

# Samarbete och kontinuitet

En studie om stadieövergångar för barn i behov av stöd inom  
småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen

Fanny Martin & Fanny Nylind

Magisteravhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2024

## Abstrakt

<b>Författare</b>	<b>Årtal</b>
Martin, Fanny & Nylind, Fanny	2024
<b>Arbetets titel</b>	
Samarbete och kontinuitet - En studie om stadiövergångar för barn i behov av stöd inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	53 (61)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Kvalitativa stadiövergångar (KVASt)	
<p>En stadiövergång är en känslig händelse i ett barns liv och extra känsliga är barn i behov av stöd. För barn i behov av stöd är det viktigt att stödet finns tillgängligt under hela processen, att det finns trygga vuxna och att det finns ett gott samarbete mellan barnet, vårdnadshavarna och personalen för att stadiövergången ska löpa smidigt trots alla stora förändringar.</p> <p>Syftet med studien är att undersöka hur personalen upplever att samarbete förverkligas och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd till följd av den nya lagen om småbarnspedagogik och tillämpningen av trestegsstödet inom småbarnspedagogiken. Ett av målen med den nya lagen är att skapa kontinuitet i barnets lärtig och för att detta ska kunna uppnås är goda stadiövergångar och ett gott samarbete mellan de personer som deltar i barnets stadiövergång nödvändigt.</p> <p>Forskningsfrågorna har formulerats på följande vis:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hur förverkligas samarbetet kring stadiövergången för barn i behov av stöd? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hurdana metoder och arbetssätt används vid samarbetet?</li> <li>b. När under stadiövergången sker samarbetet?</li> <li>c. Vem deltar i samarbetet?</li> </ol> </li> <li>2. Vilka metoder och arbetssätt anser personalen säkrar respektive äventyrar kontinuitet vid stadiövergången för barn i behov av stöd?</li> </ol> <p>Denna studie är en del av en större studie som undersöker stadiövergångar och kontinuitet. Som datainsamlingsmetod användes en webbaserad enkät som gjordes i samarbete med forskarna inom projektet. Enkäten innehöll både öppna och slutna frågor,</p>	

vilket betyder att vi samlat in både kvalitativa och kvantitativa data. Kvantitativa data har bearbetats och analyserats med hjälp av en deskriptiv statistisk analys och kvalitativa data har bearbetats och analyserats med hjälp av kvalitativ innehållsanalys.

Resultatet visar att de metoder och arbetssätt som används mest frekvent i förberedande syfte för barnet är att barnet får bekanta sig med den fysiska miljön och följas åt med vänner till följande stadium. Välkomstbrev, öppet hus och diskussioner och samtal med mottagande lärare är även vanliga arbetssätt som används vid samarbete. Det förberedande samarbetet står för den största delen av samarbetet och samarbetet sker främst med barnet självt, dess vårdnadshavare och mottagande lärare.

Vidare visar resultatet att kontinuitet inom de olika stadierna är av stor vikt, men det finns utmaningar, särskilt kring samarbete och kommunikation mellan de olika stadierna. Respondenterna betonar behovet av att ta hänsyn till det enskilda barnets behov samt förbättra dokumentationen och utvärderingen för att säkra kontinuiteten. Tids- och resursbrist upplevs som en utmaning för goda stadieövergångar.

**Sökord / indexord**

Småbarnspedagogik, varhaiskasvatus, early childhood education and care, stadieövergång, siirtymät, transistion, barn i behov av stöd, tukea tarvitseva lapsi, children in need of support

## Innehållsförteckning

<b>Abstrakt</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1. Bakgrund och val av ämne .....	6
1.2. Syfte .....	7
1.3. Centrala begrepp.....	7
1.4. Avhandlingens disposition.....	8
<b>2. Teoretisk referensram</b> .....	<b>9</b>
2.1. Småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Finland .....	9
2.1.1. Småbarnspedagogik .....	9
2.1.2. Förskoleundervisning .....	10
2.1.3. Lagstiftning och styrdokument.....	10
2.2. Stadieövergången .....	11
2.2.1. Stadieövergången för barn i behov av stöd .....	12
2.2.2. Oro kring stadieövergången .....	13
2.3. Samarbete kring stadieövergången .....	14
2.3.1. Nyckelpersoner för lyckat samarbete .....	14
2.3.2. Samarbetets struktur .....	17
2.3.3. Metoder och arbetssätt för samarbete.....	17
2.4. Kontinuitet.....	18
2.4.1. Kontinuitet och samarbete.....	19
2.4.2. Metoder och arbetssätt som säkrar kontinuitet.....	20
2.4.3. Metoder och arbetssätt som äventyrar kontinuitet .....	21
<b>3. Metod</b> .....	<b>23</b>
3.1. Syfte och forskningsfrågor .....	23
3.2. Enkät som datainsamlingsmetod .....	23
3.3. Genomförande.....	24
3.4. Respondenter och urval.....	25

3.5. <i>Bearbetning och analys</i> .....	26
3.5.1. Deskriptiv statistik.....	26
3.5.2. Kvalitativ innehållsanlys .....	26
3.6. <i>Kvalitetsaspekter</i> .....	28
3.6.1. Reliabilitet .....	28
3.6.2. Validitet.....	29
3.7. <i>Forskningsetiska aspekter</i> .....	30
<b>4. Resultat</b> .....	<b>32</b>
4.1. <i>Samarbete vid stadiövergångar</i> .....	32
4.1.1. Metoder och arbetssätt för samarbete.....	32
4.1.2. Nyckelpersoner för lyckat samarbete .....	35
4.1.2. Samarbetets struktur .....	36
4.2. <i>Kontinuitet vid stadiövergångar</i> .....	38
4.2.1. Vad säkrar kontinuitet? .....	38
4.2.2. Vad äventyrar kontinuitet? .....	41
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>44</b>
5.1. <i>Metoddiskussion</i> .....	44
5.2. <i>Resultatdiskussion</i> .....	46
5.2.1. Hur förverkligas samarbete vid stadiövergången? .....	46
5.2.2. Hur säkras kontinuitet vid stadiövergången och vilka är utmaningarna?. 49	
5.3. <i>Slutsatser och förslag på fortsatt forskning</i> .....	50
5.3.1. Slutsatser .....	51
5.3.2. Förslag på fortsatt forskning .....	52
<b>Referenser</b> .....	<b>54</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>58</b>

## Figurförteckning

<b>Figur 1.</b> <i>Förberedande aktiviteter för barnet i behov av stöd</i> .....	33
<b>Figur 2.</b> <i>Förberedande aktiviteter för andra som ingår i samarbetet kring barnet i behov av stöd</i> .....	34
<b>Figur 3.</b> <i>Vem deltar i samarbetet?</i> .....	35
<b>Figur 4.</b> <i>När sker samarbetet?</i> .....	36
<b>Figur 5.</b> <i>Vem samarbetar när?</i> .....	37

## 1. Inledning

I detta kapitel presenteras avhandlingens bakgrund och valet av ämne. Vidare beskrivs studiens syfte och forskningsfrågor samt en redovisning av avhandlingens centrala begrepp ingår. Slutligen presenteras avhandlingens disposition i detta kapitel.

### 1.1. Bakgrund och val av ämne

Det finns en hel del både nationell och internationell forskning kring stadieövergångar och forskningen är i stort överens om att stadieövergångar är en stor och utmanande händelse för barn. En stadieövergång innebär en förflyttning från en verksamhet till en annan, exempelvis från ett utbildningsstadium till ett annat, eller från en grupp till en annan på samma utbildningsstadium. Barnet lämnar någonting tryggt och bekant för någonting nytt och obekant (Lundqvist, 2018). Till det obekanta hör nya lärmiljöer, nya kamrater, nya vuxna, och även en helt ny verksamhet. Fabian (2000) benämner detta som fysisk, social och kulturell diskontinuitet. En del barn klarar av denna övergång utan större problem, medan andra barn kan uppleva övergången som påfrestande. Barn i behov av stöd är högt representerade bland de som upplever stadieövergången som mer krävande, stressande och ångestladdad (Wilson, 2003). Alla barn i behov av stöd upplever inte stadieövergången som mer påfrestande än andra situationer i vardagen, samtidigt som det även finns barn utan stödbehov som trots det upplever stadieövergången som påfrestande. I vår studie har vi riktat in oss på barn i behov av stöd eftersom dessa är högt representerade i den tidigare forskningen kring utmaningar vid stadieövergången.

Vi har i vår magisteravhandling valt att fördjupa oss i stadieövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd. Stadieövergången från förskola till skola är högt representerad inom forskningsvärlden (Ackesjö, 2013a, Ackesjö 2013b, Ahtola m.fl. 2011, Broström, 2022) men ännu finns behov av forskning bland de yngre barnen och barn i behov av stöd. Förskoleundervisningen sker idag i många kommuner i anslutning till skolan vilket gör stadieövergången snäppet större, för barn som kommer från småbarnspedagogiken, än om förskolan finns i anslutning till daghemmet.

Ackesjö (2015) lyfter i sin resultatdiskussion fram att barn tenderar att genomgå fler övergångar ju yngre de är. Det är alltid viktigt att säkerställa goda stadieövergångar för alla barns bästa, men extra viktigt är det för barn med stödbehov. Enligt bland annat Sands och Meadan (2022) är stadieövergångar speciellt känsliga för barn i behov av stöd. Dessa barn kan reagera starkt på förändringar i exempelvis miljön, personalen samt i de stödtjänster som ges (Sands & Meadan, 2022).

Vi är i vår avhandling främst intresserade av att se hur samarbetet kring stadiövergången ser ut och hur personalen säkrar kontinuitet i barnens lärtig. Tidigare forskning lyfter fram samarbete och kontinuitet som två viktiga faktorer för en lyckad stadiövergång och därför är det av intresse att undersöka hur samarbetet kring stadiövergångar fungerar här i Österbotten.

## 1.2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur personalen upplever att samarbete förverkligas och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd till följd av den nya lagen om småbarnspedagogik och tillämpningen av trestegsstödet inom småbarnspedagogiken. Ett av målen med den nya lagen är att skapa kontinuitet i barnets lärtig och för att detta ska kunna uppnås är goda stadiövergångar och ett gott samarbete mellan de personer som deltar i barnets stadiövergång nödvändigt.

## 1.3. Centrala begrepp

I följande avsnitt presenteras studiens centrala begrepp. De centrala begreppen i denna studie är *barn i behov av stöd*, *stadiövergång*, *samarbete* och *kontinuitet*.

*Barn i behov av stöd* syftar i vår studie på de barn inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen som behöver extra stöd för att de individuella behoven ska tillgodoses. Alla barn inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen har rätt att få stöd som främjar deras lärande, utveckling och välbefinnande enligt tre nivåer (Utbildningsstyrelsen, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2022). I vår studie syftar barn i behov av stöd på alla de barn som behöver allmänt, intensifierat eller särskilt stöd.

Med *stadiövergång* avses processen där ett barn övergår från en verksamhet till en annan. Till denna process hör förberedelser inför övergången, den fysiska övergången och även integreringen till det nya stadiet (Harju m.fl., 2023). Denna övergång kan ske mellan avdelningar på samma enhet, mellan olika enheter och verksamhetsställen eller mellan olika utbildningsstadium. I vår studie är vi intresserade av stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Förskoleundervisningen är en del av småbarnspedagogiken i Finland men för att göra skillnaderna mellan de två verksamheterna tydliga syftar vi, när begreppet småbarnspedagogik används i avhandlingen, på verksamhet för 1-5 åringar och förskoleundervisning på den verksamhet som ordnas för 6-åringar.



När begreppet *samarbete* nämns i avhandlingen menas det samarbete som sker för att underlätta för och stöda barnet i behov av stöd under en stadiövergång. Forskning betonar samarbete till barnet självt, vårdnadshavare, personal och andra professionella (Boyle m.fl., 2018; Rous, m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2024).

Med *kontinuitet* menas i vår studie den röda tråd som bildas av småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen och även till grundskolan och vidare utbildning. För barn i behov av stöd är det viktigt att stödet som de fått på det tidigare stadiet följer med till följande stadium och att övergången går så smidigt som möjligt. Både småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens och den grundläggande utbildningens läroplaner och styrdokument betonar vikten av kontinuitet (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022).

#### **1.4. Avhandlingens disposition**

Vår studie består av fem kapitel. I kapitel två presenteras tidigare forskning som ligger som grund för den aktuella studien. Inledningsvis definieras småbarnspedagogik och förskoleundervisning och sedan presenteras den lagstiftning och de styrdokument som styr de båda verksamheterna. Vidare presenteras forskning kring stadiövergången, samarbete kring stadiövergången och kontinuitet. Kapitel tre inleds med en redogörelse för studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter presenteras datainsamlingsmetod, respondenter, urval och genomförande innan bearbetning och analys av data redovisas. Avslutningsvis redogörs för de kvalitets- och forskningsetiska aspekterna. Resultatet från studien presenteras i kapitel fyra. Slutligen diskuteras metod och resultat i kapitel fem, innan studies slutsatser och förslag på fortsatt forskning avhandlas.

## 2. Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensramen för denna avhandling. I den teoretiska bakgrunden tas småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Finland upp tillsammans med stadieövergången, samarbetet vid stadieövergången samt kontinuitet.

### 2.1. Småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Finland

Småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen är båda två målinriktade verksamheter som är delar av Finlands utbildningssystem. Småbarnspedagogiken är det första steget på barnets lärtig som sedan följs av förskoleundervisningen innan den grundläggande utbildningen börjar. Både småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen har lagstadgade styrdokument som styr verksamheten och finns till för att erbjuda alla barn i hela landet högklassig och jämlik utbildning.

#### 2.1.1. Småbarnspedagogik

Småbarnspedagogiken i Finland är en målinriktad verksamhet för barn mellan 0–6 år. Småbarnspedagogiken är en avgiftsbelagd och frivillig del av barnets utbildning, men de flesta vårdnadshavare väljer ändå att ha sina barn på daghem. År 2021 och 2022 uppgick andelen barn som deltar i småbarnspedagogik till över 75% (Vipunen, u.å.).

Under de senaste åren har småbarnspedagogiken genomgått en hel del stora förändringar. Småbarnspedagogiken var länge en del av social- och hälsovårdssektorn, men år 2013 överfördes småbarnspedagogiken i stället till undervisnings- och kulturministeriet. Kort efter överföringen tillkom *Lag om småbarnspedagogik (580/2015)* och *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016* (Utbildningsstyrelsen, 2016) och allt detta har påverkat och format småbarnspedagogiken till den vi har idag. Före 2013 var vård och omsorg det centrala i det som då kallades för dagvård. Enligt *Lag om barndagvård (36/1973)* syftar barndagvård på vård av barn i daghem eller familjedaghem och ”*ledning och övervakning av barns lek och sysselsättning*”. Idag är småbarnspedagogiken en del av det finländska utbildningssystemet och en verksamhet där barnets helhetsmässiga uppväxt, utveckling och lärande betonas (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Sedan reformen har småbarnspedagogiken fortsatt att utvecklas och den senaste stora förändringen skedde hösten 2022 då både en ny lag och en ny plan togs i bruk. De största förändringarna i de nya styrdokumenterna handlar om hur stöd ska struktureras och förverkligas (Riksdagen, 2021). Trestegsstödet, som sedan många år tillbaka har använts inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen, infördes nu även i

småbarnspedagogiken. I och med att *Lagen om småbarnspedagogik* (540/2018) uppdaterades stärktes barnens rätt till stöd och med *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022* (Utbildningsstyrelsen, 2022) följde närmare definitioner av de olika stödnivåerna. I den nya lagen och den nya planen finns nu tydliga bestämmelser för hur stödet skall struktureras och förverkligas, vilket saknades i de tidigare styrdokumenterna (Undervisnings- och kulturministeriet, 2021). Ett av målen med införandet av trestegsstödet var att skapa en starkare kontinuerlig helhet i barnets utbildning och utveckling, från småbarnspedagogiken till den grundläggande utbildningen.

### **2.1.2. Förskoleundervisning**

Förskoleundervisningen beskrivs ibland som en bro mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen där de båda verksamheterna möts. Förskoleundervisningen hänvisar till ett år av undervisning innan läroplikten börjar (Utbildningsstyrelsen, 2024). Till skillnad från småbarnspedagogiken är förskoleundervisningen avgiftsfri och även obligatorisk.

I förskolan får barnen bekanta sig med skolans verksamhet på ett lekfullt sätt. Förskolans främsta uppdrag är att, i samarbete med vårdnadshavarna, stöda barnets förutsättningar att växa, utvecklas och lära (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Att stärka barnens positiva självbild och uppfattningen om sig själv som en lärande individ är även centralt (Utbildningsstyrelsen, 2024).

Förskoleundervisningen finns även till för att stärka barnens inlärningsförutsättningar och på så sätt öka jämlikhet inom utbildning. Detta betyder att förskolan är en viktig del när det kommer till att skapa en kontinuitet mellan småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen. I och med småbarnspedagogikens nya styrdokument fördes småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen närmare varandra. Verksamheterna har nu både liknande mål och liknande tillvägagångssätt för att nå dit.

### **2.1.3. Lagstiftning och styrdokument**

Småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Finland styrs och regleras av *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022* (hädanefter *GPS22*) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014* (hädanefter *GFLP14*). Dessa grundar sig i *Lag om småbarnspedagogik* (540/2018) och *Lag om grundläggande utbildning* (628/1998). Styrdokumenterna bygger på inkluderande principer och tar även hänsyn till internationella konventioner och deklARATIONER så som exempelvis FN konventionen om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen.

Planerna är lagstadgade dokument som varje anordnare av småbarnspedagogik och förskoleundervisning är skyldiga att arbeta utefter. Varje anordnare har även skyldighet att utarbeta lokala planer och varje daghem och förskola har sedan skyldighet att utarbeta individuella planer för barnen som grundar sig på de nationella grunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2022). Planernas uppgift är att stöda och styra hur verksamheten ordnas, genomförs och utvecklas samt att se till att alla barn får delta i en jämlik, högklassig och enhetlig verksamhet (Utbildningsstyrelsen 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2022). Alla barn ska ha samma rättigheter och möjligheter till kvalitativ utbildning var i Finland man än deltar i småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen.

När man införde trestegsstödet inom den grundläggande utbildningen var tanken att göra skolan mer inkluderande. I och med småbarnspedagogikens nya styrdokument, blev trestegsstödet även en del av småbarnspedagogiken. Detta har resulterat i att samma stödsystem nu finns med från starten av barnens lärtig, vilket skapar ännu större förutsättningar för inkludering och kontinuitet i barnens lärande. Tanken är att ett barn i behov av stöd som får stöd inom småbarnspedagogiken, enkelt skall kunna överföras till nästa stadium och snabbt även få rätt typ av stöd där.

## **2.2. Stadieövergången**

Stadieövergångar är något som många barn upplever upprepade gånger genom barndomen. Alla barn i Finland är med om stadieövergången från förskola till skola, men de flesta barn är med om betydligt fler stadieövergångar än så. En stadieövergång syftar till alla övergångar mellan både utbildningsstadium (småbarnspedagogik till förskola), verksamhetsställen (förskola till förskola i exempelvis olika kommuner) och avdelningar (exempelvis 1–3 års avdelning till 3–5 års avdelning).

Ackesjö (2013a) och Boyle m.fl. (2018) beskriver stadieövergången som en cirkulär process. Enligt detta tankesätt har stadieövergången inte en tydlig start eller ett tydligt slut. Sands & Meadan (2022) delar delvis denna tanke och beskriver att stadieövergången påbörjas en tid innan nästa stadium och fortsätter tills barnet integrerats i det nya stadiet, avdelningen eller verksamheten. Harju m.fl. (2023) uttrycker stadieövergången som en process av förändringar. Stadieövergången är alltså inte bara själva flytten från ett stadium till ett annat, utan innefattar även förberedelse och integrering till det nya. Redan under det sista året innan barnet börjar förskolan jobbar lärarna med förberedande aktiviteter tillsammans med barnen inför förskolan och sedan när barnet väl börjar i förskolan tar det tid innan barnet har hittat sin

plats och landat i det nya stadiet. Samtidigt som en separation från småbarnspedagogiken sker, inträffar också en integrering i förskolan (Ackesjö, 2013a).

Tidigare forskning beskriver stadieövergången som en kritisk och känslig händelse i barnets liv och extra utsatta är barn i behov av stöd. Goda och smidiga stadieövergångar har visat sig främja både barn och vårdnadshavares välmående (Peltoperä m.fl., 2021). Niesel och Griebel (2007) lyfter fram flera olika faktorer som påverkar stadieövergången. Barnets personlighet och inställning till det kommande utbildningsstadiet, samt barnets sociala kompetens och stöd från vänner och familj är faktorer som påverkar hur väl stadieövergången fortskrider (Niesel & Griebel, 2007; Balduzzi m.fl., 2019). Vidare menar man att även samarbetet mellan de olika stadierna emellan har stor påverkan (Niesel & Griebel, 2007). Överlag är forskningen överens om att samarbete är en avgörande faktor för hur stadieövergången löper.

### ***2.2.1. Stadieövergången för barn i behov av stöd***

Inom forskningen är man överens om att barn i behov av stöd löper större risk för utmaningar i samband med stadieövergången (Daley, Munk, & Carlson, 2011; Quintero & McIntyre, 2010; Sands & Meadan, 2022; Walker m.fl., 2012; Sands & Meadan, 2024). Detta eftersom barn under en stadieövergång hamnar i en ny typ av lärmiljö samt möter nya människor i form av både vuxna och barn, vilket kan vara mycket svårt för barn i behov av stöd. Ackesjö (2015) lyfter fram att barnen möter nya lärare, kamrater och miljöer och detta är någonting som leder till att de upprepade gånger tvingas återskapa den egna identiteten. Forskning visar att barn i behov av stöd, på grund av sociala, emotionella och akademiska utmaningar, upplever det svårare att möta allt detta under en stadieövergång (McIntyre m.fl. 2010). Småbarnspedagogikens styrdokument (Utbildningsstyrelsen, 2022) förespråkar vikten av att miljön och verksamheten anpassas till barnen och deras behov i stället för tvärtom. Trots att det nya stadiet, den nya avdelningen eller den nya verksamheten inte ställer krav på barnen att anpassa sig, sker ändå en sådan process. Det är mänskligt att vilja passa in och det sker ofta omedvetet.

Forskningen är överens gällande att stadieövergångar handlar mycket om att barnen ska ta del av nya sociala sammanhang (Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2015; Dockett & Perry, 2007). Samtidigt involverar stadieövergångarna även emotionella variationer i form av stress, nervositet, osäkerhet, ångest, förväntan och stolthet (Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2015). Stadieövergången beskrivs ofta som problematisk och kritisk eftersom den har stor betydelse för barns utveckling samtidigt som det krävs att barnet har en förmåga att kunna möta nya

miljöer och vara flexibel (Ackesjö, 2013a; Ackesjö, 2013b; Ackesjö, 2015; Ahtola, o.a., 2011; Alatalo m.fl., 2014).

I och med småbarnspedagogikens nya styrdokument och införandet av trestegsstödet i småbarnspedagogiken finns nu samma stödsystem med från början och genom hela barnets lärtig. Detta utgör en trygghet för barn i behov av stöd, då barnets stödbehov och stödformer är noggrant planerat och dokumenterat samtidigt som de enkelt kan flyttas med barnet från ett stadium till ett annat.

### **2.2.2. Oro kring stadiövergången**

I forskning som gjorts gällande barn i behov av stöd och stadiövergångar framkommer ofta vårdnadshavares och lärares oro i samband med stadiövergångar. Stadiövergången är inte bara en stor händelse i barnets liv utan även vårdnadshavare kan uppleva stor oro och stress under denna period. Både barnet och dess vårdnadshavare byter någonting bekant mot någonting obekant under stadiövergången och dessutom kan det finnas många frågor kring vilka utmaningar och förväntningar som barnet och vårdnadshavarna kommer att ställas inför (Lundqvist, 2018). Sands och Meadans (2022) studie styrker detta påstående och lyfter fram att vårdnadshavare till barn i behov av stöd oftare uttrycker oro gällande stadiövergången än vårdnadshavare till barn utan stödbehov. Även Quintero och McIntyres (2010) och Balduzzi m.fl. (2019) studier stöder detta.

Enligt Wildenger och McIntyre (2011) handlar vårdnadshavares oro främst om hur väl deras barn kommer att anpassa och vänja sig vid det nya stadiet. Vidare uttrycker vårdnadshavare oro kring högre akademiska krav, större grupper med lägre antal vuxna samt bristen på kontinuitet gällande barnens relationer (Balduzzi m.fl., 2019). Hälften av deltagarna i Wildenger och McIntyres (2011) studie uppger även att de gärna skulle vilja ha mer information om hurdana förväntningar som finns på nästa stadium och om barnets kommande lärare (Wildenger & McIntyre, 2011). Ett gott samarbete småbarnspedagogiken och förskolan emellan är därför att rekommendera. Med hjälp av ett kontinuerligt samarbete är lärarna inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen på samma nivå och känner till varandras verksamheter. Quintero och McIntyre (2010) lyfter fram att vårdnadshavarna är mer lugna och självsäkra när de vet att de olika utbildningsstadierna har ett gott samarbete.

Quintero och McIntyre (2010) har genom sin studie kommit fram till att även lärare uttrycker en större oro för barn i behov av stöd i samband med stadiövergången jämfört med barn utan behov av stöd. Lärare inom småbarnspedagogiken uttrycker bland annat oro kring förändringen i de akademiska kraven mellan småbarnspedagogik och förskola, samt bristande

kommunikation mellan småbarnspedagogik, förskola och vårdnadshavare (Sands & Meadan, 2024).

### **2.3. Samarbete kring stadieövergången**

Återkommande i forskningen kring stadieövergången är att stadieövergången ses som en kritisk händelse i barnets liv. Ett gott samarbete är en av de viktigaste faktorerna när det kommer till att stöda och främja denna övergång för barn i behov av stöd (Staffans, 2023). För barn i behov av stöd är samarbete mellan småbarnspedagogen, förskolan och vårdnadshavarna av största vikt (Ahtola m.fl., 2011; Utbildningsstyrelsen, 2014a, Utbildningsstyrelsen, 2022).

Samarbete definieras enligt *Svensk ordbok* (Svenska Akademien, 2021) på följande sätt: *arbeta tillsammans (med andra) för ett gemensamt mål*. Enligt småbarnspedagogikens och förskoleundervisningens styrdokument är det gemensamma målet barnets bästa (Utbildningsstyrelsen, 2014a, Utbildningsstyrelsen, 2022).

Både småbarnspedagogen och förskoleundervisningen grundar sig på inkluderande principer och detta lyfts fram i styrdokumentet. I *GPS22* står tydligt att alla barn har rätt att få stöd på sin egen nivå och rätt att få delta i den gemensamma verksamheten (Utbildningsstyrelsen, 2022). Ett gott samarbete är därför viktigt för att främja en god stadieövergång där inkludering säkerställs.

#### **2.3.1. Nyckelpersoner för lyckat samarbete**

I samband med stadieövergången till förskoleundervisningen är det vanligen lärare inom småbarnspedagogik, lärare inom förskoleundervisning och barnets vårdnadshavare som samarbetar. När det kommer till barn i behov av stöd är det inte ovanligt att fler aktörer än så är inblandade i detta samarbete. Till dessa andra aktörer hör exempelvis speciallärare, terapeuter, psykologer och sjukvården. Barn har rätt att få stöd enligt sina egna behov och för att uppnå detta krävs ett gott samarbete de olika aktörerna emellan (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022).

Nyckelpersoner när vi pratar om samarbete kring stadieövergången för barn i behov av stöd är barnet självt, barnets vårdnadshavare, administratörerna och lärarna inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen (Boyle m.fl., 2018; Rous, m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2024).

## **Barnet**

Den part som upplever de största förändringarna och de största utmaningarna under en stadieövergång är barnet självt. Det är barnet som byter bekanta lärmiljöer, kamrater, vuxna, och även hela verksamheter till helt nya och obekanta sådana. Att inkludera barnen i samarbetet kring saker som berör dem har under de senaste åren ökat i Finland och resten av världen. Forskning betonar också hur viktig del av samarbetet barnet självt är för att stadieövergången ska löpa så smidigt som möjligt (Sands & Meadan, 2024; Wilson, 2003). I *GPS22* (Utbildningsstyrelsen, 2022) finns även beskrivet att alla barn bör få ingå i samarbetet på ett sätt som är lämpligt för deras ålder och utvecklingsnivå. Barnet ska få ingå i diskussioner kring stadieövergången och barnets tankar och åsikter ska höras och tas i beaktande (Utbildningsstyrelsen, 2022). För ett barn i behov av stöd, som i större utsträckning än andra möter utmaningar vid stadieövergången, är det extra viktigt att få sin röst hörd och sina behov tillgodosedda både före, under och efter stadieövergångsprocessen för att minska på eventuell stress och oro.

Wilson (2003) och Lindqvist (2018) lyfter fram hur viktigt det är att förbereda barnet på den kommande övergången, samt att barnet ges tillräckligt med tid till att bekanta sig med både den nya fysiska och sociala miljön. Stadieövergången kan ofta vara mer tidskrävande för barn i behov av stöd då de exempelvis kan behöva mer tid och stöd när det kommer till att navigera sig i den nya fysiska miljön och skapa kontakter i den nya sociala miljön (Lindqvist, 2018). Det är även viktigt att ta barnets sociala relationer i beaktande vid stadieövergången och låta barnen få sin röst hörd i den frågan. Barn med många vänskapsrelationer har visat sig ha lättare att känna sig trygga och anpassa sig till den nya verksamheten än barn med inga eller få vänskapsrelationer (Lundqvist, 2018; Soini m.fl., 2013).

## **Vårdnadshavarna**

Samarbetet med barnets vårdnadshavare är även av högsta vikt när det kommer till att stöda barn i behov av stöd genom en stadieövergång. I både *GPS22* (Utbildningsstyrelsen, 2022) och *GFLPI4* (Utbildningsstyrelsen, 2014) lyfts även samarbetet med vårdnadshavarna fram.

Tidigare forskning belyser vårdnadshavarnas oro i samband med barnets stadieövergång (Lundqvist, 2018; Quintero & McIntyre, 2010; Sands & Meadan, 2022) och under de senaste åren har forskningen alltmer lyft fram vårdnadshavarna som en av huvudaktörerna för en lyckad stadieövergång för barnet. Vårdnadshavare har uttryckt att bristande information kring stadieövergången från både småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen har lett till att de inte haft möjlighet att förbereda sina barn inför



stadieövergången (Sands & Meadan, 2024). Quintero och McIntyre (2011) lyfter även i sin studie fram hur bristande kommunikation mellan personalen och familjen stör stödjandet av barnet under stadieövergången. Som vårdnadshavare vill man kunna stöda sitt barn på bästa sätt genom denna stora förändring. Barn känner av känslor som stress och oro, och dessa kan även överföras och/eller förstärkas hos barnen. En vårdnadshavare med goda relationer och gott samarbete till personalen vet bättre hur hen ska kunna förbereda sitt barn.

När småbarnspedagogen, förskolan och vårdnadshavarna bildar ett övergångsteam och skapar en individuell övergångsplan för barnet, ges barnet goda förutsättningar för en lyckad stadieövergång (Sands & Meadan, 2022). Vårdnadshavarna är de som känner sitt barn bäst och med dem som en aktiv part i samarbetet kring sitt barns stadieövergång, kan man skapa den bästa möjliga övergångsplanen. Individuella övergångsplaner och samtal mellan lärare och vårdnadshavarna är exempel på högintensiva metoder som uttryckts vara speciellt effektiva vid stadieövergångar för barn i behov av stöd (Sands & Meadan, 2024).

### **Överlämnande och mottagande lärare**

För att samarbetet med barnet och vårdnadshavarna ska fungera behöver även samarbetet med följande stadium fungera. Eftersom samarbetet med barnet och dess vårdnadshavare handlar mycket om att förbereda dem på vad som kommer att hända, och att fungera som ett stöd och svara på frågor de har, är det ofrånkomligt att som lärare inom småbarnspedagogik ha ett fungerande samarbete med förskollärarna. Att föredra är ett kontinuerligt samarbete mellan personalen på de olika stadierna för att personalen ska känna till varandras verksamheter för att veta hur man kan förbereda barnen och för att kunna svara på frågor kring förväntningar och krav som finns i förskolan (Balduzzi m.fl., 2019; Quintero & McIntyre, 2010). Lärare inom olika utbildningsstadier har enligt Balduzzi m.fl. (2019) mycket begränsad kunskap gällande verksamheten inom andra utbildningsstadier. Exempelvis kan lärare inom småbarnspedagogiken ha dålig inblick i de krav som ställs på barnen i förskoleundervisningen eller att förskollärare har dålig koll på de kompetenser barnen förväntas ha erfarit redan inom småbarnspedagogiken (Balduzzi m.fl., 2019).

Enligt en studie gjord i Sverige upplevde samtliga förskollärare som deltog i studien att samarbetet mellan förskolan och förskoleklassen (jfr Finlands småbarnspedagogik och förskola) sker på förskoleklassens villkor (Alatalo m.fl., 2014). Förskollärarna uppgav att det är lärarna i förskoleklassen som styr hur och när samarbetet sker och även vad detta samarbete omfattar och innebär. Rantavuori (2019) redogör för liknande resultat i den finländska kontexten, där samarbete mellan småbarnspedagogiken och skolan visade sig vara en utmaning

och ofta ske på skolans villkor. Skolans starka traditioner sätter käppar i hjulen för samarbetet med småbarnspedagogiken många gånger och småbarnspedagogernas kunnande lämnas ibland även outnyttjat (Rantavuori, 2019). Sands och Meadan (2024) lyfter i sitt resultat fram att lärare inom småbarnspedagogiken önskar att de inkluderas mer i stadiövergången. Bristfällig kommunikation mellan småbarnspedagogik och förskola bidrar till att viktig information kring barnet riskerar att inte föras vidare (Sands & Meadan, 2024). Det är även viktigt att mottagande lärare värderar de färdigheter och kunskaper som barnen har med sig när de kommer, och utgår ifrån dessa vid planering av den fortsatta verksamheten (Niesel & Gribel, 2007).

### ***2.3.2. Samarbetets struktur***

Quintero och McIntyre (2010) har i sin studie kommit fram till att ett gott samarbete förutsätter att samarbetet mellan personalen från de olika stadierna, barnet och vårdnadshavarna sker före, under och efter övergången. Genom ett kontinuerligt samarbete mellan småbarnspedagogiken och förskolan finns goda förutsättningar för alla barn när det sedan är dags för övergången till förskolan. Ett kontinuerligt samarbete bidrar även till att rutiner och modeller för samarbete skapas. Vikten av att i samband med stadiövergångar utveckla rutiner och metoder som stöder personalens samarbete är något som Rantavuori m.fl. (2019) belyser i sin forskning.

En stadiövergång sker ofta i samband med ett sommaruppehåll. För att upprätthålla ett gott samarbete kan det vara bra att, innan sommaruppehållet, skapa en plan för kommunikationen (Quintero & McIntyre, 2010). Kommunikationen är en faktor som är återkommande i diskussionen kring ett gott samarbete och lyckade stadiövergångar. I en studie gjord av Sands och Meadan (2024) lyfter vårdnadshavare fram att all typ av kommunikation som sker mellan småbarnspedagogiken och förskolan bidrar till en god stadiövergång för barn i behov av stöd.

För barnets och dess vårdnadshavares del är det förberedande samarbetet extra viktigt. Inför stadiövergången uppstår många frågor och funderingar hos barnet, men även dess vårdnadshavare. Här är det viktigt att samarbetet mellan alla inblandade fungerar för att man ska kunna stöda varandra.

### ***2.3.3. Metoder och arbetssätt för samarbete***

I en finsk studie av Ahtola m.fl. (2011) kom man fram till att i de fall där det tillämpats flera olika samarbetsformer och -metoder under stadiövergången uppvisas senare snabbare utveckling och bättre studieresultat inom den grundläggande utbildningen. Detta belyser vikten och betydelsen av hur man samarbetar under stadiövergången för att lyckas.

En avgörande aspekt för en lyckad stadiövergång för barn i behov av stöd är det stöd som finns tillgängligt under övergångsprocessen. Tidigare forskning uppmuntrar lärare till att använda sig av högintensiva stadiövergångsmetoder framom lågintensiva stadiövergångsmetoder för att stöda barn i behov av stöd under stadiövergången (Rous m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2022). Till högintensiva metoder hör sådana metoder som är individuellt planerade utefter enskilda barns behov (Rous m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2022). Hit hör bland annat individuella telefonsamtal och individuella möten med barn och vårdnadshavare, samt andra metoder som är riktade specifikt mot ett barn och dess behov. Till lågintensiva metoder hör sådana metoder som kan implementeras för hela barngruppen (Rous m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2022). Till dessa metoder hör bland annat informationsbrev som går ut till alla hem och gemensamma möten som alla familjer har möjlighet att delta på för att bekanta sig med den nya fysiska och sociala miljön.

Fastän forskningen visar på värdet av de högintensiva metoderna är det ändå de lågintensiva metoderna som dominerar (Daley m.fl., 2011; Quintero & McIntyre, 2011; Rous, m.fl. 2007). Detta trots att de högintensiva metoderna är speciellt viktiga för barn i behov av stöd för att försäkra sig om att deras behov blir mötta (Rous, m.fl. 2007; Sands & Meadan, 2024). En stadiövergång är någonting nytt och spännande som medför att man lär sig nya rutiner, beteenden och regler (Ackesjö, 2013a). Genom högintensiva stadiövergångsmetoder, så som besök vid det nya stadiet, får barnen möjlighet att bekanta sig med detta innan det ska implementeras på heltid (Ackesjö, 2013a).

## **2.4. Kontinuitet**

Kontinuitet definieras som ett fortlöpande sammanhang över en längre tidsperiod (Svenska Akademien, 2021). I vår studie syftar begreppet kontinuitet till den röda tråd som bildas av småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och grundskolan genom barnets lärtig. När förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bygger vidare på småbarnspedagogiken, och den kunskap och de erfarenheter som barnet bär med sig därifrån, möjliggörs kontinuitet (Alatalo m.fl., 2014; Broström, 2022). Tillsammans ska småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bilda en kvalitativ och kontinuerlig helhet i barnets utveckling och lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022). Med detta menas att det ska finnas en kontinuitet mellan de olika stadierna för att möjliggöra en kvalitativ utbildning. Denna kontinuitet stärktes ytterligare i och med småbarnspedagogikens uppdaterade styrdokument som går i linje med förskolans och den grundläggande utbildningens styrdokument.

Styrdokumenten till alla tre verksamheter lyfter fram vikten av kontinuitet (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022).

För att skapa kontinuitet och främja barnens lärande, utveckling och välmående nämner styrdokumentet att stadiövergångarna ska genomföras systematiskt genom planering, utvärdering och utveckling (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2022). För barn i behov av stöd nämns därtill att stöd ska ges konsekvent och kontinuerligt i småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt under stadiövergångarna mellan de olika utbildningsstadierna (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022). I *GFLP14* (Utbildningsstyrelsen, 2014a) nämns att man mellan småbarnspedagogik, förskoleundervisning och den grundläggande utbildningen ska utveckla och använda sig av effektiva informationsrutiner för att säkerställa att information om barnets behov av stöd och det stöd som getts i tidigare stadium också överförs till följande stadium. Barn i behov av stöd har i många fall ett större behov av kontinuitet vid stadiövergångar än barn utanför trestegsstödet.

#### **2.4.1. Kontinuitet och samarbete**

Kontinuitet hänger nära samman med samarbete eftersom samarbete krävs för att kunna säkerställa kontinuitet. Enligt *GFLP14* (Utbildningsstyrelsen, 2014a) är ett av målen med samarbete över utbildningsstadierna att småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen skall bilda en logisk helhet och en kontinuitet som stöder barnets utveckling och lärande. Småbarnspedagogikens styrdokument nämner även kontinuitet i samband med barnets trygghet och poängterar där även samarbetet med vårdnadshavarna som en viktig del av detta (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Eftersom kontinuitet kan uppnås när nästa utbildningsstadium bygger vidare på barnets tidigare erfarenheter och kunskaper krävs samarbete. Det är omöjligt att som mottagande lärare veta hurdana kunskaper och erfarenheter barnen besitter om man inte har ett gott samarbete med personalen på stadiet som barnet lämnar för det nya. Niesel och Griebel (2007) poängterar vikten av att som mottagande lärare värdera dessa tidigare färdigheter i planeringen framåt.

För god kontinuitet krävs ett fortlöpande samarbete utbildningsstadierna emellan. En bra bas för samarbete och kontinuitet är att personalen på de olika utbildningsstadierna känner till varandras verksamheter (Ahtola, m.fl., 2011; Alatalo m.fl., 2014; Dockett & Perry, 2007). Då har man som mottagande lärare redan en inblick i hurdana färdigheter barnen tillägnat sig i stort och kan lägga fokus på barnens personliga färdigheter och vidare behov.

Forskning gjord i Sverige visar på att det finns stora variationer när det kommer till hur stadiövergången ser ut eftersom det saknas nationella riktlinjer för hur övergången ska genomföras (Alatalo m.fl., 2014). I Finland finns heller inga sådana riktlinjer och man kan därför anta att det finns stora variationer här med.

#### **2.4.2. Metoder och arbetssätt som säkrar kontinuitet**

Både inom forskningen och i de nationella styrdokumenterna lyfts en rad olika metoder och arbetssätt fram som säkrar kontinuitet vid stadiövergångar. Som det nämndes tidigare är goda samarbeten mellan utbildningsstadierna, samt effektiva informationsrutiner, arbetssätt som betonas i styrdokumenterna (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Kommunikation har, inom den tidigare forskningen, en avgörande betydelse för att säkra kontinuitet vid stadiövergångar (Hogsnes & Moser, 2014). Den kommunikationsmässiga kontinuiteten är även den som lärare ofta tar upp i olika intervjuer och enkäter kring kontinuitet vid stadiövergångar. Med kommunikationsmässig kontinuitet syftar Hogsnes och Moser (2014) på en tydlig, sammanhängande och metodisk kommunikation mellan de olika parterna inom stadiövergången.

I forskning gjord av Sisson m.fl. (2020) konstateras att gemensamma och neutrala platser för samarbete och informationsöverföring är något som både bidrar till samarbete men även kontinuitet. Både personal inom småbarnspedagogik och förskola men också vårdnadshavare och speciallärare besitter viktig information och kunskaper om barnen (Staffans, 2023). Det är mycket viktigt att denna information delges till alla berörda parter för att säkra kontinuiteten i barnets lärtig. Turunen (2012) lyfter fram vårdnadshavarnas deltagande i stadiövergången som en mycket viktig faktor för kontinuiteten, något som även Dockett och Perry (2007) stöder. Vårdnadshavarna önskar att deras perspektiv och önskemål kring deras barn ska tas i beaktande.

Bland allt samarbete med olika parter är det viktigt att komma ihåg att det är barnet som står i centrum för stadiövergången och barnet ska vara en aktiv aktör i samarbetet kring den egna stadiövergången. Enligt *GPS22* (Utbildningsstyrelsen, 2022) och *GFLP14* (Utbildningsstyrelsen, 2014a) ska barnets tankar och önskemål tas reda på genom ett för åldern passande sätt. Walker m.fl. (2012) har undersökt inkluderingen av barn i behov av stöd vid en stadiövergång. Resultatet visar att vårdnadshavarna uppskattat inkluderande stadiövergångar där barnen har behandlats med respekt och barnens åsikter tas i beaktande. Både det mottagande och det överlämnande stadiet behöver se till barnets perspektiv för att stöda barnets fortsatta lärande och utveckling (Alatalo m.fl., 2016).

Ackesjö (2015) och Balduzzi m.fl. (2019) lyfter fram ett perspektiv som få andra forskare inom kontinuitet vid stadieövergångar tar upp. De menar att stadieövergångar innehåller en rad olika diskontinuiteter men detta behöver nödvändigt vis inte vara något dåligt. Förändringarna mellan de olika stadierna kan fungera som ett sätt att tydliggöra gränsen mellan exempelvis småbarnspedagogik och förskola, något som många barn behöver se. Här spelar dokumentationen en viktig roll för att skapa en röd tråd genom lärtigen men samtidigt utmana barns lärande och utveckling. Enligt *Lag om småbarnspedagogik (540/2018)* ska varje enskilt barn ha en plan för småbarnspedagogik där bland annat barnets styrkor, behov av stöd, målsättningar, respektive åtgärder ska framkomma. Denna plan fungerar förutom som ett verktyg för att planera och utvärdera verksamheten även som ett verktyg för att säkra kontinuitet vid stadieövergången mellan småbarnspedagogik och förskola. Turunen (2012) rekommenderar utgående från sin studie att individuella planer används som verktyg för att säkra kontinuiteten vid olika typer av stadieövergångar. Även Alatalo m.fl. (2016) lyfter fram vikten av att använda sig av någon slags pedagogisk dokumentation för barns fortsatta lärande vid övergången till förskolan.

#### ***2.4.3. Metoder och arbetssätt som äventyrar kontinuitet***

Barns stadieövergångar omfattas av en rad olika typer av kontinuiteter och diskontinuiteter, vilka behöver identifieras och tas med i planeringen av övergångarna (Harju m.fl. 2023). I tidigare kapitel diskuterades det goda samarbetets betydelse för att säkra kontinuitet. Ett bristande samarbete kan däremot äventyra kontinuiteten. Forskning har visat att brist på samarbete och kommunikation stör kontinuiteten och bidrar till fördomar och antaganden om hur personalen arbetar på de andra stadierna (Alatalo m.fl., 2014). Informanter uttrycker att det inte finns någon gemensam plan mellan småbarnspedagogik och förskola för stadieövergångens genomförande (Alatalo m.fl., 2016; Rantavuori m.fl., 2017; Sisson m.fl., 2020). Stadieövergången sker främst utifrån den eventuella plan som förskolan gjort upp på egen hand. Även Hogsnes och Moser (2014) lyfter fram att kommunikationen mellan småbarnspedagogik och förskola uttrycks vara bristfällig.

Informationsöverföringen vid stadieövergångar har uttryckts vara mycket viktig. Forskning lyfter dock fram att uppfattningen om vilken typ av information som ska delges varierar och kan leda till brister i kontinuiteten. En del lärare önskar få mycket information kring barnet medan andra endast vill veta det allra mest väsentliga (Alatalo m.fl., 2016). Osäkerhet kring tystnadsplikten kan också leda till att en del information lämnas bort. Alatalo m.fl. (2016) konstaterar i intervjuer att den information som delas vid stadieövergångar främst

gäller barngruppen som helhet och barnens sociala förmågor. Den enskilda individen och barnets lärande lämnas många gånger bort vilket gör det svårt för den mottagande läraren att kunna utmana barnet i den proximala utvecklingszonen.

Något som lyftes fram redan i kapitlet kring samarbete och som nämns i flertalet studier kring äventyrande av kontinuitet är att de olika stadierna är dåligt insatta i varandras verksamheter, arbetssätt och styrdokument (Alatalo m.fl., 2016; Hogsne & Moser, 2014; Sands & Meadan; 2024). Balduzzi m.fl. (2019) betonar att lärare inom både småbarnspedagogik och förskola behöver vara insatta i varandras verksamheter och vara medveten om vilka kompetenser barnet får ta del av inom de olika stadierna.

Tid- och resursbrister är en ständig diskussion inom både småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen som också påverkar kontinuiteten. Det behöver finnas tid för att planera, genomföra och utvärdera stadieövergångarna tillsammans för att lyckas. Sands och Meadan (2024) påpekar att sena anställningar är något som upplevs som ett problem och äventyrar kontinuiteten. Många gånger börjar den nya läraren samma dag som också barnen startar vilket leder till att ett tidigt samarbete är omöjligt. I syfte att förbättra övergångsprocessen mellan stadierna samt för att skapa kontinuitet för barnen, konstaterar Dunlop (2003) betydelsen av att avsätta tillräckligt med tid och resurser för att få till möten och samtal mellan överlämnande och mottagande lärare.

Diskontinuiteter som behöver tas i beaktande för barn vid stadieövergångar är förändringar i den fysiska, sociala och filosofiska miljön (Harju m.fl., 2023). Exempel på dessa diskontinuiteter är flytt till ny byggnad eller stadium, att förlora relationer och skapa nya relationer samt nya arbetssätt, regler och rutiner. Allt detta behöver det finnas en plan kring för att skapa en så kontinuerlig stadieövergång som möjligt för barn i behov av stöd.

### 3. Metod

I detta kapitel presenteras först studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare redovisas valet av metod och datainsamlingsmetod, samt urval och genomförande. Därefter beskrivs bearbetnings- och analysprocessen samt den analysmetod som använts. Slutligen redogörs för de kvalitetsaspekter och forskningsetiska aspekter som tagits i beaktande under arbetets gång.

#### 3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur personalen upplever att samarbete förverkligas och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd till följd av den nya lagen om småbarnspedagogik och tillämpningen av trestegsstödet inom småbarnspedagogiken. Ett av målen med den nya lagen är att skapa kontinuitet i barnets lärtig och för att detta ska kunna uppnås är goda stadiövergångar och ett gott samarbete mellan de personer som deltar i barnets stadiövergång nödvändigt. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur förverkligas samarbetet kring stadiövergången för barn i behov av stöd?
  - a. Hurudana metoder och arbetssätt används vid samarbetet?
  - b. När under stadiövergången sker samarbetet?
  - c. Vem deltar i samarbetet?
2. Vilka metoder och arbetssätt anser personalen säkrar respektive äventyrar kontinuitet vid stadiövergången för barn i behov av stöd?

#### 3.2. Enkät som datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod för studien har en webbaserad enkät använts. Enkäten började med några bakgrundsfrågor om utbildning, yrkesroll och arbetserfarenhet, samt om vilken kommun respondenterna arbetar i och vilken åldersgrupp barnen de arbetar med har. Vidare innehöll enkäten både slutna och öppna frågor kring trestegsstödet, samarbete och kontinuitet. Detta betyder att vi fått in både kvalitativt och kvantitativt data. Genom de öppna frågorna i enkäten får vi en djup förståelse av informanternas tankar kring ämnet och genom de slutna frågorna får vi reda på omfattning och frekvens av de olika fenomenen. De båda metoderna kompletterar varandra på så vis att våra kvalitativa data får en tyngd när man genom kvantitativa data får ut statistik och frekvens av de olika fenomenen som studeras.



Enkätens frågor bildade en logisk helhet vilket är viktigt när man bygger upp en enkät (Olsson & Sörensen, 2021). De slutna frågorna bestod av skalfrågor och frågor med två eller flera svarsalternativ, medan de öppna frågorna möjliggjorde för respondenterna att svara med egna ord. Bland de slutna frågorna fanns även alternativet ”annat” där respondenterna sedan med egna ord fick nedteckna sitt svar. Frågorna i enkäten var totalt 24 till antalet.

Enkätens uppbyggnad är viktig för att så många respondenter som möjligt ska delta i studien. Frågorna i enkäten får inte vara för många eller för långa, och de bör också vara formulerade på ett entydigt sätt så att det är enkelt att förstå vad det är man ska svara på (Olsson & Sörensen, 2021; Trost & Hultåker, 2016). Om en fråga är ställd på ett otydligt sätt och om det för respondenten finns utrymme för tolkning kan man som forskare inte heller vara säker på vad svaret syftar på (Olsson & Sörensen, 2021; Trost & Hultåker, 2016). En välgjord, tydlig och snygg enkät som ger ett gott intryck på respondenten ökar chansen för fler svar.

Att använda sig av en nätbaserad enkät är ett lockande alternativ på grund av dess många fördelar, både för forskare och respondenter. För forskaren är metoden attraktiv på grund av att den är tidseffektiv och att man enkelt kan få ett geografiskt brett data då undersökningen inte är begränsad till ett visst område (Denscombe, 2018). Detta passade vår studie bra eftersom vi med hjälp av denna nätbaserade enkät nådde ett större antal respondenter från olika delar av Österbotten och fick en bredare bild av forskningsproblemet än vad exempelvis en mindre intervjustudie hade gett oss. Eftersom en nätbaserad enkät samlar in data digitalt, snabbas även datahanteringen upp när man undgår transkribering och manuell inmatning av data (Denscombe, 2018).

Som respondent är en nätbaserad enkät ett enkelt och smidigt sätt att delta i en studie. Det finns då möjlighet att själv välja när man besvarar frågorna och det finns ingen stress, utan man har gott om tid att fundera ut och formulera sina svar innan man skriver ner dem och klickar på skicka. Eftersom tidsbrist inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen är ett faktum kunde en nätbaserad enkät locka mer än andra typer av datainsamlingsmetoder som kräver mer tid.

### **3.3. Genomförande**

Vi påbörjade vårt arbete med avhandlingen i september 2022. Vi fick då höra om projektet *Kvalitativa studieövergångar (KVASt)* som görs av tre forskare vid Åbo Akademi i Vasa. Projektet handlar om studieövergångar och kontinuitet, vilket intresserade oss. Godkända forskningslov fanns redan, en enkät var påbörjad inför deras studie och datainsamlingen var planerad att starta senare under hösten. Projektet gick hand i hand med utbildningen *Starkare*

*tillsammans* som ordnades för första gången under läsåret 2022–2023 av Centret för livslångt lärande (CLL) vid Åbo Akademi i Vasa. Fortbildningen utgår från småbarnspedagogikens nya styrdokumentet och målet är att ge deltagarna mer kunskap om hur stöd förverkligas enligt *GPS22*. Enkäten planerades att skickas ut via mejl till deltagarna i fortbildningen.

I slutet av november 2022 startade datainsamlingen. Ursprungligen var tanken att datainsamlingen skulle avslutas i december men på grund av få svar förlängdes svarstiden. Över ledigheten under jul och nyår togs en paus och i januari beslöts att det var nödvändigt att kontakta fler kommuner för att få in fler svar på enkäten. Under våren skickades begäran om forskningslov ut till ytterligare tre kommuner och efter godkännande skickades enkäten ut till personal på daghem och förskolor i dessa kommuner. Enkäten stängdes slutligen den 17 maj 2023 och då hade 62 svar inkommit.

### **3.4. Respondenter och urval**

Vår studie är en del av en större studie som undersöker stadieövergångar och kontinuitet på ett bredare plan. För vår studie har vi valt ut de enkätfrågor och de respondenter som ger oss svar på vår studies forskningsfrågor. I studien deltog totalt 62 respondenter från olika delar av svenska Österbotten. Respondenterna har varierande yrkeserfarenheter, utbildningar och yrkesroller inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen.

Eftersom vi i vår studie är intresserade av hur stadieövergången ser ut mellan småbarnspedagogiken och förskolan görs ett urval i de data som samlats in. Bland respondenternas olika utbildningar och yrkesroller görs inte ett urval eftersom vi är intresserade av hela personalens erfarenheter och samarbetet de olika yrkesrollerna emellan. Urvalet sker i stället beroende på vilken åldersgrupp personalen jobbar i. Data från respondenterna som arbetar i grupper med yngre barn är ej relevanta för vår studie, i och med att vi vill undersöka stadieövergången mellan småbarnspedagogik och förskola, och används och beaktas därför ej i vårt resultat. Efter detta urval har vi data från 33 respondenter att jobba med.

Ett urval sker även bland frågorna i enkäten. Enkäten bestod av totalt 24 frågor, men för vår studie har vi valt ut de frågor som kan knytas till vårt forskningsproblem och som svarar på våra forskningsfrågor. För forskningsfråga ett används data från tre slutna skalfrågor (frågorna 13, 14 och 15 i bilaga 1) som alla behandlar temat samarbete, och resultatet presenteras kvantitativt. För forskningsfråga två används data från sex öppna (frågorna 16, 17, 18, 19, 21 och 23 i bilaga 1) och två slutna frågor (frågorna 20 och 22 i bilaga 1) som alla behandlar temat kontinuitet. Resultatet presenteras i första hand kvalitativt med stöd av kvantitativa data.

### **3.5. Bearbetning och analys**

Efter att enkätens svarstid utgått, samlades alla enkätsvar för bearbetning och analys. Till en början lästes data igenom upprepade gånger för att vi skulle bilda oss en helhetsuppfattning av data. Under denna fas skapades även en bild av vilka de vanligaste svaren var och vilka svar som var unika och stack ut i mängden. Även forskningsfrågorna justerades och formulerades om aningen när vi fått en tydlig bild av vilka typer av frågor våra data faktiskt ger svar på.

För att analysera data användes i vår studie en deskriptiv statistisk analys för de kvantitativa data och en kvalitativ innehållsanalys för de kvalitativa data. Syftet med analysen är att öka förståelsen kring det som analyseras genom att beskriva, förklara eller tolka det (Denscombe, 2018).

#### ***3.5.1. Deskriptiv statistik***

Studiens första forskningsfråga besvaras kvantitativt. För att analysera våra kvantitativa data använder vi oss av en deskriptiv statistisk analys, vilket innebär att det kvantitativa datamaterialet sammanfattas och presenteras på ett överskådligt sätt. När man använder sig av deskriptiv statistik beskriver man datamaterialets egenskaper, så som läge, spridning och form (Denscombe, 2018). Dimenäs (2020) lyfter även fram att deskriptiv statistik gör det möjligt att summera stora mängder data och presentera det numeriskt med hjälp av tabeller och diagram. Vi gör en endimensionell analys eftersom vi i vår studie är intresserade av enskilda variabler och deras egenskaper (Denscombe, 2018).

Det första steget i analysprocessen är att organisera data (Denscombe, 2018). Vi organiserade och bearbetade data i kalkylprogrammet Microsoft Excel. Vi separerade de enkätsvar som tangerar samarbete från resterande data för att lättare kunna navigera oss bland relevanta data för forskningsfråga ett. För att göra data överskådliga och lättare att läsa användes färgkodning, samt sammanräkning av frekvenserna. På så vis skapades överskådliga tabeller som gav en övergripande bild av data från de olika enkätfrågorna. Efter organiseringen skapade vi stapel-, linje- och cirkeldiagram över data, med hjälp av Microsoft Excel, som presenteras senare i resultatredovisningen.

#### ***3.5.2. Kvalitativ innehållsanalys***

Analys av våra kvalitativa data görs med hjälp av kvalitativ innehållsanalys med induktiv ansats (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Fördelarna med denna analysmetod är många. Innehållsanalys är en väldigt användbar analysmetod som kan tillämpas på vilken typ av text som helst (Denscombe, 2018). Vidare beskriver Denscombe (2018) analysmetoden som tydlig,

logisk och systematisk vilket gör att metoden kunde upprepas av andra forskare och ge snarlika resultat. Detta är någonting som är värdefullt inom den kvalitativa forskningen då det styrker studiens tillförlitlighet. Genom att analysera kvalitativa data med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys får vi reda på textens innehåll, mening och avsikt. Med induktiv ansats menas att forskaren analyserar utan förutbestämda ramar (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012).

Graneheim och Lundman (2004) menar att man genom innehållsanalys kan avslöja både synliga och dolda sidor av det textmaterial som analyseras. De skiljer i sin artikel på manifest och latent innehållsanalys. Manifest innehållsanalys beskriver det synliga och det uppenbara i textmaterialet, medan latent innehållsanalys tolkar textmaterialet och det bakomliggande budskapet (Graneheim & Lundman, 2004). I en nyare artikel lyfter dock Graneheim m.fl. (2017) fram att en tolkning görs inom både den manifesta och den latent innehållsanalysen, men att tolkningens djup och abstraktionsnivå kan variera.

Den kvalitativa innehållsanalysen beskrivs enligt Graneheim och Lundman (2004) som en process där forskaren läser, tolkar, kodar och kategoriserar innehållet i texten. Det första steget är att välja ut det textavsnitt som ska analyseras (Graneheim & Lundman, 2004). Detta textavsnitt kallas för analysenhet (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012) och består i vår studie av data från de öppna enkätfrågorna som handlar om kontinuitet och kan knytas till studiens andra forskningsfråga. Därefter är det dags att läsa igenom utvalda data och bilda sig en helhetsuppfattning av materialet (Denscombe, 2018; Graneheim m.fl., 2017).

I analysens följande steg kan analysenheten delas in i mindre delar eller så kallade domäner. En domän beskrivs av Lundman och Hällgren Graneheim (2012) som en del av texten som handlar om ett specifikt område. Våra data består av svar på sex olika enkätfrågor som alla tangerar kontinuitet, men från lite olika perspektiv. Dessa sex frågor handlar om specifika områden inom kontinuitet och vi har därför valt att använda dessa som domäner i vår studie: vad personalen anser vara viktigt för att säkra kontinuitet, den typ av information som personalen anser vara viktig att föra vidare, hur barnens röst hörs, eventuella utmaningar, dokumentation och utvärdering.

Följande steg handlar om att ytterligare dela upp datamaterialet i mindre delar som kallas för meningsenheter (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Lundman och Hällgren Graneheim (2012) beskriver en meningsenhet som ord, meningar eller stycken av text som är en meningsbärande del av texten. Respondenternas enskilda svar används som meningsenheter i vår analys. Många av respondenterna i vår studie har svarat kort och koncist med en eller några meningar. I vissa fall innehåller ett svar flera olika svar och där har vi valt att dela upp svaret enligt innehåll och skapa flera meningsenheter.

När meningsenheterna definierats ska meningsenheterna sedan kondenseras och abstraheras och därefter förses med en kod (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Lundman och Hällgren Graneheim (2012) beskriver kondensering som en process där man gör texten kortare, och abstrahering som en process där man lyfter textens innehåll till en högre logisk nivå. Fejes och Thornberg (2009) definierar kodning av data som en process som används för att utveckla en förståelse för vad data handlar om och gruppera data i passande grupper. Vid kondenseringen av data förkortades således meningsenheterna ytterligare och genom abstraheringen av data skedde en tolkning och en läsning mellan raderna. Varje meningsenhet fick slutligen en kod som bestod av ett eller några ord. Detta gjordes till en början enskilt av oss båda, för att sedan jämföras och slås ihop. Detta för att stärka studiens tillförlitlighet.

När vi kodat klart alla data, sammanställt våra gemensamma koder och räknat bort de koder som nämnts flera gånger, hade vi ca 110 koder. Vidare delas koderna in i relevanta kategorier för analysen. Enligt Denscombe (2018) är det här viktigt att som forskare ha en klar bild av vad det är man söker svar på för att kunna skapa dessa kategorier och hitta dem i texten. Vi tittade ständigt tillbaka på de punkter som forskningsfrågan söker svar på under denna process för att försäkra oss om att vi skapar så relevanta kategorier för vår studie som möjligt. Till en början hittades ca 20 kategorier som sedan slutligen slogs samman till sex kategorier: *samarbete, barnet i fokus, barnets plan, stöd, trygghet* samt *dokumentation och utvärdering*.

### **3.6. Kvalitetsaspekter**

För att en studie ska hålla god kvalitet behöver studiens kvalitetsaspekter beaktas. Begreppen *validitet* och *reliabilitet* används ofta vid diskussion kring detta. Många forskare argumenterar för att dessa begrepp endast bör användas inom den kvantitativa traditionen, medan begrepp som *giltighet* och *tillförlitlighet* i stället bör användas inom den kvalitativa traditionen (Denscombe, 2018; Lundman & Hällgren Graneheim, 2012; Trost & Hultåker, 2016) Enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012) finns det dock även många forskare som argumenterar för att ett byte av begrepp inte är nödvändigt eftersom det inte är begreppens betydelse utan metoderna för att uppnå trovärdighet som skiljer sig. I vår studie har vi valt att använda oss av begreppen *validitet* och *reliabilitet* för att reflektera över både den kvalitativa och den kvantitativa delen av studien.

#### **3.6.1. Reliabilitet**

*Reliabilitet* syftar på studiens tillförlitlighet och Stukát (2011) definierar begreppet som mätnoggrannheten på det mätinstrument som används. Reliabilitet beskrivs och beaktas på lite

olika sätt i kvalitativa respektive kvantitativa studier. En kvantitativ studie med god reliabilitet är stabil och ska i princip kunna utföras på samma sätt av en annan forskare och få samma resultat (Denscombe, 2018; Stukát, 2011; Trost & Hultåker, 2016). I en kvalitativ studie behöver dock en förändring i resultatet inte nödvändigtvis ses som ett tecken på låg reliabilitet (Patel & Davidson, 2019). Vidare beskriver Patel och Davidson (2019) att man bör beakta varje enskild situation när det gäller reliabilitet i kvalitativa studier och komma ihåg att det är viktigare att fånga det unika i situationen än att alltid få samma svar.

Trost och Hultåker (2016) beskriver fyra komponenter hos begreppet reliabilitet som används inom den kvantitativa forskningen: *kongruens*, *precision*, *objektivitet* och *konstans*. Med kongruens menas att man ställer flera frågor om ungefär samma ämne för att få fram alla nyanser. I vår studie tas ämnena samarbete och kontinuitet upp från flera olika perspektiv och synvinklar. På detta sätt tas kongruensen i beaktande i vår studie. Precision är någonting man uppnår genom att forma tydliga enkätfrågor som är enkla att svara på, samt att instruktionerna till respondenterna är tydliga och klara. I en enkät är det extra viktigt att använda ett enkelt språk så att det lämnar så lite utrymme som möjligt för missuppfattningar. Detta beaktas i vår studie genom att respondenterna fått ta del av ett följebrev tillsammans med enkäten, samt att tydliga instruktioner beskrivits inför varje fråga i enkäten. Objektivitet handlar om olika forskares sätt att registrera. Genom att vi kodat data var för sig för att sedan jämföra med varandra säkerställer vi att studiens objektivitet är hög, då vi kommit fram till samma resultat. Slutligen uppnås konstans när frågan inte påverkas av tidpunkten när den ställs. Huruvida frågan ställs idag, imorgon eller om en vecka skall inte påverka respondenternas svar. För att kontrollera detta kan mätinstrumentet användas vid flera tillfällen, ex. med hjälp av pilotering.

### **3.6.2. Validitet**

*Validitet* syftar på studiens giltighet och trovärdighet och beskrivs av Stukát (2011) och Trost och Hultåker (2016) som ”hur bra ett mätinstrument mäter det som det är avsedd att mäta”. Hur träffsäkert data är, är ett annat sätt att beskriva begreppet på. I kvantitativa studier belyses vikten av att studera rätt företeelser med hjälp av god teoribakgrund och bra mätinstrument när man pratar om validitet, medan validitet i kvalitativa studier syftar till hela forskningsprocessen där forskaren bör tillämpa och använda sin förståelse (Patel & Davidson, 2019).

Formulering av de frågor som används under datainsamlingen är en faktor som kan påverka en studies validitet (Patel & Davidson, 2019; Stukát, 2011). För att säkra validitet i vår studies kvantitativa del har vi kontrollerat enkäten och de frågor som ställts. Det är viktigt att frågorna är tydligt och korrekt ställda så att respondenterna vet vad som efterfrågas. Studiens

genomförande, och alla dess olika skeden, har dokumenterats och redogjorts för tydligt. I vår studie där vi har ett relativt litet antal respondenter (33st) har vi också varit noga med att inte generalisera och påstå resultatet som representativt i ett större sammanhang, vilket Denscombe (2018) lyfter fram som viktigt.

I studiens kvalitativa del har vi, för att säkra validitet, dokumenterat hela forskningsprocessen utförligt. Det finns ingen kvalitativ forskning som är helt opåverkad av studiens forskare eller andra yttre faktorer (Denscombe, 2018), men ändå kan en hög validitet uppnås även i kvalitativa studier. Den aktuella studiens resultat ger svar på studiens forskningsfrågor, ett flertal källor har använts för att stödja och diskutera resultatet, och direkta citat har presenterats, allt för att säkra en hög validitet i studien (Denscombe, 2018).

### **3.7. Forskningsetiska aspekter**

Forskningsetiska aspekter bör beaktas i alla typer av forskning och det finns inga skillnader mellan kvalitativ och kvantitativ forskning (Olsson & Sörensen, 2007). Målet med forskning är att ta fram ny information som både är trovärdig och nödvändig för individens och samhällets utveckling (Patel & Davidson, 2019). Olsson och Sörensen (2007) kallar detta för forskningens kunskapskrav, och tillägger att forskningens mål är att få ny kunskap som kan användas för att lösa både teoretiska och praktiska problem. Samtidigt som forskningen vill uppnå detta, finns även ett skyddskrav att ta hänsyn till (Olsson & Sörensen, 2007). Skyddskravet bygger på respekt för den enskilda individen och innebär bland annat att forskningen inte får utsätta människor för fysisk eller psykisk skada, förödmjukelse eller kränkning, eller frånta människor sin rätt till integritet (Olsson & Sörensen, 2007; Patel & Davidson, 2019). Som forskare är det viktigt att fundera över de etiska aspekterna och att hitta en balans mellan nyttan med forskningen och skyddet mot individen.

Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Patel & Davidson, 2019; Stukát, 2012) är fyra delar av individskyddet som bör beaktas när man funderar kring studiens etiska aspekter. Dessa etikregler är formulerade av Vetenskapsrådet (Patel & Davidson, 2019).

Informationskravet handlar om att forskaren bör delge all väsentlig information om studien till samtliga deltagare och andra som berörs. Det betyder att alla deltagare blir informerade om vad studien undersöker, vad dess syfte är, hur upplägget ser ut, samt vad som förväntas av deltagarna och hur deras medverkan påverkar studien (Olsson & Sörensen, 2007; Patel & Davidson, 2019). När respondenterna fått ta del av all väsentlig information lämnar de sitt samtycke. Samtyckeskravet handlar om att alla deltagare bör ge sitt samtycke till att

medverka. Detta innebär även att alla deltagare själva har rätt att bestämma över sin medverkan (Patel & Davidson, 2019) och att respondenterna ska informeras om deras rätt att avbryta när som helst under studiens gång (Olsson & Sörensen, 2007). Konfidentialitetskravet handlar om att alla uppgifter kring deltagarna i studien ska förvaras på ett tryggt och säkert sätt. Alla personuppgifter ska ges största möjliga konfidentialitet, och ingen obehörig ska under några omständigheter ges tillgång till personuppgifter (Patel & Davidson, 2019). Forskaren behöver även beakta konfidentialitet vid redovisning av resultaten och säkerställa att deltagarna inte kan kännas igen (Olsson & Sörensen, 2007). Nyttjandekravet handlar om att de uppgifter och det material som samlats in endast får användas till det överenskomna ändamålet (Olsson & Sörensen, 2007; Patel & Davidson, 2019).



## 4. Resultat

I följande kapitel presenteras resultaten från vår studie. Resultaten presenteras i tur och ordning utgående ifrån studiens två forskningsfrågor. I kapitel 4.1 presenteras hur samarbetet kring stadieövergången för barn i behov av stöd ser ut enligt personal inom småbarnspedagogik. Kapitel 4.2 redogör för hur personal inom småbarnspedagogik säkrar kontinuitet under stadieövergången för barn i behov av stöd. I enkäten samlades inte namn, kommun eller annan information in som kan identifiera respondenterna. Därför har vi i vår resultatredovisning valt att namnge respondenterna med tal från ett till 33.

### 4.1. Samarbete vid stadieövergångar

I resultatkapitlets första avsnitt presenteras resultatet för studiens första forskningsfråga kring samarbete. Frågan söker svar på hurudana metoder och arbetssätt som används vid samarbete, när under processen samarbetet sker och mellan vem samarbetet sker. Resultaten presenteras var för sig i kommande stycken.

#### 4.1.1. Metoder och arbetssätt för samarbete

Del ett av studiens första forskningsfråga handlar om hurudana metoder och aktiviteter som personalen använder sig av vid samarbete under en stadieövergång för barn i behov av stöd. I enkäten ställdes två frågor kring dessa metoder och aktiviteter. Den första frågan handlar om vilka förberedande aktiviteter som erbjuds för barnen inför stadieövergången och den andra frågan handlar om vilka aktiviteter som används vid samarbete med andra, exempelvis vårdnadshavare eller specialister. Frågorna ställdes båda två som femskaliga skalfrågor där respondenterna kunde välja bland svarsalternativ som sträckte sig från ”förekommer aldrig” till ”förekommer alltid”.

#### Förberedande aktiviteter för barn i behov av stöd

Bland de aktiviteter som erbjuds barnen i behov av stöd i samband med en stadieövergång är besök i den fysiska miljön vid det nya stadiet den metod som enligt respondenterna i vår studie erbjuds i högst utsträckning. Från figur 1 nedan kan man avläsa att 23 av 33 respondenter (ca. 70 %) redogör för att denna metod alltid används. Vidare kan man avläsa att det av resterande tio respondenter endast är en som angett att det sällan sker och ingen har valt svarsalternativet aldrig.

En annan ofta använd metod är att barnen följer med vänner till följande stadium. Antalet respondenter som angett att denna metod alltid används är 18 och antalet respondenter

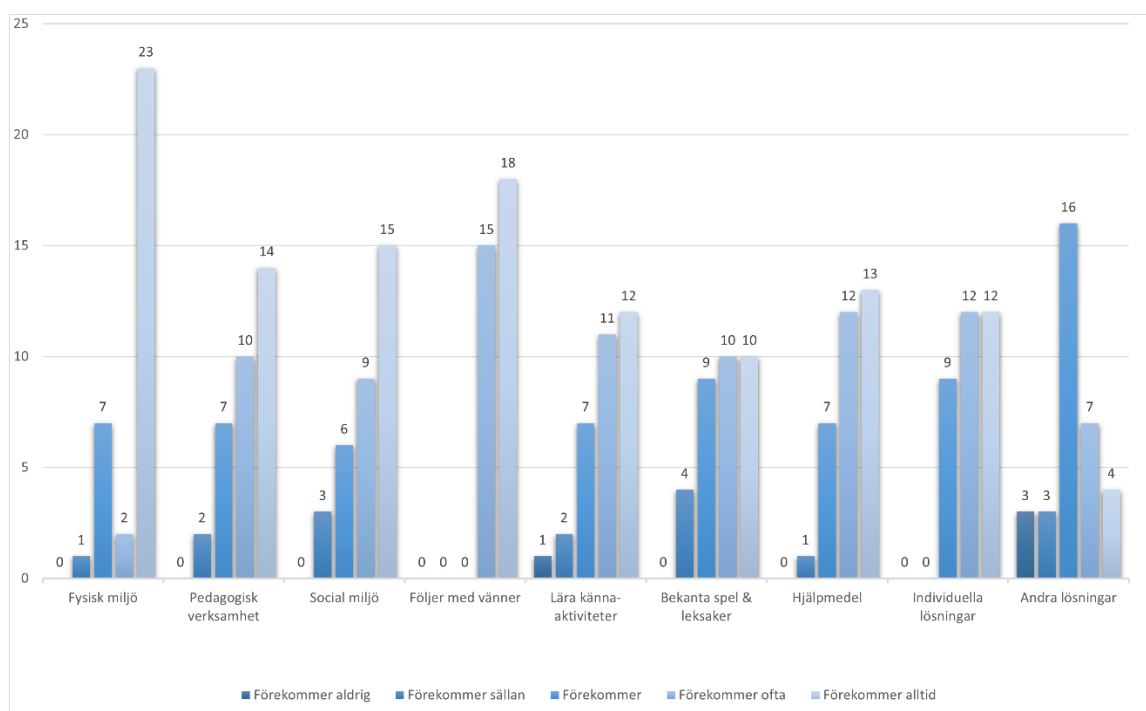
som angett att denna metod ofta används är 15. Detta betyder alltså att samtliga respondenter angett att barnen ofta eller alltid följer med vänner till nästa stadium.

Övriga metoder som många respondenter svarat att alltid erbjuds barnen inför stadiövergången är att barnen får bekanta sig med den nya sociala miljön och den nya pedagogiska verksamheten. I figur 1 kan man se att 15 respektive 14 respondenter har svarat att detta alltid förekommer, och nio respektive tio respondenter att detta ofta förekommer.

En metod som förekommer mer sällan enligt våra respondenter är lära känna-aktiviteter. 12 respondenter har svarat att denna metod alltid används och tre respondenter har angett ”förekommer aldrig” eller ”förekommer sällan” som svar på frågan. En annan metod som också används mer sällan är att det finns tillgängligt bekanta spel och leksaker vid det nya stadiet. Tio respondenter har svarat att detta alltid sker och fyra har svarat att detta sällan sker.

## Figur 1

*Förberedande aktiviteter för barnet i behov av stöd*



## Förberedande aktiviteter för andra som ingår i samarbetet kring barnet i behov av stöd

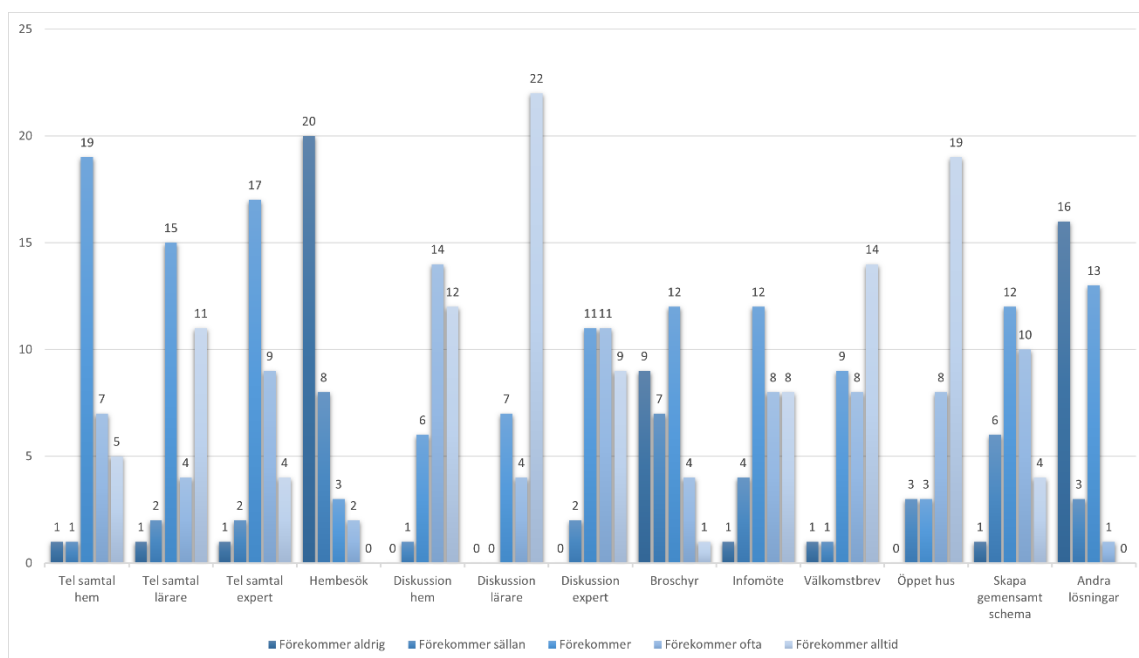
När det kommer till de metoder och aktiviteter som erbjuds andra utöver barnet i behov av stöd, är diskussion med mottagande lärare, öppet hus och välkomstbrev de tre metoder som av våra respondenter används mest frekvent. I figur 2 kan man läsa att 22 av 33 respondenter har svarat att planerade diskussioner med mottagande lärare alltid förekommer, och resterande 11 respondenter har svarat att detta förekommer eller förekommer ofta.

Öppet hus och välkomstbrev erbjuds alltid bland 19 respektive 14 av studiens respondenter, och erbjuds ofta av åtta respektive åtta respondenter. Tätt därefter följer även diskussion med vårdnadshavarna som alltid erbjuds bland 12 av respondenterna och ofta erbjuds av 14 av respondenterna. När man tittar närmare på dessa tre aktiviteter och vilken av dem som löper störst risk för att inte användas, kan vi i figur 2 se att endast en respondent har svarat att diskussion med vårdnadshavarna sällan erbjuds och ingen har svarat att det aldrig erbjuds. Vad gäller välkomstbrev och öppet hus har två respektive tre respondenter svarat att dessa aldrig eller sällan erbjuds.

De metoder och aktiviteter som förekommer minst är hembesök, broschyrer och andra metoder. Hembesök är mycket ovanligt förekommande bland våra respondenter. Figur 2 visar att hela 20 av respondenterna har angett att hembesök aldrig sker. Broschyrer har endast fem respondenter angett att alltid eller ofta förekommer, medan 16 har angett att det aldrig eller sällan förekommer. Resterande 12 har svarat det mittersta svarsalternativet ”förekommer”. Av 33 respondenter har 19 angett att andra lösningar aldrig eller sällan erbjuds. Endast en har svarat att det ofta förekommer och ingen har angett ”förekommer alltid” som svar på frågan.

**Figur 2**

*Förberedande aktiviteter för andra som ingår i samarbetet kring barnet i behov av stöd*



Resultatet visar även att det finns variationer mellan kommuner, daghem och avdelningar. I figur 1 kan man se att 26 av studiens 33 respondenter har angett att fler än fem av de nio listade aktiviteterna alltid eller ofta används vid förberedelse av barnet i behov av

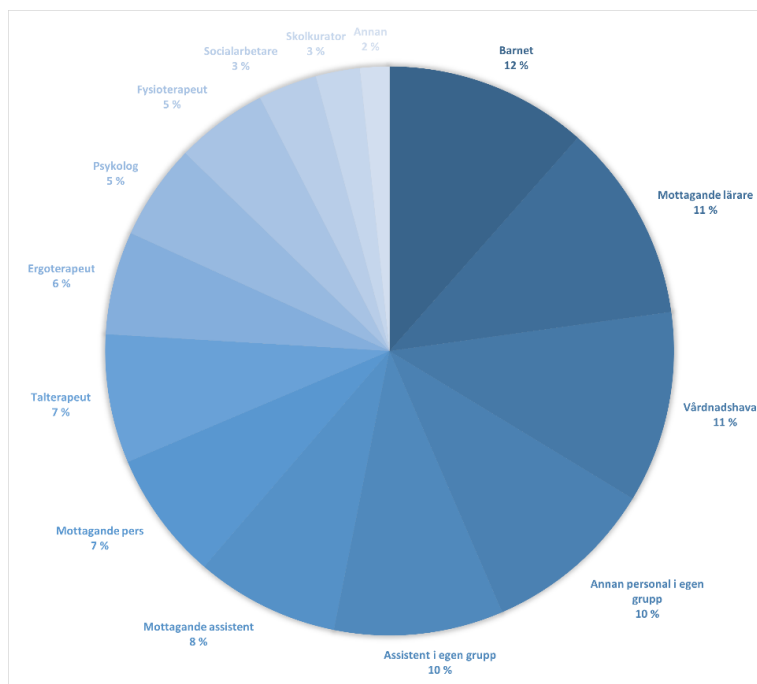
stöd, medan resterande sju respondenter har angett att färre än fem av aktiviteterna alltid eller ofta används. Vidare kan man i figur 2 se att endast fjorton av studiens respondenter angett att de alltid eller ofta använder sig av sju eller fler av de 13 listade förberedande aktiviteterna med andra utöver barnet. På båda frågorna har tre respektive två respondenter angett att de alltid eller ofta använder endast en av aktiviteterna. Ingen respondent använder sig alltid eller ofta av alla listade aktiviteter.

#### 4.1.2. Nyckelpersoner för lyckat samarbete

Andra delen av studiens första forskningsfråga handlar om mellan vilka aktörer samarbetet sker och vem respondenterna själva samarbetar med under stadieövergångsprocessen. Respondenterna i vår studie anger barnet självt, barnets vårdnadshavare, mottagande lärare och övrig personal i den egna barngruppen som de fyra vanligaste samarbetsparterna vid en stadieövergång (se figur 3).

**Figur 3**

*Vem deltar i samarbetet?*



När man också tittar närmare på när detta samarbete sker (tabell 5), ser vi att barnet är den vanligaste att samarbeta med under hela stadieövergångsprocessen – både före, under och efter. Endast en respondent har svarat att ett sådant samarbete inte finns. Samarbetet med vårdnadshavarna och mottagande lärare följer tätt därefter och skiljer med endast ett fåtal svar.

Två respondenter har angett att ett samarbete med vårdnadshavare och mottagande lärare inte finns.

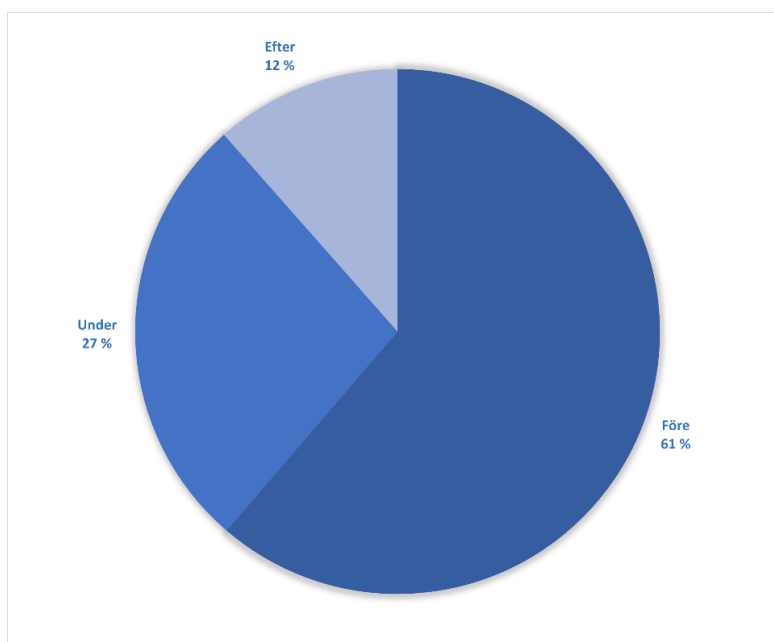
Resultatet visar att skolkuratoren, socialarbetaren och andra aktörer är de som respondenterna i vår studie samarbetar minst med. I figur 3 kan man avläsa att endast 3% av samarbetet sker med skolkuratoren och 3% med socialarbetaren. Vidare i figur 5 kan man se att hela 23 respektive 19 respondenter har angett att ett sådant samarbete inte alls finns. Bland ”andra aktörer” nämns speciallärare (både från överlämnande och mottagande stadium), rektor och andra pedagogiskt ansvariga i personalen. I figur 3 ser vi att 2% av samarbetet sker tillsammans med dessa andra aktörer.

#### ***4.1.2. Samarbetets struktur***

Den sista delen av studiens första forskningsfråga handlar om när under processen som samarbetet sker. I enkäten fanns en fråga kring vilka aktörer respondenterna samarbetar med och huruvida detta samarbete sker före, under eller efter studieövergångsprocessen eller inte alls finns. Vi har sammanställt data med hjälp av ett stapeldiagram och med hjälp av ett cirkeldiagram presenteras de sammanräknade frekvenserna.

#### **Figur 4**

*När sker samarbetet?*



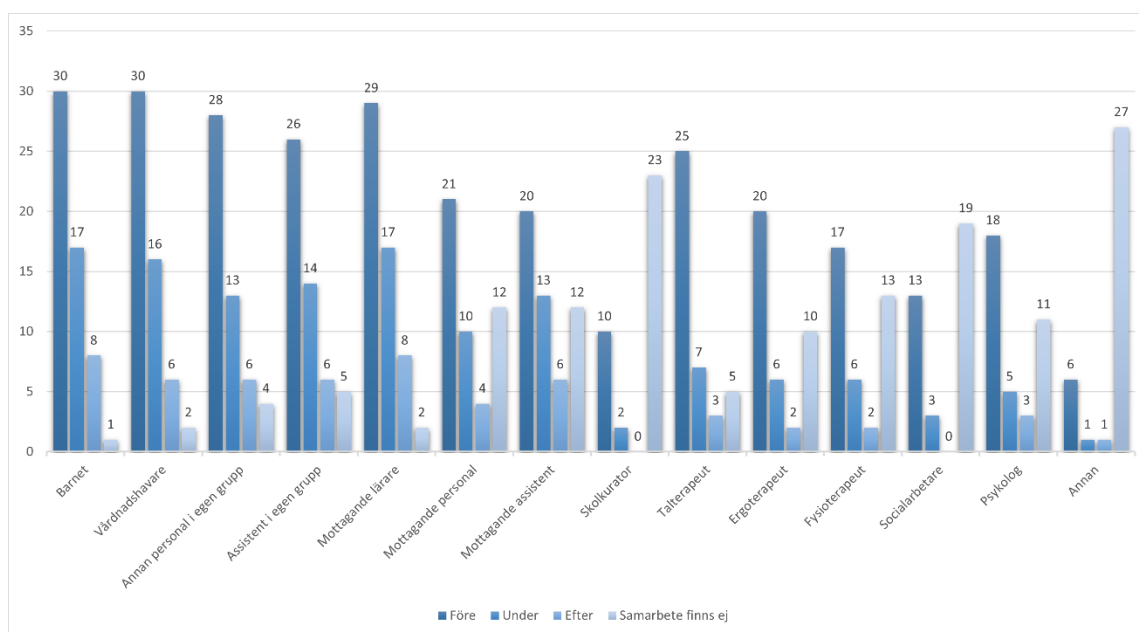
Respondenterna i vår studie rapporterar att största delen av samarbetet sker före studieövergången (se figur 4). Därefter ser vi i figur 5 att både mängden samarbetspartners och samarbetsmetoder sjunker under och efter studieövergången. 61% av samarbetet sker före studieövergången. Under studieövergången sjunker procenten samarbete till 27%. Samarbetet

efteråt står endast för 12% av det totala samarbetet före, under och efter stadiövergången. När vi tittar närmare på figur 5 ser vi samma tendenser bland alla samarbetspartners där stapeln för ”före” är högst för att sedan tydligt bli lägre och lägre.

Resultatet visar att de flesta samarbeten minskar i ungefär samma takt. Det största hoppet, där samarbetet minskar mest från före till under stadiövergången, ser vi när vi tittar på talterapeuten. I figur 5 ser vi att 25 av 33 respondenter har svarat att ett samarbete med talterapeuten sker före stadiövergången. Sedan minskar samarbetet drastiskt med hela 18 respondenter som angett att samarbetet inte fortsätter under stadiövergången. Som motsats till detta kan vi se att samarbetet med mottagande assistent är det samarbete som minskar minst med endast sju respondenter som angett att samarbetet inte fortsätter under stadiövergången.

## Figur 5

*Vem samarbetar när?*



## 4.2. Kontinuitet vid stadieövergångar

I resultatkapitlets andra avsnitt presenteras resultatet för studiens andra forskningsfråga kring kontinuitet. I kapitlet redovisas faktorer som respondenterna lyft fram som säkrar kontinuitet vid stadieövergångar samt faktorer som upplevs äventyra kontinuiteten vid stadieövergångar för barn i behov av stöd.

### 4.2.1. Vad säkrar kontinuitet?

Efter analys av data identifierade vi sex olika teman som beskriver vad respondenterna upplever att säkrar kontinuitet. Dessa teman är *samarbete*, *barnet i fokus*, *barnets plan*, *stöd*, *trygghet* samt *dokumentation och uppföljning*.

#### Samarbete

Enligt majoriteten av våra respondenter, närmare bestämt 25 av 33, nämns samarbete i olika former som en avgörande faktor för att säkra kontinuitet. Samtliga nämner samarbete med mottagande personal och vårdnadshavarna mest frekvent, men även samarbete med barnet självt och eventuella inblandade experter. Andra inblandade experter som nämns är speciallärare och olika typer av terapeuter som eventuellt kan vara involverade i barnets utveckling.

Överflyttningmöten samt samtal med vårdnadshavare... (R4)

Att informera kommande personal om barnets behov och att förbereda barnet så att de känner sig trygga med övergången. Vara ett stöd åt föräldrarna om de funderar över något. (R9)

Den form av samarbete som oftast nämns av våra respondenter är kommunikation i form av samtal, möten, diskussioner osv. Respondenterna upplever att det är viktigt att kommunicera med alla inblandade i barnets stadieövergång för att all nödvändig information skall komma fram till de som har behov av den.

Att ett möte med alla parter blir till. Dvs. läraren, ev. Assistent, specialpedagog (ifall inblandad) och ev. Tal-, fysio- eller ergoterapeut. Även föräldrar ska medverka. På detta sätt garanteras att information kommer fram. (R16)

Att det finns tid och möjlighet för den nuvarande läraren att informera den blivande läraren om barnen i behov av stöd. Att få möjlighet att träffa barnen i behov av stöd på våren före verksamheten igen kör igång på hösten. Möjlighet att samtala med gamla lärare/barnskötare om barnen i fråga. (R22)

## Barnet i fokus

I 20 av 33 svar lyfts barnet och dess individuella intressen, behov och styrkor fram. Det som dessa respondenter har gemensamt är att de i sina svar lyfter fram barnet i fokus och beskriver att de alltid utgår ifrån barnets bästa. Just begreppen *barnets styrkor* och *behov* används frekvent i respondenternas svar. De skriver att de vill delge den mottagande personalen hurdana behov barnet har som behöver tas i beaktande men också vilka styrkor som barnet besitter. En respondent lyfter fram att barn har olika typer av behov och stadiövergången behöver därför skraddarsys för varje enskilt barn.

Att vi lär känna barnet och hur individen fungerar bäst. Det behövs trygghet för att klara nya utmaningar. (R3)

Att allt förbereds för barnets individuella behov. (R14)

Barnen kan ha olika behov av hur de bekantar sig med t.ex. skolan och besöken skraddarsys (R1)

Barnet ses av de flesta respondenter som en aktiv aktör i den egna stadiövergången och det är viktigt att barnet får göra sin röst hörd. Detta sker i form av samtal med barnet och olika typer av observationer av barnet. Hela 22 respondenter skriver att de på ett eller annat sätt pratar med barnet och tar reda på barnets tankar och känslor inför stadiövergången. En respondent lyfter fram att alla barn kanske inte har ett språk och då behöver andra medel användas för att göra barnets röst hörd.

Att föra vidare men också ta i beaktande barnets intressen lyfts flertalet gånger fram i respondenternas svar som viktigt för att säkra kontinuitet. Den överlämnande personalen vill att den mottagande personalen ska få information om barnets intressen för att göra stadiövergången trygg och positiv för barnen.

## Barnets plan

Barnets plan uttrycker respondenterna är ett verktyg som säkrar kontinuiteten. Av de 33 respondenterna är det tio som uttryckligen nämner barnets plan eller andra liknande benämningar i sina svar. Utöver detta beskriver största delen av respondenterna att de delar information kring barnet som finns med i barnets plan. Exempel på sådan information är stödnivån, barnets intressen, mål som gjorts upp och barnets olika behov.

Allt som är dokumenterat om barnet i VASU. Barnets styrkor och vad som barnet behöver få stöd med. (R2)

Barnets plan, stödnivå, hur vi kan stötta barnet i framtiden, vad som har funkat. (R16)



En respondent skriver däremot att barnets plan som gjorts upp inom småbarnspedagogiken inte är något som följer med till nästa stadium, det vill säga när barnet börjar förskoleundervisningen. Andra respondenter nämner däremot att barnets plan är ett dokument som följer barnet till förskolan.

### **Stöd**

I enkätfrågan kring vad som anses vara viktig information att föra vidare nämns stödnivå eller stödform endast av sex respondenter. Utöver detta finns en del svar som exempelvis ”Allt” (R8), ”...det som verkligen är viktigt...” (R22) eller ”...All dokumentation kring barnet...” (R15). Utifrån detta kan man anta att dessa respondenter även anser att stödformen är viktig information som bör föras vidare för att främja kontinuiteten.

Att barnet får det stöd det behöver och att informationen om barnets behov når fram till den som tar emot barnet. (R5)

Att stödet alltid finns där för barnet så att nya utmaningar kan kännas trygga för barnet. Att den tillräckliga hjälpen finns där för att stöda och stärka både ev. barn och assistent. (R32)

Hela 19 av 33 respondenter skriver att de upplever det viktigt att föra vidare information kring de stödåtgärder som använts. Flertalet respondenter menar att de både berättar om de stödåtgärder som använts och fungerat men också de stödåtgärder som testats och visat sig inte fungera.

### **Trygghet**

Trygghet är ett ord som då och då dyker upp i 12 av respondenternas svar kring hur man säkrar kontinuitet vid stadieövergångar. Respondenterna upplever det som mycket viktigt att barnet känner sig trygg i stadieövergången och den nya miljön barnet möter. Även om stadieövergången i sig kan kännas svår med många nya utmaningar så vill respondenterna att barnen ska känna sig trygga vilket underlättar övriga utmaningar som barnet kan stöta på.

Viktigt att barnet känner sig tryggt och har bekantat sig med den nya miljön och personalen. (R13)

Förbereda barnet, reservera tillräckligt med tid, var beredd på bakslag, fokusera på att få barnet tryggt först innan ni kan påbörja annan verksamhet. Besök nya stället flera gånger, ha mottagande lärare på besök till gamla trygga stället flera gånger. (R17)

Respondenterna strävar efter att barnet ska känna sig trygg med både den fysiska miljön och den sociala miljön. De nämner att besök i förskolan och de nya utrymmena är viktigt, gärna

att man besöker förskolan flera gånger och blir bekant med både inomhusmiljön och utomhusmiljön. Utöver detta vill man att barnet ska få lära känna den nya personalen och förbereda barnet på hur förskoleverksamheten kommer att se ut. Två respondenter skriver att det skulle vara önskvärt om barnets eventuella assistent eller annan personal, som känner barnet väl, skulle följa med barnet till nästa stadium.

### **Dokumentation och uppföljning**

Två av respondenterna uttrycker kortfattat att uppföljning är något som säkrar kontinuitet vid stadieövergångar för barn i behov av stöd. Vid frågan om stadieövergången dokumenteras svarar 22 respondenter att de dokumenterar stadieövergången medan 11 respondenter svarar att de inte dokumenterar stadieövergången. I både nej och ja svaren kan man se en viss osäkerhet kring just dokumentationen och dess genomförande. Några respondenter har svarat att de inte vet vad denna typ av dokumentation innebär medan andra har svarat att de använder sig av barnets plan, frågeformulär som skickas ut till vårdnadshavare samt gör egna anteckningar kring stadieövergången. En respondent skriver att hen dokumenterar både besök och samtal som hålls i samband med stadieövergången och en annan uttrycker att hen dokumenterar i barnets plan alla besök som görs.

Kring enkätfrågan gällande utvärderingen av stadieövergången har 22 respondenter svarat att de inte utvärderar stadieövergången och 11 respondenter har svarat att de nog utvärderar stadieövergången. Utvärderingen av stadieövergången beskrivs ske skriftlig eller muntlig. En del utvärderar stadieövergången i kollegiet medan andra uttrycker att de utvärderar tillsammans med vårdnadshavare eller också tillsammans med specialläraren. De flesta respondenter uttrycker dock en stor osäkerhet kring om och hur man utvärderar stadieövergången samt hur utvärderingen möjliggörs.

#### **4.2.2. Vad äventyrar kontinuitet?**

Efter analys av våra data hittade vi fyra olika teman som beskriver vad respondenterna upplever att äventyrar kontinuitet. Dessa fyra teman är *samarbete, tid- och resursbrist, förändringar och bristande trygghet* samt *barnets röst hörs ej*.

#### **Brister i samarbetet**

Av våra 33 respondenter har 13 svarat att brister i samarbetet på olika sätt kan äventyra kontinuiteten. Många av dem uttrycker att kommunikationen mellan småbarnspedagogiken och förskolan kan vara bristfällig och att den information som delges anses vara otillräcklig eller inte alls delges till det nya stadiet. Två respondenter skriver att de upplever det som utmanade

att ge tillräckligt med information om barnen. En respondent nämner att tystnadsplikten ofta gör det svårt att delge tillräckligt med information medan en annan respondent anser att det är viktigt med tillräcklig information samtidigt som den nya personalen behöver bilda sig en egen objektiv uppfattning om barnet.

Att informationen inte alltid kommer fram till följande stadium, och att informationen ofta är kort och bristfällig. (R25)

Alla håller så hårt på tystnadsplikten så ofta blir det svårt att ge barnet de stöd de behöver snabbt. (R7)

Ett bristande samarbete och kommunikation med vårdnadshavarna är också något som nämns i några respondenters svar kring äventyrande av kontinuitet. Samarbetet med vårdnadshavarna anses vara mycket viktigt och brister i detta samarbete är utmanande. En respondent skriver att de upplever att samarbetet med vårdnadshavarna brister när de inte fått tillräckligt med information om stadieövergången av det nya stadiet.

Fyra respondenter beskriver att svaga insikter i varandras verksamhet äventyrar kontinuiteten. Respondenterna önskar att mottagande personal skulle komma på besök till det nuvarande stadiet för att få en uppfattning om hur den verksamhet barnet deltagit i sett ut och bli bekanta med barnen på så sätt. En respondent skriver att olika barnsyn är något som är mycket utmanande vid stadieövergångar.

Att få pedagogerna som tar emot barnet att förstå hur vi jobbat tidigare. Vissa saker behöver upplevas och inte informeras på papper eller muntligt. (R33)

### **Tid- och resursbrist**

Tid- och resursbrister är något som sex av respondenterna upplever äventyrar kontinuiteten. De skriver att de inte har den tid de skulle vilja ge varje barn vid stadieövergången och att de inte har tillräckligt med personal. Resursbrist i form av sena personalbyten och anställningar äventyrar också kontinuiteten i och med att de inte hinner talas vid i ett tidigt skede utan överföringsmöten sker med mottagande lärare precis innan starten vid det nya stadiet.

Tidsbrist och mycket personalbyten. (R10)

Att det byts personal inför starten så att man inte hinner möta dem tillsammans med barnet och ge tillräckligt med information. (R11)

Tid- och resursbristen uttrycker respondenterna också påverkar de förberedande aktiviteterna. Fyra av respondenterna skriver att de har utmaningar med att få tillräckligt

med besök för barnet vid det nya stadiet. Både tiden för att hinna med besöken är för knapp men också de fysiska avstånden till det nya stadiet kan göra det svårt att ta sig dit. En av respondenterna upplever att det finns alldeles för litet resurser insatta för stadieövergångarna.

Att hitta möjligheter för barnet att bekanta sig tillräckligt med nya vårdplatsen. (R4)

Fysiskt långa avstånd mellan stadierna så att det är svårt att ta sig till det nya stället för att bekanta sig. (R6)

### **Förändringar och bristande trygghet**

Förändringar är svåra att hantera för barn i behov av stöd och två av respondenterna anger att just förändringar eller brister i tryggheten kan äventyra kontinuiteten. En av respondenterna uttrycker att rutinerna rubbas vid stadieövergången vilket kan rubba hela barnets värld och påverka barnets utveckling.

Ofta är förändringen svår för ett barn som har behov av stöd, det upplever jag som största utmaningen... (R16)

Även om barnet får ta del av en god stadieövergång och är väl förberett tar det tid innan både barnet och personalen lärt känna varandra vilket upplevs som utmanande. Detta kan göra att barnet känner sig otryggt och utmaningarna för barnet med behov av stöd kan vara många.

### **Barnets röst hörs ej**

I enkätfrågan om hur barnet får sin röst hörd vid stadieövergången svarar fyra respondenter att de sällan eller inte alls gör barnets röst hörd. En av respondenterna beskriver att personalen oftast känner barnen så bra att de uttryckligen glömmer att fråga barnet om barnets tankar och åsikter men detta är något man strävar efter att förändra för att säkra kontinuiteten. En annan respondent skriver att barnets röst sällan tas i beaktande eftersom det främst är gruppdimensionerna som styr stadieövergångarna och dessa kan barnen inte påverka. Med gruppdimensioner avses antalet barn i gruppen samt vilka barn som placeras i vilken grupp.

Det här kunde vi bli bättre på. Vi känner oftast barnen så bra att vi har full koll på vad de behöver, så vi glömmer att uttryckligen fråga dem... (R15)

## 5. Diskussion

Avhandlingens diskussionskapitel består av metoddiskussion, resultatdiskussion samt slutsatser och förslag på fortsatt forskning. Kapitlet inleds med en metoddiskussion där val av metod diskuteras. Därefter följer en resultatdiskussion där resultatet diskuteras i förhållande till studiens syfte och tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras studiens slutsatser och förslag på vidare forskning.

### 5.1. Metoddiskussion

Som datainsamlingsmetod användes en webbaserad enkät. Eftersom vi i vår studie är intresserade av hur personalen upplever att samarbete fungerar och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd ansåg vi att en webbenkät var passande för ändamålet. Genom att använda en webbaserad enkät kunde vi nå ett stort antal respondenter och även respondenter från ett geografiskt större område (Denscombe, 2018) och eftersom enkäten innehöll både öppna och slutna frågor, fick vi fram svar på studiens båda forskningsfrågor.

Med hjälp av en enkät med både öppna och slutna frågor fick vi insamlat både kvalitativa och kvantitativa data. Detta gav oss möjlighet att analysera data för forskningsfråga ett med hjälp av en deskriptiv statistisk analys, och data för forskningsfråga två med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Genom enkätens öppna frågor fick vi en djupare förståelse för respondenternas tankar och upplevelser av kontinuitet och hur den säkras, och genom de slutna frågorna fick vi tydligt fram hur samarbete kring stadiövergången ser ut i form av vilka metoder som används, när samarbetet sker och vem som samarbetar med vem.

En utmaning som uppstod under forskningsprocessen var det ringa antalet respondenter. En möjlighet som vi utredde under våren 2023 när webbenkätens svarstid hade förlängts och vi fortfarande hade få respondenter, var att komplettera studien med kvalitativa intervjuer. Detta hade varit en lämplig datainsamlingsmetod att komplettera med eftersom målet var att skapa en djupare förståelse för respondenternas upplevelser och erfarenheter (Denscombe, 2018).

Urvalet av respondenter skedde efter att svarstiden för enkäten hade utgått. Till en början gjordes ett urval bland respondenterna, där de respondenter som arbetar i barngrupper där barnen skickas vidare till förskoleundervisningen behölls. Respondenter som arbetar i barngrupper med yngre barn, som inte är med om stadiövergången till förskoleundervisningen, togs därför bort. Angående detta urval kan man fundera huruvida de personer som svarade att de arbetar i en grupp med exempelvis 1–2 åringar, alltid har gjort det eller om de eventuellt har tidigare erfarenhet av stadiövergången till förskoleundervisningen. En sådan fråga kunde varit

bra att inkludera i enkäten, men detta noterades först senare i skrivprocessen då det var för sent för ändringar i enkäten.

Studiens första forskningsfråga besvarades kvantitativt och analyserades med hjälp av en deskriptiv statistisk analys. Genom användning av denna metod kunde alla data summeras, och läge, spridning och form kunde presenteras numeriskt med hjälp av tabeller och diagram (Denscombe, 2018; Dimenäs, 2020). Med hjälp av denna metod har vi på ett tydligt och konkret sätt kunnat presentera de kvantitativa data som samlades in via enkäten. Tack vare att enkäten var webbaserad gjordes även datahanteringen smidig (Denscombe, 2018) då vi undkom den manuella transkriberingen och inmatningen i kalkylprogrammet Windows Excel. Genom denna analysmetod har vi fått svar på vår första forskningsfråga kring hur samarbete fungerar under en stadiövergång för barn i behov av stöd.

Studiens kvalitativa data analyserades med hjälp av Lundman och Hällgren Graneheims kvalitativa innehållsanalys med induktiv ansats (Graneheim & Lundman, 2004; Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Eftersom vi genom studiens andra forskningsfråga är intresserade av personalens uppfattningar och tankar passade denna metod vår studie bra då den avslöjar textens innehåll, mening och avsikt - både synliga och dolda sidor (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Analysprocessen gick smidigt då Lundman och Hällgren Graneheims kvalitativa innehållsanalys består av tydliga och logiska steg som man följer. Denna analysmetod hjälpte oss att ta fram passande koder och senare även gruppera dessa i kategorier (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012).

Att genomföra studien i samarbete med andra forskare och ett redan påbörjat projekt visade sig vara mer utmanande än först förväntat. Samarbetet med de andra forskarna fungerade väl och vi kände oss väl bemötta. De var noga med att inkludera oss i färdigställandet av enkäten ifall där saknades frågor kring teman som var viktiga för vår studie och våra forskningsfrågor. Det som upplevdes som utmanande var att hoppa på projektet i det skede som vi gjorde. Vi hade inte kommit långt i vår process och hade mest en ytlig idé om vad vi ville undersöka. Det pågående projektet var mycket mer framskridet. Längre fram i vårt arbete med avhandling stötte vi därför på problem då även vi utvecklat vår idé och kommit längre i vår process. Då fanns till exempel inte längre samma möjligheter att inkludera fler frågor i enkäten eftersom den redan sedan länge hade sänts ut. Studiens forskningsfrågor har därför omformulerats flertalet gånger för att ”passa in” med det data som vi slutligen fick in via enkäten.

För att säkerställa att studien håller god kvalitet har vi under hela processen kontinuerligt reflekterat över kvalitetsaspekterna (Patel & Davidson, 2019). När det kommer till studiens forskningsetiska aspekter har vi även beaktat de fyra delarna av individskyddet som

Patel och Davidson (2019) beskriver i sin bok. Respondenterna fick ta del av all väsentlig information innan deltagandet, respondenterna fick god tid på sig att svara på enkäten, enkätfrågornas formulering var noggrann och tydlig för att undvika feltolkningar, respondenterna är helt anonyma och materialet har förvarats säkert och använts uteslutande för det angivna målet.

## **5.2. Resultatdiskussion**

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. Studiens syfte var att undersöka hur personalen upplever att samarbetet fungerar och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd till följd av den nya lagen om småbarnspedagogik och tillämpningen av trestegsstödet inom småbarnspedagogiken. Ett av målen med den nya lagen är att skapa kontinuitet i barnets lärtig och för att detta ska kunna uppnås är goda stadiövergångar och ett gott samarbete mellan de personer som deltar i barnets stadiövergång nödvändigt.

### ***5.2.1. Hur förverkligas samarbete vid stadiövergången?***

Ett av småbarnspedagogikens viktiga mål är att säkra kontinuitet i barnens lärtig (Utbildningsstyrelsen, 2022). För att det ska vara möjligt att uppnå kontinuitet behöver stadiövergången löpa smidigt och då är samarbete den absolut viktigaste komponenten. I *GPS22* (Utbildningsstyrelsen, 2022) och *GFLP14* (Utbildningsstyrelsen, 2014a) finns vikten av kontinuitet beskriven och eftersom detta är lagstadgade dokument har alla som arbetar inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen en skyldighet att göra allt för att uppnå detta.

Resultatet av vår studie visar att barnet, dess vårdnadshavare och mottagande lärare är de personer som den största delen av samarbetet kring en stadiövergång sker tillsammans med. Detta i enlighet med tidigare forskning som betonar barnet, vårdnadshavarna, administratörerna och lärarna inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning som de viktigaste samarbetsparterna vid stadiövergången för ett barn i behov av stöd (Boyle m.fl., 2018; Rous, m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2024).

Respondenterna i vår studie betonar barnets centrala roll i samarbetet kring stadiövergången. Resultatet lyfter fram att barnet är den part som den största delen av samarbetet sker tillsammans med, och barnet är även den part som deltar i samarbetet mest kontinuerligt under hela stadiövergångsprocessen, både före, under och efter. En

stadieövergång är en stor omställning för barnet i behov av stöd (McIntyre m.fl., 2010; Sands & Meadan, 2022; Wilson, 2003), men även för dess vårdnadshavare (Lundqvist, 2018; Peltoperä m.fl., 2021; Sands & Meadan, 2022). Barnet självt pekas av tidigare forskning ut som en nyckelperson när det kommer till samarbetet kring stadiövergången (Sands & Meadan, 2024; Wilson, 2003).

Studiens resultat visar att även vårdnadshavarna är en viktig samarbetspartner. Vårdnadshavare till barn i behov av stöd har ofta många frågor kring vilka utmaningar och förväntningar som barnet och de själva kommer att ställas inför (Lundqvist, 2018). Med bakgrund i den tidigare forskningen är det positivt att se att samarbetet med vårdnadshavarna även värdesätts. Ett gott samarbete med barnet och dess vårdnadshavare underlättar stadiövergången och säkrar kontinuitet i barnets lärtig (Boyle m.fl., 2018; Rous m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2024). Resultatet av vår studie visar att personal inom småbarnspedagogik använder sig av öppet hus, välkomstbrev och även diskussioner i samarbetet med vårdnadshavarna.

Studiens resultat lyfter fram att även mottagande lärare ses som en viktig del av samarbetet bland våra respondenter. Diskussion med mottagande lärare är den förberedande aktivitet som allra flest respondenter har angett alltid förekommer i samarbetet vid stadiövergången för barn i behov av stöd, vilket kan tolkas som att den är en av de vanligaste metoderna som används vid en stadiövergång för barn i behov av stöd. I och med att den tidigare forskningen visar på svårigheter med samarbete mellan de olika stadierna och brist på information och kunskap kring varandras verksamheter (Balduzzi m.fl., 2019; Niesel & Griebel, 2007; Quintero & McIntyre, 2010; Rantavuori, 2019; Sands & Meadan, 2024) är det viktigt att satsa på samarbetet mellan personalen på de olika stadierna, exempelvis mellan överlämnande och mottagande lärare. Största delen av våra respondenter anger i de slutna frågorna att samarbetet till mottagande lärare existerar och fungerar bra, men när man tittar närmare på respondenternas svar på de öppna frågorna kan man även konstatera att detta samarbete även kan utvecklas vidare.

Respondenterna i vår studie anger att den största delen av samarbetet sker före stadiövergången (61 %). Detta i enlighet med tidigare forskning som lyfter fram vikten av det förberedande samarbetet inför en stadiövergång (Lundqvist, 2018; Wilson, 2003). Till det förberedande samarbetet hör alla förberedande aktiviteter och arbetssätt som används för att stöda barnet och dess vårdnadshavare inför övergången. Samtidigt som detta förberedande samarbete är viktigt, belyser även forskningen vikten av ett kontinuerligt och ständigt samarbete mellan de olika stadierna (Balduzzi m.fl., 2019; Quintero & McIntyre, 2010). Detta är



någonting som inte syns i vårt resultat. Respondenterna rapporterar att samarbetet sjunker under och efter stadieövergången. Man kan se skillnader mellan respondenter från olika verksamhetsställen och kommuner och detta kan till en del bero på var förskolan ligger i den kommunen. Om förskoleundervisningen ordnas i daghemmet i anslutning till småbarnspedagogiken kan samarbetet under och efter stadieövergången ske enklare tack vare det fysiska avståndet. Ligger förskolan däremot i anslutning till skolan kunde detta leda till att samarbetet försvåras. Förskolor i anslutning till skolor har kanske ett tätare samarbete med skolan i stället.

I studiens resultat kan man läsa att respondenterna använder många lågintensiva metoder vid stadieövergången. Enligt forskningen är högintensiva metoder vid en stadieövergång mer ändamålsenliga än lågintensiva metoder (Rous, m.fl., 2007; Sands & Meadan, 2022), men ändå är det de lågintensiva metoderna som dominerar inom samarbetet mellan småbarnspedagogiken och förskolan (Daley m.fl., 2011; Quintero & McIntyre, 2011; Rous, m.fl., 2007). Besök i den nya fysiska miljön och att barnen följer med vänner är två av de vanligast förekommande förberedande aktiviteterna för barn vid en stadieövergång. Fastän dessa är lågintensiva är de bra metoder att använda sig av vid en övergång då det är viktigt för barn i behov av stöd att få förbereda sig och bekanta sig med både den nya fysiska och sociala miljön för att känna sig trygga (Lundqvist, 2018; Soini m.fl., 2013; Wilson, 2003). Även öppet hus och välkomstbrev används ofta som förberedande aktiviteter vid en stadieövergång enligt våra respondenter. Dessa aktiviteter ordnas i allmänhet för hela barngruppen och är därmed också lågintensiva. Vårdnadshavare uttrycker en oro kring bristande information och på så vis är dessa aktiviteter stödjande. Problemet är inte att de lågintensiva metoderna och aktiviteterna som används är dåliga och onödiga, utan i stället att barn i behov av stöd och deras vårdnadshavare önskar och behöver ytterligare samarbetsformer för att stadieövergången ska löpa smidigt.

Balduzzi m.fl. (2019) lyfter i sin forskning fram föräldrars oro kring bristen på kontinuitet gällande barnens relationer. I vår studie visar resultatet att en vanlig förberedande aktivitet som barnen erbjuds är att de följer med vänner från ett stadium till ett annat. I samma fråga kan man även utläsa att lära känna varandra-aktiviteter är en av de minst använda aktiviteterna. Detta har vi kopplat ihop med föregående påstående och tolkar det som att respondenterna menar att lära känna varandra-aktiviteter inte är nödvändiga i samma utsträckning om barnen följer med vänner och redan känner varandra sedan tidigare.

### **5.2.2. Hur säkras kontinuitet vid stadieövergången och vilka är utmaningarna?**

Som det har nämnts flertalet gånger tidigare i avhandlingen är ett av småbarnspedagogikens viktiga mål att säkra kontinuitet i barnens lärtig (Utbildningsstyrelsen, 2022). I och med småbarnspedagogikens uppdaterade styrdokument, som numera går i linje med förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningens styrdokument, bildas en kontinuerlig helhet mellan de tre olika stadierna. För barn i behov av stöd ska stödet ges kontinuerligt och konsekvent genom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt under stadieövergångarna mellan de olika utbildningsstadierna (Utbildningsstyrelsen, 2014a; Utbildningsstyrelsen, 2014b; Utbildningsstyrelsen, 2022). I vår studie kan man se att kontinuitet är något som respondenterna anser är mycket viktigt men samtidigt finns flertalet utmaningar.

Kontinuitet beskrivs uppnås när stadierna samarbetar och bygger vidare på barnets tidigare kunskaper och erfarenheter. Goda samarbeten och effektiva informationsrutiner mellan småbarnspedagogiken och förskolan betonas i styrdokumentet (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Majoriteten av våra respondenter anger samarbete i olika former som en avgörande faktor för att säkra kontinuitet. I enlighet med Staffans (2023) studie samarbetar även våra respondenter med personal inom både småbarnspedagogik och förskola men också vårdnadshavare och speciallärare för att ge information om barnet och trygga kontinuiteten. Samarbete är däremot inte lätt och även om samarbete ses som avgörande för att säkra kontinuitet kan bristfälligt samarbete även äventyra kontinuiteten. Flertalet studier lyfter fram att kommunikationen mellan de olika stadierna uttrycks vara bristfällig (Alatalo m.fl., 2016; Hogsnes & Moser, 2014; Rantavuori m.fl., 2017; Sisson m.fl., 2020), detta kan även ses bland respondenterna i denna studie. Flera av respondenterna uttrycker utmaningar med kommunikationen mellan småbarnspedagogiken och förskolan. För att säkerställa ett gott samarbete och en god kommunikation mellan de olika stadierna borde gemensamma planer för stadieövergångarna göras upp. Detta har även lyfts fram inom andra studier gjorda av Alatalo m.fl. (2016), Rantavuori m.fl. (2017) och Sisson m.fl. (2020).

Något som framkommer i denna studie men som även hittas i Alatalo m.fl. (2016) är att personal inom småbarnspedagogik och förskoleundervisningen känner en viss osäkerhet kring vilken typ av information som är okej att delge enligt tystnadsplikten. Samtidigt varierar det även mellan olika individer hur mycket information de vill ha om ett barn för att kunna bilda sig en egen uppfattning om barnet. Till skillnad från Alatalo m.fl. (2016) studie, där man kunde konstatera att den information som delas främst handlar om barnens sociala förmågor och inte så mycket om det enskilda barnets lärande, kan man i vår studie se att respondenterna

värdesätter information som gäller det enskilda barnets behov, styrkor och intressen som stöder lärandet.

Ytterligare en aspekt kring samarbete som framkommer i vår studie är personalens kunskaper om varandras stadier, det vill säga småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i detta fall. Några respondenter uttrycker en önskan om att få ta del av varandras verksamheter och de kunskaper och arbetssätt som används på de olika stadierna. Detta stöds av forskning gjord av Sands och Meadan (2024) samt Balduzzi m.fl. (2019) som betonar vikten av att vara insatta i varandras verksamheter för att undvika fördomar och antaganden.

Barnet är huvudaktör i den egna stadieövergången och enligt *GPS22* (Utbildningsstyrelsen, 2022) och *GFLP14* (Utbildningsstyrelsen, 2014a) ska barnets tankar, känslor och önskemål tas reda på enligt ett för åldern passande sätt. Det är glädjande att se att majoriteten av respondenterna lyfter fram det enskilda barnet i fokus och utgår ifrån barnets bästa samt tar barnets tankar och åsikter i beaktande vid stadieövergången.

*Lag om småbarnspedagogik (540/2018)* fastställer att det för varje enskilt barn ska uppgöras en plan för småbarnspedagogik som ska fungera som ett verktyg vid planeringen och utvärderingen av den småbarnspedagogiska verksamheten men även för att säkra kontinuiteten vid stadieövergångar. Majoriteten av respondenterna i vår studie bekräftar att de dokumenterar stadieövergången medan det är en minoritet av respondenter som svarar att de utvärderar stadieövergången. Bland respondenternas svar kan man se en viss osäkerhet kring dokumentationen och utvärderingen av stadieövergången. Turunen (2012) och Alatalo m.fl. (2016) betonar däremot vikten av att använda sig av pedagogisk dokumentation och utvärdering för att trygga kontinuiteten och barnens fortsatta lärande.

För att förbättra stadieövergången mellan olika stadium och skapa kontinuitet behöver man som mottagande och överlämnande lärare avsätta tillräckligt med tid till möten och samtal (Dunlop, 2003). I vår studie framkommer dock att respondenterna upplever brist på tid både gällande samtal med mottagande personal och för förberedande aktiviteter för barnen. Tiden och tidsbristen är en ständig diskussion inom utbildningen som skulle behöva åtgärder. Ytterligare en aspekt som framkom var att personalens nyanställningar ofta kommer tätt inpå starten vid det nya stadiet vilket gör det svårt att i god tid hålla överföringsmöten.

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

I detta kapitel presenteras studiens slutsatser samt på vilket sätt stadieövergångar mellan småbarnspedagogik och förskola kan utvecklas baserat på studiens resultat. Vidare skrivs det

fram på vilket sätt studien har bidragit till den forskningslucka som finns samt ges förslag på fortsatt forskning.

### **5.3.1. Slutsatser**

Syftet med studien var att undersöka hur personalen upplever att samarbete fungerar och kontinuitet säkras vid stadiövergången mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen för barn i behov av stöd till följd av den nya lagen om småbarnspedagogik och tillämpningen av trestegsstödet inom småbarnspedagogiken.

I resultatet framkommer att personalen främst samarbetar med barnet självt, barnets vårdnadshavare, mottagande lärare och övrig personal i den egna barngruppen vid stadiövergången. Samarbetet med barnet självt kring dess stadiövergång är det samarbete som sker mest frekvent och kontinuerligt, både före, under och efter stadiövergången. I detta samarbete ingår att barnet får bekanta sig med den nya fysiska miljön och att de följer med vänner till följande stadium. Att barnen får bekanta sig med den sociala miljön och den nya pedagogiska verksamheten är även vanliga förberedande aktiviteter för barnet.

Samarbetet till vårdnadshavarna sker främst i form av diskussioner, välkomstbrev och öppet hus. Med mottagande lärare används ofta telefonsamtal och diskussioner för att samarbeta kring barnen i behov av stöd vid stadiövergången. Respondenterna i studien redogör för en användning av både låg- och högintensiva övergångsmetoder. Den största delen av samarbetet sker före stadiövergången.

I vår studie betonas småbarnspedagogikens mål, att säkra kontinuitet vid stadiövergångar för att trygga barns lärande och utveckling. Trots att samarbete ses som avgörande för kontinuitet finns även utmaningar med samarbetet, särskilt bristfällig kommunikation mellan småbarnspedagogiken och förskolan är något som upplevs äventyra kontinuiteten. Respondenterna i studien lyfter också fram personalens osäkerhet kring informationsdelning och behovet av att fokusera på det enskilda barnets behov för att stödja barnets lärande. I resultatet betonas barnets roll i stadiövergångarna och vikten av pedagogisk dokumentation och utvärdering som verktyg för att säkra kontinuiteten vid stadiövergångar för barn i behov av stöd. Brist på tid för samtal och förberedelser samt resursbrister är något som kunde identifieras som hinder för smidiga och kontinuerliga stadiövergångar övergångar mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen.

Resultatet av studien understryker att samarbete är avgörande för en smidig stadiövergång för barn i behov av stöd. I vårt resultat framgår att samarbetet huvudsakligen sker mellan barnet, dess vårdnadshavare och mottagande lärare, vilket stämmer överens med

tidigare forskning. För att förbättra stadieövergångarna föreslår vi utgående från vår forskning att det behövs en förstärkning av samarbetet mellan personalen på olika stadium, särskilt mellan överlämnande och mottagande lärare. Denna förstärkning skulle ske genom gemensamma planer och regelbundna möten. För att säkra kontinuiteten och möta utmaningarna behövs en förbättring av kommunikationen och informationsutbytet, med tydliga riktlinjer och stöd för personalen kring tystnadsplikt och integritet. Slutligen är det av stort vikt att tillräcklig tid och tillräckliga resurser avsätts för stadieövergångarna, både gällande samtal och planering mellan personalen samt för förberedande aktiviteter för barnen.

En tanke som växt fram under studiens gång är det pågående försöket med tvåårig förskoleundervisning och dess påverkan på både samarbetet med också kontinuiteten vid stadieövergångar. Under åren 2021–2024 genomför Undervisnings- och kulturministeriet ett försök med tvåårig förskoleundervisning, det vill säga att barnet inleder den obligatoriska förskoleundervisningen redan som femåringar och deltar i förskoleundervisningen under två år (Utbildningsstyrelsen, 2021). Syftet med den tvååriga förskoleundervisningen är bland annat att utreda kontinuiteten mellan småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2021). Baserat på de resultat som vår studie belyst kunde en tvåårig förskoleundervisning trygga samarbetet mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen och på så sätt skulle också kontinuiteten stärkas. Samarbetet mellan småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen skulle vara betydligt mera aktivt och man skulle sträva efter att barnen skulle ha samma lärare som både fem- och sexåringar.

### ***5.3.2. Förslag på fortsatt forskning***

Vår studie har bidragit till att utforska och belysa olika aspekter av samarbete och kontinuitet vid stadieövergångar mellan småbarnspedagogik och förskola. Resultaten lyfter fram betydelsen av att inkludera barnet aktivt i samarbetet vid stadieövergången och ta barnets tankar och känslor i beaktande för att säkra en smidig övergång. Dessutom har studien belyst utmaningar relaterade till kommunikation och samarbete mellan olika stadium samt behovet av att förbättra informationsutbytet mellan småbarnspedagogiken och förskolan. Genom att belysa både framgångsfaktorer och utmaningar kring samarbete och kontinuitet vid stadieövergångar har studien bidragit till att fylla en forskningslucka och förståelsen för hur dessa processer förverkligas i praktiken.

Någonting som den tidigare forskning som vi tagit del av genom detta arbete belyser, är vikten av att ha ett kontinuerligt samarbete mellan de olika utbildningsstadierna (Quintero & McIntyre, 2010; Rantavuori m.fl., 2019). Intressant för vidare forskning vore att skapa en plan

för stadiövergången som sedan kunde testas att användas under en tid och därefter utvärdera effekterna av den. Detta skulle troligen behöva vara en studie i större skala, under flera år och på flera olika daghem-förskolor, för att på riktigt undersöka effekterna av planen. Ett annat förslag på fortsatt forskning är att undersöka försöket med tvåårig förskola och på vilket sätt den tvååriga förskoleundervisningen möjligen kunde stärka samarbetet och kontinuiteten vid stadiövergångar.

## Referenser

- Ackesjö, H. (2013a). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International journal of early childhood*, 45(3), 387-410.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk barnehageforskning*, 6(15), 1. <https://doi.org/10.7577/nbf.548>
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk barnehageforskning*, 11(4), 1. <https://doi.org/10.7577/nbf.1323>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(13), 30.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2016). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early childhood education journal*, 44(2), 155-167. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., McKinnon, E. (2019). *START: Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.
- Broström, S. (2022). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehave til skole. *Bahasa dan seni : jurnal bahasa, sastra, seni dan pengajarannya*, 20(1), . <https://doi.org/10.5324/barn.v20i1.4601>
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: The role of practice architectures. *Australian educational researcher*, 45(4), 419-434.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 409-419.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 4:1.). Studentlitteratur AB.
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Forskningsmetodik för förskollära- och lärarprofessionen* (Första upplagan.). Liber.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences. 1. publ.*
- Dunlop, A. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. *European early childhood education research journal*, 11(1), 67-86.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706>

- Fabian, H. (2000). Small Steps to Starting School. *International journal of early years education*, 8(2), 141-153. <https://doi.org/10.1080/09669760050046183>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Finlex (1973). *Lag om barndagvård 36/1973*. Hämtad 28.9.2023 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1973/19730036>
- Finlex. (1998). *Lag om grundläggande utbildning 628/1998*. Hämtad 28.9.2023 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Finlex. (2015). *Lag om småbarnspedagogik 580/2015*. Hämtad 4.4.2022 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/kumotut/1973/19730036>
- Finlex. (2018). *Lag om småbarnspedagogik 540/2018*. Hämtad 4.4.2022 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Harju, K., Vuorisalo, M., Paananen, M., & Rutanen, N. (2023). Children's transitions in early childhood education and care: Various combinations of dis-/continuities. *Early years (London, England), ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2232951>
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Förståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 7, .
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2012). *Kvalitativ innehållsanalys*. I Granskär, M., & Höglund-Nielsen, B. (2012). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (2., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagogik* (Första utgåvan.). Natur & kultur.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early childhood education journal*, 38(4), 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I A-W. Dunlop & H. Fabian (Red.). *Informing transitions in the early years*. s.21-32. McGraw-Hill Education.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (Upplaga 4.). Liber AB.
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan.). Studentlitteratur AB.
- Peltoperä, K., Siippainen, A., & Karila, K. (2023). Stabilise, balance and adjust—Framing the early years transitions of children whose parents work non-standard hours. *International journal of social welfare*, 32(3), 306-319. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12563>



- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Early childhood education journal*, 38(6), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rantavuori, L., Kupila, P., & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2).
- Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of early intervention*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/105381510703000102>
- Riksdagen. (2021). *Regeringens proposition RP 148/2021* rd. Hämtad 24.4.2023 från RP 148/2021 rd (eduskunta.fi)
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2022). A Successful Kindergarten Transition for Children with Disabilities: Collaboration Throughout the Process. *Early childhood education journal*, 50(7), 1133-1141. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01246-6>
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2024). Transition to Kindergarten for Children with Disabilities: Parent and Kindergarten Teacher Perceptions and Experiences. *Topics in early childhood special education*, 43(4), 265-277. <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- Sisson, J. H., Giovacco-Johnson, T., Harris, P., Stribling, J., & Webb-Williams, J. (2020). Collaborative professional identities and continuity of practice: A narrative inquiry of preschool and primary teachers. *Early years (London, England)*, 40(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1423617>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. I Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (Eds.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (pp. 6-16). (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; No. 2013:17).  
Utbildningsstyrelsen. [http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista\\_peruskouluun](http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun)
- Staffans, E. (2023). *Joint mission or mission impossible?: Exploring conditions for itinerant early childhood special education teachers' work*. Åbo Akademi.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens ordlista. (2015). <https://svenska.se/>
- Trost, J., & Hultåker, O. f. (2016). *Enkätboken* (5., [moderniserade och rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Turunen, T. A. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: A case study in one Finnish day-care centre. *Early child development and care*, 182(3-4), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2021). *Barnets rätt till stöd inom småbarnspedagogiken stärks*. Hämtad 28.9.2023 från [Barnets rätt till stöd inom småbarnspedagogiken stärks - OKM - Undervisnings- och kulturministeriet](https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/09/barnets-ratt-till-stod-inom-smabarnspedagogiken-starks-okm-undervisnings-och-kulturministeriet)
- Utbildningsstyrelsen. (2014a). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Utbildningsstyrelsen.

- Utbildningsstyrelsen. (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2021). *Grunderna för läroplanen för försöket med tvåårig förskoleundervisning 2021*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2024). *Vad är förskoleundervisning?* Hämtad från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-forskoleundervisning>
- Vipunen. Education statistics Finland. (u.å.). *Barn som deltar i småbarnspedagogik*. Hämtad från <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNjlkNjFhZTctNTMzZS00OWI2LTliNjAtMmQxYzg2MzNmYjc2IiwidCI6IjlkxMDczODlkLTQ0YjgtNDcxNi05ZGEyLWM0ZTNhY2YwMzBkYiIsImMiOiJh9>
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Berthelsen, D., . . . Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian journal of early childhood*, 37(3), 22-29. <https://doi.org/10.1177/183693911203700304>
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of child and family studies*, 20(4), 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>
- Wilson, R., & Wolfendale, S. (2014). *Special Educational Needs in the Early Years*.

## Bilagor

### Bilaga 1

#### Enkät

#### *BAKGRUNDSFRÅGOR*

1. Jag är född år
2. Utbildning (ange den högsta)  
Du kryssade för "annat" – Vad har du för utbildning?
3. Arbetserfarenhet inom småbarnspedagogiken (välj antal år)
4. Jag arbetar som  
Du kryssade för "annat" – Vad har du för arbetsuppgifter?  
Du kryssade för "speciallärare" – Kan du beskriva hur ditt arbetsfält ser ut gällande följande:
  - Antal grupper som du ansvarar för
  - Antal barn som du ansvarar för totalt
  - Antalet barn i behov av stöd som du ansvarar för (ange gärna antalet barn per stödnivå)
5. I vilken ålder är barnen du arbetar med?  
Du kryssade för "annan åldersindelning" – Vilken ålders barn arbetar du med?
6. Jag arbetar i följande kommun

#### *BARN I BEHOV AV STÖD*

7. Antal barn i barngruppen (totalt)  
Du svarade "annat" gällande antalet barn i gruppen, kan du kort beskriva vad det innebär.
8. Vad tänker du att begreppet barn i behov av stöd står för? Beskriv kort.
9. Antal barn i behov av stöd där du arbetar
10. Använde du dig av trestegsstödet i ditt arbete under det senaste verksamhetsåret?
11. Reflektera kort kring trestegsstödet. Vad tänker du om de olika stödnivåerna idag?
12. Ange antal barn (i din barngrupp) som nu finns på de olika stödnivåerna (Trestegsstödet)
  - Allmänt stöd
  - Intensifierat stöd
  - Särskilt stöd

*SAMARBETE*

13. Vilka av nedanstående listade aktiviteter erbjuds barn i behov av stöd i samband stadieövergångar och hur ofta förekommer de?

1 = förekommer aldrig

2 = förekommer sällan

3 = förekommer

4 = förekommer ofta

5 = förekommer alltid

Du kryssade för alternativet ”andra lösningar erbjuds”. Berätta gärna vilka andra moment som du/ni erbjuder barn i behov av stöd i samband med stadieövergångar.

14. Hur ofta upplever du att följande påstående förekommer i samband med stadieövergångar för barn i behov av stöd?

1 = förekommer aldrig

2 = förekommer sällan

3 = förekommer

4 = förekommer ofta

5 = förekommer alltid

Du kryssade för alternativet "annat". Berätta gärna vilka olika moment som du/ni erbjuder vårdnadshavare eller andra vuxna som ni samarbetar med inför stadieövergången för barn i behov av stöd.

15. När sker ett eventuellt samarbete med följande aktörer under en nalkande stadieövergång för att stötta barn i behov av stöd? Välj endast det eller de alternativ som du använder som överförande lärare/personal.

Jag samarbetar med:

1 = inför

2 = under

3 = efter

4 = förekommer inte

Om du kryssade för alternativet "annat/andra". Berätta vilka olika yrkesgrupper eller personer du ytterligare samarbetar med inför stadieövergångar för barn i behov av stöd.

*KONTINUITET*

16. Vad är viktigt enligt dig för att säkra kontinuitet för barn i behov av stöd i samband med stadieövergångar?

17. Hur får barnen i behov av stöd sin röst hörd i samband med stadiövergången, dvs. på vilket sätt tas barnets åsikter i beaktande, inför, under och/eller efter stadiövergången?
18. Vad är viktig information att föra vidare med tanke på kontinuitet för barnets lärande?
19. Vilka utmaningar upplever du att det finns när det gäller stadiövergångar för barn i behov av stöd?

#### *DOKUMENTATION OCH UTVÄRDERING*

20. Dokumenteras stadiövergången?
21. Berätta kort vad som dokumenteras kring stadiövergångarna för barn i behov av stöd eller reflektera kring varför du inte dokumenterar dessa.
22. Utvärderas stadiövergången?
23. Berätta kort hur stadiövergången för barn i behov av stöd utvärderas eller reflektera kort varför det inte sker.
24. Övrigt du önskar tillägga