

Speciallärarsamarbete kring barn med särskilt stöd vid övergången  
från förskola till skola

Towa Silander

Magisteravhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2021

## Abstrakt

Författare (Tillnamn, förnamn) Silander Towa	Årtal 2021
Arbetets titel Speciallärarsamarbete kring barn med särskilt stöd vid övergången från förskola till skola	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Sidantal (tot.) 79	
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
<p>Referat</p> <p>Syftet med avhandlingen var att ta reda på hur speciallärare inom förskola och skola samarbetar kring barn med särskilt stöd inför stadieövergången till skolan samt hur strukturen för speciallärarsamarbetet över stadiegränsen ser ut. Följande forskningsfrågor formulerades för att uppnå syftet.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vilka föreskrifter för samarbete finns och hurudana samarbetsformer förekommer mellan speciallärarna inom småbarnspedagogik och den grundläggande utbildningen kring barn med särskilt stöd?</li><li>2. Vad fungerar bra enligt speciallärarna i samarbetet och vilka utmaningar finns det i samarbetet vid stadieövergången?</li><li>3. Hur anser speciallärarna att samarbetet kunde utvecklas?</li></ol> <p>I den kvalitativa fallstudien användes både intervjuer och dokument som datainsamlingsmetod. Respondenterna var sju till antalet, fyra speciallärare och tre förmän. Insamlad data analyserades genom innehållsanalys.</p> <p>I resultatet framkom att intensiteten i samarbetet varierade mellan speciallärarna inom kommunen och att samarbetet i huvudsak förverkligades via olika former av mötet där överföringsmöten som sker i slutet av vårterminen ansågs ha den bäst fungerande strukturen för samarbetet. I resultatet framkom även att det saknas anvisningar för hur speciallärarsamarbetet mellan stadierna skall förverkligas och att samarbetsbehovet bedöms från fall till fall utgående från de behov barnet med särskilt stöd har. Även avsaknad av schemalagd tid för samarbetet sågs som en utmaning för samarbetet bland respondenterna.</p> <p>Konklusionen av resultatet var att samtliga respondenter ansåg speciallärarsamarbetet över stadiegränsen kring barn med särskilt stöd som viktigt och att det krävs tydliga anvisningar, öronmärkt tid för samarbete och specificerade samarbetsformer för att samarbetet skall förverkligas. Den administrativa ledningen ansågs ha en betydande roll för att utveckla samarbetet.</p>	
Sökord / indexord Samarbete, speciallärare, särskilt stöd, stadieövergång, förskola-grundläggande utbildning Yhteistyö, erityisopettaja, erityinen tuki, siirtymävaihe, esikoulu-perusopetus Collaboration, spcialeducation teacher, special need, transition, pre-primary education- basic education	

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1. Bakgrund och motiv.....	5
1.2. Studiens syfte.....	7
1.3. Centrala begrepp.....	7
1.4. Avhandlingens disposition.....	10
<b>2. Utgångspunkter, tidigare forskning och teoretisk inramning</b> .....	<b>11</b>
2.1. Förskolans och skolans uppdrag.....	11
2.1.1. Förskolans uppdrag.....	11
2.1.2. Skolans uppdrag.....	12
2.2. Stadieövergången mellan förskola och skola.....	13
2.2.1. Stadieövergången för barn med särskilt stöd.....	14
2.2.2. Utmaningar vid stadieövergångar.....	15
2.3. Samarbete vid stadieövergångar.....	16
2.3.1. Samarbete kring barn med särskilt stöd.....	17
2.4. Samarbetsformer under stadieövergångsperioden.....	19
2.4.1. Samarbetsformer kring barn med särskilt stöd.....	21
2.4. Teoretisk inramning.....	23
<b>3. Metod och genomförande</b> .....	<b>26</b>
3.1. Syfte och forskningsfrågor.....	26
3.2. Kvalitativ forskning som metodologisk utgångspunkt.....	26
3.3. Fallstudiestrategi.....	27
3.3. Datainsamlingsmetoder.....	29
3.3.1. Kvalitativ intervju.....	30
3.3.2. Dokument.....	31
3.4. Val av respondenter.....	33
3.5. Studiens genomförande.....	34
3.6. Bearbetning och analys.....	35
3.7. Trovärdighet, tillförlitlighet och etik.....	37

<b>4. Resultatredovisning .....</b>	<b>41</b>
4.1. Föreskrifter för samarbete .....	41
4.1.1. Nationella och lokala läroplaner.....	41
4.1.2. Lokala tillämpningar .....	42
4.2. Förekommande samarbetsformer.....	45
4.2.1. Gemensamma möten .....	45
4.2.2. Generellt samarbete.....	49
4.3. Respondenternas uppfattning om hur samarbetet fungerar.....	51
4.3.1. Fungerande samarbete.....	51
4.3.2. Utmaningar i samarbetet .....	52
4.4. Hur kan samarbetet utvecklas .....	55
4.5. Sammanfattande reflektioner .....	57
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>59</b>
5.1. Resultatdiskussion.....	59
5.1.1. Tydliga föreskrifter – en förutsättning för samarbete .....	59
5.1.2. Enhetliga samarbetsformer och tid stärker jämlikheten och kvalitén .....	61
5.1.3. Schemalagd tid och stärkta relationer - visioner för framtida samarbete.....	62
5.1.4. Studiens resultat i ljuset av den socialekologiska teorin .....	63
5.2. Metoddiskussion .....	65
5.3. Slutsats och förslag på fortsatt forskning.....	67
<b>Referenser.....</b>	<b>70</b>

## **Bilagor**

## **Tabeller**

**Tabell 1** Översikt över fördelningen av respondenter i studien ..... 34

**Tabell 2** Sammanställning av möjliggörande och hindrande faktorer för samarbete ..... 57

## **Figurer**

**Figur 1** Strukturella system i Bronfenbrenners socialekologiska utvecklingsteori ..... 24

**Figur 2** Förekommande styrdokument och anvisningar inom kommunen ..... 41

**Figur 3** Förekommande samarbetsmöten inför stadiövergången ..... 46

**Figur 4** Generellt förekommande samarbete inför stadiövergången ..... 49

**Figur 5** Perspektiv på fungerande samarbetsformer ..... 51

**Figur 6** Utmaningar i speciallärarsamarbetet ..... 53

**Figur 7** Respondenternas visioner om hur speciallärarsamarbetet kan utvecklas ..... 55

**Figur 8** Resultat utgående från olika system i den socialekologiska teorin ..... 65

## **Bilagor**

**Bilaga 1:** Informationsbrev

**Bilaga 2:** Samtyckesblankett

**Bilaga 3:** Intervjuguid

## 1. Inledning

I det inledande kapitlet framgår studiens bakgrund och motiv. Jag tar också upp de centrala begrepp som är aktuella i avhandlingen och redogör för avhandlingens disposition.

### 1.1. Bakgrund och motiv

I min magisteravhandling har jag valt att fördjupa mig i ett område som bygger på mitt intresse för yrkesövergripande samarbete inom småbarnspedagogik, förskola och skola samt intresset för de barn som omfattas av särskilt stöd. Goda samarbetsfärdigheter och yrkesövergripande samarbete är centralt i speciallärarens yrkesroll (Sundqvist, 2014). Yrkesövergripande samarbete är också en nödvändighet för att trygga helhetssynen kring barnets behov av stöd och rätt till vård, fostran och utbildning. När ett barn övergår från förskola till skola krävs samarbete mellan de olika utbildningsstadierna (Rantavuori m.fl., 2019). I min studie har jag valt att rikta fokus på det samarbete som sker mellan speciallärarna inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen i samband med stadieövergången från förskola till skola, kring barn med särskilt stöd.

Under de senaste årtiondena har man inom både internationell och nationell forskning insett betydelsen av att stöda och utveckla strategier för goda och smidiga stadieövergångar mellan småbarnspedagogik, förskola och vidare till skola (Ahtola m.fl. 2012; McIntyre m.fl. 2006; Rous m.fl., 2007; Soini m.fl., 2013). Även Utbildnings- och kulturministeriet [UKM], (2017) tar upp i sin rapport att det finns behov av att utveckla stadieövergångarna mellan stadierna. Lyckade stadieövergångar främjar barnets känsla av trygghet, välmående, växande och inlärningsförmåga (Fabian 2000, Lundqvist & Sandström, 2020, Soini m.fl., 2013, UKM, 2017). Enligt Ahtola (2010) och Soini m.fl. (2013) framkommer samband mellan positiva erfarenheter hos barnet vid stadieövergångar och välmående, identitet, anpassning till skolan samt fortsatta akademiska och sociala framgångar. Även McIntyre (2006) som studerat övergången till skolan för barn med intellektuell funktionsvariation konstaterar att lyckade stadieövergångar inverkar på barnens fortsatta akademiska, kognitiva och socioemotionella kompetens.

Enligt en rapport från Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling [OECD], (2017) och UKM (2017) ges det i Finland generella riktlinjer för samarbete och praxis i samband med stadieövergångar i grunderna för de olika stadiernas läroplaner. Det finns dock inga detaljerade anvisningar för hur samarbetet skall byggas upp och hurudan praxis som skall användas. Enligt OECD (2017) har Finland kritiserats för att inte i tillräckligt stor utsträckning

använda sig av den kunskap forskning inom området bidragit med för att utveckla praxis kring stadieövergången mellan förskola och skola. I Finland har kommunerna stor självbestämmanderätt och varje kommun formar sina egna anvisningar för hur samarbetsformerna i samband med stadieövergångarna skall se ut. UKM (2017) framhåller att målen, praxis och hur samarbetet förverkligas skall beskrivas i de lokala läroplanerna.

Riktlinjerna kring samarbete som beskrivs i grunderna för de olika stadiernas läroplaner, har utarbetats för att minska skillnaderna mellan kommunernas praxis i samband med stadieövergångarna. Trots detta finns det ännu stora skillnader i hur samarbetet förverkligas inom olika kommuner och därav finns det fortsättningsvis utrymme för förbättringar av samarbetsformerna mellan professionella inom de olika stadierna inför övergången till skolan (OECD, 2017; UKM, 2017). Även Rantavuori (2019) har i sin forskning kommit fram till att det finns utmaningar med att etablera fungerande samarbetsformer mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen och att det behöver utvecklas metoder som stöder och stärker samarbetet mellan förskole- och skolpersonal i samband med stadieövergången.

I Utbildningsstyrelsens rapport *Päiväkodista Peruskouluun* (2013) framkommer att övergången mellan förskola och skola sker utan större utmaningar för de flesta barn, medan samma process kan vara desto mer problematisk för en del barn. Enligt Alajoki (2006) är övergången till skolan för barn som omfattas av särskilt stöd i förskolan inte lika förutsägbar som för typiskt utvecklade barn. La Paro m.fl. (2000), som studerat personalpraxis i samband med övergången mellan förskola och skola för barn i behov av särskilt stöd i USA, kunde konstatera att personal inte i större utsträckning använder sig av rekommenderad praxis för dessa barn. Vanligt var att samma praxis användes för alla barn i gruppen oberoende om barnen hade behov av särskilt stöd eller inte. La Paro m.fl. konstaterar vidare att politik och praxis kring stadieövergången till skolan för barn i behov av särskilt stöd behöver ges mera uppmärksamhet och att mer arbete behöver läggas på att ta i bruk ändamålsenliga samarbetsformer som säkerställer kontinuiteten och goda övergångar för barnen.

Vid genomgång av aktuell forskning inom området har jag funnit att det finns en hel del forskning med fokus på stadieövergången mellan förskola och skola. Forskningen belyser övergångsskedet ur olika perspektiv, bl.a. vårdnadshavares perspektiv på stadieövergångar (Lipponen & Paananen, 2013), sociala relationers betydelse vid övergångar (Ackesjö & Persson, 2014), kontinuitet i samband med övergångar (Hirvi 2018; Hogsnes & Moser, 2014), samarbete och utmaningar i samband med stadieövergångarna (Rantavuori m.fl., 2017, Rous m.fl., 2007), strategier för att stöda lyckade stadieövergångar (Rous m.fl., 2007; Wilson, 2003),

hur övergångsskedet påverkar barnets fortsatta akademiska prestationer (Ahtola m.fl., 201) samt övergången till skolan för barn med särskilda behov (Alijoki, 2006; Rous m.fl., 2007; McIntyre m.fl., 2006; Rantavuori, 2019; Wilson, 2003; ). I tidigare forskning belyses också samarbetet och samarbetsformer mellan professionella inom olika stadier (Rantavuori, 2019).

I *Grunderna för förskolans läroplan* (GFLP, 2014) och *Grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan* (Glg, 2014) betonas yrkesövergripande samarbete för att möjliggöra trygga stadieövergångar för alla barn oberoende av bakgrund och utvecklingsnivå. När det gäller övergången mellan förskola och skola riktas fokus vanligtvis på samarbetet mellan förskolläraren och klassläraren. Övriga professionella som t.ex. specialläraren kan vara ansvariga för vissa delar av samarbetet vid övergången till skolan för barn i behov av särskilt stöd (LaParo 2000). Rantavuori m.fl. (2019) nämner också speciallärarens roll som stödjande samarbetspart för förskoleläraren och klassläraren. Enligt Alijoki (2006) är speciallärarsamarbete mera framträdande då ett barn med särskilt stöd övergår från en specialgrupp i förskolan till en specialklass i skolan. Vid genomgång av tidigare forskning inom området har jag konstaterat att det saknas forskning rörande samarbetet mellan speciallärarna inom förskola och skola i samband med stadieövergången och det är den forskningsluckan min studie skall bidra med kunskap till.

## 1.2. Studiens syfte

Studiens syfte är att erhålla kunskap om hur speciallärare inom förskola och skola samarbetar kring barn med särskilt stöd i samband med stadieövergången till skolan samt hur strukturen för speciallärarsamarbetet över stadiegränsen ser ut är. Min förhoppning är att studiens resultat kan bidra med kunskap om hur samarbetet fungerar och kan utvecklas för att bättre gynna såväl barn, vårdnadshavare, speciallärare och lärare.

## 1.3. Centrala begrepp

Avhandlingens centrala begrepp är; *speciallärare*, *stadieövergång*, *yrkesövergripande samarbete* och *samarbetsformer* samt *särskilt stöd*. Jag redogör också kort för några begreppskillnader som förekommer i förskolans och skolans läroplaner och som är av betydelse i denna avhandling.

Med *speciallärare* avser jag de personer som inom förskola och skola har formell behörighet att ge barn och elever i behov av stöd, specialundervisning. Behörighetsvillkoren för speciallärare inom förskola och grundläggande utbildning beskrivs i förordningen om



behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (1998/986 §8). Sundqvist (2014) beskriver speciallärarens yrkesroll som mångfasetterad och komplex. Specialläraren skall undervisa barn och elever med olika funktionsvariationer och inlärningssvårigheter, individuellt, i mindre grupper och via samundervisning. Specialläraren har också en handledande roll och jobbar i yrkesövergripande nätverk kring barn och elever i behov av stöd. Enligt Palla (2009) består yrkesrollen för speciallärare som verkar inom småbarnspedagogik och förskolan i att handleda personal och verka för kompetenshöjning inom personalgrupper. Specialläraren skall också identifiera och undanröja hinder i undervisnings- och lärmiljöerna, genomföra pedagogiska utredningar, se till barnens färdigheter och identifiera svårigheter. I samarbete med övrig personal skall specialläraren utveckla förebyggande arbetssätt och differentiera den pedagogiska verksamheten.

Begreppet *stadieövergång* eller den engelska motsvarigheten ” transition”, står i avhandlingen för den process som förbereder barnet på en övergång från förskolan till skolan. Stadieövergångsprocessen mellan förskola och skola inleds under förskoleåret och anses vara avslutad först månader efter att skolgången inletts (Rantavuori, 2019). Ackesjö (2013) definierar stadieövergången från förskola till skola som en förflyttning mellan skolformer i vilka barnen träder över institutionella gränser. Rous m.fl. (2007) i sin tur beskriver stadieövergång som en förflyttningsprocess från en miljö till en annan och att övergångar återkommer i olika livsskeden från barndom till vuxen. Soininen m.fl., (2013) framställer stadieövergången mellan förskola och skola som en vertikal övergång från ett stadium till ett annat.

Med *yrkesövergripande samarbete* avser jag det gemensamma, förberedande arbete som sker mellan speciallärare inom småbarnspedagogik och speciallärare inom den grundläggande utbildningen inför övergången till skolan för barn med särskilt stöd. I svensk ordbok (2009) definieras samarbete som ”att arbeta tillsammans med andra för ett gemensamt mål. Aira (2012) betraktar samarbete som en process där individer, grupper eller organisationer möter, samspelar och skapar relationer till varandra som är till förmån och nytta för båda parter, men dock med en tydlig arbetsfördelning där varje part ansvarar för utförandet av den egna delen i samarbetet. Aira konstaterar dock att samarbete som fenomen eller begrepp är komplicerat och definieras ofta på olika sätt, beroende av kontexten.

Utöver yrkesövergripande samarbete tar jag även upp olika *samarbetsformer* som förekommer mellan speciallärarna inom de två stadierna. I forskningen används ofta begreppet ”transition practice” vars innebörd Ahtola m.fl., (2011) likställer med det samarbete som sker under övergångsperioden från förskola till skola. Deras definition på ”transition practice” är;

ömsesidiga aktiviteter och samarbete som sker mellan organisationerna under stadieövergångsperioden. Jag har valt att använda begreppet ”samarbetsformer” för de olika arbetssätt som speciallärarna använder sig av i samarbetet under stadieövergångsperioden.

I Finland har alla barn och elever rätt till stöd för växande och lärande eller lärande och skolgång så fort ett behov av stöd uppstår. Det finns tre olika stödnivåer; allmänt-, intensifierat- och särskilt stöd, varav nivån för *särskilt stöd* är den mest omfattande stödformen (GFLP, 2014). Barn som på grund av omfattande funktionsvariation, svår sjukdom, utvecklingsförsening, socio-emotionella utmaningar eller förvärvade skador via olycka som varaktigt påverkat barnets fysiska, psykiska och kognitiva förmåga, inte kan tillgodogöra sig de allmänna målen för växande och lärande eller lärande och skolgång, ska erhålla särskilt stöd. (GFLP, 2014; G1gu 2014; Louhela-Ristelä & Meriläinen, 2020; Sarlin & Koivula, 2009) Enligt Pihlaja (2005) kan utmaningarna hos barn i behov av särskilt stöd härledas till tre olika områden så som; funktionsvariation/sjukdom, sociala riskfaktorer eller inlärningssvårigheter. Inom det särskilda stödet ges barnet specialundervisning i olika former och individuella målsättningar uppgörs. Barnet har också rätt till andra stödformer som stiftats i lagen om grundläggande utbildning som tex. tolk- hjälpmedels- och biträdestjänster (GFLP 2014; G1gu 2014; Sarlin & Koivula, 2009). För barn med grava funktionsvariationer ordnas undervisningen utgående från verksamhetsområden i stället för läroämnesvis. Studier enligt verksamhetsområden innefattar språkliga och kommunikativa färdigheter, kognitiva färdigheter, motoriska färdigheter, sociala färdigheter samt färdigheter för det dagliga livet (GFLP, 2014; Louhela-Ristelä & Meriläinen, 2020). I grunderna för förskolans och den grundläggande utbildningens läroplaner finns vissa skillnader i terminologin. I förskolans läroplan används termen *barn* medan man inom den grundläggande utbildningen talar om *elev*. *Stöd för växande och lärande* används inom förskoleverksamheten och *stöd för lärande och skolgång* inom den grundläggande utbildningen. Med stöd för växande och lärande samt stöd för lärande och skolgång avses barnets och elevens rätt till stöd för sin utveckling, inläring och välmående så fort som ett behov uppstår. Stödet ges utgående från någon av de tre stödnivåerna inom trestegsstödet. (GFLP, 2014; G1gu, 2014)

I avhandlingen använder jag i första hand av begreppet *barn* i stället för elev eftersom barnet ännu i samband med stadieövergångsprocessen formellt inte betecknas som elev. Barnet blir elev först då den grundläggande utbildningen inleds (Fabian & Dunlop, 2007; GFLP, 2014).

## **1.4. Avhandlingens disposition**

Avhandlingen består av fem kapitel: inledning, utgångspunkter, tidigare forskning och teoretisk inramning, metod och genomförande, resultatredovisning och diskussion. I inledningen framgår avhandlingens bakgrund och motiv. Centrala begrepp förklaras och en sammanfattning ges av avhandlingens disposition. I det andra kapitel beskrivs utgångspunkterna för förskolans och skolans uppdrag, en överblick ges över tidigare gjord forskning inom det valda ämnesområdet och den socialekologiska utvecklingsteorin som utgör studiens teoretiska utgångspunkt presenteras. I det tredje kapitlet framgår avhandlingens syfte och ställda forskningsfrågor. Där utöver ges en redogörelse av kvalitativ forskning som metodologisk utgångspunkt, fallstudie som strategi, datainsamlingsmetoder samt studiens genomförande och etiska aspekter. I kapitel fyra framgår studiens resultat och reflektioner kring resultatet. I det avslutande kapitlet diskuteras resultatet och valet av metod, studiens bidrag och förslag på fortsatt forskning.

## 2. Utgångspunkter, tidigare forskning och teoretisk inramning

I kapitlet tar jag upp utgångspunkterna för förskolans och den grundläggande utbildningens uppdrag, forskning kring stadieövergångar och vanligt förekommande utmaningar vid dessa. Vidare redogör jag för yrkesövergripande samarbete och samarbetsformer vid stadieövergångar utgående från tidigare forskning. Som teoretisk utgångspunkt har jag valt den socialekologiska utvecklingsteorin, vilken jag ger en beskrivning av i slutet av kapitlet.

### 2.1. Förskolans och skolans uppdrag

I lagen om grundläggande utbildning (628/1998 §2) framgår att målet för förskolan och den grundläggande utbildningen är ”att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet. Målet för förskoleundervisningen är dessutom att som en del av småbarnsfostran förbättra barnens förutsättningar för inläring.”

Både inom småbarnspedagogik, förskola och grundläggande utbildning utgår man från ett inkluderingsperspektiv. Allas rätt till delaktighet och utbildning enligt närskoleprincipen ligger till grund för respektive stadium. I GLFP (2014) framgår att valet av skolform för en elev som omfattas av särskilt stöd skall föregås av en pedagogisk utredning som bygger på en yrkesövergripande redogörelse av barnets intressen, styrkor, inlärningsfärdigheter och behov, vilka bör beaktas inför skolstarten. Utredningen ligger till grund för beslutet om barnets huvudsakliga undervisningsgrupp och övriga tjänster den blivande eleven har behov av i samband med skolstarten.

Den finländska förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen skiljer sig från varandra vad beträffar läroplaner, traditioner och kultur och oftast också i avstånd mellan enheterna (Ahtola, 2011; Karila & Rantavuori, 2014). Inom förskolan betonas lärande via lek och ett barncentrerat lärande genom integrerade aktiviteter medan undervisningen inom den grundläggande utbildningen i huvudsak är ämnesorienterad (Soini, 2013; Ahtola, 2011).

#### 2.1.1. Förskolans uppdrag

I GFLP (2014) framgår att förskolans främsta uppdrag är att stöda barnets förutsättningar att växa, utvecklas och lära i nära samarbete med hemmet. Förskoleundervisningen skall stärka barnets tro på sitt eget kunnande och stöda barnet att utveckla sin förmåga att tänka och lära

sig. Undervisningen skall utgå från barnets lek, fantasi, intressen, lust att experimentera och utforska sin omgivning. Förskolan har som avsikt att utveckla en mångsidig kompetens hos barnet utgående från ett holistiskt perspektiv på undervisning och lärande. Förskoleundervisningen har även en central roll när det kommer till att i ett tidigt skede upptäcka stödbehov för växande och lärande, erbjuda stöd och förebygga svårigheter. Förskolans verksamhet skall också utgå från principen om inkludering.

