

## Specialpedagogik i förskolans praktik

Den här modulen syftar till att ge fördjupad kunskap och förståelse kring grundläggande specialpedagogiska perspektiv och förhållningssätt. En utgångspunkt i modulen är att förskolepersonals förhållningssätt i undervisningen och i möten med barnen är en viktig faktor för att skapa trygghet och möjligheter för alla barn att utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar och behov. Modulen ger verktyg för att reflektera, observera, pröva, analysera och samtala kring den egna undervisningspraktiken och organisationen.

De tre första delarna i modulen fokuserar på grundläggande specialpedagogiska perspektiv och förhållningssätt: inkluderande undervisning och arbetssätt, pedagogiska relationer samt delaktighet och engagemang. Den fjärde delen beskriver hur ett systematiskt och evidensbaserat arbete med tidiga insatser kan se ut.

Modulen består av följande delar:

1. Förskola för alla
2. Pedagogiska relationer
3. Delaktighet och engagemang
4. Systematiska tidiga insatser
5. NPF i en tillgänglig förskola

"NPF i en tillgänglig förskola" är en valbar femte del som kan genomföras utöver de övriga fyra delarna i modulen eller bytas ut mot en av de andra delarna i modulen.

**Modulen är framtagen av Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).**

## Del 3. Delaktighet och engagemang

Huvudtemat i den tredje delen är barns delaktighet och engagemang. Barns delaktighet är en förutsättning för deras utveckling och lärande. Delaktighet är ett brett begrepp, där engagemang ingår. Med stöd av begreppen tillgänglighet och engagemang kan förståelse utvecklas för hur förskolan kan arbeta för att skapa möjligheter för alla barn att utvecklas och lära. När förskolepersonalen planerar och organiserar för olika typer av stödåtgärder kan förskolan bidra till att skapa delaktighet och engagemang hos alla barn.



Syftet med delen är att ge kunskap och förståelse för vad som kännetecknar delaktighet och engagemang och hur detta påverkar barns förutsättningar att utvecklas och lära. Syftet är också att ni ska reflektera över hur ni kan skapa delaktighet och engagemang i undervisningen för varje enskilt barn.

### Del 3: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar. Anteckna sådant du tycker är särskilt intressant, viktigt, förvånande eller sådant som du vänder dig mot eller har en annan uppfattning kring. Notera de tankar som väcks utifrån materialet. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B. Förbered dig inför diskussionen genom att fundera över hur din förskola organiserar sin undervisning så att alla barn ska ges möjlighet till delaktighet.

#### Läs

Läs artikeln "Barns delaktighet och engagemang i förskolan". Artikeln diskuterar begreppet delaktighet och beskriver begreppet engagemang. Artikeln visar även på hur förskolepersonalen kan arbeta för att stärka delaktigheten och engagemanget hos alla barn.

## Material



**Barns delaktighet och engagemang i förskolan**  
Madeleine Sjöman

## Barns delaktighet och engagemang i förskolan

Madeleine Sjöman, Malmö Universitet

### Introduktion

Barns delaktighet i förskolans utbildning är en förutsättning för deras lärande och utveckling. En aktivitet som är central i förskolans undervisning är leken. Genom delaktighet i leken sker en socialisering, den sociala kompetensen utvecklas, barnet får erfara en generell känsla av kompetens och att vara något värd (Lillemyr, 2013). Alla barn är dock inte delaktiga i samma utsträckning som andra barn. Vissa barn observerar andra barns lek större delen av tiden i förskolan, andra barn försöker ta sig in i leken på olika sätt men blir avfärdade genom att andra barn säger: ”hen bara förstör”. Det finns också barn som blir tilldelade en roll i leken utan att ha möjlighet att påverka hur leken ska gestaltas. För att på djupet begripa delaktighetens komplexitet kommer olika teoretiska utgångspunkter peka på när och hur barn kan bli delaktiga på ”riktigt”, vilka faktorer i barnets delaktighet som driver deras lärande och utveckling samt hur stödåtgärder i förskolan kan planeras och organiseras för att bidra till barns delaktighet och engagemang. Inledningsvis problematiseras begreppen delaktighet och engagemang. Vidare relateras engagemang till barns lärande och något som inte sker i ett vacuum utan genom en ömsesidig påverkan mellan miljö- och kontextuella faktorer såsom lekmaterial och samspel samt barnets förmågor. Slutligen diskuteras barns engagemang som en aspekt av begreppet inkluderande lärmiljö samt hur generellt och specifikt särskilt stöd kan bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd.

