

En förskola för alla: Inkluderande undervisning och arbetssätt

Johanna Lundqvist, Mälardalens högskola

Den här artikeln handlar om inkluderande undervisning och arbetssätt samt om hur en förskola för alla kan genomföras.

Alla barn i Sverige, med undantag för några, går i förskolan under flera år innan de börjar i skolan. Förskolan ska erbjuda dem en trygg omsorg och stimulera deras utveckling och lärande. Den ska även främja deras sociala gemenskap och förbereda dem för fortsatt utbildning i skolan. I förskolan arbetar förskollärare med en förskollärarexamen, barnskötare med en gymnasial utbildning och övrig personal. I artikeln benämns de som personalen i förskolan eller som personalen. De leds av en rektor med ansvar för förskolans verksamhet och utveckling.

Artikeln inleds med en beskrivning av det specialpedagogiska kunskapsområdet som har inkludering som centralt tema. Därefter beskrivs vad inkludering innebär genom olika definitioner av inkludering, hur förskolans styrdokument stödjer utvecklingen av en förskola för alla och varför inkluderande undervisning och arbetssätt behövs. Sedan beskrivs vad som enligt organisationer och forskning kännetecknar en förskola för alla samt hur en sådan förskola kan genomföras. Verksamhetsnära exempel ges, tillsammans med exempel på hur utbildningen i en förskola för alla kan utvärderas och utvecklas.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet

Specialpedagogik är, i likhet med pedagogik, didaktik och psykologi, ett kunskapsområde som innehåller både forskning och verksamhet (Allodi Westling, 2021; Fischbein, 2007; Lundqvist, 2018). Det har flera centrala teman och ett av dessa är inkludering. Andra exempel är delaktighet, pedagogiska relationer och tidiga insatser.

Det specialpedagogiska kunskapsområdets forskning kan, för att nämna två exempel, undersöka inkludering i relation till förskolan och barns engagemang i förskolan. Kunskapsområdets verksamhet kan inbegripa tidiga insatser i förskolan, att undanröja hinder för delaktighet och lärande i förskolan samt handledning och rådgivning till personalen i förskolan.

Specialpedagogik definierades tidigare som ett komplement till andra kunskapsområden, till exempel till pedagogik. Det medförde att specialpedagogiken kom in först när andra

kunskapsområden inte räckte till, när barn befann sig i svårigheter eller när problem uppstått. Idag anses en sådan definition alltför snäv; specialpedagogik är mer än så. Specialpedagogik är ett fristående och tvärvetenskapligt kunskapsområde som fungerar både åtgärdande och förebyggande samt överbyggande genom att beakta och sammanföra teorier och kunskaper från olika kunskapsområden i den egna forskningen och verksamheten (Lundqvist, 2018). Fischbein och Österberg (2003) förklarar kunskapsområdets utveckling och innehåll på följande sätt: "Från att traditionellt ha definierats som hjälp och stöd till barn med problem har det specialpedagogiska kunskapsområdet i Sverige breddats till att bli mer tvärvetenskapligt och handla om förebyggande kunskaper och insatser" (s. 9). Allodi Westling (2021) förklarar utvecklingen och innehållet så här:

Specialpedagogik har utvecklats från att ha ett fokus på individen, till att integrera flera sociala och samhälleliga komponenter. Det betyder att det specialpedagogiska fältet innehåller flera discipliner, och att kunskap från flera ämnen behövs: utvecklingspsykologi, studier om funktionsnedsättning, barn- och ungdomspsykiatri, folkhälsa, neurovetenskap, didaktik, organisationsteori, sociologi, utbildningspolitik och utbildningsekonomi. (s. 22)

Det specialpedagogiska kunskapsområdet värnar inkludering, tillgänglighet i förskolan och att barn i förskolan som behöver mer stöd än andra barn får det. Det kan handla om extra stöd i lek med kamrater, dagliga rutiner och undervisningssituationer. Det kan även handla om extra stöd i övergångar mellan lekar, dagliga rutiner och undervisningssituationer.

Idag uppmärksammas specialpedagogiken mer än tidigare. Det gäller även i relation till förskolan. Personalen i förskolan uppmanas att utveckla den egna specialpedagogiska kompetensen, att arbeta för tillgänglighet och att erbjuda barn tidiga insatser i förskolan. Att vänta och se, och att hoppas på att tiden som går gör sitt, är inte längre ett förhållningsätt som förespråkas.

Begreppet inkludering och uttrycket inkluderande undervisning och arbetssätt

Inkludering är ett mångfacetterat begrepp som vanligen förknippas med tillgänglighet, delaktighet och gemenskap. Det är positivt laddat, flitigt använt och avser alltid något mer än en fysisk placering. Det kan förstås som ett mål som ska uppnås eller som ett medel för att främja barns sociala och kunskapsmässiga utveckling och har exkludering som sin motsats. När inkludering diskuteras kan uttrycket *inkluderande undervisning och arbetssätt* användas. Inkluderande undervisning och arbetssätt används för att skapa en förskola för alla och för att motverka exkludering. Uttrycket en förskola för alla avser i artikeln en inkluderande förskola för barn med olika bakgrund och förmågor.

Det finns flera definitioner av en förskola för alla och begreppet inkludering i relation till förskola. De har gemensamt att barn oavsett svårigheter och olikheter utbildas tillsammans. De definitioner som följer här belyser begreppens djup och bredd samt filosofiska och praktiska dimensioner. De tre första definitionerna har hämtats från internationella forskare som under många år undersökt inkludering i relation till yngre barn och förskola. Den fjärde kommer från en nationell forskare som undersökt inkludering i förskolan och då särskilt i relation till barn med funktionsnedsättningar och behov av extra stöd.