Enligt GFLP (2014) skall barnen och vårdnadshavarna delta i planeringen, genomförandet och utvärderingen av verksamheten och för varje barn skall även individuella målsättningar fastställas. Barnet, vårdnadshavarna och förskoleläraren skall föra en diskussion om barnets intressen, styrkor, färdigheter och behov och forma lämpliga individuella målsättningar för barnets förskoleår.

### ***2.1.2. Skolans uppdrag***

I Glgu (2014) framgår att den grundläggande utbildningen har som uppdrag att undervisa, fostra och stöda en sund uppväxt och utveckling för eleven i samarbete med hemmet. Eleven har en aktiv roll i det egna lärandet och skall ges färdigheter att ställa upp mål och lösa problem både individuellt och i grupp. Elevens lärande och mångsidiga kompetens utvecklas via positiva erfarenheter i samband med lärande, nyskapande verksamhet samt i kommunikation med andra elever, lärare och människor i olika miljöer. Lärandet har en central roll i elevens utveckling och skapande av ett gott samhällsliv.

Enligt Glgu (2014) har eleven rätt till elevhandledning och stöd för lärande och skolgång i den omfattning som behövs, direkt då behov uppstår. Även den grundläggande utbildningen skall i likhet med förskolan utveckla verksamheten utgående från inkluderingsprincipen. Man skall även säkerställa att utbildningen är fri från hinder och tillgänglig för alla.

Den grundläggande utbildningen är uppdelad i årskurshelheter utgående från elevernas ålder och utvecklingsnivå. Varje årskurshelhet har sina särskilda uppdrag. I årskurserna 1–2 bör den kunskap eleverna erhållit i förskolan och inom småbarnspedagogiken betonas och uppmuntras. Eleverna skall motiveras att knyta an till den nya gruppen och att samverka med de vuxna de möter i skolmiljön. Att stödja och ge eleverna kvalifikationer att utveckla en positiv självbild som lärande individ och uppmuntra till fortsatt lärande och arbetsmotivation är det centrala uppdraget inom dessa årskurser. Det är också mycket angeläget att följa upp varje enskild elevs lärande för att garantera utveckling och framsteg i skolarbetet. (Glgu, 2014)

## 2.2. Stadieövergången mellan förskola och skola

Som framgår av tidigare forskning av bl.a. Fabian (2000), La Paro (2000), Lundqvist (2018) och Wilson (2003) är skolstarten ett viktigt skede i varje barns liv. Stadieövergången mellan förskola och skola innebär en förflyttning mellan två helt olika lärmiljöer och verksamhetsformer. För vissa barn sker övergången mellan förskola och skola utan större utmaningar, medan den för andra kan skapa större omställningar, stress och oro. Den erfarenhet barnet får av skolstarten både socialt och intellektuellt, påverkar välmående, framtida skolprestationer, intresse för inläring och sociala anpassning.

Trots att skolstarten sker vid olika ålder i olika länder och skolsystemen ser väldigt olika ut, har det visat sig att processen i samband med stadieövergången till skolan har en betydande inverkan både för barn och för deras vårdnadshavare (Fabian och Dunlop, 2007). De framhåller att förändringar i relationer, läroplaner, institutionell kultur, undervisningsstil, miljö och lärandekontext ställer höga krav på barnet och vårdnadshavaren i samband med stadieövergången till skolan.

I de nationella grunderna för förskolans läroplan (2014) och läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) framgår vikten av att främja enhetliga och smidiga stadieövergångar för barnet mellan hemmet och småbarnspedagogiken inklusive förskolan och vidare till skolan. Det krävs ett planmässigt och systematiskt samarbete mellan lärarna och övrig personal inom de olika stadierna, samt insikt om särdragen i varandras verksamheter, lärmiljöer, centrala mål, arbetssätt och läroplaner för att främja kontinuitet vid stadieövergångarna. Även Rantavuori (2019) och OECD (2017) påpekar att väl förberedda stadieövergångar som utgår från läroplanerna, barnets behov och som förverkligas utgående från ett gott samarbete mellan vårdnadshavare, utbildade yrkesmänniskor inom förskola och skola är kriterier för att trygga goda stadieövergångar.

Soini m.fl. (2013) betonar vikten av att beakta barnets kompisrelationer i samband med övergången till skolan. Det har konstaterat att övergången till skolan går lättare för barn som har fler vänner än för de som har få eller inga alls och att barn med flera vänner anpassar sig lättare och har en mer positiv inställning till skolan. Även Fabian (2000) lyfter fram vikten av att beakta barns vänskapsrelationer vid stadieövergångar. Att inleda skolgången med en trygg vän stärker självförtroendet och motivationen och ger större förutsättningarna för en lyckad skolstart.

Rantavuori (2019) och OECD (2017) framhåller att det i forskning kring vad som kännetecknar kvalitativa stadieövergångar till skolan framgår att den kunskap barnet tillägnat

sig i förskolan är värdefull och bör betonas i samband med stadieövergången och under de första åren i skolan. Fabian och Dunlop (2007) uttrycker samma sak och betonar att barnets kunskaper och expertis inte skall förringas utan tas tillvara och vidareutvecklas i skolan.

### ***2.2.1. Stadieövergången för barn med särskilt stöd***

Alla barn genomgår olika typer av stadieövergångar i livet, men för barn med särskilt stöd tenderar stadieövergångar att bli mer krävande, stressande och ångestladdade (Wilson, 2003). Detta beror ofta på att barn med särskilt stöd, i större utsträckning är i behov av individuell service och att olika yrkesmänniskor ingår i deras nätverk. Enligt Lindqvist (2018) och Wilson (2003) innebär stadieövergångar att barnet lämnar något bekant och övergår till något nytt som t.ex. nya lärmiljöer, lärare och kamrater. Detta i kombination med att inte veta vilka nya utmaningar och förväntningar barnet och vårdnadshavarna ställs inför, är bidragande faktorer till ångest och stress i samband med stadieövergångar för barn i behov av särskilt stöd och deras vårdnadshavare. Även Rantavuori (2019) framhåller att barn kan bli stressade, få svårt att koncentrera sig på lärandet samt anpassa sig till skolvardagen ifall förändringarna mellan förskolans och skolans lärmiljöer och verksamhet blir för stor. Alla stressfaktorer i samband med övergångar för barn med särskilt stöd kan inte undvikas, men de kan dock minimeras (Wilson, 2003). Soini m.fl. (2013) poängterar i sin tur att stadieövergången till skolan också kan medföra positiva erfarenheter som stöder barnets tillväxt och självständighetsutveckling.

Enligt La Paro m.fl. (2000) innebär stadieövergången mellan förskola och skola för barn med särskilt stöd många förändringar gällande undervisnings- och inlärningsförhållanden. I skolan är undervisningen mer akademiskt inriktad och eleven skall i större utsträckning klara av att ta emot kollektiva instruktioner. Förväntningarna på ökad självständighet är högre och uppmärksamheten av vuxna är lägre än i förskolan. Barnet behöver tid på sig att anpassa sig till förändringarna och för vårdnadshavarnas del tar det tid att vänja sig att samarbeta med nya lärare och övrig personal. Lindqvist (2018) betonar också att inskolningen kan vara mer tidskrävande för barn med särskilt stöd. Det kan t.ex. ta längre tid att hitta i den nya lärmiljön och barnet kan behöva hjälp med att hitta rätt. Barnet kan också behöva mer tid och hjälp i att etablera kontakter till lärare och kamrater.

La Paro m.fl. (2000) och Wilson (2003) betonar att övergången till skolan för barn med särskilt stöd förutsätter en omsorgsfull planering mellan professionella, vårdnadshavare och barn så att barnet i god tid förbereds på att fungera i den nya lärmiljön och så att barnet och föräldrarna inte skall behöva uppleva desto större störningar under övergångsperioden. Hyytiäinen m.fl. (2009) framhåller att planeringen av arrangemang inför skolstarten för barn

med särskilt stöd, med fördel kan påbörjas ett år på förhand, för att hinna ordna med allt nödvändigt. Wilson (2003) framhåller att god planering i samband med stadieövergången minskar problem och förutfattade inställningar och förväntningar hos olika parter. Planering av stadieövergångar behöver ske inom olika nivåer såsom; administrativ nivå (skolledning), institutionsnivå (tex. förskola, skola) och på familjenivå för att trygga kvalitativa stadieövergångar för barn och deras vårdnadshavare.

Att beakta barnets sociala relationer vid stadieövergången till skolan är enligt Lindqvist (2018), en viktig del för att barnet skall känna sig tryggt och lättare anpassa sig till skolans lärmiljö. För barn med särskilt stöd är kamratstöd mycket viktigt för att främja aktivt deltagande och lärande samt social och kunskapsmässig utveckling. Kamrater kan också erbjuda behövlig hjälp och fungera som medlare mellan barn med särskilt stöd och vuxna. Framför allt har kamratstöd en viktig roll ur ett inkluderingsperspektiv. Kamrater kan ta med barn med särskilt stöd i lekar, visa hur lekar eller aktiviteter går till och vara inspiration till nya upptäckter och erfarenheter. Det är viktigt att prioritera kamratstöd vid stadieövergångar för att barn med särskilt stöd inte ska gå miste om det stöd som barn med typisk utveckling kan erbjuda.

Enligt La Paro (2000) och Rous, mfl. (2007) borde personal inom förskola och skola överlag bli bättre på att förstå betydelsen av stadieövergångsperioden för barn med särskilt stöd. Även de som leder och administrerar förskolan och skolan har en central position då det gäller att främja goda övergångar för barn i behov av stöd.

### ***2.2.2. Utmaningar vid stadieövergångar***

En förutsättning för lyckade stadieövergångar är enligt Soini m.fl. (2013) att yrkesverksamma i barnets omgivning är medvetna om vilka utmaningar som kan förekomma i samband med stadieövergångar och skapa stödjande pedagogiska åtgärder för dessa.

Vad finländska förhållanden beträffar konstaterar Rantavuori (2019) och UKM (2017) att skillnaderna inom det finska skolsystemet och småbarnspedagogiken, så som olikheter i institutionernas verksamhetskultur, arbetssätt, tankesätt och policy, är bidragande orsaker till utmaningarna med att utveckla flexibla samarbetsformer i samband med stadieövergången till skolan. Även brist på tilltro och tillit mellan de professionella inom förskola och skola är en utmaning för samarbetet enligt Karila och Rantavuori (2014). De hävdar att det är utmanande för klasslärare att arbeta i team och att lita på förskollärarens kompetens. I studien av Rantavuori (2019) visade det sig att förskolelärares kunskap och expertkunnande till viss del blev outnyttjad och att skolans starka traditioner förorsakade utmaningar för att skapa gemensamt och ömsesidigt expertkunnande.



Även det fysiska avståndet mellan förskolan och skolan kan bidra till utmaningar i samarbetet framgår det av rapporten från UKM (2017). I Glgu (2014) framhålls att samarbetet mellan förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen skall garanteras oberoende av om förskolan och skolan administrativt fungerar i olika enheter.

Att rikta fokus på barnet och vårdnadshavarnas behov vid samarbetet kring stadieövergången har enligt UKM (2017) visat sig vara utmanande. Det är lätt hänt att de yrkesverksamma inom förskola och skola står i centrum och att barnets och vårdnadshavarnas behov då lätt blir förbisedda. Enligt läroplansgrunderna för förskolan och den grundläggande utbildningen skall barnets och vårdnadshavarnas behov stå i fokus under stadieövergångsprocessen (GFLP, 2014; Glgu, 2014).

Alijoki (2006) påpekar att utvärdering och uppföljning av hur skolstarten förlöpt för enskilda barn i behov av särskilt stöd är ett viktigt skede som ofta glöms bort och uteblir. Det är av stor betydelse att planera in tid för återkoppling och utvärdering av de insatser och rekommendationer som gjorts för barnet inför skolstarten. Utvärdering och uppföljning är av betydelse för överlämnande lärare vid kommande stadieövergångsprocesser.

### **2.3. Samarbete vid stadieövergångar**

För att säkerställa en så smidig stadieövergång som möjligt för barnet mellan förskolan och skolan, ställs det krav på goda samarbetsformer och relationer mellan hemmet, förskolan och skolan (Ahtola m.fl., 2011; Alijoki, 2006; Wilson, 2003; GFLP, 2014; Glgu, 2014). Genom samarbete strävar man till att stöda och minska spänningar i samband med stadieövergången för barnet och trygga eventuellt behov av stöd för lärande och skolgång samt skapandet av kvalitativa lärmiljöer (Rantavuori, 2019; OECD, 2017; UKM, 2017; Glgu, 2014; GFLP, 2014). Praxis vid stadieövergångarna bör följa en enhetlig linje och bygga på samarbete kring planering, utveckling och utvärdering (GFLP, 2014; Glgu, 2014).

Gemensamt samarbete kring utarbetandet av läroplanerna inom de olika stadierna gynnar en god utbildningskvalitet, sammanlänkar förskola och skola, stärker den pedagogiska kontinuiteten, vilket stärker barnet att upprätthålla intresse för inläring (Fabian & Dunlop, 2007; GFLP, 2014; Glgu, 2014; Rous m.fl., 2007). Rantavuori (2019) framhåller att ett barncentrerat fokus som utgår från riktlinjerna i läroplanerna också är centralt och kännetecknande för kvalitativa samarbetsformer vid stadieövergången.

I grunderna för förskolans läroplan (2014) och grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan (2014) framgår att det förutom samarbete inom och mellan stadierna är viktigt att samarbeta och bygga upp ett ömsesidigt förtroende med vårdnadshavarna och ta

hänsyn till deras åsikter i alla skeden av barnets lärtig. Diskussion skall föras med vårdnadshavare och barnet gällande mål, uppdrag och förfaringssätt inför stadieövergången till den grundläggande utbildningen. Samarbetet och dialogen med vårdnadshavarna stöder barnets känsla av trygghet och välbefinnande och gynnar förutsättningarna för tillväxt och lärande utgående från barnets behov. Även Hyytiäinen m.fl. (2009) uppger att samarbete och partnerskap mellan vårdnadshavare och yrkesmänniskor lägger grunden för god undervisning. Barnet och vårdnadshavarna skall också beredas möjlighet att på förhand bekanta sig med skolans verksamhet, blivande lärare och lärmiljö (GFLP, 2014).

I samband med stadieövergången skall information som är nödvändig för att ordna barnets behov av stöd för lärande och elevvård överföras från ett utbildningsstadium till ett annat, vilket vårdnadshavarna behöver informeras om (GFLP, 2014; Glgu, 2014). Enligt Ahtola m.fl. (2011) motsätter sig vårdnadshavare ändå ibland att information om barnet förs vidare till skolan eftersom de är rädda för att informationen påverkar barnets förutsättningar och prestationer negativt. Lagen om grundläggande utbildning 40–41§ (642/2010) styr vilka uppgifter som får överföras mellan utbildningsenheterna och annan myndighet. Vårdnadshavarna kan på så vis inte motsätta sig att information som behövs för att trygga barnets rätt till stöd överförs mellan stadierna.

### ***2.3.1. Samarbete kring barn med särskilt stöd***

Malinen (2001) framhåller att då ett barn med särskilt stöd skall börja skolan finns det många frågor som både vårdnadshavare, förskol- och skolpersonal behöver få svar på. Dessa frågor kan bl.a. handla om hur barnets stödbehov kommer att tillgodoses eller vem som skall utvärdera barnets utvecklingsnivå och inlärningsberedskap inför skolstarten? Det kan också aktualiseras frågor gällande alternativa skolformer och undervisningsgrupper och vem som skall informera vårdnadshavarna om de olika alternativen? Vidare kan det finnas funderingar kring när det är skäl att börja bekanta sig med skolan och vem som ansvarar för att ändamålsenlig information överförs? För att få svar på alla frågor krävs samarbete mellan berörda parter.

La Paro (2000) framhåller vikten av att utveckla tillvägagångssätt och överenskommelser för hur praxis vid stadieövergångarna för barn i behov av särskilt stöd skall se ut. Dyliga överenskommelser skulle stöda lärarnas möjligheter att på ett systematiskt sätt säkerställa att barnet och vårdnadshavare får det stöd som behövs inför övergången till skolan. Malinen (2001) påpekar att tillvägagångssätten för hur stödet och samarbetet skall förverkligas, samt olika samarbetsparters ansvarsområden vid stadieövergången skall antecknas i barnets individuella plan (IP).

Malinen (2001) betonar att samarbetet mellan berörda parter inom stadierna behöver vara långsiktigt och etableras senast i början av förskolstarten kring barn med särskilt stöd, för att säkerställa kontinuiteten i utbildning och lärande samt pedagogiska metoder. Tid för stadieövergripande samarbete bör planeras in i lärarnas scheman för att förverkligas och på så vis komma både barn, vårdnadshavare och yrkesverksamma till godo (La Paro, 2000).

Enligt La Paro och även i GFLP (2014) samt Glgu (2014) framgår vikten av en väl organiserad ledning, goda samarbetsfärdigheter och relationer mellan hemmet, förskola, skola, inklusive rektorer och daghemsföreståndare och högre tjänstemän för att målet för samarbete mellan utbildningsnivåerna i samband med stadieövergångar skall uppnås.

Malinen (2001) säger att det ibland är klart redan vid förskolstarten vilken skola barnet med särskilt stöd kommer att börja i, medan blivande lärare vanligtvis bestäms i ett senare skede. I dylika situationer borde det möjliggöras att en speciallärare från skolan deltar i diskussionen kring barnets IP vid förskolstarten. Specialläraren kunde då berätta om skolans läroplan och verksamhet, som t.ex. barnet och vårdnadshavarnas möjlighet att bekanta sig med skolan och hurudana undervisningsmöjligheter det finns för barn med särskilt stöd. Malinen säger vidare att det inte enbart är en rekommendation, utan ett krav att vårdnadshavare och olika yrkesverksamma inom barnets nätverk är närvarande vid diskussionen och uppgörandet av barnets IP i förskolan. Vid utvärderingen av IP:n i slutet av vårterminen i förskolan kommer man överens om hur information och pedagogiska dokument överförs till skolan och diskuterar bl.a. hur biträdestjänster och skolskjuts kommer att förverkligas. Eftersom en stor del vuxna i barnets nätverk också byts ut i samband med skolstarten är det viktigt att bestämma och dokumentera den nya ansvars- och rollfördelningen.

Enligt Malinen (2001) och Hyytiäinen, m.fl. (2009) är vårdnadshavarna de som känner sitt barns historia och behov bäst och vet vilken information som är ändamålsenlig att föra vidare till barnets blivande lärare. Vårdnadshavarna behöver därför alltid ges möjlighet att framföra sin syn på barnets behov och utveckling i samband med stadieövergången till skolan. Att sammanföra vårdnadshavarnas kunskap, med yrkesverksammas kunskap och erfarenheter av barnet, ger en bred och stark grund för fortsatt samarbete och planering i samband med stadieövergången. Ett kvalitativt samarbete kring barn med särskilt stöd byggs genom interaktion mellan vårdnadshavare och olika professionella i barnets nätverk.

I grunderna för förskolans läroplan (2014) och grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan (2014) framgår att yrkesövergripande samarbete mellan förskola, skola, hälso- och sjukvård samt socialvård är en förutsättning för att trygga att barnets lärande så långt som möjligt förlöper obehindrat och att inlärningssvårigheter upptäcks i ett tidigt skede.

Yrkesövergripande samarbete är en viktig del av god praxis i samband med stadiövergången till skolan för barn i behov av stöd för växande, lärande och skolgång. Även Hyytiäinen m.fl., (2009) betonar vikten av att alla vuxna runt barnet jobbar yrkesövergripande så att stödet för barnets utveckling och lärande kan fortgå utan avbrott i den nya lärmiljön. Ur barnets perspektiv är det också viktigt att de som jobbar med barnet har tillräcklig kunskap för att ge ett ändamålsenligt stöd och att andra tjänster barnet behöver, så som t.ex. terapier får fortsätta utan onödiga avbrott.

## **2.4. Samarbetsformer under stadiövergångsperioden**

Ahtola m.fl. (2011) och UKM (2017) påpekar att samarbetet vid stadiövergången till skolan ibland förstås ur ett väldigt snävt perspektiv och att man då tänker att det endast handlar om att informera vårdnadshavare om skolstarten eller överföra behövlig information om barnet till skolan. Ahtola m.fl. såg i sin studie att det förekom stor variation i tillämpningsfrekvensen av praxis mellan olika sammanhörande förskole-skolenheter och också mellan hurdana samarbetsformer som användes. Tillämpningen av samarbetsformer i samband med övergångsperioden till skolan var över lag låg och handlade i högre grad mer om skolorienterad verksamhet än konkreta samarbetsformer. De kunde också konstatera att ju fler och mångsidiga samarbetsformer som användes mellan förskola och skola under stadiövergångsperioden, desto större positiv inverkan hade det på hur barnets akademiska färdigheter utvecklades från förskolan till årskurs ett.

Fabian och Dunlop (2007) ger förslag på samarbetsformer som i forskning visat sig vara centrala för att skapa stödjande stadiövergångar för barn, vårdnadshavare och personal. De betonar också varje institutions ansvar för att skapa så goda stadiövergångar som möjligt för varje barn oberoende av förutsättningar. Några av de rekommenderade samarbetsformerna som framkommit i forskning enligt Fabian och Dunlop är följande:

- Varje institution bör ha en utnämnd person eller mindre grupp som har ansvarar och överblick över stadiövergångsprocessen.
- Förberedande besök ordnas till skolan som ger barnet och vårdnadshavare möjlighet att bekanta sig med miljön, personal och undervisningsformer.
- God kommunikation och interaktion etableras mellan vårdnadshavare, förskola och skola där behövlig information delas i båda riktningarna.
- Mottagande enhet bör vara lyhörd och beakta individuella behov, samt skapa strategier för att beakta dessa.

- Möjliggöra tillträde för föräldrar att delta i den första skoldagen enligt behov så att barnet kan känna sig tryggt.
- Möjlighet att inleda skolstarten med sina vänner samt att skolan jobbar med att utveckla och etablera nya vänskapsband.
- Skapa strategier för att hjälpa barnet klara av utmaningar relaterade till stadieövergångsprocessen.
- Arbeta för läroplanskontinuitet över stadiegränserna så att förskol- och skolpersonal planerar tillsammans och idkar alternerande undervisning mellan stadiegränserna.
- Samarbetet kring stadieövergångsprocessen bör utvärderas regelbundet ur alla berörda parter perspektiv, speciellt ur barnens perspektiv.
- Erbjudna lärare och övrig personal som arbetar med elever som inleder skolstarten, specifik skolning inom området.

Samarbete kring läroplanerna mellan förskolans och den grundläggande utbildningens lärare har enligt Ahtola m.fl. (2011), visat sig ha störst inverkan på ett fortsatt utvecklande samarbete. Det gemensamma arbetet kring läroplanerna hade också en positiv inverkan på kontinuiteten vid stadieövergången mellan förskolan och skolan och gav lärarna möjlighet att träffas för att diskutera uppfattningar och mål, berörande barnens undervisning och samtidigt fick de möjlighet att lära känna varandra bättre.

Att skriftliga pedagogiska dokument eller portfolion överförs, där barnets väsentliga färdigheter och behov dokumenterats, upplevdes av grundskolans lärare som viktigt inför skolstarten. Överföring av pedagogiska dokument hade också en signifikant inverkan på barnets fortsatta prestationer enligt Ahtola m.fl. (2011). Vidare framhåller Ahtola att det dock visade sig att överföring av pedagogiska dokument inte var en vanligt förekommande samarbetsform i samband med stadieövergången till skolan. Däremot var diskussioner mellan förskolans och skolans lärare en mycket vanlig samarbetsform inför övergången till skolan och ansågs som den viktigaste samarbetsformen av skolans lärare.