### Delaktighet och engagemang – är det samma sak?

Delaktighet i förskolan har av både forskare och i olika policydokument beskrivits som en viktig aspekt för barns hälsa, utveckling och lärande. Barns delaktighet beskrivs också som en viktig del av den demokratiska fostran men är även relaterat till barns rättighet att få göra sin röst hörd för att kunna påverka sin situation (Skolverket, 2019, UNICEF, 2012). Enligt läroplanen Lpfö 18, reviderad 2025 (Skolverket, 2025) handlar delaktighet även om rätten att ha inflytande över förskolans undervisning. Vidare påpekas att barns behov och intressen ska ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av utbildningen. Styrdokumentens innebörd av delaktighet är dock inte lika tydligt när det gäller kopplingen mellan barns delaktighet och lärande, i synnerhet inte för barn i behov av särskilt stöd (Göransson, Nilholm, & Karlsson, 2011). Inledningsvis kommer därför innebörden i begreppen delaktighet och engagemang

redovisas och därefter diskuteras begreppen i relation till förskolans utbildning och barns lärande och utveckling.

Delaktighet kan förklaras som ett paraplybegrepp där engagemang ingår och har två dimensioner, barnets närvaro i undervisningen och graden av engagemang i det som pågår (Imms, Granlund, Wilson, Steenbergen, Rosenbaum, & Gordon, 2016). Genom att observera barnets kroppsspråk och uppmärksamhet kan förskollärare, barnskötare och övrig personal identifiera barnets grad av engagemang. Följande exempel beskriver ett barn som uppvisar högt engagemang i en aktivitet:

Erik är fyra år och sitter i ett av grupprummen på förskolan där han bygger med lego, han talar för sig själv. Efter en stund kommer Lisa och Maria in i rummet för att börja ett eget legobygge bredvid Erik. Erik gör dock ingen notis av flickornas närvaro utan bibehåller fokus på sitt eget bygge. Han mumlar för sig själv: *jag vill ha en kort bit som är blå på ena sidan och röd på andra.*

Ovanstående exempel visar att graden av engagemang handlar både om kontextuella faktorer i förskolan och barnets kognitiva förmåga. När förskolan erbjuder en varierande utbildning, undervisning och en tillgänglig miljö ökar det barnets intresse och förmågan att bibehålla sin uppmärksamhet för att lösa ett problem trots att det är svårt (Vygotskij, 1978). Graden av engagemang handlar alltså om den ömsesidiga påverkan mellan barnets individuella förmågor (ex. utestänga stimuli, bibehålla uppmärksamheten, motorisk förmåga, språkliga förmåga, behov av särskilt stöd) och kontextuella faktorer (ex. omgivningens attityder, tillgängligt material, socialt samspel).

Hur definierar då förskollärare, barnskötare och annan personal barns engagemang i förskolan? I en studie av Sandberg och Eriksson (2010) studerades hur personal i förskolan identifierade barns engagemang och vilka faktorer som bidrog till högt engagemang. Utifrån barns perspektiv framkom tre huvudteman:

- känsla av att tillhöra
- självkänsla
- kontaktförmåga.

Engagemang identifierades också i relation till hur förskolan organiserade miljön och delades upp i två underteman:

- barnets utförande av aktiviteter
- säker vardaglig miljö.

Vidare framkom att personalen ansåg att engagemang handlar om barnets förmåga att påverka vardagen, vilket går i linje med målen i Lpfö 18, reviderad 2025 (Skolverket,

2025), det vill säga barnets rätt att påverka vardagssituationer genom att få förutsättningar.

En annan aspekt på engagemang handlar om barnets egen förmåga att påbörja, genomföra och slutföra en undervisningsaktivitet som är socialt accepterat inom barngruppen. Detta är bland annat relaterat till barnets kommunikation verbalt, genom kroppsspråk eller tecken samt hur omgivningen agerar och reagerar på barnets initiativ. För att skapa förutsättningar för barns engagemang behöver personalen skapa en tillgänglig miljö i relation till barns olikheter. Detta gäller alla barn men i synnerhet för barn som är i behov av särskilt stöd. Fortsättningsvis kommer resonemanget fördjupas kring engagemang som är en drivkraft för både lärande och utveckling (Sjöman, Granlund, & Almqvist, 2016, Fuhs, Farran, & Nesbitt, 2013) med fokus på barn i behov av särskilt stöd.

