

Övergång mellan förskola och anpassad grundskola

- En intervjustudie med speciallärare, lärare och rektorer

Transition from Preschool to Compulsory School for Pupils with
Intellectual Disabilities

-An Interview Study with Special Education Teachers, Teachers
and Principals

Anna-Karin Palmkvist
Ewa Grahn

Handledare: Johanna Lundqvist
Examinator: Ingrid Olsson

Sammanfattning

Examensarbetets syfte är att undersöka vilka erfarenheter speciallärare, lärare och rektorer har gällande arbetet med övergången mellan förskola och anpassad grundskola. Den frågeställning som besvaras är: Vilka är speciallärares, lärarnas och rektorernas erfarenheter av arbetet med övergången mellan förskola och anpassad grundskola? Övergång mellan skolformer är avgörande händelser i ett barns liv. Övergången innebär bland annat att barnet ska möta nya miljöer, skapa nya relationer och erfara nya sätt att lära. I Sverige är förskolan inkluderande vilket innebär att alla barn, med eller utan en intellektuell funktionsnedsättning eller annan svårighet, går i samma förskola. I examensarbetet har en kvalitativ metod med intervjuer använts och analysverktyget som har tillämpats är tematisk analys. För att besvara frågeställningen har intervjuer med speciallärare, lärare och rektorer på anpassade grundskolor i fem kommuner genomförts. Det teoretiska perspektivet som examensarbetet tar sin utgångspunkt i är Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell. Resultatet visar att övergången från förskola till anpassad grundskola för barn med en intellektuell funktionsnedsättning ser olika ut i kommunerna. De teman som framkom var arbetsgång med egna lösningar, överlämningar i flera steg, iordningställa miljöer och trygga vårdnadshavare ger trygga elever. Förskoleklassen finns inte i skolformen anpassad grundskola, några kommuner har därmed startat olika typer av resursskolor som fungerar som förskoleklasser inom den anpassade grundskolan. Exempel på rutiner och strategier som informanterna (lärarna och rektorerna) upplever som framgångsrika vad gäller övergången från förskola till anpassad grundskola är igenkänning, relationer och att låta det ta tid. En annan framgångsfaktor som informanterna lyfter är en ömsesidig kommunikation med vårdnadshavarna. Detta får till följd att speciallärare och lärare behöver lägga tid, energi och fokus på relationsbyggande. Ett förslag till vidare forskning är att undersöka vilka övergångsaktiviteter som gynnar elever med en intellektuell funktionsnedsättning mest.

Nyckelord

Anpassad grundskola, intellektuell funktionsnedsättning, relationsskapande, samverkan, övergång

Förord

Ett stort tack vill vi ge till de speciallärare, lärare och rektorer som tog sig tid till att intervjuas för vårt examensarbete. Utan er hjälp hade vi inte kunnat genomföra studien. Vi vill även tacka vår handledare Johanna Lundqvist för råd, stöttning, uppmuntran och givande diskussioner. Våra kollegor och rektorer som har visat stor förståelse för oss och stöttat oss under hela vår studietid vill vi också uppmärksamma. Slutligen vill vi tacka våra familjer som har stått bakom och uppmuntrat oss och som har accepterat att vi har lagt mycket tid på våra studier.

Anna-Karin Palmkvist & Ewa Grahn

Linköping/Finspång december 2025

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning.....	2
Bakgrund.....	2
Förskola, grundskola och anpassad grundskola i Sverige	3
Centrala begrepp.....	4
Anpassad grundskola	5
Intellectuell funktionsnedsättning.....	5
Övergångar.....	6
Tidigare forskning	6
Övergång mellan förskola och förskoleklass	6
Övergångar för barn med intellektuell funktionsnedsättning.....	7
Övergång mellan förskola och anpassad grundskola	8
Teoretiska utgångspunkter	10
Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell	10
Kontinuitet och diskontinuitet.....	12
Metod.....	13
Intervjustudie.....	13
Urval	14
Analysstrategi	15
Forskningsetik.....	16
Resultat.....	17
Arbetsgång med egna lösning	18
Förskoleklass saknas	18
Egna lösningar	18
Förändringar med kort varsel	19
Överlämningar i flera steg.....	19
Iordningställa miljöer.....	20
Trygga vårdnadshavare ger trygga elever.....	21
Bygga relationer	21
Besök i nya skolan.....	22
Inskolning.....	22
Information.....	23
Diskussion	23
Metoddiskussion.....	24

Resultatdiskussion.....	25
Diskussion gällande arbetsgång med egna lösningar	25
Diskussion avseende överlämningar i flera steg	26
Diskussion beträffande iordningställa miljöer	27
Diskussion rörande trygga vårdnadshavare och trygga elever	28
Relationer grunden för en fungerade övergång.....	30
Möjliga framgångsfaktorer för en fungerande övergång.....	31
Råd från examensarbetet till speciallärare och lärare	32
Vidare forskning.....	33
Referenser.....	34
Bilaga 1.....	39
Bilaga 2.....	41
Bilaga 3.....	42

Inledning

Det här examensarbetet handlar om övergången mellan förskola och anpassad grundskola för barn med en intellektuell funktionsnedsättning. Examensarbetet inriktar sig på att belysa centrala faktorer som beskrivs kunna påverka övergången mellan förskola och skola för elever med intellektuell funktionsnedsättning samt att lyfta speciallärares och lärarens arbete med att skapa förutsättningar för en lyckad övergång för elever.

Övergång kan vara spännande och efterlängtd men även stressande och skapa otrygghet för elever. Jiang et al. (2021, s. 18, 21) menar att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan uppleva svårigheter i övergången från förskola till skola. Elever med en intellektuell funktionsnedsättning kan behöva mer stöd och det finns ett behov av att hjälpa eleven i övergången. Ackesjö (2018, s. 11–12) beskriver övergången från förskola till skola som en stor förändring, barnen kan vara mer eller mindre redo att börja skolan men skolan måste alltid vara redo att ta emot barnen. I examensarbetet undersöks därför både faktorer som kan leda till en otrygg övergång för eleven och vad som kan gynna eleven vid övergång men fokus ligger på faktorer som beskrivs kunna ge en trygg och positiv upplevelse av övergången för eleven.

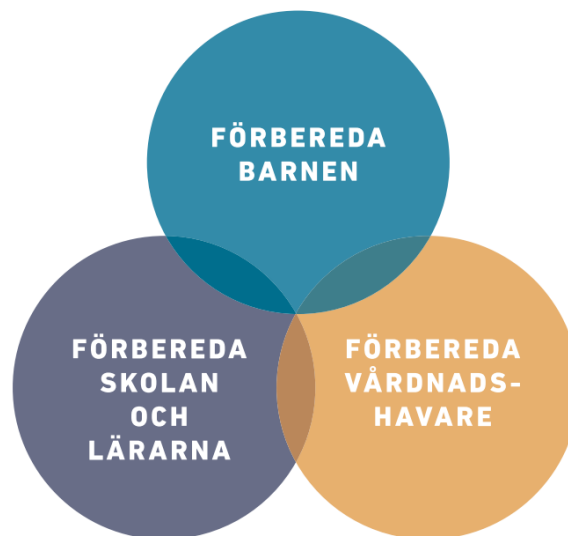
Examensarbetet behövs för att få mer kunskap om övergångar mellan skolor och skolformer för barn med en intellektuell funktionsnedsättning. Som lärare i anpassad grundskola och studerande på speciallärarprogrammet med inriktning på intellektuell funktionsnedsättning finns en önskan att göra övergången mellan förskola och anpassad grundskola och den första tiden i anpassad grundskola så bra som möjligt för eleverna. Övergångar kan liknas vid en bro som förbinder två öar, på bron kan olika former av hinder uppkomma. Det här examensarbetet vill ge exempel på hur speciallärare, lärare och rektorer på anpassad grundskola arbetar för att hjälpa elever med en intellektuell funktionsnedsättning att ta sig över de hinder som elever eventuellt stöter på vid övergången mellan skolformer.

Vid övergången mellan förskola och skola är det inte bara barn, överlämnande skola och mottagande skola som är involverade, även barnets vårdnadshavare är i de allra flesta fall delaktiga. Ackesjö (2018, s. 11–12) förklarar att barns övergångar mellan skolformer behöver ske i dialog mellan barnet, hemmet och skolan. Att vara redo för skolan berör relationen mellan familj, skola och samhälle oavsett om det handlar om barnets lärande eller omsorg. Det är med

andra ord tre inblandade kontexter (figur 1, Ackesjö, 2018, s. 12) som behöver förberedas för övergång mellan förskola och skola: barnet, vårdnadshavarna och skolan.

Figur 1

Illustration av inblandade kontexter som behöver förberedelse vid övergång



Kommentar: Hämtad från Ackesjö (2018, s. 12). Återgiven med tillåtelse från upphovsman.

Syfte och frågeställning

Syftet med examensarbetet är att undersöka vad speciallärare, lärare och rektorer har för erfarenheter av arbete med övergång mellan förskola och anpassad grundskola. Arbetet undersöker särskilt vilka arbetssätt som beskrivs göra övergången efterlängtat och trygg, och vad som kan hindra en sådan övergång. Den frågeställning som kommer att besvaras är: Vilka är speciallärares, lärarnas och rektorernas erfarenheter av arbetet med övergången mellan förskola och anpassad grundskolan?

Bakgrund

Övergångar mellan skolor och skolformer är centrala och viktiga händelser i ett barns liv. Barnet möter nya sammanhang och övergången kan tyckas vara en naturlig del av barnets lärande och utveckling. Övergången innebär att barnet ska lära känna nya miljöer, nya relationer och nya sätt att lära. De möter också en ny läroplan. Detta kan medföra både möjligheter och utmaningar för barnet. I följande stycken beskrivs först hur förskola, skola och anpassad

grundskola är organiserad i Sverige sedan hur styrdokument och forskare uttrycker sig om övergångar och slutligen förklaras centrala begrepp för examensarbetet.

Förskola, grundskola och anpassad grundskola i Sverige

I Sverige är förskolan inkluderande, vilket innebär att alla barn med eller utan en intellektuell funktionsnedsättning går i samma förskola. Vid övergången från förskola till grundskola eller anpassad grundskola går barnet däremot från en läroplan och skolform, Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2025a), till två alternativa: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22 (Skolverket, 2025b) och Läroplan för anpassade grundskolan, Lgra22 (Skolverket, 2025c). I dessa läroplaner står det att berörda skolformer ska utbyta kunskaper och information inför övergången för att skapa sammanhang och kontinuitet i barnets utveckling och lärande. Samarbetet ska även förbereda barnet och vårdnadshavarna för övergången från förskolan till skolan (Skolverket, 2025a, s. 19). Det uttrycks också att elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd ska uppmärksammas särskilt vid övergångar (Skolverket, 2025c, s. 18). Det betyder att elever med en intellektuell funktionsnedsättning ska erbjudas stöd vid övergång.

Enligt skollagen (SFS, 2010:800, 11 kap. 2 §) ska den anpassade grundskolan ge en anpassad utbildning till elever med intellektuell funktionsnedsättning. Den anpassade grundskolan består av nio årskurser, 1–9 (SFS, 2010:800, 11 kap. 4 §) medan grundskolan utgörs av förskoleklass plus nio årskurser (SFS, 2010:800, 9 kap. 3 §, 10 kap. 3 §). I november 2017 fattade riksdagen beslut om att göra förskoleklassen obligatorisk (Prot. 2017/18:31, § 13).