Hopps (2014), Rous m.fl. (2007) och Rantavuori (2019) hävdar att kommunikation och möten mellan personal i förskola och skola har en stor betydelse för att stärka goda relationer, få förståelsen för varandras verksamheter, utveckla samarbetsformer och för möjligheten att inverka på varandras verksamheter. Hoops (2014) poängterar att god kommunikation mellan stadierna även stödjer barnets inläring och svarar mot deras behov och intressen. Kommunikationen och relationen mellan förskola-skola, främjar barnets upplevelser av

kontinuitet i undervisning och inverkar både direkt och indirekt på barnets stadiövergång till skolan.

Samarbetsformerna i samband med stadiövergången till skolan skall vara tillräckligt intensiva och ge personalen möjlighet till personlig interaktion framom mera allmänna samarbetsformer (Ahtola m.fl. 2011). Enligt Ahtola m.fl. (2011) och Hyytiäinen (2009) har Bronfenbrenner och Morris konstaterat att samarbete som sker endast två gånger per år inte är tillräckligt, utan behöver förekomma regelbundet över tid för att utveckling skall ske.

#### ***2.4.1. Samarbetsformer kring barn med särskilt stöd***

I studien som La Paro m.fl. (2000) gjort framkom att de aktiviteter och samarbetsformer som användes vid stadiövergången mellan förskola och skola för barn med särskilt stöd inte skilde sig i så stor utsträckning från de samarbetsformer som generellt används för barn vid stadiövergången till skolan. I USA där La Paro m.fl. utfört sin studie, finns det i vissa delstater till skillnad från Finland, anvisningar och rekommendationer för hur samarbetet vid stadiövergångar skall förverkligas. Aktiviteter och samarbetsformer som rekommenderas är bl.a.; samarbete för kontinuitet kring läroplanen, diskussioner kring barnets individuella färdigheter och förmågor och lämplig skolplacering, individuellt anpassade aktiviteter inför stadiövergången, barnet besöker blivande skola, barnet besöker blivande lärare, läraren från skolan besöker förskolan och information om skolstarten skickas till vårdnadshavarna. Den vanligast förekommande samarbetsformen vid övergången till årskurs ett för barn med särskilt stöd var att specifika aktiviteter och samarbetsformer planerades individuellt för respektive barn. Den minst förekommande samarbetsformen var att blivande lärare besökte barnet i förskolan. Besök av blivande lärare var dock den vanligast förekommande aktiviteten för hela barngruppen samt att barngruppen besökte skolan och att lärarna träffades för att diskutera kontinuiteten i läroplanerna. Att träffas för att diskutera kontinuitet kring läroplanen för barn med särskilt stöd förekom endast hos 3 % av deltagarna i studien av La Paro m.fl.

Rous m.fl. (2007) lyfter i sin tur fram fyra kategorier av samarbetsformer som i deras studie visade sig vara vanligast förekommande i samband med stadiövergångar kring barn med särskilt stöd. Den första kategorin representerar olika förberedelser för barn och vårdnadshavare, i form av familjeservicemöten av yrkesövergripande karaktär, där barnets och familjens behov av stöd kartläggs och diskuteras. Barnet, vårdnadshavare och personal har vid detta tillfälle möjlighet att bekanta sig med varandra och information kring stadiövergångsprocessens olika skeden delges vårdnadshavare och barnet. Till viss del ordnas också olika workshops där representanter från olika områden deltar för att hjälpa

vårdnadshavarna förstå byråkratin och begreppsdjungeln som förekommer kring barn med särskilt stöd i samband med stadieövergångar. Den andra kategorin relaterade till olika besöksformer för barn, vårdnadshavare och personal. Den vanligast förekommande besöksformen är att barn och vårdnadshavare i ett tidigt skede besöker den blivande skolan för att skapa sig en uppfattning om verksamheten. En annan variant är att barnet besöker den blivande skolan med en trygg och bekant vuxen från överförande grupp. Även besök av personal mellan överlämnande och mottagande enheter är en vanlig besöksform för att förbereda stadieövergångar och förebygga kommunikationen mellan personalen inom de olika enheterna. Den tredje kategorin innefattar olika informationsaktiviteter som syftar till att hjälpa barnet och vårdnadshavarna med stadieövergången. Dyliga aktiviteter kan vara hembesök av lärare eller annan personal, olika event som ordnades inför höstterminens början där barnet och vårdnadshavarna fick träffa blivande lärare och bekanta sig med lärmiljön. Specifikt material ”transitionpackets” så som broschyrer med information om stadieövergångsprocessen och kalendrar med datum för olika stadieövergångsevent under året, används också för att förbereda övergångsprocessen. Till den tredje kategorin hör också aktiviteter som fokuserar på att förbereda barnet på färdigheter som behövs i skolan, så kallade ”survival skills”. Dyliga färdigheter kan t.ex. vara att öva hur man åker skolbuss och att lära sig hitta i skolan. Den fjärde kategorin innefattar samhällsresurser och stödtjänster som organisationer och föreningar kan erbjuda vårdnadshavare för att klargöra sina rättigheter inför skolstarten för barn med särskilt stöd.

Enligt Hyytiäinen m.fl. (2009) är centrala samarbetsformer inför stadieövergången för barn med särskilt stöd, gemensam planering och förberedelser som inleds i god tid. Även överföring av behövlig information mellan stadierna och att barnet och vårdnadshavare får möjlighet att i god tid och tillräckligt ofta bekanta sig med den nya lärmiljön och de professionella som skall ta emot barnet är viktigt. Skolans personal behöver också få tid på sig och handledning i användningen av kommunikationshjälpmedel och andra eventuella hjälpmedel.

Lindqvist (2018) nämner vikten av att överlämnande lärare noggrant redogör för vilka stödinsatser barnet fått, varför stödet behövts och hur implementeringen av stödet fungerat. Detta är extra viktigt då det gäller stödinsatser som hör samman med barnets kommunikations- och interaktionsfärdigheter, för att säkerställa att barnet inte fråntas delar av sitt språk i samband med stadieövergången. Lindqvist poängterar också att väsentlig information gällande barnets intressen, styrkor, förmågor och kunskaper skall lyftas fram och betonas i samband med stadieövergången. Det är också viktigt att mottagande lärare är lyhörd och beaktar den

information vårdnadshavare och överlämnande personal förmedlar. Tids nog hinner mottagande lärare bilda sig en egen uppfattning om barnet.

Rous m.fl. (2007) framhåller att planering och grundläggande anvisningar, riktlinjer, planer och aktiviteter är utgångspunkten för god praxis vid stadieövergångar. Ansvars- och rollfördelning för berörda parter vid samarbetet under stadieövergångsperioden skall vara tydliggjord. Engagerad och motiverad personal som har förutsättningar och stöd från ledningen för att utveckla goda relationer och gott samarbete mellan stadierna är mycket viktigt. Kontinuitet och enhetliga övergångar mellan stadierna som utgår från läroplanerna är betydelsefullt.

La Paro m.fl. (2000) säger dock att det ännu finns en hel del att utveckla och forska kring gällande samarbetsformer vid stadieövergångar för barn med särskilt stöd. Det krävs systematisk planering av samarbetsformer för övergångsperioden mellan förskola och skola och administratörer och politiker för att samarbete och samarbetsformer skall bli en självklar del av lärarnas ansvar och införlivas i årsplaner och veckoscheman.

## **2.4. Teoretisk inramning**

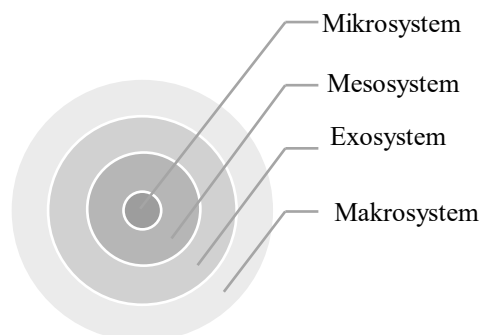
Den aktuella studien utgår från ett socialekologiskt perspektiv för att studera speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd i samband med stadieövergången från förskola till skola. Den amerikanska utvecklingspsykologen Urie Bronfenbrenner som gett upphov till teorin, utgår från att individens utveckling påverkas av olika miljöaspekter eller system som är sammanlänkande och omsluter varandra. Bronfenbrenner (1979) framhåller att människans beteende skall studeras och förstås utgående från det sammanhang där individen verkar. Med detta som utgångspunkt anser jag att det socialekologiska perspektivet är lämpligt för den aktuella studien eftersom avsikten är att studera speciallärarsamarbete inom en given kommun.

Den socialekologiska utvecklingsteorin beskriver enligt Bronfenbrenner individens utveckling utgående från hur individen upplever förändringar i den omgivande miljön och hur interaktionen sker mellan individer inom och mellan olika system. De olika system som ingår i den socialekologiska teorin kallar Bronfenbrenner (1979), mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem. Dessa enskilda system och interaktionen mellan dessa har en avgörande inverkan på individens utveckling, antingen direkt eller indirekt och även i större eller mindre utsträckning, beroende på individens ålder. Den socioekologiska teorin utgår alltså från den påverkan, miljön har på individens utveckling. I figur 1 här nedan fås en överblick av de olika systemens inbördesrelationer.



## Figur 1

### *Strukturella system i Bronfenbrenners socialekologiska utvecklingsteori*



Bronfenbrenner beskriver mikrosystemet som den innersta och mest närliggande utvecklingsmiljö för individen, där relationerna är de mest centrala. Relationerna är personliga och sker ansikte mot ansikte, så som t.ex. relationen mellan barnet – föräldrar, syskon, kompisar och lärare. Mikrosystemets byggstenar består av individens upplevelser av de aktiviteter, roller och mellanmännsliga relationer som förekommer i den närmaste omgivningen. Inom mikrosystemet är det individens egna upplevelser av den omgivande miljön som har betydelse och inverkar på utvecklingen, inte den objektiva uppfattningen.

I mesosystemet framhåller Bronfenbrenner att det är inbördes förhållanden mellan två eller flera miljöer i vilka individen är aktivt deltagande som står i fokus, så som t.ex. interaktionen och aktiviteter mellan familj, förskola och skola. För ett barn kan det handla om hur relationen och kommunikationen mellan hemmet- daghemmet, skolan eller kompisar fungerar. Är relationerna mellan de olika systemen goda, har det en positiv inverkan på individen, medan det kan vara omvänt ifall relationen och kommunikationen fungerar sämre. Den uppfattning, inställning, kunskap och förståelse de olika systemen besitter om varandra påverkar relationerna och individens utveckling. Ett mesosystem skapas alltid då individen inträder och blir delaktig i en ny miljö, som t.ex. stadiövergången mellan förskola och skola.

Till exosystemet hör de miljöer som individen själv inte aktivt deltar i men i vilka aktiviteter och beslut påverkar eller påverkas av det system individen befinner sig i. Detta kan i utbildningssammanhang handla om beslut som tas av administrativa organ och som indirekt påverkar den skolmiljö individen ingår i. Makrosystemet inbegriper i sin tur samhällets kulturer och subkulturer. De värderingar och rådande förhållanden som finns inom samhället påverkar det socioekologiska systemets alla nivåer. Påverkningsfaktorer kan vara t.ex. socioekonomisk status, religion och ideologier, vilka påverkar individens utveckling direkt eller indirekt. Kulturen och de subkulturer individen omges av inverkar på individens uppfattning och upplevelser av olika skeenden i samhället.

Ett generellt fenomen inom den socialekologiska systemteorin är enligt Bronfenbrenner (1979) de övergångar som sker mellan de olika systemen. Bronfenbrenner framhåller att övergångar alltid medför förändringar i närmiljön som inverkar på individens utveckling. Han kallar övergången mellan system och inträdet i ett nytt system för "An ecological transition". Dyliga övergångar förekommer genom individens hela liv. Som exempel nämner Bronfenbrenner skedet då barnet skall börja i daghem eller skola. I samband med dyliga övergångar sker det förändringar i individens närmiljö och likaså förändras individens roll. Övergångar mellan olika system ställer också krav på interaktionsförmåga, mellanmännsliga relationer och kommunikationsfärdigheter mellan individerna inom olika system. God interaktionsförmåga, goda relationer och kommunikationsfärdigheter mellan berörda individer gynnar en positiv utveckling. Som exempel nämner Bronfenbrenner att då relationen och kommunikationen fungerar bra mellan hemmet och skolan inverkar det positivt på barnets utveckling. I situationer då relationen och kommunikationen är skev mellan dessa är sannolikheten större att barnet påverkas negativt.

I samband med övergångar från ett system till ett annat framhåller Bronfenbrenner (1979) att individens utveckling stöds och förbättras om övergången sker tillsammans med en trygg person från den tidigare system. Han betonar också att övergången från ett system till ett annat förbättras om det inte sker för stora omställningar i roller, aktiviteter och relationer. Ett ömsesidigt förtroende mellan systemen, enhetliga mål, positivt samarbete och balans i maktstrukturen stöder en positiv utveckling för individen i samband med övergången. Bronfenbrenner betonar också att ju fler stödjande länkar och åtgärder som finns och vidtas i samband med övergången mellan olika system gynnar individens utveckling. Att delge det mottagande systemet relevant information, råd och erfarenheter som berör individen som övergår från ett system till ett annat är av betydelse för att stöda individens utvecklingsmöjligheter inom det nya systemet.

Bronfenbrenner (1979) tar också upp betydelsen av samspel och samverkan mellan individer inom och mellan olika system som en faktor som inverkar på individens utveckling. Han säger att individen lär sig och utvecklas genom att betrakta andras aktiviteter. Då två eller flera personer tar del av varandras verksamheter är sannolikheten till samarbete kring dessa större. Samtidigt utvecklas och differentieras också mer bestående känslor gentemot varandra. Goda relationer mellan två parter utgår från ömsesidighet i relationen, balans i maktstrukturen, och positiva känslor gentemot varandra. Ömsesidiga relationer stöder utvecklingen av positiva känslor gentemot varandra. Bronfenbrenner poängterar också att relationer utvecklas genom samverkan över tid.

### 3. Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras inledningsvis syftet och forskningsfrågorna för studien samt kvalitativ forskning som metodologisk ansats. Därefter följer en redogörelse för valet av fallstudie som övergripande strategi, datainsamlingsmetoder, valet av respondenter och studiens genomförande. Slutligen beskriver jag analysmetoden och aspekter som berör studiens trovärdighet, tillförlitlighet och etik.

#### 3.1. Syfte och forskningsfrågor

För att bidra med kunskap till tidigare nämnda forskningslucka, har jag valt att fokusera min studie på speciallärarsamarbete vid stadiövergångar. Syfte med studien är att få kunskap om hur speciallärare inom förskola och skola samarbetar kring barn med särskilt stöd i samband med stadiövergången till skolan samt hur strukturen för speciallärarsamarbetet över stadiegränsen ser ut. Följande forskningsfrågor har formulerats för att uppnå studiens syfte:

1. Vilka föreskrifter för samarbete finns och hurudana samarbetsformer förekommer, mellan speciallärarna inom småbarnspedagogik och grundläggande utbildning kring barn med särskilt stöd inför stadiövergången till skolan?
2. Vad fungerar bra enligt speciallärarna i samarbetet och vilka utmaningar finns det i samarbetet vid stadiövergången?
3. Hur anser speciallärarna att samarbetsformerna kunde utvecklas?

#### 3.2. Kvalitativ forskning som metodologisk utgångspunkt

För utförandet av den aktuella studien har jag valt en kvalitativt inriktad forskningsansats. Yin (2013) framhåller att kvalitativ forskning spänner över ett brett område och alla händelser i det verkliga livet kan bli föremål för kvalitativ forskning. Enligt Widerberg (2002) syftar kvalitativ forskning till att klargöra ett fenomenets karaktär eller egenskaper samt strävar till att förklara fenomenets mening eller innebörd. Dalen (2009, s. 11) framhåller att ett övergripande mål för kvalitativ forskning är ”att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet.”

Enligt Yin (2013) finns det flera utmärkande drag för kvalitativ forskning trots att den kan ha olika inriktningar och metodologier. Han menar att skillnaden i vilken metod som används avgörs av de frågor forskaren vill ha svar på eller de antaganden som forskaren utgår ifrån. Den kvalitativa forskningen täcker in de omständigheter och sammanhang människor

lever i. Alvehus (2019) betonar att det centrala inom den kvalitativa forskningen är att intressera sig för sådant som människor upplever som viktigt och att verkligheten ses som utformad av de individer som ingår i den. Ytterligare en aspekt av den kvalitativa forskningen utgår från relationen mellan aktör och nätverk. Intresset är då att studera hur olika aktörer påverkar ett händelseförlopp och varför saker utvecklas på ett visst sätt eller upphör att utvecklas. Principen här är att aktörerna påverkar de nätverk de ingår i på olika sätt.

Med kvalitativ forskning skapas insikt om och förståelse av fenomenet som studeras (Tjora, 2012). Patel och Davidsson (2019) konstaterar att det kan handla om att tolka och förstå individers upplevelser, vad något innebär för individen eller hur en individ beskriver eller förstår sociala sammanhang eller fenomen. I kvalitativ forskning studeras subjektiva företeelser, uppfattningar och känslor som t.ex. människors upplevelser, synsätt, åsikter, uttalanden, interaktioner, samtal, texter och sociala system (Patel & Davidsson, 2019; Yin, 2013). Yin (2013) hävdar att huvudsyftet med kvalitativ forskning kan vara att återge åsikter och synsätt hos de som deltar i studien. Patel och Davidsson (2019) säger i sin tur att kvalitativ forskning även innebär att upptäcka nya frågor och möjligheter samt strävan efter att ge en djupare helhetsbeskrivning av det fenomen som studeras.

Forskarens roll i den kvalitativa forskningen karakteriseras enligt Patel och Davidsson (2019) av att forskaren är en del av den verklighet som studeras. Forskarens förståelse och erfarenheter kan därför till viss del inverka på analysen och tolkningen av resultatet. Då olika forskare studerar samma fenomen kan de alltså uppnå olika resultat just på grund av att de har olika erfarenheter och förståelse för fenomenet, vilket inverkar på analysen och tolkningen. Patel och Davidsson menar att detta ska ses som en resurs snarare än en begränsning, eftersom en mångfald av tolkningar förmodas ge en bredare förståelse för det studerade fenomenet.

Enligt Patel och Davidsson (2019) samt Yin (2013) ligger fokus mera på språket och orden framom siffror och statistik i kvalitativa studier. Forskaren arbetar med att tolka och göra beskrivningar som ger en djupare insikt i studerade företeelser och fenomen. Forskningsfrågorna har en öppen karaktär och kan förändras eller tydliggöras under forskningsprocessens gång. I undersökningsprocessen kan flera datakällor och datainsamlingsmetoder varvas (triangulering), så som t.ex. intervjuer, observationer och analys av dokument. I denna studie analyseras intervjuer och dokument.

### **3.3. Fallstudiestrategi**

Enligt Alvehus (2019) är fallstudie en vanligt förekommande undersökningsstrategi inom kvalitativ forskning och en smidig metod att närma sig ett fenomen och studera det på djupet.

Fallstudiens roll är enligt Jensen och Sandström (2016) att studera det som "är" och påvisa faktiskt föreliggande förhållanden. Merriam (1998, s. 24), har definierat fallstudien som "en undersökning av en specifik företeelse, t.ex. ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp." Genom att rikta fokus på en företeelse eller situation, strävar man efter att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelserna eller situationen i fråga. Yin (2007, s. 31) ger en definition av vad fallstudie omfattar enligt följande: "En fallstudie utgör en empirisk undersökning som studerar en aktuell företeelse i dess verkliga kontext, framför allt då gränserna mellan företeelsen och kontexten är oklar." Yin menar att fallstudie är lämplig då man anser att förutsättningarna för det fenomen som skall studeras finns att sökas i kontexten. Vidare betonar Yin (2007, s. 31) att fallstudien skall "bygga på flera källor till empiriska belägg och att data behöver löpa samman på ett triangulerande sätt."

Fallstudieprocessen innehåller enligt Yin (2007); Merriam (1998); Jensen och Sandström (2016) några centrala skeden och moment. Till att börja med bör man veta vad man vill ta reda på och varför det är intressant (Yin, 2007). Merriam (1998) påpekar att det är forskningsfrågorna som styr fallet och att nyckelfrågan när man skall bestämma själva fallet är att avgöra vad man vill kunna säga något om då undersökningen är klar. Yin (2007) poängterar att innan datainsamlingen inleds bör forskaren ta ställning till om fallstudien skall innehålla ett eller flera fall, för att ge svar på de ställda forskningsfrågorna. Yin nämner fyra olika typer av fallstudiedesign: holistisk enfallsdesign med en analysenhet, enfallsdesign med flera analysenheter, holistisk flerfallsdesign med en analysenhet och flerfallsdesign med flera analysenheter. I denna studie används enfallsdesign med flera analysenheter.

Enfallsdesign är en vanlig design vid fallstudier och lämpar sig för kritisk prövning av en teori eller då fallet är en sällsynt eller unik företeelse. Vidare är det lämpligt med enfallsdesign då fallet är ett representativt eller typiskt fall eller då fallet är avslöjande eller uppdagande. Enfallsdesign är också lämpligt då ett fall följs upp under tid, ett så kallat långitudinellt fall.

Vid fallstudier är det också ändamålsenligt att använda flera olika datainsamlingsmetoder vilket också framgår av Yins definition av fallstudie ovan. Yin (2007) framhåller att fallstudiens styrka är att den innehåller olika typer av empiriska data. Styrkan i att använda olika typer av källor är enligt Jensen och Sandström (2016) att det verifierar studiens trovärdighet. De betonar dock att fallstudier har starka inslag av tolkning vilket ger forskaren olika tolkningsmöjligheter att välja mellan och även utrymme att skapa nya teoretiska spår. Merriam (1998) poängterar att olika metoder så som t.ex intervjuer, observationer och

dokument används för att undersöka och samla belägg för ett och samma fenomen. Nyttan med att kombinera olika metoder är att den ena metodens svagheter ofta kompletterar av den andra metodens styrkor.

Enligt Merriam (1998) kan fallstudier också beskrivas som deskriptiva, tolkande eller värderande beroende av slutrapportens utformning. En deskriptiv eller beskrivande fallstudie ger en ingående beskrivning av det fenomen som studeras. Avsikten är inte att formulera allmängiltiga hypoteser eller göra generaliseringar, utan i stället att förmedla primär information om olika områden som är förhållandevis utforskade. Även en tolkande fallstudie innehåller beskrivningar av ett fenomen. Här är avsikten dock att utveckla begreppskategorier eller att åskådliggöra, stödja eller ifrågasätta teoretiska utgångspunkter man betraktat som riktiga före insamlingen av information. En värderande fallstudie innefattar en beskrivning, förklaring och bedömning eller värdering av resultatet.

