

Ledning och stimulans samt stödinsatser i en förskola för alla

Johanna Lundqvist, Mälardalens universitet

Den här artikeln beskriver ledning och stimulans i förskolan samt stödinsatser som kan behövas för att alla barn ska kunna delta i utbildning och ha möjligheter till utveckling och lärande.

Inledning

Utbildningen i en förskola för alla innehåller undervisning, dagliga rutiner och lekar. Man brukar därför säga att både undervisning och omsorg präglar förskolans utbildning och att undervisning och omsorg förenas i förskolan.

Ledning och stimulans är en viktig del i en förskola för alla (Skolverket, 2018; Svensk författningssamling, SFS, 2010:800). Det innefattar allt från välfungerande utrymmen och inredning till positiva samspel och undervisning.

Förskolans utbildning ska också anpassas till alla barn så att de har möjlighet att utvecklas så långt som möjligt, enligt läroplanen (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025). I denna artikel beskrivs detta som *anpassningar*. Här handlar det om små förändringar av utbildningen, till exempel i arbetssätten eller den fysiska miljön. Ett exempel är att ett bildschema över dagen i förskolan görs ännu större och tydligare för barnen än vanligt. Man kan till exempel också skaffa klossar som är särskilt lätta att greppa och bygga med.

Särskilt stöd är också en viktig del i en förskola för alla (SFS, 2010:800; Skolverket, 2018). Det är mer omfattande än anpassningar, och mer varaktigt, ingripande och individuellt. Några exempel är en resursperson, arbete i fasta mindre barngrupper på en förskoleavdelning och extra övergångsaktiviteter inför skolstarten.

En stödjande struktur

Ledning och stimulans, anpassningar och särskilt stöd bildar tillsammans en stödjande struktur i förskolan. En sådan stödjande struktur behövs för att alla barn ska kunna delta i förskolans utbildning och ha möjligheter till utveckling och lärande utifrån sina egna förutsättningar och behov.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet värnar god ledning och stimulans i förskolan. Ett mål är även att barn som behöver stödinsatser får det utan att behöva vänta länge. Att ”vänta och se” rekommenderas inte, det vill säga att avvakta med stödinsatser tills skolan börjar (Granlund et al., 2016; Lundqvist, 2018; Sjöman, 2018). Tidig upptäckt och tidigt stöd spelar roll, och ju förr man sätter in stödinsatser som behövs, desto bättre.

Alla behöver hjälpas åt

Rektorn och personalen skapar tillsammans en förskola för alla som är tillgänglig och inkluderande. Det är inte ett lätt uppdrag och man behöver hjälpas åt. Man behöver även ta hjälp från andra när det behövs, till exempel en specialpedagog (Palla, 2021), och alltid tänka på att många svårigheter, problem och utmaningar som uppstår i förskolan kan förebyggas och undanröjas genom ledning och stimulans, anpassningar och särskilt stöd. Det kan kallas för ett relationellt perspektiv på svårigheter, problem och utmaningar i förskolan, eller ett relationellt förhållningssätt. Vidare kan man säga att stödbehov beror på situationen, och de är alltså inte ett barns fel.

Ytterst är det rektorn som ansvarar för utbildningen och fördelar de resurser som behövs när en förskola för alla och en stödjande struktur ska utvecklas (Skolverket, 2018).

Ledning och stimulans

Ledning och stimulans är en viktig del i en förskola för alla och tas upp i den svenska förskolans styrdokument. Skollagens tredje kapitel (SFS, 2010:800, 2 §) anger 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 läroplanen för förskolan står det att arbetslaget ska ”ge ledning och stimulans till alla barn” (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025, s. 16). Man kan säga att ledning och stimulans är bra generella lösningar i förskolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, 2018), grunden för utbildningen i förskolan och gynnsamma faktorer och arbetssätt.

Både nationella och internationella forskare har undersökt vad som kännetecknar ledning och stimulans i förskolan eller motsvarande, till exempel bra generella lösningar, grunden för utbildningen i förskolan och gynnsamma faktorer och arbetssätt (se bland annat Eidevald et al., 2018; Elm Fristorp & Lindstrand, 2020; Hamre et al., 2014; Harms et al., 2016, 2021; La Paro et al., 2012; Lagerlöf et al., 2019; Lundqvist et al., 2016; Pianta et al., 2007; Pihlgren, 2017; Pramling & Wallerstedt, 2019; Samuelsson, 2021; Sandall et al., 2019; Shier, 2001; Sheridan, 2001; Sheridan & Williams, 2018; Sylva et al., 2011; Vetenskapsrådet, 2018).