I skollagen (SFS, 2010:800, 7 kap. 10 §, 11a §, 11b §) står det att ett barn har skolplikt från höstterminen det år barnet fyller sex år. Ett barn med intellektuell funktionsnedsättning kan börja i anpassad grundskola när barnet är sex år för att fullgöra skolplikten eller ansöka om uppskjuten skolplikt. Alternativt kan barnet gå i en vanlig förskoleklass i grundskolan. X-kommun (2021, s. 1) belyser att det för elever med omfattande behov av särskilt stöd inte finns någon lösning som är anpassad till elevens behov då förskoleklass inte ingår i den anpassade grundskolans uppdrag. Dessa barn hamnar med andra ord i ett hålrum mellan förskola och den anpassade grundskolan. Barow och Magnússon (2024, s. 44) visar att antalet elever i den anpassade grundskolan har varierat kraftigt de senaste 30 åren och menar att detta kan bero på politisk styrning och policyändringar.

Riksdagen beslutade den 18 juni 2025 att införa 10-årig grundskola, även den anpassade grundskolan kommer att bli 10-årig (Prot. 2024/25:135, § 11). Beslutet tillämpas från hösten 2028 och innebär att förskoleklassen kommer att upphöra som skolform (Regeringen, 2025, s. 1). Förändringen innebär att grundskolan och den anpassade grundskolan från höstterminen 2028 består av lika många årskurser. Regeringen skriver: "reformen innebär också att elever med en intellektuell funktionsnedsättning som går i anpassade grundskolan får en sammanhållen väg genom skolsystemet, till skillnad från i dag då den gruppen inte har någon egen förskoleklass" (2025, s. 1). Eleverna som ska börja i anpassad grundskola som 6-åringar behöver då utredas för mottagande i anpassad grundskola redan på förskolan. Hur denna förändring kommer att påverka elever med en intellektuell funktionsnedsättning skulle kunna utgöra en kommande studie.

Lillvist och Wilder (2017b, s. 16), som undersökt övergångar, anser att en bra övergång mellan förskola och skola är viktigt. De menar att en övergång sker inom eleven och tillsammans med andra. Vidare beskrivs att processen påverkas av elevens egna erfarenheter, omgivningen, samt av relationerna eleven skapar. När en elev byter skolform är den beroende av de vuxnas kompetens, hur de samarbetar och vilka strategier de använder för att övergången ska bli så bra som möjligt.

Även Docket och Perry (2017, s. 38) framhåller att kontinuitet och förändring präglar övergångar till skolan och det är centralt att det finns en balans där emellan. Följaktligen är det viktigt att ta tillvara på elevens tidigare erfarenheter och att den nya miljön, rutinerna och strukturerna introduceras på ett tydligt och tryggt sätt för eleven. Läroplan för anpassade grundskolan, Lgra22 (Skolverket, 2025c, s. 17) lyfter vikten av att arbetslag ska förbereda eleven inför övergången och att samverka med berörd skolform genom att byta erfarenheter och kunskap om berörd elev.

Centrala begrepp

I detta avsnitt definieras och förklaras centrala begrepp för examensarbetet. Det redogörs för definitionen av begreppen anpassad grundskola, intellektuell funktionsnedsättning samt övergång.

Anpassad grundskola

Skollagen (SFS, 2010:800, 11 kap. 2 §) beskriver att syftet för den anpassade grundskolan är att elever med intellektuell funktionsnedsättning ges en anpassad utbildning som ger eleverna kunskaper samt utvecklar elevernas förmåga att inhämta kunskap. Skolverkets (2025d, s. 1) definition av den anpassade grundskolan är att den är till för elever mellan 7–16 år som har en intellektuell funktionsnedsättning eller en förvärvad hjärnskada. Skollagen (SFS, 2010:800, 7 kap. 5§) framhåller att för att få gå på anpassad grundskola ska eleven ha genomgått en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning som visar på att eleven har en intellektuell funktionsnedsättning. Elever i anpassad skola som läser ämnesområden ska bland annat utveckla kunskap om att använda det svenska språket för att kommunicera och att använda sig av matematiskt tänkande i vardagslivet (Skolverket, 2025c, s. 14).

Intellektuell funktionsnedsättning

Granlund och Göransson (2019, s. 13) slår fast att definitionen för diagnosen intellektuell funktionsnedsättning består av tre kriterier: IQ under 70, nedsättning av adaptiv förmåga samt att dessa har inträffat före 16 års ålder. IQ står för intelligenskvot och är ett mått på en persons intelligens. Levén och Schöld (2021, s. 145) menar även de att en intellektuell funktionsnedsättning ger nedsättning i flera kognitiva förmågor såsom arbetsminne och språk. Den begränsade förmågan att lagra och bearbeta information leder till konsekvenser i vardagen, till exempel svårigheter att förstå det som är abstrakt. Burack et al. (2021, s. 340–341, 356) menar att intellektuell funktionsnedsättning är en diagnos som bestäms av beteendemässiga snarare än biologiska markörer. Diagnosen bygger både på ett standardiserat test och den adaptiva förmågan hos individen. Individer med diagnosen intellektuell funktionsnedsättning utgör en heterogen grupp. Leonard et al. (2022, s. 2) lyfter att intellektuell funktionsnedsättning är en neurologisk utvecklingsavvikelse vilket medför nedsättningar i både kognitiva och adaptiva förmågorna hos barnet. Diagnosen intellektuell funktionsnedsättning klassificeras utifrån mild, måttlig, svår eller djupgående. Det baseras utifrån testresultat av barnets IQ och dess behov av stöd. Orsaken till intellektuell funktionsnedsättning är till viss del okänd, oftast är det en kombination av genetiska och miljörelaterade faktorer. I enstaka fall kan det förklaras genom särskilda medicinska sjukdomar.

Övergångar

Lillvist och Wilder (2017b, s. 16, 136) menar att en övergång är komplex och mer än bara en förflyttning mellan två olika miljöer. Det är också en process som sker inom individen och tillsammans med andra. För att få en övergång som utgår från barnperspektivet med eleven i centrum så bör skolan, hemmet och förskolan, arbeta tillsammans eftersom alla har olika kompetenser om hur eleven fungerar, lär sig och hur miljön påverkar. Även Dockett och Perry (2017, s. 32) anser att vid övergångar är samarbetet mellan skola och hem viktigt. Eftersom det samarbetet har en avgörande roll för att eleven ska få en lyckad övergång då de formas av både sammanhang och förändringar. Exempel på sammanhang och förändringar är miljöer och relationer. Lillvist och Wilder (2017b, s. 18) lyfter vidare vikten av att elever som behöver särskilt stöd behöver extra stöd i övergångarna för att förebygga problem.

Tidigare forskning

I kommande stycken redogörs för tidigare forskning gällande övergången mellan förskola och förskoleklass. Både övergången mellan förskola och förskoleklass och mellan förskola och anpassad grundskola behandlas. Även övergångar överlag för individer med en intellektuell funktionsnedsättning tas upp för att på så sätt få en förståelse för hur övergången till anpassad grundskola kan påverka dessa elever. Det redogörs för forskning både från Sverige och internationellt. Den internationella forskningen är främst från USA och Australien men även från Kina.

Övergång mellan förskola och förskoleklass

Ackesjö (2018, s. 4) menar att förskoleklassen ska vara en bro mellan förskola och skola där både förskolans och skolans pedagogik vävs samman för en mjuk övergång för barnen. Förskoleklassens klassrum är ofta placerad i skolans lokaler varför barn och vårdnadshavare beskriver övergången som att börja skolan. Ackesjö (2018, s. 11–12) visar att vårdnadshavare ser övergången från förskola till förskoleklass som en stor förändring, att lämna förskolan betraktas både som något positivt och negativt. Barnen kan vara mer eller mindre redo att börja förskoleklass men skolan måste alltid vara redo att ta emot barnen utifrån deras förutsättningar. Övergången ses som en gräns som ska trädas över där relationen mellan familj, skola och samhälle är av stor vikt. Ackesjö (2015, s 4, 13–14) lyfter att skapandet av förutsättningar för barns övergångar kan beskrivas som att lägga ett pussel, där flera bitar måste koordineras för att fogas samman till en helhet. Övergångar kan innebära en process som omfattar både

anpassning och separation för barnet. Genom att de förlorar relationer samtidigt som de ska anpassa sig till att bygga nya sociala relationer och bli delaktig i en ny gemenskap. Det kan även bli en utmaning för barnet att lära sig att tolka den nya skolformen och den pedagogiska miljön. Dessa två, relationer och miljön, utgör en central del i deras anpassningsprocess.

Lundqvist och Sandström (2020, s. 142, 144) framhäver barnets perspektiv vid övergången mellan förskolan och förskoleklass och menar att barn behöver få vara delaktiga i planeringen av övergångsaktiviteter. När det gäller övergångsaktiviteter handlar det inte om att göra fler aktiviteter utan om att göra rätt saker så att barn och vårdnadshavare känner sig trygga. Lundqvist och Sandström (2021, s. 74) visar att övergångsaktiviteter kan bidra till en trygg och välfungerande övergång mellan förskola och skola samt att dessa kan förhindra att övergången blir för svår eller plötslig. Lundqvist och Sandström (2020, s. 144) ger exempel på övergångsaktiviteter och nämner bland annat besök, prova på dagar, överlämningsamtal och informationsmöten.

Ackesjö (2014 s. 104–105) påtalar att även om kontinuitet vid övergången mellan förskola och förskoleklass framhävs som något bra förväntar sig barnen diskontinuitet mellan skolformerna. Barnen önskar att skolformerna ska vara olika både till form och innehåll så att gränsen mellan skolformerna markeras. Lundqvist (2016, s. 111) menar att alla barn är med om förändringar i aktiviteter och relationer vid övergångar men att barn i behov av särskilt stöd upplever störst förändring då de går från en inkludering i förskolan till en segregering i anpassad grundskola.

Övergångar för barn med intellektuell funktionsnedsättning

Wilder och Lillvist (2022, s. 340) lyfter att det finns begränsat med forskning om utbildningsövergångar för barn med intellektuell funktionsnedsättning och menar att barn med intellektuell funktionsnedsättning ofta behöver individuella anpassningar i pedagogiska miljöer och att de är beroende av stödjande personer i sitt lärande. Wilder och Lillvist (2022, s. 352–353) fortsätter och förklarar att samverkan mellan förskola, skola och hem är avgörande för ett bra utfall vid övergångar. En individualisering av övergångar behövs och individualiseringen bör föregå övergången med tydligt stöd som är kontinuerligt. Det är viktigt med flexibilitet hos personalen, samarbete mellan olika yrkeskategorier samt att lita på att vårdnadshavarna vet vad som är bäst för deras barn.

Kemp och Carter (2000, s. 392–396) beskriver färdigheter som skulle kunna gynna elever med intellektuell funktionsnedsättning i övergången till skolan och i skolan. Eleverna var behjälpta av självständighet, kommunikation samt att fungera i en skolmiljö. Däremot hade de svårt att ta till sig uppgifter i helklass. Tidiga insatser som främjade eleverna i deras skolmiljö var att de får stöd av läraren. Det är centralt viktigare att läraren är väl förberedd på att ta emot eleven än att eleven är det.

Luttropa och Granlund (2010, s. 12) menar att barn med en intellektuell funktionsnedsättning behöver stöd för att kunna delta i sociala interaktioner i förskolan. Miljön, personalens arbetssätt, lärarens engagemang, synsätt och handlingssätt är centralt viktiga delar i att stödja barnet till interaktion med den vuxne eller andra barn. Barnets chans till delaktighet och möjlighet till interaktion ökar om aktiviteten är strukturerad än om det är fria aktiviteter.

