



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
specialläroutbildningen, inriktning utvecklingsstörning
VT 2018

Övergång förskola-grundsärskola

Samverkan mellan förskola och grundsärskola med
sikte på kommunikation och samspel.

Transition preschool-special school

Cooperation between preschool and special school
with a view to communication and interaction.

Anette Andersson

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Anette Andersson

Titel

Övergång förskola-grundsärskola.

Samverkan mellan förskola och grundsärskola med sikte på kommunikation och samspel.

Handledare

Kamilla Klefbeck

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Studien har behandlat hur förskollärare och speciallärare (inriktning utvecklingsstörning) arbetar för att utveckla kommunikation och samspel för barn/elever med utvecklingsstörning i respektive verksamhet och hur de i övergången mellan skolformerna upplever och arbetar för att barnet/eleven ska få med sig färdigheter inom kommunikation och samspel och utveckla dem i grundsärskolan.

Syfte: Utifrån förskollärares och speciallärares redogörelser finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel.

Metod: En kvalitativ metod användes där data samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Totalt fyra personer deltog i studien, två förskollärare och två speciallärare inriktning utvecklingsstörning.

Teori: Resultatet analyserades genom ett sociokulturellt perspektiv.

Resultat: För att kunna besvara syftet genomfördes studien i två steg, där förskollärare, respektive speciallärare först fick ge en nulägesbeskrivning av arbetet med kommunikation och samspel i respektive verksamhet, utifrån en sammanställning av informanternas svar besvarades sedan syftet. Studien visar att barnet/eleven får möjlighet att utveckla kommunikativa/språkliga förmågor som att samspela, tolka och använda olika kommunikativa uttrycksätt i både förskolan och i grundsärskolan. Däremot menar två av förskollärarna och en speciallärare att delaktigheten i kommunikation och samspel med andra barn/elever är låg.

Implikationer som framkommit utifrån intervjuerna med förskollärarna är att det kan finnas ett behov av kunskapsutbyte mellan de både professionerna kring didaktiska frågor för att barn med utvecklingsstörning ska kunna bli mer delaktiga i kommunikation och samspel. I samtliga intervjuer framkom att rutinen kring övergången mellan skolformerna kan behöva utvecklas. Det kan behöva skapas fler möten mellan professionerna för att säkra att barnen får behålla och vidareutveckla sina kunskaper och färdigheter i kommunikation och samspel från förskolan när de blir elever i grundsärskolan. För att minimera följderna av sena utredningar behöver rutinerna vid övergångarna utvecklas, så att processen kan starta utan onödig fördröjning.

Ämnesord

Förskola, grundsärskola, övergång, samverkan, utvecklingsstörning, stöd, anpassningar, kommunikation, samspel, lärmiljö, delaktighet och inkludering.

Förord

Vilken tur att jag vågade ta steget att studera igen efter mer än 30 års frånvaro från studier. Dessa tre år har gett mig många nya kunskaper och självförtroende i min nya roll som speciallärare inriktning utvecklingsstörning men har också utvecklat mig som människa. Under resans gång har jag fått erfara att livet kan komma emellan men tack vare stöttning runt omkring har det gått att nå målet.

Härmed vill jag ge ett stort TACK till de förskollärare och de speciallärare som har gjort det möjligt för mig att genomföra mitt examensarbete genom att ta sig tid till att svara på mina frågor. Jag vill också tacka min handledare som har läst, gett feedback och svarat på frågor under resans gång. Slutligen vill jag kärleksfullt tacka mina nära och kära som har stått ut med att jag inte har kunnat vara så närvarande och social då mycket av min fritid har gått till att läsa och skriva under dessa tre år.

Anette Andersson

Juni 2018

Innehåll

1. Inledning och bakgrund	7
1.1. Inledning	7
1.2. Syfte	9
Frågeställningar	9
1.3. Bakgrund	9
1.3.1. Förskolan	9
1.3.2. Grundsärskolan	10
2. Tidigare forskning och litteratur	11
2.1. Övergång och samverkan	11
2.2. Utvecklingsstörning	13
2.3. Stöd och anpassningar	13
2.4. Lärmiljöns betydelse för delaktighet och inkludering	15
2.4.1. Delaktighet	17
2.4.2. Inkludering	18
2.5. Kommunikation och samspel	19
2.6. Sammanfattning av tidigare forskning och kurslitteratur	21
3. Teoretiskt ramverk	22
3.1. Sociokulturellt perspektiv	22
3.2. Sammanfattning av teoridelen	24
4. Metod	24
4.1. Val av metod	24
4.2. Urval	25
4.3. Genomförande	27
4.4. Bearbetning och analys	29
4.5. Tillförlitlighet	30

4.6. Etik.....	30
4.7. Pilotintervju	31
5. Resultat och analys	31
5.1. Resultat av förskollärarnas intervjusvar	32
5.1.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan.....	32
5.1.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan..	34
5.1.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån.....	35
5.2. Sammanfattning av resultat från förskollärares intervjuer	36
5.2.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan.....	36
5.2.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan..	37
5.2.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån.....	37
5.3. Resultat av speciallärares intervjusvar	38
5.3.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i grundsärskolan	38
5.3.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i.....	40
5.3.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån.....	41
5.4. Sammanfattning av resultat från speciallärares intervjuer	43
5.4.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i grundsärskolan	43
5.4.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i.....	43
5.4.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån.....	44
5.5. Teoretisk tolkning av resultatet	44
5.6. Slutsatser.....	46
6. Sammanfattning och diskussion	47
6.1. Diskussion av resultat.....	47
6.1.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan och	47
6.1.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan..	50
6.1.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola.....	51

6.2. Metoddiskussion.....	53
6.3. Tillämpning	53
6.4. Fortsatt forskning.....	55
7. Referenser	56

Bilaga 1

Bilaga 2

1. Inledning och bakgrund

I detta kapitel presenteras först en inledning och därefter anges syfte och frågeställningar. I bakgrunden tas de begrepp upp utifrån Skolverkets definitioner som har betydelse i studien.

1.1. Inledning

Med cirka 30 års erfarenhet av att arbeta som förskollärare är jag nu snart färdig speciallärare inriktning utvecklingsstörning nyfiken på hur övergången och samverkan fungerar mellan förskolan och grundskolan. Trots många år som förskollärare har jag inte någon större erfarenhet av just övergången och samverkan mellan dessa skolformer. I examensordningen (SFS 2011:186) står "För speciallärarexamen ska studenten visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper

I läroplanen för grundskolan (2011/2017) och läroplanen för förskolan (2010) står det tydligt att barn/elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd ska uppmärksammas vid övergångar. Ändå visar forskning av Wilder och Lillkvist (2016) att det sällan görs fördjupade samtal med förskollärarna vid övergångar mellan förskola-skola. Utifrån Wilders och Lillkvists konklusion om betydelsen av informationsutbyte i övergången förskola-skola kvarstår då frågan: Hur samverkar förskolan och grundskolan vid övergångar mellan skolformerna? Samtidigt visar forskningen (Norling, 2015) på problem inom området kommunikativa strategier. Många pedagoger i förskolan uppger själva att de saknar kunskaper om språkutveckling och språkstimulans. Ett tvärprofessionellt samarbete mellan lärare, speciallärare och logopedier är betydelsefullt för arbetet med att välja verksamma lärverktyg, enligt Bruce, Sventelius, Ivarsson och Svensson (2016). I läroplanen för grundskolan, (2011/2017) står "Läraren ska i samverkan med förskollärare i förskolan utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande". Utifrån Norlings konklusion väcks frågan: Behöver samverkan och samarbetet mellan förskolan och grundskolan utvecklas för att främja barns lärande och utveckling i kommunikation och samspel? Enligt Ackesjö (2014) saknas forskning gällande överlämningar som görs mellan

pedagoger i olika skolformer och hur de samarbetar för att skapa kontinuitet i undervisningen.

Förmågan att samspela och kommunicera är betydelsefulla kvalifikationer för att människor ska kunna vara delaktiga i samhället, vilket är en demokratisk rättighet enligt Haug (2012). En starkt bidragande orsak till att ordet delaktighet har fått en stor påverkan inom skolan och undervisningen är barnrättskonventionen som slår fast barns rätt att komma till tals i frågor som rör dem själva (Szönyi & Söderqvist, 2012). I FN:s konvention om barns rättigheter står det att läsa:

Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikt ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (UNICEF 2009).

Sandberg (2014) talar om att barn med utvecklingsstörning ofta har svårigheter med att förstå och använda språk. Enligt Bruce m.fl. (2016) är delaktighet en viktig fråga när det gäller språklig sårbarhet. Människor med stora tal- och språksvårigheter måste enligt Heister-Trygg och Andersson (2009) få tillgång till andra sätt än bara verbalt språk när det gäller att kommunicera med sin omgivning. Bruce m.fl. (2016) menar att kan läraren erbjuda ett smörgåsbord av olika kommunikationssätt i klassrummet minskas behovet av stödinsatser som extra anpassningar och särskilt stöd. Skolverket (2011) skriver att för att göra en miljö mer konkret kan ett objekt, bild eller en social berättelse tjäna som stöd. Med detta ökar elevernas möjlighet till delaktighet, inflytande och att kunna medverka i bedömningar som kan leda till utveckling.

Utifrån vad tidigare forskning säger att det sällan görs fördjupade samtal i övergången mellan förskola-skola och att det saknas kunskap om kommunikativa strategier i förskolan, är avsikten med studien är att utifrån förskollärares och speciallärares (inriktning utvecklingsstörning) redogörelser finna implikationer på hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så lång som möjlig i kommunikation och samspel. Men för att förstå båda parternas perspektiv, behöver jag börja med att undersöka och jämföra hur verksamheterna i förskola, respektive grundsärskola arbetar för att utveckla barnets/elevens samspel och kommunikation. Nästa steg blir sedan att ta del av

förskollärarnas, respektive speciallärarnas redogörelser om hur de vid övergången mellan förskola och grundsärskola arbetar för att barnet ska få med sig och fortsätta utveckla sina färdigheter inom samspel och kommunikation.

1.2. Syfte

Syftet med studien är att utifrån förskollärares och speciallärares (inriktning utvecklingsstörning) redogörelser finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel.

Frågeställningar

1. Hur beskriver förskollärare och speciallärare inriktning utvecklingsstörning lärmiljön när det gäller stöd och anpassningar i kommunikation och samspel för barn med utvecklingsstörning så att barnen/eleverna kan vara delaktiga i förskolan respektive grundsärskolan?
2. Vilka kommunikativa/språkliga förmågor anser förskollärare och speciallärare inriktning utvecklingsstörning att barn med utvecklingsstörning får möjlighet att lära sig och utveckla i respektive skolform?
3. Hur resonerar förskollärare, respektive speciallärare inriktning utvecklingsstörning kring samverkan och samarbetet mellan skolformerna i övergången förskola-grundsärskola?

1.3. Bakgrund

I bakgrunden redogörs för begrepp inom förskola och grundsärskola, med betydelse för syfte och frågeställningar. Övergång förskola-förskoleklass tas inte upp i studien då förskoleklass, inte är obligatorisk i skrivande stund, vilket den blir från och med höstterminen 2018 (Regeringskansliet, 2017/18:9).

1.3.1. Förskolan

I förskolan (Skolverket, 2016) läggs grunden för lärandet som fortsätter resten av livet. I förskolans läroplan (2010) står att förskolan har som uppdrag att utveckla barns förmågor vilket då bland annat är barns kommunikativa och sociala förmågor. Personalen ska se

varje barns möjlighet och engagera sig i samspel med både det enskilda barnet och barngruppen. Barn lär sig bland annat genom samtal, socialt samspel och skapande. Lärandet ska vila såväl på samspel mellan barn och vuxna som på att barn lär sig av varandra. En stor vikt ska läggas vid att utveckla varje barns språkutveckling. Genom att barn i förskolan skapar och kommunicerar med hjälp av olika uttrycksformer som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse samt använder tal- och skriftspråk främjas barns utveckling och lärande. Det står också att förskolan ska sträva efter att nå ett tillförlitligt samarbete med skolan för att stödja barnets utveckling och lärande i ett längre perspektiv (Skolverket, 2010).

1.3.2. Grundsärskolan

För de elever (Skolverket, 2017) som bedöms att inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en utvecklingsstörning erbjuds undervisning i grundsärskolan. Där följer de grundsärskolans läroplan. Det finns en inriktning inom grundsärskolan som heter träningsskolan. Bedöms eleven att den inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen, läser eleven istället ämnesområden i inriktningen träningsskolan. Det finns möjlighet att läsa en kombination av ämnen och ämnesområden. I läroplanen för grundsärskolan (2011/2017) står det att språk, lärande och identitetsutveckling hänger samman. Genom att skapa möjligheter till att samtala, läsa, och skriva så kan eleven utveckla möjligheter till att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Eleverna ska få möjlighet att prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva olika känslor och sinnesstämningar. Grundsärskolan ska erbjuda drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form. Inom ämnesområdet kommunikation ska eleven ges förutsättningar att utveckla förmågan att "samspele med andra, tolka olika former av kommunikativa uttryck, söka information från olika källor och använda ord, begrepp, symboler och andra uttrycksätt för kommunikation" (Skolverket, 2010/2017 s. 151). För varje barns utveckling måste det ske ett aktivt samspel mellan skolans personal och det omgivande samhället (Skolverket, 2010/2017).

Skolverket (2011) skriver att utvecklingspotentialen i särskolan är att skapa pedagogiska och didaktiska sammanhang där elevernas förutsättningar, kunskaper, erfarenheter och resurser används och att utmana dem i samlärandet. Lärarna i särskolan måste lägga tid på att lära eleven att tillämpa färdigheterna och att ge eleven strategier för att uppnå det

som undervisningen syftar till, något eleven har nytta av framöver. För att göra en miljö mer konkret kan ett objekt, bild eller en social berättelse tjäna som stöd. Med detta ökar elevernas möjlighet till delaktighet, inflytande och att kunna medverka i bedömningar som kan leda till utveckling (Skolverket, 2011).

2. Tidigare forskning och litteratur

Tidigare forskning och litteratur introduceras utifrån studiens syfte och frågeställningar. I sökande har databaser som Google scholar, Libris, ERIC och DIVA använts. Sökord som använts är övergång, samverkan, utvecklingsstörning, stöd, anpassningar, lärmiljön, delaktighet, inkludering, kommunikation och samspel. Litteratur har använts där motsvarande innehåll inte har gått att finna i forskning och markeras genom formuleringar i texten där den förekommer.

2.1. Övergång och samverkan

En övergång till skolan syftar på den kontinuitets- och förändringsutveckling som hänger ihop med skolstarten vilken är betydelsefull för barn och deras familjer (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Enligt Garpelin och Kallberg (2008) är det inte bara barnet som gör en övergång som påverkas utan det gör även den barngruppen som barnet lämnar och den mottagande barngruppen. Övergången främjas när pedagogerna kan informera mottagande verksamhet en explicit beskrivning av barnets styrkor och de eventuella stödbehov som finns, menar Lundqvist (2016).

I kurslitteraturen av Lillkvist och Wilder (2017) beskrivs att det inom styrdokumentet finns återkommande begrepp som verkar betyda detsamma som till exempel samverkan och samarbete. För en lärare är det en hjälp att veta vad som skiljer dem åt. Enligt Germundsson (2011) innebär *samverkan* att samordna resurser och kunskap från olika håll. Här finns en organisatorisk synvinkel där ett gemensamt problem finns. *Samarbete* betyder att det finns ett mer djupgående tillvägagångssätt där parter behöver lägga ner mer tid och resurser i ett gemensamt handlande. Lillkvist och Wilder (2017) skriver vidare att samverkan och samarbete behövs för att barnet ska få den puff som behövs i övergången för att en utveckling ska kunna ske. Många yrkesgrupper menar att samverkan mellan olika yrkesgrupper är allra viktigast för att nå framgång i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, förklarar Lindqvist och Rodell, (2015) i kurslitteraturen.