Inkludering är mer än placering. Den ska ge unga barn med funktionsnedsättning en känsla av tillhörighet och delaktighet, och tillgång till positiva sociala relationer - samt utveckling och lärande. (Hebbeler & Spiker 2016, s. 198, egen översättning)

Inkludering definieras ofta som aktivt deltagande av yngre barn med och utan funktionsnedsättningar i samma förskola och närområde. Men det är mer än det. Inkludering handlar om att säkerställa att alla barn, förskollärare, barnskötare och övrig personal och familjer som deltar i och berörs av förskolans verksamhet känner sig omhändertagna. Med andra ord att barn, förskollärare, barnskötare och övrig personal och familjer känner att de tillhör förskolan och dess närområde. (Sandall et al., 2019, s. 4, egen översättning och anpassning till svensk förskola)

En mindre traditionell definition av inkludering är att säga att det handlar om att uppskatta olikheter. En förskola för alla uppskattar vad varje individ bidrar med och förser var och en med stöd för att denne ska kunna lyckas väl i förskolan. (Sandall et al., 2019, s. 4, egen översättning och anpassning till svensk förskola)

[Inkludering] handlar inte enbart om att placera barn med funktionsnedsättningar bland andra barn, utan också om social gemenskap, lärande och värdesättande av barns olikheter. Därtill handlar inkludering om stödinsatser så att barn med funktionsnedsättningar kan delta i aktiviteter, rutiner och lekar; känna gemenskap med kamrater; lära sig nya saker och utvecklas tillsammans med andra barn som inte har sådana funktionsnedsättningar. (Lundqvist, 2018, s. 113)

Inkludering i nationella och internationella styrdokument och överenskommelser

Den svenska skollagen (Svensk författningssamling [SFS], 2010:800) och läroplanen för förskolan (Skolverket Lpfö, 2018) innehåller inte uttrycket en förskola för alla eller begreppet inkludering men har innehåll som stödjer dessa. I den svenska skollagens tredje kapitel anges att alla barn i förskolan "ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål". I kapitel åtta i skollagen står det att "barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver"

och att ”barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna”. I läroplanen för förskolan skrivs det fram att utbildningen i förskolan ”ska främja alla barns utveckling och lärande”, att utbildningen i förskolan ska ”anpassas till alla barn” och att ”barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (Skolverket Lpfö, 2018 s. 5 och 6). Det skrivs även fram att utbildningen ”ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn”, att ”miljön ska vara tillgänglig för alla barn” och att ”alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar” (Skolverket Lpfö, 2018, s. 7 och 8). Så är även fallet med Barnkonventionen (Förenta Nationerna [FN], 1989) som numera är svensk lag. I barnkonventionen anges, för att nämna två exempel, att konventionsstaterna, Sverige inbegripet, ska erkänna ”barnets rätt till utbildning” (artikel 28) samt rätt till lek (artikel 31).

Situationen är delvis en annan i Salamancadeklarationen (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 1994; Svenska Unescorådet, 2006), Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (FN, 2006) och Agenda 2030 (FN, 2015). I Salamancadeklarationen, som uttrycker en internationell överenskommelse och gemensam uppfattning avseende hur utbildning av barn i behov av stödinsatser ska gå till världen över, skrivs inkludering fram genom begreppet integration. Ett exempel på detta är att regeringar i sina riktlinjer och anslagstilldelningar uppmanas att anamma inkluderingsprincipen i förskoleundervisning och samverkan för barns bästa. Även i konventionen för personer med funktionsnedsättning, som skrivits under av svensk regering, finns begreppet inkludering med. I artikel 24 betonas bland annat vikten av att säkerställa att ”ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering”. Konventionen skriver inte enbart fram inkludering utan istället fullständig inkludering. Skrivningen indikerar att inkludering i praktiken kan vara av olika grad och förstås som mer eller mindre fullständig. I Agenda 2030, som är en internationell handlingsplan för hållbar utveckling, finns 17 globala hållbarhetsmål som världens länder tillsammans ska uppnå till år 2030. Ett utav dessa mål, som utgör mål nummer fyra, handlar om en god utbildning för alla och lyder som följer: ”Att säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och främja livslångt lärande för alla”. Sverige har som avsikt att vara ledande i arbetet med att genomföra Agenda 2030 (Regeringskansliet, 2018:3) och vill att alla mål i agendan ska uppnås i tid, mål fyra inberäknat.

Motiven för en förskola för alla

En fråga som ska besvaras noga handlar om hur det kommer sig att en förskola för alla och inkludering i förskolan värnas. Svaret på frågan är inte kort och enkelt utan istället långt och flerdelat.

En anledning är att inkludering motverkar diskriminerande attityder, bygger upp ett välkomnande inkluderande samhälle och åstadkommer utbildning som innehåller undervisning för alla barn (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Svenska Unescorådet, 2006; Unesco, 1994, 2020). Barn som i förskolan ges möjlighet att uppskatta olikheter får viktiga erfarenheter med sig inför skolan och det egna livet, och den personal som i förskolan utbildar barn med varierande förmågor får viktiga yrkeserfarenheter som utvecklar det egna yrkeskunnandet.