Sands och Meadan (2021, s. 1134, 1136, 1139) påvisar att vårdnadshavare till elev med intellektuell funktionsnedsättning oftast känner högre oro inför övergångsprocessen till skolan än föräldrar till elever utan diagnosen intellektuell funktionsnedsättning. Det kan grundas i att beslut fattas inför övergången i möten där många vårdnadshavare känner ett behov av att vara delaktiga och att föra sitt barns talan. De menar även att eleverna och vårdnadshavarna gynnas av högintensiva övergångsmetoder som enskilda besök för eleven i klassrummet, individuella möten med skolan och telefonkontakt. Eftersom det lägger grund för ett öppet och tillitsfullt samarbete mellan skolan och hemmet. Eleven kan även gynnas av att det skapas en individualiserad övergångsplan, där elevens styrkor och behov ligger till grund för målen och vårdnadshavarna får ha åsikter och yttra sig. I deras studie lyfts att en elev fick hem ett dagsschema inför skolstarten. Det gjorde att vårdnadshavarna kunde stötta sitt barn inför skolstart och att både elev och vårdnadshavare kände sig tryggare.

Övergång mellan förskola och anpassad grundskola

Lundqvist (2016, s. 110–111) beskriver olika utbildningsvägar från förskola till skola. De vägar som leder till en skolgång i anpassad skola benämns som att ”vika av från den ordinarie vägen till skolan” och ”en stoppskylt, genväg och en alternativ väg till skolan”. Detta då den anpassade skolan är en segregerad skolform till skillnad från förskolan som är inkluderande. Ett exempel var ett barn som efter förskolan med full inkludering gick till anpassad grundskola där det bedrevs en till en undervisning som skulle kunna beskrivas som en segregerad undervisning.

Ytterligare ett exempel var barn i behov av mycket stöd hade ett extra år i förskolan innan de började i anpassad grundskola, de barnen gick med andra ord inte i förskoleklass.

Lillvist och Wilder (2017a, s. 432) menar att lärare i den anpassade grundskolan är involverade i olika övergångsaktiviteter när det gäller övergången mellan förskola och skola. De flesta av aktiviteterna har fokus på det enskilda barnet och dess familj så som att besöka barnet på förskolan och att samtala med förskolläraren om vad barnet lärt sig i förskolan. Ett annat exempel på övergångsaktivitet är att både lärare och rektor träffar vårdnadshavarna både med och utan barn. Wilder och Lillvist (2018, s. 696–698) lyfter fyra aspekter som bör belysas vid utbildningsövergångar: lärande, kontinuitet/diskontinuitet, förändring och samarbete. Dessa belyser att samarbetsprocesser påverkas av organisationens policyer men utförs av representanter, i detta fall lärare. Det är genom lärares tillvägagångssätt som samarbete sker, i ett barns övergång mellan skolformer är det viktigt att även vårdnadshavarna, är involverade i samarbetet kring barns läranderesor.

Wilder och Lillvist (2022, s. 351–352) betonar även vikten av att ge eleven förberedelse och tid, att läraren/pedagogerna är flexibla och har tålamod. Individualiserad undervisning, och tid till att lära känna den pedagogiska miljön och lärare/pedagoger, ökar möjligheten till att eleven får en mjukare övergång. Elever med intellektuell funktionsnedsättning skapar nämligen relationer via samspel med andra, där trygga relationer med pedagoger och vårdnadshavare är viktiga för barnets utveckling och lärande.

Jiang et al. (2021, s. 18, 21) belyser svårigheter elever med intellektuell funktionsnedsättning kan uppleva i övergången från förskola till skola. Fokus ligger på fem olika områden som att skapa kompisrelationer, förstå scheman, leva upp till skolans kunskapskrav, kunna arbeta i grupp samt att vara strukturerad. Elever med en intellektuell funktionsnedsättning behövde mer stöd än elever utan, vilket visar på att en övergångsplanering behövs för elever med intellektuell funktionsnedsättning samt att det finns ett behov av att hjälpa barn i övergångar.

McIntyre et al. (2006, s. 349) lyfter att barn med intellektuell funktionsnedsättning kan ha en ökad risk för tidiga svårigheter i skolan. Barn med intellektuell funktionsnedsättning har mindre positiva upplevelser av skolan, det är därför viktigt att främja sociala färdigheter för att öka den positiva anpassningen till skolan. Strnadová och Evans (2013, s. 70) visar att även barnets familj upplever en hög stress och oro vid övergången till skolan. Här har skolan en viktig roll att fylla

för att minska denna oro genom att samarbeta med vårdnadshavarna. Även Lundqvist och Sandström (2021, s. 74) menar att vårdnadshavare till barn i behov av stöd oftare känner oro vid övergången från förskolan till skola än vårdnadshavare till barn utan behov av stöd.

Hou et al. (2022, s. 4884) belyser vikten av att lärare vägleder vårdnadshavarna så att de kan vara ett stöd för barnet i övergången till skolan. Vårdnadshavarna behöver även få möjligheten att delta i beslut som rör barnets övergång till skolan.

Teoretiska utgångspunkter

Nedan följer den teoretiska utgångspunkt som ligger till grund för examensarbetet, Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell. För att få ytterligare bredd på examensarbetets teoretiska utgångspunkt används även begreppen kontinuitet och diskontinuitet som även de förklaras i detta avsnitt.

Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell

I det här examensarbetet används som teoretisk utgångspunkt Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell. Imsen (2006, s. 72) beskriver att den bioekologiska utvecklingsmodellen understryker att barnets utveckling behöver ses i hela dess sammanhang. Uppväxtmiljö, biologiska faktorer och psykologisk utveckling samspelar och måste beaktas samtidigt. Imsen (2006, s. 73) förklarar vidare att den bioekologiska utvecklingsmodellen menar att ett barn hör till många olika miljöer samtidigt såsom hemmet, skolan, vänner utanför skolan och ett bostadsområde som i sin tur är delar av större helheter. Barnet alternerar mellan olika miljöer och tillhör flera platser samtidigt. Dessa olika sociala sammanhang tillför olika kunskaper som kan vara oförenliga. Bronfenbrenner (1979, s. 132) lyfter att förutom hemmet är institutioner för barnomsorg den enda miljö som fungerar som ett heltäckande sammanhang för utveckling under barnens tidiga år.

Imsen (2006, s. 74–76) illustrerar den bioekologiska utvecklingsmodellen med fyra växande ringar som omger individen, dessa är mikronivå, mesonivå, exonivå och makronivå. Mikronivån består av det som är nära individen så som familjen, skola och kamratgrupp. Mesonivån utgörs av relationer mellan närmiljöer: här studeras flera närmiljöer samtidigt och samspelet mellan dem. Den tredje nivån, exonivån innehåller lokala formella och informella samhällsinstruktioner medan den yttersta ringen, makronivån, är formella och informella

institutioner på samhällsnivå till exempel utbildningssystemet och det politiska systemet. Bronfenbrenner (1979, s. 209–210) definierar mesosystemet som relationer mellan två eller flera miljöer där individen blir en aktiv deltagare. Det finns fyra generella typer av mesosystem: deltagande i flera miljöer, indirekt länkning, interagerande kommunikation och interagerande kunskap. Deltagande i flera miljöer innebär att samma individ engagerar sig i aktiviteter i mer än en miljö till exempel ett barn som tillbringar tid både hemma och på förskolan. När individen delar i mer än en miljö inom mesosystemet benämns hen primär länk, andra personer som deltar i samma två miljöer kallas för kompletterande länkar. Indirekt länkning uppstår när individen inte aktivt deltar i båda miljöerna utan kopplingen upprättas genom en tredje part som fungerar som en länk mellan individerna i de två miljöerna. Den tredje typen av mesosystem, interagerande kommunikation är när meddelanden överförs från en miljö till en annan med avsikt att ge specifik information till individer i den andra miljön. Med interagerande kunskap menas den information eller erfarenhet som finns i en miljö om den andra miljön.

Bronfenbrenner (1979, s. 210–211) menar att den mest kritiska länken mellan två miljöer är den miljöövergång som sker när en individ kommer in i en ny miljö, det vill säga det som fastställer existensen av ett mesosystem. Om till exempel ett barn går till skolan själv den första dagen och ingen annan från hemmet kommer in i skolmiljön finns det bara en enda direkt länk mellan de två mikrosystemen.

Enligt Bronfenbrenner (1979, s. 217–218) kan miljöer förstärkas om de utväxlar personlig kontakt som exempelvis informella samtal, telefonsamtal och brev. Ett annat sätt att förstärka miljön är att barnet får ta del av något från skolan som barnet kan ha i sitt hem. Det gör att det blir en slags introduktion för barnet. Han tar även upp tre faktorer som påverkar relationen mellan två personer, vilka benämns som dyader. Dessa är ömsesidighet, maktbalans och affektiva relationer. När de här tre delarna fungerar blir det ett bra samspel som gynnar barnet exempelvis inom skola och hem.

Lerner (2005, s. xii-xiv) menar att Bronfenbrenner beskriver hur människors utveckling påverkas av flera olika miljöer som finns runt individen. Miljöerna är sammanlänkande och påverkar varandra. Miljöerna kan beskrivas som ett kapslat system som tillsammans formar hur individen växer och utvecklas. Mikrosystemet är den miljö som individen finns i och interagerar i en specifik tidpunkt i livet. Det berör samspelet mellan individen, miljön och personerna i omgivningen. Därefter kommer mesosystemet som består av en grupp mikrosystem som

gemensamt formar individens miljöutveckling, samspelet mellan individens centrala miljöer samt hur dessa inverkar på individens utveckling. Därefter kommer exosystemet som påverkar individen indirekt eftersom yttre faktorer påverkar individerna i individens närhet. Lerner (2005, s. xii-xiv) beskriver att Bronfenbrenner anser att detta är en utvidgning av mesosystemet och dess påverkan av samhällsstrukturer. Individen är inte direkt inkluderad men blir påverkad indirekt eller direkt eftersom den är i dess miljöer. Strukturena kan genom detta begränsa, prägla och kontrollera individen i dennes omgivning. Sedan kommer makrosystemet som är det system som ger påverkan i alla nivåerna av individens utvecklingsmiljö eftersom faktorerna präglar och påverkar samspelet i individens miljö där utveckling sker. Ytterst i det kapslade systemet finns kronosystemet som behandlar tiden. Det kan beskrivas som händelser och historiska sammanhang som påverkar individens utveckling (Bronfenbrenner, 2005, s. 83).

Lerner (2005, s. xiv) återger att Bronfenbrenner ansåg att hans teori inte är komplett förrän individens egna mönster och funktioner som biologiska, psykologiska och beteendemässiga synsätt måste samverka aktivt med de ekologiska systemen. Lerner (2005, s. xviii-xix) berättar att Bronfenbrenner och Morris hävdar att den bioekologiska modellen har förändrats och innehåller flera teorier. Idéerna visar hur utvecklingen hos individen påverkas av hur hen samspelar med sin omgivning och att samspelet förändras succesivt. Människan utvecklas hela sitt liv men framför allt i livets början. Utvecklingen baseras på att människan är aktiv och det sker en interaktion mellan människan, individer, föremål och symboler. De här interaktionerna ligger till grund för proximala processer och det är viktigt att de är återkommande under en längre tid för att utveckling ska kunna ske. Exempel på proximala processer kan vara ensam lek, att leka med andra barn, ingå i en grupp och att lära sig nya saker. De proximala processerna influeras av individens förmågor och motivation och av miljön där interaktionen sker.