Det går att tala om en väl fungerande övergång till skolan (Brooker, 2008; Dockett & Perry, 2014) när till exempel läraren ser och vidareutvecklar de kunskaper som barnen har med sig när de börjar skolan och när personal från förskolan och skolan visar respekt för varandras yrkeskunskap. Lillkvist och Wilder (2017) menar att samverkan bör ske för barnets bästa. Förskolans personal har kunskap om barnets intresse, hur barnet lär sig och fungerar i grupp. Lärare på mottagande sida i en övergång har en förväntan och plan för barnet som ska komma. De har ett uppdrag att söka kunskap och information om det kommande barnet. Tidigare forskning visar på betydelsen av mjuka övergångar, vilket innebär att skolan får mycket information om barnet innan övergången och att barnet får tid och chans att förbereda sig på att börja skolan. Ändå sker detta sällan. En handlingsplan för hur övergången mellan förskolan-skolan för barn med utvecklingsstörning ska se ut förekommer inte ofta. Detta krävs för att det ska bli en mjuk övergång till skolan, enligt Lillkvist och Wilder (2017). Ekström, Garpelin och Kallberg (2008) skriver att flera länder har skapat riktlinjer och program, på organisatorisk nivå när det gäller både inskolning i förskolan samt övergången till skolan vilket har visat sig vara bra. Ackesjö (2014) beskriver en mjuk övergång som en fram-och-tillbaka-process där barnet rör sig mellan två olika skolformer innan de stiger in "det nya". Lopes (2008) beskriver tre betydelsefulla detaljer som skapar positiva övergångar: kommunikation och relationer mellan de professioner som är runt barnet/eleven, tillgång till stödjande tvärfunktionell basstruktur i de olika verksamheterna och att det finns fortlöpande sammanhang i det stöd som barnet har och behöver.

I kurslitteraturen av Sandberg (2014) står det att kunskapsutbyte spelar en stor roll för samverkan i förskolan. Det finns ibland ett behov av att få diskutera eller få råd av andra yrkesgrupper. Samverkan kan då handla om att dela med sig av kunskap, att komplettera varandra. Det talas om helhetens betydelse i samverkan, vilket innebär att det är viktigt att inte bara se till barnets förutsättningar utan också väva in flera situationer som till exempel miljön i förskolan, menar Sandberg (2014). För att skapa möjligheter till ett lärande för barn/elever inför övergångar menar även Lundqvist (2016) att erfarenhetsutbyten mellan personal och andra skolformer är av betydelse. Resultat i hennes studie visar på att förskolor är av skiftande kvalitet vilket då innebär att barnen får olika förutsättningar för utveckling. Sandberg (2012) skriver om det finns möjligheter att kontinuerligt mötas och samverka kring didaktiska och pedagogiska frågor inför

övergångar skapas en röd tråd för barnets/elevens lärande och välbefinnande mellan skolformerna. Samarbete mellan lärare i olika skolformer behövs för att det ska skapas en kontinuitet och progression i undervisningen, enligt Ackesjö (2014). Wilder och Lillvist (2017) skriver om det sker brister i samarbetet blir risken större att det enskilda barnets utveckling stannar upp tills skolan hinner lära känna barnet och kan planera för att bygga vidare på barnets tidigare kunskaper och erfarenheter. Hinder för samverkan skapas och berörs av olika faktorer i miljön som brist på personal, brist på tid, för många barn, brist på information och icke fungerande rutiner, menar Sandberg och Ottossons (2010). Ackesjö (2014) nämner att en fortlöpande samverkan kan vara svårt att skapa rent organisatoriskt för att förskola, förskoleklass och skola både kan vara fysiskt och organisatoriskt separerade.

2.2. Utvecklingsstörning

Granolund (2001) beskriver att begreppet utvecklingsstörning har angetts på olika sätt över åren. Gemensamt för alla begreppsförklaringar är att tonvikten läggs på hur svårt personerna har att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap. I kurslitteratur av Jakobsson och Nilsson (2011) förklaras att det som definierar ordet utvecklingsstörd beror på synsättet i samhället. Ordet utvecklingsstörd är en term som står för intellektuell funktionsnedsättning i bristande förmåga att klara av den dagliga livsföringen. Enligt Berthén (2007) måste elever med utvecklingsstörning få hjälp med att lära sig tankemodeller och att undervisning föregår den intellektuella utvecklingen för forskningen när det gäller utvecklingen av skriftspråkliga och matematiska kompetenser visar att till exempel barn med Down syndrom kan lära sig läsa, skriva och räkna. Lillkvist och Wilder (2017) beskriver i kurslitteraturen att en intellektuell funktionsnedsättning är en nedsättning i intelligens. Den kan vara av olika grad och svårigheter när det gäller barnets vardagsfungerande när en jämförelse görs med andra i samma ålder. Har ett barn svårigheter med att förstå och tala är det betydelsefullt att alla runt omkring barnet förenklar sitt språk och använder sig av alternativa språk samtidigt med det talade språket för att förenkla för barnet, menar Luttropp (2011).

2.3. Stöd och anpassningar

Lundqvist (2016) skriver att barn som är i behov av stöd är de barn som ställs inför svårigheter i förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och första klass. De behöver

anpassningar och särskilt stöd för att kunna vara delaktiga och lära sig. En del av dem kan ha en diagnostiserad funktionsnedsättning. Sandberg (2014) förklarar i kurslitteraturen att barn med utvecklingsstörning behöver stöd för att få ett bra liv. Rätt stöd kan ge barn med utvecklingsstörning förutsättningar att bli lika engagerade att delta i aktiviteter som andra barn. Det som skiljer sig åt kan vara hur vi anpassar pedagogiska teorier och idéer till varje elev. Enligt Lillkvist och Granlund (2010) är tal, språk och samspel de svårigheter som är de mest förekommande för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Att få enskild träning utanför barngruppen gör sällan barnets fungerande i vardagssituationer bättre, skriver Sandberg (2014) i kurslitteraturen. Det kan dock vara lättare för barnet att först lära sig nya saker enskilt med en vuxen och sedan med stöd få använda det de lärt sig enskilt tillsammans med de övriga barnen. Antalet barn i behov av särskilt stöd styr hur mycket stöd som ges i förskolan. Är det få barn i behov av särskilt stöd särbehandlas de ofta utanför barngruppen och är de fler barn i behov av särskilt stöd är de mer involverade i förskolans ordinarie verksamhet, enligt Sandberg (2014). Melin (2013) skriver att barn med Downs syndrom i förskolan ofta har särskild funktionsträning. Personalen i förskolan anser att dessa barn behöver denna träning för att utvecklas. Oftast bedrivs träningen enskilt tillsammans med personalen på förskolan. Författaren funderar på om träningen istället skulle kunna ingå i vardagens vanliga aktiviteter eller om den måste göras individuellt. Det som är bra för elever som behöver extra stöd är oftast bra för alla elever, skriver Svärd och Florin (2014) i kurslitteraturen. Tanner (2009) skriver att skolan har under en längre tid försökt att motverka segregering och istället arbetat för att utveckla inkluderande lösningar, ändå har det funnits flera exempel på kompensatoriskt tänkande. Forskningsresultat när det gäller stöd i skolan pekar på att stöd inom det inkluderande perspektivet leder till lärande och delaktighet i högre grad än exkludering, särskilt om stödet pågår under en längre tid, enligt kurslitteraturen Lindqvist och Rodell (2015). Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver i kurslitteraturen att miljön påverkar en persons funktionsnedsättning. De barn som fått ett varierat stöd i flera olika miljöer har nått bättre resultat än de barn som har fått lära på ett traditionellt sätt med lite variation, enkla uppgifter och flera repetitioner.

Ahlberg (2007) skriver att specialpedagogik sammankopplas ofta med specialundervisning av elever som är i behov av särskilt stöd. Specialpedagogik bör ses ur ett individ-, samhälls-, organisations- och didaktiskt perspektiv. Östlund (2017) förklarar att specialpedagogik har som uppgift att på olika sätt stötta barn/elever i deras

undervisning. När det gäller att se barns/elevs svårigheter har det skett en förändring både nationellt och internationellt. Svårigheter i undervisningen ska inte ses hos barnet/eleven utan det handlar istället om skolans förmåga att möta barnets/elevs olikheter. Kotte (2017) menar att lärare behöver kunskap om specialpedagogik för att kunna uppnå en framgångsrik inkluderande undervisning. Även Östlund (2012) lyfter fram vikten av att all personal utbildas i hur de kan stödja elever med funktionsnedsättningar. Gunilla Sandberg (2012) förklarar att de positiva effekterna av specialpedagogiskt stöd ökar ju tidigare de sätts in och risken för stigmatisering blir mindre.

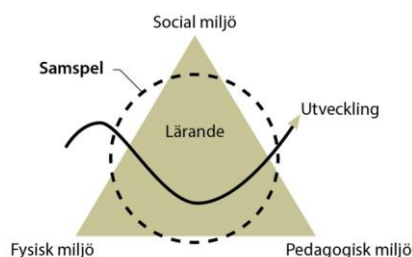
Sandberg (2014) skriver i kurslitteraturen att det är bättre att förebygga svårigheter vilket kan göras genom generella insatser i förskolemiljön vilka då är riktade till alla barn, men även insatser som är riktade till det enskilda barnet. En kartläggning behövs för att få information om vilka svårigheter barnet har och för att se de hinder och möjligheter barnet har i sin omgivning. För att värna om barns språkutveckling måste det skapas en så språkstimulerande miljö som möjligt. Författaren förklarar att det kan handla om att få ner den allmänna ljudnivån, att skapa mindre eller mer flexibla grupper så att sammansättningen varierar. En annan möjlighet är att öka personaltätheten, höja kompetensen hos personalen och att medvetandegöra och diskutera digitala verktygens betydelse för barns språkliga och allmänna utveckling. Sheridan, Williams och Pramling Samuelsson (2014) skriver för att skapa en lugn och lärande miljö av hög kvalitet är det viktigt att dela in barnen i små grupper. Enligt Norlings (2015) studie erbjuds inte någon tid för personalen att diskutera och reflektera. En långsiktig plan förenat med delmål, föreläsningar, litteratur och tid för diskussion och reflektion i arbetslaget är viktigt för att språkfrämjande tillvägagångssätt ska kunna utvecklas och genomföras i verksamheten.

2.4. Lärmiljöns betydelse för delaktighet och inkludering

Östlund (2017) beskriver att en tillgänglig lärmiljö är när skolan utformar förutsättningar så att barnet/eleven känner gemenskap och delaktighet. Blir miljön otillgänglig medverkar det till utanförskap och att inte känna gemenskap i skolan. I en tillgänglig miljö kan barnet/eleven delta efter sina förutsättningar och få inflytande. Westling (2010) talar om att det sociala klimatet är särskilt viktigt i lärmiljön när det gäller barn med särskilda behov och för att det ska kunna vara en inkluderande verksamhet. Det sociala

klimatet i lärmiljöer borde få större betydelse i skolans verksamhet därför att det är betydelsefullt för barnets/elevens självbild, motivation och prestation.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2017) skriver att verksamhetens förmåga att skapa tillgängliga lärmiljöer inverkar på möjligheterna för barn och elever att vara delaktiga i såväl sitt lärande som i den sociala samvaron. Tillgängliga lärmiljöer är också en förutsättning för att kunna utveckla inkluderande verksamheter. Tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2017) kan bli ett verktyg som ger förskolans och skolans verksamhet och även pedagogerna möjlighet att arbeta för en tillgänglig undervisning utifrån ett helhetsperspektiv och på olika nivåer. Undervisningen är tillgänglig när de tre hörnen i modellen – social, pedagogisk och fysisk miljö – samspelar utifrån barnets och elevens behov och förutsättningar.



Figur 1: Tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2017)

Enligt SPSM (2014) ska den pedagogiska miljön skapa förutsättningar så att varje elev får möjlighet att vara delaktig, vilket innebär att undervisningen anpassas så att varje elev kan delta i alla aktiviteter under hela utbildningen. Insatser kan behöva göras på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. När verksamhetens alla nivåer arbetar för allas delaktighet, allas lika värde och är positiva till mångfald ökar tillgängligheten med att det till exempel finns alternativa och anpassade pedagogiska strategier, lärostilar och lärverktyg. Därför måste kunskap finnas om olika funktionsnedsättningar och hur eleverna lär sig på bästa sätt ute bland lärarna. Ett villkor för detta är att lärare får stöd, kompetensutveckling, möjlighet till reflektion och samtal med andra lärare. När en elev befinner sig i en bra social miljö blir den mer motiverad. För att skapa en bra social miljö behövs god kommunikation och eleven ska känna att alla aktiviteter är tillgängliga, menar Specialpedagogiska myndigheten (2014).

2.4.1. Delaktighet

Östlund (2012) beskriver begreppet delaktighet som ett komplext begrepp. Personen behöver samspela socialt i sin miljö för att skapa delaktighet och behöver tillgänglighet till den sociala arena där aktiviteter och interaktioner sker. För att barn/elever ska kunna vara delaktiga i undervisningen efter sina förutsättningar förklarar Meyer, Rose och Gordon (2014) att skolan ska skapa förutsättningar så att barn/elever kan utveckla kunskaper och förmågor på olika sätt, få arbeta, få information, formulera sig och ge prov på sina kunskaper och förmågor på olika vis med stöd av varierande arbetsformer och få uppleva motivation och engagemang i sitt lärande.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) skriver att om barn ska kunna vara delaktiga måste de vuxna inta ett barnperspektiv. Det innebär att de vuxna engagerar sig, ser, lyssnar och försöker att tyda barns beteende. När det gäller förskolepersonalens förhållande (Melin, 2013) till barnens kamratgemenskap gav personalen sällan stöd i leken. Lekande barngrupper behöver ibland stöd för att kunna lösa konflikter. Personal som vill engagera sig i social delaktighet behöver kunna ingripa i barngruppen så att leken kan fortsätta utan att barn blir exkluderade från gruppen. I en förskola där verksamheten grundas i barnperspektivet "barn som snarlika" framträder detta i att de dagliga aktiviteterna organiseras så att alla barn kan delta i aktiviteterna. På så sätt kan alla barn bli socialt delaktiga i samma aktiviteter, och därigenom också sedda som första representanter i kamratgemenskapen. I förskolor vars barnperspektiv utgår från uppfattningen "barn som olika", organiseras olika praxisar för olika grupper av barn. I en sådan organisering exkluderas barnen från varandra, menar Melin (2013).

Luttröpp (2011) skriver att hennes studie i förskolan visar på att barnen med utvecklingsstörning är lika delaktiga som de andra barnen i strukturerade situationer. I de ostrukturerade situationerna finns däremot tendenser till att barn med utvecklingsstörning är mindre delaktiga. Personalen styr i den strukturerade situationen, mycket är återkommande, igenkännande och barnen vet vad som förväntas av dem. Anpassningar görs efter varje barns behov. Vad som blir ett funktionshinder i ett samhälle och begränsar delaktighet beror på vilka miljöer samhället skapar skriver Hansson och Normark (2015) i kurslitteraturen.

Sandberg (2014) skriver i kurslitteraturen att hinder för barns delaktighet i förskolan kan vara förskolans dagliga rutiner. De gör att barnens aktiviteter många gånger behöver avbrytas. Rutinerna tar också tid och tiden är då så att säga styrd. Hinder är också att arbetslaget arbetar på rutin, att det finns för lite planeringstid och tid för såväl dokumentation och fortbildning som till utvecklingsarbete. Ayres, Douglas, Lowerey och Sievers (2011) skriver att individuella planeringar är viktigt för att elever med svåra funktionsnedsättningar ska kunna göra framsteg mot meningsfulla mål som kommer att påverka deras nuvarande och framtida självständighet i miljön på ett positivt sätt. På organisationsnivå kan hinder när det gäller delaktighet handla om för låg personaltäthet, att det finns två olika yrkeskategorier inom förskolan, barngruppens storlek, resursbrist, enligt Sandberg (2014).