Ytterligare en anledning är att inkluderande undervisning och arbetssätt främjar det individuella barnets sociala och kunskapsmässiga utveckling (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Guralnick & Bruder, 2016; Lundqvist, 2018; Lundqvist, Allodi Westling, Siljehag, 2015; Odom et al., 2004; Unesco, 1994, 2020). Internationella forskare inom det specialpedagogiska området (Odom et al., 2004) betonar, likt andra, att detta inte enbart gäller barn med funktionsnedsättningar eller behov av extra stöd utan även andra barn. De kan utveckla solidaritet och kunskaper om alternativa sätt att kommunicera genom tecken, symboler och bilder för att nämna några exempel. I en förskola för alla lär och utvecklas alla barn oavsett förmåga, till exempel när de leker tillsammans, har gemensamma dagliga rutiner eller deltar i undervisning. I en förskola för alla kan barn observera och imitera varandra och ge varandra hjälp och kamratstöd när det behövs. Möjligheterna till kamratstöd blir inte lika rika i en exkluderande utbildning/segregerad lärmiljö.

I en specialpedagogiskt inriktad forskningsstudie som genomförts i Sverige (Lundqvist, 2018; Lundqvist et al., 2015) finns exempel på kamratstöd från inkluderande förskolor. Kamratstöd avser här ett stöd som initierats av kamrater till barn i behov av extra stöd samt ett stöd som uppkommer när ett barn i behov av extra stöd observerar och lär av kamrater. Följande två exempel har hämtats från studien. De visar på värdet med kamrater och talar för inkludering:

Det var utelek på förskolans gård och barnen bestämde sig för att åka pulka. De tog fram pulkorna och pulsade genom snön bort till kullen. Anna som en av flickorna [...] kallas var där, och det var också Carl som hade mycket omfattande stödbehov [...]. Anna åkte upp och ner för kullen i sin pulka. Carl stod nedanför kullen och tittade på. Efter en stunds lek gick Anna fram till Carl och bad honom att sätta sig ner i hennes pulka. Hon sa: "Sitt ner, sitt ner, sitt ner" samtidigt som hon pekade på pulkan och tittade honom i ögonen. Carl satte sig ner i pulkan och Anna började dra honom i pulkan mot kullen. Hon lyckas även dra honom en bit upp för kullen men när hon inte riktigt orkade mer bad hon honom att gå upp den sista biten på

egen hand – vilket han också gjorde. Väl uppe satte de sig ner i pulkan och åkte nerför den lilla kullen med leenden på sina läppar. Annas och Carls lärare [i förskolan] berättade att de var vänner. Anna tyckte om Carl och tog hand om honom. (Lundqvist, 2018, s. 98-99)

Amir som behövde väldigt mycket extra uppmärksamhet, hjälp och stöd i förskolan, trampade runt i en bil på förskolans gård och det gjorde också flera av de andra barnen. De körde runt, runt på de små asfalterade gångvägarna. Det gick fort nerför backarna. Det hände att de krockade med sina trambilar och att de var osams om vem som skulle få köra den snabba gröna bilen – den ville alla barnen köra. En av förskollärarna berättade att Amir tittat på när de andra barnen kört trambil under en tid, men nu var han också med i leken och körde fort nerför backarna. (Lundqvist, 2018, s. 99)

Ännu en anledning till att inkludering i relation till förskolan värnas är att det motsatta valet, det vill säga att sträva efter exkludering för barn i förskoleåldern, varken kan anses vara vetenskapligt, samhälleligt eller etiskt riktigt. Ett sådant val skulle innebära att olikheter inte tas till vara på och att gemenskap, tillgänglighet och delaktighet inte månas om. Det skulle även innebära att uppmärksamhet riktas mot svårigheter snarare än möjligheter samt att barn kan komma att möta en förskola som stänger dem ute.

I Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006; Unesco, 1994) förklaras att exkludering i skolan endast bör förordas i undantagsfall. Det torde även gälla i förskolan. Det handlar om de sällsynta fall där barns behov och bästa inte kan tillgodoses i de utbildningsmiljöer de är inskrivna i. Vilka undantagsfall som avses redogörs inte för i deklarationen men det skulle, för att nämna två exempel, kunna handla om barn med svår allergi, som är i behov av en mycket anpassad utbildningsmiljö, eller om barn med dövhet, som är i behov av tecknande personal och kamrater. Specialförskolor eller motsvarande kan fylla en viktig funktion i dessa undantagsfall men bör organiseras så att barnen inte exkluderas mer eller längre än vad som är nödvändigt. Omsorg och utbildning i en specialförskola eller motsvarande behöver inte vara helt segregerad. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) förklarar vidare att exkludering – genom begrepp och uttryck såsom segregering, särskilda skolor, specialklasser och särskilda avdelningar – på varaktig basis:

bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (s. 19)

Det är viktigt att känna till vad som främjar och är bra för inkludering. Det är även viktigt att undersöka vad som orsakar eventuella svårigheter och problem i förskolan så

att insatser som sätts in och lösningar som föreslås hejdar exkludering och svarar upp mot barns behov och bästa.

Kännetecknen på och realisering av en förskola för alla

Det finns åtminstone två internationella organisationer (Unesco och European Agency for Special Needs and Inclusive Education) och flera forskningsstudier och forskningssammanställningar som beskriver vad som kännetecknar en förskola för alla samt hur en sådan förskola kan genomföras, utvärderas och utvecklas.