Kontinuitet och diskontinuitet

Ackesjö (2014, s. 97–98) menar att när det gäller övergångar är kontinuitet något som beskrivs som önskvärt och positivt. Det är dock inte för ett barn så att en mjuk övergång är lika med kontinuitet. Barns övergångar består även av diskontinuiteter vilket inte behöver upplevas som något negativt. En mjuk övergång kan beskrivas som en pendel som pendlar mellan kontinuitet och diskontinuitet, där barnen får uppleva båda två. Social diskontinuitet skapas vid övergången mellan skolformer genom att relationer skapas och bryts. Ackesjö och Persson (2014, s. 23–24) visar att barn upplever diskontinuitet och kontinuitet vid övergångar olika beroende på hur barnen förstår sig själva. Övergångarna leder till att barnen behöver anpassa sig till nya sociala

gemenskaper och nya miljöer, där diskontinuitet leder till att barnet behöver reflektera över sig själv som person.

Metod

Detta avsnitt presenterar genomförandet av examensarbetet och de val som gjorts vad gäller metod. Det redogörs bland annat för urval av informanter samt en beskrivning av analysstrategin som använts och tillvägagångssättet då datan analyserades. Avsnittet avslutas med de etiska aspekter som tagits hänsyn till då människor är involverade i datainsamlingen.

Intervjustudie

Till examensarbetet valdes en kvalitativ forskningsansats med metoden intervju. Det samlades även in dokument om övergången mellan förskola och anpassad grundskola i de fall som detta fanns att tillgå. Bryman (2016, s. 454, 561) beskriver kvalitativ forskning som en forskningsstrategi där tyngdpunkten oftare ligger på ord än på siffror. I kvalitativ forskning är intervju den mest använda metoden. Bryman (2016, s. 563) förmedlar att vid en semistrukturerad intervju har forskaren en lista över teman som ska behandlas, en så kallad intervjuguide, men frågorna behöver inte ställas i den ordning som de står i guiden och frågor som inte finns med i guiden kan också ställas. Även Dalen (2015, s. 35–36) menar att det vid en semistrukturerad intervju finns ett behov av att utforma en intervjuguide. Vid utformandet av denna guide är det viktigt att tänka på att ha frågor som inte är ledande och inte går att tolka på olika sätt. Det är även angeläget att ställa frågor som inte kräver specifika kunskaper som informanten inte har eller frågor som är av känslig karaktär.

Baserat på detta var intervjuerna semistrukturerade och det fanns en på förväg utarbetad intervjuguide (se bilaga 2) men under intervjuerna ställdes även följdfrågor och frågor för att förtydliga informantens svar. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser eller digitalt, där informanterna fick välja plats för intervjun. Bryman (2016, s. 566) lyfter fram vikten av att intervjun genomförs i en lugn miljö där informanten inte behöver oroa sig för att någon annan kan höra vad som sägs. Intervjuerna spelades in med hjälp av en applikation på mobiltelefonen och ljudfilen transkriberades sedan genom ett ordbehandlingsprogram på datorn.

Urval

Urvalet av informanter har skett via ett bekvämlighetsurval eller tillfällighetsurval. Bryman (2016, s. 243–244) beskriver bekvämlighetsurval, även kallat tillfällighetsurval, som att urvalet av informanter består av de som råkar finnas tillgängliga för forskaren vid tillfället. Då urvalet av möjliga informanter som ville ställa upp på en intervju till antalet inte är så stort kunde inte urvalet göras på något annat sätt.

Kontakt togs med rektorer i olika kommuner för att på så sätt komma i kontakt med speciallärare och lärare som arbetar i anpassad grundskola. I vissa fall togs kontakt direkt med läraren, beroende på vilka kontaktuppgifter som fanns tillgängliga på kommunernas hemsidor. Baserat på vilka som hade vilja och möjlighet att ställa upp på en intervju intervjuades rektorer, speciallärare eller lärare i kommunerna. Önskemålet var att intervju två personer från varje kommun för att få en bredare och mer nyanserad bild av kommunens arbete med övergångar. Denna önska gick tyvärr inte att uppfylla utan det blev två intervjuer från tre av kommunerna och sedan två kommuner där endast en person intervjuades.

Till resultatet har åtta kvalitativa intervjuer med speciallärare, lärare och rektorer från fem olika kommuner använts. Lärare "Anna" och lärare "Bea" arbetar på två olika anpassade grundskolor i en storstad som ligger i kommun X. Lärare "Cecilia" och rektor "Diana" återfinns i en mindre kommun, kommun Y där "Cecilia" arbetar som lärare på anpassad grundskola och "Diana" är rektor på denna skola. I kommun Z, en mindre landsbygdskommun arbetar lärare "Emma" och speciallärare "Frida" på en anpassad grundskola där "Frida" även har ett uppdrag som samordnare för anpassad grundskola i kommunen och arbetar riktat mot en särskild undervisningsgrupp. "Greta" arbetar som specialpedagog men är utbildad speciallärare med inriktning intellektuell funktionsnedsättning och har sin arbetsplats i en mellanstor stad i kommun Å. I kommun Ä, en mellanstor stad, återfinns "Hanna" som arbetar som biträdande rektor på en anpassad grundskola. I resultatet benämns både speciallärare och lärare som lärare. Nedan följer en tabell med informanternas namn, yrke och kommun.

Tabell 1*Informanter*

Namn	Yrke	Kommun
Anna	Lärare	X-kommun
Bea	Lärare	X-kommun
Cecilia	Lärare	Y-kommun
Diana	Rektor	Y-kommun
Emma	Lärare	Z-kommun
Frida	Speciallärare	Z-kommun
Greta	Speciallärare	Å-kommun
Hanna	Rektor	Ä-kommun

Analysstrategi

Datan analyserades med hjälp av tematisk analys. Barman och Weurlander (2024, s. 38, 40) framställer tematisk analys som ett analytiskt verktyg där forskaren genererar teman som berättar något meningsfullt om det som studeras. När dessa teman sätts och namnges utifrån empiri kallas den induktiv.

I examensarbetet har en induktiv tematisk analys använts. Barman och Weurlander (2024, s. 38, 40) menar att tematisk analys passar för en studie som är kvalitativ, induktiv och interpretativ det vill säga tolkade. Clarke och Braun (2018, s. 107) håller med och menar att tematisk analys som metod ska vara helt kvalitativ.

Braun och Clarke (2006, s. 87–93) redogör för tematisk analys sex olika faser där fas 1 är att bekanta dig med data, fas 2 innebär generering av initiala koder och fas 3 syftar till att söka efter teman. Vidare består fas 4 av att granska teman, fas 5 innehåller att definiera och namnge teman och slutligen fas 6 som omfattar framtagande av rapporten. Barman och Weurlander (2024, s. 44) lägger till ett sjunde steg mellan fas 4 och fas 5, skapa en tematisk karta. Den tematiska kartan ska illustrera teman och underteman och vara en del av analysen.

De genomförda intervjuerna spelades in med ljud med hjälp av en applikation i mobiltelefonen. Sedan transkriberades ljudfilen till text genom ett textbearbetningsprogram på datorn. Transkriptionerna gick noggrant igenom för att se så att transkriptionerna överensstämde med ljudupptagningen och skrevs sedan ut. Därefter lästes transkriptionerna ett flertal gånger för att

bli bekant data enligt fas 1 av tematisk analys. Ett första förslag på koder togs fram ur datamaterialet i enlighet med fas 2 i tematisk analys. Som exempel på koder kan nämnas resursskola, överlämningsdokument, kommunikation med vårdnadshavare och barnen lyckas. Med dessa koder söktes sedan teman och underteman i koderna med hjälp av att färga koderna i olika färger där varje färg representerade ett tema vilket utgör fas 3. Ett exempel är trygga vårdnadshavare ger trygga elever. Efter detta granskades teman och de namngavs enligt fas 4 och fas 5. Namnen på teman och underteman gjordes om ett flertal gånger innan de fastställdes. Likaså sammanfogades några teman då de utgjordes av få koder och några teman sammanfogades till ett gemensamt tema och blev underteman. För tabell med teman, underteman och koder se bilaga 3. Denna tabell skulle kunna likställas med de sjunde steget som finns mellan fas 4 och fas 5. Därefter skrevs resultatet in i examensarbetet vilket utgör fas 6, framtagande av rapporten.

Barman och Weurlander (2024, s. 38–39) menar att vid reflexiv tematisk analys drar forskaren nytta av sin förförståelse. Detta betyder att analysen och därmed även resultatet formas av forskarens livserfarenheter. Clarke och Braun (2018, s. 109) anser att tematisk analys är mer än en metod för att beskriva och reducera data, med fokus på analysen transformeras en sammanfattad beskrivning via tolkning till att berätta en historia. Även Barman och Weurlander (2024, s. 40) framhäver att tematisk analys är tolkande och drar nytta av forskarens förförståelse under analysen. Detta innebär dock att forskarens kunskaper i och upplevelser av ämnet är av betydelse för utfallet av studien.

Forskningsetik

Dalen (2015, s. 24–25) lyfter de etiska reflektioner som bör göras i samband med kvalitativ intervjuforskning och trycker speciellt på följande områden; krav på samtycke, krav på att bli informerad, krav på konfidentialitet, krav på skydd för barn och hänsyn till socialt svaga grupper. Även Vetenskapsrådet (2002, s. 6) framhåller att de forskningsetiska principerna ska ge riktlinjer på hur forskare ska förhålla sig till deltagaren i studien. Så om en konflikt skulle uppstå så finns det en avvägd balans mellan forskningsintresset och individskyddet. Individkravet utgår från fyra huvudkrav vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vetenskapsrådet (2024, s. 58, 62) slår fast att information och samtycke innan människor involveras i forskning är en grundläggande forskningsetisk princip. En utgångspunkt för forskning där människor är involverade, innehåller fyra principer, att göra gott, att inte skada, att respektera självbestämmande samt att

upprätthålla rättvisa. Informanterna har blivit informerade om syftet med studien både muntligt och genom samtyckesbrevet, de har också fått ge sitt samtycke skriftligt (se bilaga 1). I missivbrevet framgår att deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas upp till en vecka efter genomförd intervju. På det sättet har kraven på samtycke och information uppfyllas. I den skriftliga rapporten av studien har informanterna aidentifierats och gets andra namn. Även kommunerna har döpts om för att inte kunna identifieras. Det framkommer heller inte på vilken skola informanterna arbetar eller var i landet kommunen de arbetar i ligger, på så sätt uppfylls konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet tillgodoses genom att datan som samlas in till examensarbetet endast används till forskningsändamål.

Vetenskapsrådet (2024, s.11) beskriver fyra grundprinciper i ALLAE-kodexen: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. Tillförlitlighet handlar om att säkerställa forskningens kvalitet medan ärlighet innehåller att informera om forskningen på ett öppet och objektivt sätt. Respekt inbegriper både respekt för levande människor och djur samt samhället och miljön. Under det sista begreppet, ansvar, läggs ansvaret för forskningen från idé till publicering på forskaren. Forskaren ansvarar även för de konsekvenser som forskningen medför.

Resultat

Detta resultat har sin grund i en analys av åtta kvalitativa intervjuer med speciallärare, lärare och rektorer från fem olika kommuner samt några tillhörande observationer. Den tematiska analysen av intervjuerna resulterade i följande fyra teman:

- Arbetsgång med egna lösningar
- Överlämningar i flera steg
- Iordningsställa miljöer
- Trygga vårdnadshavare ger trygga elever

Några teman har även underteman medan andra endast består av ett huvudtema (se tabell, bilaga 3). Nedan redovisas resultatet tema för tema med de olika teman som rubriker.

Arbetsgång med egna lösning

Det första temat Arbetsgång med egna lösningar har tre underteman: Förskoleklass saknas, Egna lösningar samt Förändringar med kort varsel. I intervjuerna framkom att förskoleklass i anpassad grundskola saknas vilket har lett till egna lösningar för att kunna möta behovet av en anpassad skolgång. Det har även framkommit att förändringar i elevantal och elevsammansättning ändras med kort varsel. I styckena nedan beskrivs dessa underteman.

