

## **Förskolans specialpedagogik – ett systematiskt arbete med tidiga insatser**

Eva Siljehag, Stockholms universitet

### **Inledning**

Den här artikeln tar upp forskning och undersökningar om specialpedagogiska insatser i inkluderande förskolor på både organisation- grupp- och individnivå som gynnar barn i behov av stöd. Texten beskriver hur de olika nivåerna är inkluderade i implementeringsprocesser och iscensättning av interventioner som syftar till att skapa förändringar och förbättringar för varje barn. Utifrån ett pågående specialpedagogiskt forskningsprojekt i förskolan ges några exempel från ett samverkande professionsarbete mellan verksamhetens ledning, specialpedagoger och förskolepersonal samt forskare. Exempelen visar på hur forskningsprojekt förverkligar förutsättningar och villkor för utbildning i evidensbaserade insatser samt hur dagliga arrangerade lek- och lästunder som främjar varje barns lärande och utveckling kan genomföras.

### **Förskollärare, förskolepersonal och specialpedagoger – ett gemensamt uppdrag för varje barns särskilda behov**

Från 1970-talet har förskolan som institution betraktats som en tidig samhällsinsats med uppdrag att verka för att utjämna alla barns livsvillkor. Landets förskolor hade i varierande grad handledning av förskolepsykologer i frågor om barns särskilda behov. I Stockholmsområdet utbildades förskollärare under 1980-talet till så kallade resurspedagoger. Dessa observerade barngruppen och stöttade personalen i frågor som rörde barn i behov av särskilt stöd. Arbetet blev framgångsrikt och resurspedagogernas erfarenheter uppmärksammades av utbildningsledningen vid det nystartade specialpedagogiska yrkesprogrammet i Stockholm 1990 (Siljehag, 2007). Successivt utvecklades grundutbildningen till förskollärare också med utbildning inom området specialpedagogik. Det betyder att specialpedagoger med förskollärbakgrund och utbildade förskollärare med viss specialpedagogisk kompetens tillsammans med övrig förskolepersonal ska ha möjlighet att mötas i det gemensamma uppdraget att ansvara för specialpedagogiska insatser.

## **Förskolans specialpedagogik – en inkluderande förskola på samhälls-, organisations-, grupp- och individnivå**

En inkluderande förskola välkomnar alla barn vilket betyder att förutsättningar och villkor ska anpassas på såväl samhälls- och organisationsnivå som på grupp- och individnivå utifrån varje barns rätt till en utbildning där demokratiska värden och kunskapsbildning konkretiseras. Ett specialpedagogiskt perspektiv betyder att förskolan som institution anpassar behov av insatser inom och mellan nivåerna organisation, grupp och individ (Tallberg Broman et al., 2015). Inriktningen stöds av internationella och nationella styrdokument som framhåller en förskola där organisation, verksamhet och innehåll ska ha en hög inkluderande kvalitet (OECD, 2017; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a, 2017b; Lpfö 18; SFS 2010:800). Nationella utvärderingar av förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd visar på stora kvalitetsskillnader mellan förskolor. Skolinspektionen (2017) rapporterar om brister gällande ledningens stöd till förskolepersonalen att kunna anpassa arbetssätt samt rutiner och aktiviteter så att barn i behov av särskilt stöd kan delta på sina villkor. Detta utmanar kvaliteter av en likvärdig förskola vilket kräver grundläggande goda relationer mellan vuxna och barn samt mellan barn (Persson, 2015).

Inom det specialpedagogiska kunskapsområdet är det av vikt att särskilt uppmärksamma barngruppens och individuella barns signaler för att i god tid kunna formulera mål samt fatta beslut om planering och åtgärder på såväl ledning/organisationsnivå som på grupp- och individnivå. En inkluderande förskola bygger på mångårig kunskap inom det specialpedagogiska området. Det innebär att risker för utanförskap och marginalisering i för givet tagna demokratiska sammanhang kontinuerligt granskas för att varje barn ska uppleva välbefinnande, trygghet och på ett självklart sätt kunna träda fram, tala, göra sin röst hörd och visa sig (Helldin, 2010; Lundqvist et al., 2018; Riad et al., 2021; Siljehag, 2010, 2015). Tidiga åtgärder kan bryta länken mellan yngre barns sårbarhet och utveckling av senare svårigheter (Guralnick, 2011; Melhuish et al., 2019). Förskolans specialpedagogik förutsätter därför ett granskande kvalitetsarbete av den inkluderande lärmiljön med stöd av kunskaper från både fält och forskning för att tillgodose varje barns behov inom nämnda nivåer (Soukakou, et al., 2018; West et al., 2021). Det kan möjliggöras av praktisknära samarbeten där organisationens ledning, förskolepersonal och specialpedagoger med stöd av forskning bildar en samverkande professionsarena (Siljehag, 2021).