Här under listas exempel på forskningsresultat och råd från dessa forskare (eget urval och egen sammanställning). De första handlar om rummen, leksakerna, materialen och

utrustningen. De som följer därefter tar upp dagsrytm, omsorg, lek och samspel. De sista rör undervisning och möjligheter till lärande för alla barn. En rad exempel från läroplanen listas också för att länka den till forskningsresultaten och råden.

Rummen samt leksaker, material och utrustning

Listan tar upp kännetecknen på ledning och stimulans i en förskola för alla och vad som behöver finnas:

- Förskolan har de utrymmen och den inredning som behövs, bland annat utrymmen för vila, utrymmen för grovmotorisk lek och möbler för lugna aktiviteter, till exempel en skön soffa där man kan läsa en bok.
- Förskolan har de leksaker, de material och den utrustning som behövs. Några exempel är utrustning för grovmotorisk lek, böcker och bilder, finmotoriskt material, material för konstruktionslek och material för sand- och vattenlek. Ytterligare exempel är material för musik-, roll- och dramalek, för experimenterande och för matematik och språkutveckling.

Dagsrytm, omsorg, lek och samspel

Denna lista tar upp kännetecknen på ledning och stimulans och vad personalen behöver göra:

- Barnen får varje dag möjlighet att leka och lära inomhus och utomhus. De är för det mesta aktiva; de har något att göra och leker. Utbildningen planeras och organiseras så att barnen har möjligheter att leka nya lekar och utveckla förmågor.
- Under en dag i förskolan möter personalen barn i en-till-en-situationer, smågrupper och helgrupper.
- Barnen behöver inte vänta länge vid övergång mellan aktiviteter, till exempel från lek till en samling.
- Personalen visar omsorg om barnen, till exempel i samband med att barnen kommer till förskolan och vid måltider. Omsorg innebär bland annat att uppmärksamma barnen när de kommer, ge ett varmt bemötande under hela dagen, finnas till hands när barnen är ledsna, ge barnen möjlighet att slutföra lekar, följa matrestriktioner, se till att handtvätt sköts och ge barnen möjlighet att sova eller vila.
- Personalen är uppmärksam och de förutser svårigheter, problem och utmaningar. De har en överblick över det barnen gör. Säkerheten är god inomhus och utomhus; säkerhetsrisker ses över och arbetas bort. Barnen är trygga i förskolan.
- Det finns positiva samspel mellan barnen, och mellan personal och barn, till exempel i samband med lek och undervisning. Dessa samspel innebär bland annat

att samtala med intresse, möta barnen med nyfikenhet och förståelse, ta vara på andras idéer och visa uppskattning. Samtalen inrymmer ja- och nej-frågor, öppna frågor och följdfrågor. Personalen uppmanar barnen att samtala mycket och att dela sina tankar med andra. Personalen nickar, upprepar och bygger vidare på barnens svar. De använder rätta benämningar på saker och sätter ord på det som barnen gör, skapar och leker. Personalen läser böcker för barnen och samtalar med dem om innehållet. Klimatet är bra och förskolans utbildning utmärks av respekt och glädje.

- Barnen är delaktiga och har inflytande. Personalen lyssnar på dem och beaktar deras synpunkter, till exempel i beslutsprocesser.
- Personalen inspirerar och utmanar både pojkar och flickor att bredda sina förmågor och intressen, och att göra val, utan att begränsas av könsmonster eller könsstereotypa uppfattningar.

Läroplanen (Skolverket, Lpfö 18 reviderad 2025, s. 6) anger att ”förskolan har ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande” och att ”förskolans miljö ska inspirera och utmana barnen att bredda sina förmågor och intressen utan att begränsas av könsstereotypa uppfattningar”.

Undervisning och möjligheter till lärande för alla barn

Den sista listan om ledning och stimulans i en förskola för alla tar upp några ytterligare kännetecken och vad personalen behöver göra:

- Personalen skapar möjligheter för alla att utvecklas i enlighet med utbildningens mål. De undervisar och arbetar målstyrt och medvetet med exempelvis matematiskt tänkande, språk, naturvetenskap och teknik. De vet vad de vill uppnå genom undervisningen.

Pihlgren (2017, s. 11) förklarar att undervisning i förskolan är ”de aktiviteter där förskolläraren har en idé om vad hen vill åstadkomma i form av lärande” och ger följande exempel: ”Det kan till exempel handla om att initiera lek som syftar till att utveckla samarbete eller social kompetens, eller baka en kaka och med hjälp av de olika mätredskapen utveckla barnens matematiska förmåga”.

Läroplanen fastställer att utbildningen i förskolan innehåller undervisning, att undervisning i förskolan ”innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning”, och att undervisning i förskolan ”syftar till utveckling och lärande hos barnen” (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025, s. 6).