Förskoleklass saknas

De intervjuade lärarna och rektorerna gav uttryck för att de saknar förskoleklasser i den anpassade grundskolan i deras kommuner. "Anna" säger: "Saknades ju en skolform för den här elevgruppen som fick börja i de här stora klasserna med 28 elever och det var inte bra för någon". "Anna" får medhåll av "Hanna" och "Frida" som menar att det finns ett glapp mellan förskola och anpassad grundskola där en del barn går kvar ett extra år på förskolan eller börjar i 1:an på anpassad grundskola som 6-åring. Även "Emma" lyfter att det inte finns någon anpassad förskoleklass. "Förberedelse, nu finns det ju väldigt mycket eftersom att det inte finns någon direkt plats för barn med IF när de ska börja förskoleklass. [...] Men annars så är det ju placering, vart hamnar de här eleverna?" ("Emma"). "Emma" ser en risk i att börja 1:an i anpassad grundskola som 6-åring för att det är en stor omställning vad gäller arbetssätt för eleven att gå direkt från förskolan till 1:an.

Egna lösningar

För att fylla tomrummet som uppkommer när det inte finns förskoleklass i anpassad grundskola har de olika kommunerna skapat egna lösningar. "Så övergången på det här sättet sker ju via att man blir inskriven först på i grundskolan och sedan skrivs man över om utredningarna visar det" ("Diana"). Kommunen hon arbetar i har som rutin att alla elever börjar i grundskolans förskoleklass för att sedan skrivas över i anpassad grundskola om eleven har en intellektuell funktionsnedsättning. "Diana" beskriver att undantag från denna rutin har skett vid enstaka tillfällen då eleverna redan hade en färdig utredning och började i anpassad grundskola som 6-åringar.

"Hanna" beskriver att möjligheten att starta resursskolor har gjort att kommunen har startat upp två resursskolor för 6-åringar som har en misstänkt, men ännu inte utredd, intellektuell funktionsnedsättning. Vilket innebär att eleverna är inskrivna i grundskolan och befinner sig lokalmässigt på en anpassad grundskola. Likaså berättar "Anna" och "Bea" att deras kommun

har infört en särskild grupp för 6-åringar med misstänkt intellektuell funktionsnedsättning. Under läsåret i dessa grupper utreds de elever som inte redan har en diagnostiserad intellektuell funktionsnedsättning. Dessutom görs de andra tre utredningarna som behövs för placering i anpassad grundskola, vilka är pedagogisk-, social- och medicinskutredning. Kommunen "Frida" arbetar i har istället valt att skriva in elever med en utredd intellektuell funktionsnedsättning i förskoleklass i grundskolan. "Men att de behöver en annan miljö, annan pedagogik och mycket mera vuxenstöd. Så nu har vi i år startat en särskild undervisningsgrupp i förskoleklass för tre elever." ("Frida")

Förändringar med kort varsel

En utmaning som de intervjuade lärarna och rektorerna lyfter är att de får information om nya elever kort tid innan eleven ska börja i skolan. "Anna" beskriver att hon fick veta att hon skulle få en till elev två dagar innan skolan började. I det fallet var det tack vare elevens tidigare resurs som hon fick dokumentation om eleven. Även "Emma" lyfter att besked om nya elever kommer sent då elevens diagnos sätts under våren och vårdnadshavarna vill byta från den erbjudna skolan till en annan skola. Likaså berättar "Hanna" om hur de förväntas ta emot elever med kort varsel, till exempel att eleven ska få börja i anpassad grundskola direkt när utredningen är färdig.

I intervjuerna framkommer det vidare att mottagande skola tycker att de får kännedom om nya elever sent. "... så det brukar vi sitta och vänta på lite på våarna, för vi vill ju dra igång med en övergång för ju tidigare vi kommer igång och kan liksom förbereda klasserna och så där desto bättre är det." ("Greta").

Överlämningar i flera steg

Tema nummer två Överlämningar i flera steg tar bland annat upp överlämningsdokument, utredning och samverkan.

I intervjuerna yttrar sig informanterna om att det har skett flera saker innan lärarna kommer in i processen och får reda på att eleven kommer att börja på skolan. "Ja, men alltså, de gånger som utredning finns klara i god tid, då går det lättare för oss, då kan vi få med läraren i ett tidigt skede." ("Greta").

Det finns kommuner som har en kommunövergripande grupp eller person som tar emot alla ansökningar till anpassad grundskola och fördelar elever till de olika skolorna i de fall det finns flera anpassade grundskolor i kommunen. Denna kommunövergripande funktion är vårdnadshavarnas första kontakt i övergången till anpassad grundskola. "Anna" berättar att hon får den första informationen om en elev, via rektor, från den kommunövergripande gruppen. Det framkommer i intervjuerna att det finns en mängd olika dokument som förekommer vid övergången från förskola till anpassad grundskola. "Frida" delger att specialpedagogen på förskolan skriver ett kompletterande överlämningsdokument till mottagandeskola. Även "Bea" säger att hon får ett överlämningsdokument om eleven från förskolan.

"Anna" sammanställer en egen dokumentation om eleven utifrån den information hon får till sig både från den kommunövergripande gruppen och vid trepartssamtal samt från det hon observerar vid besök på förskola och i skola. Då det inte finns en gemensam mall för mottagande i kommunen har "Anna" gjort en egen mall för att säkerställa att hon får all information hon behöver om eleven. Denna mall används sedan när eleven presenteras för övrig personal som ska arbeta med eleven. Även "Emma" beskriver att det är hennes uppgift att förbereda personalen och se till att de får information om den kommande eleven.

Vid intervjuerna framkommer det att det förekommer att lärarna hälsar på eleven på förskolan för att lära känna eleven och kunna observera eleven i en för eleven trygg miljö. "Frida" lyfter besök av lärare på förskolan som en förbättringspunkt i hennes kommun. Ett annat önskemål från "Frida" är att en personal från förskolan följer med eleven till skolan och arbetar i skolan elevens första år.

Iordningställa miljöer

Det tredje temat, Iordningställa miljöer, behandlar skolans miljö och material i skolan och hur detta är en del av övergången. Att förbereda den fysiska skolmiljön för att kunna ta emot eleven både vad gäller möblering, iordningställande av en egen plats till eleven och att skapa bildstöd för att göra det nya sammanhanget begripligt.

Informanterna beskriver hur de förbereder och iordningställer klassrum och kapprum inför nya elevers ankomst både med bilder, material och leksaker. Lokalerna utformas för att passa den elevgrupp som just nu använder lokalerna både vad gäller möblering och material. Det handlar om elevernas behov och vad som behövs för att eleven ska kunna komma till skolan i form av

hjälpmedel och möbler. "Anna" redogör för hur hon vid besök på förskolan observerar om det finns något material som eleven har fäst sig extra mycket vid. "... Så vi kan plocka fram sådana saker som är kända för dem, eftersom ändå miljön och vi är helt nya så nånting som de känner igen." ("Anna"). Detta är något som även "Hanna" tar upp, att starta med bekanta saker som eleven gillar och känner igen. Även när det gäller bildstöd menar "Frida" att det är bra att använda samma slags bilder i skolan som eleven haft på förskolan, bildstöd som eleven kan och känner igen. "Emma" lyfter också vikten av att ha en iordningställd plats med namn och bild i kapprummet för eleven vid besök på skolan för att eleven ska känna sig välkommen.

Trygga vårdnadshavare ger trygga elever

Undertemat Trygga vårdnadshavare ger trygga elever finns fyra underteman: Bygga relationer, Besök i nya skolan, Inskolning och Information. Det framkom under intervjuerna att informanterna kunde se en vinning i att bygga relationer både till elev och vårdnadshavare.

Bygga relationer

Informanterna synliggör vikten av att bygga en relation till eleven. "Det är ju väldigt mycket att lära känna dem, hur de fungerar för att man liksom ska hitta de här framgångsfaktorerna också" ("Cecilia"). "Anna", "Bea", "Diana" och "Greta" beskriver alla att de besöker eleven på elevens förskola för att de ska börja att lära känna varandra. "Frida" uttrycker att det behövs mycket tid till att eleven ska lära känna pedagogerna och de andra eleverna. Dessutom tar det tid att lära sig elevens kommunikation. "Cecilia" tydliggör hur viktigt det är med en planerad struktur och tydlighet i undervisningen, eftersom det skapar trygghet och hjälper eleven att förstå och befästa den nya rutinen. Hon belyser även hur viktigt det är att bygga relationer med eleven för att det möjliggör till att hitta elevens styrkor. "Cecilia" framhåller att ett lugnt förhållningssätt är en avgörande framgångsfaktor.

"Hanna" belyser pedagogernas agerande gentemot eleven, att som pedagog vara nyfiken och hitta lösningar för att möjliggöra kommunikation. "Att fokusera på kommunikation, delaktighet, språket, liksom att där är ju det viktigaste att hitta en ingång, att försöka hitta en nivå i kommunikationen. Så att eleven kan göra sig förstådd, för frustration skapar ju utagerande tänker jag" ("Hanna").

“Att det blir en bra start som möjligt tänker jag. Det är superviktigt och det märker vi att ju mer tryggare föräldrarna är ju bättre går det så” (“Bea”). På liknande sätt uttrycker också “Hanna” att känner sig vårdnadshavarna trygga blir barnen trygga.

Besök i nya skolan

Både “Cecilia” och “Frida” funderar på om det är till fördel eller nackdel för eleverna att besöka skolan innan sommarlovet. Hon betonar att det kan vara svårt för eleverna att förstå när det ska vara ett helt sommarlov mellan besöket och starten i skolan. Samtidigt menar “Frida” att det är gynnsamt för eleven att komma på besök i skolan tillsammans med vårdnadshavare eller nuvarande pedagog. För att eleven ska få förståelse för vad hen ska komma till. De intervjuade lärarna uppmanar även vårdnadshavarna att besöka och leka på skolgården tillsammans med sitt barn under sommaren för att den blivande eleven ska få möjlighet att bekanta sig med utomhusmiljön.

När tid inte finns för ett besök på förskolan under våren menar “Greta” att de försöker att boka in ett besök på skolan när höstterminen börjar istället. Detta besök blir då en del av inskolningen.

Inskolning

Vad gäller inskolning ser det olika ut i olika kommuner och det skiljer sig även på olika skolor i samma kommun. Informanterna redogör dels för inskolning likt den på förskolan där vårdnadshavarna är med i uppstarten och dels för inskolning där vårdnadshavarna enbart deltar i förberedelserna. När det gäller inskolning berättar “Cecilia” att vårdnadshavarna är med i skolan en till två veckor beroende på hur det går. Medan “Bea” återger att de inte har någon inskolning eftersom eleverna ofta har gått på fritids några veckor innan skolan börjar och då redan är vana vid lokalerna.

Under inskolningen ges möjlighet att lära känna både elev och vårdnadshavare samt lära känna eleven genom vårdnadshavaren. “Bygga upp förtroendet hos Vårdnadshavarna är väldigt viktigt. Och dom får liksom berätta om sitt barn och så vad det liksom finns och också för att vi ska liksom få en förståelse för vad vi ska möta vårdnadshavaren.” (“Hanna”)

“Nej, vi har fått ändra ganska mycket. Lite vad barnen men hur barnen landade in liksom, för det var ju en stor övergång mellan förskola och förskoleklass” (“Frida”). “Frida” återger att de

fick lägga sin planering av inskolningen åt sidan för att fokusera på att hitta varandras kommunikation.