## **Särskilda behov – ett förebyggande och åtgärdande arbete**

Aktiva, avsiktliga och konsekvent upprepade insatser som effektivt stödjer delaktighet, lärande och välbefinnande i inkluderande förskolemiljöer rekommenderas för barn som har behov av stöd på grund av psykosociala orsaker, långvariga hälsoproblem och olika funktionsnedsättningar (Odom, 2016; Sandall et al., 2019). Forskning visar att barn med

funktionsnedsättningar riskerar att bli mindre engagerade i aktiviteter än sina kamrater om förskolepersonalen inte planerar anpassningar och använder strategier som stödjer samspel och lek (Janson, 2001, 2007; Sandall, et al., 2016, 2019). Specialpedagogiska insatser innebär ett förebyggande och åtgärdande arbete av verksamhetens inkluderande kvalitet för att barns särskilda identifierade utbildningsbehov ska tillfredsställas (Skolinspektionen, 2018).

För att uppnå hållbara sociala relationer mellan barn krävs medveten vuxenstimulans som ger kommunikationssupport och ett inplanerat relationsstöd. Syftet är att barn i behov av stöd och övriga barn ska få uppleva kamratskap genom att dela aktiviteter och intressen (Joseph, et al., 2018; Lane & Brown, 2016). Forskning visar betydande fördelar med blandade barngrupper där barn i behov av stöd stimuleras i att svara på sina kamraters kontakter och uppmaningar (Guralnick, 2016). Delaktigheten för barn med funktionsnedsättning kan vara begränsad. Likväl visar undersökningar att deras kommunikativa förmåga stimuleras i inkluderande förskolor. Support av lärare och stimulans från barnens lekkamrater är därför av särskild betydelse (Barton, 2016; Charlop, et al. 2017; Jansson, 2001). En undersökning visar dock att grupprelaterad kunskap dominerade de undersökta förskolorna medan barns individuella behov och utveckling var mindre framträdande (Ginner Hau, et al., 2020). Detta vittnar också föräldrar till barn med funktionsnedsättning om. Barnen har behov av att få uppleva miljöer som gynnar självständighet, delaktighet och kamratskap för att undvika passivitet och exkludering (Allodi Westling et al., 2019).

Ett förebyggande och åtgärdande pedagogiskt arbete aktiverar proximala processer av hög kvalitet. Dessa nära, subtila och ömsesidiga processer verkar skyddande mot risker på individ- och omgivningsnivå. Det är barns rätt och bästa som ska genomsyra förskolans undervisning vilket kräver ämneskunskaper, kunskaper i didaktik, metoder och stöttningsstrategier (Klerfelt & Qvarsell, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2019; svenska Unescorådet, 2006; UNICEF Sverige, 2009). Riktade specialpedagogiska insatser med fokus på särskilda behov i barngruppen kräver samverkan mellan ledning och arbetslag för att implementera metoder och den intervention som bedöms vara lämplig för att bemöta barn i behov av särskilt stöd.

## **Utifrån barns särskilda behov – skapa förutsättningar och villkor för insatser**

En implementeringsprocess har för avsikt att skapa förutsättningar och villkor för att genomföra en intervention medan arbetet med en särskild insats avser att skapa förbättringar och resultat för de barn som deltar (Boyd et al., 2016; Dunst et al., 2013; Joseph et al, 2016, 2018). Förskolepersonalens funderingar om signaler från en del barn och situationer på förskolan motiverar en implementeringsprocess i samverkan med

ledningen. Bedömningen av dessa situationer styr valet av lämpliga insatser. Det ger underlag för organisationens ledning att skapa förutsättningar och villkor för utbildningsinsatser till personalen. För att nå framgångar med insatsen krävs att involverade professioner får viss utbildning (Odom, 2009).

Förutsättningar betyder till exempel att ledningen ger vikariestöd eller på annat sätt möjliggör att hela arbetslaget eller delar av vid några upprepade tillfällen får information, vis tid för inläsning samt övning i insatsens olika moment. Utbildningen ges med fördel av specialpedagoger med förankring i forskningsbaserade insatser. Implementeringsprocessen innefattar även villkor för att coaching samt reflektionstid ges till ansvarig förskolepersonal under utbildningstiden samt under den pågående interventionsperioden. Sammantaget avser en implementeringsprocess som innehåller utbildning, reflektion och coaching att ge insikter och förståelse för en särskild intervention som består av en evidensbaserad insats (Dunst et al., 2013; Reinke, et al., 2014).