I den aktuella studien jag har valt fallstudiestrategin eftersom jag vill studera det som ”är” och påvisa hur de faktiska förhållandena för det svenskspråkiga speciallärarsamarbetet mellan förskola och skola ser ut i den specifika kommun jag valt som studieobjekt. Det är företeelsen ”speciallärarsamarbete” som är mitt fall med sju respondenter och tre dokument som analysenheter. Mitt fall representerar det representativa eller typiska fallet som enligt Yin (2007) är lämpligt då avsikten är att beskriva förhållanden och förutsättningar som föreligger i en vanlig eller vardaglig situation. Vidare säger Yin att de lärdomar som kan dras från denna typ av fall ger god information om situationen inom en institution eller den genomsnittliga individens erfarenheter. Jag avser beskriva de omständigheter och särdrag som representerar fallet. Jag vill belysa hur samarbetet fungerar och vilka samarbetsformer som är utmärkande kring barn med särskilt stöd under stadieövergångsprocessen till skolan. Jag anser att fenomenet är kontextbundet och att förutsättningarna för samarbetet kan sökas inom verksamheten. I studien använder jag mig av två olika datainsamlingsmetoder, vilka jag beskriver i följande kapitel. Resultatet av studien presenteras i deskriptiv form.

### **3.3. Datainsamlingsmetoder**

Som följande presenteras de datainsamlingsmetoder jag valt för min studie. Yin (2007) hävdar att data för en fallstudie kan komma från flera olika slags källor, men att det åtminstone krävs belägg från två källor som inriktas på samma uppsättning fakta eller resultat, för att genomföra en fallstudie. Enligt Yin (2007) samt Patel och Davidsson (2019) är ingen teknik bättre eller sämre än en annan utan de kompletterar varandra. Vilka tekniker som väljs skall grunda sig på vad som verkar ge bäst svar på studiens frågeställningar i förhållande till den tid och de medel

som finns till förfogande. För att samla in data kring ämnet jag studerar har jag valt att använda mig av intervjuer och dokument. Min bedömning är att båda datainsamlingsmetoderna är ändamålsenliga för studiens syfte.

### **3.3.1. Kvalitativ intervju**

Ordet intervju betyder enligt Dalen (2008 s. 9) ”en utväxling av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett visst tema”. Även Merriam (1998) framhåller att intervjun är ett samtal med ett bestämt syfte. Patel och Davidsson (2019) framhåller att en intervju är ett personligt möte där intervjuaren vanligtvis träffar intervjupersonen för att genomföra intervjun. En intervju kan även utföras via t.ex. telefon- eller videosamtal. Syftet med en kvalitativ intervju är att komma underfund med och urskilja karaktären hos något, som t.ex. den intervjuades livsvärld eller förståelse för ett fenomen. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver kvalitativ intervju som ett sätt att försöka förstå världen ur respondentens synvinkel och skapa mening utgående från deras erfarenheter. Intervjun är ett professionellt samtal där kunskap skapas i interaktion mellan intervjuaren och respondenten. Dalen (2008) anger att intervjuns syfte är att få fram adekvat och beskrivande information om hur respondenten upplever olika sidor av sin livssituation. Kvalitativ intervju är mycket lämplig då man önskar få insikt i respondenternas egna erfarenheter och sådant vi inte direkt kan iaktta, så som känslor, tankar och avsikter. Yin (2007) framhåller att intervju utgör en av de viktigaste informationskällorna vid fallstudier.

En kvalitativ intervju har oftast en låg grad av strukturering (Patel & Davidsson, 2019). Intervjun kan vara helt ostrukturerad eller semistrukturerad (Alvehus, 2019). I den aktuella studien används ett semistrukturerat upplägg. I semistrukturerade intervjuer används en uppsättning frågor eller teman som skall beröras under intervjun men där varken ordalydelse eller ordningsföljd är bestämd i förväg. Merriam (1998) påpekar att man i en semistrukturerad intervju vill få viss information från samtliga respondenter. Enligt Alvehus (2019) är semistrukturerad intervju den vanligast förekommande intervjuformen. Han säger att intervjuaren följer ett formulär som består av några öppna frågor eller bredare teman som samtalet inriktas på. Dalen (2008) kallar ett motsvarande formulär för intervjuguide. I en semistrukturerad intervju krävs det att intervjuaren lyssnar aktivt och ställer lämpliga följdfrågor (Alvehus, 2019). Patel och Davidsson (2019) framhåller att intervjuaren behöver vara lyhörd och interagera med respondenten på ett adekvat sätt.

Patel och Davidsson (2019) framhåller att både intervjuaren och respondenten är medskapare i samtalet i en kvalitativ intervju och att det är en fördel om intervjuaren har en förförståelse och är förberedd inom området som studeras. Enligt Merriam (1998) är samspelet

mellan intervjuare och respondent centralt i kvalitativa intervjuer och kan påverkas av intervjuarens personlighet och färdigheter, respondentens attityder och inriktning samt hur parterna i intervjun definierar situationen. Dessa faktorer påverkar vilken typ av information som kommer fram under intervjun. Mänskliga faktorer inverkar alltid i någon utsträckning i en intervju, men intervjuaren kan minimera påverkan genom att vara neutral och inte dömande. Intervjuaren skall också undvika att argumentera och vara lyhörd för non-verbala budskap. Vidare behöver intervjuaren lyssna aktivt och intresserat.

Kvalitativ intervju som metod är enligt Yin (2007) en viktig informationskälla vid fallstudie. Med avseende på studiens syfte och forskningsfrågornas öppna karaktär bedömde jag att kvalitativ intervju som metod är lämplig för den aktuella studien. Jag önskar få fram adekvat och beskrivande information om hur respondenterna upplever olika sidor av speciallärarsamarbete kring barn med särskilt stöd i samband med studieövergångsprocessen till skolan. Jag är intresserad av innehållet i respondenternas utsagor. I det semistrukturerade intervjuupplägget har jag utgått från forskningsfrågorna och tidigare forskning då teman för intervjusamtalet skapats. Till varje tema har jag formulerat ett antal frågor som ingår i en intervjuguide. Intervjuerna har förverkligats via videosamtal p.g.a. att pandemiläget i samhället inte möjliggjorde fysiska träffar. Samtliga videointervjuer bandades in.

### **3.3.2. Dokument**

Att använda sig av dokument som datainsamlingskälla är en traditionell teknik inom kvalitativ forskning (Patel & Danielsson, 2019). Yin (2007) framhåller att dokument av olika slag har mycket stor relevans för fallstudier, eftersom de ger en annan form av primära belegg över det som studeras. Dokument används ofta som tilläggsdata och kan ge värdefull kontextuell information till intervjuer och observationer (Tjora, 2012; Yin, 2013). Beteckningen dokument används enligt Merriam (1988) för sådant material som samlats in på annat sätt än via intervjuer och observationer. Dokument har enligt Patel och Davidsson (2019) tidigare använts för sådan information som nedtecknats eller tryckts. I samband med att tekniken utvecklats kan information även bevaras i olika digitala former och i dagsläget räknas också bl.a. bandupptagningar, filmer och fotografier som dokument. Andra typer av dokument kan vara officiella och privata handlingar, statistik och register samt litteratur.

Dokumentstudier uppfattas enligt Tjora (2012) som en icke-påträngande metod, eftersom data genereras utan respondenters deltagande. Genom att analysera dokument kan forskaren få relevant information om sakförhållanden som registrerats i ett visst syfte. Merriam, 1998; Yin, 2007 och Tjora, 2012 poängterar att forskaren dock bör vara medveten om att



dokument producerats för andra ändamål än forskning och därför inte alltid passar in i den teoretiska ramen för undersökningen och att det kan vara svårt att avgöra dokumentets tillförlitlighet. Merriam (1998) framhåller att dokument kan ge studien en värdefull empirisk grund gällande det sammanhang där ett problem eller frågeställning hör hemma.

Då valet görs av vilken typ av dokument som behövs hävdar Patel och Davidsson (2019) att forskaren bör beakta att bilden av det som studeras blir belyst från flera synvinklar och blir så fullständig som möjligt. Det är angeläget att på förhand ta reda på vilka dokument som är offentliga och kan användas i studien. Dokument kan också samlas in under studiens gång. Tjora (2012) nämner att dokument kan vara antingen fallspecifika så som t.ex. specifik information som gäller en viss kommun, eller generella som t.ex. lagar eller politiska dokument.

Enligt Yin (2007) och Merriam (1998) är fördelarna med dokument som datainsamlingsmetod att data är stabilt och kan granskas flera gånger. Dokument inrymmer också mycket information som annars kan vara tidskrävande att söka fram. Utmaningarna med dokument kan däremot vara att de är svåra att hitta och få tillgång till. De kan vara ofullständiga och icke tillförlitliga och medföra skevhet i rapporten. Forskaren bör därför kritiskt granska källorna till de dokument som används för forskningen.

Jag har valt att använda dokument som kompletterande data till de intervjuer jag gjort. Det dokument jag valt att se närmare på är kommunens lokala läroplaner för förskolan och den grundläggande utbildningen samt dokumentet ”Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning” som anger minimisamarbetet under stadieövergångsprocessen mellan förskolan och den grundläggande utbildningen. Dessa dokument anser jag ha direkt relevans för min studie. Dokumenten är uppgjorda inom kommunen för att ange hur samarbetet i samband med stadieövergången mellan förskola och skola bör förverkligas. Dokumenten anger riktlinjerna för det konkreta samarbetet ute på fältet. Varje förskola och skola har också sina individuella årsplaner eller arbetsplaner i vilka det ingår en redogörelse för hur enhetens årsvisa samarbete skall förverkligas. Innehållet i årsplanerna kan delvis variera från år till år. Jag har dock valt att utesluta dessa dokument från min studie, eftersom de är enhetsvisa med varierande innehåll och därför blir svåra att generalisera. De lokala läroplanerna och dokumentet för minimisamarbetet är övergripande dokument som gäller för hela kommunens förskolor och grundläggande utbildning. Dessa dokument utgår från de nationella grunderna för förskolans och den grundläggande utbildningens läroplaner.

### 3.4. Val av respondenter

Tjora (2012) hävdar att huvudregeln för urval av respondenter till en kvalitativ studie är att försöka hitta sådana personer som kan uttala sig på ett reflekterande sätt om ämnet som skall studeras. Denna typ av urval kallas för strategiska eller teoretiska eftersom respondenterna inte är slumpmässigt utvalda. Merriam (1998) talar i sin tur om målinriktade eller teoretiska urval där avsikten är att få insikt i och lära sig så mycket som möjligt om fallet. Hon menar att respondenter väljs utgående från hur mycket de kan tillföra forskarens förståelse för fenomenet som studeras. Hon nämner också att man kan utgå från en nyckelperson då respondenterna väljs. Nyckelpersonen kan då ge information om vem som kan tänkas känna till och ha god kunskap inom området som studeras. Enligt Tjora (2012) blir avgränsningen av respondenterna mer naturlig i en fallstudie, eftersom respondenterna skall sökas inom det aktuella fallet. Det kan dock behövas en noggrannare avgränsning genom att välja ut en subgrupp av respondenter inom fallstudien för att få mera logiskt intervjudata. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det inte finns idealiska respondenter men att vissa egenskaper så som samarbetsvilja, vältalighet och kunskap inom området gör en del mer lämpade än andra för uppdraget.

Då det gäller antalet respondenter som skall väljas poängterar Dalen (2008) att de inte får bli för många eftersom det är en tidskrävande process att genomföra och bearbeta intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009 s. 129) uttrycker sig enligt följande: ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta.” Hur många respondenter som behövs beror helt enkelt på studiens syfte. I kvalitativa intervjuer kan man många gånger vinna på att ha färre respondenter och i stället avsätta mera tid på att förbereda intervjuerna och analysera dem. En annan fråga som också behöver beaktas enligt Alvehus (2019) är huruvida urvalet av respondenter skall vara homogent eller heterogent. Med ett homogent urval av respondenter är det enklare att göra jämförelser mellan respondenternas utsagor. Ett heterogent urval ger i stället större bredd och nyansrikedom i fenomenet som studeras.

Eftersom studien har karaktären av en fallstudie fanns det redan från början ett begränsat antal potentiella respondenter. Jag blev dock tvungen att ytterligare göra en avgränsning eftersom det totala antalet speciallärare inom kommunens förskolor och skolor som samarbetar kring barn med särskilt stöd under studieövergångsprocessen hade blivit för stort för denna studie. Mina kriterier för urvalet var att respondenterna skulle ha minst två års arbetserfarenhet av att jobba som speciallärare och att de skulle ha erfarenhet av samarbete kring barn med särskilt stöd under studieövergångsprocessen från förskola till skola. Dessa kriterier begränsade

urvalet ytterligare. För att få ett bredare och mer nyanserat perspektiv av respondenterna valde jag även att införliva några av speciallärares förmän som respondenter.

Valet av förmän var strategiskt. Förmännen blev nyckelpersoner som i sin tur gav förslag på 1–2 speciallärare inom sin enhet som hade de rätta kvalifikationerna för att delta i studien. Utgående från förmännens förslag kontaktades två speciallärare från respektive stadium och tillfrågades om de kan tänka sig ställa upp som respondenter i aktuell studie. Sammanlagt blev respondenterna sju till antalet. Samtliga respondenter var formellt behöriga för sina arbetsuppgifter och hade en pedagogisk examen. Arbetserfarenheten bland respondenterna varierade mellan 2–37 år. I tabell 1 ges en översikt av hur respondenterna är fördelade mellan stadierna.

**Tabell 1**

*Översikt över fördelningen av respondenter i studien*

<b>Respondenter</b>	<b>Förskola</b>	<b>Skola</b>
Förmän	1	2
Speciallärare	2	2

### 3.5. Studiens genomförande

Studien inleddes med att ansöka om forskningslov, vilket beviljades i oktober 2020. Därefter följde en tid av teorigenomgång för att fördjupa min förståelse och få ett bredare perspektiv inom området som studeras. Valet av att utföra studien enligt fallstudiestrategi gjordes också under denna tidsperiod. Inför utförandet av den empiriska delen gjordes ett urval av möjliga respondenter. Som nämnts ovan utgick jag från tre tilltänkta nyckelpersoner som valdes strategiskt. Personerna kontaktades per telefon och tillfrågades om de kan tänka sig ställa upp som respondenter i studien. I detta skede fick de också muntlig information om studiens syfte och en motivering till varför deras medverkan skulle vara betydelsefull. Alla tre samtyckte genast till deltagande i studien. I detta skede kom vi också överens om datum och tidpunkt för intervjun med samtliga, förutom med en där korrespondensen om datum och tid blev överenskommet per e-post. Efter telefonsamtalet skickades ett skriftligt informationsbrev och en samtyckesblankett till nyckelpersonerna per e-post.

I samband med telefonsamtalet hörde jag mig även för om vilka speciallärare nyckelpersonerna ansåg vara lämpliga som respondenter. Efter att ha fått namn på lämpliga

speciallärare kontaktade jag dessa per e-post och bifogade informationsbrevet om studien och samtyckesblanketten. Även i detta fall samtyckte alla tillfrågade till att delta. Per e-post kom jag sedan överens om datum och tidpunkt för när intervjun skulle genomföras. Samtliga sju intervjuer genomfördes via Teams (videosamtal) p.g.a. det rådande pandemiläget.

Innan intervjuerna fick varje respondent e-post där de informerades om vilka huvudteman som kommer att beröras i intervjun. Samtyckesblanketten hade jag begärt att få undertecknad och returnerad till mig innan själva intervjun, vilket jag fick av samtliga förutom en som skickade blanketten i efterhand. Innan de egentliga intervjuerna genomfördes, gjordes också en pilotintervju för att testa frågorna och öva intervjuteknik. Pilotintervjun genomfördes med en speciallärare inom småbarnspedagogiken. Vissa av frågorna omformulerades efter pilotintervjun, någon fråga togs bort och någon annan sattes till.

Vid själva intervjutillfället tillfrågades respondenten på nytt om hen tagit del av information gällande studien och samtyckt till att delta, innan intervjun inleddes. Respondenterna informerades också om sin rätt att avbryta intervjun ifall de av någon orsak så önskar. Information om att intervjun bandas in i transkriberingssyfte gavs också på nytt och varje respondent fick exakt information om då kameran lades på. Alla intervjuer genomfördes i sin helhet inom april-maj 2021. Intervjuernas längd varierade mellan 50–90 minuter.

### **3.6. Bearbetning och analys**

Avsikten med en analys är enligt Denscombe (2019) att beskriva, förklara eller tolka det som framkommer i datamaterialet, för att få en bättre förståelse av innehållet. I en kvalitativ studie handlar det om att analysera ord i skriftlig form. Intervjuer bör därför transkriberas för att kunna analyseras. Merriam (1998) framhåller att analysprocessen går ut på att skapa mening av det data som samlats in. Målet med analysen är att få fram trovärdiga slutsatser och generaliseringar som har sin grund i empiriskt data. Tjora (2012) hävdar att det är i analysen som en stor del av den kvalitativa forskningens potential ligger.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009 s. 194) är transkribering är att ”transformera – ändra från en form till en annan.” En utskrift är en översättning av muntligt språk till skriftspråk. En förutsättning för transkribering är att registrera intervjun via ljud- eller videoupptagning eller genom anteckningar. I transkriberingsprocessen går tonfall och kroppsuttryck förlorat. Enligt Kvale och Brinkmann är intervjuutskrifter ”utarmade, avkontextualiserade återgivningar av intervjusamtal.” Utskrifterna är dock nödvändiga för att omvandla intervjusamtalet till skriven text som möjliggör analys. Det finns ingen generell form för hur intervjuer skall skrivas ut men forskaren behöver ta ställning till huruvida intervjusamtalen skall omvandlas ordagrant

inklusive upprepningar, pauser, betoningar, emotionella uttryck och ljud (t.ex. ”mm”) eller om utskriften får en mera formell skriftspråklig karaktär. Denscombe (2019) hävdar att transkriberingarna i småskaliga forskningsprojekt oftast baserar sig på orden i intervjun och att transkriberingen av intonation, betoning, pauser, tystnad med mera inte får så stor betydelse. Transkribering är dock en värdefull del av forskningsprocessen eftersom forskaren då kommer närmare det empiriska materialet.

Det finns olika tillvägagångssätt för analys av samtal och text i en kvalitativ studie och varje tillvägagångssätt har sitt eget syfte (Denscombe, 2019). Enligt Merriam (1998) innebär analys av data att skapa mening i det insamlade materialet. I denna studie används innehållsanalys vilket är ett sätt att strukturera innehållet i texten. Innehållsanalys kan användas till att studera utskrifter av tal, studera innehållet i en text eller korrespondensen mellan personer. Via innehållsanalys får man fram vad som framställs som relevant i en text, prioriteringar som skildras i texten, värderingar som framförs och hur idéer hänger samman. Nyberg och Tidström (2012) framhåller att innehållsanalys bygger på systematisk gruppering av text där materialet sedan reduceras för att få fram större helheter och kategorier. Merriam (1998) betonar dock att slutresultatet i en fallstudie utformas genom kontinuerlig analys av det data som samlas in. Data som analyseras efter hand den samlas in bidrar till en mångsidig och informativ bild av materialet.

Själva analysprocessen i en kvalitativ forskning innefattar olika skeden. Efter att data är insamlat och transkriberingen är gjord bör data gås i genom omsorgsfullt för att forskaren skall skapa sig en förståelse för vad data handlar om (Alvehus, 2019). Därefter gäller det enligt Nyberg och Tidström (2012) att klassificera data för att hitta olika kategorier. Tjora (2012) talar i sin tur om kodning i stället för klassificering. Efter att klassificeringen är gjord kan forskaren övergå till att skapa kategorier av materialet. Enligt Nyberg och Tidström (2012) kan kategorierna skapas utgående från den teoretiska referensramen eller så kan kategorier skapas direkt utgående från det empiriska materialet. Vidare kan ännu olika undergrupper sökas inom de övergripande kategorierna. Tjora (2012) menar att kategorierna skall lägga grunden för det som skall vara huvudtema i analysen. Avsikten med kategorisering är enligt Tjora att skapa tre till sex teman som svarar på de ställda forskningsfrågorna. Följande steg blir enligt Yin (2013) att tolka och beskriva det som framkommer i data för att avslutningsvis kunna dra slutsatser från studien.

I den aktuella studien har intervjuerna transkriberats ordagrant, men dialektala uttryck, ord och fraser som uttryckts på annat språk än svenska har omvandlats till standardsvenska för att bibehålla respondenternas anonymitet. Därefter har det empiriska materialet lästs igenom

upprepade gånger och reflektioner kring innehållet har antecknats av forskaren för att synliggöra olika teman. Utgående från framkomna teman i det empiriska materialet har kategorier skapats som skall ge svar på de ställda forskningsfrågorna. Färgkodning har använts för att synliggöra de framträdande kategorierna. Vid analysen av materialet har forskaren strävat till att upprätthålla ett objektivi perspektiv och sätta den egna förförståelsen åt sidan och utgå från de uttalanden som framkom av respondenterna i det empiriska materialet.

### **3.7. Trovärdighet, tillförlitlighet och etik**

För att bestämma kvaliteten på en studie skall forskningsproceduren enligt Yin (2013) vara transparent och tåla andras noggranna kontroll. Forskningsmetoderna bör därför dokumenteras och beskrivas så att andra personer kan förstå och bedöma dem. Inom forskning används ofta begreppet validitet då man avser hur exakt eller träffsäkert data är och reliabilitet avser huruvida forskningsinstrumentet ger samma resultat vid en upprepning av studien av en annan forskare (Denscombe, 2019). Inom kvalitativ forskning anser Alvehus (2019), Denscombe (2019) samt Kvale och Brinkmann (2009) att begreppen trovärdighet och tillförlitlighet är mer lämpliga då man avser diskutera sanningsenligheten i forskningen. I denna studie används begreppen trovärdighet och tillförlitlighet och en närmare redogörelse av begreppen och hur dessa beaktats i studien ges nedan. Även begreppet etik definieras och en redogörelse över studiens forskningsetiska aspekter ges.

*Trovärdighet* är ett mer lämpligt begrepp än validitet inom kvalitativ forskning enligt Denscombe (2019) eftersom det inte finns något absolut sätt att visa exaktheten i data. Det finns ingen forskning vars resultat är helt opåverkat av forskaren som utför studien. Subjektiva föreställningar, den aktuella miljön och kulturen som studien utförs i är föränderlig och påverkar på så vis objektiviteten i studien. Kvalitativa data är alltid en produkt av en tolkningsprocess och forskarens förförståelse för ämnet. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att trovärdighet avser sanningen, riktigheten och styrkan i ett yttrande. Trovärdigheten avspeglas också i huruvida en metod undersöker det den är avsedd att undersöka. Forskarens trovärdighet och hantverkarskicklighet är en central del vid bedömningen av kvaliteten av den framställda kunskapen. Forskaren bör kritiskt granska sina källor och den gjorda analysen och därefter lägga fram det egna perspektivet på det undersökta ämnet för att försöka undvika en selektiv uppfattning och snedvriden tolkning. Vidare skall forskaren redogöra för de egna argumenten så att resonemangets relevans kan bedömas (Alvehus, 2019). I litteraturen anges olika förslag för hur forskningsresultaten i en kvalitativ forskning kan kontrolleras. Kvale och Brinkmann (2019) framför att kontrollen av trovärdighet

och tillförlitlighet skall bestyrkas genom hela forskningsprocessen med början från val av tema, planering, datainsamling, utskrifter, analys och rapportering. Denscombe (2019) hänvisar i sin tur till att användningen av flera datakällor ökar trovärdigheten för en studie. Patel och Davidsson (2019) anger att kontrollen av hur väl intervjufrågorna ger svar på den information som är relevant för studien som exempel.

I den aktuella forskningen har trovärdigheten garanterats genom att forskningsprocessens olika skeden har dokumenterats och beskrivits utförligt. Både intervjuer och dokument har använts som datainsamlingskällor, vilket ökar trovärdigheten. Motiveringar har även givits till de val och beslut som gjorts under studiens gång. Transkriberingarna har utförts utan att förändra innehållet. Direkta citat av respondenternas svar har också återgivits för att bestyrka trovärdigheten. Vidare har jämförelser av respondenternas utsagor speglats mot aktuell teori. En jämförelse mellan respondenternas svar har också gjorts. Resultatet av studien ger svar på de ställda forskningsfrågorna.