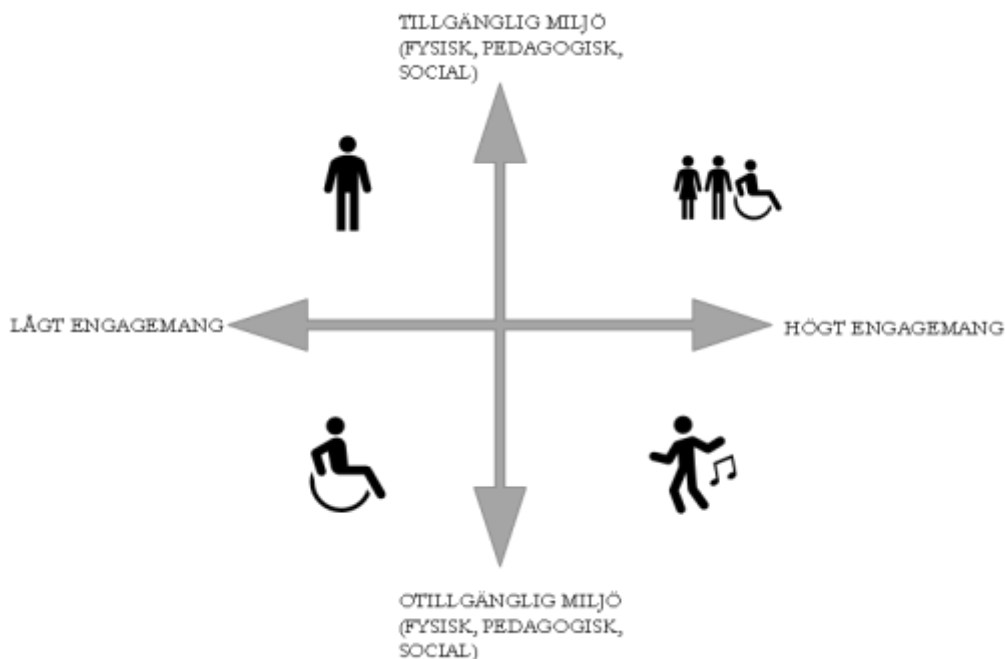
## **Engagemang – drivkraften för barns lärande och utveckling**

Som tidigare har beskrivits kan barn vara närvarande i olika situationer och uppvisa olika grader av engagemang i det som pågår. När barnet uppvisar högt engagemang i undervisningen använder barnet sina kognitiva förmågor och en känslomässig investering i det som pågår. Detta kan observeras i barnets beteende/agerande i exempelvis socialt samspel eller i en gemensam aktivitet (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

För att lära och utvecklas räcker inte enbart närvaro i en situation utan det krävs också högt engagemang i det som pågår (Imms med flera, 2016). Exempelvis när en situation är ointressant, för svår eller för lätt för barnet som är närvarande kan hen uppvisa ett lågt engagemang i det som pågår. Medan situationer som är utmanade, intressanta och spännande för barnet uppvisar hen ett högt engagemang. Nedanstående figur 1 illustrerar barns engagemang som ett kontinuum från lågt till högt engagemang och miljöns tillgänglighet och otillgänglighet. Graden av engagemang sker i skärningspunkten mellan barnets individuella förmågor, erfarenheter och miljöns fysiska, pedagogiska och sociala tillgänglighet i förskolan.

**Figur 1.**

Engagemang kräver att barnet är närvarande i en situation och kan betraktas som ett kontinuum från lågt till högt engagemang. Graden av barns engagemang sker i skärningspunkten mellan barnets förmågor och behov av särskilt stöd, miljöns fysiska och pedagogiska tillgänglighet samt omgivningens krav och förväntningar.



Detta betyder att när undervisningen i förskolan ställer för höga eller låga krav i förhållande till barnets förmåga och kompetens minskar graden av engagemang. Barn som upplever att en situation är för svår eller för lätt kan uttrycka detta genom olika typer av beteendessvårigheter (ex. hyperaktivitet, stark tillbakadragenhet) vilket i sin tur påverkar deras lärande och utveckling negativt (Greene, 2016, Sjöman med flera, 2016). Även om de flesta barn är engagerade i varierande grad i förskolans vardag (Granlund med flera, 2015) uppvisar barn i behov av särskilt stöd oftare låg grad av engagemang. Barn i behov av särskilt stöd är därför extra sårbara för miljöer som inte är fysiskt, pedagogiskt eller socialt tillgänglig.

## **Engagemang – en aspekt av inkludering**

Inkludering av barn i behov av särskilt stöd diskuteras ofta utifrån barnets placering tillsammans med andra barn utan funktionsnedsättning. Men placering av barn i behov av särskilt stöd innebär inte per automatik att barnet är inkluderat. Snarare bör graden av barnets engagemang vara ett resultat av en inkluderande lärmiljö. I kommande beskrivning kommer inkludering beskrivas utifrån graden av barns engagemang i undervisningen. Vidare diskuteras hur förskollärare, barnskötare och övrig personal i

förskolan bör granska undervisningen för att skapa en inkluderande lärmiljö där barn i behov av särskilt stöd är högt engagerade.