## **Iscensättning av intervention och evidensbaserad insats inom olika nivåer**

Med intervention menas i denna artikel beslut om avsiktligt och planerade riktade anpassningar och justeringar på organisation- grupp- och individnivå under en viss tid. Denna inriktning betraktar arbetet med interventionen som en pågående aktivitetsbaserad handlingsprocess på flera nivåer där en särskild evidensbaserad insats genomförs på ett visst sätt och under en viss period (Reichow, 2016; Sandall et al., 2019). Förskolepersonalens tolkning av barnets/barnens behov och reaktioner styr valet av interventionen och dess evidensbaserade insats. Interventioner som bedöms vara evidensbaserade innebär att insatsen har prövats, granskats och bedömts i liknande forskningssammanhang och kan rekommenderas för att också anpassas till det kulturella sammanhanget.

Ett specialpedagogiskt perspektiv betyder i en inkluderande förskolemiljö att med kunskaper i relevanta policydokument kartlägga och utvärdera utbildningen utifrån varje barns behov och fatta beslut om hur interventionen ska genomföras inom organisationen samt på grupp- och individnivå. Förskolepersonalen inleder planeringen av insatserna med att värdera den pedagogiska kvaliteten och graden av verksamhetens inkludering. Som ett stöd i det arbetet kan olika utvärderingsmetoder användas som till exempel: The Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition, ECERS-3, Utvärdering och utveckling i förskolan (Harms et al., 2021, svensk översättning), Inclusive Classroom Profile, ICP (Soukakou, 2016), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017a, 2017b) och Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs (Sandall et al., 2019).

Av utvärderingen kan förbättringsbehov på organisationsnivå identifieras. Till exempel att barngruppen inte har daglig tillgång till leksamspel med kamrater eller att det saknas dagliga lässtunder med barnen. Organisatoriska åtgärder betyder att besluta om när och hur leksamspel för varje barn och lässtunder kan förverkligas samt vem som genomför dessa. På gruppnivå kommer förskolepersonalen överens om vilka så kallade inbäddade lärande möjligheter (Sandall, et al., 2016, 2019) som kan planeras in för varje barn i förskolans dagliga rutiner och aktiviteter. I en gruppaktivitet med lässtund kan det betyda att bildstöd används för att tillgodose några eller individuella barns behov av särskilda anpassningar. Varje barns behov av stöd i leksamspel kan behöva ytterligare intensiva och systematiskt riktade strategier där särskilda samspejsfärdigheter övas med stöd av kamrater en kortare stund varje dag under en period (Odom et al., 1997; Siljehag, 2019b, Szumski et al., 2016).

Förskolepersonalens insamlade data från nivåerna ovan och barnens reaktioner avgör valet av evidensbaserad insats och hur en intervention iscensätts. En evidensbaserad insats innehåller ett visst upplägg för att ge den effekt avseende de särskilda barnbehov som förskolepersonalen kunnat observera. Av vikt är att upplägget anpassas till förskolans kulturella sammanhang (Odom, 2009; Odom & Fettig, 2013). Barn som till exempel behöver särskilt stöd i leksamspel har möjlighet att få förskolepersonalens uppmuntran och guidning i att på ett lustfyllt sätt öva sociala samspejsfärdigheter med stöd av en evidensbaserad insats. Förskolepersonalen uppmärksammar barnens reaktioner på insatsen med avsikt att göra ytterligare små väsentliga justeringar på organisation- grupp- och individnivå (Buysse et al., 2016; Catlett & Soukakou, 2019; Carta et al., 2016; Odom & Fettig, 2013). Denna process är väsentlig för att den valda evidensbaserade insatsen ska anpassas till varje barn och möjliggör förbättringar för barnet och dess situation (Reichow, 2016; Sandall, 2016).

När en evidensbaserad lek-och/eller läsinsats används som den är tänkt att genomföras kan insatsen bidra till förbättringar och ge positiv respons från barnen (Guralnick, 2017; Schindler et al., 2015). På så sätt kan en intervention med stöd av evidensbaserade insatser i ett arbetslag på förskolan betyda att den egna professionen blir särskilt ”upplyst” i insatsens särskilda moment och detaljer (Odom, 2009). Dessa erfarenheter kan leda till möjligheten att som förskolepersonal bli en evidensbaserad praktiker som behärskar funktioner som både organisatör och mentor till kolleger och arbetslag (Sandall, et al., 2011; Snyder et al., 2018).