Information

De intervjuade lärarna och rektorerna lyfter vikten av att dela information. Detta gäller både information om elever och information om skolan. Information utbyts både muntligt, skriftligt och med hjälp av bildstöd. Både “Anna” och “Emma” använder sig av böcker med bilder för att informera både eleven och vårdnadshavarna om skolan. Även “Cecilia” använder sig av bildstöd men i form av scheman för inskolningen som eleven och vårdnadshavaren får tillgång till. “Bea” skickar en social berättelse¹ om skolan och skolans pedagoger till eleven inför skolstarten.

I intervjuerna lyfts trepartssamtal, alltså ett möte mellan avlämnande skola, mottagande skola och vårdnadshavarna. De intervjuade lärarna och rektorerna återkommer ett flertal gånger till hur viktig kontakten och kommunikationen med vårdnadshavarna är. “... en god kommunikation med vårdnadshavare, tar vara på vårdnadshavarnas röst och uppfattning och beskrivning av sitt barn...” (“Diana”). Även “Frida” tar upp att viktig information om hur man kan möta elevens behov och beteenden kommer fram under trepartssamtalet.

Diskussion

Syftet med examensarbetet var att undersöka vad speciallärare, lärare och rektorer har för erfarenheter gällande övergången mellan förskola och anpassad grundskola. Genom kvalitativa intervjuer har speciallärare, lärare och rektors erfarenheter kring övergångsprocessen, framgångsfaktorer samt problem och dilemman kring övergång uppmärksammas, med andra ord samlats in och analyserats. Först diskuteras metoden för examensarbetet och i den andra delen diskuteras och analyseras examensarbetets resultat. I det avsnittet diskuteras bland annat examensarbetets resultat i förhållande till den tidigare forskningen och teorier som redogjorts för i examensarbetets teoretiska utgångspunkter och under rubriken tidigare forskning.

¹ En social berättelse är ett pedagogiskt verktyg som med hjälp av bilder och text hjälper personer att förstå sociala situationer och förväntningar.

Metoddiskussion

Generaliserbarheten för detta examensarbete kan anses vara låg med tanke på studiens omfattning. Dock kan examensarbetet visa hur övergången mellan förskola och anpassad grundskola kan se ut för elever med en intellektuell funktionsnedsättning.

Syftet med detta examensarbete var att undersöka speciallärare, lärare och rektorers erfarenheter av arbetet med övergången mellan förskola och anpassad grundskolan. För att informanternas erfarenheter skulle komma fram ansågs kvalitativ intervju vara den bästa datainsamlingsmetoden. Bryman (2016, s. 563) beskriver semistrukturerade intervjuer som en flexibel intervjuprocess där fokus är på vad informanten berättar. Det är informanten som avgör vad som är viktigt vid förklaring och förståelse av händelser och beteenden. För att få del av informanternas upplevelser och erfarenheter genomfördes just semistrukturerade intervjuer eftersom det då finns möjlighet att ställa fördjupande och kompletterande frågor.

En nackdel med intervjuer är att data som insamlas baseras på vad informanten säger, inte vad hen gör, vilket inte behöver återspegla sanningen. Tillförlitligheten vid semistrukturerade intervjuer beror på de individer som deltar och den kontext de befinner sig i. Hade intervjuerna genomförts med andra speciallärare, lärare och rektorer i andra kommuner hade resultatet blivit annorlunda.

Examensarbetets urval skedde med hjälp av de kontaktuppgifter som fanns tillgängliga på de anpassade skolornas hemsidor. Bryman (2016, s. 243) benämner ett urval som beror på vilka personer som just nu finns tillgängliga för studien för tillfällighets- eller bekvämlighetsurval. På grund av att ett bekvämlighets urval har tillämpats kan examensarbetets resultat ha påverkats. Detta eftersom resultatet baseras på de svar som informanterna gav, andra informanter hade gett andra svar. Antalet informanter kan dock anses vara tillräckligt utifrån examensarbetets omfattning.

Det är ej möjligt att dra några generella slutsatser vid kvalitativa studier eftersom fokus för kvalitativa studier är att få en större förståelse för ett fenomen, inte finna en sanning. Dessutom är urvalet av informanter ett bekvämlighetsurval vilket enligt Bryman (2016, s. 244) gör att resultatet inte går att generalisera eftersom det inte går att säga vilken population detta stickprov är representativt för. På grund av examensarbetets omfattning på åtta informanter är resultatet i mindre grad representativt, för att kunna dra några generella slutsatser behövs ett större

underlag. Dock har antalet informanter varit tillräckligt för att få data till examensarbetet och ytterligare informanter hade antagligen inte bidragit med ytterligare dimensioner av datan. Datan är bearbetad med tematisk analys där forskarens förförståelse av ämnet påverkar analysen vilket även det bidrar till att resultatet i mindre grad är representativt. Barman och Weurlander (2024, s. 40) menar att tematisk analys är tolkande och drar nytta av forskarens förförståelse under analysen, detta leder till att forskarens kunskaper i och erfarenhet av ämnet är av betydelse för utfallet av studien.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen delas in i de teman som kom fram i den tematiska analysen så att varje huvudtema utgör ett avsnitt i diskussionen. Dessutom finns avsnitt som särskilt fokuserar på att bygga relationer inför och under övergången eftersom detta är genomgående genom alla teman samt ytterligare ett avsnitt om möjliga framgångsfaktorer och råd till speciallärare och lärare. I resultatdiskussionen är det detta examensarbets resultat som åsyftas när det står resultatet.

Diskussion gällande arbetsgång med egna lösningar

I resultatet framkom att en egen förskoleklass saknas i den anpassade grundskolan. Det har i sin tur lett fram till att kommuner behöver göra egna lösningar. När det på nationell nivå saknas riktlinjer för 6-åringar med en intellektuell funktionsnedsättning har kommunerna själva hittat olika lösningar. Det gör att elever kan bli beroende av enskilda tjänstemän i kommuner för att få en fungerande övergång och skolgång. Utifrån Bronfenbrenners (Lerner, 2005, s. xii-xiv) teori kan vissa elever ingå i mikrosystem som är lokalt initierade. I resultatet var de egna lösningarna att:

- skapa en klass för 6-åringar i anpassad grundskola, det som i examensarbetet kallas för förskoleklass i anpassad grundskola.
- starta upp en särskild undervisningsgrupp för tre elever.
- skapa resursskolor för elever med misstänkt intellektuell funktionsnedsättning. Eleverna blir då inskrivna i grundskolan men är lokalmässigt placerade i anslutning till den anpassade grundskolan.

Den tidigare forskningen som redogörs för i examensarbetet påvisar inte variationer av egna lösningar. Det finns emellertid studier som visar att elever får vänta med övergång till skola och

stanna ett extra år på förskolan (Lundqvist 2016, s. 110–111). Det kan också anses vara ett exempel på egna lösningar.

De egna lösningarna kan kopplas både till elever som har en diagnostiserad intellektuell funktionsnedsättning och elever som misstänks ha en intellektuell funktionsnedsättning. Det här blir bland annat möjligt eftersom kommuner kan starta resursskolor (SFS, 2010:800, 10 kap. 31a §).

En kommun som inte har skapat egna lösningar har istället valt att elever blir inskrivna först i förskoleklass på grundskolan och skrivs sedan över till anpassade grundskolan om utredningarna visar på en intellektuell funktionsnedsättning. Det finns också kommuner som tar emot eleven som sexåring i den anpassade grundskolan om utredningarna är färdiga och visar på en intellektuell funktionsnedsättning. I resultatet framkom även att flera informanter upplevde att de fick sen information om kommande elever vilket de såg som en utmaning. Dessutom förväntades de ta emot en elev så fort som utredningen var färdig och fick då lite tid för förberedelse. Det visar på den komplexitet som övergång mellan förskola och anpassad grundskola kan innehålla.

Diskussion avseende överlämningar i flera steg

När det gäller överlämning från förskola till skola visade resultatet flera likheter snarare än skillnader. Det gällde även i de fall kommunerna har egna lösningar.

Bronfenbrenner (1979, s. 209–210) beskriver i sin bioekologiska utvecklingsmodell mesosystemet med olika former av länkar mellan miljöer, där indirekt länkning mellan två miljöer upprättas genom en tredje part som fungerar som en länk mellan individerna i de två miljöerna. Integrerade kommunikation är en annan form av länk mellan miljöer där meddelanden förs från en miljö till en annan för att ge specifik information till individer i den andra miljön. I resultatet återfanns exempel på denna typ av länkar mellan två miljöer i form av överlämningsdokument och kommunövergripande samordning för mottagande i den anpassade grundskolan när eleven går från förskolan till skolan.

Resultatet i det här examensarbetet visade att överlämningen från förskola till anpassad grundskola sker i flera steg där vårdnadshavarnas första kontakt med anpassad skola kan vara en kommunövergripande grupp eller person som har ansvar för placeringar. Det betyder att de

involveras och att oron skulle kunna minska. Detta styrks av Sands och Meadan (2021, s. 1134), Lundqvist och Sandström (2021, s. 74) och Strnadová och Evans (2013, s. 70) som påvisar att vårdnadshavare till elever med funktionsnedsättning eller i behov av extra stöd oftast känner högre oro inför övergången från förskola till skola. Denna oro kan minskas om beslut om övergången fattas i möten där vårdnadshavare är delaktiga och kan föra sitt barns talan.

När det är bestämt vilken anpassad grundskola eleven ska gå på visade resultatet att vårdnadshavarna som regel får kontakt med rektor, speciallärare och lärare. Därefter utbyts information om eleven genom samtal (exempelvis trepartssamtal). Besök på avlämnande och/eller mottagande skola görs också. Det var sedan mottagande lärares uppgift att förmedla information till övrig personal på skolan. Detta styrks av Lillvist och Wilder (2017b, s. 16) som anser att eleven är beroende av de vuxnas kompetens, samarbete och strategier för att övergången ska bli så lyckad som möjligt. Lillvist och Wilder (2017a, s. 432) styrker även att olika former av övergångsaktiviteter behövs. Exempelvis besök och möten med vårdnadshavare både med och utan barn. Vid dessa möten med vårdnadshavare, menar Hou et al. (2022, s. 4884), att det är betydelsefullt att läraren vägleder vårdnadshavarna så att vårdnadshavarna kan vara ett stöd för barnet i övergången till skolan. Detta är något som informanterna har tagit fasta på då de träffar vårdnadshavarna vid samtal ett konkret exempel är att vårdnadshavarna vägleds att använda bildstöd. I resultatet beskrevs nämligen hur informanter skickar hem bildstöd med bilder på personal och skolans lokaler och sociala berättelser om vad som kommer att hända på skolan till eleven inför skolstarten. Då eleverna får ta del av bilder på skolans miljöer kan detta kopplas till Bronfenbrenner (1979, s. 217–218) som anser att ett sätt att förstärka miljön är att barnet får ta del av något från skolan som barnet kan ha i sitt hem.

Diskussion beträffande iordningställa miljöer

Det framkom i resultatet att informanterna anpassar och utformar miljön i klassrummet för att det ska passa de nya elevernas behov. Både möbler, material och leksaker väljs ut för att möta elevernas behov. Även Wilder och Lillvist (2022, s.340) lyfter anpassningar och menar att elever med intellektuell funktionsnedsättning oftast behöver individuella anpassningar i miljön och är beroende av lyhörda lärare och övrig personal som kan stödja eleven i dess lärande och utveckling i den nya skolformen.

Lillvist (2022, s. 351–352) lyfter vikten av att eleven får lära känna miljön i lugn och ro vilket i sin tur ger en tryggare övergång. Detta är inget som informanterna tar upp vid intervjuerna,

det går dock att anta att besök på mottagande skola tillsammans med vårdnadshavare som tas upp i resultatet skulle kunna vara ett tillfälle att lära känna miljön i lugn och ro.