Den svenska förskolan kan betraktas som en inkluderande lärmiljö där barn med och utan behov av särskilt stöd deltar utifrån sina egna förutsättningar. Exempelvis redogör Skollagen (SFS, 2010: 800) för att förskolans utbildning ska ta hänsyn till barns olika behov. Vidare påpekas i läroplanen, Lpfö18, reviderad 2025 (Skolverket, 2025) att undervisningen i förskolan ska bidra till att barnet utvecklar sin identitet, nyfikenhet och självständighet. Dessutom har all personal i förskolan ett särskilt ansvar att uppmärksamma barn som behöver särskilt stöd på grund av fysiska, psykiska eller andra skäl (SFS, 2010: 800). Barns rätt till stöd förstärktes ytterligare i den reviderade versionen av läroplanen för förskola som kom 2018, reviderad 2025 (Skolverket, 2025), som betonar att: ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (s. 6). Trots att både skollagen och läroplanen framhåller vikten av att identifiera barns behov av särskilt stöd påpekar Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) att policydokumentet lämnar stort utrymme för tolkning på både kommun- och skolnivå. Detta tolkningsutrymme kan resultera i en stor variation mellan förskolor i hur man identifierar barns behov av särskilt stöd och vilket stöd barnet får. Exempelvis fann Almqvist med flera (2018) en stor variation mellan förskolor kring vilket stöd barn med olika beteendesvårighet erhöll.

Utifrån ett top-down perspektiv, det vill säga styrdokumentens beskrivningar, är alltså inkludering en vision och en politisk riktning för att utveckla ett demokratiskt utbildningssystem och en ”förskola för alla” (Hansen, 2012). Men för att omsätta denna vision behöver inkludering relateras till det specifika förskolekontexten som har egna normer och värderingar som påverkar inkluderings- och exkluderingsprocesser i undervisningen på förskolan. En inkluderande lärmiljö tar hänsyn till den mångfald som finns både inom barngruppen och arbetslaget. Det finns även en genomtänkt tanke kring hur material, aktiviteter och det sociala samspelet ska bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd. Baserat på denna kunskap kan personalen planera undervisningen och det särskilda stödet med fokus på att främja barns engagemang och lärande (Ahlberg, 2009; Odom & Diamond, 1998).

## **Särskilt stöd, engagemang och socialt samspel**

I talet om barn i behov av särskilt stöd finns en tendens att inta ett så kallat kategoriskt perspektiv, det vill säga att barnets svårigheter och behov av särskilt stöd enbart förläggs till barnets tillkortakommanden och svårigheter utan att ta hänsyn till miljöfaktorer (Nilholm, 2005). Engagemang hos barn med hyperaktivt beteende kan också beskrivas utifrån ett kategoriskt perspektiv. Exempelvis visar en studie av Almqvist, Sjöman, Golsäter och Granlund (2018) vilka typer av insatser personalen använde för att bidra

till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd på grund av utåtagerande beteenden såsom hyperaktivitet. I huvudsak försökte personalen dämpa det utåtagerande beteendet som påverkade personalen, andra barn eller undervisningen negativt. Det framkom dock inga åtgärder som handlade om att bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd.

Det relationella perspektivet identifierar istället olika hinder och möjligheter i miljön och det sociala samspelet som är relaterat till engagemang. Barns engagemang uppstår alltså i skärningspunkten mellan barnets förmågor och kontextuella faktorer (se ovanstående figur 1). Med stöd av den teoretiska modellen The Family of Participation-Related Constructs (fPRC) av Imms med flera (2016) kommer engagemang i förskolan beskrivas med fokus på barn i behov av särskilt stöd utifrån ett relationellt perspektiv. Modellen beskriver den ömsesidiga påverkan mellan barnets individuella egenskaper såsom tidigare erfarenheter, självförtroende, intresse och de kontextuella faktorerna exempelvis attityder, värderingar, socialt samspel och miljöfaktorer. Miljöfaktorer handlar exempelvis om hur mycket tid som används till gemensamma samlingar, barninitierade lekar utan vuxnas inblandning utomhus – eller inomhusaktiviteter. Miljöfaktorerna är ramen för hur personalen kan skapa en variation inom olika aktiviteter och graden av barnets engagemang. Medan kontextuella faktorer handlar om hur barn-barn och vuxna-barn använder olika material i det sociala samspelet.

Barnets tidiga erfarenheter av samspelet inom familjen präglar hur hen deltar och är engagerad i nya sammanhang utanför familjen. Genom en ömsesidig påverkan mellan barnets temperament, vårdnadshavares lyhörddhet och syskonrelationer utvecklar barnet sin självförtroende och kompetens att samspela och påverka sin omgivning. Erfarenheten tar barnet med sig vilket i sin tur påverkar om hen vågar eller kan ingå i nya sammanhang på förskolan. Exempelvis indikerar flera studier (Sroufe, Carlson, Levy, & Egeland, 1999; Vaughn, 2008; Wolff & Ijzendoorn, 1997) att barn uppvisar ett tryggt anknytningsmönster (ex. litar på andra vuxna, söker tröst om det behövs, har lätt att få kompisar) har lättare att hantera nya sammanhang och utmaningar. Medan barn som uppvisar ett otryggt anknytningsmönster (ex. söker inte stöd hos vuxna, vill hålla distans, svårt att knyta sociala band) kan uppvisa större ångslan och oro när hen börjar förskolan

Den tidiga anknytningen är en av många viktiga aspekter som kan förklara barnets engagemang i undervisningen och som är bra att känna till i mötet med barn i behov av särskilt stöd. Oftast handlar det också om flera olika samverkande faktorer såsom barnets individuella förmågor, barnets tidigare erfarenheter av att bli lyssnad till och miljöns tillgänglighet på förskolan. Dessa samverkande faktorer kan antingen bidra eller hindra engagemang och lärande. Exempelvis visade Sjöman med flera (2016) att barn med hyperaktivitet (jmf. temperament) var oftare engagerade på avdelningar med lyhörd

personal och där positivt barnsamspel dominerade. Resultatet indikerar att en förutsägbar förskolemiljö, lyhörd personal, positivt barnsamspel och tillgänglig lärmiljö bidrar till högt engagemang, även i aktiviteter som är komplexa. Resultatet kan jämföras med Vygotskijs (1978) teori om att barn lär och utvecklas i samspel med andra då en situation är lagom utmanande och svår. Med stöd av en annan kompetent person kan dock barnet bibehålla fokus och lösa problemet och på så vis har hen lärt sig något nytt.

Imms med flera (2016) ger uttryck för att professionella som arbetar med barn och ungdomar i behov av särskilt stöd behöver ta hänsyn till två dimensioner av delaktighet samtidigt:

- Är barnet närvarande i samma situation eller aktivitet som andra personer?
- Är barnet aktivt involverad eller engagerad i situationen eller aktiviteten som pågår?

För att bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd behöver hela utbildningen ta hänsyn till både strukturella faktorer och processuella faktorer. Strukturella faktorer avser antal barn/vuxen, andel barn i behov av särskilt stöd på avdelningen och personalens planering av aktiviteter och material. Medan processuella faktorer handlar om barnsamspel, personalens lyhördhet och kommunikation samt hur personalen uppmuntrar ”önskvärt” beteende och försöker minska ”icke önskvärt” beteende. Genom att ringa in när, var och med vem/vad barnet är engagerat med kan vi skapa fler situationer som gynna engagemang hos alla barn vilket i sin tur bidrar till deras lärande och utveckling.

## **Transaktionell modell – nischer – förskolans undervisning**

Barn lär och utvecklas genom att å ena sidan påverka sin omgivning och å andra sidan påverkas av miljö- och kontextuella faktorer. Genom att tolka detta utifrån en transaktionell modell av Sameroff (2009) är förskolan ett mikrosystem som ständigt strävar efter en balans (Bornman och Granlund, 2007). Exempelvis studerade Greene med flera (2002) självupplevd stress hos personalen i deras samspel med barn med och utan ADHD. När personalen upplevde att barnets beteende hade en negativ påverkan på undervisningen ökade deras stress. Stressen hos personalen påverkade i sin tur deras förhållningssätt i samspelet med barnet. Resultatet visar på en transaktionell process det vill säga vuxna påverkas av barnets hyperaktivitet och ouppmärksamhet vilket leder till att personalen reagerar och agerar i samspel med barnet som i sin tur kan påverka lärande och utveckling.

Ett annat exempel på transaktionell process och dess konsekvens beskrivs i studien av Granlund med flera (2015). Resultatet visade att avdelningar med många barn som var mycket aktiva planerades fler vuxenstyrda aktiviteter och färre aktiviteter där barnens

initiativ fick styra aktivitetens innehåll. När det är en obalans mellan vuxnestyrd och barnstyrd aktiviteter kan det ha en negativ inverkan på barns grad av engagemang. Exempelvis visade en studie genomförd i svenska förskola att barn uppvisade högre engagemang när de själva styrde innehåll och form samt i undervisning utomhus (Åström, Björck-Åkesson, Granlund, Sjöman, 2020). Ytterligare en studie genomförd av Sjöman (2018) visade att andra barn samspelade i högre grad med barn som var högt engagerade i lekar och aktiviteter. Samma mönster gällde för personalens lyhördhet det vill säga barn som uppvisar högt engagemang bidrog till ökad lyhördhet hos personalen. Barns engagemang handlar med andra ord om den ömsesidiga påverkan mellan barnets beteende, personalens och andra barns bemötande och tolkningar i det sociala samspelet. Ovanstående exempel indikerar att barnen påverkar sin omgivning – personalen – vilka i sin tur reagerar och organiserar undervisningen för att bibehålla balansen - lugna ner tempot – på avdelningen.

Barns engagemang sker alltså inte i ett vacuum utan förutsätter en interaktion mellan barnet, andra barn, vuxna, aktiviteter eller material så kallade proximala processer. Proximala processer sker genom det ömsesidiga samspelet mellan barnet och omgivningen som skapar så kallade nischer. En nisch är en specifik situation eller miljö som barnet upplever spännande och intressant att interagera med. Barnets val utgår ofta ifrån intresse, tilltro till sin egen förmåga och tidigare erfarenheter. Barn i behov av särskilt stöd ingår oftast i några enstaka nischer där det exempelvis finnas personal som barnet känner sig trygg med eller material som barnet föredrar (Bronfenbrenner, 1999, Wilder, 2008). Men för att utvecklas och lära behöver barnet få upptäcka och uppleva andra nischer som barnet kanske inte hade valt själv på grund av osäkerhet och låg tilltro till sin egen förmåga. Genom att personalen ger rätt stöd och uppmuntran kan barnet utöka sina nischer och därmed gynnas deras lärande och utveckling (Bronfenbrenner, 1999).

Nischer kan alltså variera för olika barn inom samma avdelning. Variationen beror på individuella egenskaper, intressen och förmågor och miljöns tillgänglighet. I en amerikansk studie av Nesbitt, Farran och Fuhs (2015) fann man ett samband mellan barns tidig läsutveckling och matematisk förmåga, förskolans organisation av utbildningen och barns kognitiva förmågor samt grad av engagemang i det som pågick. Barn som uppvisade hyperaktivitet och impulsivitet visade lägre resultat i läs- och matematikutveckling jämfört med andra barn. Resultatet pekar på att barn som har svårt att vara koncentrerade en längre stund på grund av hyperaktivitet eller som upplever att undervisningen är svår eller tråkig kommer troligtvis att visa lägre engagemang i dessa nischer.

## Engagemang och barns behov av särskilt stöd – generellt stöd eller specifikt stöd

Även om ett barn har en funktionsnedsättning behöver det inte innebära lägre grad av engagemang. Utifrån ICF, Internationell Klassifikation av Funktionstillstånd (World Health Organisation, 2007) kan vi identifiera hinder och möjligheter i miljön i relation till individens funktionsnedsättningar. Engagemang handlar om individens möjlighet att påverka sin vardagssituation som i sin tur främjar hälsa och välbefinnande (WHO, 2007). Om vi exempelvis har ett barn med diagnosen autism kan hen uppvisa följande svårigheter enligt DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013).

- begränsad kommunikativ förmåga exempelvis förmåga att tolka sin omgivning och svårigheter i socialt samspel
- begränsade repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter.

Barnets begränsningar behöver inte per automatik leda till lågt engagemang, utan det är också viktigt att se vilka hinder som kan identifieras i miljön exempelvis tillgängligt material som intresserar barnet, attityder och värderingar, omgivningens förmåga att interagera och samspela med barnet, struktur över dagen. I relation till förskolans kontext innebär detta att barnet behöver få möta en tillgänglig miljö och få möjlighet att vara aktivt involverad i aktiviteter och i socialt samspel som bygger på barnets intresse. Med hjälp av exempelvis bildstöd eller tecken som stöd kompenseras barnets svårighet att tolka sin omgivning vilket i sin tur bidrar till lärande och utveckling.