2.4.2. Inkludering

Ahlberg (2007) skriver att allmänna dokument visar tydligt hur skolans sätt att möta elever i behov av särskilt stöd har förskjutits under årtiondenas gång. Utveckling har gått från avskiljning och särlösningar till integrering. Begreppet integrering har i det stora hela ersatts av inkludering. Med termen integrering menas att människor först har varit segregerade eller avskilda för att kunna integreras. Enligt Kotte (2017) är de flesta lärare positiva till inkludering i skolan men problemet är att det är svårt att få till. Ett verktyg för inkludering är kollegialt samarbete. Inkluderingstanken bör vara en röd tråd genom hela skolan för att den ska fungera, menar författaren. I en studie i Singapore som handlar om inkludering av barn i behov av särskilt stöd i allmänna förskolor identifierades framgångsfaktorer och hinder av en fungerande inkludering av dessa barn i den allmänna förskolan (Yeo, Neihart, Tang, Chong, Huan, 2011). Resultatet visar att det är möjligt att med små steg bygga en kultur med inkludering av barn i behov av särskilt stöd i allmänna förskolan. Betydelsefulla framgångsfaktorer var att alla runt omkring barnet har en positiv attityd och känner ett engagemang till att förbättra så att barnet kan bli delaktig i förskolans verksamhet även om ingen av dem har alla svaren. Samverkan mellan olika professioner samt föräldrar var också positivt. Hinder var bland annat brist på personal, stora barngrupper, att föräldrar har en funktionsnedsättning, brist på specialiserad utbildning och resurser.

2.5. Kommunikation och samspel

Heister-Trygg och Andersson (2009) beskriver i kurslitteraturen att kommunikation betyder att dela, meddela, förena och göra gemensamt och med det menas att kommunikation är överföring av meddelande från en individ till en annan individ. Meddelandet blir sedan tolkat av mottagaren. Det är alltid ett samspel. Luttrupp (2011) talar om att kommunikation och samspel är begrepp som blandas och ibland används synonymt. Skillnaden mellan kommunikation och samspel är att kommunikation handlar om formen och att delge information och uttrycks genom bl.a. mimik, verbalt, kroppsspråk, tecken och symboler. Samspel består av kommunikation och omfattar bland annat turtagning, ömsesidighet och bekräftelse. Enligt Norling (2015) finns ett stort behov av att fokusera på vilka möjligheter barnen får när det gäller att utveckla sitt språk i förskolan. En strategi för att öka chanserna för att uppnå en utvecklande språkmiljö är stödjande kommunikativa strategier. Att stödja språkprocessen skapar mening och förståelse. Författaren skriver att även om personalen i hennes studie om den sociala språkmiljön ansåg att kommunikativa strategier var viktiga lades minst kraft på dem. Kommunikativa strategier kan handla om att ställa öppna frågor, använda gester och multimodala redskap som Ipads, bilder, läsning och bokstäver. Ett sätt att lära barn nya begrepp är att använda sig av olika rekvisita. Konkreta ting som mobiler, nycklar, pussel, färger och mönster är mer betydelsefullt än man tror. Enligt författaren finns olika uppfattningar och arbetssätt bland personalen på förskolan när det gäller om hur utemiljön kan bidra till barnens språkutveckling. En del av personalen tyckte att barnen inte behövde så mycket leksaker för att det skapade konflikter. Det fanns personal som valde att ta bort leksakerna helt och hållet utomhus bara för att de tyckte att det hindrade barnens fantasi. Författaren menar att detta betyder att personalen inte vet vilka redskap barnen är i behov av för att bli förstådda av varandra. Väljs leksakerna bort kan språkmiljön bli otillräcklig för barnen eftersom de då inte har något att förhålla sig till. Lekens innehåll kan då gå förlorad vilket kan innebära att vissa barn får svårt att delta. För att förbättra den sociala språkmiljön i förskolan krävs både tid, mindre barngrupper och kompetensutveckling, menar författaren. Det finns ett behov av fördjupning kring kommunikativa strategier i arbetslagen ute på förskolorna. Kommunikation genom symboler, gester, texter och verbala språkbruk sker dagligen i vårt samhälle. Att förstå dessa kommunikativa budskap är ”nyckeln” för delaktighet och demokrati. Enligt kurslitteraturen Heister-Trygg och Andersson (2009) behöver människor med stora tal-

och språksvårigheter alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). AKK kan vara kommunikationssätt som till exempel symboler och kommunikationshjälpmedel. På senare tid har stora förhoppningar ställt till teknikens utveckling. Under 80- och 90-talet har datorteknik utvecklats mycket när det gäller att underlätta möjligheterna till att använda IT för människor med talsvårighet och grava motoriska funktionsnedsättningar. Detta utmanar och ställer krav på kompetens hos yrkesgrupper som är engagerade i området, menar författarna. I en studie av Luttrupp (2011) var det mest teckenkommunikation som användes i förskolans barngrupp och då endast i vissa strukturerade situationer. I förskolor där tecken används ofta samspelar barnen mer. Erbjuds alternativa kommunikationssätt ger det barnet större möjlighet till samspel. Enligt Berthén (2007) erbjuds elever i grundsärskolan fler sätt att kommunicera på. Liberg (2007) skriver i kurslitteraturen att meningsskapande kommunikation kan ske på flera sätt genom till exempel samtal, litteratur, film, bild, rörelse med mera. När språket inbegriper till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk tillämpas ett vidgat textbegrepp. De som växer upp i språkligt rika miljöer har större chans att förstå och påverka sin egen situation, närmiljön och utvecklingen i samhället. Det utvecklar också människans tänkande och kunskap om sig själv och världen, menar Liberg (2007).

Luttrupp (2010) skriver att eftersom flera barn med utvecklingsstörning har problem med tal och kommunikation leder det till att de ofta får problem med att ta initiativ till samspel och hålla samtalet igång. Den vuxnes handlande är viktigt för barnets samspel. Enligt författaren är det viktigt att erbjuda tecken som stöd i alla lägen om barnet har en fördel av det. Det är också viktigt att de andra barnen i förskolan ser och förstår att tecken som stöd är ett tillvägagångssätt att kommunicera. Detta är väsentligt för att det ska uppstå samspel mellan barnen. Den vuxna måste då visa vägen och teckna i alla situationer. Det är ganska vanligt att barn med utvecklingsstörning blir mer passiva och hänvisade till att samspela med vuxna, enligt Luttrupp (2010).

Östlund (2012) talar om att barn med utvecklingsstörning har vertikala relationer och att träningsskolan sällan har undervisning som är uppbyggd kring i att kommunicera med andra elever. I träningsskolan är det varierande åldrar på eleverna vilket bidrar till minskat blickfång på kamratrelationer. Därför är det viktigt med att träningsskolan samverkar med grundskolan. Luttrupp (2010) talar om att många barn med utvecklingsstörning,

framförallt en grav utvecklingsstörning har en vuxen som tolkar, alltså en vertikal kommunikation. Samspel mellan kamrater kallas horisontell kommunikation. Den vertikala kommunikationen är ojämlik, den vuxne har då makten. Horisontell kommunikationen är mer jämlik. Författaren menar att barn behöver bägge formerna men att det finns en risk att barn med utvecklingsstörning får för lite lärdom av horisontell kommunikation som då leder till att de får svårt att umgås med jämnåriga. Studien (Luttropp, 2011) visar även på att barn med utvecklingsstörning kommunicerar mindre med kamrater och samspekar mer med vuxna. Enligt Mineur (2013) innebär ofta omsorgskulturen att det även blir en vertikal relation personal-elev. I en typisk omsorgskultur dominerar stöd och omvårdnad förklarar Szónyi och Söderqvist (2015). Ibland är det överordnat lärandet, utveckling och kamratrelationer. Lärande och sociala relationer kan stärkas av en omsorgskultur men det finns även tillfällen då den kan verka hindrande.

2.6. Sammanfattning av tidigare forskning och kurslitteratur

I kapitlet tidigare forskning och litteratur har sökord som övergång, samverkan, utvecklingsstörning, stöd, anpassningar, lärmiljön, delaktighet, inkludering, kommunikation och samspel använts.

I kurslitteraturen beskriver Lillkvist och Wilder (2017) att en väl fungerande övergång från förskolan till skolan sker när till exempel läraren ser och vidareutvecklar de kunskaper som barnen har med sig när de börjar skolan och när personal från förskolan och skolan visar respekt för varandras yrkeskunskap. En samverkan mellan skolformerna bör ske för barnets bästa, menar författarna. Enligt Sandberg (2012) kan en röd tråd för barnets/elevens lärande och välbefinnande skapas mellan skolformerna om det ges möjlighet till en kontinuerlig samverkan kring didaktik och pedagogik.

I kurslitteraturen Sandberg (2014) förklaras att en utvecklingsstörning innebär att ha problem med att förstå och tolka omvärlden. Rätt stöd kan skapa möjlighet för barn med utvecklingsstörning att bli lika engagerade att delta i aktiviteter som andra barn. Svårigheter i undervisningen ska inte ses hos barnet/eleven utan i skollans miljö, menar Östlund (2017). Enligt Specialpedagogiska myndigheten (2017) är lärmiljön i verksamheten tillgänglig när det har skapats möjlighet till delaktighet i såväl lärande som i den sociala samvaron. Detta är en förutsättning för att kunna utveckla inkluderande

verksamheter. Det finns ett behov, enligt Norling (2015), av att fokusera på vilka möjligheter barnen får i sin språkutveckling på förskolan. För att kunna åstadkomma en utvecklande språkmiljö är det betydelsefullt att använda sig av stödjande kommunikativa strategier.

3. Teoretiskt ramverk

Studiens syfte är att utifrån förskollärares och speciallärares (inriktning utvecklingsstörning) redogörelser finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel. För tolkning av resultatet har det sociokulturella perspektivet valts utifrån syftets fokus på kommunikation, samverkan och lärande. Säljö (2015) beskriver att det en människa kan och lär sig kan kopplas till hennes bakgrund, biologiska förutsättningar och sociokulturella erfarenheter. Människor har en tillgång till ett symboliskt språk och genom det kan de beskriva världen och dela erfarenheter med varandra. Alltså behöver vi inte bara lära oss av egna erfarenheter utan även lära oss av varandra. Olivestam och Ott (2010) menar också att lärandet kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv. Lärandet sker i samspel med andra och språket är då ett viktigt redskap. Enligt Säljö (2014) är kommunikation och användningen av språket centralt i det sociokulturella perspektivet och bildar länken mellan barnet och omgivningen. Nedan beskrivs teorin sociokulturellt perspektiv. Den kommer då att användas när studiens empiriska material ska tolkas.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2015) förklarar att när det gäller lärandet kan människan använda sig av redskap. I ett sociokulturellt perspektiv menas att redskapen kan mediera våra handlingar, fungera som instrument. När de kulturella redskapen, psykologiska/språkliga och de fysiska (Säljö, 2014) det vill säga artefakterna varierar kommer människors kunskaper och kognitiva förmåga fortsätta att utvecklas och förändras. Författaren menar att det är inte bara de biologiska förutsättningarna eller de inbyggda tankestrukturer som sätter stopp för mänskligt tänkande och handlande. Det som kan avgöra är vilka intellektuella och /eller fysiska redskap som människan får tillgång till. Enligt Vygotskij (2010) är det språkliga redskapet det viktigaste psykologiska redskapet i den sociokulturella utvecklingen. Enligt Säljö (2015) är en viktig synpunkt när det gäller mediering att det

sker via människor i interaktion och genom olika former av kommunikation, både språklig och icke-språklig. Vi förmedla information om världen hela tiden för varandra. Att kunna se världen ur olika perspektiv med hjälp av informationsverktyg som språk, bilder med mera är grunden för mänsklig kunskapsutbildning. Författaren beskriver att människor lär sig genom att bli delaktiga i kunskaper och erfarenheter som görs åtkomliga för oss genom andra människor som har mer kunskaper inom ett visst område. Den huvudsakliga liknelsen för lärande i den sociokulturella traditionen är appropriering, vilket kan översättas "ta till sig" och "ta över och göra till sitt". Kunskaper och erfarenheter finns och görs då synliga i kommunikation mellan människor. Genom detta blir sedan erfarenheter delar av en enskild persons tänkande. Författaren nämner Vygotskijs berömda begrepp "den närmaste utvecklingszonen". När vi behärskar något blir det en plattform för att lära sig mer som då ligger inom räckhåll. I utvecklingszonen finns då dessa kompetenser men barnet behöver stöd utifrån. Enligt Vygotskij (2010) behöver barnen samspela med andra barn och vuxna för att kunna inta nya kunskaper och lyckas i utvecklingszonen. Jakobsson (2012) menar att begreppet "den närmaste utvecklingszonen" sätter fokus på situationer där barn eller vuxna samarbetar eller interagerar med varandra i särskilda aktiviteter. I ett sådant samarbete måste de som deltar förklara, omformulera, argumentera, presentera och tänka om och mycket tyder på att samtliga deltagare utvecklar nya kunskaper och kompetenser. Genom att lyssna på andra i dessa situationer medieras nya tankar, ser vi på omgivningen med nya ögon och approprierar nya tankegångar.

Enligt Olivestam och Ott (2010) är barnet/elevens utveckling bunden till bland annat lärare och kompisar. Sandberg (2014) talar om faktorer som påverkar den sociala kompetensen är exempelvis förskolepersonal och kompisar som tillhör den sociala omgivningen. Även den fysiska omgivningen är betydelsefull därför bör miljön i förskolan inbjuda till samspel och lek. Enligt Säljö (2014) kommer barnet genom leken in som en nybörjare i det sociala samspelet som vuxna redan utövar. Genom att kommunicera om vad som sker i leken och interaktionen blir barnet delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar händelser. Författaren skriver vidare att i de språkligt nedskrivna uttrycken finns de symboler och den värld av betydelse som barnet tar till sig och som det sedan kan använda för att skapa kontakt med andra. Säljö (2015) talar om att vi föds in i en materiell värld. Idag möts barn av en mängd leksaker

och andra anpassade redskap som de lär sig att samspela med. Teknikens betydelse när det gäller förståelse för människans lärande och utveckling är både kollektivt och individuellt starkt underskattat. Dessa artefakter kan bidra till att vi kan ta genvägar och spara tankekraft och fysisk möda. Jakobsson (2012) skriver att artefakter och de som använder dem förenas i en dialektisk och ömsesidig relation. Artefakten påverkar människors tänkande och handling men förmågan att använda artefakterna utvecklas huvudsakligen i sociala sammanhang.

3.2. Sammanfattning av teoridelen

Säljö (2014) menar att i det sociokulturella perspektivet är kommunikation och språket centralt. När olika redskap, artefakter medierar handlingar, utvecklas människans kunskaper och kognitiva förmåga. Enligt Säljö (2015) är det inte bara de biologiska förutsättningarna som avgör vår utveckling utan även våra sociokulturella erfarenheter. En betydelsefull aspekt när det gäller mediering är att det sker i interaktion mellan människor. Genom att lyssna på andra medieras nya kunskaper och erfarenheter, vi ser då annorlunda på saker och ting och approprierar nya tankar, förklarar Jakobsson (2012).

4. Metod

Detta kapitel beskriver val av metod, urval, genomförande, bearbetning av analys, tillförlitlighet, etik och en pilotintervju som har varit relevant i arbetet.

4.1. Val av metod

Utifrån syftet i studien att finna implikationer på hur samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola så att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel för att bli delaktig och inkluderad i samhället så valdes en kvalitativ metod. Enligt Bryman (2011) grundas kvalitativa studier på en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på uttryck än på kvantifiering vid insamling och analys av data. I studien valdes intervjuer för att samla och tolka förskolläraernas och specialläraernas redogörelser kring arbetet i att utveckla kommunikation och samspel för barn/elever med utvecklingsstörning i respektive verksamhet, samt hur de i övergången mellan skolformerna upplever och arbetar för att barnet/eleven ska få med sig färdigheter inom kommunikation och samspel och utveckla

dem i grundskolan. Kvale och Brinkman (2009) skriver om vi vill veta hur människan uppfattar sin värld och sitt liv kan vi prata med dem. När vi samtalar lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, synsätt och den värld de lever i. Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonens perspektiv, utveckla mening ur deras erfarenheter och upptäcka deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. Repstad och Nilsson (2007) talar om att den kvalitativa metoden går ofta på djupet vilket innebär att en eller några miljöer studeras och att dessa studeras som en helhet med alla sina konkreta nyanser. I den kvalitativa metoden betonas ett tätt och nära förhållande mellan forskaren och den miljö eller de personer som studeras.

Stukát (2005) talar om strukturerade och ostrukturerade intervjuer. I strukturerade intervjuer använder intervjuaren ett bestämt intervjuschema. Det rör sig mer om slutna frågor där intervjupersoner kan välja mellan olika förutbestämda svarsalternativ. I ostrukturerade intervjuer ställs frågorna i en ordning som situationen inbjuder till. Huvudfrågor ställs likadant till alla men svaren följs upp på ett individualiserat sätt. I denna form av intervjuer ställs följdfrågor. En ostrukturerad intervju är anpassningsbar och följsam. Däremot är den starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter. Bryman (2011) skriver om semistrukturerade intervjuer. Där har intervjuaren en samling frågor som allmänt sett kan beskrivas som ett frågeschema men ordningsföljden på frågorna varierar. Frågorna brukar då vara mer generellt formulerade än i strukturerade intervjuer. I denna form av intervju kan också intervjuaren ställa ytterligare frågor till det som anses vara viktiga svar. Fangen och Sellerberg (2011) beskriver att för en lyckad intervju är det viktigt att intervjuaren kan sätta sig in i den andres situation och kan inta ett vetenskapligt förhållningssätt. Till denna studie valdes en semistrukturerad form av intervju för att göra själva intervjuprocessen så flexibel som möjligt där intervjupersonen har en stor frihet att formulera sina svar. En intervjuguide användes (se bilaga 2). Enligt Bryman (2011) är en intervjuguide när det gäller en semistrukturerad intervju en mer strukturerad lista över de frågeställningar som ska nämnas eller beröras.

4.2. Urval

Dahmström (2011) skriver om enskilda personers upplevelser under en viss situation ska fångas in, är ett tänkbart försök att välja ut ett mindre antal personer och genomföra större

djupintervjuer med dessa. Ett slumpmässigt urval kan då inte göras utan då måste ett medvetet subjektivt val av intervjupersoner göras. Repstad och Nilsson (2007) talar om huvudkriteriet för att komma med i urvalet är alltid att de intressanta personerna har viktig och relevant information att ge när det gäller projektets frågeställningar. För att få svar på frågeställningarna i studien gjordes ett strategiskt urval med förskolor där barn med utvecklingsstörning är placerade och personerna som intervjuades valdes ut efter tillgänglighet, sin kompetens och erfarenhet när det gäller att arbeta med dessa barn. I studien valdes två förskollärare på två olika förskolor där barn med utvecklingsstörning är placerade och två speciallärare (inriktning utvecklingsstörning) som arbetar på grundsärskolan. Besöksintervjuer (Dahmström, 2011) tar lång tid att genomföra och kännetecknas som en dyrbar metod. Görs ett urval av respondenter inom ett begränsat geografiskt område kan tidsåtgång och kostnader minskas. För att spara tid och kostnader genomfördes denna studie inom en och samma kommun. Intervjuerna gjordes på intervjupersonernas respektive arbetsplats.

Namn:	Utbildning:	Antal år inom yrket:
Förskollärare A	Förskollärare	32 år
Förskollärare B	Förskollärare, språkutveckling, utomhuspedagogik	26 år
Speciallärare C	Förskollärare, specialpedagogik, utvecklingsstörning, döv och blind, läs- och skrivutbildning, teach	20 år som förskollärare 17 år som speciallärare inriktning utvecklingsstörning
Speciallärare D	Förskollärare, speciallärare inriktning utvecklingsstörning	29 år som förskollärare 5 år som speciallärare inriktning utvecklingsstörning

Figur 2: Deltagare i studien

4.3. Genomförande

För att finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel genomfördes undersökningen i två steg. Först fick förskollärare, respektive speciallärare ge en nulägesbeskrivning av arbetet med kommunikation och samspel i respektive verksamhet, utifrån en sammanställning av informanternas svar besvarades sedan syftet.

Dahmström (2011) talar om att överenskommelse om intervjutid och information om undersökningen bör ges innan via brev- och telefonkontakter. För att kunna genomföra intervjuerna i studien kontaktades först en person som arbetar som utvecklingsledare i förskolan och som expert i särskolan via mail för att få information om vilka förskolor som har barn med utvecklingsstörning placerade i verksamheten. Efter svar kontaktades respektive förskolas chef via mail om det fanns intresse av att delta i studien och vilka förskollärare som skulle kunna tänka sig att bli intervjuade. Förskolecheferna hörde av sig med kontaktuppgifter på förskollärare som skulle kunna tänka sig att delta i studien. Kontakt togs sedan med dessa förskollärare via missivbrev (se bilaga 1) där det informerades om studiens syfte och de etiska förhållningsreglerna. Kontakt med speciallärare med inriktning utvecklingsstörning togs muntligt på respektives arbetsplats som då fick information om studiens syfte och de etiska förhållningsreglerna. Därefter bokades tider för intervjuer på respektive informants arbetsplats. Fördelen med besöksintervjuer är att fler och mer komplicerade frågor kan ställas än vid en postenkät. Enligt Dahmström (2011) blir svarsfrekvensen på öppna frågor sannolikt större vid besöksintervjuer än annars. Likaså kan oklarheter när det gäller frågor lättare redas ut direkt. Intervjuaren har också möjlighet att stötta och inspirera respondenten till att ge så fullständiga svar som möjligt. Faran är att intervjuaren styr det lämnade svaret. Anledningen till bortfall i en studie kan bero på att de personer som är planerade att ingå i studien inte är anträffbara. Bortfall kan också bero på någon annan anledning som att personen som till exempel ska intervjuas inte förstår frågorna. Det kan också bero på tekniska skäl (Dahmström, 2011).

I studien har en intervjuguide (se bilaga 2) använts där frågorna var kopplade till syfte och frågeställningar. Frågorna formulerades på ett sätt som passade intervjupersonernas

vardagsspråk. För att få ett längre och mer informationsrikt svar användes flera öppna frågor. Kvale och Brinkman (2009) beskriver att en intervjuguide är ett manus som ganska strängt strukturerar intervjuens gång. Ju mer strukturerad intervjun är desto enklare blir det att forma intervjun teoretiskt under analysen. Forskningsfrågorna utformas oftast i ett teoretiskt språk medan intervjufrågorna bör formuleras i intervjupersonernas vardagsspråk. Intervjuaren ska under intervjun försöka förtydliga de innebörder som är av betydelse i studien. Genom att göra det blir intervjupersonens påstående mindre tveklösa och det ges ett intryck till intervjupersonen att intervjuaren lyssnar och intresserar sig för vad som sägs. Intervjuarens frågor bör vara korta och enkla. Att intervjua kräver kunskap och intresse för forskningsämnet (Kvale och Brinkman, 2009). Enligt Bryman (2011) ska forskaren inte ställa ledande frågor och komma ihåg att notera bakgrundsfakta om intervjupersonerna. Han nämner också precis som Kvale och Brinkman (2009) att forskaren ska använda sig av ett begripligt språk som passar intervjupersonerna.

Fangen och Sellerberg (2011) beskriver allmänna och enkla regler att förhålla sig till när det gäller att göra intervjuer som att intervjuaren ska vara väl förberedd med frågor och ha en fungerande teknik att spela in intervjun med. Intervjuaren ska också informera den intervjuade om syftet och be om lov att få spela in samtalet, skapa en tillitsfull relation, lyssna uppmärksamt och hänsynsfullt samt ställa följdfrågor och avsluta intervjun på ett bra sätt. För att säkerställa att intervjufrågorna i studien var relevanta och för att se hur lång tid en intervju tog genomfördes en pilotstudie innan arbetet påbörjades.

Innan intervjuerna sattes igång informerades informanterna än en gång om syftet i studien. Varje intervju spelades in efter medgivande av intervjupersonen och tog cirka 50 minuter att genomföra. Repstad och Nilsson (2007) talar om att många erfarna forskare förordar starkt att använda sig av bandspelare vid förberedda kvalitativa intervjuer. fördelarna med bandspelare är många som till exempel att intervjuaren kan koncentrera sig på vad respondenten säger och behöver då inte ägna tiden till att skriva och att det icke-verbala språket blir lättare att studera. En nackdel med bandspelare är att en del respondenter inte tycker om att samtalet spelas in.

4.4. Bearbetning och analys

När intervjun är klar (Fangen & Sellerberg, 2011) ska den behandlas och analyseras. Transkriberingen, renskriften av inspelningen bör göras så snart som möjligt då innehållet från intervjun är alldeles ny. Viktigt är att skapa riktlinjer för vad som ska väljas ut för analys och citering. Ett måste är att påminna sig om undersökningens syfte och kunskapsmål. Författarna betonar att det är bra att lyssna på inspelningen flera gånger och samtidigt läsa renskriften för att se till att det som sagts har transkriberats rätt. Intervjuskrifter blir lättare att handskas med när texten komprimeras i en sammanfattning på några sidor med väl utsedda citat som citerar intervjupersonens egna ordval. Analysen och tolkningen av redogörelsen startar egentligen redan under intervjun. Intervjumaterialet är mycket mer omfattande än den färdiga uppsatsen. Det gäller att skapa grundregler för vad som ska väljas ut för analys och citering (Fangen & Sellerberg, 2011). Stukát (2005) talar också om att transkriberingen av intervjuer är tidskrävande och att det kan bli många sidor. Efter varje intervju bearbetades och analyserades det inspelade och transkriberade materialet som samlats in. Inspelningen från varje intervju lyssnades igenom flera gånger och transkriberades till en sammanfattande skriven text. Vid bearbetning och analys av material, upptäcktes att en av informanternas svar inte var tillräckligt tydligt, för att kunna tolkas. Härmed skedde en kompletterande intervju med en av intervjupersonerna gällande samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola. Bryman (2011) skriver att till skillnad från en kvantitativ dataanalys finns det ännu inte några klara regler utformade hur en kvalitativ analys ska genomföras. Gustavsson (2004) menar att som forskare börs det på ett tidigt stadium tänkas igenom vad som ska göras med alla data. Mönster ska finnas i data för att kunna skapa begrepp, kategorier, modeller och teorier. Empiri och teori ska analyseras och tolkas som sedan ska leda fram till ställningstagande och slutsatser. Kategorisering av data gjordes med underrubriker som; stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan/grundsärskolan, lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan/grundsärskolan samt samverkan och samarbete i övergången-förskola utifrån förskollärarens perspektiv/speciallärares perspektiv. Underrubrikerna valdes utifrån studiens frågeställningar. Vid jämförelser upptäcktes såväl likheter som olikheter mellan förskollärarnas och speciallärarnas redogörelser kring kommunikation i respektive verksamhet samt kring samverkan och samarbete mellan de båda skolformerna i övergången. Förskollärarna kodades A, B och speciallärarna med inriktning

utvecklingsstörning kodades C och D för att lättare kunna se vem som sa vad. Resultatet har utifrån underrubrikerna formulerats i en löpande text och förstärkts med inslag av citat. Utifrån resultat och analys kunde sedan syftet besvaras. Det sociokulturella perspektivet valdes som teoretiskt ramverk.

4.5. Tillförlitlighet

Stukát (2005) förklarar att som forskare visa sin medvetenhet om studiens begränsningar ökar läsarens förtroende för de slutsatser som följer. Enligt författaren är det en styrka att som forskare kunna visa svaghet. Kvale och Brinkman (2009) skriver att om resultaten av en studie med intervjuer anses vara tänkbart tillförlitliga (reliabla) och giltiga (valida) kvarstår frågan om resultaten kan överföras till andra undersökningspersoner och förhållanden. En vanlig anmärkning mot intervjuforskning är att det kan finnas för få intervjupersoner för att det ska gå att generalisera resultaten. Författarna förklarar att generaliseringens validitet beror på en analys av likheter och olikheter mellan det grundläggande och det aktuella fallet på i vilken omfattning som de jämförda egenskaperna är av betydelse. Då antalet intervjuade i denna studie var lågt gör detta det svårt att generalisera resultatet till ett större sammanhang. Citat lades in i analysdelen vilket är ett sätt att stärka trovärdigheten i en intervjustudie enligt Kvale och Brinkman (2009). För att se om intervjufrågorna var tillförlitliga och öka möjligheten till en variabel i svaren gjordes en pilotstudie.

4.6. Etik

Enligt Bryman (2011) rör grundläggande etiska frågor frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de personer som är direkt inblandade i forskningen. Några av de etiska principer som gäller för bland annat svensk forskning är Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav (2002) som är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informanterna i studien delgavs denna information först genom ett missivbrev (se bilaga 1) via mejl och sedan muntligt innan intervjuerna genomfördes. *Informationskravet* innebär att den som undersöker ska informera berörda personer om den aktuella forskningens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de kan hoppa av om de vill. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* innebär att personuppgifter måste förvaras på ett sätt så att inte obehöriga kan få tag på

dem. *Nyttjandekravet* innebär att uppgifterna som samlas in bara får användas i forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Gällande konfidentialitetskravet gavs information om att deltagare, arbetsplats och kommun kommer att avidentifieras och att insamlat material till studien kommer att förstöras efter examination. Repstad och Nilsson (2007) talar om att ett säkert sätt där bara ett fåtal intervjuer ska göras är forskaren inte brukar sig av verkliga namn vare sig på inspelningar, i utskrifter eller på några namnlistor. Deltagarna fick också information om att de fick korrekturläsa de renskrivna minnesanteckningarna från intervjun. De berörda gav sedan sitt samtycke till att delta i studien.

4.7. Pilotintervju

En pilotintervju genomfördes för att säkerställa att intervjufrågorna i studien var relevanta och för att se hur lång tid en intervju tog. En fritidspedagog med erfarenhet av att arbeta i förskolans verksamhet intervjuades men resultatet av intervjun ingår inte i studien. Bryman (2011) menar att vid studier med intervjuer kan det visa sig att det kan bli problem med intervjufrågorna och görs då en pilotintervju kan intervjuaren lösa dessa problem. En pilotstudie med ett frågeschema kan också ge intervjuaren vana och säkerhet i hur instrumentet ska användas. Pilotintervjun ingav en viss känsla av rutin och trygghet inför de kommande intervjuerna i studien och med den upptäcktes att ställa följdfrågor är viktigt för att få tillräckliga svar. Repstad och Nilsson (2007) menar att funktionen med en pilotintervju är att ett frågeschema kan bli bättre.

5. Resultat och analys

Undersökningen är gjord i två steg för att besvara syftet, först har båda professionerna gett en nulägesbeskrivning av arbetet med kommunikation och samspel i respektive verksamhet, efter det har en sammanställning gjorts av informanternas svar för att finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel. Här presenteras resultatet av intervjuerna där målet är att få svar på forskningsfrågorna. Resultatet grundas på bearbetning och analys utifrån empirin från intervjuerna av två förskollärare vilka är kodade A, B och två speciallärare med inriktning utvecklingsstörning vilka är kodade C och D. Analysen görs utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Resultatdelen har

underrubriker som; stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan/grundsärskolan, lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan/grundsärskolan och samverkan och samarbete i övergången-förskola utifrån förskollärarens perspektiv/speciallärares perspektiv. I resultaten nämns det förkortade uttrycket appar i stället för applikationer.

5.1. Resultat av förskollärarnas intervjusvar

5.1.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan

Förskollärare A redogör att det finns ett barn med utvecklingsstörning på avdelningen men flera barn med särskilda behov. På individnivå när det gäller kommunikation och samspel finns ett bildstöd i form av ett dagsschema i hallen som flera barn har behov av. Det är det bildstöd som används. Bilderna plockas sedan bort efter hand som aktiviteterna är gjorda och görs ofta av barnen. Det sätts också upp bilder på vilka barn som ska vara i vilka rum innan lunchen. Ibland är det styrt och ibland får barnen välja själva. Det används också en del tecken då hela personalgruppen går en teckenkurs. Barnet med utvecklingsstörning använder också en kommunikationsbok. Med den märker förskollärare A hur mycket lättare det går för barnet att återberätta. Förskollärare A säger: ”Har också börjat med en bok som ska gå mellan förskola och hem. Men det är svårt att hinna med att dokumentera”. Digitala verktyg finns som en mobil projektor och en Ipad berättar förskollärare A. Projektorn används ibland men Ipaden används inte mycket för att barnen blir fixerade vid vem som har den. Enligt hen byter barnen appar hela tiden och jobbar inte färdigt med apparna. Förskollärare förklarar: “Jag vet att den är jättebra och att det finns jättemånga bra appar men vi har inte använt den så mycket”.

Förskollärare A redogör att på gruppnivå har inte antalet barn blivit mindre utan är 20 stycken däremot är nästan alla barn femåringar. Antalet personal är tre stycken som arbetar heltid. Barnen delas in i mindre grupper då olika aktiviteter görs men på gymnastiken är det hela barngruppen. Träning av kommunikation och samspel sker både enskilt och i grupp. “Om det mest är enskild träning eller i grupp kan bero lite på det enskilda barnet men det behöver både och”, säger förskollärare A.

Förskollärare A berättar att på organisationsnivå har inga direkta anpassningar behövts göra i lokalerna. Nu går personalen en teckenkurs. Samverkan finns också med TVITS-teamet. TVITS står för Tidiga Vardagsnära Insatser med Tydlig struktur. I teamet ingår

olika professioner kring barnet och föräldrar. Specialkompetens har fått via specialpedagog och det har också varit psykolog inkopplat. Förskollärare A säger: "Jättebra med handledning, vi behöver den tiden för att reflektera och sitta och bolla". Enligt förskollärare A försöker alla vuxna använda alternativ kompletterande kommunikation. Hen har tagit upp att alla måste använda det för annars faller det och därför ville hen att all personal skulle gå teckenkurs. Personalen försöker att använda tecken med hela barngruppen.

Förskollärare A berättar att utemiljön inte är lika anpassad som innemiljön. Det som finns är ett visst konkret material som cyklar och sandleksaker. Gruppen går också iväg en del men inget bildstöd är då med.

När det gäller delaktigheten i kommunikation och samspel berättar förskollärare A att barnet med utvecklingsstörning härmar mycket, både vuxna och barn. Mest kommunicerar och samspelar barnet med vuxna. Det blir mest ensamlek. Barnet väljer det själv men de andra barnen bjuder inte alltid in. Förskollärare förklarar: "En del barn är lite rädda för hen för att hen har lite för höga ljud och lite spel. De förstår inte riktigt varandra, så de backar lite".

Förskollärare B redogör att det finns ett barn med utvecklingsstörning på avdelningen men andra barn med särskilda behov. På individnivå när det gäller kommunikation finns tal, konkret material, bilder i en del situationer och en del tecken. Bilderna som används kan bara skrivas ut på en dator som finns på en annan förskola. Hen har gått dit och gjort det några gånger. Det finns inget dagsschema eller bilder i rutinsituationer. Förskollärare B förklarar: "Inga bilder i rutinsituationer för barnet rev ner allting. Konkret material fungerar bättre. I början sas det att barnet skulle få göra som hen ville, vilket kanske inte var så smart". Anpassningar som gjorts är också att ge tid till att lyssna på barnet, använda mindre antal ord, prata sakta och att gå promenader, berättar förskollärare B. Digitala verktyg finns som en mobil projektor men de vet inte riktigt hur de ska använda den berättar förskollärare B. Det finns också en surfplatta och det är den som barnet oftast vill ha.

Förskollärare B redogör att på gruppnivå så har barnantalet minskats från 24 barn till 20. Åldrarna på barnen är mellan 2 - 6 år. Avdelningen har fått en halvtid extra i tjänst.

Gruppindelningar görs vid olika aktiviteter. Barnet med utvecklingsstörning tränar kommunikation och samspel i grupp men mest en till en.

Förskollärare B berättar att på organisationsnivå har inga anpassningar behövts göra i lokalerna. Personal har fått utbildning om lågaffektivt bemötande. Samverkan har också funnits med TVITS-teamet men försvann när barnet fyllde sex år. Enligt förskollärare B försöker all personal att prata med barnet men det är mest två av personalen som använder teckenkommunikation och det är de två som jobbar mest med barnet. All personal har gått en teckenkurs. Förskollärare B berättar:

”Vi kan inte jättemycket men har en personal som är duktig som vi kan fråga. Vi är dåliga att teckna tillsammans med de andra barnen i gruppen. Det kan bero på att barnet inte så ofta är med i gruppen”.

Förskollärare B berättar att utemiljön inte är lika anpassad som innemiljön. Personalen tar med lite bildstöd i fickan när de kommer ihåg. En del konkret material finns ute på gården. Förskollärare B säger att: “Ett tag togs spadarna bort för att barnet kastade så mycket sand”.

När det gäller delaktigheten i kommunikation och samspel berättar förskollärare B att barnet med utvecklingsstörning är delaktig och att delaktigheten har ökat. Mest kommunicerar och samspekar barnet med de vuxna. Barnet är delaktig i vissa lekar med de andra barnen med stöd av vuxen. “De andra barnen kan tröttna på leken eftersom det här barnet vill göra samma sak flera gånger”, berättar förskollärare B.

5.1.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan

Förskollärare A beskriver att barnet med utvecklingsstörning får möjlighet lära sig och utveckla kommunikativa/språkliga förmågor genom att bland annat samtala, rim o ramsor, sång och musik, dans och sagor. Samspel får barnet träna i leken, genom att spela spel, i rutiner i allt. Förskollärare A säger:

Vi läser mycket då barnen får återberätta genom bilderna i boken. De vuxna ställer också frågor Man tror ju att det är de planerade aktiviteterna men det är ju i precis allting, i samspelet hela dagen.

Förskollärare A berättar att hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor hos barnet kan vara brist på utbildad personal, brist

på vikarier då många gånger planeringen få ändras, stora barngrupper, tiden, framförallt planeringstiden. “Man har så mycket idéer men man hinner aldrig förbereda eller analysera”, säger förskollärare A.

Förskollärare B redogör att barnet får möjlighet lära sig och utveckla kommunikativa/språkliga förmågor genom att få prata mycket, bli lyssnad på, få svara på frågor, lyssna på sagor, rim o ramsor, sång och musik. Att barnen delas in i grupper är viktigt så att alla hinner uppmärksammas. Kommunikation och samspel tränas i nästan alla situationer. Förskollärare B berättar: “Vi jobbar mycket med att våga och att man ska lyssna på varandra”.

Förskollärare B berättar att hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor hos barnet kan vara hög ljudnivå, för många barn, för liten yta, för lite personal, olika utbildningar och för lite barnfri tid. Förskollärare B säger: “Vi tar tillfällen när det finns. Jag reflekterar mycket själv men det behövs ju också tillsammans med de andra”.

5.1.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån förskollärarens perspektiv

Förskollärare A berättar att hen inte har erfarenhet av övergång från förskolan till grundskolan. Hen vet att det finns en rutin för överlämningar. Rutinen brukar var att läraren kommer och gör ett besök på förskolan. Sedan följer personal från förskolan med barnen för att göra besök på skolan. Med vissa skolor finns överlämningssamtal där alla barn uppmärksammas. Särskilda överlämningssamtal brukar finnas för barn med särskilda behov då även specialpedagog är med. Förskollärare A berättar att: “Till sista träffen med TVITS-teamet har även lärarna på skolan kring det berörda barnet blivit inbjudna”.

Enligt förskollärare A är samverkan och samarbete mellan förskolan och grundskolan viktig, både för de mottagande lärarna och för barnet. Att berätta vad som har fungerat för barnet på förskolan är betydelsefullt.

De överlämningarna som förskollärare A har varit med på men som då inte har varit till grundskolan har fungerat bra. Det som skulle kunna bli bättre är att få feedback på hur det har gått för barnet i skolan. Att få till en röd tråd mellan förskola och grundskola

är svårt att hinna med, då behövs nog mer nätverksträffar. “Arbetsplatsbyten mellan skolformerna skulle vara bra. Det har vi haft med en förskoleklass och ett fritids på en skola och det var bra”. säger förskollärare A.

Förskollärare B berättar att hen inte har erfarenhet av övergång från förskolan till grundskolan men av överlämning till förskoleklass och till andra förskolor då oro kring barnet har funnits. En rutin finns för överlämning där bland annat information om hur barnet fungerar i förskolan ska skrivas. Föräldrarna styr hur mycket information som ska lämnas över.

Förskollärare B berättar att betydelsen av samverkan och samarbete mellan förskolan och grundskolan betyder mycket för barnet. “Den är viktig så att man kan fortsätta i samma spår”, säger förskollärare B.

Förskollärare B förklarar att rutiner är bra men alla kanske inte kan den så bra. Rutinen kan säkert också bli bättre. Även denna förskollärare uttrycker en önskan om att efter inskolningen få veta hur det går för barnen. “Viljan är säkert god men det är inte alltid så lätt att genomföra i praktiken, då man har fått nya barn i gruppen”, säger förskollärare B.

Förskollärare B vill gärna byta arbetsdagar med andra verksamheter för att vi då kan lära oss av varandra. Hen berättar om att det har funnits pilot-träffar där personal från flera förskolor träffades ett par gånger per termin och hade ett gemensamt tema att prata om och det var bra.

5.2. Sammanfattning av resultat från förskollärares intervjuer

För att innehållet ska bli transparent, har sammanfattningen samma underrubriker som resultatdelen; stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan, lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan och samverkan och samarbete i övergången-förskola utifrån förskollärares perspektiv.

5.2.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan

Undersökningen visar på att anpassningar görs på förskolorna när det gäller kommunikation och samspel kring elever med svårigheter. På individnivå används bland annat tal, konkret material, bilder, teckenkommunikation, kommunikationsbok, kontaktbok och digitala verktyg. Bilder och digitala verktyg används inte så mycket. På

gruppnivå har barnantalet minskat i ena förskolegruppen från 24 till 20 och den andra gruppen har det organiserats så att det nästan enbart är femåringar i gruppen. Personaltätheten i ena gruppen är 3.75 och i den andra 3.0. Träning av kommunikation och samspel med barnet som har utvecklingsstörning tränas mest enskilt i ena förskolan och både enskilt och i grupp i den andra. På organisationsnivå har de inte behövts göra mycket anpassningar i lokalerna. Mobil projektor finns på båda förskolorna men används inte mycket. Den ena förskolläraren säger att de inte riktigt vet hur de ska använda den. Kompetensutbildning ges och samverkan sker med specialpedagog, TVITS-teamet och psykolog. På ena förskolan försöker all personal att teckna tillsammans med alla barnen. I den andra gruppen är det mest två av personalen som tecknar och det är de som mest jobbar med barnet som har en utvecklingsstörning. Där används inte tecken så mycket med hela barngruppen. Utemiljön är inte lika väl anpassad som innemiljö på förskolorna. Studien visar att delaktigheten i kommunikation och samspel med de andra barnen är låg. Den är högre med de vuxna.

5.2.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan

På förskolorna får barnet möjlighet att utveckla kommunikativa/språkliga förmågor genom samtal, sagor, att det ställs frågor, rim o ramsor, sång o musik. Samspel tränas i nästan alla situationer som till exempel i leken och när de spelar spel. Hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor kan vara brist på utbildad personal, stora barngrupper, för lite personal och för lite planeringstid.

5.2.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån förskollärarens perspektiv

Förskollärarna i studien har ingen erfarenhet av övergång förskola-grundsärskola. Däremot har de erfarenhet av övergång till förskoleklass och annan förskola. Båda förskollärarna säger att samverkan och samarbetet mellan skolformerna är viktig för barnet. Den ena förskolläraren säger att det är viktigt för att det ska bli ett fortlöpande sammanhang för eleven i övergången. Båda förskollärarna vet att det finns en rutin kring övergång och samverkan och säger att det är bra. Det kommer fram i intervjuerna att alla kanske inte känner till rutinen och att den kan utvecklas. En feedback på hur det går för eleven i skolan skulle kunna bli bättre. Det är svårt att få tid till att skapa en röd tråd mellan förskola och grundskola.

5.3. Resultat av speciallärares intervjuvar

5.3.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i grundsärskolan

Speciallärare C redogör att på individnivå när det gäller kommunikation och samspel används alternativ kompletterande kommunikation som tal, bilder, kommunikationskort, tecken, taktila tecken, taktila symboler och digitala verktyg. Exempel på digitala verktyg som används är I-pads, ögonstyrd dator, flexiboard och symwriter. "Digitala verktyg är jättebra hjälpmedel som kan bli bra stöd i vuxenlivet", säger speciallärare C. Att använda sig av samma arbetsmetod i alla ämnen är bra för att det är igenkännande menar speciallärare C. Hen berättar att de använder ett vidgat textbegrepp i flera ämnen då eleverna lär sig genom både texter, filmer, sång, musik och att eleven får klistra in bilder och texter i en bok.

Enligt speciallärare C när det gäller stöd och anpassningar på gruppnivå så finns det gott om personal i grundsärskolan som kan stödja eleverna i kommunikation och samspel och elevantalet i klasserna är lågt. Antalet elever i hans klass är fem. Eleverna delas in i låg-, mellan- och högstadium. Hen förklarar att det finns en progression i de olika stadierna som har utarbetats av arbetslaget efter läroplanen. Kommunikation och samspel sker både enskilt och i grupp. Speciallärare C säger: "Enskild träning behövs för att eleven ska få en förståelse. Träna i grupp behövs för att vi lär oss av varandra".

Speciallärare C berättar att på organisationsnivå finns kompetens för grundsärskolan men det finns också lärare som inte är behöriga. Rektorerna visar stor respekt när det finns behov av kompetensutbildning hos personalen. Kommunen ska till hösten satsa på att höja kompetensen genom statsbidrag när det gäller speciallärarutbildningen. Lokalerna är bra anpassade med bland annat många smårum men det börjar bli trångt för att elevantalet har ökat. Speciallärare C säger: "Antalet elever har tredubblats på några år så nu får vi säga nej till en kommun som vill ha sina elever hos oss för att vi blir för många, så då görs även anpassningar efter det". Speciallärare C berättar att all personal i klassen använder alternativ kompletterande kommunikation. Hela klassen får alternativ kompletterande kommunikation på flera olika sätt eftersom behovet av olika kommunikationssätt ser olika ut. Några elever har förstått att de behöver kommunicera på olika sätt beroende på vilken elev de pratar med. "Det är ett bevis på att vi lär oss av varandra. Nu när vi har elever med olika kommunikationssätt blir det mer samspel i klassen", säger speciallärare C.

Speciallärare C berättar att lärmiljön kring kommunikation och samspel är mer anpassad inomhus än utomhus. Digitala verktyg används inte lika mycket utomhus, mest blir det bilder som tas med. Utomhus finns också en del konkret material som används. “Kommunikationshjälpmedel som ögonstyrd dator och Ipad brukar inte vara med ute eftersom de är lite otympliga”, säger speciallärare C.

Enligt speciallärare C är flertalet av eleverna i hens klass väldigt delaktiga i kommunikation och samspel med både vuxna och kompisar. Hen berättar att det är viktigt att eleverna får möjlighet att prata och fråga i undervisningen för att de ska lära sig att kommunicera. Eleverna i klassen kommunicerar på olika sätt och det har verkligen varit utvecklande för alla elevers kommunikation och samspel. “Att barn är olika och lär sig av varandra visste jag men den här klassen har gett mig ännu mer bekräftelse på det”, säger speciallärare C.

Speciallärare D beskriver att grundsärskolan redan är en särskild skolform där mycket redan är anpassat. Anpassningar på individnivå är bland annat tal, bilder, teckenkommunikation, situationskartor, kommunikationsböcker och digitala verktyg. Varje elev har tillgång till en Ipad som ett kommunikationshjälpmedel och lärverktyg. Den följer eleven mellan skola, fritids, hem och korttids. Speciallärare D säger:

Digitala verktyg är mycket motiverande för de flesta eleverna. Jag tycker att det är viktigt är att erbjuda flera olika kommunikationssätt för att vi lär oss på olika sätt.

Speciallärare D pratar om att anpassningar på individnivå även kan vara att ge eleven tid, struktur och att anpassa språket genom att inte använda för långa meningar.

Speciallärare D redogör att stöd och anpassningar på gruppnivå är att elevantalet är lågt i klassen och att det finns gott om personal som kan stötta eleverna. Eleverna bjuds in till kommunikation och samspel i situationen som både en till en men också i mindre och större grupp. Samspel sker ibland också med elever i grundskolan.

På organisationsnivå förklarar speciallärare D att det finns personal med specialkompetens på grundsärskolan men också flera lärare som saknar behörighet. Lokalerna på hens skola är välanpassade då skolan är relativt ny. Lokalerna erbjuder interaktiva tavlor, projektorer, bra ljudisolering och dimbara lampor. All personal i klassen använder alternativ kompletterande kommunikation i de flesta situationer.

Lär miljön inomhus är mer anpassad än utomhus. Svårt att få med flera olika kommunikationsverktyg utomhus. "Teckenkommunikation finns däremot alltid tillgängligt både utomhus och inomhus", säger speciallärare D.

Speciallärare D beskriver delaktigheten i kommunikation och samspel för eleverna i hans klass som ganska låg för att eleverna har stora svårigheter med just kommunikation och samspel. Mest sker kommunikation med vuxna och den är då oftast styrd. Att gruppen är homogen kan också ha betydelse när det gäller att delaktigheten är låg i kommunikation och samspel mellan klasskamraterna. Speciallärare D säger att: "När eleven har svårigheter med att kommunicera är det viktigt att vara lyhörd för deras kroppsspråk som också är kommunikation".

5.3.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i grundsärskolan

Speciallärare C berättar att eleven får möjlighet lära sig och utveckla sin kommunikation/språk genom att använda sig och förstå flera olika kommunikationssätt som tal, bilder, taktila symboler, tecken, taktila tecken, kommunikationskort, text, filmer, musik, digitala verktyg och skapande. "Eleverna har stor nytta av att ha bilder som stöd när de kommunicerar", säger speciallärare C.

Speciallärare C förklarar att eleverna lär sig och utvecklar samspel genom till exempel i att spela spel, experimentera, dramatisera, samtala och ställa frågor till andra elever och vuxna kring böcker, i samlingen och på rasten med hjälp av stöd. Samspel tränas också ibland med övriga skolan. Då är viktigt att använda sig av bra teman som intresserar alla elever. Speciallärare C berättat: "Ett spännande tema som vi har haft den här terminen med grundsärskolan och grundskolan är att i verkligheten få se när kycklingar kläcks i en äggkläckningsmaskin".

Enligt speciallärare C kan hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor hos eleverna vara att lärare inte får tid till att kartlägga eleverna. Det kan också vara brist på kunskap hos personalen och att som lärare få tid till att stödja ny personal. Att elevantalet ökar kan också bidra till en högre ljudnivå i klassen vilket kan vara störande när det gäller lärande och utveckling och att de små arbetsrummen inte räcker till. Speciallärare C säger att hinder även kan bestå i att det kan vara svårt att göra bra

gruppindelningar som ska gynna lärande och utveckling med få elever i klassen och när flera har ganska stora svårigheter med kommunikation och samspel. Viktigt är att det skapas möjlighet för eleverna att kommunicera med varandra i grundsärskolan där mycket kommunikation sker mellan vuxen och elev. Att samverka med andra i skolan är bra. Speciallärare C berättar att: “Vi jobbar jättemycket med det horisontella, alltså kommunikationen mellan elever, jätte viktigt att eleverna får prata med varandra.”.

Speciallärare D förklarar att eleven får möjlighet lära sig och utveckla sin kommunikation/språk genom tal, bilder, teckenkommunikation, digitala verktyg, filmer, sång, musik, dans, rörelser med mera i grundsärskolan. Samspel tränas genom till exempel samtal, spela spel, dramatisera, leka och dansa tillsammans med andra. “Många elever i grundsärskolan behöver mycket stöd i att samspele”, säger speciallärare D.

Speciallärare D talar om betydelsen av bilder. Genom att erbjuda bilder, typ kommunikationskort med flera olika bilder kan eleven göra egna val som till exempel om den vill ha mer mat eller är färdig, vad den vill göra på rasten och var den vill sitta på rasten. “Att träna kommunikation är viktigt för att eleven ska få en förståelse att kunna vara med och påverka”, säger speciallärare D.

Enligt speciallärare D kan hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor hos eleverna vara att läraren har mycket elevtid och möten vilket tar tid från planering, förberedelse, samverkan och samarbete med andra klasser. Andra hinder kan vara att det idag finns brist på behöriga speciallärare inom grundsärskolan, att elevantalet är lågt, att elevgruppen är homogen och att de då inte lär sig lika mycket av varandra. “Viktigt är då att tänka på att samarbeta med andra klasser”. förklarar speciallärare D.

5.3.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån speciallärarens perspektiv

Speciallärare C berättar att det finns en rutin för hur övergången mellan förskola och grundsärskola ska genomföras. Först är ett möte med föräldrar, förskolepersonal, skolpersonal, specialpedagog och rektor. Grundsärskolans personal besöker sedan barnet på förskolan några gånger. Speciallärare berättar vidare att barnet och förskolans personal besöker sedan grundsärskolan när det är lite lugnare. Sedan görs en inskolningsplan med förskolepersonalen. Föräldrar kan vara med i ett inledningsskede i början på skolstarten.

“Inskolningen kan se olika ut beroende på vad det är för barn och ålder på barnet. Det är önskvärt att starta processen i april. Ibland startar processen senare för att inskrivningen i särskolan inte är klar”, säger speciallärare C.

Speciallärare C förklarar att betydelsen av samverkan och samarbete mellan förskolan och grundsärskolan har stor betydelse i övergången mellan skolformerna då det skapar trygghet och igenkänning för eleven som börjar. Det är också bra för läraren att veta vilka arbetssätt eleven är van vid. Speciallärare C förklarar att det även skapar trygghet för eleverna i den mottagande klassen att träffa den nya eleven några gånger innan skolstart.

Enligt speciallärare C är det bra att det finns en rutin. Hen säger också att grundsärskolan oftast är väldigt tillmötesgående och flexibel när det gäller inskolningar, vilket är bra. Rutinen kan behöva utvecklas. Ett dilemma är när inskrivningar i grundsärskolan blir klara sent. Det kan vara bra om bara personalen i de olika skolformerna börjar med att samverka och samarbeta i god tid. Träffa eleven kan man vänta med. Speciallärare C säger att: “Kan också vara så att en del elever inte mår bra av att börja för tidigt utan kan behöva en mer intensiv period. Den vuxna kan ju däremot börja tidigare”.

Speciallärare D redogör för att det finns en rutin kring hur övergången ska se ut. Först ska ett beslut om mottagande i grundsärskolan vara klart. Sedan ska förskolan efter tillåtelse från föräldrar ge information om hur barnet fungerar på förskolan. Det finns en skriftlig del i rutinen för överlämning förskola-grundsärskola där både föräldrar och förskola kan ge information. Speciallärare D förklarar vidare att skolan gör sedan besök på förskolan för att träffa barnet och få information om barnet. Därefter besöker barnet skolan med förskolepersonal. Föräldrar bjuds in till skolan på informationsmöte under våren där de berättar om sitt barn och får information om skolan. Inskolningen ska se olika ut för varje barn. Flera inskrivningar i grundsärskolan blir färdiga sent vilket kan göra att övergången kan bli stressig. “Att det blir stressigt kan leda till brister i rutinen”, säger speciallärare D.

Speciallärare D berättar att övergången mellan förskolan till grundsärskolan kan ha stor betydelse för elevens fortsatta lärande och utveckling. Viktigt är bland annat att få information om elevens förmågor för att kunna möta eleven på rätt nivå och att förbereda eleven inför övergången för att skapa trygghet i den nya miljön. Samverkan och samarbete kan också ge oss kunskaper om hur vi arbetar i de olika skolformerna. “Att ha

en röd tråd i arbetet kring lärande och utveckling från förskolan till grundsärskolan gynnar barnet/eleven”, säger speciallärare D.

Enligt speciallärare D är det bra att det finns en rutin. Däremot kan den säkert bli tydligare och följas upp bättre. Viktigt att inskrivningar i grundsärskolan blir klara i tid. Speciallärare D säger att: “Viktigt att ha tid för att det ska bli bra övergångar. Tiden behövs för att det ska bli bra både för eleven och personalen”.

5.4. Sammanfattning av resultat från speciallärarnas intervjuer

För att innehållet ska bli transparent, har sammanfattningen samma underrubriker som resultatdelen; stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i grundsärskolan, lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i grundsärskolan och samverkan och samarbete i övergången-förskola utifrån speciallärarens perspektiv.

5.4.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i grundsärskolan

På individnivå används bland annat tal, bilder, teckenkommunikation, kommunikationskortor och digitala verktyg. På gruppnivå så finns där gott om personal som kan stödja eleverna, elevantalet är lågt i klasserna och eleverna tränas både enskilt och i grupp. På organisationsnivå är lokalerna välanpassade med digitala verktyg, specialkompetens finns och all personal erbjuder alternativ kompletterande kommunikation till alla elever. Utemiljön är däremot inte lika väl anpassad. Studien visar att delaktigheten i kommunikation och samspel kan se olika ut i klasserna vilket kan bero på elevernas svårigheter i kommunikation och samspel och om gruppen är homogen. Båda speciallärarna uppmärksamma betydelsen av att samverka med andra skolformer för att eleverna ska kunna utveckla sin kommunikation och sitt samspel i grundsärskolan.

5.4.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i grundsärskolan

I grundsärskolan får eleverna möjlighet att lära sig och utveckla sin kommunikation/språk genom alternativ kompletterande kommunikation. Samspel tränas till exempel genom att samtala, spela spel, dramatisera, leka och dansa tillsammans med andra. Hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor hos eleverna kan vara att det är svårt att göra gruppindelningar som utvecklar kommunikation och samspel då elevantalet är lågt och där många har ganska stora svårigheter i kommunikation och

samspel. Det kan också vara att läraren har mycket elevtid vilket tar mycket tid från planering, förberedelse och samverkan och samarbete med andra klasser.

5.4.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola utifrån speciallärarens perspektiv

Kommunen har en rutin för hur övergången mellan förskola-grundsärskola ska genomföras. Det är bra att det finns en rutin men den kan bli tydligare och följas upp bättre förklarar speciallärarna. De säger att samverkan och samarbete mellan skolformerna har stor betydelse för eleven men att ett dilemma att få till en samverkan och samarbete kan vara tiden. Ett annat dilemma kring samverkan och samarbete i övergången mellan skolformerna är att flera inskrivningar i grundsärskolan blir klara sent vilket kan leda till att övergången kan bli stressig, vilket båda speciallärarna ger uttryck för.

5.5. Teoretisk tolkning av resultatet

Studien utgår ifrån det sociokulturella perspektivet. Fokus är att utifrån förskollärares och speciallärarens (inriktning utvecklingsstörning) berättelser se om det kan finnas implikationer för om samverkan och samarbetet mellan förskolan och grundsärskolan behöver utvecklas i övergången för att barnet/eleven ska kunna utveckla sitt lärande i kommunikation och samspel.

Enligt Säljö (2015) är det betydelsefullt att mediering sker via människor i interaktion och genom olika former som både språklig och icke-språklig kommunikation. När artefakterna varierar kommer människors kunskaper och kognitiva förmåga fortsätta att utvecklas och förändras, menar Säljö (2014). Förskollärarna och speciallärarna använder sig av olika artefakter som till exempel tal, konkret material, bilder, tecken och digitala verktyg men förskollärarna använder sig inte så mycket av bilder eller digitala verktyg. Säljö (2015) förklarar att teknikens betydelse när det gäller förståelse för människans lärande och utveckling är både kollektivt och individuellt underskattat. Dessa artefakter kan bidra till att vi kan ta genvägar och spara tankekraft samt fysisk ansträngning. Förskollärarna och den ena specialläraren säger att delaktigheten i kommunikation och samspel för barn med utvecklingsstörning i deras respektive verksamhet är låg med de andra barnen/eleverna i gruppen/klassen. Den andre specialläraren anser att hans elever med utvecklingsstörning är väldigt delaktiga i kommunikation och samspel med både

vuxna och kompisar. Hen säger att eleverna i hens klass kommunicerar på olika sätt och att det har varit utvecklande för alla elevers kommunikation och samspel. Säljö (2015) menar att människor lär sig genom att bli delaktiga i kunskaper och erfarenheter som görs åtkomliga för oss genom andra människor som har mer kunskaper inom ett visst område. Den huvudsakliga liknelsen för lärande i den sociokulturella traditionen är appropriering vilket kan översättas "ta till sig" och "ta över och göra till sitt". Kunskaper och erfarenheter finns och görs då synliga i kommunikationen mellan människor. Genom detta blir sedan erfarenheter delar av en enskild persons tänkande, förklarar Säljö (2015).

Olivestam och Ott (2010) menar att lärande kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv. Lärandet sker då i samspel med andra och språket är då ett viktigt redskap. Förskollärarna och speciallärarna i studien redogör för att deras respektive verksamheter erbjuder barnet/eleven möjlighet till lärande och utveckling när det gäller kommunikation/språk och samspel på flera olika sätt tillsammans med personal och barn. Barnet/elevens utveckling är bunden till bland annat lärare och kompisar, menar Olivestam och Ott (2010). Enligt speciallärarna kan ett hinder i grundsärskolan vara att flera elever har svårigheter med kommunikation och samspel samt att elevantalet är lågt. Speciallärarna uppmärksamma därför betydelsen av samverkan med andra skolformer. Detta kan tolkas utifrån det Vygotskij (2010) belyser, att barnen behöver samspela med vuxna och andra barn som kan lite mer, för att kunna utveckla den kunskap som är möjlig att nå utifrån den utvecklingszon som barnet befinner sig i.

Förskollärarna och speciallärarna i intervjuerna nämner att samverkan och samarbetet i övergången förskola-grundsärskola har stor betydelse för barnet för barnets/elevens utveckling och lärande. En speciallärare nämner att det även kan gynna personalen genom att de delar med sig av kunskaper. Säljö (2015) skriver att människor har tillgång till ett språk och genom det kan de beskriva världen och dela erfarenheter med varandra. Alltså behöver vi inte lära oss av egna erfarenheter utan även lära oss av varandra. Författaren nämner Vygotskijs berömda begrepp "den närmaste utvecklingszonen". När vi behärskar något blir det en plattform för att lära sig mer som då ligger inom räckhåll. Jakobsson (2012) beskriver att i ett sådant samarbete måste de som deltar förklara, omformulera, argumentera, presentera och tänka om och författaren menar att mycket tyder på att samtliga deltagare utvecklar nya kunskaper och kompetenser. Genom att lyssna på andra i dessa situationer medieras nya tankar, så ser vi på omgivningen med nya ögon och

approprierar nya tankegångar. Resultatet i studien visar att det är svårt att få tid till möten där förskollärare och speciallärare (inriktning utvecklingsstörning) kan dela erfarenheter och mediera ny kunskap.

5.6. Slutsatser

- Resultatet i studien visar på att kommunikativa strategier används på förskolor när det gäller kommunikation och samspel för barn med utvecklingsstörning men att bilder och digitala verktyg inte används så mycket. Speciallärarna i studien använder flera olika kommunikativa strategier och belyser vikten av bilder och digitala verktyg i kommunikation och samspel för elever med utvecklingsstörning.
- I intervjuerna framkommer att barnet med utvecklingsstörning tränas både enskilt och i grupp i kommunikation och samspel i både förskolan och grundskolan men mest enskilt i ena förskolan.
- I resultatet tyder informanternas svar på att delaktigheten i kommunikation och samspel med andra barn/elever är låg för barn med utvecklingsstörning i verksamheter men en något högre grad av samspel förekommer i ena klassen i grundskolan.
- Både förskollärarna och speciallärarna menar att barnet/eleven får möjlighet att utveckla kommunikativa förmågor i respektive verksamhet. Förskollärarna menar att hinder för kommunikation och samspel i förskolan kan vara för stora barngrupper, för lite personal och för lite planeringstid. Speciallärarna uttrycker att samverkan med grundskolan är av betydelse när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel för eleverna i grundskolan då många har ganska stora svårigheter i kommunikation och samspel samt att kommunikation och samspel oftast sker mellan elev och vuxen.
- Båda professionerna är medvetna om att det finns en rutin gällande övergången men säger att den kan behöva utvecklas och bli tydligare samt att fler säkert behöver bli medvetna om att den finns.
- Det framkommer i studien att det är svårt att få tid till att skapa en röd tråd när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel mellan skolformerna. Enligt förskollärarna vill de få bättre möjlighet att följa upp hur det går för barnen efter inskolningen och få möjlighet till kunskapsutbyte mellan

skolformerna. Speciallärarna uttrycker att det är viktigt att få tid till möten så att information om hur barnet har fungerat på förskolan kan överlämnas till mottagande skola, för att kunna möta eleven på rätt nivå i den befintliga verksamheten.

- Båda speciallärarna uttrycker att flera inskrivningar i grundsärskolan blir klara sent vilket kan leda till att övergången från förskolan blir stressig och att det därmed kan ske brister i rutinen. Speciallärarna uttrycker att det är av vikt att inskrivningarna i grundsärskolan blir färdiga i tid så att skolformerna får möjlighet till att samverka och samarbeta så att barnet får med sig och utvecklar sina kommunikativa färdigheter i övergången förskola-grundsärskola.

6. Sammanfattning och diskussion

Syftet med studien är att utifrån förskollärares och speciallärares (inriktning utvecklingsstörning) redogörelser finna implikationer för hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel. För att kunna besvara syftet genomfördes studien i två steg, där förskollärare, respektive speciallärare först fick ge en nulägesbeskrivning av arbetet med kommunikation och samspel i respektive verksamhet för att sedan kunna finna implikationer på hur samarbetet mellan skolformerna kan bli bättre i övergången. Enligt Lillkvist och Granlund (2010) är de svårigheter som är mest förekommande för barn i behov av särskilt stöd i förskolan tal, språk och samspel. Resultatet analyserades genom ett sociokulturellt perspektiv. Nedan presenteras diskussionen utifrån studiens frågeställningar; stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan och grundsärskolan, lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan och grundsärskolan samt samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola. Resultatet diskuteras utifrån tidigare forskning, litteratur och mina tankar.

6.1. Diskussion av resultat

6.1.1. Stöd och anpassningar i kommunikation och samspel i förskolan och grundsärskolan

Lundqvist (2016) förklarar att barn som är i behov av stöd behöver anpassningar och särskilt stöd för att kunna vara delaktiga och lära sig. Studien visar att anpassningar görs

i förskolans och grundsärskolans lärmiljö när det gäller utveckling och lärande av kommunikation och samspel för elever med utvecklingsstörning. För att barn med särskilda behov ska kunna vara inkluderade i en verksamhet menar Westling Allodi (2010) att det sociala klimatet är särskilt betydelsefullt i lärmiljön. Det borde få större vikt i skolans verksamhet därför att det är betydelsefullt för barnets/elevens självbild, motivation och prestation. I studien har det sociokulturella perspektivet använts när det empiriska materialet har analyserats. I den sociokulturella utvecklingen är det språkliga redskapet det viktigaste psykologiska redskapet, enligt Vygotskij (2010).

Enligt Norling (2015) är det viktigt att fokusera på vilka möjligheter barnen får när det gäller att utveckla sitt språk i förskolan. Det skapas mening och förståelse när barnet får stöd i sin språkinläring. För att öka möjligheterna till att uppnå en utvecklande språkmiljö är stödjande kommunikativa strategier ett bra tillvägagångssätt. Vilka kommunikativa strategier används i förskolan för barn med utvecklingsstörning? Den här studien visar att olika strategier används när det gäller kommunikation och samspel kring elever med svårigheter i förskolan. Det används bland annat tal, konkret material, bilder, teckenkommunikation, kommunikationsbok, kontaktbok och digitala verktyg men bilder och digitala verktyg används inte så mycket enligt förskollärarna. Detta motsäger vad Norling (2015) kom fram till i sin studie om den sociala språkmiljön att personal i förskolan la minst kraft på kommunikativa strategier även om de ansågs viktiga. Den här studien visar istället att det kan finnas ett behov att vidareutveckla hur bilder och digitala verktyg kan användas. Berthén (2007) skriver att elever i grundsärskolan får möjlighet till flera sätt att kommunicera på. Enligt speciallärarna i studien är grundsärskolans lärmiljö väl anpassad för lärande och utveckling av kommunikation och samspel för elever med utvecklingsstörning. Vilka strategier används då i grundsärskolan? Där används bland annat tal, bilder, teckenkommunikation, kommunikationskortor och digitala verktyg. Speciallärarna belyser vikten av bilder och digitala verktyg när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel.

Träning i kommunikation och samspel med barnet som har utvecklingsstörning tränas mest enskilt i ena förskolan men både enskilt och i grupp i den andra, förklarar förskollärarna. I grundsärskolan sker träningen både enskilt och i grupp, enligt speciallärarna. Sandberg (2014) förklarar att enskild träning utanför barngruppen gör sällan barnets fungerande i vardagssituationer bättre. Däremot kan det vara lättare för

barnet att först lära sig nya saker enskilt med en vuxen och sedan får använda de lärt sig tillsammans med de andra barnen med hjälp av stöd.

Mobil projektor finns på båda förskolorna i studien men används inte mycket. Den ena förskolläraren säger att de inte riktigt vet hur de ska använda den. Heister-Trygg och Andersson (2009) skriver att en stor utveckling har skett under 80- och 90-talet inom digital teknik för att underlätta för människor med tal- och grava motoriska funktionsnedsättningar. Det är då av betydelse att personal som arbetar där detta behov finns skaffa sig denna kompetens.

I ena förskolan försöker all personal att teckna tillsammans med alla barnen. I den andra gruppen är det mest två av personalen som tecknar och det är de som mest jobbar med barnet som har en utvecklingsstörning. Där används inte tecken så mycket med hela barngruppen. Enligt Luttrupp (2010) är det viktigt att den vuxne visar vägen och tecknar i alla situationer och att de andra barnen i förskolan ser och förstår att tecken som stöd är en strategi för att kommunicera. Detta är betydelsefullt för att samspel ska kunna uppstå mellan barnen. I grundsärskolan erbjuder all personal en alternativ kompletterande kommunikation till alla elever i klassen, enligt speciallärarna.

Resultatet i studien tyder på att delaktigheten i kommunikation och samspel med andra barn är låg för barn med utvecklingsstörning förskolan. Förmågan att samspela och kommunicera är betydelsefulla kvalifikationer för att människor ska kunna vara delaktiga i samhället, vilket är en demokratisk rättighet, menar Haug (2012). SPSM (2014) menar för att kunna skapa en tillgänglig miljö så att varje elev kan vara delaktig måste lärarna ha kunskap om olika funktionsnedsättningar och hur barnen/eleverna lär sig på bästa sätt. Lärarna måste då få möjlighet till kompetensutbildning och reflektion och samtal med andra lärare. När det gäller att förbättra den sociala språkmiljön i förskolorna finns bland annat ett behov av fördjupning i arbetslagen, menar Norling (2015). Förskollärarna berättar att de har fått kompetensutbildning i teckenkommunikation och lågaffektivt bemötande. De har samverkat med TVITS-teamet, specialpedagog samt psykolog men inte med andra lärare. Hur kan det skapas möten så att lärare med kunnande om olika funktionsnedsättningar kan delge varandra kunskaper för att skapa en tillgänglig miljö så att barnet/eleven kan bli delaktiga och lära sig på bästa sätt? I grundsärskolan ser delaktigheten i kommunikation och samspel med andra elever olika ut i klasserna, enligt speciallärarna. Att delaktigheten i kommunikation och samspel med andra elever är låg i

den ena klassen kan enligt specialläraren bero på elevernas svårigheter i kommunikation och samspel samt att gruppen är homogen. Östlund (2012) förklarar att en person behöver tillgänglighet till en social arena där aktiviteter och interaktion sker för att kunna vara delaktig. Enligt Meyer, Rose och Gordon (2014) ska skolan skapa förutsättningar så att barnet kan utveckla kunskaper och förmågor på olika sätt. Hur kan grundsärskolan skapa tillgänglighet till en social arena för att eleverna ska kunna vara mer delaktiga i kommunikation och samspel med andra elever?

6.1.2. Lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i förskolan och grundsärskolan

Förskollärarna förklarar i studien att barnet/eleven får möjlighet att utveckla kommunikativa/språkliga förmågor genom samtal, sagor, att det ställs frågor, rim o ramsor, sång o musik på förskolan. Samspel tränas i nästan alla situationer som till exempel i leken och när de spelar spel. Speciallärarna berättar att i grundsärskolan får eleverna möjlighet att lära sig och utveckla sin kommunikation/språk genom alternativ kompletterande kommunikation. Samspel tränas till exempel genom att samtala, spela spel, dramatisera, leka och dansa tillsammans med andra. Liberg (2007) talar om ett vidgat textbegrepp vilket tillämpas när språket innefattar till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk. I studien framgår det att både förskolan och grundsärskolan använder sig av ett vidgat textbegrepp när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel. De som växer upp i språkligt rika miljöer har större chans att förstå och påverka sin egen situation, närmiljön och utvecklingen i samhället samt utvecklar det tänkandet och kunskapen om sig själv, menar Liberg (2007).

Enligt Ahlberg (2007) bör specialpedagogik ses ur ett individ-, samhälls-, organisations- och didaktiskt perspektiv. När barnet/eleven har svårigheter med att lära sig är det skolans uppgift att möta barnets/elevens olikheter genom att använda sig av specialpedagogik i undervisningen, menar Östlund (2017). Speciallärarna redogör för att grundsärskolan har en väl anpassad lärmiljö med bland annat specialkompetens på grundsärskolan, få elever i klassen och gott om personal i klassen. Enligt förskollärarna kan hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor vara brist på utbildad personal, stora barngrupper, för lite personal och för lite planeringstid. Förskollärarnas och speciallärarnas svar indikerar att det kan finnas bättre förutsättningar för speciallärarna

att kunna förebygga hinder för lärande och utveckling i kommunikation och samspel, och att grundsärskolan därmed får större möjlighet till en mer anpassad lärmiljö för barn/elever med utvecklingsstörning. Enligt Norling (2015) krävs både tid, mindre barngrupper och kompetensutveckling för att förbättra den sociala språkmiljön i förskolan. Speciallärarna talar om att hinder för lärande och utveckling av kommunikativa/språkliga förmågor i grundsärskolan kan vara att det är svårt att göra gruppindelningar som utvecklar kommunikation och samspel då elevantalet är lågt och där många har ganska stora svårigheter i kommunikation och samspel. Enligt Östlund (2012) är det betydelsefullt att träningsskolan samverkar med grundskolan då träningsskolans undervisning sällan bygger på samspel mellan eleverna. Eleverna i grundsärskolan samspelar mest med vuxna. I träningsskolan kan det vara stor variation i elevernas åldrar vilket kan bidra till att eleverna inte samspelar så mycket med varandra. Finns möjlighet att förskolan och grundsärskolan kan samverka för att barnet/eleven med utvecklingsstörning ska kunna kommunicera mer med andra barn/elever? I den samverkan kan då också skapas möjlighet för lärarna att lära sig av varandra när det gäller kommunikation och samspel för barn/elever med utvecklingsstörning.

6.1.3. Samverkan och samarbete i övergången förskola-grundsärskola

Förskollärarna och speciallärarna i studien säger att samverkan och samarbetet mellan skolformerna är viktig för både barnet och den mottagande läraren. Den skapar trygghet och igenkänning för barnet samt ger information om barnet och de arbetssätt som har fungerat bra för barnet. Rimm-Kaufmann och Pianta (2000) skriver att övergången till skolan syftar på den kontinuitets- och förändringsutveckling som hänger ihop med skolstarten och är betydelsefull för barnet. Det är viktigt för att det ska bli ett fortlöpande sammanhang för eleven i övergången, förklarar den ena förskolläraren. Lundqvist (2016) menar att övergången främjas när pedagogerna kan informera mottagande verksamhet en tydlig beskrivning av barnets styrkor och de eventuella stödbehov som finns.

Både förskollärarna och speciallärarna vet att det finns en rutin kring övergång och samverkan mellan förskola och grundsärskola. Det kommer fram i intervjuerna att den kan behöva utvecklas och att alla kanske inte känner till. Detta motsäger vad Lillkvist och Wilder (2017) kom fram till att det ofta inte förekommer en handlingsplan för hur övergången mellan förskola-skola ska se ut. Enligt Ekström, Garpelin och Kallberg, (2008) har flera länder skapat riktlinjer och program på organisatorisk nivå när det gäller

både inskolning i förskolan samt i övergången till skolan vilket har visat sig vara bra. Om det finns möjlighet att kontinuerligt mötas och samverkas kring didaktiska och pedagogiska frågor inför övergångar skapas en röd tråd för barnets/elevens lärande och välbefinnande mellan skolformerna, menar Sandberg (2012). Enligt den ena förskolläraren är det svårt att få till en röd tråd när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel mellan förskola och grundsärskola. Då behövs det skapas fler möten, menar förskolläraren. Förskollärarens svar indikerar att det kan finnas behov av mötesarenor, där förskollärare och speciallärare som samverkar kring ett barn/elevgrupp kan mötas.

Lillkvist och Wilder (2017) menar att inom styrdokumentet finns återkommande begrepp som verkar betyda detsamma som samverkan och samarbete. För en lärare kan det vara en hjälp att veta vad som skiljer dem åt. Germundsson (2011) förklarar att en samverkan innebär att samordna resurser och kunskap från olika håll. Det är ett gemensamt problem, ett organisatoriskt synsätt. Samarbete är en djupgående strategi där parter lägger ner tid och resurser i ett gemensamt handlande. Finns det då möjlighet att organisatoriskt skapa möten så att lärare kan mötas och samarbeta i övergången mellan förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna optimera sin utveckling och sitt lärande i kommunikation och samspel? Samarbete mellan lärare i olika skolformer behövs för att det skapas en kontinuitet och progression i undervisningen, menar Ackesjö (2014). Betydelsefullt är också att inskrivningar i grundsärskolan blir färdiga i god tid för att övergången inte ska bli stressig vilket då kan leda till brister i rutinen, menar speciallärarna. Wilder och Lillkvist (2017) menar att sker brister i samarbetet i övergången förskola-skola blir risken större att den enskilda eleven stannar upp i sin utveckling tills personalen har lärt känna eleven. Först därefter kan de planera utifrån vad eleven kan och sedan vidareutveckla det i skolan.

För att få till en skola för barn/elever där alla kan vara delaktiga och inkluderade i kommunikation och samspel måste lärare få möjlighet till att samverka. Enligt Kotte (2017) menar flera lärare att det är svårt att få till inkludering i skolan men de menar ändå att det är viktigt. Ett verktyg för inkludering är enligt författaren kollegialt samarbete. Enligt Yeo m.fl. (2011) visar resultatet i deras studie om inkludering att det är möjligt att inkludera barn med utvecklingsstörning i förskolan om det bland annat finns en samverkan mellan olika professioner.

6.2. Metoddiskussion

Det visade sig vara bra att använda en kvalitativ metod med intervjuer som genomfördes i två steg, där förskollärare, respektive speciallärare först fick ge en nulägesbeskrivning av arbetet med kommunikation och samspel i respektive verksamhet och utifrån det finna implikationer på hur samarbetet mellan förskolan och grundsärskolan kan bli bättre i övergången för att barnet/eleven ska kunna utvecklas så långt som möjligt i kommunikation och samspel. Kvale och Brinkman (2009) skriver om vi vill veta hur människan uppfattar sin värld och sitt liv kan vi prata med dem. När vi samtalar lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, synsätt och den värld de lever i.

En semistrukturerad form av intervju valdes för att göra själva intervjuprocessen så flexibel som möjligt där intervjupersonen har en stor frihet att formulera sina svar. En intervjuguide har använts och den fungerade som ett bra stöd under intervjuerna. Genom den var det också lättare att få alla intervjuerna så lika som möjligt. Enligt Bryman (2011) är en intervjuguide när det gäller en semistrukturerad intervju en mer strukturerad lista över de frågeställningar som ska nämnas eller beröras.

När intervjuerna var gjorda fanns ett digert material som blev sammanställt, kategoriserat och analyserat efter frågeställningarna. Gustavsson (2004) menar att som forskare bör det på ett tidigt stadium tänkas igenom vad som ska göras med alla data. Mönster ska finnas i data för att kunna skapa begrepp, kategorier, modeller och teorier. Empiri och teori ska analyseras och tolkas som sedan ska leda fram till ställningstagande och slutsatser. Under analysen upptäcktes att något svar behövde utvecklas lite mer för att ge förståelse. En intervjuperson fick därför kontaktas igen för att utveckla sitt svar. Det som skulle ha kunnat påverka mitt resultat är om jag hade gjort fler intervjuer med fler förskollärare och speciallärare i andra verksamheter för att få mer arbetsmaterial att utgå ifrån när det gäller analys och utvecklingsmöjligheter.

6.3. Tillämpning

Specialläraren med inriktning utvecklingsstörning ska enligt examensordningen (SFS 2011:186) förstå vikten av att samverka och samarbeta med andra professioner. Resultatet i denna studie visar att det finns implikationer utifrån förskollärares och speciallärares redogörelser, för att samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna

utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna optimera sin utveckling och sitt lärande i kommunikation och samspel. Eftersom studien är av mindre storlek blir det svårt att generalisera resultatet till ett större sammanhang.

Implikationer som går att urskilja i resultatet kursiveras i nedanstående text. Det kan finnas ett *behov av att utbyta kunskaper mellan förskollärare och speciallärare kring didaktiska frågor gällande barn/elever med utvecklingsstörning och det kan behöva skapas fler möten mellan professionerna* för att en röd tråd ska finnas när det gäller utveckling och lärande i kommunikation och samspel mellan förskola och grundsärskola. I läroplanen för grundsärskolan, (2011/2017) står det att “Läraren ska i samverkan med förskollärare i förskolan utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande”. Enligt Lundqvist (2016) är förskolor av skiftande kvalité när det gäller lärande för barn/elever och författaren menar då att erfarenhetsutbyten mellan personal och andra skolformer är av betydelse. I studien framgår det också att *rutinen kring övergången mellan förskolan och grundsärskolan kan behöva utvecklas* vilket är av vikt för att minimera följderna av sena utredningar så att processen kan starta utan onödig fördröjning.

Denna studie har därmed gett mig insikt som blivande speciallärare (inriktning utvecklingsstörning) om att det är viktigt att det finns en tydlig rutin kring övergång och samverkan förskola-grundsärskola, att alla berörda är medvetna om att rutinen finns samt att det organisatoriskt skapas möjlighet för skolformerna att mötas så att samverkan och samarbete kan ske så att barn/elever får med sig och utvecklar sina kommunikativa färdigheter i övergången. Att kommunicera och samspela är betydelsefulla förmågor att utveckla som människa för att kunna vara delaktig och inkluderad i vårt samhälle.

Specialpedagogik bör ses ur ett individ-, samhälls-, organisatoriskt – och didaktiskt perspektiv, menar Ahlberg (2007). Viktigt är då som blivande speciallärare inriktning utvecklingsstörning att se barn/elevs svårigheter ur flera olika perspektiv för att de ska kunna utveckla sitt lärande i kommunikation och samspel. Denna studie visar också att det är viktigt att se kommunikation, samverkan och lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2015) beskriver att det en människa kan och lär sig kan kopplas till hennes bakgrund, biologiska förutsättningar och sociokulturella erfarenheter. Människor

har en tillgång till ett symboliskt språk och genom det kan de beskriva världen och dela erfarenheter med varandra. Ett dilemma när det gäller fortlöpande samverkan och samarbete förskola-grundsärskola kan dock vara som Ackesjö (2014) nämner att det är svårt att skapa samverkan och samarbete rent organisatoriskt för att förskola och skola kan vara fysiskt och organisatoriskt separerade. Kan en lösning vara att specialläraren med inriktning utvecklingsstörning arbetar i förskolor där barn med utvecklingsstörning är placerade för att optimera barnets/elevens utveckling och lärande i kommunikation och samspel?

6.4. Fortsatt forskning

Eftersom denna studien är liten i sitt omfång skulle det vara intressant med en fortsatt forskning kring detta tema genom att göra fler intervjuer med förskollärare och speciallärare för att få en ännu mer nyanserad bild såväl nulägesbeskrivning, som utvecklingsområden kring samverkan och samarbetet mellan skolformerna. Det skulle också vara spännande att i samma studie få göra observationer för att se om det som sägs i intervjuerna stämmer överens med verkligheten. En annan intressant vinkel är att genomföra intervjuer med rektorer om hur de ser på samverkan rent organisatoriskt när det gäller att skapa möjlighet för lärare att samarbeta kring övergångar mellan skolformer. Ytterligare ett perspektiv är att genomföra samma studie i en annan kommun för att se om resultatet blir likvärdigt. Det skulle också vara intressant att göra en studie kring övergång förskoleklass-grundsärskola framöver då förskoleklassen kommer att bli obligatorisk höstterminen 2018.

7. Referenser

- Ackesjö, Helena (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Doktorsavhandling). Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 12 Nr 2 (2007)
- Ayres, Kevin M., Douglas, Karen H., Lowrey, Alisa K & Sievers Courtney (2011). *I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2011,
- *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>
- Berthén, Diana (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Brooker, Liz (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Bruce, Barbro, Sventelius, Eva., Ivarsson, Ulrika & Svensson, Anna-Karin (2016) *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011), *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 upplagan. Malmö: Liber ekonomi.
- Dahmström, Karin (2011), *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning*. 5 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Dockett, Sue & Perry, Bob (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government.
- Ekström, Kenneth., Garpelin, Anders & Kallberg, Pernilla. (2008). Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* (15) (1), 45 - 61.
- Fangen, Katrine & Sellerberg, Ann-Mari (red) (2011), *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Garpelin, Anders, Kallberg, Pernilla. (2008) Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning. Årg 15:1, s. 63 – 84.
- Germundsson, Per (2011). *Lärare, socialsekreterare och barn som far illa. Om sociala representationer och interprofessionell samverkan*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Granlund, Mats (2001). Vad är utvecklingsstörning? *Mälardalens högskola 2001*.
- Gustavsson, Bengt (2004), *Kunskapande metoder: inom samhällsvetenskapen*. 3 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Kristoffer & Normark, Eva (2015). *Att arbeta med delaktighet inom habiliteringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 1, 2015, pp. 1 - 14. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>.
- Heister-Trygg, Boel & Andersson, Ida (2009). *Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet, Malmö: SÖK.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jakobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2012 årg 17 nr 3–4 s 152–170 issn 1401 - 6788*
- Kotte (2017). Inkluderande undervisning – lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv: Inkludering kräver stödjande strukturer. *Specialpedagogik* 1:2018
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Carolin (2007). *Språk och kommunikation*. I Att läsa och skriva-forskning och beprövad erfarenhet. Stockholm: Liber.
- Lillkvist Anne & Granlund Mats (2010). Preschool children in need of special support: prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica*, 1, s. 131 - 134.

- Lillvist, Anne & Wilder, Jenny. (red.) (2017). *Barns övergångar: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, Gunilla & Rodell, Annica (2015). *Stöd och anpassningar: att organisera särskilda insatser*. Stockholm. Gothia fortbildning.
- Lopes (2008). *Factors contributing to the successful transition of preschoolers with and without Developmental Delay into school*. Ontario, Canada: Department of psychology, Queen´s University.
- Lundqvist, Johanna (2016) Educational pathways and transitions in the early school years Special educational needs, support, provisions and inclusive education, *Stockholms universitet 2016*
- Luttrupp, Agneta (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. Journal *Scandinavian Journal of Disability Research* Volume 12, 2010 - Issue 3
- Luttrupp, Agneta (2011). Närhet Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning. *Stockholms universitet 2011*.
- Melin, Eva (2013), Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet, *Stockholms universitet 2013*.
- Meyer, A., Rose, D-H & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning, theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mineur, Therése (2013), *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro: Örebro universitet. Anmärkning: Doktorsavhandling.
- Norling, Martina (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Diss. (sammanfattning) Västerås: Mälardalens högskola, 2015. Västerås
- Olivestam, Carl Eber & Ott, Aadu (2010). *När hjärnan får bestämma*. Örebro: Läromedia.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1 - 2), s. 70 - 84:
- Prop. 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*. Hämtad <https://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-2017189/>

- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.* (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rimm-Kaufman, Sara & Pianta, Robert C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5): 491 - 511.
- Sandberg, A. (red.) (2014). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Gunilla (2012). På väg in i skolan Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande, *Uppsala universitet 2012*
- Sandberg, Anette & Ottosson, Lisbeth (2010) Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, Volume 14, Issue 8, 2010
<http://dx.doi.org/10.1080/13603110802504606>
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2014). Group size and organisational conditions for children´s learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*. 56:4, 379 - 397. DOI: 10.1080/00131881.2014.965562
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98.* ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011) (red) (2017) *Läroplan för grundskolan.* [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3874>
- Skolverket (2016). *Så fungerar förskolan.* [Elektronisk resurs]. (2018-02-23). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/skolformer/forskola/sa-fungerar-forskolan-1.196227>
- Skolverket (2017). *Grundskolan.* [Elektronisk resurs]. (2018-02-23). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>

- Specialpedagogiska myndigheten (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Förskola och skola. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Specialpedagogiska myndigheten (2017). *Lärmiljö*. [Elektronisk resurs]. (2018-02-22). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Tillgänglig på internet: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innefattas-i-begreppet-larmiljo/>
- Specialpedagogiska myndigheten (2017). *Tillgänglighetsmodellen*. [Elektronisk resurs]. (2018-02-22). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Tillgänglig på internet: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/tillganglighet/tillganglighetsmodell/>
- Stukát, Staffan (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk författningssamling SFS 2011:186 utbildningsdepartementet.
- Svärd, Ann-Katrin & Florin, Katarina (2014), *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (red.) (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM)
- Szönyi, Kristina. - *Delaktighet [Elektronisk resurs]: ett arbetssätt i skolan /* Kristina Szönyi och Tove Söderqvist Dunkers. - 2015. - ISBN: 978 91-28-15304-1 (pdf)
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Tanner, Marie (2009). *Från en skola för alla till en skola för varje?* Karlstad: Karlstads universitet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Vygotskij, Lev (2010). *Tänkande och språket*. Finland, Borgå: WS Bookwell.

- Westling Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89 - 104. doi: 10.1007/s10984-010-9072-9.
- Wilder, Jenny & Lillkvist, Anne (2016). Kunskap om barnet tappas på väg till skolan. *Specialpedagogik nr 2, Lärarförbundet*. Tillgänglig på Internet: <http://specialpedagogik.se/kunskap-om-barnet-tappas-pa-vag-till-skolan/>
- Wilder, Jenny & Lillkvist, Anne. (2017) Hope, Despair and Everything in Between – Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. I S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School*. (s. 51 – 66). Cham: Springer International Publishing.
- Yeo, Lay See; Neihart, Maureen; Tang, Hui Nee; Chong, Wan Har; Huan, Vivien S. (2011). An Inclusion Initiative in Singapore for Preschool Children with Special Needs, *Asia Pacific Journal of Education*, v31 n2 p143-158 2011.
- Östlund, Daniel (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doctoral dissertation). Malmö: Malmö högskola.
- Östlund, D. (2017). *Att anpassa undervisningen efter eleverna*. Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1

Missivbrev

Ljungby 180127

Hej!

Jag heter Anette Andersson och studerar till speciallärare, inriktning utvecklingsstörning på högskolan i Kristianstad. Nu går jag min sista termin och ska därmed göra mitt examensarbete där jag kommer att genomföra en studie med syftet att utifrån förskollärares och speciallärares (inriktning utvecklingsstörning) berättelser finna indikationer på hur samverkan och samarbetet mellan skolformerna skulle kunna utvecklas i övergången förskola-grundsärskola för att barnet/eleven ska kunna optimera sin utveckling och sitt lärande i kommunikation och samspel.

Intervjuerna kommer att ta ca 45 min och äga rum på er arbetsplats efter överenskommelse. För att säkerhetsställa intervjuvaren och underlätta bearbetningen av materialet kommer intervjuerna att spelas in via mobil.

Studiens görs med hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att ditt deltagande är frivilligt och kan när som helst avbrytas, alla uppgifter kommer att avidentifieras och behandlas med största möjliga konfidentialitet, samt att materialet kommer endast att användas till detta forskningsändamål. Efter studiens genomförande kommer allt intervjumaterial att förstöras.

Har ni några funderingar kan ni kontakta mig på följande mailadress:
anette.andersson@skola.ljungby.se

Med vänliga hälsningar Anette Andersson

Intervjuguide

1. Berätta om din bakgrund inom yrket.
2. Vilka möjligheter har barnet att lära sig och utveckla kommunikation/språk och samspel i verksamheten? Vilka hinder kan finnas när det gäller att utveckla kommunikativa/språkliga förmågor?
3. Vilka anpassningar har gjorts på individ-, grupp- och organisationsnivå kring lärande och utveckling i kommunikation och samspel för barnet/eleven med utvecklingsstörning? Antal barn med utvecklingsstörning i gruppen?
4. Beskriv anpassningar av kommunikationen i utemiljön.
5. Sker träning av kommunikation och samspel med barn som har utvecklingsstörning mest enskilt eller i grupp?
6. Använder alla vuxna akk? Används akk bara till barnet med utvecklingsstörning eller tillsammans med hela barngruppen?
7. Hur upplever du att barnet deltar i kommunikation och samspel? Kommuniserar och samspelar barnet mest med vuxna eller kompisar? Samspelar barnet i lek med de andra barnen eller är det mest ensamlek?
8. Beskriv samverkan och samarbetet mellan förskolan och grundsärskolan i övergången mellan skolformerna?
9. Vilken betydelse kan samverkan och samarbetet mellan förskolan och grundsärskolan ha för barnet i övergången mellan skolformerna?
10. Finns det något som fungerar särskilt bra i er verksamhet i övergången mellan förskolan och grundsärskola? Är det något som skulle kunna bli bättre?