## **Knyta samman en implementeringsprocess och intervention av evidensbaserade insatser – exempel från ett praktiktäna forskningsprojekt**

Den praktiktäna skolforskningen har sedan flera år utvecklats också med inriktning mot förskolan (Läraryörbundet, 2010; SOU 2018:19). Ett pågående praktiktäna forskningsprojekt med medel från Skolforskningsinstitutet under åren 2019–2021 med förankring vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet syftar till att sammanlänka fält, utbildning och forskning (Siljehag, 2019). Projektet utforskar effekter av lek- och läsinterventioner för alla barn och barn i behov av särskilt stöd i några inkluderande förskoleverksamheter (Allodi Westling, 2020). En praktiktäna utgångspunkt stöds av olika teorier som väljs utifrån de behov som identifieras i specialpedagogiska sammanhang (Odom, 2016). I denna text illustreras hur förskolans organisation skapar förutsättningar och villkor för att kunna implementera upprepade interventioner och evidensbaserade insatser. Projektet genomförs i ett antal kommuner där ansvariga chefer och rektorer tillsammans med specialpedagoger och förskolepersonal identifierat utbildningsbehov av leksamspel mellan barn och språkaktiviteter för barn med svenska som andra språk. Nedan ges exempel på hur projektets rektorer, specialpedagoger, förskolepersonal och forskare implementerat och genomfört interventioner med stöd av evidensbaserade insatser.

### **Steg 1. En implementeringsprocess – organisationens förutsättningar och villkor**

Implementeringsprocessen startade genom att ansvariga rektorer skapade förutsättningar för projektets specialpedagoger och förskolepersonal att få utbildning i att genomföra en intervention bestående av leksamspel och språkaktiviteter. Arbetet påbörjades med tre utbildningsträffar i form av workshops. Personalen omsatte därefter sina lärdomar genom att dagligen under en vecka prova korta lek- och/eller språkaktiviteter med några utvalda barn. I gemensamma träffar kunde ledningen stötta förskolepersonalen i att prioritera interventionsarbetet. Ledningens stöd upplevdes viktig av förskolepersonalen då deras uppdrag är mångskiftande. Implementeringsprocessen stöttades av kommunernas specialpedagoger vilka i samverkan med ledningen och projektets forskare planerade utbildningens innehåll och process.

### **Undervisning, coaching och reflektion**

Förskolepersonalens utbildning i interventionen och de evidensbaserade insatserna innehöll plats för reflektion för att förstå och få insikt i insatsernas olika delar och detaljer. Plats för reflektion är ett viktigt moment för att kunna kulturanpassa interventionens process och innehåll till den egna verksamheten. Kulturanpassningen innebar att pröva insatsen i sin barngrupp, göra den till sin egen, prova plats och tid

under dagen och att få coaching i överväganden och beslut med specialpedagog. Till exempel diskuterade förskolepersonalen hur val av förhållningssätt och olika strategier under aktiviteterna påverkade mötet med barngruppen och varje barn. Med stöd av checklistor och videofilmer blev specialpedagogernas coaching särskilt värdefullt för att fatta olika beslut vad gällde anpassningar och justeringar. Lärdomar från provveckan ledde till att upplägget och genomförandet av de dagliga lek- och/eller språkaktiviteter förfinades.

## **En evidensbaserad insats – varje barns behov av sociala samspelsfärdigheter**

Interventionens lekaktivitet fokuserar på att uppmärksamma sociala samspelsfärdigheter i situationer där barn i behov av lekstöd och övriga barn ingår. Personalen i projektet hade uppmärksammat att en del barn behövde extra stöd i leksamspelen. Inom ramen för forskningsprojektet använde personalen instrumentet Teaching Impression Scale, Swedish version TIS-S (Siljehag & Allodi Westling, 2016) som stöd för att genomföra upprepade korta femminuters observationer av barnens leksamspel under ett par veckor. Observationerna tillförde iakttagelser i valet att avgöra vilka barn som hade särskilt behov av stöd i leksamspel och vilka barn som kunde vara stödkompisar i arrangerade lekaktiviteter. I en studie av TIS-S i den svenska förskolan framkommer att TIS-S instrumentet anses användbart av tillfrågade förskollärare för att identifiera barns behov av stöd i social interaktion samt för att planera och reflektera över lämpliga anpassningar (Gladh et al., 2021)

I projektet har förskolepersonalen samlat några barn och genomfört dagliga korta lekaktiviteter om ca 20 minuter under fem veckor. Aktiviteten innehåller dels ett moment av en gemensam mini-samling med barnen och dels en avslutande kortare fri lekstund. I minisamlingen får barnen demonstration, guidning och instruktioner av förskolepersonalen i hur lekkontakt kan tas utifrån frågan: Hur kan jag få min kompis att leka med mig? Hur kan jag göra? (Odom et al., 1997; Szumski et al., 2016). Dagliga korta lekstunder innehåller lekfärdigheter som att:

- dela med sig och erbjuda leksaker som behövs i leken
- kunna framhärda, anstränga sig, försöka igen för att komma in i samspel
- be kompisar att dela med sig
- organisera lek
- hålla med och svara positivt på kamraters förslag
- erbjuda sin hjälp eller att be kompisar om hjälp.

