). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*. Stockholm: Skolverket.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns sätt att erfara och hantera svårigheter*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtat 2018 -11-18.

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlag.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Förskola, skola och Fritidshem. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap - kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2014). *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*. Hämtat 2018-11-18
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25be5/1555424869045/Tre-forskningsooversikter-specialpedagogik-inkludering_VR_2015.pdf

Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig skola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Hämtat 2018-03-25
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a76/1555422970243/En-likvaerdig-foerskola_VR_2015.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga I- Missivbrev

2019-02-07

Hej!

Vi är två förskollärare som arbetat flera år i förskola respektive förskoleklass och som nu går sista terminen på vår specialpedagogutbildning under vårterminen 2019. Den här sista terminen i utbildningen ägnar vi åt att genomföra en studie som vi har som underlag i vårt gemensamma examensarbete. Vi har båda lång erfarenhet av att möta barn i olika åldrar vars sätt och lust att lära har skiljt sig åt. Där har vi som pedagoger utmanats i att anpassa undervisningen för att tiden i förskolan och förskoleklassen ska vara trygg, rolig och lärorik för alla barn.

Vi drivs av en stor nyfikenhet och ett intresse av att ta reda på vilka variationer som finns i arbetssätten och lärmiljöerna på förskolan och i förskoleklass samt undersöka hur man arbetar med inkludering i de olika verksamheterna. Fungerar det olika?

Finns det variationer i miljön, arbetssätten, personaltätheten eller är det förväntningarna/kraven som har betydelse för barn i behov av anpassningar/särskilt stöd? Hur fungerar överlämningarna?

För att samla in erfarenheter och tankar från er pedagoger om vilka variationer det finns i de olika verksamheterna skulle vi behöva träffa er för att genomföra en intervju. Vi önskar få en intervju med pedagog i förskoleklassen och, en intervju med förskolläraren på förskolan. Vi önskar även möjlighet till en observation av den fysiska lärmiljön i verksamheten. Vi behöver avsätta ca: 45 minuter per intervju och du får möjlighet att välja lämplig lokal och tidpunkt. Gärna i närheten av lokalerna/klassrummen då vi även önskar att få göra observationen vid samma tillfälle. Vid intervjuerna kommer vi att använda oss av ljudinspelning och fältanteckningar. Vid observationerna önskar vi även att få ta några enstaka foton.

Vi tillgodoser de forskningsetiska principerna i studien vilket innebär att du som respondent förblir anonym. Inga namn kommer att anges, varken på kommun, förskola/skola eller respondenter. De insamlade uppgifterna kommer endast att användas för forskningsändamål. Vi informerar också om frivilligheten till att bidra i studien och att du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande.

Det färdiga examensarbetet kommer att publiceras i databasen DIVA <https://www.hkr.se/omhkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering>

Med önskan om ett positivt svar hoppas vi att du inom det snaraste vill bekräfta ditt deltagande, gärna via mail eller telefon.

Vänligen och tacksamma för hjälpen.

Jessica Ljunggren
XXXXXXXXXXXX
tel: XXX-XXXXXXX
mailadress: XXXXXXXXXXXX

Marie Eliasson
XXXXXXXXXXXX
tel: XXX-XXXXXXX
mailadress: XXXXXXXXXXXX

Ansvarig handledare: Katarina Nilfyr

Högskolan i Kristianstad
www.hkr.se
044-2503000

Bilaga II - Intervjufrågor

1. Förväntningar:

Hur tycker du att förväntningarna/kraven ser ut i förskolan i relation till förskoleklassen?
(Jämför, Beskriv)

2. Arbetsätt:

Hur ser ert pedagogiska arbete ut?
(Miljöer, Grupper, Samlingar, Aktiviteter)

3. Inkludering:

Hur tänker du kring barn i behov av anpassningar/särskilt stöd?
(Anpassningar, alternativa verktyg (bildstöd, TAKK), Särskilt stöd, Inkludering (Barnsyn)?

4. Överlämningar:

Hur sker överlämningarna mellan förskolan och förskoleklassen? Finns det någon överlämningsplan/dokument skrivna? (Är det något ni skulle vilja ändra på?)

5. Pedagoger:

Beskriv hur verksamheten är organiserad.
(Personalsammansättning, Utbildningar, Storlek på barngrupp/klass, Antal barn per pedagog, Resurser?)

6. Övrigt: