



Forskning om barn og barndom i Norden



Peer Reviewed Article | Vol. 41, No. 4, 2023, s. 148–166

Inkludering och arbetet med särskilt stöd i förskolan

Petra Gäreskog

Uppsala universitet, Sverige

E-post: petra.gareskog@edu.uu.se

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att öka vår kunskap om hur det särskilda stödet utformas utifrån de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Underlaget består av intervjuer med 15 förskollärare. Datamaterialet bearbetades genom en konventionell innehållsanalys. Utifrån denna analys framkom följande tre teman utifrån förskollärarnas beskrivningar av hur det särskilda stödet kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten: 1) särskilt stöd genom aktiviteter, 2) särskilt stöd genom organisation av lärmiljön och 3) stöd genom personella insatser. Resultatet av studien diskuteras i relation till tidigare studier och till perspektiv på inkludering, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet.

Nyckelord: barn i behov av särskilt stöd, förskollärare, inkludering, kategoriskt och relationellt perspektiv

Abstract

Inclusion and the work with special support in preschool

The purpose of this study is to increase our knowledge about how the special support is designed based on the children who are considered to be in need of special support. The data consists of interviews with 15 preschool teachers. The data material was processed through a conventional content analysis. Based on this analysis, the following three themes emerged based on the preschool teachers' descriptions of how the special support is expressed in the pedagogical activities: 1) special support through activities, 2) special support through organization of the learning environment and 3) special support through

personnel efforts. The outcome of the study is discussed in relation to previous studies and to perspectives on inclusion, the categorical perspective and the relational perspective.

Keywords: *children in need of special support, preschool teachers, inclusion, categorical and relational perspective*

Introduktion och studiens syfte

Svensk förskola riktar sig till alla barn vilket kan tolkas som att den avses vara inkluderande för alla barn oavsett förutsättningar (Skolverket, 2017, 2018). Arbetet i förskolan handlar om att anpassa och differentiera metoder och material utifrån barns olika behov. Således bör arbetet präglas av att möta den variation av olikheter som finns hos barn. Det ställer stora krav på förskollärarna att utforma verksamheten utifrån alla barns olika behov. Persson och Tallberg Broman (2019) visar i en studie av förskollärares uppdrag att detta särskilda pedagogiska uppdrag som förskollärare innehar enligt styrdokumentet inte motsvaras av utökade resurser och fler utbildade förskollärare (Persson & Tallberg Broman, 2019). Förskolläraryrket har även konstaterats som ett bristyrke och det saknas utbildade förskollärare på flertalet förskolor (Arbetskraftsbarometern, 2020). Bristen på utbildade förskollärare påverkar förskolans kvalitet och forskning visar att personaltäthet och kompetensutveckling är avgörande för barns utveckling och lärande i förskolan (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012). Utifrån barndomsforskning är det centralt att förstå barns villkor i förskolan eftersom det är en arena som många barn i Norden spenderar en stor del av sin tid i vilket antas påverka barns lärande och identitetsskapande (Halldén, 2003; Skolverket, 2010). Vidare har flera forskare visat att de förskolor som har hög kvalitet har visat långsiktiga positiva effekter när det gäller utbildning och arbete, särskilt för underprivilegierade barn (Havnes & Mogstad, 2009; Heckman, 2006; Ruhm & Waldfogel, 2012; Sylva et al., 2011). Skolinspektionen (2017) har i sin granskning av förskolors arbete med barn i behov av särskilt stöd visat att förskolepersonalen kan identifiera vilka barn som de bedömer är i behov av särskilt stöd. Det visade sig dock ofta vara otydligt för personalen hur de ska arbeta vidare när de identifierat behovet av särskilt stöd. Mot bakgrund av detta ses studien som högst relevant genom att studien analyserar förskollärares beskrivningar av hur det särskilda stödet utformas med hänsyn till de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Syftet med denna studie är således att med utgångspunkt i förskollärares beskrivningar öka kunskapen om hur det särskilda stödet utformas utifrån de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Följande forskningsfråga ställdes: Hur beskriver förskollärare att det särskilda stödet utformas i verksamheten?

Barn i behov av särskilt stöd

Nästan en halv miljon barn deltar i förskolans verksamhet i Sverige, alltså 86 procent av landets ett- till femåringar (Skolverket, 2022). Svensk förskola kännetecknas ofta av en helhetsyn på omsorg, fostran och pedagogik och detta har beskrivits med termen *Educare*. Den svenska förskolan brukar även ingå i det som kallas ”The Nordic Model” och den nordiska

förskolekontexten uppfattas ofta som homogen (se t.ex. Hännikäinen, 2016). Detta innebär att denna studie kan ses ha nordisk relevans trots att den fokuserar på svenska förhållanden.

Som redan nämnts är förskolan till för alla barn oavsett svårigheter och bör vara en plats som rymmer variation och som kan hantera barns olikheter enligt flera forskare (se t.ex. Haug, 1998; Nilholm, 2019). I Sverige är det ovanligt med speciella förskolor för barn i behov av särskilt stöd (Björck-Åkesson, 2014; Bladini, 2004). Förskolans styrdokument förordar inte heller särlösningar (Skolverket, 2018). Ordet inkludering nämns varken i skollagen eller i förskolans läroplan, dock innebär formuleringar i dessa dokument att förskolan förväntas vara inkluderande. Oavsett om ett barn befinner sig i svårigheter eller inte så ska förskolan bidra till barns lärande och utveckling (Skolverket, 2017). Skollagen anger vidare att ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (SFS 2010:800, kap. 8, § 9). Detta betyder att förskollärare behöver identifiera de barn som är i behov av särskilt stöd. Den vaga definitionen av gruppen i skollagen kan bidra till en godtycklig bedömning av vilka dessa barn är och vad det särskilda stödet kan innebära. Begreppet barn i behov av särskilt stöd kan således ses som relativt eftersom det saknas en entydig definition av vilka barn som omfattas av begreppet.

Förskollärare kan samarbeta med specialpedagoger. Det är dock oklart vilken roll specialpedagoger ska ha i förskolan och yrkesgruppen nämns inte i förskolans styrdokument. Förskolan har inte lagstadgad rätt till stödfunktioner jämförbart med elevhälsan i skolan och det finns likaså inte lagstadgat krav på tillgång till specialpedagogisk kompetens i förskolan (Skolinspektionen, 2017).

Det särskilda stödets utformning i förskolan – vad vet vi?

Tidigare studier har undersökt hur stödinsatser i förskolan genomförs och hur dessa beskrivs av förskollärare (Lundqvist, 2016; Sandberg et al., 2009). För att undersöka förskollärares erfarenheter av särskilt stöd till barn i förskolan genomförde Sandberg et al. (2009) intervjuer med förskolepersonal. I studien framkommer två olika perspektiv när det gäller hur förskollärarna beskriver stödet till barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Det första perspektivet innefattar beskrivningar som innebär att personalen inte gör något unikt för de barn som uppfattas behöva särskilt stöd, medan det andra perspektivet innefattar beskrivningar där förskollärarna menar att barnen behöver och får mer hjälp av pedagogerna i dagliga aktiviteter. Även Lundqvist (2016) har undersökt olika typer av särskilt stöd som förskollärare utformar i förskolan. Följande stödinsatser upptäcktes i studien: a) materiellt och relationellt integrerat stöd, b) en-till-en-träning och behandling av logoped, c) en-till-en-konversationer och d) utökad tid i förskolan. Vissa av dessa stödinsatser erbjöds enbart av specialiserade förskoleavdelningar, det vill säga en avdelning där barn med liknande behov och diagnoser vistades. De specialiserade förskoleavdelningarna hade mer resurser i form av fler personal per barn, fler utbildade förskollärare och färre barn på avdelningarna. Lundqvists (2016) studie tyder på att förskolor håller en varierande kvalitet. Sjömans (2018) studie visar att majoriteten av de barn som enligt förskolepersonalen är i

behov av särskilt stöd på grund av beteendevårigheter inte får särskilt stöd. Enligt studien gäller detta i synnerhet de barn som har annat modersmål än svenska eller de barn vars beteendevårigheter inte stör barngruppen eller personalen. Om barnet däremot uppvisar beteendevårigheter som stör aktiviteten eller barngruppen får barnet tillgång till särskilt stöd. Det särskilda stödet utformas vanligtvis genom att minst en person i arbetslaget håller sig nära barnet. Resultatet från Sjömans (2018) studie påvisar att särskilt stöd sällan eller aldrig utformas för att stödja barnets engagemang i aktiviteten. Det särskilda stödet syftar istället på att minska de beteendevårigheter som personalen uppfattar att barnet har.

Palla och Sjögren (2021) har kritiskt granskat de dokument som tas fram i samband med kvalitetsrevisionen inom ramen för Skolinspektionens treåriga granskning av förskolor från 2015 till 2017 med fokus på förskolors arbete med barn i behov av särskilt stöd. En slutsats de drar av studien är att det som beskrivs som kvalitativt särskilt stöd i Skolinspektionens granskning har blivit så allmänt, och det kan därmed bidra till att barn riskerar att gå miste om de mer individuella anpassningar som behövs för att bidra till deras välmående och kunskapsutveckling. Resultaten visar att de verktyg som tidigare sågs som specialpedagogiska numera ses som allmänna verktyg, och det kan innebära en risk att barn i behov av särskilt stöd inte får det specifika stöd som de har rätt till i förskolan (Palla & Sjögren, 2021).

Luttrops (2011) studie visar att barn med intellektuell funktionsnedsättning samspelar mindre med andra barn och tycks även vara mindre delaktiga i ostrukturerade aktiviteter i förskolan. Detta trots att barn med intellektuell funktionsnedsättning fysiskt finns i samma situationer som barn med så kallad typisk utveckling. Förskollärare behöver utöva ett dolt ledarskap för att barn med intellektuell funktionsnedsättning ska bli delaktiga i fria aktiviteter, vilket innebär att förskollärarens roll blir att upprätthålla intresset under aktiviteten för alla barn och se till att alla deltar på det sätt de har möjlighet till (Luttrop, 2011). Även Melins (2013) studie fokuserar på barns delaktighet och genom observationer och samtal med förskollärare undersöks detta. Några av barnen på avdelningarna var diagnostiserade med Downs syndrom. Resultatet visar att förskollärarna i studien oftare kategoriserar barn med Downs syndrom som annorlunda och att de behöver en annan typ av omsorg än barn som inte har Downs syndrom. På en av de undersökta förskoleavdelningarna ses dock barnen som snarlika och med snarlika behov, vilket innebär att barnen inte kategoriseras in i olika grupper utifrån diagnos. Barnen uppfattas som en grupp och alla barn inkluderas i samma struktur. Studiens resultat pekar på att förskolepersonalens kategoriseringar av barn och deras behov och hur de organiserar strukturen har avgörande betydelse för barns delaktighet i gemenskapen med kamraterna (Melin, 2013).

Flera studier har undersökt förskollärares samarbete och arbetsfördelning med specialpedagog i arbetet med barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd (se Gäreskog, 2020; Lindqvist et al., 2011; Sandberg & Ottosson, 2010). Att handledning tycks bidra framkommer av de förskollärare som deltog i Gäreskogs (2021) studie. Däremot visas en komplex bild av vilka förväntningar och krav som ställs på specialpedagogerna under handledande samtal (Gäreskog, 2021). Förskollärarna efterfrågar metoder som kan passa

de barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Samtidigt framkommer beskrivningar från förskollärarna av att specialpedagogen inte känner barnet och ger alltför allmänna tips (Gäreskog, 2021). Även Gäreskogs och Lindqvists (2022) studie synliggör att förskollärare har skilda förväntningar på specialpedagogens roll och vad den kan bidra med i förskolan. Sandbergs och Ottossons (2010) studie visar att förskollärare ibland kan uppleva höga krav från andra yrkesgrupper, exempelvis specialpedagog, när de förordar stödinsatser som normalt inte ingår i förskoleverksamheten.

Genomgången av tidigare forskning har identifierat avsaknaden av vissa aspekter som denna undersökning kan bidra med. En aspekt handlar om att föreliggande studie kan bidra med en ingående och fördjupad bild av förskollärares beskrivningar av hur arbetet med särskilt stöd utformas i förskolan. Denna studie kan även ses som ett bidrag till forskning om specialpedagogik i förskolan vilket uttrycks som ett bristområde i tidigare forskningsstudier (Palla, 2020). Studien önskar också diskutera möjliga konsekvenser av förskolans insatser för de barn som är föremål för de föreslagna insatserna. Detta har inte tidigare adresserats i någon större utsträckning inom nordisk förskoleforskning.

Teoretisk utgångspunkt

Som nämnts tidigare kan förskolans verksamhet tolkas som att den ska vara inkluderande genom att den riktar sig till alla barn oavsett svårigheter. Ordet inkludering nämns inte i skollagen eller i förskolans läroplan. Dock kan formuleringar i dessa dokument tolkas som att förskolan torde vara inkluderande. Inkluderingsbegreppet har visat sig otydligt och det har lett till att begreppet har tolkats på olika sätt (Magnusson & Sims, 2022). Begreppet inkludering kan även ses som ett ideologiskt laddat ord och har kommit att bli ett ord som innefattar positiva associationer (Nilholm, 2019) även om det också kommit att ifrågasättas. Forskare har diskuterat hur komplex betydelsen av begreppet inkludering har visat sig vara (Carlsson & Nilholm, 2004; Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 1998; Hausstätter, 2014). Två aspekter när det gäller inkludering är många överens om. För det första att inkludering är ett svårdefinierat begrepp och för det andra att det inte enbart handlar om fysisk placering (Göransson & Nilholm, 2014). Göransson och Nilholm (2014) har funnit fyra olika sätt för hur inkluderande utbildning kan förstås. Dessa är: a) inkludering som placering, b) inkludering som tillgodoser sociala och pedagogiska behov hos barn i behov av särskilt stöd, c) inkludering som tillgodoser alla barns sociala och pedagogiska behov och d) inkludering som skapande av en gemenskap för alla barn (Göransson & Nilholm, 2014). Inkludering har kommit att höra ihop med specialpedagogik och därför har fokus hamnat på barn i svårigheter (Nilholm, 2019). Det finns dock de som hävdar att inkludering inte endast handlar om de barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd utan berör alla barns situation i förskolan (Nilholm, 2019). Denna studie fokuserar på förskollärarnas beskrivningar av hur det särskilda stödet utformas i verksamheten när det gäller de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Därmed tolkas och diskuteras förskollärarnas beskrivningar i ljuset av Göranssons och Nilholms (2014) fyra kriterier som presenterats ovan.

I relation till inkluderingsbegreppet kan det även vara relevant att beröra olika perspektiv på specialpedagogik för att analysera och tolka förskollärarnas beskrivningar av arbetet med särskilt stöd i förskolan. Nilholm (2005) beskriver att två perspektiv brukar urskiljas och de benämns på lite olika sätt. Denna artikel utgår från Perssons (1998) benämningar på perspektiven, kategoriskt och relationellt perspektiv, för att analysera hur förskollärarna beskriver att det särskilda stödet utformas. Perspektiven ska ses som idealtyper och verktyg för att förstå den specialpedagogiska verksamheten och ger skilda konsekvenser för hur verksamheten organiseras (Ainscow, 1998). Perspektiven är konstruktioner för att visa skillnader mellan fenomen och abstraktioner för att underlätta förståelsen av området (Nilholm, 2005; Persson, 1998). Perspektiven behöver därmed inte utesluta varandra.

När det gäller kategoriskt perspektiv ses individens svårigheter som medfödda eller på annat sätt knutna till individen (Persson, 1998). Utifrån detta perspektiv placeras ”problemet” hos individen och det är individen som har brister. Individen blir således fokus för specialpedagogiska åtgärder. Det kategoriska perspektivet har beskrivits utgöra ett hinder som kan resultera i exkluderande lösningar i verksamheten (se t.ex. Cameron & Lindqvist, 2014). Det relationella perspektivet ser istället att svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i miljön (Persson, 1998). Således ses svårigheterna uppstå i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön. Fokus för specialpedagogiska åtgärder blir individen, läraren och miljön. Sammanfattningsvis ger alltså dessa perspektiv två skilda sätt att se på orsaker till barns behov av stöd i förskolan och också skilda sätt att organisera det särskilda stödet (Ainscow, 1998; Nilholm, 2005; Persson, 1998).

Metod, genomförande och analysprocess

För att belysa hur förskollärare beskriver arbetet med särskilt stöd i förskolan har en kvalitativ metod använts. Under december 2017 till december 2018 genomfördes således 15 intervjuer med förskollärare. Erfarenhet av att arbeta som förskollärare varierade från att endast ha arbetat ett år inom yrket till att ha 35 års arbetserfarenhet (se Figur 1). Förskollärarna

Förskollärare 1	1
Förskollärare 2	5
Förskollärare 3	6
Förskollärare 4	6
Förskollärare 5	8
Förskollärare 6	8
Förskollärare 7	9
Förskollärare 8	12
Förskollärare 9	12
Förskollärare 10	18
Förskollärare 11	19
Förskollärare 12	20
Förskollärare 13	27
Förskollärare 14	33
Förskollärare 15	35

Figur 1. Förskollärare i studien och antal år i yrket

har olika typer av kompetensutbildning utöver förskollärarytbildning, exempelvis i specialpedagogik och/eller flerspråkighet. Flera av förskollärarna har även gått kurser via habiliteringen om autism eller tecken som stöd. Urvalet av deltagare i studien innebär därmed ett målstyrt urval genom att strategiskt välja de deltagare som är relevanta utifrån studiens forskningsfråga (Bryman, 2014).