- Undervisningen planeras i förväg eller uppstår spontant. Den är omsorgsfull och lekfull och det finns en god balans mellan planerad och spontan undervisning. Både planerad och spontan undervisning tar sin utgångspunkt i barnens frågor och intressen och vägleder dem mot utbildningens mål.

Planerad undervisning är oftast förankrad hos all personal (Eidevald et al., 2018). Det finns en övergripande planering och ett innehåll som intresserar både barn och personal. Personalen ställer i ordning miljön i förväg eller sätter igång aktiviteter i syfte att främja barnens utveckling och lärande i enlighet med utbildningens mål.

Spontan undervisning uppstår i stunden och ”utgörs ofta av handlingar som sker som svar på barns initiativ under fostran, omsorg, lek eller kreativt och estetiskt skapande” (Eidevald et al., 2018, s. 86). Vid spontan undervisning fångas alltså situationer upp av personalen och ”kopplas, i tanke och handling, ihop med ett eller flera mål i läroplanen” (Eidevald et al., 2018, s. 86)

I läroplanen förklaras det så här: ”Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden” (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025, s. 6 och 7).

- Personalen använder guidad lek.

Samuelsson (2021) beskriver undervisning som *guidad lek*, alltså lek där förskollärare och övrig personal deltar och interagerar med barnen i syfte att bland annat leda och stimulera utveckling och lärande i enlighet med utbildningens mål. Undervisningen blir då lekfull. Samuelsson (2021, s. 43) skriver att den guidade leken har stor potential, ”för om den genomförs på ett genomtänkt sätt kan den både utnyttja lekens goda egenskaper och stötta barnen mot mer svårupptäckt och abstrakt lärande som de kanske annars hade missat”. Det är viktigt med tanke på läroplanens mål som numera tar upp akademiskt relaterade kunskaper. Det kan gå till så här: Barnen bygger med klossar. Personalen deltar och interagerar med barnen som bland annat får möjligheter att utveckla sitt språk och sin förmåga att konstruera.

- Personalen använder lekresponsiv undervisning och didaktik.

Pramling och Wallerstedt (2019) beskriver att undervisning i förskolan syftar till att ”skapa goda förutsättningar för att någon ska lära sig något” (s. 13). De talar om *lekresponsiv undervisning och didaktik*. Lekresponsiv undervisning och didaktik innebär, något förenklat, att undervisningen inkluderar lek, är öppen för lek och svarar an på något som barnen berättar eller gör. En respons, alltså att svara an, kan innebära att man förklarar hur något är eller uppmuntrar barnen att fantasera. Det kan gå till så här (Lagerlöf et al., 2019): Barnen leker en polislek. Personalen förklarar hur poliser arbetar och vad de använder i polisarbetet, till exempel att poliser har en telefon. En lekkloss får fungera som telefon. De berättar även om nödnumret 112 och visar barnen hur man kan ringa med klossen som om den vore en telefon.

- Förskolläraren planerar, tillsammans med övrig personal, för återkommande undervisning som kan kallas för ett projekt eller tematiskt område. Projektet är

roligt och lekfullt, och innehållet är intressant och meningsfullt för barnen. Det kan komma in på olika målområden i läroplanen. Personalen tar även tillvara spontana tillfällen för undervisning som kopplas till projektets innehåll, till exempel när barnen leker och samspelar.

Sheridan och Williams förklarar det så här: ”Undervisning i förskolan kan organiseras i relation till ett pågående projekt eller i ett tematiskt område. Då kan lärande ske samtidigt inom flera målområden, till exempel språk, matematik, estetik och naturvetenskap” (2018, s. 52).

Exempel på ett projekt eller tematiskt område kan vara höst, fåglar eller vänskap. Ett projekt eller tema genomsyrar förskolans utbildning och syns i rummen under en kortare eller längre period.

- Barnen uppmuntras att lära sig olika kunskaper och använda dem, till exempel faktakunskaper om naturen, begreppsbasead kunskap såsom benämningar på saker, processkunskap om hur man gör något och metakognitiv kunskap det vill säga om hur man bland annat kan tänka ut lösningar och prova dem.
- Personalen involverar olika sinnen i undervisning och uppmuntrar skapande, kreativitet och problemlösning.
- Personalen ger kontinuerlig återkoppling och uppmuntrar barnen att berätta och reflektera i undervisningen. De visar uppskattning när barnen anstränger sig, är kreativa och resonerar.
- Alla barn har möjligheter att lära sig saker, även de som har kommit långt i sin utveckling och sitt lärande.
- Det finns synlig dokumentation av undervisningen i förskolan.