Alvehus (2019) säger att *tillförlitlighet* syftar på huruvida studiens resultat är upprepningsbart och pålitligt. Denscombe (2019) framhåller att forskaren behöver reflektera över huruvida en annan forskare skulle erhålla samma resultat och komma fram till samma konklusion om forskningen upprepades. Denscombe hävdar att det inte finns några exakta sätt att bevisa tillförlitligheten i kvalitativ forskning men genom att forskaren speglar de procedurer och beslut som gjorts kan andra bedöma om förfarandet är respektabelt och besluten rimliga. Forskaren bör tydligt redogöra för procedurer, metoder och beslut för att visa vad som ledde fram till den specifika slutsatsen, för att möjliggöra en granskning av forskningsprocessen. Med tillförlitligheten avses enligt Yin (2007) en strävan att minimera fel och skevheter i en undersökning. I småskaliga kvalitativa studier blir det enligt Denscombe (2019) läsarens uppgift att använda den erhållna informationen och avgöra i vilken utsträckning informationen går att omsätta till motsvarande fall. Enligt Kvale och Brinkmann (2019) kan det i en intervjustudie t.ex. handla om att bedöma tillförlitligheten i respondenternas svar genom att betrakta antalet motsägelser i intervjutexten eller huruvida troligt det är att respondenten ger samma svar vid olika tillfällen och till en annan intervjuare. Även intervjufrågornas utformning kan påverka tillförlitligheten om de inte är öppet formulerade. Ledande frågor kan således ge missvisande svar. Det är dock viktigt att strävan efter en hög tillförlitlighet inte påverkar forskarens kreativitet i allt för stor grad. Slutresultatet blir oftast bättre då forskaren får använda sin egen intervjustil och sätta sin egen prägel på processen.

Kvalitativ forskning är ofta småskalig vilket föranleder frågan huruvida resultatet går att överföra till andra motsvarande fall. Merriam (1998) hävdar att generaliserbarheten i

kvalitativ forskning är diskutabel eftersom individers beteende inte är statistiskt utan föränderligt och på så vis saknas fasta utgångspunkter att utgå från för att upprepade gånger kunna mäta tillförlitligheten i en företeelse i traditionell bemärkelse.

Tillförlitligheten i den aktuella forskningen har säkerställts genom att forskningsprocessen gjorts systematiskt och noggrant. Forskningsprocessen har varit transparent och varje skede har dokumenterats och utförts med eftertanke. En redogörelse för metoder och beslut framgår tydligt och kan således granskas. Intervjuerna bandades in för att möjliggöra transkribering och analys. Vid genomgång av transkriberingarna har eventuella motsägelser i respondenternas svar uppmärksammats (påvisats) för att belysa en eventuell skevhet i tillförlitligheten. Intervjufrågorna har varit öppna till sin karaktär, vilket möjliggjort öppna och fritt formulerade svar av respondenterna.

Patel och Davidsson (2019) understryker att all forskning oberoende av storlek bör beakta forskningsetiska aspekter. Forskningsetiska aspekter fastställer enligt Denscombe (2019) huvudprinciperna för hur forskning skall bedrivas, men den enskilda forskaren har ändå ett personligt ansvar för sina handlingar under forskningsprocessen. Innan forskningen inleds behöver forskaren ansöka om tillstånd att genomföra studien. Forskningen kan också i vissa fall kräva etikprövning. I småskaliga undersökningar är det nödvändigtvis inte ett krav. Patel och Davidsson (2019) samt Denscombe (2019) hänvisar till några övergripande etikregler som bör beaktas i samband med forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och lagenlighet.

*Informationskravet* innebär att forskaren är skyldig att i god tid informera deltagarna om studiens syfte och vad deras medverkan innebär. Respondenten bör också informeras om att deltagandet är frivilligt och hur informationen som ges kommer att användas. Till god etisk praxis hör också att informera deltagarna i vilken mån de kan ta del av resultatet och hur resultatet publiceras. *Samtyckeskravet* handlar om att deltagarna själva har rätt att bestämma om sitt deltagande. För detta krävs att de har fått tillräcklig information om forskningen för att bedöma huruvida de vill delta eller inte. Samtycket bör erhållas i skriftligt format. *Konfidentialitetskravet* skall ge deltagarna största möjliga konfidentialitet. Alla uppgifter som fås bör behandlas konfidentiellt. Enskilda respondenter och uttalanden skall inte gå att identifiera. *Nyttjandekravet* innebär i sin tur att insamlad data endast får användas för forskningsändamål. (Denscombe, 2019; Patel och Davidsson, 2019)

Denscombe (2019) betonar att en forskare också bör hålla sig inom lagen, vilket kan innebära att forskning om ämnen där datainsamlingsmetoderna och analysen kan medföra att lagen överträds undviks. Insamlad data får ej distribueras till obehöriga och data skall även



förvaras på ett säkert sätt. I aktuell studie har data uppvevarats i en lösenordskyddad dator som ingen annan än forskaren har tillträde till.

De etiska aspekterna i studien har tillgodosetts genom att i första hand anhålla om forskningslov av direktören för småbarnspedagogik och skoldirektören för den grundläggande utbildningen i kommunen där studien önskades genomföras. Forskningslov beviljades av respektive direktör i oktober 2020. Vidare har informationskravet tillgodosetts genom att alla tillfrågade respondenter erhöll information om studiens syfte och vilken betydelse deras medverkan har för studien både muntligt och skriftligt. Att deltagandet var frivilligt betonades och information om hur resultatet presenteras framgick i det skriftliga informationsbrevet.

Samtyckeskravet garanterades genom att respondenterna fick både muntlig och skriftlig information om studien. Varje respondent fick självständigt ta beslut om sitt deltagande i studien utan påverkan av forskaren. Ett skriftligt samtycke erhöles även av varje respondent. Allt insamlat data har hanterats konfidentiellt och med stor försiktighet och enskilda respondenters uttalanden kan inte identifieras. Kommunen i vilken studien utförts i framgår inte och varje respondents namn har betecknats med en fingerad versal för att undvika att respondenterna känns igen utgående från kön. Allt insamlat data används endast för genomförandet av studien. Ljudfilerna och anteckningar som gjorts under intervjuerna har förvarats säkert under studiens gång. Efter avslutad studie raderas de inbandade intervjuerna och anteckningar förstörs.

## 4. Resultatredovisning

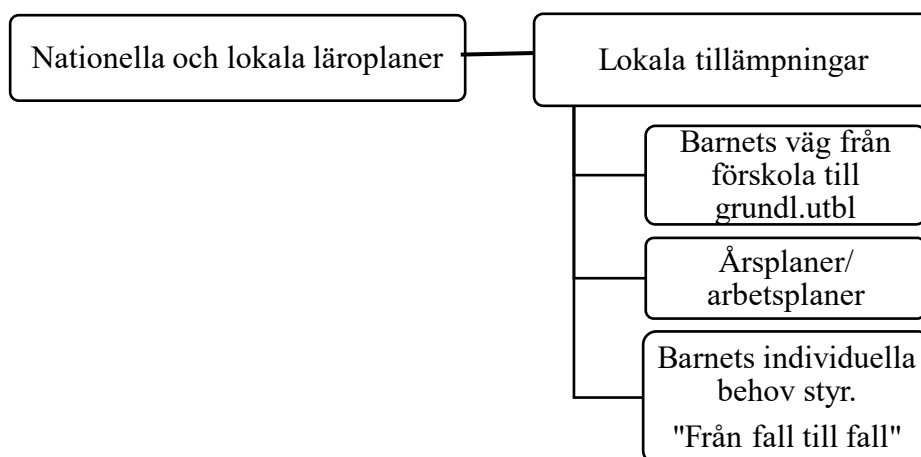
I detta kapitel redovisas de resultat som framkommit ur de empiriska data som samlats in för magisteravhandlingen. Resultatet redovisas utgående från forskningsfrågorna. Kapitlet avslutas med sammanfattande reflektioner kring resultatet.

### 4.1. Föreskrifter för samarbete

I den första delen av forskningsfråga ett frågas efter förekommande föreskrifter för samarbete mellan förskola och skola inför stadieövergången till skolan för barn med särskilt stöd. Vid sammanställningen av resultatet utgående från respondenternas utsagor framträder två olika kategorier som presenteras i figur 2.

**Figur 2**

*Förekommande styrdokument och anvisningar inom kommunen*



#### 4.1.1. Nationella och lokala läroplaner

Alla respondenter var införstådda med att riktlinjerna för samarbetet vid stadieövergången från förskola till skola styrs utgående från den nationella läroplanen och att det är den som ligger till grund för den lokala läroplanen. Alla respondenter hänvisade också till något av de lokalt uppgjorda dokument som anger riktlinjerna för samarbetet. Vid uppgörandet av de lokala läroplanerna har det funnits arbetsgrupper som utarbetat läroplanerna utgående från de nationella läroplansgrunderna för varje stadie. Vid uppgörandet av förskolans läroplan uppger två av respondenterna som representerar förskolan att det förekommit ett visst samarbete mellan stadierna. Dessa två respondenter beskriver dock tillvägagångssättet något olika: ”Jo, arbetsgruppen har jobbat med de här och sen har de godkänts av skoldirektören och inom

småbarnspedagogiken” (Respondent B) och ”Nå, grunderna lades ju för ganska många år sen och i den gruppen fanns det representanter från förskolesidan, småbarnfostrans sida och ja, skoldirektör, det fanns nog säkert nån rektor med i det här” (Respondent P). Även inom den grundläggande utbildningen har olika arbetsgrupper jobbat kring uppgörandet av den lokala läroplanen och haft ansvar för innehållet inom de olika läroämnena.

Alltså vi har jobbat i grupper. Alla (kommun X) skolor. Vi har varit blandade då, lärare från olika skolor och så har vi ansvarat för olika delar. Alltså det har varit ämnesgrupper och nu vet jag faktiskt inte vem som suttit i den gruppen som skrivit det kapitlet, men sen har det gått vidare till en sån här grupp som granskar, vet inte vad det heter officiellt, alla de här förslagen på vår lokala läroplan och har sen godkänt den så som den har publicerats. Men jag vet inte exakt vem som har suttit just i den gruppen (Respondent V).

Då det gäller samarbetet mellan stadierna vid uppgörandet av den grundläggande utbildningens läroplan framgår det inte klart i det empiriska materialet huruvida man samarbetat över stadiegränsen. En respondent uttrycker sig på följande sätt: ” Det vet jag inte, men jag tänker att det borde det ju ha funnits, men jag vet faktiskt inte” (Respondent V).

I analysen framkommer att majoriteten av respondenterna upplever att kännedomen om varandras läroplaner över stadiegränsen är svag och att det skulle vara en fördel att ha bättre insikt i varandras läroplaner. ”Där tycker jag nog att vi kan bli bättre från båda hållen och vi behöver känna till också fast, nå jag pratar liksom från skolans sida, att hur går det till i förskolan, så där har vi nog att lära av varandra ännu, och där är det förstås också olika” (Respondent S). Det är endast en respondent som anser att man i tillräcklig utsträckning känner till varandras läroplaner. ”Då det gäller speciallärarna och rektorerna så är de ju nog ganska insatta i förskolans planer. Min bild är ju nog att de i förskolan också känner till den verksamhet som de behöver känna till” (Respondent J).

#### **4.1.2. Lokala tillämpningar**

I förskolans och den grundläggande utbildningens lokala läroplaner framgår att det finns dokumenterade instruktioner för övergångsskedet i dokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning*. Dokumentet finns som bilaga i bägge stadiernas läroplaner. Respondenterna som representerade förskolan hänvisade alla till det lokalt uppgjorda dokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning*, som den främsta föreskriften för samarbete och förfarande inför stadieövergången till grundläggande utbildning. Dokumentet anger ett så kallat minimisamarbete mellan förskolan och den grundläggande

utbildningen i samband med stadieövergången. Dokumentet har formen av en årsklocka där aktuella skeden i samarbetet under verksamhetsåret framkommer. Föreskriften är av allmän karaktär men vissa delar berör specifikt barn som omfattas av särskilt stöd.

Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning. Det är det vi pratar om. Så det finns interna anvisningar som är uppgjorda 2019.... Det handlar om det här dels minimisamarbetet men det innefattar hela den här informationsgången.... Hur dokumenten skall överföras till skolan, det där praktiska kring vilka informationstillfällen som anordnas och så samarbete... Och de är ju då för verksamhetsåret, månad för månad (Respondent P).

Bland de respondenter som representerade den grundläggande utbildningen angav några att anvisningarna för stadieövergångssamarbetet framkommer i dokumentet som finns som bilaga i läroplanen. Dokumentets titel var dock något oklar och respondenterna använde andra namn för dokumentet än dokumentets egentliga titel, bl.a. ”Minimisamarbete vid stadieövergången” och ”Övergången från förskola till grundläggande utbildning”. Andra angav i sin tur att riktlinjerna för samarbetet finns nedtecknade i skolornas **årsplan/arbetsplan**. Årsplanen utarbetas skolvis och ses över varje år, men i det stora hela är innehållet ändå ganska lika från år till år. Årsplanen uppgörs tillsammans inom kollegiet på hösten och lärarna har vissa områden som de ansvarar för. Årsplanen utvärderas varje år i maj inom respektive skola. I de enhetsvisa årsplanerna anges hur samarbetet med förskolan på ett allmänt plan skall förverkligas under läsåret. I den grundläggande utbildningens lokala läroplan framkommer att det i årsplanen skall fastställas hur blivande elever i årskurs 1 och deras vårdnadshavare introduceras inför skolstarten. Årsplanen baserar sig på läroplanen. Enligt en respondent som hänvisat till årsplanen nämns det inget specifikt om samarbete i den som berör barn med särskilt stöd inför övergången till årskurs ett. Vid uppgörandet av arbetsplanen sker inget samarbete med förskolan utan planen skrivs utgående från skolans perspektiv och verksamhet.

Nå det finns ju beskrivet i den lokala läroplanen i kapitel 13 och man kan säga att där finns såndärna minimigrejer som bör göras. Sen har ju skolorna i samarbete med förskolorna möjlighet att utöka samarbetet, genom att vi har tex en årsklocka som vi följer, men det är nog ganska noga beskrivet i läroplanen (Respondent J).

Uppfattningen om hur bindande de befintliga styrdokumenterna är och huruvida de yrkesverksamma på fältet jobbar utgående från innehållet i styrdokumenterna varierade bland respondenterna. Alla respondenter var medvetna om att läroplanen styr arbetet men flera respondenter ansåg ändå att de inte följs i praktiken och nödvändigtvis inte är så bindande utan

samarbetet varierar mellan enheterna. En av respondenterna uttrycker sig på följande sätt: ”Som jag sa tidigare så gör man nog ändå lite på olika sätt i olika skolor. Rektorer har sina system hur de gör” (Respondent K). Respondent K får medhåll av respondent P, vilket framgår av citatet här nedan. Respondent V anser i sin tur att eftersom strukturen i stadieövergångsdokumentet är strukturerad månad för månad så kunde den enkelt föras in i skolans årsklocka och på så vis bli mera tydliggjort och vara lättare att följa.

Egentligen finns det inget som säger att de är bindande utan det är riktlinjer och anvisningar och så förverkligas de vartefter. Olika från område till område, från rektor till rektor och skola till skola, från tjänsteman till tjänsteman också om man säger så. Likadant för speciallärare också, hur och inte bara vi utan hur förskollärarna har det aktivt i bruk och uppmärksammar det. Det är nog väldigt från och till. Långt ligger det på oss speciallärare att ha det som riktlinjer och jobba enligt de (Respondent P).

Nå jag tänker ju att eftersom där också var specificerat vilken månad allting sker, så skulle det ju vara jätteenkelt att sätta in det i en skolas årsklocka till exempel och sen då på det viset följa upp dom och följa det schemat. Men inte skulle jag kalla att det är bindande de att de finns där, men sen gör vi som man ändå alltid har gjort eller ja, mera så att då jag börja jobba här så fick jag info om att så här gör vi här och det baserar sig på, tror jag, hur det har sett ut före min tid. Fast det har kommit en ny läroplan och så vidare så har man ändå kanske inte fått in det i praktiken helt och hållet så inte är det riktigt bindande hos oss i alla fall (Respondent V).

De respondenter som upplever att riktlinjerna följs är i ledande ställning och de betonar vikten av att följa styrdokumentet. En av respondenterna framhåller att det nyligen gjorts en uppdatering i dokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning*, då man märkt att det fanns ett skede i speciallärarsamarbetet som inte fungerade och inte varit så tydligt formulerat och därför inte förverkligats på angivet sätt. Detta tydliggörande gällde konsultationen av mottagande skolas speciallärare kring barn i behov av särskilt stöd. En annan av respondenterna betonar att förutom det bindande samarbete som anges i styrdokumentet så förväntas skolan samarbeta kring de barn med intensifierat eller särskilt stöd i så stor utsträckning som möjligt.

Jo jag tycker nog. Därför har vi igen uppdaterat dem när vi har märkt att det är nåt som inte riktigt fungerar så har vi gjort uppdateringar t.ex. här på svenska sidan... vi ändra här att barn som har beslut om särskilt stöd så ordnas konsultation av specialläraren i den blivande skolan. Det var inte så tydligt sagt i den föregående (Respondent B).

Alltså nog är man ju bunden att följa läroplanen som då nämnden har godkänt. Det är ju det viktigaste styrdokumentet vi har. Och där så långt som möjligt är det ju bindande förstås plus att man förväntas också utgående från de förutsättningar man har i skolan att samarbeta så mycket som möjligt och just med tanke på de här barnen då som har intensifierat eller särskilt stöd att man verkligen har tänkt på det i god tid. Det här arbetet börjar ju redan på höstterminen inför följande läsår (Respondent J).

Förutom de befintliga dokument som anger riktlinjerna för samarbetet framgår det av analysen att det väldigt långt är det enskilda barnets individuella behov som styr hur samarbetet inför stadiövergången till skolan utformas när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Även i det lokala styrdokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning* framkommer att samarbetet i samband stadiövergången för barn med särskilt stöd avgörs utgående från individuella behov. I dokumentet kan läsas att: ”Mängden av konsultation och praxis kommer man överens om från **fall till fall**”. Även respondenterna framhåller vikten av att beakta individuella behov och att samarbetsformerna därför ser olika ut kring enskilda barn. Respondent S säger: ”Det finns dels då det här som är riktlinjer men sedan så finns där oftast också en liten person som i vårt sammanhang då ofta skall börja ettan, så man behöver också ha den personliga biten med i det, att det handlar om människor”. Respondent E i sin tur uttrycker sig enligt följande: ”Nå det är ju nog viktigt med de här riktlinjerna men man måste nog se det från fall till fall med eleverna, alltså det är helt beroende på vad behov det finns hos eleven. Men riktlinjer har vi ju förstås”.

## 4.2. Förekommande samarbetsformer

I den andra delen av forskningsfråga ett frågas efter förekommande samarbetsformer mellan speciallärarna inom småbarnspedagogik och den grundläggande utbildningen kring barn inom det särskilda stödet inför stadiövergången till skolan. Utgående från datamaterialet har två olika typer av samarbetsformer identifierats; gemensamma möten och allmänt samarbete. Här nedan ges en närmare beskrivning av respondenternas erfarenheter av de förekommande samarbetsformerna.

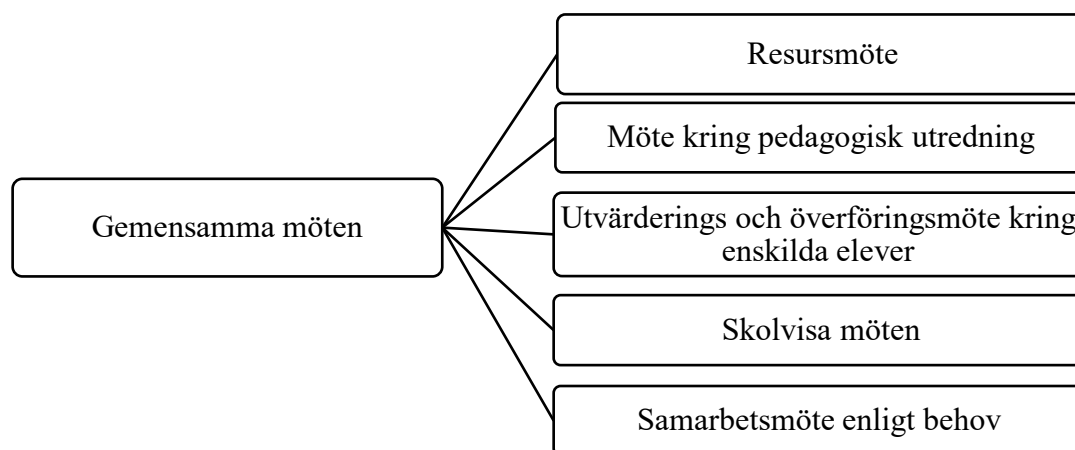
### 4.2.1. Gemensamma möten

Den främsta samarbetsformen som förekommer mellan speciallärarna inom småbarnspedagogik och grundläggande utbildning är gemensamma möten av olika slag. Dessa möten är en del i förberedelserna inför stadiövergången för barn med särskilt stöd. Det är dock nödvändigtvis inte alltid så att både småbarnspedagogikens och den grundläggande

utbildningens speciallärare är representerade under ett och samma möte. De olika mötesformerna som respondenterna angivit framgår av figur 3.

**Figur 3**

*Förekommande samarbetsmöten inför stadieövergången*



**Resursmötet** som hålls i januari varje år efter att skolinskrivningarna är avklarade betonas speciellt av de respondenter som har ansvar för resursfördelningen. Skoldirektören sammankallar rektor, speciallärare inom småbarnspedagogik och skolpsykolog. Ibland kan någon av skolans speciallärare delta om rektorn anser det vara behövligt. Avsikten med mötet är att kartlägga de resurser som behövs för de barn med behov av intensifierat och särskilt stöd som inleder skolgången därpå följande höst. Vid detta möte sker inget direkt samarbete mellan speciallärarna, men under mötet diskuteras de barn som kommer att ha behov av extra stöd och arrangemang inför övergången till skolan och som speciallärarna torde samarbeta kring under vårterminen.

...det här mötet med specialbarnträdgårdsläraren, skolpsykologen och skoldirektören som vi har senast i januari är ett jätteviktigt möte för då kan man som utgående från det börja planera och göra det så bra som möjligt för den här eleven och det har ju som sagt att göra med att äska om resurs så att man får tillräckligt mycket resurs för specialundervisning och då det gäller skolgångsbiträde (Respondent J).

Ett annat samarbetsmöte som lyfts fram av respondenterna är mötet kring den **Pedagogiska utredningen** som uppdateras under vårterminen i förskolan inför skolstarten för barn med särskilt stöd. Vid detta möte förväntas ett mera konkret samarbete mellan speciallärarna ske enligt befintligt styrdokument. Gällande samarbetet kring uppgörandet av den pedagogiska utredningen har formen för speciallärarsamarbetet nyligen tydliggjorts. ”...nu

står det med där att skolans speciallärare skall vara med eftersom det har varit svårt att få med dem som vi har upplevt” (Respondent B). Inför mötet ansvarar specialläraren inom småbarnspedagogik för att ta kontakt med skolan och bjuda in till samarbete kring utredningen. Även vårdnadshavarna samt övriga samarbetsparter så som t.ex. terapeuter bjuds in. Under mötet diskuteras och dokumenteras barnets behov utgående från ett mångprofessionellt kunnande. Nödvändig information kring barnet som behövs för att planera skolstarten och undervisningsarrangemang skall delges specialläraren från den grundläggande utbildningen vid detta möte. Uppfattningen om speciallärarsamarbetets omfattning och inverkan vid ett dylikt möte är dock varierande.