Till varje lekaktivitet förbereder förskolepersonalen val av lek och lekmaterial utifrån kunskaper om barnens intressen. Huvudsyftet med den korta lekstunden är att barnen får guidat stöd till att komma in i ett leksamspel. Det kräver lyhördhet från personalen i att

på ett balanserat sätt både befinna sig lite vid sidan om leksituationen och samtidigt vara uppmärksam på när stöttande instruktioner behövs.

## **En evidensbaserad insats – varje barns behov av bilderbokshögläsning med en utvecklande dialog**

Interventionens språkaktivitet syftar till att öka dialogen mellan barn och vuxna utifrån valda böckers bilder och text. Aktiviteten avser att uppmuntra till dialog och diskussion (Buysse et al., 2011; Frank Porter Graham, FPG). I projektet samlades en grupp femåriga barn till dagliga lässtunder om cirka 20 minuter under fem veckor. För perioden valdes sex böcker. Varje bok lästes under fyra dagar. Språkaktiviteten innebär att förskolepersonalen använder olika typer av frågor som ställs till bokens berättelse och barnens erfarenheter. Frågorna syftade till att ge förskolepersonalen stöd i att utveckla barnens dialog om boken och därmed deras ordförråd och ordförståelse. Utifrån varje boks innehåll valdes sex målord. Orden bedömdes ligga på en något högre nivå än barnens rådande ordförståelse. Till stöd för förskolepersonalens högläsning arbetade projektet fram lämpliga synonymer till varje målord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I projektet har följande stödfrågor använts:

CROWD-frågor (från eng. *completion, recall, open-ended, why-when-what-where, distance/fylla i, minnas, öppen fråga, varför, när, vad, egen erfarenhet*).

PEER- frågor (*prompt, evaluation, expansion, repetition*/ uppmuntra, uppskatta, utveckla, upprepa).

I bilderboken *Arnes läskiga tändar* valdes bland annat målorden; vilsen, rutin och varsamt. Med utgångspunkt i bokens innehåll resonerade pedagogen med barnen om målorden med stöd av synonymer.

Under implementeringsprocessen provade förskolepersonalen dessa olika moment för att justerade sina strategier och förhållningssätt.

## **Steg 2. Intervention och evidensbaserad insats**

Steg 2 i projektet var att iscensätta dagliga lek- och läsinterventioner under fem veckor. Inför, under och efter lek- och språkaktiviteterna samlade förskolepersonalen och specialpedagogerna data genom strukturerade observationsverktyg, checklistor och loggböcker. Syftet var att följa barnens reaktioner och att bli mer kunnig i interventionens uppläggning och genomförande. Den pedagog som ansvarade för lek- och/eller språkaktiviteten hade varje vecka ett kort telefonsamtal med specialpedagogen där fokus låg på att tala om hur de olika momenten i de dagliga lek- och lässtunderna utvecklades. Specialpedagogerna besökte under perioden förskolepersonalen. Tillsammans kunde de reflektera om hur de kan bemöta varje barns särskilda behov och

samtidigt bemöta övriga barns behov i lek- och läsgrupperna. Specialpedagogernas coaching stöttade förskolepersonalen i att använda både individuella barn och barngruppen som en resurs för att öka och maximera varje barns utbildningsmöjligheter. Ett specialpedagogiskt perspektiv betydde att förskolepersonalen på detta sätt utmanades i att arbeta med en syn på kunskap där heterogena grupper berikar kunskapsbildning till skillnad mot att dela upp barnen i homogena nivågrupper.

### **Steg 3. Ett utvecklat professionskunnande och anpassade strategier på organisations-, grupp- och individnivå**

Förskolepersonalen har med stöd av organisationens ledning, sitt arbetslag och projektets specialpedagoger samt forskare förvärvat kunskaper och färdigheter av att implementera en intervention med stöd av valda evidensbaserade insatser. Utgångspunkten för arbetet var barns särskilda behov av guidning i leksamspel samt språkutvecklande insatser för barn med svenska som andra språk. Arbetet har möjliggjort att som steg tre i projektet erbjuda förskolepersonal att fungera som mentorer för att utvidga och fördjupa kunskaper om interventioner inom förskolans organisation. Rektorer och förskolornas arbetslag har bidragit till att frigöra mentorerna för kortare utbildningsinsatser inom områden som vuxenpedagogik och coaching. Utbildningsinsatserna genomfördes av projektets forskare och specialpedagoger samtidigt som mentorernas kolleger i arbetslagen fick utbildning i interventionens lek- och läsaktiviteter.