När dessa kännetecken summeras blir det tydligt att ledning och stimulans i en förskola för alla innefattar allt från välfungerande utrymmen och inredning till positiva samspel och undervisning.

Teorier om en förskola för alla och inkludering i förskolan

Teorier om en förskola för alla, tillgänglighet och inkludering i förskolan förklarar att ledningen och stimulansen har stor betydelse för barnens delaktighet, utveckling och lärande och att det även behövs stödinsatser. En sådan teori kallas för byggstensmodellen (Sandall et al., 2019, egen översättning) och en annan kallas för respons på intervention-modellen (Barton et al., 2015; Brown-Chidsey & Steege, 2010, egen översättning). De engelska benämningarna är “building blocks model” och “response to intervention model”.

Stödinsatser

I det här avsnittet beskrivs stödinsatser. I den här artikeln innefattar det

- anpassningar
- särskilt stöd.

Anpassningar

Förskolans utbildning ska anpassas till alla barn. I denna artikel beskrivs detta som anpassningar.

Anpassningar tas indirekt upp i läroplanen som fastställer att förskolans utbildning ska vara likvärdig och ”ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan” (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025, s. 6). Det står även att alla barn ska ”få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt” och att förskolan ”ska erbjuda barnen en god miljö och en väl avvägd dagsrytm med både vila och aktiviteter som är anpassade efter deras behov och vistelsetid” (Skolverket, 2018, reviderad 2025, s. 7).

Anpassningar kan vara små förändringar av utbildningen, till exempel i arbetssätten eller den fysiska miljön. De kan genomföras när personalen behöver göra mer för att alla barn ska ha möjligheter att delta i utbildningen. Det är viktigt att delta eftersom barnen då kan känna gemenskap, utvecklas och lära.

Anpassningar som genomförs i förskolan kan vara materiella eller relationella.

Materiella anpassningar handlar främst om förskolans utrymmen, leksaker, material och utrustning. Här är några exempel (Lundqvist et al., 2015; Sandall et al., 2019):

- Ett bildschema över dagen görs ännu större och tydligare för barnen än vanligt. Alla barn har då möjligheter att förstå vad som ska hända under dagen. Ett bildschema gör dagen förutsägbar och begriplig, och det beskriver med många bilder vad som ska hända, när något ska hända och var något ska göras.
- Leksaker organiseras tematiskt i lådor. De ligger inte huler om buller på hyllorna eller i lådor med andra saker.
- Klossar som är särskilt lätta att greppa, lägga ut och bygga med görs tillgängliga för barnen. Alla barn har då möjligheter att delta och konstruera något.
- Timglas eller andra tidshjälpmiddel används för att visualisera tiden för barnen och visa när det är dags att inleda och avsluta något.
- Stolar som är lätta att halka av förses med tyg eller dynor. Alla barn har då möjlighet att delta i aktiviteten och sitta med runt bordet.

- Ett barn har sina leksaker på en bricka för att inte ta kamraternas av misstag. Det kan förebygga konflikter och göra leken tydlig.
- Platser i samlingen och vid mellanmålet markeras med ännu större och tydligare fotografier på barnen än vanligt. Barnen vet då var de ska sitta.

Relationella anpassningar handlar främst om förskolans personal och barnens kamrater, och kan delas in i vuxenstöd och kamratstöd. Här är några exempel (Lundqvist et al., 2015; Sandall et al., 2019; Sandberg & Norling, 2009).

Exempel på *vuxenstöd*:

- Ett barn får mer stöd än vanligt från en ur personalen i lek med kamrater, till exempel när barnet ska börja leka och använda leksaker, material och utrustning.
- Personalen ger ett barn rikligt med positiv återkoppling för att uppmärksamma barnets ansträngningar. Återkopplingen är tydligare än vanligt. Barnet har då möjlighet att ta till sig den.
- Undervisning och rutiner som innehåller flera steg bryts ner av personalen och förenklas. Stegen visas med bilder som ett visuellt stöd.
- Undervisning, samlingar och gemensamma lekar görs i ännu mindre grupper än vanligt.
- Personalen inleder en samling med något som ett barn i fråga tycker mycket om. Det kan vara en sång. Barnet som inte brukar vilja delta kommer då för att vara med.
- Personalen använder bildunderstödd kommunikation.
- Personalen använder teckenunderstödd kommunikation.

Exempel på *kamratstöd*:

- Kamrater får lära sig att teckna viktiga ord och att kommunicera med bilder eller motsvarande.
- Ett barn håller en kamrats hand vid en övergång mellan aktiviteter, till exempel från samling till en lek. De andra barnen går utan hjälp.
- Ett barn får byta plats och sitter nu bredvid någon som han eller hon tycker mycket om, till exempel vid samlingen och mellanmålet.
- Ett barn bjuder in en kamrat till lek och samspel och visar hur man kan leka och samspele i leken.