Nå det som jag tycker har varit jättebra de här senaste åren är då vi har varit med på mötena kring de pedagogiska utredningarna alltså mötena med vårdnadshavarna och ni från förskolan och så från skolan, så det har varit jätteviktigt för oss, så vi vet hurdana barn som är på kommande (Respondent E).

Vi skall ju skriva ny utredning på våren och den är ju ganska omfattande och den skriver vi ju tillsammans med förskolans ansvariga lärare då för det specifika barnet. Sen skall vi ju ha kontakt med skolan då och ett samarbete där kring utarbetandet av den nya utredningen, men de år som jag har jobbat så har vi ju nog från förskolans sida skrivit helt färdigt och sen har man ju försökt få kontakt med specialläraren och försökt få samarbete då kring den här biten att, nu kommer jag inte ihåg vad det heter det där stycket men, inför skolstarten då vad man skall tänka på. Det står ju i våra riktlinjer då att man skall ha samarbete med skolans speciallärare, men det har ju nog varit väldigt magert på den fronten. Nog har man ju i princip fått göra det själv (Respondent K).

Det speciallärarsamarbete som förekommer i samband med **utvärderings- och överföringsmöte** som hålls i slutet av vårterminen för barn som omfattas av särskilt stöd upplevs av några respondenter som ett välfungerande samarbetsmöte. Det är senast i detta skede som speciallärarna träffas ifall det inte skett tidigare under året. Specialläraren inom småbarnspedagogik sammankallar vårdnadshavare, speciallärare eller specialklasslärare, blivande klasslärare om det vid detta skede är klart vem som blir elevens lärare, samt terapeuter och eventuellt andra sakkunniga som jobbar kring barnet. Under detta möte utvärderas förskoleåret och barnets IP.

I april – maj, då blir det oftast kallelser till möten där enskilda elever diskuteras, så det är i samband med det som den där första kontakten där inleds... jag brukar ofta få de kallelserna via rektorn som då har blivit kontaktad av förskolan, så jag vet inte vem det är som kontaktar, men jag gissar att det nog är en



speciallärare eftersom det ofta är i samband med de här utvärderingarna av IP, så då är det ju den som ansvarar för det, så jag skulle gissa att det är så (Respondent V).

Alltså då vi har diskussion med föräldrarna om hur året har varit och sen inför nästa läsår hur det kommer att bli. Då tycker jag att det fungerar bra för då är specialläraren från skolan ganska engagerad i det mötet och frågar och kollar upp och vill höra föräldrarnas åsikter och sånt, så det har jag ganska bra erfarenhet av, det är positivt (Respondent K).

Två av respondenterna nämner även olika former av **skolvisa** möten som ordnas inom skolan och till vilka även representanter från förskolan kan bjuds in för att diskutera behoven kring de blivande eleverna i årskurs ett. Här ligger inte fokus enbart på barn i behov av särskilt stöd utan samtliga barn med stödbehov går igenom. Vid dylika möten deltar inte vårdnadshavare utan enbart personal från förskolan och skolan i olika konstellationer.

Vi brukar ha i maj eller ganska sent på våren att vi sätter oss ner förskoleläraren, klassläraren och jag och så går vi igenom alla elever i gruppen. Det brukar också vara väldans värdefullt och då får man höra dels om kompisrelationer och sånt här som man annars inte kanske ser då man bara är dit så där av och an, eller då man är med en timme eller så där (Respondent E).

Nu kommer vi att ha ett möte nästa vecka där alla förskollärare, alla blivande lärare till årskurs ett och speciallärare går igenom varje elev som kommer till ettan och efter det så inleds då klassindelningen... Men det är egentligen bara då de som berörs som får höra om de här eleverna. Alla är inte på plats hela mötet (Respondent J).

En av respondenterna nämner att det även kan ordnas andra former av **samarbetsmöten enligt behov**. Respondenten refererar till ett möte där det funnits behov av att diskutera likheter och olikheter inom stadierna och då hade representanter från skolan och speciallärarna inom småbarnspedagogik träffats för diskussion. ”Vi hade ett möte för något år sedan när vi träffades vi från skolan och speciallärarna inom småbarnspedagogiken för att lite visa vad vi gör och olikheter och visa vad barnen kommer till då de kommer till skolan” (Respondent E). Respondenten anser också att denna typ av samarbetsmöten kunde vidareutvecklas. En annan respondent nämner möten som spontant initierats av specialläraren inom småbarnspedagogik för att informera rektorn i ett tidigt skede om vilka behov som finns hos en blivande elev.

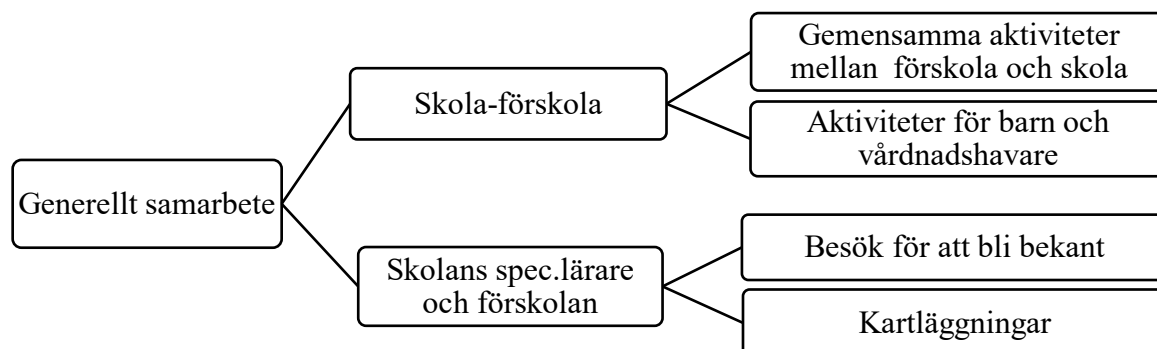
...nu har vi då dels specialbarträdgårdsläraren som skall ha den där kontakten och förskolelärarna som då också skall ha kontakten till hemmet och vid behov ordnar de också möten där rektorn är med för att träffa de här föräldrarna också och få höra vilka behov som finns (Respondent J).

#### 4.2.2. Generellt samarbete

I det empiriska materialet framkommer att det sker en hel del generellt samarbete mellan stadierna för att förbereda en smidig stadieövergång till skolan för samtliga förskolebarn, inberäknat barn med särskilt stöd, såvida att barnet med särskilt stöd övergår till närskolan. I de fall där barnet med särskilt stöd inleder sin skolgång vid en annan skola än närskolan, bedöms samarbetsformerna från fall till fall. Det generella samarbete sker mellan närskolan och den förskola som hör till närskoleområdet. Inom ramen för de generella samarbetsformerna sker inget direkt samarbete speciallärarna emellan utan samarbetet sker huvudsakligen mellan förskolan och skolan. Specialläraren inom den grundläggande utbildningen har en mera framträdande roll i detta skede medan rollen för specialläraren inom småbarnspedagogik är mera undanskymd. De allmänt förekommande samarbetsformer som respondenterna lyft fram, framgår av figur 4.

**Figur 4**

*Generellt förekommande samarbete inför stadieövergången*



I dokumentet Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning framkommer att samarbetet skall planeras mellan de enheter därifrån största delen av de blivande skoleleverna kommer. Utgående från de förekommande samarbetsformerna respondenterna angett har samarbetet delats upp i två kategorier. I den första kategorin ingår sådant samarbete som sker mellan skolan och förskolan. Dyliga samarbetsformer kan vara olika former av **gemensamma aktiviteter** så som att förskolan bjuds in att delta i skolans morgonsamlingar, förskolan kommer över och äter i skolans matsal, gemensamma evenemang som t.ex. teater och skogsbesök och förberedande vänelevsverksamhet. Vidare nämns också **aktiviteter** som ordnas specifikt **för barn och vårdnadshavare** så som olika besökstillfällen i grupp eller individuellt, för att

bekanta sig med skolbyggnaden, skolgården och lärare. För blivande elever med särskilt stöd ordnas individuella besökstillfällen till skolan.

Nå tidigare har man haft sån här besöksdagar, att man har varit och besökt skolan. Man kan också ordna utanför skoltid att eleven med särskilt stöd kommer med sina föräldrar till exempel och bekantar sig. Antingen då under våren ännu eller sedan på sommarlovet och så där (Respondent V).

Dels så kommer de och hälsar på som grupp, men ibland har vi då haft barn som kommer från andra förskolor än därifrån eleverna kommer som mest. Man har också kunnat boka in individuella bekantningstillfällen och det har vi nog kört på i år också när det finns det här eländes viruset. Då kan man komma till tomt hus eller komma och hälsa på i den grupp där man skall vara eller träffa läraren. Sen har vi också haft möjlighet i augusti innan skolan startar, om man vill komma på nytt och tror att man har glömt över sommaren. Men då är det upp till familjerna att bestämma att vad tror de att blir bra (Respondent S).

I den andra kategorin inom det generella samarbete hittas samarbetsformer som är mer riktade från specialläraren eller lärare till barnen i förskolan. Här handlar det om att specialläraren eller blivande lärare från den grundläggande utbildningen **bekantar sig med barnen** i förskolan genom att göra besök i förskolegruppen och följa med verksamheten där. En respondent nämner också att hen gör **kartläggningar** med förskolebarnen för att få en uppfattning om barnens färdigheter. Hen är dock inte säker på att alla speciallärare inom kommunens skolor åker ut till förskolorna och testar barnen inför skolstarten.

Annars så brukar jag bjuda in mig själv där kring höstlovet redan. Då brukar jag gå på en första bekantning till förskola (X) och det är bara för att barnen skall se vem jag är och så brukar jag vara med en timme där och då brukar jag önska att de skall ha samling och att de skall göra nån förskoleuppgift så jag får se hur de jobbar (Respondent E).

... jag är inte så säker på att speciallärarna från alla skolor i stan far till förskolan och helst gör de här vanliga bokstavskollen och de här fonologiska testerna. Jag är inte så säker på att det fungerar i alla skolor (Respondent E).

... jag har på eget initiativ varit och hälsat på till förskolan, just då om det är en elev som jag kommer att jobba med, så då får de ett ansikte på någon i alla fall här från skolan, ifall vi inte vet klasslärarna ännu. Förr har klasslärarna varit och hälsat på till förskolan men det har nu inte varit som på rutin under de senaste åren (Respondent V).

### 4.3. Respondenternas uppfattning om hur samarbetet fungerar

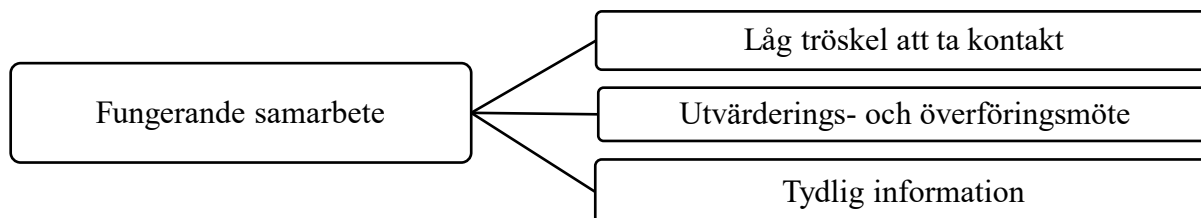
I den andra forskningsfrågan frågas efter vad respondenterna upplever fungerar bra i speciallärarsamarbetet mellan förskola och skola samt vilka utmaningar de anser att finns. Respondenternas åsikter om huruvida det förekommer ett fungerande samarbete eller inte är delade vilket redogörs för i resultatet nedan.

#### 4.3.1. Fungerande samarbete

Utgående från respondenternas svar på vad som fungerar bra i speciallärarsamarbetet mellan stadierna har tre olika kategorier skapats utgående från det empiriska materialet. De samarbetsformer respondenterna angivit som fungerande framgår av figur 5 här nedan.

**Figur 5**

*Perspektiv på fungerande samarbetsformer*



Mindre än hälften av respondenterna uppfattar att samarbetet mellan förskola och skola i det stora hela fungerar bra och att samarbetet har utvecklats under åren. Dessa respondenter anser dock att det ändå finns utrymme till förbättring av samarbetet. Respondenter i förmansställning anser i större utsträckning än speciallärarna att samarbetet i dagsläget är välfungerande. Det samarbete som nämns som fungerande bland några av respondenterna är att **tröskeln att ta kontakt** med varandra över stadiegränsen **är låg** vilket ses som en positiv förutsättning för samarbete.

Nå det är nog mycket som fungerar bra. Alltså nog har vi saker också som vi behöver förbättra men nog är det redan mycket som fungerar bra. Så att om man nu skulle göra en lista så tycker jag att tröskeln att ta kontakt är låg och jag tror inte det är nån som drar sig för att ta kontakt till förskolan och inte nån som drar sig för att ta kontakt till skolan heller. Så det känns jättebra och man behöver inte heller vara rädd att

man kommer med nån fånig fråga eller att man frågar för mycket eller någonting sånt, så det har fungerat jättebra (Respondent S).

Bland de respondenter som jobbar som speciallärare ansågs att **utvärderings- eller överföringsmöten** som hålls i slutet av vårterminen och där vårdnadshavarna deltar är den samarbetsform som i dagsläget fungerar bäst. En av respondenterna uppgav att dessa utvärderings- och överföringsmöten den enda förekommande samarbetsformen. Ett annat möte som ofta nämndes som etablerat och fungerande är resursmötet som leds av skoldirektören och hålls i början av året. Vid detta möte sker dock inte ett direkt samarbete speciallärarna emellan, men mötet har en viktig funktion med tanke på barn med särskilt stöd som skall inleda sin skolgång. Flera av respondenterna anser att detta möte utgör grunden för det samarbete kring barn med särskilt stöd som förväntas ske inför övergången till skolan.

Möten med föräldrarna. Alltså då vi har diskussion med föräldrarna om hur året har varit och sen inför nästa läsår hur det kommer att bli. Då tycker jag att det fungerar bra för då är specialläraren från skolan ganska engagerad i det mötet och frågar och kollar upp och vill höra föräldrarnas åsikter och sånt, så det har jag ganska bra erfarenhet av, det är positivt (Respondent K).

En tredje aspekt som framhålls som positiv är att **informationen** som överförs kring enskilda barn vanligtvis är **tydlig och klar**. I sådana situationer där det eventuellt finns oklarheter är det ändå lätt att ta kontakt och be om förtydliganden.

Nå utgående från de premisser vi har och att vi träffas en kort stund kring enskilda elever så tycker jag ändå att informationen är tydlig och att man delar med sig av det man kan och vet och jag upplever att viljan skulle ju finnas där att utveckla det (Respondent V).

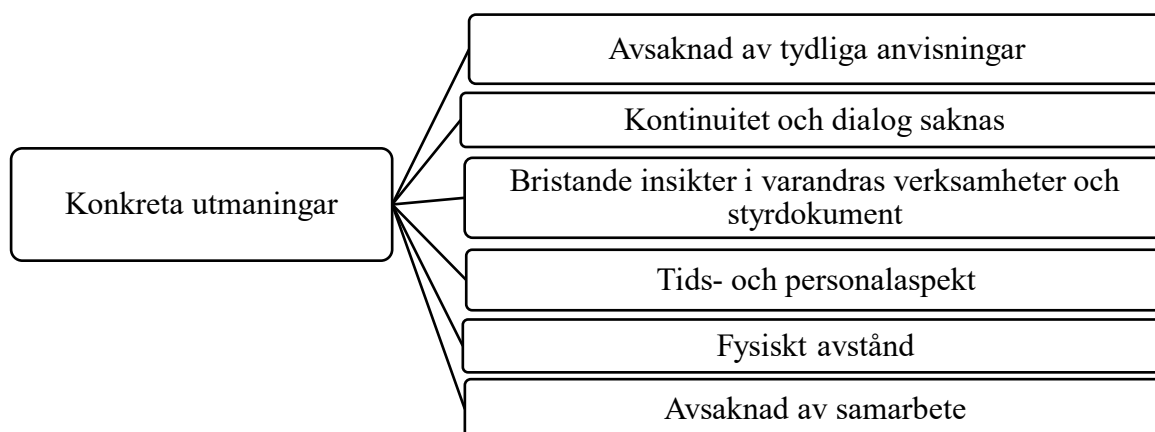
#### **4.3.2. Utmaningar i samarbetet**

Det som konkret nämns om speciallärarsamarbete i kommunens interna anvisningar, *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning*, gäller samarbetet kring den Pedagogiska utredningen då det särskilda stödet skall granskas inför skolstarten för barn som fått beslut om förlängd läroplikt vid 5 års ålder. I det skedet framkommer att ett samarbete skall ske mellan förskoleläraren, specialläraren inom småbarnspedagogik, skolans speciallärare och skolpsykologen. I övrigt nämns inget specifikt kring hur speciallärarna mellan stadierna skall samarbeta eller hur rollfördelningen för ett speciallärarsamarbete skall se ut under stadieövergångsprocessen. I de interna anvisningarna beskrivs stadieövergripande samarbete

på ett generellt plan. En kategori som framträder bland respondenternas svar gällande förekommande samarbetsformer är upplevelsen av brist på speciallärarsamarbete. De brister respondenterna upplever i speciallärarsamarbetet framgår av figur 6.

**Figur 6**

*Utmaningar i speciallärarsamarbetet*



Flera av respondenterna ger uttryck för att det **saknas anvisningar** för hur speciallärarna mellan förskola och skola skall samarbeta kring barn med särskilt stöd vilket gör att samarbetet och samarbetsformer varierar mellan speciallärarna och enheterna. Några av respondenterna upplever även att det **saknas kontinuitet och en dialog** kring hur samarbetet skall förverkligas samt att samarbetet inte följs upp eller utvärderas. Ledningens ansvar i denna fråga betonas bland respondenterna. Tydliga anvisningar borde finnas och ledningen borde även följa upp att anvisningarna följs. En av respondenterna uttrycker det på följande sätt: ” Jag skulle nog säga att det är helt avgörande eftersom det är de som står för planeringen av det och också kanske ansvarar för det där genomförandet, att det faktiskt blir av. Så helt avgörande roll har de nog” (Respondent V).

En annan bidragande orsak till ett haltande samarbete som framkommer bland respondenterna är att det saknas **insikt i varandras verksamheter och styrdokument**. Det borde finnas möjlighet till och avsättas tid på att bekanta sig med varandras verksamheter och skapa förståelse för de olikheter som förekommer mellan stadiernas verksamhetsformer för att undvika orealistiska förväntningar.

Nå det är nog många saker, kanske dels de där arbetsätten och sånt liksom som fortsätter, för där tror jag nog att vi har att lära av varandra. Sedan också olika sån härma tyngdpunktsområden, att vad har man haft och vad skall man gå vidare med och också jämföra att vad står det i styrdokumenten och hur har det sett ut i verkligheten hos er och hur ser det ut i verkligheten hos oss, att såna saker, men sen tror jag nog

också att det handlar om kunskapsutbyte. Det har vi kanske för lite av, att man där skulle se att vi inte jobbar i skilda världar utan att vi jobbar i samma och att vi har mycket att lära av varandra (Respondent S).

Tre av respondenterna upplever att samarbetet och kontakten mellan stadiernas speciallärare är **beroende av person**. En del speciallärare är mer benägna att hålla kontakt och samarbeta medan det inte prioriteras och inte är lika naturligt för andra. Det saknas också **schemalagd tid för samarbete** vilket gör det svårt för skolans speciallärare som jobbar på timbasis att frigöra sig och avsätta tid på samarbete utan att det sker på bekostnad av något annat så som planeringstid, undervisning eller egen tid. Speciallärarna inom småbarnspedagogik har större flexibilitet med att anpassa arbetstiden och fördelningen av den eftersom de jobbar utgående från ordinarie arbetstid.

Ja, i januari – februari är det ju ett möte, men sen är det ju också upp till skolorna hur bra samarbete det blir sen efter det där mötet. Jag kanske kontaktar någon speciallärare då och frågar om de är på väg till förskolan eller skall vi ha några flera möten och fundera på någonting. Vissa vill ha möten och vissa kommer till förskolan och bekantar sig, medan andra säger att de inte har tid, att det blir först sedan i april-maj. Att det är nog lite varierande. Man pratar om ett minimisamarbete och det är nog verkligen minimi (Respondent K).

...det är ju just det där att vi jobbar på så olika sätt och sen också det där med arbetstid att speciallärarna inom småbarnspedagogik har mera helhetsarbetstid och vi i skolan har våra timmar så fort det skall vara något extra så ska det tas från någonting annat. Jag jobbar inte åtta till fyra utan jag kanske undervisar fyra timmar per dag och allt utöver blir då från min planeringstid eller från min egen tid. Att vi lever ju i skilda världar på det sättet (Respondent E).

Även det **fysiska avståndet** mellan förskola och skola inverkar på hur samarbetet lyckas. Vid de ställen där förskola och skola är belägna nära varandra är det lättare för lärarna att hålla kontakt, besöka varandra och ordna gemensamma tillställningar. I de fall där samarbete skall ske mellan enheter som är längre belägna från varandra blir det svårare att skapa ett spontant samarbete eftersom varje besök bör planeras och det blir betydligt mera tidskrävande att förflytta sig mellan enheterna i samband med olika former av besök.

En åsikt som ytterligare framkommer bland två av respondenterna i det empiriska materialet är att det helt och hållet **saknas samarbete** eller att det inleds för sent och att det egentligen inte är frågan om samarbete utan snarare informationsöverföring. ”Jag kan inte säga

vad som fungerar bra för vi har inte något samarbete, det är ju nog bara så” (Respondent P). Den andra respondenten som ifrågasätter samarbetet uttrycker sig på följande sätt:

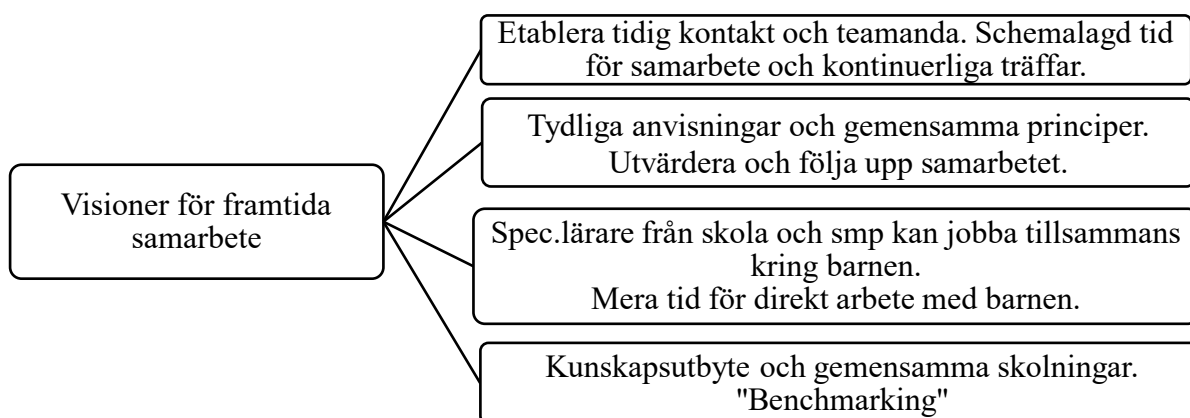
Det skulle nog behöva vara ett mera frekvent samarbete. Ja eller jag vet nu inte om man ens kan kalla det för samarbete för det är ju mera en informationsöverföring. Att samarbete skulle jag se mera som att man skulle förankra sig i den där praktiken där i förskolan. Alltså att vi från skolan skulle fara dit och se hur det fungerar där, i stället för att man räcker över ett paket från förskolan, att här är vad som är på kommande och sen är det upp till oss då att på hösten i ettan att fundera att nämen hur gör vi det här? Så samarbetet skulle absolut kunna utvecklas (Respondent V).

#### 4.4. Hur kan samarbetet utvecklas

I den tredje forskningsfrågan frågas efter respondenternas åsikter kring hur de anser att speciallärarsamarbetet mellan stadierna kunde utvecklas. Samtliga respondenter var av den åsikten att det finns utrymme för förbättring av samarbetet. I samband med intervjuerna ombads respondenterna visionera kring hur ett idealiskt speciallärarsamarbete skulle se ut och vad som skulle krävas för att uppnå det. De utvecklingsförslag respondenterna gav berör till stor del de samarbetsformer som ansågs som utmanande. Flera av de utvecklingsförslag respondenterna framhöll berör den grundläggande strukturen för samarbetet. Ett annat utvecklingsområde som framträder berör det konkreta samarbetet kring barnen och ett tredje handlar om att stärka relationerna mellan stadierna och lära av varandra. I figur 7 framgår de utvecklingsförslag som respondenterna gav uttryck för.

**Figur 7**

*Respondenternas visioner om hur speciallärarsamarbetet kan utvecklas*





För att utveckla och stärka speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd framkom aspekten om att **stärka teamandan** mellan speciallärarna inom stadierna samt dialogen mellan dessa. ”Det känns ganska mycket så där att vi och de nu just. Det skulle kunna vara bättre, det skulle kunna vara ett team på något vis där” (Respondent K). En tydlig önskan om att **samarbetet** mellan speciallärarna skulle **inledas i ett tidigare skede** framkom också, gärna redan under höstterminen då barnen ännu går i förskolan. Det borde även finnas öronmärkt och **schemalagd tid** för att samarbetet skall kunna förverkligas kontinuerligt. En ökad kontinuitet ger också utrymme för speciallärarna att lära känna varandra bättre vilket några respondenter anser vara en viktig del för att stärka samarbetet.

Att man redan under vårterminen då vi vet att barnet med särskilt stöd är på väg till förskolan, så skulle det kunna vara en kontakt med speciallärare, rektor, skolan och från förskolesidan. Där man nästan lägger upp hur samarbetet skall se ut. Det behöver finnas riktlinjer men i mångt och mycket handlar det ju nog om att anpassa enligt vad behoven är och de individuella behoven. Men om man då aldrig har en träffpunkt för det så kommer man ju aldrig heller till att det förverkligas någonting (Respondent P).

Respondenterna önskar även att det skulle finnas **tydliga anvisningar** för hur speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd skall förverkligas, när samarbetet skall inledas, med vilken kontinuitet och vem som ansvarar för vad. Flera av respondenterna framhöll också behovet av att regelbundet **följa upp och utvärdera** samarbetet för att garantera att samarbetet förverkligas enligt anvisningarna och att principerna för samarbetet ser likadant ut inom hela kommunen.

Först och främst så tycker jag att rektorerna behöver ha någorlunda samma principer, så att det är redan där att de här tillvägagångssätten har vi och så här gör vi och sen att det uppdateras och utvärderas lite oftare än vad det görs (Respondent K).

Respondenterna lyfter även fram behovet av fler konkreta tillfällen för den mottagande skolans speciallärare att **arbeta med barnet** med särskilt stöd redan under förskoleåret för att få en bättre uppfattning om barnets färdigheter och på så vis ha en god grund inför de samarbetsmöten kring barnet som skolans speciallärare skall delta i och att sida vid sida lotsa in barnet i skolan. En av respondenterna önskar även att speciallärarna inom de olika stadierna kunde ges möjlighet att **jobba tillsammans kring barnet** och på så vis konkret kunna reflektera kring kommande behov.

Jag skulle gärna träffa de här barnen flera gånger under året och också säkert ha mera samarbete med specialläraren i förskolan och följa med om den läraren jobbar nåt specifikt med de här barnen, att vad gör de och vad fungerar och vad fungerar inte och så här (Respondent E).

En fjärde vision som framhålls bland respondenterna är att det i större utsträckning inom kommunen kunde satsas på **gemensamma skolningar** mellan stadierna som då bl.a. kunde beröra samarbete och stärka den gemensamma kunskapsutvecklingen. En respondent lyfter även fram ”**benchmarking**” som ett alternativ att stärka samarbetet, genom att speciallärarna under perioder kunde ha möjlighet att följa varandras arbete och på så vis skapa större förståelse för varandras verksamheter och möjlighet att lära av varandra.

...jag tror nog att kunskapsutbyte skulle alla må bra av och sedan också fortbildningar och jag skulle vilja se att vi inte delar upp det så hemskt mycket. Är du nu förskole eller skolpersonal så kanske du ändå har samma behov då det gäller fortbildningar (Respondent S).

#### 4.5. Sammanfattande reflektioner

Utgående från ovanbeskrivna resultatpresentation som utgår från de aktuella forskningsfrågorna ges nedan en sammanfattning av det rådande speciallärarsamarbetet mellan förskola och grundläggande utbildning inom den undersökta kommunen. Reflektioner kring resultatet ges utgående från faktorer som möjliggör samarbete och faktorer som utgör hinder för samarbete vilka kan ses i tabell 2.

##### Tabell 2

*Sammanställning av möjliggörande och hindrande faktorer för samarbete*

<b>Resultat i relation till forskningsfrågor</b>	<b>Faktorer som möjliggör samarbete</b>	<b>Faktorer som utgör hinder för samarbete</b>
Existerande föreskrifter och samarbetsformer	Tydliga processer och anvisningar	Bristande processer och anvisningar
Kriterier för välfungerande samarbete/utmaningar i samarbetet	Schemalagda samarbetsmöten med klar rollfördelning Låg tröskel till kontakt	Oregelbundna möten och outtalade samarbetsformer Tidsbrist Bristande insikt i varandras verksamheter
Visioner för samarbete	Lära känna varandra bättre Mera tid för samarbete Börja samarbeta i tid Arbeta tillsammans	

Som framgår av studiens resultat finns behov av att göra upp tydliga anvisningar för hur speciallärarsamarbetet mellan stadiernas speciallärare kring barn med särskilt stöd skall förverkligas i samband med stadiövergången från förskola till skola. I befintliga anvisningar ges allmänna riktlinjer för samarbetet mellan stadierna, medan speciallärarnas roll inte tydligt framgår. Samarbetet varierar mellan enheter och påverkas också av speciallärarnas personliga intresse och engagemang. För att trygga att samtliga barn oberoende av bostadsområde och behov skall få en jämlik service inför skolstarten bör tydligare anvisningar göras upp, följas upp och utvärderas. Även avsaknad av tid för samarbete anses vara en hindrande faktor. Det saknas öronmärkt och schemalagd tid för samarbete, vilket upplevs som en betydande orsak till att samarbetet inte löper och utvecklas. Även bristande insikter och förståelse för varandras verksamheter anges som en hindrande orsak. Verksamheterna skiljer sig från varandra beträffande läroplaner, traditioner, kultur och synen på lärande. För att etablera en god grund för samarbete är det viktigt att samarbetet bygger på en förståelse för de olikheter som förekommer inom respektive stadium.

I dagsläget anser respondenterna att möten av olika slag är den främsta samarbetsformen mellan speciallärarna. Hur tydligt samarbetsformerna är utformade under dessa möten varierar men utvärderingsmötet av barnets IP som sker i slutet av vårterminen upplevs som ett fungerande samarbetsmöte där speciallärarna från bägge stadier har en tydlig roll. En tydlig rollfördelning kan tolkas som en bidragande orsak till att samarbetet under detta möte upplevs fungera och något som således är gynnsamt att eftersträva. Vidare upplever även respondenterna att den information som erhålls om barnen inför skolstarten är tydlig och har stor betydelse för det fortsatta skolarbetet. Tröskeln att ta kontakt med varandra anses också vara låg vilket kan ses som en god utgångspunkt med tanke på behovet att vidareutveckla samarbetet.

Samtliga respondenter hade en positiv inställning till att stärka och utveckla speciallärarsamarbetet. De visioner som framkom för hur ett idealiskt speciallärarsamarbete kunde se ut utgick långt från att förbättra de brister som angetts förekomma i samarbetet. Alla respondenter betonar vikten av ett fungerande samarbete och ansåg det viktigt att stärka teamandan och lära känna varandra bättre. Det förekom också en tydlig vision om att inleda samarbetet i ett tidigare skede samt att i större utsträckning ha möjlighet att undervisa och jobba tillsammans kring barnen. Som jag ser det finns det goda förutsättningar och intresse bland respondenterna att vidareutveckla och tydliggöra speciallärarsamarbetet. Det krävs dock att ledningen tar tag i saken och att tillräckligt med tid reserveras för att bygga upp ett starkt och fungerande samarbete som i slutändan kommer samtliga involverade parter till godo.

## 5. Diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat utgående från syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning. Vidare diskuteras valet av metod, urval, studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Därtill redogörs för studiens slutsatser och implikationer. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

### 5.1. Resultatdiskussion

Studiens syfte har varit att undersöka hur speciallärare inom förskola och skola samarbetar kring barn med särskilt stöd, i samband med stadiövergången till skolan. Utgångspunkten för samarbetet har studerats utgående från de befintliga föreskrifter för samarbete som finns inom kommunen inför stadiövergången från förskola till grundläggande utbildning. Studien har även haft som avsikt att ta reda på hur samarbetet förverkligats i praktiken mellan speciallärarna och hurdana samarbetsformer som används för att stödja stadiövergången till skolan för barn med särskilt stöd. Resultatdiskussionen förs utgående från det tidigare presenterade resultatet av varje enskild forskningsfråga. Därtill ges också reflektion av resultatet utgående från det socialekologiska perspektivet.

#### 5.1.1. Tydliga föreskrifter – en förutsättning för samarbete

Utgående från analysen av vilka styrdokument som förekommer inom kommunen kan konstateras att de nationella anvisningarna gällande uppgörandet av föreskrifter för samarbetet kring stadiövergången från förskola till grundläggande utbildning följts. Kommunen har utarbetat en föreskrift för hur samarbetet skall förverkligas i samband med stadiövergången mellan förskola och skola, i det lokala dokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning*. De lokala anvisningarna utgår från direktiven för samarbete som framgår i de nationella läroplanerna för förskola och grundläggande utbildning. Anvisningarna för samarbetet som ges i det lokala dokumentet är av allmän karaktär och anger minimisamarbetet mellan förskolan och den grundläggande utbildningen. I dokumentet framkommer vissa anvisningar som berör samarbetet kring barn med särskilt stöd i samband med stadiövergångsprocessen och vad beträffar samarbetet mellan stadiernas speciallärare nämns endast att speciallärarna skall samarbeta kring uppgörandet av den pedagogiska utredningen, men i övrigt specificeras inget konkret kring hur speciallärarsamarbetet skall förverkligas.

Då det gäller speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd i samband med studieövergången framkommer bland respondenterna att praxis för samarbete långt avgörs från fall till fall. Även i det lokala styrdokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning* framgår att det för barn med särskilt stöd ordnas konsultation av specialläraren i den blivande skolan, mängden konsultation och praxis kommer man dock överens om från fall till fall. Att utforma samarbetet från ”fall till fall” kan anses vila på en något vag grund. Med detta förfaringssätt finns det risk för att samarbetet blir slumpmässigt och att samarbetsinsatserna blir väldigt olika för enskilda barn. Enskilda behov bör beaktas men tydliga anvisningar för samarbetet kring barn med särskilt stöd skulle trygga samtliga parter behov under studieövergångsprocessen. Som tidigare framkommit så är det enligt La Paro (2000) viktigt att utveckla tillvägagångssätt och överenskommelser för hur praxis vid studieövergångarna för barn i behov av särskilt stöd skall se ut för att säkerställa att barnet och vårdnadshavarna får det stöd som behövs inför övergången till skolan. Även Malinen (2001) betonar vikten av att dokumentera tillvägagångssätten för hur stödet, samarbetet och olika samarbetsparter ansvarsområden fördelas inför studieövergången till skolan. Det kan ses som en omöjlighet att utveckla samarbetet ifall dylika strukturella faktorer inte tillgodoses.

Syftet och avsikten med direktiven som ges i den nationella läroplanen är att främja kontinuitet i samband med studieövergångar mellan stadierna. Enligt den respons respondenterna gav är min reflektion att man strävat till samarbete över studiegränserna vid uppgörandet av läroplanerna men att det samarbetet endast berört ett fåtal personer. I grunderna för förskolans läroplan framgår vikten av att de yrkesverksamma inom förskola och skola känner till de olika etapperna under lärtigen samt de centrala mål, särdrag och metoder som finns inom stadierna. Här uppgav majoriteten av respondenterna att man inte är tillräckligt insatt i varandras läroplaner och verksamheter och därav anser jag att det skulle vara angeläget att avsätta tid på att stärka förståelsen för varandras verksamheter och bli mera förtrogen med varandras läroplaner.

Respondenterna är av olika åsikt angående hur noggrant de befintliga anvisningarna för det studieövergripande samarbete följs i praktiken. Min uppfattning är att de respondenter som representerade den administrativa ledningen över lag ansåg att styrdokumentet följs emedan de respondenter som representerade speciallärarna var av något olika åsikter. Här finns det utrymme för att granska överensstämmelsen mellan anvisningarna i styrdokumentet och hur de förverkligas i praktiken.

### ***5.1.2. Enhetliga samarbetsformer och tid stärker jämlikheten och kvalitén***

Utgående från data och sammanställda resultat kan konstateras att det huvudsakliga samarbetet som förekommer mellan speciallärarna sker via olika möten. De förekommande möten som ordnas är av olika karaktär och förverkligas på olika sätt inom olika enheter. Syftet med dessa möten är dock att förbereda en god övergång till skolan för barn med särskilt stöd.

Av de samarbetsmöten som förekommer inom kommunen anger respondenterna att utvärderingsmötet av IP:n som ordnas i slutet av vårterminen har fungerande samarbetsformer som uppskattas av speciallärarna inom bägge stadierna. Under utvärderingsmötet har båda stadiernas speciallärare en tydlig och funktionell roll. Även i tidigare gjord forskning av Ahtola (2011) har det framkommit att möten och diskussioner mellan yrkesverksamma inom förskola och skola varit vanligt förekommande och ansetts som den viktigaste samarbetsformen mellan stadierna. Respondenternas uppfattning i den aktuella studien överensstämmer således med tidigare gjord forskning.

I data framkommer att övriga samarbetsformer utöver samarbetsmöten och hur speciallärarna samarbetar varierar mellan enheterna och är långt beroende av speciallärarnas egna engagemang och intresse. Mellan vissa enheter är tröskeln att ta kontakt låg emedan speciallärarsamarbetet inom andra enheter anses vara bristfälligt eller helt och hållet saknas. Forskning gjord av Ahtola (2011) bekräftar att det förekommer stor variation i tillämpningsfrekvensen av praxis mellan olika sammanhörande förskole-skolenheter och också mellan hurdana samarbetsformer som använts. Tillämpningen av olika samarbetsformer i samband med stadiövergångsperioden har konstaterats vara låg och har i högre grad handlat mer om skolorienterad verksamhet än konkreta samarbetsformer.

Rous m.fl. (2007) betonar att planering och grundläggande anvisningar samt en tydliggjord ansvars- och rollfördelning ligger till grund för god praxis vid stadiövergångar. För att få ett mera jämlikt upplägg för speciallärarnas samarbetsformer inom den undersökta kommunen kunde med fördel tydliga anvisningar för detta ändamål göras upp, där det klart framgår när samarbetet skall inledas, vilka samarbetsformer som skall användas och vilken roll och vilket ansvar respektive stadies speciallärare har i olika skeden, samt för att trygga att samtliga speciallärare som är involverade i stadiövergångsprocessen aktivt deltar i samarbetet. För detta krävs ett starkt engagemang både från ledningen och speciallärarna så att ändamålsenliga och kontinuerliga samarbetsformer tas i bruk, följs upp och utvärderas.

I dokumentet *Barnets väg från förskola till grundläggande utbildning* som anger minimisamarbetet i samband med stadiövergångsprocessen mellan förskola och skola, kan man läsa att det minimisamarbete som fastställts skall trygga varje barns rätt att få en jämlik

och god skolstart oberoende av bostadsområde eller personal. Med tanke på den obalans som anses förekomma i samarbetet mellan speciallärarna och vilka samarbetsformer som används i stadieövergångsprocessen för barn med särskilt stöd, tryggas inte en jämlik skolstart för barn från olika skolområden inom kommunen i detta skede. Detta förstärker ytterligare min uppfattning om behovet av att göra upp anvisningar för speciallärarsamarbete inom kommunen och praxis för samarbete kring barn med särskilt stöd för att garantera samtliga blivande skolbarn en jämlik och professionell service under stadieövergångsprocessen.

Förutom skillnaderna i speciallärarnas engagemang för samarbete mellan stadierna framkommer att bristen på tid till samarbete är en stor orsak till att samarbetet haltar eller inte fungerar. Som framgått av tidigare forskning betonar Malinen (2011) och Hyytiäinen (2009) att samarbetet mellan berörda parter inom stadierna bör vara långsiktigt och etableras redan i början av förskolstarten kring barn med särskilt stöd. Hon framhåller att en speciallärare från skolans sida kunde delta i diskussionen kring barnets IP redan vid förskolestarten. La Paro (2000) betonar att det krävs systematisk planering av samarbetsformer för stadieövergångsprocessen mellan förskola – skola och den administrativa ledningen för att stadieövergripande samarbete skall bli en självklar del av lärarnas ansvar och även införlivas i årsplaner och veckoscheman. Utgående från detta och att respondenterna tydligt uppger att tid för samarbete är en utmaning vore det viktigt att diskutera tidsåtgången för stadieövergripande samarbete inom kommunen och aktivt planera in det i lärarnas schema. På så vis skulle behovet av samarbete synliggöras och med större sannolikhet förverkligas.

### ***5.1.3. Schemalagd tid och stärkta relationer - visioner för framtida samarbete***

Det finns en positiv inställning till att utveckla samarbetet bland respondenterna. Att stärka teamandan och få till stånd tydliga anvisningar för samarbete och samarbetsformer som utvärderas och följs upp kontinuerligt är en tydlig vision. Att utveckla och stärka samarbetet, samarbetsformerna och kontinuiteten kring barnen med särskilt stöd lyfts också tydligt fram. Respondenterna önskar mera schemalagd tid för samarbete och för att kunna utveckla samarbetsformerna och stärka relationerna mellan speciallärarna inom förskola och skola. Gemensamma skolningar och att få möjlighet att följa varandras verksamheter på närmare håll skulle också bidra till att stärka samarbetet och skapa större förståelse för varandras verksamheter.

I tidigare forskning av Rantavuori (2019) har det visat sig att skillnaderna inom det finska skolsystemet och småbarnspedagogiken, så som olikheter i verksamhetskulturer, arbetssätt och tankesätt är bidragande orsaker till utmaningarna med att utveckla flexibla

samarbetsformer i samband med stadieövergången till skolan. Att planera in tid för återkoppling och utvärdering av hur insatserna i samband med stadieövergången förlöpt har stor betydelse både för barnen och de yrkesverksamma inom förskola och skola.

Respondenterna har klara visioner för hur de önskar att speciallärsamarbetet utvecklas vilket är en god grund för utvecklingsarbete. För att förverkliga visionerna krävs det att en diskussion och ett aktivt utvecklingsarbete inleds mellan representanter för ledningen och speciallärarna för att åstadkomma förändringar till de utmaningar speciallärarna upplever i samarbetet mellan varandra.

#### ***5.1.4. Studiens resultat i ljuset av den socialekologiska teorin***

Enligt Bronfenbrenner (1979) utgår den socialekologiska teorin från miljöns påverkan på individens utveckling. Interaktionen och relationer mellan individer och hur relationerna etableras och upprätthålls har en betydande roll i samband med stadieövergången från förskola till skola för ett barn. Med detta som utgångspunkt är det i den aktuella studien lämpligt att utgå från ett socialekologiskt perspektiv eftersom fokus ligger på interaktionen och samarbetet mellan speciallärarna inom förskola och skola i samband med stadieövergångsprocessen till den grundläggande utbildningen för barn med särskilt stöd.

Inom mikrosystemet är individens upplevelser av mellanmännsliga relationer, roller och aktiviteter centrala och inverkar på utvecklingen. I den aktuella studien framgår att respondenterna upplever att relationerna mellan speciallärarna bör stärkas och att mer tid borde avsättas på att lära känna varandra bättre för att relationerna och samarbetet skall gynnas.

Inom mesosystemet ställs interaktionen, kommunikationen och relationerna mellan individer i fokus. I den aktuella studien blir således interaktionen mellan speciallärarna betydelsefull för hur stadieövergångsprocessen för barn med särskilt stöd lyckas. Bronfenbrenner framhåller att goda relationer mellan individer inom två olika system gynnar individens utveckling i positiv riktning medan det kan vara omvänt om relationerna är bristfälliga. Utgående från detta är det således mycket betydelsefullt att utveckla de brister i samarbetet mellan speciallärarna som respondenterna gett uttryck för, så att barn med särskilt stöd skall få så goda förutsättningar som möjligt inför stadieövergången till skolan. Bronfenbrenner framhåller även att den inställning, uppfattning och kunskap olika system besitter om varandra påverkar relationerna och individens utveckling. Han poängterar att då individer betraktar och tar del av varandras verksamheter stärks relationerna och sannolikheten till samarbete kring dessa blir större. Respondenterna i studien uppgav att de i viss mån känner till varandras verksamheter och läroplaner men att det vore betydelsefullt att i större



utsträckning kunna följa varandras arbete för att få en större inblick och förståelse för varandras verksamhetsformer. Goda relationer bygger på ömsesidighet i relationen, balans i maktstrukturen och positiva känslor gentemot varandra enligt Bronfenbrenner. I den undersökta kommunen finns det således behov av att stärka relationerna och interaktionen mellan speciallärarna för att utveckla samarbetet och samarbetsformerna i positiv riktning för att gynna såväl barnen som speciallärarna själva.

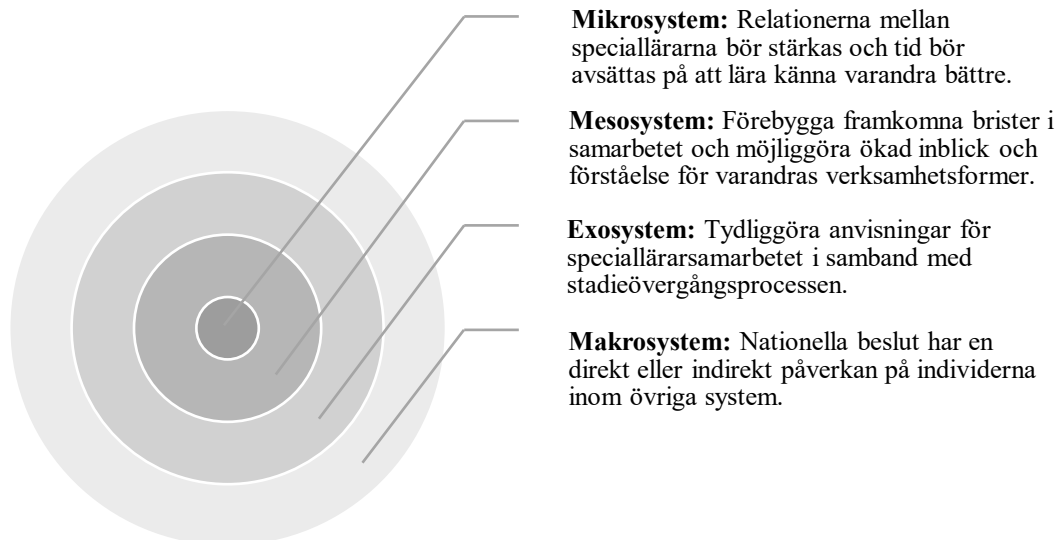
I studiens resultat framgick den administrativa ledningens betydelse för att möjliggöra ett fungerande speciallärarsamarbete mellan stadierna. Bronfenbrenner framhåller betydelsen av hur beslut som görs inom exosystemet av den administrativa ledningen inverkar på individen inom mikrosystemet och den samverkan som sker i mesosystemet. I den aktuella studien framkom behovet av att det från ledningshåll borde göras upp tydliga anvisningar för hur speciallärarsamarbetet skall se ut och förverkligas mellan stadiernas speciallärare. Utan tydliga anvisningar och uppföljning av dessa blir utgångspunkten för samarbetet skev och påverkar i största grad alla berörda parter inom mikro- och mesosystemen. Ledningen har även möjlighet att påverka resurserna för samarbetet mellan stadierna och i första hand är det mera öronmärkt tid för samarbete respondenterna anser det behövs för att möjliggöra kontinuitet och kvalitet i samarbetet. Mera tid för samarbete skulle även möjliggöra ökade specialpedagogiska insatser för barn med särskilt stöd och på så vis stöda inlärningsberedskapen för dessa barn.