Docket och Perry (2017, s. 38) uppmärksammar som viktigt att utgå från elevens tidigare erfarenheter när miljön, rutiner och strukturer introduceras. Resultatet visade att informanterna iordningställer klassrum och kapprum inför att eleven ska börja i klassen, samt bildstöd, material och leksaker till den aktuella elevgruppen. Lokalerna anpassas för att passa den aktuella elevgruppen. Flera informanter lyfte att det är viktigt att använda material som eleven är bekant med som exempelvis bildstöd och kända leksaker.

Informanterna lyfte att det är betydelsefullt att det finns en plats åt eleven i kapprummet när hen är på besök i skolan, för att eleven ska känna sig välkommen och få en tillhörighet. Detta är inget som kan knytas till tidigare forskning i examensarbetet.

Diskussion rörande trygga vårdnadshavare och trygga elever

Ett annat intressant resultat i examensarbetet var att vårdnadshavarna är med i arbetet med övergången från förskola till anpassad grundskola. Enligt Bronfenbrenner (1979, s. 210–211) är den mest kritiska länken mellan två miljöer just övergången. Exempelvis om barnet lämnas själv i skolan och ingen annan från hemmet finns med i övergången alls finns det bara en direkt länk mellan de två mikrosystemen (det nya mesosystemet). Genom att vårdnadshavarna är involverade i övergången är eleven inte den enda länken mellan de två mikrosystemen hemmet och skolan.

I resultatet framkom att informanterna anser att kontakten med elevens vårdnadshavare är av stor vikt och att trygga vårdnadshavare ger trygga elever. Ett sätt att arbeta för detta är att vårdnadshavare ser att läraren har skapat en relation till eleven, då ökar möjligheten till vårdnadshavaren blir trygg. Det är därför det är viktigt att läraren bygger relation till eleven. Denna uppfattning ligger i linje med vad Wilder och Lillvist (2022, s. 351–352) menar gällande att läraren behöver bygga relation till eleven. Informanternas erfarenheter har därmed stöd i tidigare forskning.

I examensarbetets resultat fanns exempel på att det innan och under inskolningen finns tillfälle för skolans personal att lära känna både vårdnadshavare och elev. De lär känna eleven både genom eleven själv och genom vårdnadshavaren. Ackesjö (2015, s. 4, 14) liknar barns

övergångar vid att lägga ett pussel, där bitar fogas samman till en helhet. Övergångar innebär en process som gör att barnen förlorar relationer samtidigt som de ska bygga nya. På samma sätt visade resultatet att vårdnadshavarna finns med och lägger övergångspusslet för sitt barn, främst när det gäller att skapa nya relationer i mottagande skola.

I övergången mellan förskola och skola visade resultatet att barnet får både en ny lärare och en ny miljö att vistas i, vilket kan beskrivas som diskontinuitet för barnet. Ackesjö (2014, s. 97–98) anser att genom att relationer skapas och bryts upplevs social diskontinuitet vid övergången mellan skolformer. Däremot påvisade informanterna att de för att barnen ska känna igen sig i sitt nya sammanhang använder samma bildstöd som förskolan använt och plockar fram likande leksaker som barnet tyckt om på förskolan. Detta blir då kontinuitet för barnet, vilket innebär att barnet får uppleva både kontinuitet och diskontinuitet i övergången. Ackesjö (2014, s. 97–98) håller med och förklarar att diskontinuiteter inte behöver upplevas som något negativt. En övergång kan enligt Ackesjö liknas vid en pendel som pendlar mellan kontinuitet och diskontinuitet, där barnen får uppleva båda två. Som resultatet visade så blir elever och vårdnadshavare trygga av att få kontinuitet i övergången.

Lillvist och Wilder (2017a, s. 432) beskriver att lärare är involverade i olika övergångsaktiviteter när det gäller övergången mellan förskola och anpassad grundskola. Aktiviteterna kan ha fokus på barnet och dess vårdnadshavare såsom att besöka barnet på förskolan, samtala med förskolläraren om vad barnet lärt sig i förskolan och att både lärare och rektor träffar vårdnadshavarna både med och utan barn. Dessa övergångsaktiviteter återfanns i resultatet där lärare berättade att de besöker barnet på förskolan, barnet och vårdnadshavarna får komma och hälsa på i skolan och trepartssamtal med förskola, skola och vårdnadshavare genomförs. Wilder och Lillvist (2022, s. 351–352) anser att det är av stor vikt att ge eleven förberedelse och tid samt att läraren och övrig personal i skolan och har tålamod. Det överensstämmer med resultatet där informanterna menade att det behöver läggas mycket tid på att lära känna eleverna och hur eleverna kommunicerar.

Den tidigare forskningen av Sands och Meadan (2021, s. 1134) lyfter att vårdnadshavare kände sig tryggare när de kunde stötta sitt barn inför skolstart eftersom de hade fått ett dagsschema att använda hemma. Även resultatet i examensarbetet tyder på det: informanter skickade med scheman för inskolning hem till vårdnadshavare. Detta schema är i form av ett bildstöd som visar vad som händer nästkommande dag i skolan.

Relationer grunden för en fungerade övergång

Bronfenbrenners (1979, s. 209–210) teori om att eleven bygger relationer i den nya mottagande miljön benämns som en primär länk. Att bygga relationer är även ett centralt resultat i examensarbetet när det gäller en bra övergång. Bronfenbrenner (1979, s. 209–210) menar även att det allra viktigaste är introduktionen till en ny miljö. Det gör att den mottagande läraren kan förmodas vara en viktig länk. Det förutsätter att läraren har byggt en relation med eleven i hans tidigare förskolemiljö. Med andra ord om en mottagande lärare lär känna en elev redan i mikrosystemet förskola kan läraren vara bron in i den nya miljön i skolan.

Informanterna gav en samlad bild av att inskolningen på den anpassade grundskolan är ett tillfälle då det ges möjlighet att lära känna både elev och elevens vårdnadshavare. Vid inskolningen ges även möjlighet för eleven att förstå och befästa de nya rutiner som eleven möts av i anpassad grundskola. Det finns då behov av en planerad struktur och tydlighet i undervisningen, även detta bidrar till trygghet för eleven. Att låta saker ta tid i inskolningen är något som informanterna lyfte fram som central aspekt, vilket stämmer överens med Lernalternativ (2005, s. xviii-xix) beskrivning att Bronfenbrenner och Morris anser att barnets utveckling påverkas av hur eleven använder och samspelar med material, andra individer och bilder. Det är viktigt att se till att samspel äger rum kontinuerligt och under en längre tid för att utveckling ska ske. Interaktionen mellan människor, föremål och symboler kallas för proximala processer och de påverkas av elevens egenskaper och miljön där samspelet sker. Det framgår av resultatet att ovanstående resonemang om att samspel ska ske kontinuerligt under inskolningen delas också av informanterna.

Det framkom vid flera tillfällen i resultatet hur betydelsefullt det är för speciallärare, lärare och övrig personal på mottagande skola att bygga en relation med eleven och elevens vårdnadshavare inför och under övergången. Resultatet är överensstämmande med forskning av Sands och Meadan (2021, s. 1139), Ackesjö (2018, s. 11–12) och Wilder och Lillvist (2022, s. 352–353) som betonar vikten av att ha ett fungerande samarbete mellan skola och hem för att få en lyckad övergång. Informanterna ger flera exempel på aktiviteter som ska gynna relationen mellan skola och hem så som påhälsning och inskolning på mottagande skola.

Informanterna tog upp att sådana övergångsaktiviteter kan gynna eleven inför och under övergången. Det finns tidigare forskning som tar upp olika former av övergångsaktiviteter som

främjar övergången, däribland Lundqvist och Sandström (2020, s. 142, 144) och Sands och Meadan (2021, s. 1134, 1136) som menar att planerade övergångsaktiviteter kan hjälpa eleven och vårdnadshavarna till att känna trygghet i övergången. Även Lundqvist och Sandström (2021, s. 74) håller med och understryker dessutom att eleven kan gynnas av att övergången inte blir lika svår och hastig. De övergångsaktiviteter som kom fram i resultatet är bland annat besök av mottagande lärare på förskolan, påhälsning på skolan samt att leka på skolgården tillsammans med vårdnadshavarna.

Eftersom eleverna som kommer till anpassad grundskola inte alltid har en verbal kommunikation visade resultatet att det tar tid att lära känna eleven och få förståelse för elevens kommunikation. Att hitta lösningar för att möjliggöra kommunikation är en del av relationsbyggandet och arbetet med övergång. Utan kommunikation är det svårt att bygga en relation.

Resultatet synliggjorde även att det är viktigt att bygga en relation med eleven för att kunna hitta elevens styrkor. Det betyder att arbetet med övergången inte enbart beaktar problem och svårigheter utan även behov och styrkor hos eleven. Trepårtssamtalet lyfts som ett forum att dela information angående hur skolan kan möta elevens behov och beteende.

I resultatet fanns beskrivningar om vikten av att bygga upp förtroendet hos vårdnadshavaren genom att vårdnadshavaren får berätta om sitt barn. Att vårdnadshavaren är den som bäst känner sitt barn lyfter även Wilder och Lillvist (2022, s. 352–353) som påpekar vikten av inlyssnande lärare och övrig personal som har fokus på att vårdnadshavaren vet vad som gynnar deras barn.

Möjliga framgångsfaktorer för en fungerande övergång

Den första framgångsfaktorn är en fungerande kontakt mellan hem och mottagande skola. Detta kan relateras till Bronfenbrenner (1979, s. 217–218) som gör gällande att en möjlig framgångsfaktor är att det förmedlas en personlig kontakt mellan skola och hem, vilket kan ske via samtal, telefonkontakt och brev. Genom att eleven får ta del av något från skolan, skapas en bro mellan de två miljöerna hem och skola. Då två mikrosystem möts, hem och skola, bildas ett mesosystem. Ett exempel på detta i resultatet är att informanten skickade hem sociala berättelser från skolan som handlar om skolans miljö, skolans rutiner och personalen på skolan.

I resultatet kom det fram rutiner och strategier som informanterna upplever som framgångsrika vad gäller övergången från förskola till anpassad grundskola. Igenkänning, relationer och att låta det ta tid är de faktorer som nämns som gynnsamma. Även Wilder och Lillvist (2022, s. 351–352) lyfter vikten av att ge eleven förberedelse och tid, när eleven får tid till att lära känna miljön och lärare samt övrig personal ökar chansen till att eleven får en mjuk övergång. Elever med en intellektuell funktionsnedsättning skapar relationer via samspel med andra, där trygga relationer med lärare och övrig personal är av stor vikt för barnet. Det betyder att examensarbetets resultat överensstämmer med tidigare forskning av Wilder och Lillvist (2022). En annan framgångsfaktor som lyftes i resultatet är en god kommunikation med vårdnadshavarna. Vilket visar att vårdnadshavarna har en avgörande betydelse för övergången mellan förskola och anpassad grundskola. Detta är något som även Wilder och Lillvist (2022, s. 352–353) anser gynnar övergången, att det finns en god samverkan mellan förskola, skola och hem. Lundqvist och Sandström (2020, s. 142, 144) belyser att övergångsaktiviteter kan gynna eleven i övergången eftersom de bidrar till trygghet. Sands och Meadan (2021, s. 1139) håller med och menar att det gynnar eleven och vårdnadshavarna genom att de bygger upp en förtroendefull samverkan med skolan till följd av effektiva övergångsmetoder så som enskilda besök i klassrummet, personliga möten och telefonkontakt.