En intervjuguide utformades med fokus på hur förskollärare beskriver arbetet med särskilt stöd. Intervjuguiden testades genom tre pilotintervjuer. Efter dessa pilotintervjuer justerades intervjuguiden när det gällde ordningen på frågorna och ledde även till att någon fråga förtydligades. En av pilotintervjuerna inkluderades i studien eftersom inga större ändringar gjordes.

Rektorer kontaktades via e-post för att nå förskollärare som var villiga att delta i studien. Detta innebär att rektorn tillfrågat de förskollärare som deltar och risken finns att förskollärarna upplevt påtryckning av sin överordnade att delta (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015; Kvale & Brinkman, 2011). Även om denna risk bedöms som låg var det viktigt att poängtera att upplysningarna så långt det är möjligt inte ska kunna kopplas till en specifik person. I samband med intervjuerna underströks vidare att deltagandet var frivilligt och att deltagarna kunde avbryta sin medverkan om de önskade. Vetenskapsrådets (2017) etiska principer har följts och deltagarna har samtyckt till studien. De informerades om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. De informerades även om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att alla namn är avidentifierade i studien. De semi-strukturerade intervjuerna varade mellan 45 och 60 minuter och spelades in med diktafon och transkriberades kort efter att intervjun ägt rum.

Konventionell innehållsanalys användes för att analysera insamlade data (Hsieh & Shannon, 2005). Konventionell innehållsanalys kännetecknas av att analysprocessen inte utgår från förutfattade teman utan benämningar på dessa framkommer från empirin. Behandlingen av materialet har följt följande faser:

1. Varje intervju lästes noggrant upprepade gånger för att skapa förtroenhet med materialet och för att få en känsla av helheten (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004).
2. I nästa fas tematiserades intervjumaterialet utifrån olika teman som framträdde ur det empiriska materialet (se Tabell 1). Studiens forskningsfråga var utgångspunkten för denna tematisering och därav skedde en del datareduktion av sådant material som var irrelevant för studiens frågeställning (Rennstam & Wästerfors, 2015).
3. Under den sista fasen identifierades kategorier baserat på det empiriska materialet (se Tabell 1).

Förskollärarnas beskrivningar av det särskilda stödets utformning

Studiens resultat visar tre teman utifrån förskollärarnas beskrivningar av hur det särskilda stödet kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten (se Tabell 1). Dessa är

följande: 1) särskilt stöd genom aktiviteter, 2) särskilt stöd genom organisation av lärmiljön och 3) särskilt stöd genom personella insatser. Utifrån dessa tre teman utkristalliseras ytterligare kategorier baserat på det empiriska materialet som kommer att beskrivas nedan.

Tabell 1. Förskollärarnas beskrivningar av hur det särskilda stödet utformas

Teman	Särskilt stöd genom aktiviteter	Särskilt stöd genom organisation av lärmiljön	Särskilt stöd genom personella insatser
Kategorier	Genom en-till-en-träning	Genom struktur och organisation	Genom en extra pedagog och handledning
	Genom aktiviteternas innehåll och utformning	Genom hjälpmedel	Genom ett specifikt förhållningssätt

Särskilt stöd genom aktiviteter

Utifrån temat som handlar om särskilt stöd genom aktiviteter identifierades två kategorier: en-till-en-träning och särskilt stöd genom aktiviteternas innehåll och utformning.

Särskilt stöd genom en-till-en-träning

Tre av förskollärarna beskriver hur barnet går iväg för enskild träning när det finns möjlighet. De beskriver det som ett sätt att anpassa verksamheten utifrån det som det enskilda barnet har behov av. En förskollärare beskriver att:

Någon utav oss i arbetslaget tar ett, vad ska man säga, tar ett litet träningspass med det här barnet så att vi har avdelat tid ordentligt. (Förskollärare 6)

Möjligheten att genomföra en-till-en-träning handlar om resurser enligt förskollärarna. En av de intervjuade förskollärarna beskriver hur de går iväg och gör övningar som barnet behöver träna på och att även någon av barnets kompisar kan följa med.