Mentorerna anpassade sitt stöd utifrån förskolornas dagliga situation. En av mentorerna beskriver hur inplanerad tid för coaching med kolleger har växlats med spontana träffar. Båda uppläggen har fyllt olika funktioner: ”när man sitter ner kan man mer grotta ner sig i särskilda problem. I de spontana samtalen blev det mer konkreta lättare detaljer”. Det kunde handla om frågor kring organisation som till exempel tid och plats för lek- och/eller läsaktiviteterna under förskolans dag. Frågor på grupp- och individnivå har gällt barns placeringar mellan varandra och relationer mellan barnen. Dessa funderingar präglade den första tiden under interventionen framhåller en av mentorerna: ”I början var det mycket samtal om placeringen, att få ett lugn utan störningsmoment”.

Mentorerna har med stöttning från specialpedagogerna gett stöd till sina kolleger att bli kunniga i interventionens strategier och moment för att samtidigt kunna rikta sin uppmärksamhet till både individuella barns behov och till samtliga barn i gruppen. En av mentorerna beskriver detta.

Två saker som jag vill ta upp: när man läser för barngruppen är det viktigt att man vet och kan frågorna; hur fungerar dessa för barnen. Vilka barn har jag i gruppen, kanske behövs alternativa frågor så att varje barn kan svara. Också relationen

mellan barnen och pedagogen – en del av barnen blev inte aktiva. Dessa saker fick jag uppmärksamma.

Barnens reaktioner på grupp- och individnivå har lyfts fram med guidat stöd av mentorerna. Utifrån observationer av läsaktiviteten kunde en av mentorerna stötta sin kollega med tillverkat bildstöd till bokens berättelse. Detsamma gällde tips om olika inramningar av den fysiska platsen för lässtunden: ”Tält kan också fungera för att hålla ihop barnen”.

Mentorskapet har resulterat i att projektets påbörjade interventioner kan fortgå inom förskolornas organisation och skapa ett medvetet specialpedagogiskt arbetssätt där varje barns särskilda behov bemöts. En erfarenhet som uttrycks av mentorerna är att de genom att observera, lyssna och samtala med en kollega har fördjupat sina egna kunskaper i att genomföra en intervention och dess särskilda innebörd. Det betyder ett utvecklat professionskunnande av ett arbetssätt som syftar till att utifrån observationer av barns särskilda behov planera val av evidensbaserad insats samt upprepade anpassningar av aktiviteter och rutiner på organisation- grupp- och individnivå.

## **Förskolans specialpedagogik för alla barn – ett systematiskt arbete mot aktivitetsbaserade interventioner och ett specialpedagogiskt arbetssätt**

Denna artikel visar att specialpedagogisk kunskap i förskolan om aktivitetsbaserade interventioner innebär ett systematiskt arbete där beslut fattas om åtgärder på organisation- grupp- och individnivå utifrån de behov barngruppen och varje barn signalerar. Exempel från ovan visar att förskolepersonalen kan öka sin motivation till att pröva och lära sig mer om interventioner och dess aktiviteter som gynnar och är till nytta för alla barn; de kan öka sin uppmärksamhet samtidigt som de bemöter alla barn och barns individuella behov i en evidensbaserad lek- och/eller läsintervention. Förskolans specialpedagogik kräver en upprepad samverkan med organisationens rektorer och specialpedagoger utifrån förskolepersonalens observationer av barngruppen. En implementeringsprocess som stöds av denna samverkan utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv möjliggör att interventioner av mer intensivt planerade aktiviteter över en viss tid kan genomföras och följas upp. Förskolepersonalens kontinuerliga uppföljning tillsammans med barnen efter avslutad intervention betyder att både positiva och andra reaktioner från barnen granskas. Hur blev det för barnen/barnet? Vilka blev effekterna? Vilka små pedagogiska anpassningar och justeringar kan behövas? Organisationens erfarenheter av aktivitetsbaserade interventioner kan vidga den specialpedagogiska professionskompetensen och öka varje barns rätt till utbildning.

## Referenser

Allodi Westling, M., Lundqvist, J., Roll-Pettersson, L., Rosendahl, J., Siljehag, E., & Zakirova Engstrand, R. (2019). Play for children with disabilities: the users' needs in the Swedish context. In: M. Westling Allodi & T. Zappaterra (Eds.) *Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities. Parents' and children's views*, p. 96-106, Berlin: DeGruyter.