Unesco:s arbete för inkluderande utbildningssystem och rekommendationer

Unesco utgör en av FN:s organisationer och dess medlemsländer samarbetar för att skapa fred, bland annat genom utbildning. Unesco (2020) har under flera år arbetat för inkludering i förskolan och skolan och att alla barn erbjuds en utbildning av god kvalitet. Unesco menar att olikheter är en tillgång i utbildning, inte ett problem och ger flera rekommendationer till medlemsländerna, däribland Sverige. Några exempel är att

- ge begreppet inkluderande undervisning en vid innebörd; det berör alla barn oavsett bakgrund och förmåga
- fördela resurser så att inkluderande utbildning främjas
- involvera föräldrar och andra när styrdokument och vägledande dokument om inkludering tas fram
- använda universell design för lärande eller liknande strategier, se kommande stycke, samt tekniska hjälpmedel så att alla barn kan lära tillsammans och nå sin fulla potential
- rusta alla blivande lärare för arbete i en förskola/skola för alla
- uppmåna till och skapa möjligheter för kollegialt lärande om inkludering.

Unesco (2020) menar att det kan vara svårt att utveckla inkluderande lärmiljöer och att erfarenhetsutbyten lärare emellan – jämte lokala, nationella och internationella satsningar – kan vara behjälpliga och viktiga.

Om differentierad undervisning

Differentiering i förskolan (Barton, Pribble & Joseph, 2015; Grisham-Brown & Hemmeter, 2017; Mitchell & Thorpe, 2018; Willis, 2009), och det närliggande begreppet universell design för lärande (Willis, 2009), innebär att barn arbetar inom eller riktar uppmärksamhet mot samma ämnesområde eller uppgift men att innehåll, läraaktiviteter och produkter varierar för att svara upp mot barns olika behov och intressen. En förskollärare kan exempelvis differentiera undervisning i förskolan genom att variera innehåll, processer och produkter. Innehåll avser här vad barn ska arbeta med.

Processer handlar om hur barn arbetar; undervisningens aktiviteter, tempo och metoder; undervisningsgruppens storlek, och platser/rum för lärande. Produkter avser hur barn visar eller delar med sig av nya kunskaper och förmågor till kamrater och personal.

När undervisning i förskolan differentieras kan barn lära och utvecklas i gemenskap med varandra. Det gäller de barn som av olika anledningar behöver mer stöd än andra barn, de barn som kan mycket och lär lätt samt de barn som är särskilt begåvade i något eller flera avseenden.

Barn i förskolan som kan mycket och lär lätt, och som är särskilt begåvade, behöver ledning och stimulans i form av berikningar eller liknande för att undervisningen i förskolan ska bli meningsfull och intressant för dem (Liljedahl, 2018; Margrain & Lundqvist, 2019) på samma sätt som barn som möter svårigheter i förskolan behöver stödinsatser. Berikning kan innebära att ett barn "får bredda och fördjupa sina kunskaper" inom det område eller tema som behandlas (Jahnke, 2015, s. 7). Ett barn som erbjuds berikningar i förskolans undervisning ges ledning och stimulans att lära sig mer om något än jämnåriga kamrater eller att göra något mer avancerat. Några exempel på berikningar kan vara följande:

- Barnen bygger torn med jämnstora klossar. Personalen tillför klossar som har andra former och storlekar. Det bidrar till att mer avancerade och kreativa torn kan byggas.
- Barnen visar intresse för bokstäver. Ett barn läser bilderböcker eller kapitelböcker när kamraterna arbetar med bokstäver. Barnet berättar om boken för sina kamrater.
- Ett barn studerar något på djupet tillsammans med en förskollärare. Det som studeras relateras till förskolans nuvarande tema. De resonerar med varandra och barnet berättar om upptäckterna för sina kamrater.
- Ett barn arbetar med ett matematiskt problem som relaterar till antal när kamraterna arbetar med att ange antal. I det här fallet handlar problemet om en tärning som tappat sina prickar. Barnet berättar om tärningen för sina kamrater. Den har nu fått tillbaka sina prickar.

Några motsvarande exempel på stödinsatser är följande:

- Barnen lyssnar på en saga. Ett av barnen lyssnar på sagan på sitt modersmål.
- Barnen bygger torn med små byggklossar. Personalen tillför klossar som är stora och lätta att greppa. Det bidrar till att alla kan vara med.
- Barnen visar intresse för bokstäver. Ett barn tittar i en bilderbok om bokstäver när kamraterna arbetar med bokstäver. Bokens sidor har klädnypor för att göra det lätt

att vända blad. Barnet visar boken för kamrater som av personalen uppmuntras att titta efter bokstäver, särskilt den första bokstaven i barnets namn.

- Ett barn lägger lika tillsammans med en förskollärare. Lägga-lika-bilderna relaterar till förskolans nuvarande tema. Förskolläraren stöttar upp och ger rikligt med positiv feedback i form av en high five och ett stort leende. Barnets ansträngningar uppmärksammas. Förskolläraren bjuder med en kamrat i undervisningssituationen. De tre lägger lika tillsammans.
- Ett barn deltar i en undervisningssituation som handlar om att ange antal. Den uppkom spontant i samband med ett mellanmål. Innan det är barnets tur att ta sig an uppgiften har barnet getts möjlighet att se hur kamraterna gör. Nästa dag upprepas undervisningssituationen.