Man kan behöva gå iväg och göra individuella språkträningar eller liknande övningar, jag föredrar att göra det tillsammans med någon av barnets kompisar för det är en mycket roligare situation och det är mer praktiskt dessutom för det är inte alltid man kan gå iväg men har man en person som resurs så kan ju ofta den personen gå iväg med barnet. (Förskollärare 9)

Utifrån denna utsaga framstår det som att förskolläraren har ett syfte med att inkludera fler barn i en-till-en-träningen för att på så sätt tillgodose barnets sociala och pedagogiska behov samtidigt som det också tycks svårt att som förskollärare ha möjlighet att genomföra träning med endast ett barn.

Särskilt stöd genom aktiviteternas innehåll och utformning

Flera av förskollärarna beskriver hur de anpassar utformningen av aktiviteter utifrån hur de uppfattar barns olikheter och vad olika barn kan behöva träna på.

När man har hela gruppen så har man aktiviteter som man vet gynnar det här barnet, till exempel vi har ett barn som när vi går till skogen blir det jätteharmoniskt, ja men då ska vi välja att gå till skogen så mycket vi kan.
(Förskollärare 3)

Detta citat kan tolkas som att förskolläraren försöker skapa en situation där alla barn inkluderas i aktivitetens innehåll och utformning. En förskollärare beskriver hur det krävs flexibilitet i aktiviteternas utformning och att kunna ändra sin planering.

Men också flexibilitet i gruppen där det då innebär att jag ser att det här inte fungerar för de här barnen nej men då avbryter vi det här och då kanske vi får göra något annat även om jag har planerat att det var det här vi skulle göra, så måste man kunna tänka där på stående fot men som sagt det har väldigt mycket med erfarenhet att göra och idéer att göra, det är inte alla som klarar av det.
(Förskollärare 9)

Dessa beskrivningar synliggör hur förskollärarna menar att de anpassar vilka aktiviteter som ska göras och också hur aktiviteterna ska utformas utifrån barns olikheter och vad olika barn behöver stöd i.

Det framkommer även under intervjuerna att förskollärarna beskriver att det finns svårigheter med att inkludera vissa barn i alla aktiviteter. Nedan beskriver förskolläraren svårigheten med att följa habiliteringens handlingsplan som fokuserar på ett barn när förskolläraren ansvarar för en hel barngrupp.

Vi försöker att inkludera det här barnet så mycket som möjligt i alla vardagliga aktiviteter [...] men inte alltid, till exempel när vi läser bok för att hen har en tendens att vara högljudd när hen behöver sitta still och då får man göra kompromissen, att ibland kan man inte inkludera för att det förstör för resten av barngruppen och det känns aldrig riktigt bra att göra så. Men man är tvungen att alla barn på förskolan ska ha det bra, och det var det jag kommer tillbaka till när jag sa det att habiliteringens handlingsplaner och tips fokuserar bara på det enskilda barnet och vi har inte de resurserna eller den möjligheten eller ens det ansvaret höll jag på att säga. Det har vi, men vi har också ett ansvar till hela barngruppen och alla de andra barnen och därför måste man göra kompromiss i arbetet med barn som behöver särskilt stöd och det är ju problematiskt i sig.
(Förskollärare 5)

I denna utsaga framkommer komplexiteten i förskollärarens arbete med att utforma det särskilda stödet genom aktiviteternas innehåll och utformning utifrån olika barns behov när resurserna inte räcker till.

Särskilt stöd genom organisation av lärmiljön

Det andra temat innehåller förskollärarnas beskrivningar av hur de arbetar med att anpassa och organisera lärmiljön utifrån de barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd.

Med utgångspunkt i detta tema identifierades två kategorier som handlar om: 1) särskilt stöd genom struktur och organisation och 2) särskilt stöd genom hjälpmedel.

Särskilt stöd genom struktur och organisation

När det gäller hur verksamheten och miljön i förskolan struktureras och organiseras nämner förskollärarna skapandet av mindre grupper. Samtliga förskollärare i studien nämner att de försöker dela in barngruppen på olika sätt för att underlätta för barnet de bedömer vara i behov av särskilt stöd.