Allodi Westling, M. (24 november 2020). Språkutveckling genom samtal och bokläsning. Lek och Språk <https://lekochochsprak.com/>

Barton, E. (2016). Critical Issues and Promising Practices for Teaching Play to Young Children with Disabilities. In B. Reichow, Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267-286). Cham, Switzerland: Springer.

Boyd B.A., Kucharczyk S., Wong C. (2016) Implementing Evidence-Based Practices in Early Childhood Classroom Settings. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer, Cham. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7\\_17](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7_17)

Buysse, V., Winton, P., Rous, B., Epstein, D. & Cavanaugh, C. (2011). *CONNECT Module 6: Dialogic Reading Practices*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, CONNECT: The Center to Mobilize Early Childhood Knowledge. <https://connectmodules.dec-sped.org/connect-modules/learners/module-6/>

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Soukakou, E., Fettig, A., Schaaf, J., & Burchinal, M. (2016). Using Recognition & Response (R & R) to improve children's language and literacy skills: Findings from two studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.005>

Carta J.J., McElhattan T.E., Guerrero G. (2016) The Application of Response to Intervention to Young Children with Identified Disabilities. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer, Cham. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7\\_10](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7_10)

Catlett, C., & Soukakou, E. P. (2019). Assessing opportunities to support each child: 12 practices for quality inclusion. *YC Young Children*, 74(3), 34-43. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezp.sub.su.se/scholarly-journals/assessing-opportunities-support-each-child-12/docview/2250996943/se-2?accountid=38978>

Charlop, M. H. Lang, R., & Rispoli, M., (2017). Want to Play? Peer-Mediated Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*, 107. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_7)

Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Raab, M. (2013). An Implementation Science Framework for Conceptualizing and Operationalizing Fidelity in Early Childhood Intervention Studies. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 85-101.  
doi:10.1177/1053815113502235

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017a). Självreflektion avseende inkludering i förskolan. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné och P. Bartolo, red.). Odense, Danmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017b). Inkluderande utbildning i förskolan: Nya rön och verktyg – Slutlig sammanfattande rapport. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné och F. Bellour, red.). Odense, Danmark

Frank Porter Graham (FPG) (Hämtad 2021-05-31) Child Development Institute at University of North Carolina. <https://www.connectmodules.dec-sped.org/connect-modules/learners/module-6/>

Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>

Gladh, M., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Odom, S.L. (2021). Social validity and psychometric properties of Teacher Impression Scale – A pilot study, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: [10.1080/08856257.2021.1894401](https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1894401)

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. *Infants Young Child*. 2011 January 1; 24(1): 6–28.  
doi:10.1097/IYC.0b013e3182002.

Guralnick, M.J. (2016). Early intervention for children with intellectual disabilities. An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, (pp.2011-216).  
DOI: 10.1111/jar.12233.

Guralnick, M.J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays. In H. Sukker, C.J. Dunst & J. Kirby (Eds.) *Early Childhood Intervention* (pp.17-35). Oxon, UK: Routledge. DOI: 10.1542/peds.2017-4017

Harms, T. Clifford, R. M., & Cryer, D. (2021). *ECERS-3 The Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition. Utvärdering och utveckling i förskolan, tredje utgåvan*. Manual. Stockholm: hogrefe förlag.

Helldin, R. (2010). Kritik, vetenskap och profession i en rättvis skola. I Helldin, R., & Sahlin, B. (red.). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play e Togetherness f et la Diversité dans le jeu des Enfants d'âge Préscolaire Sentimiento de Unio'n y Diversidad en el Juego Preescolar, *International Journal of Early Years Education*, 9:2, 135-143, DOI: 10.1080/713670687 <http://dx.doi.org/10.1080/713670687>

Janson, U., Nordström, I., Thunstrom, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola*. En kunskapsöversikt. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Joseph, J.D., Strain, P., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2016). A Consumer reports-Like review of the Empirical Literature Specific to Preschool Children's Peer-Related Social Skills. In B. Reichow, Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 179-197). Cham, Switzerland:Springer.

Joseph, J. D., Rauch, A. & Strain, P. S. (2018) Social competence and young children with special needs: Debunking "mythconceptions". *Young Exceptional Children*, 21(1), 48–60. doi:10.1177/1096250615621359

Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (red.) (2021). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Lane, D., & Brown, J.A. (2016). Promoting Communication Development in Young Children with or at Risk for Disabilities. In B. Reichow, Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 199-224).