Alla barn i behov av särskilt stöd får dock inte det stödet och anpassningar som krävs för att bidra till deras engagemang i förskolan. År 2017 genomförde Skolinspektionen en granskning av särskilt stöd i förskolan och fann att över hälften av avdelningarna inte planerade särskilt stöd eller gjorde anpassningar för att barn i behov av särskilt stöd skulle få samma förutsättningar som andra barn. Motsvarande resultat framkom i en studie av Almqvist med fler (2018) där personalen identifierat barn i behov av särskilt stöd. Hälften av de identifierade barnen fick inte det stöde de behövde för att utvecklas och lära utifrån sina egna förutsättningar. Det särskilda stödet barnet erhöll var delvis relaterat till barnets beteendesvårigheter och delvis till avdelningskaraktäristika. Exempelvis ökade sannolikheten att personalen planerade särskilt stöd om barnets beteende störde andra barn eller personalen på avdelningen. Det generella stödet som gavs handlade om indelning i smågrupper eller att skapa stimulerande lärmiljöer. Medan specifikt stöd för att bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd var mindre vanligt. Exempel på specifikt stöd kunde handla om att personalen höll sig nära för att minska risken för konflikter mellan barnet och andra barn och på så vis bibehålla lugnet på avdelningen. Andra studier (Fuhs, Farran, & Nesbitt, 2013; Nesbitt, Farran, & Fuhs, 2015) genomförda i amerikansk kontext visar att barns engagemang ökade när personalen uppmuntrade och uppmärksammade barnets initiativ till samspel eller lek.

Medan personalens uppmärksamhet på barns ”icke önskvärda beteenden” och deras försök att dämpa eller avleda barnet var relaterat till lägre engagemang.

Barns engagemang och delaktighet i förskolans undervisning är med andra ord komplext och kräver reflektion inom arbetslaget i relation till det individuella barnet i behov av särskilt stöd och organisation av förskolans utbildning.

## Sammanfattning

- Engagemang hos barn i behov av särskilt stöd stärks på avdelningar med lyhörd personal som uppmuntrar barns egna initiativ och använder färre tillfällen där personalen uppmärksammar och försöker dämpa ”icke önskvärt” beteende
- Engagemang är relaterat till organisation, grupp och individnivå. Rektor behöver därför skapa tid för personalen att kritiskt diskutera hur man identifierar barns behov av särskilt stöd och hur undervisningen kan planeras för att bidra till engagemang hos barn i behov av särskilt stöd. Det är viktigt med en balans mellan lärarinitierade aktiviteter och barninitierade aktiviteter.
- Transaktionell process: Barns engagemang bidrar till ökat barnsamspel vilket i sin tur bidrar till barnets engagemang.
- Barns positiva och negativa beteende påverkar personalens stress och lyhördhet i mötet med barn i behov av särskilt stöd.

## Referenser

Ahlberg, A. (2009). Specialpedagogisk forskning : En mångfacetterad utmaning. Lund: Studentlitteratur.

Almqvist, L., Sjöman, M., Golsäter, och Granlund, M. (2018). Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00035>

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5. Arlington: American Psychiatric Association.

Bornman, J., & Granlund, M. (2007). Facilitating change in early childhood intervention by using principles from systems theory: An interventionist's perspective. *South African Journal of Occupational Therapy*. <http://hdl.handle.net/2263/6235>

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28).

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-104. <https://www-proquest-com.proxy.mau.se/scholarly-journals/school-engagement-potential-concept-state/docview/214138084/se-2?accountid=12249>

Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359. doi:<http://dx.doi.org.proxy.mau.se/10.1037/spq0000031>

Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P. A., Gustafsson, B. M., Golsäter, M., Prochowska, M., & Sjöman, M. (2015). Tidig upptäckt – tidig insats: slutrapport. Hämtad från: Jönköping University/CHILD: <http://ju.se/download/18.7d241c5015334a41afbaaf9/1456998747634/TUTI+Rapport+til+Socialstyrelsen.pdf>

Greene, R. W. aut. (2016). Explosiva barn : ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar (3., [rev.] uppl.). Studentlitteratur

Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful To Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89. <https://doi.org/10.1177%2F10634266020100020201>

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555.

<https://doi.org/10.1080/13603110903165141>

Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>

Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2016). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Development Medicine & Child Neurology*.

<https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>

Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar : en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.

Nesbitt, K. T., Farran, D. C., & Fuhs, M. W. (2015). Executive function skills and academic achievement gains in prekindergarten: Contributions of learning-related behaviors. *Developmental Psychology*, 51(7), 865-878.

<http://dx.doi.org.proxy.mau.se/10.1037/dev0000021>

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik : Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138. Hämtad från

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-1852>

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)

Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.

<https://doi.org/10.1080/03004430802181759>

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development : how children and contexts shape each other* (1. ed.. ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Sjöman, M. (2018). *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient : The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. (Doktorsavhandling).