Vi försöker ju krympa ner barngruppen kring de barnen. (Förskollärare 15)

En av förskollärarna beskriver vikten av att dela barngruppen i mindre grupper för att på detta sätt skapa en lugnare miljö.

Dela barngruppen i så små grupper som möjligt för att skapa lugn och för att skapa situationer där det inte finns så mycket distraktioner runt omkring.
(Förskollärare 5)

Även under vissa specifika situationer under dagen struktureras verksamheten och miljön runt barnet som bedöms vara i behov av särskilt stöd med hänsyn till olika behov hos barnen enligt förskollärarna. En av förskollärarna beskriver hur de organiserar matsituationen:

Matbordet, så har vi färre barn och det är alltid samma person som sitter.
(Förskollärare 11)

Förskollärarnas beskrivningar tyder på att de organiserar och strukturerar olika situationer i miljön beroende av vad de bedömer att barnet behöver.

Särskilt stöd genom hjälpmedel

De intervjuade förskollärarna beskriver olika hjälpmedel som används för att möta barns olika behov. Förskollärarna nämner följande hjälpmedel: bildstöd, pratkarta, tecken, rit-prata, sociala berättelser, seriesamtal, gästol, hisstol, skärmar och hörselkåpor. En förskollärare beskriver olika anpassningar när det gäller hur de försöker få barnet att bli lockat att delta i en aktivitet:

Barnet kanske behöver titta på en pratkarta med bilder innan för att bli lockad att vara med i aktiviteten eller det här barnet behöver att vi visar bananen för att det ska komma till fruktstunden medan till de andra barnen kan vi säga nu är det frukt. (Förskollärare 10)

Denna beskrivning visar hur förskolläraren anpassar genom olika hjälpmedel utifrån vad förskolläraren bedömer att de olika barnen är i behov av för att förstå vad som ska hända

under dagen. Följande beskrivning synliggör hur olika hjälpmedel används för att skapa en inkluderande situation som möjliggör att barnet kan delta i den aktivitet som pågår:

Vi tränar på tecken som stöd [...] och använda konkreta saker som visar när vi byter aktivitet och sedan har vi en gåstol till det här barnet, det finns en hiss-stol som vi kan ha när vi sitter vid bord som är olika höga när vi sitter i aktiviteter och vi försöker att inkludera det här barnet så mycket som möjligt i alla vardagliga aktiviteter, med bilder. (Förskollärare 5)

De intervjuade förskollärarnas beskrivningar innehåller således olika typer av hjälpmedel som används för att skapa en lärmiljö som är anpassad utifrån barns olikheter.

Särskilt stöd genom personella insatser

Det tredje temat innefattar förskollärarnas beskrivningar av hur de anpassar verksamheten genom personella insatser och det kan handla om att en extra pedagog finns nära barnet eller att arbetslaget får hjälp av specialpedagog samt även hur förskollärarna använder specifika förhållningssätt.

Särskilt stöd genom en extra pedagog och handledning

De intervjuade förskollärarna beskriver hur de anser att det kan finnas behov av en extra personal som är nära barnet och som kan stötta barnet i de olika situationerna som uppstår i förskolan.

De får sitta bredvid en vuxen så att de kan få lite extra stöd, och hjälp [...] man får anpassa utifrån barnet vad det är som det behöver hjälp med. (Förskollärare 13)

En av de intervjuade förskollärarna menar att det kan behövas en vuxen i närheten av barnet för att kunna förhindra när något negativt håller på att hända. Genom att en personal befinner sig nära barnet finns möjligheten att förhindra att barnet misslyckas och istället kan personalen förekomma och hjälpa barnet:

Så måste man som personal stå fysiskt nära och kunna förhindra det för det handlar ju om att barnet inte ska behöva misslyckas för många gånger under en dag för då blir det en negativ sak för barnet. (Förskollärare 13)

Under intervjuerna framkommer även att det särskilda stödet kan innebära att arbetslaget behöver få hjälp av en specialpedagog som ger andra infallsvinklar på den uppkomna situationen:

Där kan man också behöva specialpedagogen för man förstår inte alltid vad som händer utan det är så lätt att bli frustrerad och arg istället men då kan en specialpedagog hjälpa en att få andra infallsvinklar. (Förskollärare 7)

Förskollärarens beskrivning tyder på att det kan uppstå situationer när förskollärarna upplever att de kan behöva hjälp av en specialpedagog när de själva inte förstår den uppkomna situationen.