Lundqvist, L., Westling Allodi, M., & Siljehag, E. (2018). 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](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466360)

Läraryrket (2010). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Stockholm: Läraryrket förlag.

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

Melhuish, E., Barnes, J., Gardiner, J., Siraj, I., Sammons, P., Sylva, K., & Taggart, B. (2019). A Study of the Long-Term Influence of Early Childhood Education and Care on the Risk for Developing Special Educational Needs. *Exceptionality Education International*, 29, 22-41. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol29/iss3/3>

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>

Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M., Peterson, C., Skellenger, A., Spicuzza, R., Chandler, L. K. & McEvoy, M. A. (1997). *Play Time/Social Time Organizing Your Classroom To Build Interaction Skills*. Published by the Institute on Community Integration, University of Minnesota.

Odom, S. L. (2009). The tie that binds: evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>

Odom, S. L., & Fetting, A. (2013). Evidence-based practice and Response to Intervention in early childhood. I: V. Buysse, E. Peisner-Feinberg (red.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (s. 433–446).

Odom S.L. (2016). The Role of Theory in Early Childhood Special Education and Early Intervention. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) *Handbook of Early Childhood Special Education* (s.21-36). Springer, Cham. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7\\_2](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7_2)

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1787/9789264276116-en>.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Reichow B. (2016). Evidence-Based Practice in the Context of Early Childhood Special Education. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) *Handbook of Early Childhood Special Education* (s. 107-121). Springer, Cham. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7\\_7](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7_7)

Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150–167. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/s10864-013-9186-0>

Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., Wikman, C., Ford, T., Bölte, S. (2021) How I feel about my school – adaptation and validation of an educational well-being measure among young children in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

Sandall, S. R., Ashmun, J. W., Schwartz, I. S., Davis, C. A., Williams, P., Leon-Guerrero, R., Boulware, G.-L., & McBride, B. J. (2011). Differential Response to a School-Based Program for Young Children With ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 166–177. <https://doi.org/10.1177/0271121411403166>

Sandall S.R., Schwartz I.S., Gauvreau A. (2016). Using Modifications and Accommodations to Enhance Learning of Young Children with Disabilities: Little Changes That Yield Big Impacts. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) *Handbook of Early Childhood Special Education* (s. 349-361). Springer, Cham. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7\\_18](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-319-28492-7_18)

Sandall, S. R., Schwartz, I.S., & Gauvreau, A. (2019). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. (Third edition) Baltimore, MA: Brookers Publishing.

Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243–263. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.04.001>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Siljehag, E. (2010). *Historien om barn i behov av särskilt stöd i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Siljehag, E. (2015). Etik i forskning där barn medverkar. En processtudie. In B. Qvarsell, C. Hällström, & A. Wallin (Eds.), *Den problematiska etiken. Om barnsyn i forskning och praktik* (pp. 117-142). Göteborg: Daidalos förlag.

Siljehag, E., & Allodi Westling, M. (2016). Translation to Swedish of Teacher Impression Scale. (Unpublished manuscript). Department of Special Education, Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Siljehag, E. (30 januari 2019a). Nu är vi igång med SKOLFI 2019–2021. Lek och Språk <https://lekochsprak.com/>

Siljehag, E. (28 februari 2019b). Nu leker vi och alla ska med. Lek och Språk <https://lekochsprak.com/>

Siljehag, E. (2021). Demokrati och frigörande med estetiska upplevelser – ett led i en medvetenhetsprocess för ALLA barn? I Klerfelt Anna & Qvarsell Birgitta (Red.). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (pp.197–216). (2:e rev.uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.

Siljehag, E. (2021). Förskolans specialpedagogik – en gemensam professionsarena. I M. Allodi Westling (Red.). *Specialpedagogik för lärare* (s. 141–166). Stockholm: Natur och Kultur.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor- undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 2019:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-984383-6-9.

Skolinspektionen (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017*. Dnr:2015:3364.

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Kvalitetsgranskning 2017. Dnr: 400-2016:209.

Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Rapport till regeringen*: Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr: 2016:11445.

Snyder, P., McLean, M., Algina, J., Hemmeter, M. L., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213–232. <https://doi.org/10.1177/0014402917735512>

SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av utredningen om praktikinrä skolforskning I samverkan. Stockholm 2018.

Soukakou, E. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual*. Balitimore: Brookes Publishing Co.

Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 1124.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.) (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of 'play Time/Social time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41-50.

Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A. Palla, L. & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet rapporter.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

West, T., Soukakou, E., & Winton, P. J. (2021). Inclusive Classroom Profile Training Program: Participant Reliability and Perspectives on Usability and Application. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 34(2), 83–94. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000189>