Längre fram i artikeln ges fler exempel på stödinsatser till barn som möter svårigheter i förskolan.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education:s inkluderingsarbete

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, kallad the Agency, är en europeisk organisation med ett trettioital medlemsländer. Sverige är ett av dessa länder och representeras av Specialpedagogiska skolmyndigheten. The Agency:s främsta mål är att stödja utvecklingen av inkluderande utbildningssystem i dess medlemsländer. Detta sker bland annat genom att bidra med vetenskapligt grundad information om hur inkluderande utbildningssystem kan genomföras.

År 2015 påbörjades ett projekt inom the Agency gällande inkluderande utbildning i förskolan med syftet att identifiera vad det är som gör en förskola inkluderande och bra för alla barn. Resultatet, som presenterades två år senare, förklarade att inkluderande utbildning i förskolan har åtta kännetecken (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, s. 11-26):

Kännetecken 1: *En välkomnande stämning* innebär att alla barn och familjer känner sig välkomna. Vidare innebär det att förskolan erbjuder en vänlig och tilltalande miljö, att förskolans ledning skapar en inkluderande kultur, att mångfald återspeglas och tas tillvara i verksamheten och att alla barn känner tillhörighet i sin förskolegrupp.

Kännetecken 2: *Inkluderande social miljö* innebär att personalen bygger upp personliga relationer till barnen och underlättar deras samspel och lek. Vidare innebär det att personalen ger dem möjligheter att delta i gruppaktiviteter, att barnen uppmuntras att respektera olikheter, att barnen utvecklar positiva beteenden samt att barnen har möjligheter att lösa konflikter de befinner sig i.

Kännetecken 3: *Barn-centrerat förhållningssätt* innebär att aktiviteterna i förskolan utgår från barnens intressen och egna val, att barns åsikter och frågor tas tillvara och att alla barn är delaktiga i viktiga beslut. Det innebär också att övergångar mellan aktiviteter i förskolan underlättas, att alla barn som behöver det har tillgång till stöd för lärande och att personalen erbjuder stöd från andra professioner utifrån när de behöver det i sitt arbete.

Kännetecken 4: *Barnvänlig fysisk miljö* innebär att förskolans utom- och inomhusmiljö är tillgänglig för alla barn och att alla barn kan delta i förskolans aktiviteter. Vidare innebär det att förskolan är trygg och hälsosam, att möbler och utrustning kan användas av alla barn och att alla barn kan delta i aktiviteter såsom en utflykt eller en idrottsaktivitet.

Kännetecken 5: *Material för alla barn* innebär att leksaker och material är intressanta, lätt åtkomliga och engagerande samt att leksaker och material väcker nyfikenhet och inbjuder till initiativ, självständighet och kreativitet. Dessutom innebär det att leksaker och material används för att främja kommunikation samt barns språk, läskunnighet, skrivkunnighet, matematikkunskaper och naturorientering. Därtill att leksaker och material används för att underlätta lek och lärande, att leksaker och material återspeglar kulturell mångfald, att barnen uppmuntras till att dela leksaker och material samt att barnen uppmuntras till att leka tillsammans.

Kännetecken 6: *Möjligheter att kommunicera för alla barn* innebär att förskolan erbjuder alla barn möjlighet att kommunicera och använda språket, att förskolan genomför aktiviteter som utvecklar språket och den logiska tankeförmågan och att förskolan erbjuder alla barn möjlighet att berätta om exempelvis känslor och bekymmer för andra barn. Vidare innebär detta att förskolan ger barn möjlighet att uttrycka sig på sitt modersmål och att förskolan underlättar kommunikation för alla barn med hjälp av bilder, symboler, tecken/teckenspråk, punktskrift och/eller tekniska hjälpmedel.

Kännetecken 7: *Inkluderande undervisning och lärande* innebär att alla barn deltar i ordinarie verksamhet, att förskolan har höga förväntningar på alla barn och att alla barns ansträngningar och framgångar uppmärksammas. Det innebär dessutom att mångfald och individuella styrkor och resurser tas tillvara, att barnens lärande och behov av stöd samt engagemang följs, till exempel genom observationer och att personalen i förskolan har möjlighet att fortlöpande utveckla de egna kunskaperna om inkluderande undervisning.

Kännetecken 8: *Familjevänlig miljö* innebär att föräldrar känner sig välkomna och inbjuds till att delta i förskolans verksamhet och aktiviteter, att förtroendefulla relationer byggs upp till familjer och att föräldrar har tillräckligt information om förskolans dagliga verksamhet och aktiviteter. Det innebär även att föräldrar är delaktiga i beslut

som rör deras barn och att föräldrar deltar i planering, genomförande och uppföljning av deras barns engagemang och lärande i förskolan. Med familj avses här föräldrar och målsmän samt andra personer i barns vardag.

Dessa åtta kännetecken finns presenterade i ett självreflektionsverktyg som kan användas när personalen i förskolan avser diskutera och genomföra inkludering i förskolan eller få insikter om hur inkluderande den egna verksamheten i förskolan är. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) skriver följande: "Tanken är att verktyget för självreflektion ska vara till hjälp i arbetet med att skapa en inkluderande förskolemiljö" (s. 5). Den svenska översättningen av verktyget benämns Självreflektion avseende inkludering i förskolan.

Forskningsstudier om en förskola för alla

I följande stycken ges exempel på forskningsstudier och forskningssammanställningar om en förskola för alla.