De som arbetar i förskolan kan alltså använda olika typer av anpassningar för att alla barn ska känna att de ingår i förskolegemenskapen och för att främja deras delaktighet,

utveckling och lärande. Anpassningar kan även kopplas samman med kamrater som tar egna initiativ till att stödja en kamrat mer än vanligt.

Särskilt stöd

Särskilt stöd blir aktuellt när man behöver göra mer än att leda och stimulera samt anpassa utbildningen. Det kan exempelvis gälla ett barn som möter stora utmaningar i sitt lärande och sin utveckling och vardag i förskolan. Sådana utmaningar kan ofta kopplas ihop med lek och samspel eller språk och kommunikation (Lillvist, 2010).

Skollagen förklarar inte vad särskilt stöd är eller hur det ska genomföras, men i det åttonde kapitlet (SFS, 2010:800, 9 §) 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”, att rektorn ansvarar för att sådant stöd ges och att ”barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna”. Läroplanen för förskolan (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025) innehåller inte heller en definition av särskilt stöd men föreskriver att förskolan ska ”uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver [...] särskilt stöd” (s. 6) och ”särskilt stöd till de barn som av olika skäl behöver det i sin utveckling” (s. 16). Även barnkonventionen (Förenta Nationerna, FN, 1989, artikel 23) tar upp särskilda behov och stödinsatser. Konventionen anger att barn med funktionsnedsättning har särskilda behov och att stödet till dem bland annat ska syfta till utbildning, inkludering och individuell utveckling.

Utifrån lagens och läroplanens samt konventionens skrivningar kan man säga att särskilt stöd är mer omfattande än anpassningar, och mer varaktigt, ingripande och individuellt.

Alla barn i förskolan behöver inte särskilt stöd och det har förklarats så här:

De första åren i en människas liv är en betydelsefull period för att ge barnet en god start i livet. I vårt land finns en betoning på lek och lärande i de tidiga åren som grund för senare utveckling i livet. För att utvecklas, lära sig och vara delaktig behöver alla barn få fysiska behov som mat, vila, omvårdnad, rörelse och sömn tillgodosedda. De behöver också kontakt och samspel samt stimulans och möjligheter att använda och utveckla alla sinnen. De behöver skratta och gråta och få sina känslor bekräftade. De behöver struktur och ledning av vuxna samtidigt som de emellanåt behöver få vara i fred. De behöver leka med andra barn och ingå i olika sociala och kulturella gemenskaper. Vissa barn behöver dessutom särskilt stöd i vardagen för sin utveckling och för att lära. (Björck-Åkesson, 2009, s. 17)

Behoven av särskilt stöd kan upptäckas tidigt och på olika sätt, exempelvis när personalen i förskolan följer, dokumenterar och analyserar varje barns utveckling och lärande i syfte att utvärdera utbildningen. En slutsats kan då vara att de behöver göra

mer än att leda, stimulera och anpassa, alltså att särskilt stöd behövs. Det kan också vara uppgifter från vårdnadshavare som visar att det stödet behövs.

Särskilt stöd i förskolan kan innebära olika saker. Ofta är det någon specifik resurs eller insats som erbjuds till ett eller några barn (Björck-Åkesson, 2021). Lutz (2013) beskriver att särskilt stöd innebär att personal i förskolan har i uppgift att ”arbeta ’tätt’ med enskilda barn – enskilt eller i befintlig barngrupp”, och att personalen då kan ”vägleda barnet genom de olika former av svårigheter som barnet möter i sin vardag” och ”verbalisera det barnet erfar” (s. 89).

Här nedan finns några ytterligare exempel på särskilt stöd och vad som man kan behöva göra för att främja varje barns utveckling och lärande i en förskola för alla:

- **Arbete i fasta mindre barngrupper på en förskoleavdelning.**

Flera barn i barngruppen behöver mycket stöd i sitt lärande och sin utveckling och vardag i förskolan. Personalen delar upp barngruppen i två mindre grupper i början på höstterminen; barnen som behöver särskilt stöd fördelas jämnt mellan grupperna (Lundqvist, 2022). Personalen delar ansvaret för grupperna mellan sig och sköter undervisning, dagliga rutiner och lekar i de mindre grupperna under hela läsåret. Oftast är det två vuxna som arbetar tillsammans i en mindre grupp, varav en fokuserar särskilt på barnen som behöver särskilt stöd så att de får det särskilda stöd som de behöver. Det kan kallas att arbeta i fasta mindre grupper över tid, att främja den trygga anknytningen eller att några av barnen som behöver särskilt stöd delar en resursperson. Förskolan kan också kallas för en specialförskola som använder inkluderande undervisning och arbetssätt. Barngruppen möts i helgrupp när det är samling och fruktstund, och de möts över gruppgränserna tidigt på morgonen och sent på eftermiddagen.
- **En resursperson i förskolan.**