Råd från examensarbetet till speciallärare och lärare

För speciallärare och lärare som arbetar med övergångar får resultatet av examensarbetet till följd att det är gynnsamt att prioritera att lägga tid och energi på att bygga en relation med den kommande eleven, innan eleven börjar på anpassad grundskola. Det är något som bekräftas av tidigare forskning av Wilder och Lillvist (2022, s. 351–352) som betonar vikten av att förbereda eleven för övergång genom att ge tid och möjlighet att bygga en relation med sin kommande lärare. Det ökar möjligheten för att eleven ska få en mjukare övergång. Eftersom elever med en intellektuell funktionsnedsättning kan ha svårare än andra att skapa relationer, bör relationsskapandet enligt resultatet ske i en för barnet trygg miljö, förslagsvis förskolan. Det är det första rådet. Rådet kan knytas till Bronfenbrenner (1979, s. 209–210) som definierar mesosystemet som relationer mellan två eller flera miljöer där eleven är en aktiv deltagare. Speciallärare och lärare kan därmed vara länkar genom att hälsa på barnet på förskolan och på så sätt knyta ihop miljöerna i förskola och anpassad skola.

Ytterligare implikation för speciallärare och lärare i anpassad grundskola som framkom i resultatet är att bygga en förtroendefull relation med vårdnadshavarna. Detta kan ge dubbel effekt genom att läraren både lär känna eleven genom vårdnadshavaren samtidigt som vårdnadshavaren får råd så som att låta barnet leka på skolgården och verktyg så som dagsscheman för att stötta eleven i övergången och själv känna trygghet. Hou et al. (2022, s. 4884) och Sands och Meadan (2021, s. 1139) instämmer och menar att vårdnadshavarna kan vara ett stöd för barnet i övergång till skola om läraren vägleder vårdnadshavarna. Vårdnadshavarna får inte glömmas bort i barnets övergång.

Vidare forskning

Då det inte finns så mycket forskning om övergången mellan förskola och anpassad grundskola för barn med en intellektuell funktionsnedsättning är det ett kunskapsområde som kan utvecklas vidare genom mer forskning. Det skulle vara intressant att även få vårdnadshavares och avlämnade skolas, det vill säga förskolans erfarenheter av arbetet. Det skulle också vara angeläget att få barnets perspektiv på övergången. I resultatet kommer det fram exempel på olika övergångsaktiviteter, vilket skulle kunna utvecklas genom fortsatt forskning både vad gäller olika typer av övergångsaktiviteter och vilka övergångsaktiviteter som gynnar elever med en intellektuell funktionsnedsättning mest. I och med att anpassad grundskola blir 10-årig (Prot. 2024/25:135, § 11) kommer det också att finnas behov av att undersöka hur detta påverkar övergången från förskola till anpassad grundskola för elever med en intellektuell funktionsnedsättning.

Referenser

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 11(4), 1–16. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.7577/nbf.1323>
- Ackesjö, H. (2018). Skolförberedda barn – barnförberedd skola?: Vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass. *Cepra-triben - tidsskrift för Evaluering i Praxis*, 23, 4–13. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-78229>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–30. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36406>
- Barman, L., & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I A. Frejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (4 uppl.). Liber.
- Barow, T., & Magnússon, G. (2024). Var står vi och var är vi på väg? Inkluderande utbildning i Sverige 30 år efter Salamancadeklarationen. *Paideia*, 28, 38–47. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-117752>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future. I U. Bronfenbrenner (red.). *Making human beings human: bioecological perspective on human development*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Burack, J., Evans, D., Russo, N., Napoleon, J-S., Goldman, K., & Iarocci, G. (2021). Developmental Perspectives on the Study of Persons with Intellectual Disability. *Annual*

Review of Clinical Psychology, 17, 339–363. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-090532>

Clarke, V., & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107–110. <https://doi.org/10.1002/capr.12165>

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2 uppl.) Gleerups.

Dockett, S., & Perry, B. (2017). Kontinuitet och förändring vid övergången till skolan. I A. Lillvist & J. Wilder (red.). *Barns övergångar: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. (1 uppl.), s. 25–42. Studentlitteratur.

Granlund, M., & Göransson, K. (2019). Intellectuell funktionsnedsättning. I L. Söderman & M. Nordlund (red.). *Omsorgsboken - möjligheter och svårigheter vid intellektuell funktionsnedsättning*. (6 uppl.), s. 12–19. Liber.

Hou, Y., Yan, T., & Deng, M. (2022). A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 53, 4872–4887. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05743-4>

Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4 uppl.). Studentlitteratur.

Jiang, H., Justice, L. M., Purtell, K. M., Lin, T.-J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. 55, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>

Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 20(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/713663756>

Leonard, H., Montgomery, A., Wolff, B., Strumpher, E., Masi, A., Woolfenden, S., Williams, K., Eapen, V., Finlay-Jones, A., Whitehouse, A., Symons, M., Licari, M., Varcin, K., Alvares, G., Evans, K., Downs, J., & Glasson, E. (2022). A systematic review of the biological, social,

and environmental determinants of intellectual disability in children and adolescents.

Frontiers in Psychiatry. 13, 1-39. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.926681>

Lerner, R. M. (2005). Foreword. I U. Bronfenbrenner (red.). *Making human beings human: bioecological perspective on human development*. Sage Publications.

Levén, A., & Schöld, D. (2021). Intellektuell funktionsnedsättning. I L. Kilman, J. Andin, H. Hua & J. Rönnerberg (red.). *Leva som andra. Ett biopsykosocialt perspektiv på funktionsnedsättning och funktionshinder* (s. 141–159). Studentlitteratur.

Lillvist, A., & Wilder, J. (2017a). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*. 32(3), 422-436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295637>

Lillvist, A., & Wilder, J. (2017b). Varför behövs en bok om övergångar. I A. Lillvist & J. Wilder (red.). *Barns övergångar: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och grundskola*. (1 uppl., s. 15–23). Studentlitteratur.

Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-126011>

Lundqvist, J., & Sandström, M. (2020). Barns övergång från förskola till skola: en multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic studies in education*. 40(2), 129–148. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2228>

Lundqvist, J., & Sandström, M. (2021). Barns övergång från förskola till skola: En enkätstudie med föräldrar. *Educare*. 2021(4), 54–80. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.3>

Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction—it depends: A comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151–164. <https://doi.org/10.1080/15017410903175677>

- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 50(5), 349–361. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Prot. 2017/18:31. *Onsdagen den 15 november*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/protokoll/protokoll-20171831-onsdagen-den-15-november_h50931/html/
- Prot. 2024/25:135. *Onsdagen den 18 juni*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/protokoll/protokoll-202425135-onsdagen-den-18-juni_hc09135/html/
- Regeringen. (18 juni, 2025). *Klubbat i riksdagen – tioårig grundskola från hösten 2028*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/06/klubbatt-i-riksdagen--tioarig-grundskola-fran-hosten-2028>
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2021). *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>
- Santrock, J. W. (2014). *Child Development*. (14 uppl.) McGraw Hill International Edition.
- Skolverket. (2025a). *Läroplan för förskolan, Lpfö18 reviderad 2025*. (3 uppl.) Skolverket.
- Skolverket. (2025b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. (3 uppl.) Skolverket.
- Skolverket. (2025c). *Läroplan för anpassade grundskolan, Lgra22*. (4 uppl.) Skolverket.
- Skolverket. (29 september, 2025d). *Anpassade grundskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan>
- Strnadová, I., & Evans, D. (2013). Schooling Transitions Within the Lifespan of People With an Intellectual Disability: Perceptions and Recommendations of Ageing Mothers. *Australian Journal of Special Education*. 37(1), 64–78. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.7>
- Sverige (2023). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 14 uppl. Norstedts juridik.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wilder, J., & Lillvist, A. (2018). Learning journey: a conceptual framework for analysing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26(5), 688–700. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>

Wilder, J., & Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*. 37(2), 340–355. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847>

X-kommun. (2021). *Tjänsteskrivelse - Xgrupp till förskoleklass för elever med stort behov av särskilt stöd*. X-kommun.

Bilaga 1

Missivbrev

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en forskningsstudie.

Vi heter Anna-Karin Palmkvist och Ewa Grahn och studerar på Speciallärarutbildningen inriktning intellektuell funktionsnedsättning vid Linköpings Universitet. I utbildningen ingår att genomföra en studie (ett examensarbete) som kommer att presenteras i en skriftlig rapport. Studiens syfte är att undersöka övergången mellan förskola och anpassad grundskola, hur den genomförs och uppfattas.

Deltagandet i studien innebär att medverka i en intervju, vilken tar ca 30 minuter. Det som kommer fram vid studien kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att resultatet kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Medverkan är frivillig och kan avbrytas när som helst under intervjun och upp till en vecka efter genomförd intervju. Intervjun kommer att spelas in med ljud. Det insamlade materialet kommer endast att användas till denna studie. Vi kommer inte att samla in data om enskilda elever.

I samband med intervjun kommer vi att fråga om dokument som beskriver övergången mellan förskola och anpassad grundskola. Dokumenten ger oss en djupare förståelse. Vi bestämmer tid och plats för datainsamling tillsammans med er. Det är en av oss som kommer.

Hälsningar

Anna-Karin Palmkvist



Ewa Grahn



Handledare

Johanna Lundqvist

Härmed intygar jag att jag vill delta i studien. Jag har erhållit muntlig och skriftlig information angående studien. All data kommer att behandlas konfidentiellt. Jag har haft möjlighet att ställa frågor och är medveten om att jag kan avbryta mitt deltagande upp till en vecka efter genomförd intervju.

Ort

Datum

Namn på skola

Telefonnummer

Namnteckning

Bilaga 2

Intervjuguide

Intervjufrågor

1. Vad har du för bakgrund? Utbildning, tidigare erfarenheter mm
2. Vad arbetar du med nu?
3. Berätta om övergången mellan förskola och skola för barn med IF i er kommun.
Finns det någon dokumentation inblandad?
Vad är din roll i arbetet med övergångar?
Berätta om slutet – bytet – starten i grundskola/anpassad grundskola
4. Hur ser en dag ut för barn med IF på er skola?
5. Vad anser du är särskilt viktigt för att få till en bra övergång för barn med IF?
Framgångsfaktorer.
6. Finns det något som du tycker kan förbättras i arbetet med övergången? Hur kommer det sig att du tänker så?
7. Är det något som jag inte frågat om som du vill tillägga?

Fråga om dokumentation i kommunen.

Bilaga 3

Tabell över koder och teman

Tema	Undertema	Exempel på koder	
Arbetsgång med lokala lösningar	Förskoleklass	Saknad skolform Lgra/Lgr	
		Två stegsraketen	
		1:an som sexåring	
	Lokala lösningar	Läsa kvar i grundskolan	
		Ej förskoleklass med undantag	
		Skapade förskoleklass	
		Resursskola	
		Kvar i förskolan	
		Förändringar med kort varsel	
Överlämning i flera steg	Förändringar med kort varsel	Ansöka	
		Sen antagning	
		Utredning	
	Förändringar med kort varsel	Bra förberedd	
		Överlämningsdokument	
		Samarbete	
		Samverkan i god tid	
		Spindeln i nätet	
		Spindeln i nätet	
Iordningställa miljöer	Iordningställa miljöer	Speciell leksak	
		Klassrummet	
		Kapprummet	
		Bildstöd	
Trygga vårdnadshavare ger trygga elever	Bygga relationer	Hälsat på förskolan	
		Kommunikation med VH	
		Trygga VH	
		Lära känna	
		Trygghet	
	Besök i nya skolan	Besök i nya skolan	Leka på skolgården
		Besöka skolan	
		Inskolning	Inskolning
		Förberedelse år	
		Varje dag lika	

		Barnen lyckas
		Ta det lugnt
	Information	Bildstöd-tydlighet
		Bildstödsbok
		Trepartssamtal