De nationella läroplanerna för förskolan och den grundläggande utbildningen ligger till grund för deras uppdrag. Utgående från Bronfenbrenners systemteori ingår de nationella läroplanerna i makrosystemet. Dessa styrdokument utgör normen för den verksamhet som förskolan och den grundläggande utbildningen är ålagda att förverkliga och påverkar på så vis den verksamhet som bedrivs inom exo- meso- och mikrosystemen. Inom exosystemet utarbetas de lokala läroplanerna och övriga lokala anvisningar som i sin tur inverkar på interaktionen och samarbetsformer som sker mellan meso- och mikrosystemet.

Bronfenbrenner betonar att ett ömsesidigt förtroende mellan systemen, enhetliga mål, positivt samarbete och balans i maktstrukturen stöder en positiv utveckling för samtliga individer inom olika system. Detta är speciellt betydelsefullt då en individ övergår från ett system till ett annat som t.ex. då ett barn övergår från förskola till skola. Med hänseende till detta är det angeläget att stärka strukturen för det stadieövergripande speciallärarsamarbetet i samband med stadieövergångsprocessen till skolan så att barn med särskilt stöd får de bästa förutsättningarna för en god skolstart. I figur 8 framgår studiens resultat utgående från den socialekologiska utvecklingsteorins strukturella system.

## Figur 8

Resultat utgående från olika system i den socialekologiska teorin



## 5.2. Metoddiskussion

Den aktuella studien bygger på kvalitativ forskning som metodologisk ansats med fallstudie som övergripande strategi. Enligt Dalen (2009) syftar kvalitativ forskning till att skapa förståelse och insikt om fenomen som rör individer och situationer i dessa individers sociala verklighet. Även Yin (2013) anser att kvalitativ forskning täcker in de omständigheter och sammanhang människor lever och verkar inom. Utgående från detta anser jag kvalitativ forskning som metod vara lämplig för denna studie. Jag är intresserad av och önskar skapa mig en djupare förståelse för respondenternas upplevelser, åsikter och erfarenheter av hur speciallärarsamarbete mellan förskola och skola förverkligas kring barn med särskilt stöd vid stadieövergången till skola. Jag önskar också få insikt i hur respondenterna anser att samarbetet kunde utvecklas och vad som skulle krävas för att uppnå detta.

Att använda fallstudie som strategi gav möjlighet att begränsa studien till representanter ur en enskild grupp i en specifik kommun. Merriam (1998) framhåller att fallstudie är lämpligt då avsikten är att undersöka en specifik företeelse och då man strävar efter att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelserna eller situationen i fråga. Eftersom avsikten var att ta reda på hur speciallärarsamarbetet förverkligas kring barn med särskilt stöd i den utvalda kommunen och vilka utmaningar som upplevs i samarbetet kan valet av fallstudie som strategi anses vara väl lämpat.

Den socialekologiska utvecklingsteorin som utgår från hur individen upplever förändringar i den omgivande miljön och hur interaktionen sker mellan individer inom och mellan olika miljöer, har använts som teoretisk utgångspunkt. Att spegla det rådande speciallärarsamarbetet och interaktionen mellan speciallärarna utgående från denna teori anser jag lämpligt just för att relationerna mellan stadiernas lärare och det samarbete som förväntas ske mellan speciallärarna inom stadierna och deras interaktionsförmåga kan anses ha en direkt inverkan på hur barnet med särskilt stöd och dess vårdnadshavare upplever stadieövergångsprocessen och inledandet av skolstarten. Studiens syfte stödjer valet av den socialekologiska utvecklingsteorin som teoretisk utgångspunkt.

Som datainsamlingsmetod har intervjuer och dokument använts. Enligt Yin (2007) skall data vid fallstudier komma från flera källor, gärna tre men åtminstone två för att trygga studiens tillförlitlighet. Förutom intervjuer och analys av dokument kunde fältobservationer ha varit av intresse och använts som en tredje datainsamlingsmetod i studien för att uppnå ytterligare djup och starka trovärdigheten. På grund av det rådande pandemiläget (Covid -19) i samhället har det dock inte varit möjligt att genomföra fältobservationer. Denscombe (2019) antyder att resultatet och trovärdigheten i kvalitativa studier alltid till viss del påverkas av intervjuaren. I aktuell studie finns det en möjlighet att respondenterna påverkats av intervjuaren eftersom hen till vardags är verksam speciallärare och således har personlig erfarenhet och insikt i det studerade ämnet. För att trygga trovärdigheten har dock intervjuaren med största möjliga aktning förhållit sig neutralt till respondenterna under intervjuens gång. Intervjuaren har lyssnat aktivt på respondenterna och vid behov har de öppna frågorna kompletterats med följdfrågor för att få ökad bredd i svaret eller ett förtydligande av de svar som gavs.

Intervjuerna hade en semistrukturerad karaktär vilket var till fördel eftersom en viss förutbestämd information önskades fås av samtliga respondenter. Patel och Davidsson (2019) framhåller att det är till fördel om intervjuaren har en förförståelse för det studerade temat och är väl förberedd. I den aktuella studien baserade sig intervjuarens förförståelse för ämnet på mångårig arbetserfarenhet samt genomgång av aktuell forskning inom området. Intervjufrågorna testades genom en pilotintervju med en speciallärarrepresentant från småbarnspedagogiken. Efter pilotintervjun omarbetades vissa frågor som upplevdes otydliga. En andra pilotintervjuer kunde ha varit till fördel för att ta reda på om det förekom variationer i hur frågeställningarna uppfattades beroende på vilket stadie respondenten representerade.

Urvalet av respondenter skedde i två steg. Till en början gjordes ett strategiskt urval av de respondenter som representerade speciallärarnas förmän. Här var utgångspunkten att välja förmän som har god erfarenhet att samarbeta kring barn med särskilt stöd, vilket dock

begränsade urvalet till viss del. Speciallärarrespondenterna valdes i sin tur utgående från förmännens förslag på lämpliga och erfarna representanter. Kravet var dock att speciallärarna som föreslogs skulle uppfylla forskarens förutbestämda kriterier. Med detta förfaringsätt finns en risk att förmännen rekommenderat speciallärare som utgående från deras egen åsikt ansågs ha lämpliga värderingar och åsikter, vilket till viss del kan ha inverkat på resultatet. Utgående från de förslag på respondenter som gavs gjordes dock det slutgiltiga valet av forskaren. Merriam (1998) betonar att respondenter skall väljas utgående från hur mycket de kan tillföra forskarens förståelse för fenomenet som studeras så att forskaren kan få insikt i och lära sig så mycket som möjligt om fallet. I den aktuella studien har urvalet av respondenter skett enligt Merriams rekommendationer

Studiens tillförlitlighet skall ses utgående från den kontext där studien utförts. Merriam (1998) säger att generaliserbarheten i kvalitativ forskning påverkas av att människans beteende och åsikter är föränderliga. Därav kan resultatet i den aktuella studien inte direkt generaliseras till andra motsvarande situationer utan speglar det rådande läget och respondenternas åsikter i den studerade kontexten vid aktuell tidpunkt. Tillförlitligheten för den aktuella forskningen har dock tryggats genom att ett trovärdigt förfaringsätt så som dokumentation, transparens och triangulering upprätthållits genom hela studiens gång. Forskarens förförståelse för det studerade området kan dock ha påverkat tolkningen av resultatet, trots en strävan att upprätthålla ett objektivt förhållningssätt genom hela studien.

I den aktuella forskningen framkommer att det finns behov av att utveckla speciallärarsamarbetet mellan stadierna samt utveckla praxis för samarbetsformer kring barn med särskilt stöd under stadieövergångsprocessen. Dessa resultat överensstämmer med tidigare gjord forskning av bl.a. La Paro (2000) och Rantavuori (2019) vilket stärker tillförlitligheten i den aktuella studien.

Gällande de etiska aspekterna har stor omsorg lagts på att bevara respondenternas anonymitet. Dock finns det en risk att vissa respondenterna i någon mån kan lokalisera utsagor av respondenterna som framkommer i avhandlingen eftersom de respondenter som var i nyckelposition hade en viss insikt i vem av de rekommenderade speciallärarrespondenterna som slutligen ställde upp i studien. Forskaren har dock varit mån om att så långt som möjligt undanröja respondenternas identitet utan att förändra respondenternas utsagor.

### **5.3. Slutsats och förslag på fortsatt forskning**

Av studien framgår att det saknas anvisningar för hur speciallärarsamarbetet mellan stadierna skall förverkligas och vilka samarbetsformer som skall användas kring barn med särskilt stöd

vid övergången till skolan. Intensiteten i samarbetet och samarbetsformerna varierar mellan olika enheter och vissa respondenter upplever att samarbete helt och hållet saknas. Behovet av samarbete bedöms från fall till fall och det är långt upp till speciallärarna själva att avgöra i vilken utsträckning speciallärarsamarbetet förverkligas kring barn med särskilt stöd.

Som slutsats kan sägas att kvalitén på speciallärarbetet och befintliga samarbetsformer varierar inom kommunen. Det finns behov av att tydliggöra strukturerna för hur speciallärarsamarbetet i samband med stadiövergången från förskola till skola skall förverkligas så att samarbetsrelationerna stärks och att ändamålsenliga samarbetsformer kring barn med särskilt stöd används. Fungerande samarbete förebygger de specialpedagogiska insatserna kring barn med särskilt stöd och stärker relationerna mellan speciallärarna. Genom att avsätta tid för samarbete, utveckla strukturen för speciallärarsamarbetet och stärka förståelsen för förskolans och skolans verksamheter kan barnen inom det särskilda stödet erbjudas en mera välunderbyggd lärtig och ändamålsenligt stöd inför skolstarten. Det finns en god struktur för det generella stadiövergripande samarbetet inom kommunen från vilket man kan utgå från för att utveckla speciallärarsamarbetet så det kommer samtliga berörda parter till godo.

Det kunde med fördel göras upp anvisningar i form av en årsklocka där det tydligt framgår hur samarbetet skall förverkligas månad för månad och vem som ansvarar för att olika skeden i samarbetet förverkligas. För att utveckla samarbetsformerna kunde man inom kommunen kartlägga de samarbetsformer som redan är i bruk inom olika enheter samt även inspireras av de rekommendationer från tidigare forskning som framgår i kapitel 2.4.1. i denna studie, så att enhetliga samarbetsformer kan tas i bruk mellan samtliga enheter och skolområden inom kommunen och på så vis trygga en jämlik skolstart för barn med särskilt stöd.

Att enbart göra upp anvisningar för samarbetet räcker dock inte för att samarbetet skall förverkligas. Respondenterna betonar att det även krävs öronmärkt tid för samarbete vilket är något som saknas i dagsläget. Speciellt för speciallärarna som jobbar inom skolan är det svårt att frigöra sig utan att det påverkar undervisningen eller planeringstiden. För att förverkliga detta krävs det engagemang från ledningen så att tid för samarbete kan införlivas i årsplaner och veckoscheman och på så vis bli en självklar del av speciallärarnas arbete och ansvar. Förmännen och ledningen har en betydande roll då det kommer till att bemöta och utveckla de utmaningar kring samarbete som finns eftersom de äskar om resurser och sedan fördelar dessa.

I de nationella styrdokumentet framgår att det krävs ett planmässigt och systematiskt samarbete mellan lärarna och övrig personal inom de olika stadierna, samt insikt om särdragen i varandras verksamheter, lärmiljöer, centrala mål, arbetssätt och läroplaner för att främja

kontinuitet vid stadiövergångarna. Detta har även konstaterats i tidigare gjord forskning vilket framkommer i kapitel två. Även i denna studie framkom det att ett flertal av respondenterna inte i tillräckligt stor utsträckning är införstådda i varandras läroplaner och verksamheter och att man önskade stärka teamandan och lära känna varandra bättre. Detta behov behöver också beaktas om man önskar stärka samarbetsrelationerna inom kommunen.

Vad gäller förslag på fortsatt forskning vore det av intresse att utföra en jämförande flerfallstudie med samma syfte som den aktuella studien för att se om det förekommer skillnader inom olika kommuner i hur speciallärarna upplever att samarbetet fungerar och hurudana samarbetsformer som används. Mera forskning kunde således med fördel riktas specifikt på speciallärarnas roll inom förskola och skola i samband med stadiövergången till den grundläggande utbildningen.

Fokus kunde också riktas på vårdnadshavarnas upplevelser av hur förekommande samarbete och samarbetsformer stöder kontinuitet kring barn med särskilt stöd i samband med stadiövergången till skolan och i vilken mån vårdnadshavare görs delaktiga i samarbetsprocessen. Det vore även intressant att studera hurudana förväntningar vårdnadshavare har på samarbetet mellan stadierna kring barn med särskilt stöd under stadiövergångsprocessen till skolan och hur väl dessa förväntningar överensstämmer med det samarbete som verkligen sker.

## Referenser

- Ahtola, A., & Silinskas, G., & Poikonen, P-L., & Kontoniemi, M., & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–30. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36406>
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Yliopistopaino. <http://hdl.handle.net/10138/20014>
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Liber.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experimentns by nature and design*. Harvard University Press.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Denscombe, M. (2019). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early years Education*, 8(2), 141-153. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/09669760050046183>
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school. *Working papers for early childhood development*, 42. [https://www.researchgate.net/publication/252093921\\_Outcomes\\_of\\_Good\\_Practice\\_in\\_Transition\\_Process\\_for\\_Children\\_Entering\\_Primary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School)
- Finlex (21.8.1998/628): *Lagen om grundläggande utbildning*. Hämtad 01 februari 2021 från: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>
- Hogsnes, H., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(1), 6-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hoops, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405–419. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>
- Hyttiäinen, M. & Kokko, L. & Mäki, M. & Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2009). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskouluun päättymiseen*. Kehitysvammaliitto.

- Jensen, T. & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Studentlitteratur.
- Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early years*, 34(4), 377–391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- La Paro, K. & Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teacher's reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177%2F001440290006700101>
- Lipponen, L., & Paananen, M. (2013:17). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Karila, K., & Lipponen, L., & Pyhältö, K. (Red.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 39–45). Utbildningsstyrelsen.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Kyrönlampim, T., & Mäkitalo, K., & Uitto, M.(red.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.53–70). PS-kustannus.
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar. Inkludering och specialpedagogik*. Natur & Kultur.
- Malinen, E. (2001). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen. Högström, B. & Saloranta, O. (red), *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus.
- MCIntyre, L.L., & Blacher, J., & Baker, B.L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Merriam, S. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Ministry of education, Finland. (2017). *Finnish country note on transitions in ECEC. Review of policies and practices for transitions from early childhood education and care to primary education*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-481-8>
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Studentlitteratur.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>



- Palla, L. (2009). En förskola för alla: Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, Nr (3)*. <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:456390>
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Pihlaja, P. (2005). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa*. Suomen Kuntaliitto.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rantavuoria, L., & Kupila, P., & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research, 6(2)*, 230–248. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2017/12/Rantavuori-Kupila-Karila-issue6-2.pdf>
- Rous, B., & Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30(1)*, 1–18. <https://doi.org/10.1177%2F105381510703000102>
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Ikonen, O. & Krogerus, A. (red), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Soini, T., & Pyhäلتö, K., & Pietarinen, J. (2013:17). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Karila, K., & Lipponen, L., & Pyhäلتö, K. (Red.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 6–16). Utbildningsstyrelsen.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.
- Svenska akademins ordlista. (2015). Hämtad 31 januari 2021 från: <https://svenska.se/saol/?sok=%C3%B6verg%C3%A5ng&pz=4>
- Svensk ordbok. (2009). Hämtad 31 januari 2021 från: <https://svenska.se/so/?sok=%C3%B6verg%C3%A5ng&pz=4>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Yin, R. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.

Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Liber.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.

Wilson, R., (2003). *Special educational needs in the early years* (2: a uppl.). Routledge Falmer.

## Bilagor

### Bilaga 1: Informationsbrev

#### Information om magisteravhandlingen *”Speciallärarsamarbete kring barn inom särskilt stöd, vid övergången från förskola till skola”*

Jag studerar till Pedagogie magister i specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Inom ramen för min magisteravhandling har jag valt att studera, *Speciallärarsamarbete kring barn som omfattas av särskilt stöd vid övergången från förskola till skola*.

Studien är av kvalitativ karaktär och har ett socialekologiskt perspektiv. Datainsamlingen kommer att ske via intervjuer. För att genomföra studien önskar jag intervjua yrkesverksamma speciallärare inom förskola och skola, som har minst två års erfarenhet av samarbete kring barn med särskilt stöd under studieövergångsprocessen till skola. Jag önskar även intervjua speciallärarnas förmän för att få ett administrativt perspektiv på samarbetet under studieövergångsprocessen. Intervjutillfället beräknas ta ca. 60 minuter och förverkligas på distans via Teams. Intervjun bandas in för att kunna transkriberas.

Syftet med min studie är att undersöka hur speciallärarna inom förskola och skola samarbetar kring barn med särskilt stöd, i samband med studieövergången till skolan. Min förhoppning är att studiens resultat kunde bidra med kunskap om hur samarbetet fungerar och kan utvecklas för att bättre gynna såväl barn, vårdnadshavare, lärare och speciallärare. Genom att utveckla samarbetet och stärka förståelsen för förskolans och skolans verksamheter, kan barnen inom det särskilda stödet erbjudas en mer välunderbyggd lärtig, inkluderande lärmiljö och ändamålsenligt stöd inför skolstarten.

Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt enligt forskningsetiska riktlinjer. Inga namn på personer eller enheter kommer att framgå i studien. Intervjumaterialet raderas i sin helhet efter att studien avslutats. Studien beräknas vara färdig under hösten 2021. Resultatet av studien kan delges deltagarna efter avslutad studie om så önskas. På vilket sätt delgivningen förverkligas överenskommes skilt.

Jag hoppas du kan tänka dig bidra med värdefull kunskap inom området och ställa upp som respondent i min studie. Deltagandet i studien är frivilligt och om du så önskar, kan du avbryta deltagandet när helst du vill.

Vid eventuella frågor kan du kontakta mig eller min handledare Kristina Ström, professor i specialpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. ([kristina.strom@abo.fi](mailto:kristina.strom@abo.fi))

Med vänlig hälsning,

*Towa Silander*

## Bilaga 2: Samtyckesblankett

### Samtycke till deltagande i magisteravhandlingsstudie

För att genomföra studien *"Speciallärarsamarbete kring barn inom särskilt stöd, vid övergången från förskola till skola"* begär jag om ditt samtycke att delta som respondent i ovannämnda studie.

Information om studien och dess syfte framgår i bifogat informationsbrev.

Jag har erhållit information om studien och dess syfte.

Jag ställer upp som respondent i studien.

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

### **Bilaga 3: Intervjuguid**

## **Intervjuguid**

- 1) Vilken är din formella utbildning?
- 2) Hur länge har du jobbat som speciallärare/rektor/förman inom ditt område?

### **Styrdokument och riktlinjer**

- 3) Hurudana riktlinjer (anvisningar) finns det inom kommunen för hur samarbetet mellan förskolan och den grundläggande utbildningen skall förverkligas inför stadieövergången till skolan för barn med särskilt stöd?
- 4) Vem har fattat beslut om dessa riktlinjer?
- 5) Hur bindande är riktlinjerna?
- 6) Hur anser du att riktlinjerna säkerställer det som står i styrdokumentet kring samarbete mellan stadierna under övergångsprocessen från förskola till skolan?
- 7) Hur stöder dessa riktlinjer dig som yrkesmänniska?
- 8) Hur tänker du att dessa riktlinjer stöder barnet med särskilt stöd och dess vårdnadshavare?
- 9) Hur väl känner man till varandras verksamheter och läroplaner mellan förskola och skola?

### **Stadieövergångsprocessen**

- 10) Vilka skeden i stadieövergångsprocessen anser du vara betydelsefulla för att främja en god stadieövergång till skolan för barn med särskilt stöd?
- 11) Vilka skeden under stadieövergångsprocessen tänker du att kan vara utmanande för barn med särskilt stöd?
- 12) Hur beaktas barnets och vårdnadshavarnas åsikter och önskemål i stadieövergångsprocessen?
- 13) Hur sker utvärderingen av hur stadieövergången lyckats för barn med särskilt stöd?

- 14) Vilken betydelse har den administrativa ledningen (rektorer, förmän) för att främja goda stadieövergångar för barn med särskilt stöd?
- 15) Hur förverkligas planeringen av stadieövergångar på administrativ nivå? (ENDAST TILL FÖRMÄNNEN)
- 16) Vad krävs för att utveckla ett gott samarbete och goda relationer mellan utbildningsnivåerna i samband med stadieövergångsprocessen från förskola till skola?

### **Samarbete och samarbetsformer**

- 17) I vilket skede under läsåret inleds speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd?
- 18) Vem tar initiativ till samarbetet och ser att processen kommer i gång?
- 19) Hur regelbundet sker samarbetet under verksamhetsåret?
- 20) Hur är ansvaret för samarbetet och planering fördelat under stadieövergångsprocessen mellan speciallärarna inom småbarnspedagogik och den grundläggande utbildning?
- 21) Vilken betydelse anser du att speciallärarsamarbete över stadiegränsen mellan förskola och skola har?
- 22) Vad anser du fungerar bra i speciallärarsamarbetet kring barn med särskilt stöd under stadieövergångsprocessen?
- 23) Vilka utmaningar ser du i speciallärarsamarbetet?
- 24) Vad anser du är viktigt för ett välfungerande samarbete mellan speciallärarna inom förskola och skola?
- 25) Hurudan information behöver sändande/mottagande speciallärare delge varandra under stadieövergångsprocessen kring ett barn med särskilt stöd?
- 26) Hur följer man upp och utvärderar speciallärarsamarbetet?
- 27) Hurdana samarbetsformer använder speciallärarna under stadieövergångsprocessen, för att stödja övergången för barn med särskilt stöd.
- 28) Hurdana aktiviteter som förbereder stadieövergången ordnas för barn med särskilt stöd?

- 29) Vilka av de samarbetsformer som används i dagsläget anser du vara mest fördelaktiga?
- 30) Hur kunde ett idealiskt speciallärarsamarbete mellan stadierna se ut för att på bästa sätt stöda stadiövergången till skolan för barn med särskilt stöd?
- 31) Vad skulle krävas för att förverkliga idealbilden av speciallärarsamarbetet?