Jönköping University, School of Education and Communication, Jönköping.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Ahj%3Adiva-38880>

Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1649-1663.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1121251>

Skolinspektionen (2017). Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2025). Läroplanen för förskolan, Lpfö 18, reviderad 2025. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development Psychopathology*, 11(1), 1-13.

UNICEF (2012). Barnkonventionen (elektronisk resurs), Unicef Sveriges officiella hemsida <http://unicef.se/barnkonventionen>

Vaughn B, B. K., & M., v. I. (2008). Attachment and Temperament: Additive and Interactive Influences on Behavior, Affect, and Cognition during Infancy and Childhood. . In C. J & S. P (Eds.), *Handbook of attachment*. New York: Guilford.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wilder, J. (2008). Proximal processes of children with profound multiple disabilities. (Doctoral degree). Stockholm University, Stockholm.

Wolff, M. S., & Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Switzerland: World Health Organization.

Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/03004430.2020.1754209>

## Del 3: Moment B – kollegialt arbete

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni har tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt. Om ni vill så kan ni använda följande reflektionsfrågor som ett stöd för samtalet:

- Vad ser ni väcker delaktighet och engagemang i er barngrupp?
- Vilka faktorer påverkar barns delaktighet och engagemang i undervisningen?

### Planera och förbered

Planera och förbered en aktivitet utifrån era diskussioner och det material ni har tagit del av i moment A. I aktiviteten ska ni studera, dokumentera och utveckla hur ni i undervisningen skapar delaktighet och engagemang hos alla barn. Nedan kommer två exempel på en sådan aktivitet.

#### Exempel på aktivitet 1

Planera en undervisningsaktivitet som är en del av ett pågående tema, projekt eller liknande som är etablerat och känt hos barnen. Exempel på undervisningsaktiviteter kan vara en skapande aktivitet eller högläsning. Planera för hur du kan skapa delaktighet och engagemang i undervisningen. Välj ett sätt att dokumentera undervisningsaktiviteten.

#### Exempel på aktivitet 2

Planera en undervisningsaktivitet som är återkommande i utbildningen och är etablerad och känd hos barnen, men som inte utgår från ett pågående tema, projekt eller liknande. Det kan exempelvis handla om ett gympapass eller en aktivitet på gården. Planera för hur du kan skapa delaktighet och engagemang i undervisningen. Välj ett sätt att dokumentera undervisningsaktiviteten.

## Del 3: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Ta med dokumentationen till ett gemensamt reflektionstillfälle med arbetslaget, där handledaren kan delta.

### Reflektera

Utgå från den undervisningsaktivitet ni genomförde.

- Deltar barnen eller är de delaktiga i undervisningen?
- Hur kan ni se att barnen är engagerade i undervisningen?
- Vad är det som skapar engagemang? Det kan till exempel handla om innehållet, hur den vuxna använder sig av den pedagogiska relationen eller materialet.
- Hur kan ni förstå vad som bidrar till att barnen känner sig delaktiga och engagerande eller inte?

- Hur kan ni utveckla undervisningen för att skapa ytterligare delaktighet och engagemang?

## **Utveckla undervisningsaktiviteten**

Utgå ifrån reflektionerna och planera hur undervisningen kan utvecklas så att den leder till större engagemang och delaktighet hos varje enskilt barn. Ser du i dokumentationen att något eller några barn inte är delaktiga eller inte visar engagemang fokusera på hur du kan utveckla undervisningen för att även engagera dem. Det kan till exempel handla om att använda den pedagogiska relationen för att stödja barnet, att ta vara på barnets tidigare erfarenheter eller att tillföra ett material som du vet engagerar barnet. Pröva det du vill utveckla flera gånger på olika sätt i undervisningen. Dokumentera löpande och ta med dokumentationen som underlag till diskussionen i moment D.

## **Del 3: Moment D – gemensam uppföljning**

Utgå från era reflektioner och dokumentation från moment C. Beskriv och reflektera gemensamt över era erfarenheter och hur utvecklingen påverkade barns delaktighet och engagemang i undervisningen. För att era reflektioner ska kunna bli en del av ett fortsatt utvecklingsarbete på er förskola är det till fördel om rektor deltar i samtalet.

Som stöd för er gemensamma reflektion kan ni utgå från följande frågeställningar:

- Vilka förändringar i barns delaktighet och engagemang ser ni utifrån den utveckling ni gjorde av undervisningen?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?
- Vilka nya insikter har ni fått om hur delaktighet och engagemang kan påverka undervisningen?
- Har några specifika behov på förskolan tydliggjorts och i så fall vilka?
- Vilka tankar och frågeställningar tar ni med er inför det fortsatta arbetet med de kommande delarna i modulen?