Ett av barnen i barngruppen behöver mycket stöd i sitt lärande och sin utveckling och vardag i förskolan. En ur personalen erbjuder barnet kontinuerligt stöd i undervisningen, de dagliga rutinerna och lekarna; de två följs åt i förskolan och den vuxna finns där för barnet i stort sett hela tiden, exempelvis vid samlingar, lunch, mellanmål och lekstunder (Lundqvist, 2021; Lundqvist et al., 2015). Det kan bland annat kallas att barnet har en egen resursperson i förskolan eller att det finns en resursperson i barngruppen.
- **Återkommande undervisning, en intervention eller stöd från en logoped för ett barn.**

Ett barn får återkommande undervisning, en intervention i förskolan eller återkommande stöd från en logoped om barnet har utmaningar i sin språk- och kommunikationsutveckling (Olsson & Roll Pettersson, 2020; Lundqvist, 2021; Lundqvist et al., 2015). Särskiljande lösningar kan förekomma i samband med

stödet och medföra att en förskola kallas för delvis inkluderande och specialiserad på utmaningar och behov som hör till en viss funktionsnedsättning (Lundqvist et al., 2015; Lundqvist, 2021).

- En utökad tid i förskolan om ett år.

Barnets tid i förskolan utökas med ett år (Lundqvist et al., 2015). Det extra året kan bland annat medföra att barnet får stöd från en logoped i förskolan under två terminer till. I och med att förskoleklassen numera är obligatorisk medför en utökad tid i förskolan att barnets skolstart skjuts upp.

- Extra övergångsaktiviteter inför skolstarten.

Personalen erbjuder särskilt stöd inför övergången till skolan (Lundqvist & Sandström, 2020). Det kan innebära att ett barn får fler möjligheter än vanligt att besöka skolan inför skolstarten och fler tillfällen att samtala om skolstarten med personalen och kamraterna i förskolan. Sådana samtal kan gärna utgå från fotografier på miljöer och personal som barnet kommer att möta i skolan. Besöken och samtalen kallas i forskningen för extra övergångsaktiviteter.

Läroplanen (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025) anger att förskolan ska samverka med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet och särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i övergången.

Särskilt stöd kan alltså vara många olika saker i förskolan och handla om allt från en resursperson till utökad tid i förskolan och mer övergångsaktiviteter än vanligt. Fler exempel finns (Skolinspektionen, 2017).

Utvärdering och utveckling

Det är viktigt att ta reda på om det som görs i förskolan fungerar bra. Läroplanen (Skolverket, Lpfö 18, reviderad 2025) anger att förskolans utbildning ska utvärderas. Den ska även utvecklas när det behövs. Det finns flera anledningar till det, bland annat följande:

- Arbetet ska leda till att målen för utbildningen uppnås och att alla barn får det som de har rätt till.
- Behovet av stödinsatser i förskolan kan minska när ledningen och stimulansen förbättras (SPSM, 2018).
- Barns behov av stödinsatser kan vidare förändras över tid och det som man trodde skulle fungera kanske inte gör det.

Utvärderingsarbetet ska vara systematiskt, alltså planerat och återkommande, och det ska synliggöra vad som görs samt varför och vad det leder till. Det finns flera olika sätt att utvärdera förskolans utbildning och de visar vad rektorn och personalen kan göra:

Man kan följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande för att utvärdera förskolans arbete med att skapa möjligheter för alla barn (Skolverket, 2018). Personalen kan exempelvis följa det som händer i en samling och dokumentera genom fotografier eller filmsekvenser. Innehållet i dokumentationen analyseras sedan noga för att se hur samlingen fungerar och kan utvecklas.

Personalen kan även iaktta andra händelser i förskolan och dokumentera den genom att skriva dagbok eller anteckna på post-it-lappar (Sorbring & Nilsson, 2022). Man kan fokusera på vad som görs samt varför och vad det leder till. Dokumentationen kan sedan användas som underlag för reflektion, kollegialt lärande och utvecklingsarbete.