Tolv kännetecken på en förskola för alla

Soukakou (2012, 2016) är en internationell forskare som undersökt inkludering i förskola, särskilt i relation till barn med funktionsnedsättningar, genom att ta del av och sammanställa resultat från forskningsstudier. I sammanställningen beskrivs 12 kännetecken på en inkluderande förskola och vad det är som gör en sådan förskola välfungerande (Soukakou, 2012, 2016). De är i flera avseenden överensstämmande med de kännetecken som European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) presentera. Dessa 12 kännetecken inrymmer allt från viktiga anpassningar av utrymmen, material och utrustning till kamratinteraktioner och samverkan med familjer. En överblick över dessa, som utgör en egen översättning och ett eget urval, följer här:

Anpassningar av utrymmen, material och utrustning, till exempel att utrymmen, material och utrustning är tillgängliga för barnen (avser barn med funktionsnedsättningar och behov av extra stöd) och används av barnen. Vidare att personal, som kallas vuxna i sammanställningen, skapar goda förutsättningar för barnen att exempelvis skapa tillsammans med kamrater.

Vuxnas engagemang i barns kamratinteraktioner, till exempel att barnen är delaktiga i aktiviteter, rutiner och gemensamma lekar och interagerar med kamrater samt att personalen ökar och främjar barnens delaktighet och kamratinteraktioner.

Vuxnas ledning av barns fria aktiviteter och lek, till exempel att barnen ges goda möjligheter att göra egna val och att uttrycka dessa val i samband med fria aktiviteter och lek med kamrater.

Konfliktlösning, till exempel att personalen i förskolan förebygger konflikter och hjälper barnen att hantera konflikter som de befinner sig i.

Tillhörighet, till exempel att personalen ofta främjar barnens känsla av tillhörighet, visar på barnens styrkor och uppmuntrar dem att delta i aktiviteter, rutiner och lekar samt att deras kamrater visar barnen förståelse och respekt. I en välfungerande inkluderande förskola pratar personalen med barnen och deras kamrater om olikheter på ett respektfullt sätt. De ingriper även för att stoppa mobbning och annan kränkande behandling.

Relationer mellan vuxna och barn, till exempel att personalen visar hjärtlighet, engagemang och lyhördhet i utbildning av barnen och deras kamrater.

Kommunikationsstöd, till exempel att alternativa kommunikationsmetoder och verktyg stärker inkluderingen och används när sådana behövs.

Anpassningar av gruppaktiviteter, till exempel att barnen är engagerade i gruppaktiviteterna och att personalen erbjuder barnen det stöd de behöver för att kunna delta i gruppaktiviteterna och lära sig nya kunskaper tillsammans med kamrater.

Välfungerande övergångar mellan aktiviteter, till exempel att övergångar är något som barnen ser fram emot och att personalen i förskolan hjälper barnen i övergångar utan att tillrättavisa dem strikt och hårt.

Feedback, till exempel att personalen bekräftar barnen för deras ansträngningar.

Samverkan mellan familj och professionella, till exempel att personalen regelbundet samarbetar med barnens familjer och lyssnar på föräldrarna. Det finns en nedskriven plan för samarbetet och den inkluderande undervisningen och arbetssätten som föräldrar kan läsa.

Slutligen att *barnens lärande* följs, dokumenteras och analyseras av personalen. Soukakou (2012, 2016) förordar att arbetet med att följa, dokumentera och analysera barns lärande innefattar formuleringar av individuella lärandemål och analyser av desamma, till exempel om individuella lärandemål uppnåtts eller ej.

Dessa 12 kännetecken, som kallas områden, kan utveckla kunskaperna om vad som kännetecknar en välfungerande förskola för alla (Lundqvist & Larsdotter Bodin, 2017; Soukakou, 2012, 2016) och bidra till intressanta diskussioner. En sådan diskussion kan handla om användningen av individuella lärandemål. Enligt den svenska läroplanen för förskolan (Skolverket Lpfö, 2018) ska förskollärare och arbetslag "kontinuerligt och systematiskt följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande för att göra det möjligt att följa barns förändrade kunnande samt utvärdera hur förskolan

tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära” (s. 18). Läroplanen förordar inte individuella lärandemål i arbetet med att följa, dokumentera och analysera barns lärande och förändrade kunnande.

Byggstenar

Buildings Blocks (Sandall et al., 2019; Sandall, Schwartz & Joseph, 2001), som på svenska kan översättas till byggstenar, är namnet på ett ramverk som handlar om inkludering i relation till förskolan och kamratskap i förskolan. Det vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och har utvecklats av internationella forskare. Ramverket beskriver hur en förskola för alla kan genomföras och inriktar sig mot stödinsatser som barn med funktionsnedsättningar eller behov av extra stöd kan behöva. Ramverket beskriver även olika nödvändiga undervisningsstrategier. Building Blocks illustreras ofta med ett torn av fyra byggklossar.

Klossarna representerar vikten av en högkvalitativ lärmiljö (kloss 1) samt vikten av modifieringar och anpassningar (kloss 2). Dessa modifieringar och anpassningar utgör enklare förändringar av aktiviteter och den fysiska lärmiljön. Några exempel är följande (Sandall et al., 2019):

- Att ha de egna leksakerna på en bricka för att av misstag inte ta andras.
- Att bryta ner aktiviteter i flera tydliga steg/att förenkla aktiviteter.
- Att hålla en kamrats hand vid en övergång.
- Att få stöd från personal i lek med kamrater och användning av leksaker, material och utrustning.

Klossarna representerar även vikten av *integrerade lärmöjligheter* (kloss 3). Integrerade lärmöjligheter utgör planerad undervisning/planerade undervisningsinslag som svarar upp mot ett barns behov och som vävs in i förskoleaktiviteter såsom samlingar, högläsningstunder, dagliga rutiner eller leksituationer. De kan även benämnas som inbäddade lärmöjligheter. Klossen högst upp (kloss 4) representerar *barnfokuserade undervisningsstrategier* och kan förstås som extra undervisning. De utgör mycket noga planerade och mer intensiva och individuella undervisningsinsatser i en förskola för alla. De sätts in när ett barn behöver träna mycket på något och på en plats med få distraktioner samt när ett barn behöver mycket stöd och individuell feedback för att lära. En sådan undervisning kan innehålla en uppgift från en förskollärare till ett barn, extra stöd från en förskollärare till ett barn, respons från ett barn till en förskollärare samt positiv feedback från en förskollärare till ett barn. Även barnskötare eller övrig personal kan medverka vid extra undervisning. När kloss 3, som består av integrerade lärmöjligheter, och kloss 4, som består av barnfokuserade undervisningsstrategier, planeras kan personalen i förskolan behöva bestämma vad de ska göra och säga samt

vilket material och vilken feedback som ska användas. Därtill hur ofta undervisning i dessa former ska vävas in, respektive erbjudas.

Sandall et al. (2019) menar att kloss 4 behövs när kloss 1, 2 och 3 inte räcker till för att barn ska kunna lära sig nya kunskaper och utvecklas. Det kan handla om ett förändrat kunnande vad gäller både förmågor och begrepp.

Inkludering i förskolan kan se olika ut

Det finns även specialpedagogiskt inriktade forskningsstudier (Lundqvist, 2016, 2018; Lundqvist et al., 2015; Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2016) om en förskola för alla och inkludering i relation till förskolan som genomförts i Sverige. Dessa forskningsstudier är inriktade på inkludering i relation till barn i behov av extra stöd och barn med funktionsnedsättningar.

Studierna visar att dessa barn kan ha *vissa*, *omfattande* eller *mycket omfattande* behov av stödinsatser vid inkluderande förskolor. Med vissa menas inte så omfattande. Studierna visar även att de stödinsatser som erbjuds barnen kan grupperas som materiellt integrerat stöd, relationellt integrerat stöd, en till en-träning/undervisning, behandling av en logoped och en utökad tid i förskolan om ett år. Några exempel på materiellt integrerat stöd är bildunderstödd kommunikation, leksaker på ett och samma tema i en låda, digitala verktyg och särskild utrustning. Relationellt integrerat stöd kan vara en assistent/resurs eller extra mycket positiv feedback från en förskollärare. Studierna visar därtill att en inkluderande förskola kan vara specialiserad på en särskild funktionsnedsättning eller svårighet, till exempel språkstörning, autism eller sociala samspelsvärigheter. Inkluderande förskolor som *inte* är *specialiserade* på en särskild funktionsnedsättning eller svårighet är för barn med olika funktionsnedsättningar eller svårigheter samt andra barn. Dessutom visar dessa studier att kvaliteten på den inkluderande undervisningen och de inkluderande arbetssätten inte alltid är tillräckligt hög och därmed möjlig att utveckla. Vidare visar dessa studier att förskolor kan vara mer eller mindre inkluderande. En förskola kan exempelvis genomföra full inkludering, deltidsinkludering eller integrerade aktiviteter:

Full inkludering innebär att barnen i behov av extra stöd och/eller barnen med funktionsnedsättningar deltar i utbildningsaktiviteter, rutiner och lekar tillsammans med sina kamrater utan behov av extra stöd/funktionsnedsättningar hela dagarna i förskolan. De känner alla tillhörighet i sin grupp; de leker, lär och utvecklas i gemenskap med varandra.

Deltidsinkludering innebär att barnen i behov av extra stöd och/eller barnen med funktionsnedsättningar deltar i utbildningsaktiviteter, rutiner och lekar tillsammans med sina kamrater utan behov av extra stöd/funktionsnedsättningar i förskolan samt att barnen i behov av extra stöd erbjuds regelbundna stödinsatser avskilda från kamrater i

form av exempelvis behandling av en logoped i förskolan. De känner alla tillhörighet i sin grupp; de leker, lär och utvecklas i gemenskap med varandra. Barnen som går igenom en behandling eller liknande i förskolan har nytta av den.

Integrerade aktiviteter kan beskrivas som en låg grad av inkludering. Integrerade aktiviteter innebär att barnen i behov av extra stöd/barnen med funktionsnedsättningar utbildas på särskilda förskolor/förskoleavdelningar samtidigt som de erbjuds regelbundna möten - integrerade aktiviteter - med barn utan behov av extra stöd/funktionsnedsättningar från andra förskolor/förskoleavdelningar. Integrerade aktivitet kan innefatta sångstunder, lek i en sandlåda eller grovmotoriska lekar. I dessa integrerade aktiviteter leker, lär och utvecklas de i gemenskap med varandra.

Sammantaget visar studierna (Lundqvist, 2016, 2018; Lundqvist et al., 2015, 2016) att inkludering i förskolan ser olika ut och att det kan behövas flera olika begrepp för att kunna beskriva hur inkludering i förskolan genomförs och tar sig uttryck i praktiken.

Vad barn värdesätter och berättar att de behöver

Det finns ytterligare exempel på specialpedagogiskt inriktade forskningsstudier om en förskola för alla och inkludering i förskolan som genomförts i Sverige.

En av dessa studier (Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2019), som avslutar denna artikel, handlar om vad barn vid inkluderande förskolor värdesätter och anser sig behöva för att må bra i förskolan. Det som de berättar och visar genom teckningar är, på flera sätt, överensstämmande med det som organisationer och forskningsstudier menar kännetecknar en välfungerande förskola för alla.

Dessa värden och behov handlar om att barn, för att kunna må bra och utvecklas i förskolan, behöver

- känna tillhörighet i den egna förskolegruppen
- leka, tänka och vara kreativa, skapa och konstruera
- uppleva spännande saker och grovmotoriska utmaningar, till exempel att klättra i träd och gunga högt
- vila och möjlighet att dra sig tillbaka från sin förskolegrupp en liten stund när det behövs
- trygghet
- utveckla de egna kunskaperna, till exempel att lära sig mera om bokstäver, siffror, sopsortering och solsystem samt känna att de lär och utvecklas
- känsla av självständighet

- konkreta band till hem och familj som ett fotografi på en förälder/en målsman/ett syskon i förskolan eller en leksak i fickan som tagits med hemifrån
- vistelser i naturen.

Stödinsatser som sätts in i en förskola för alla kan därför inte enbart syfta till att alla barn kan delta i undervisning och dagliga rutiner. De behöver även syfta till att alla barn kan delta i lekar och kreativa aktiviteter; kan känna spänning och möta grovmotoriska utmaningar; kan vila när de behöver det; kan vara trygga; kan vara självständiga; kan ha konkreta band till hem och familj i förskolan, och kan följa med på besök och utflykter, till exempel till en lekpark eller en skog där det finns mycket att göra och upptäcka.

Referenser

- Allodi Westling, M. (2021). Specialpedagogik – en personlig ingång. I M. Allodi Westling (red.), *Specialpedagogik för lärare* (s. 12-32) (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Barton, E. E., Pribble, L. M., & Joseph, J. D. (2015). I E. E. Barton & B. J. Smith. (red.), *The preschool inclusion toolbox. How to build and lead a high quality-program* (s. 113-129). Brookes Publishing.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné och P. Bartolo, red.). Odense, Danmark.
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/sjalvreflektionsverktyg-for-miljoer-med-inkluderande-utbildning-i-forskolan.pdf/>
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fischbein, S., & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: Ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Förenta Nationerna, FN. (1989). *Barnkonventionen*.
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Förenta Nationerna, FN. (2006). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. <https://www.spsm.se/globalassets/lagar-och-rattigheter/konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning.pdf>
- Förenta Nationerna, FN. (2015). *Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling*.
https://www.regeringen.se/49c2e4/globalassets/regeringen/dokument/finansdepartementet/agenda-2030/att-forandra-var-varld_agenda-2030-for-en-hallbar-utveckling.png.pdf
- Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2017). Recommended instructional practices. I J. Grisham-Brown & M. L. Hemmeter (red.), *Blended practices for teaching young children in inclusive settings* (s. 63-90). Brookes Publishing.
- Guralnik, M. J., & Bruder, B. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States. *Infants and Young Children*, 29(3), 166–177. doi: 10.1097/IYC.0000000000000071
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *The future of Children*, 26(2), 185-205.

Jahnke, A. (2015). *Särskilt begåvade barn i skolan. 1.3 Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. Stockholm: Skolverket.

Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barn: förskolans utmaning och möjlighet*. Gothenburg: Fortbildning.

Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years; Special educational needs, support provisions and inclusive education*. Doctoral thesis, Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: inkludering och specialpedagogik*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.

Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools: A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273-293. doi:10.20489/intjecse.17061

Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139. doi:10.1080/08856257.2015.1108041

Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2019). Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: A study of young children's views on what matters to them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 951-967. doi:10.1080/00313831.2018.1466360

Lundqvist, J., & Larsson Bodin, U. (2018). Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 411-427. doi:10.1080/13603116.2018.1555867

Margrain, V., & Lundqvist, J. (2019). Talent development in preschool curriculum and policies: Implicit recognition of young gifted children. In V. Margrain, A. Löfdahl & A. Hultman (Eds.), *Challenging democracy in early childhood: Engagement in changing global contexts* (pp. 41-56). Singapore: Springer.

Mitchell, S., & Thorpe, K. (2018). Assessment, early identification and individualised learning. I C. Collet (red.), *Disability and inclusion in early years education* (s. 26-56). London: Routledge.

Odom, L. S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review

of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

Regeringskansliet. (2018:3). *Handlingsplan Agenda 2030 2018–2020*.
<https://www.regeringen.se/49e20a/contentassets/60a67ba0ec8a4f27b04cc4098fa6f9fa/handlingsplan-agenda-2030.pdf>

Sandall, S., Schwartz, I., & Joseph, G. (2001). A Building Blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9. doi:10.1177/109625060100400301

Sandall, R. S., Schwartz, I. S., Joseph, G. E., Gauvreau, A. N., Lieber, J. A., Horn, E., & Odom, S. (2019). *Building Blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. (Ny, rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2020). *Barn och personal i förskola 2019*. Stockholm: Skolverket.

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. doi:org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003

Soukakou, E. P. (2016). *Inclusive Classroom Profile: Researchers edition* [Manual] [Observationsformulär]. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Unesco. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. Easy to read version, Key messages, Recommendations*. Paris: Unesco
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>