Ett annat sätt att utvärdera förskolans utbildning är genom strukturerade observationer (till exempel med ECERS-metoden, Harms et al., 2016, 2021). Man tar då ställning till påståenden efter en observation i den egna verksamheten för att få en bild av utbildningens kvalitet. Man får syn på det som är välfungerande och det som kan förbättras. Självvärderingen kan användas som underlag för reflektion, kollegialt lärande och utvecklingsarbete. Ytterligare ett sätt är att studera något med kontra utan en stödinsats. Man kan fokusera på vad som görs annorlunda samt varför och vad det leder till. En slutsats kan vara att stödinsatsen medför nya möjligheter och behöver fortgå. Andra slutsatser kan vara att den behöver ändras något eller bytas ut mot en annan stödinsats.

Det är vidare viktigt att samtala med barn och vårdnadshavare för att ta reda på hur de upplever förskolan och stödinsatserna.

Personalen kan även genomföra självreflektion som handlar om barn-centrerat förhållningssätt och familjevänlig miljö. De kan använda frågor som finns i verktyget Självreflektion avseende inkludering i förskolan från European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Barn-centrerat förhållningssätt: Utgår aktiviteterna från barnens intressen och val? Tas hänsyn till barnens åsikter och frågor? Är alla barn delaktiga i beslut som är viktiga för dem? Underlättas övergången mellan aktiviteter för alla barn? Har alla barn tillgång till personligt stöd för lärande (genom personal eller andra resurser) när det behövs? Har personalen tillgång till extra stöd och/eller stöd utifrån när det behövs?

Familjevänlig miljö: Känner föräldrar sig välkomna, och bjuds de in att delta i förskolans aktiviteter? Hur arbetar man för att bygga upp en förtroendefull relation

till familjerna? Har föräldrarna tillräckligt med information om de dagliga aktiviteterna? Hur är föräldrarna delaktiga i beslut om deras barns lärande, utveckling och behov av stöd? Hur deltar föräldrar i planering, genomförande och uppföljningen av barnens engagemang och lärande?

Vad skulle du vilja förändra? (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, s. 15–16 och 25–26)

Ytterligare ett sätt att utvärdera kvaliteten i en förskola är genom *Bedömning, Reflektion, Utveckling och Kvalitet (BRUK) – för kvalitetsarbete i förskola och skola* (Larsdotter Bodin & Lundqvist, 2020; Skolverket, 2001, revidering av verktyget pågår). BRUK kan användas när personalen vill se hur deras arbete skapar möjligheter för alla barn att utvecklas i enlighet med målen för utbildningen.

Specialpedagogisk dokumentation

Vretblom och Hjelmér (2022) har sammanställt forskning om specialpedagogisk dokumentation i förskolan. De beskriver bland annat en handlingsplan som tar upp hur förskollärare och övrig personal i förskolan ska möta och stödja ett av barnen i förskolegruppen. Vretblom och Hjelmér menar att specialpedagogisk dokumentation behövs i en förskola för alla och ska ingå i systematiskt kvalitetsarbete. De ger även råd, bland annat att personalen ska

- ta fram rutiner för specialpedagogisk dokumentation, till exempel vad den ska innehålla och när den ska genomföras
- koppla samman dokumentationens innehåll med mål i läroplanen
- dokumentera stödinsatser noga, till exempel genom fylliga anteckningar om deras nytta för ett barns delaktighet, utveckling och lärande.

Avslutande reflektion

Det kan vara svårt att se skillnaden mellan ledning och stimulans, anpassningar och särskilt stöd och den blir många gånger tydlig först i en faktisk förskola där de ingår i ett sammanhang. Att ha sina leksaker på en bricka för att inte råka ta kamraternas kan exempelvis ses som en anpassning på en förskola och som ledning och stimulans på en annan. Vidare kan stöd till ett barn med intellektuell funktionsnedsättning i lek med kamrater kallas för ledning och stimulans på en förskola, anpassningar på en annan förskola och del av ett särskilt stöd på ytterligare en förskola. Skillnaden kan alltså bero på sammanhanget.

Begrepp såsom ledning och stimulans, anpassning och särskilt stöd blandas ibland ihop eller överlappar utan att det gör något. Det viktiga är att utbildningen är bra för alla

barnen och att de barn som behöver stödinsatser i förskolan får det utan att behöva vänta länge.

Sammanfattning

Ledning och stimulans samt stödinsatser är viktiga i en förskola för alla. De bildar tillsammans en stödjande struktur. De skapar möjligheter för varje barn att delta i förskolans utbildning samt att utvecklas och lära sig nya kunskaper. Det är viktigt att utvärdera ledningen och stimulansen samt stödinsatserna i en förskola och att förbättra dem när det behövs.

Referenser

Barton, E. E., Pribble, L. M., & Joseph, J. D. (2015). Evidence-based practices for successful inclusion. I E. E. Barton & B. J. Smith. (red.), *The preschool inclusion toolbox. How to build and lead a high quality-program* (s. 113–129). Paul H. Brookes Publishing.

Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd* (Första upplagan, s. 17–36). Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E. (2021). I A. Sandberg, (red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (Tredje upplagan, s. 25–31). Studentlitteratur.

Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2010). *Response to Intervention: Principles and strategies for effective practice* (Andra upplagan). Guilford Publications, Inc.

Eijdevald, C., Engdahl, I., Franhemberg, S., Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan [Elektronisk resurs] en kunskapsöversikt* (s. 81–91). Skolverket.

Elm Fristorp, A., & Lindstrand, F. (2020). *Design för lärande i förskolan*. Norstedts.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/sjalvreflektionsverktyg-formiljoer-med-inkluderande-utbildning-i-forskolan.pdf/>

Förenta Nationerna, FN. (1989). *Barnkonventionen*.

<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

- Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P., Gustafsson, B. M., Golsäter, M., Proczkowska, M., & Sjöman, M. (2015). *Tidig upptäckt – tidig insats. Slutrapport Socialstyrelsen*. Jönköping university.
- Hamre, B.K., La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Locasale-Crouch, J. (2014). *Classroom assessment scoring system. Manual. Infant*. Paul H. Brookes Publishing.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2016). *Utvärdering och utveckling i förskolan: ECERS-metoden – att kvalitetsbedöma basfunktioner i förskolemiljö för barn 2,5–5 år: Manual*. Hogrefe psykologiförlaget.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2021). *ECERS-3 Observationsverktyg för utvärdering av förskolemiljön*. (Ny utgåva). Hogrefe.
- La Paro, K.M., Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2012). *Classroom assessment scoring system. Manual. Toddler*. Paul H. Brookes Publishing.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 44–63.
- Larsdotter Bodin, U., & Lundqvist, J. (2020). En god utbildning för alla: En litteraturstudie om reflektionsverktyg som kan understödja utveckling av inkluderande förskolor. *Utbildning och Lärande*, 14(1), 87–102.
- Lillvist, A. (2010). *The applicability of a functional approach to social competence in preschool children in need of special support*. Doktorsavhandling, Örebro universitet.
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: inkludering och specialpedagogik*. (Första upplagan). Natur & Kultur.
- Lundqvist, J. (2021). Ways to implement preschool inclusion: A multiple-case study. *International Journal of Education Research Open*, 2.
- Lundqvist, J. (2022). Putting preschool inclusion into practice. *European Journal of Special Needs Education*.
- 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.
- 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.

Lundqvist, J., & Sandström, M. (2020). Barns Övergång från Förskola till Skola: En Multipel Fallstudie om Övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (Första upplagan). Liber.

Olsson, I., & Roll-Pettersson, L. (2020). A didactic perspective on negotiations and collaborations between different actors within the Swedish support system: children with autism spectrum disorders included in community-based preschool settings, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 58–68.

Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. (Första upplagan). Studentlitteratur.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2007). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual. Pre-K*. Paul H. Brookes Pub. Co..

Pihlgren, A. S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. (Första upplagan). Natur & Kultur.

Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 7–22.

Samuelsson, R. (2021). *Guidad lek i förskolan: språkutveckling mellan undervisning och lek*. (Första upplagan). Studentlitteratur.

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*. Paul H. Brookes Pub. Co.

Sandberg, A., & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (red.). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (Första upplagan, s. 37–54) Studentlitteratur.

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.

Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan [Elektronisk resurs] en kunskapsöversikt* (s. 50–61). Skolverket.

- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- 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, Högskolan Jönköping.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* [Elektronisk resurs]. (2017). Skolinspektionen.
- Skolverket (2001). *Bedömning, Reflektion, Utveckling och Kvalitet (BRUK) – för kvalitetsarbete i förskola och skola* [Elektronisk resurs]. Skolverket.
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18, reviderad 2025*. (Ny, rev. upplaga.) Skolverket.
- Sorbring, E. & Nilsson, M. (2022). Samverkan för kvalitet i förskola. I A. Nielsen & M. Nyroos (red.), *En förskola för alla: specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. (Första upplagan, s. 164–178). Liber.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning. Förskola, skola och fritidshem*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). *ECERS-E. The four curricular subscales extension to the Early childhood environment rating scale (ECERS-R)*. Teacher's College Press.
- Vetenskapsrådet (2018). *Delrapport från SKOLFORSK-projektet Förskola tidig intervention*. Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac7/1555423105913/Foerskola-a-tidig-intervention_VR_2015.pdf
- Vretblom, H., & Hjelmér, C. (2022). Dokumentation kring barn i behov av särskilt stöd i förskolan. I A. Nielsen & M. Nyroos (red.), *En förskola för alla: specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. (Första upplagan, s. 57–71). Liber.