Särskilt stöd genom ett specifikt förhållningssätt

Under intervjuerna beskriver förskollärarna hur det särskilda stödet tar sig uttryck i ett specifikt förhållningssätt och i ett anpassat bemötande. Det kan handla om att förskolläraren ”ligger steget före för att det här barnet ska känna att det lyckas och kan” eller att förskolläraren ”stöttar barnet och hjälper barnet att reflektera”. En förskollärare berättar:

Mer riktat och genomtänkt, ja det här barnet behöver ett speciellt förhållningssätt.
(Förskollärare 10)

Ytterligare en förskollärare beskriver att personalen behöver ha en medvetenhet om vad barnet har för behov för att på det sättet kunna hjälpa barnet i vissa situationer:

När vi som personal har en medvetenhet omkring vad barnet speciellt behöver hjälp med då tycker jag att det är ett särskilt stöd, att vi som personal går in och hjälper barnet i de här situationerna när det går fel. (Förskollärare 13)

Under intervjuerna framkommer också att det görs handlingsplaner och en av förskollärarna berättar:

Dels brukar vi göra handlingsplaner för de här barnen så att vi funderar ja men vad är det som funkar, vad är det som funkar bäst för att det här barnet ska få lyckas och utvecklas och kunna få del av undervisningen alltså på alla de, så då försöker vi vara specifika och göra mål som vi ska jobba mot. (Förskollärare 10)

I utsagan ovan beskrivs hur arbetslaget funderar över vad som specifikt fungerar för det enskilda barnet för att det ska kunna bli delaktigt. En förskollärare beskriver hur det även kan saknas handlingsplaner och att de kan behöva improvisera för att skapa situationer som passar de flesta av barnen:

Man gör mycket odokumenterat arbete med de här barnen, [...] den här beprövade erfarenheten, att man vet att det här barnet passar bäst i den här situationen då ser vi till att skapa den situationen, sedan skriver man inte en handlingsplan som säger att det här och det här behöver det här barnet utan det blir lite on the fly eller vad man ska säga, man improviserar ihop en situation kan man säga som passar de flesta och försöker passa in de barnen som är lite kantiga.
(Förskollärare 5)

Förskollärarens beskrivning kan tolkas som att de strävar efter att agera utifrån specifika förhållningssätt utifrån vad de bedömer att olika barn är i behov av.

Diskussion

Nedan kommer studiens resultat att diskuteras i förhållande till tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt. Avslutningsvis diskuteras studiens begränsningar och även studiens möjliga konsekvenser för förskolans verksamhet och för de barn som är föremål för de föreslagna insatserna.

Särskilt stöd genom aktiviteter

Resultatet visar att förskollärarna beskriver att det särskilda stödet ges genom anpassning av aktiviteter i förskolan på olika sätt. Ett sätt som beskrivs i studien är en-till-en-träning. Detta resultat kan jämföras med Lundqvists (2016) studie som identifierade en-till-en-träning som en anpassning i förskolan. Lundqvist (2016) pekar på att vissa stödinsatser endast förekom på specialiserade förskolor som hade tillgång till mer resurser. Att en-till-en-träning är resurskrävande menar även förskollärarna i föreliggande studie och således genomförs träningen med det enskilda barnet när det finns möjlighet. En-till-en-träning skulle kunna uppfattas som exkluderande om utgångspunkten för inkludering är placeringsdefinitionen (se Göransson & Nilholm, 2014). Ses däremot inkludering utifrån en gemenskapsdefinition räcker det inte att fokusera på placeringen av barnet utan då inbegrips även barnets känsla av tillhörighet och delaktighet om man ska tala om inkludering.

I en av de intervjuade förskollärarnas utsagor framkommer komplexiteten i arbetet med att anpassa aktiviteternas innehåll och utformning när resurserna inte räcker. Förskolläraren beskriver hur de försöker inkludera barnet så mycket som möjligt men att det inte alltid går (se utsagan s. 8). I förskollärarens beskrivning kan inkludering förstås handla enbart om den fysiska platsen och att barnet inte kan delta i den aktivitet som förskolläraren planerat för barngruppen. Enligt Göranssons och Nilholms (2014) funna kategorier av inkludering kan, som nämnts tidigare, inkludering innefatta mer än enbart fysisk placering. Detta visar på inkluderingsbegreppets komplexitet.

Resultatet visar också hur förskollärarna beskriver undervisningens innehåll och hur det anpassas utifrån olika barn och utifrån förskollärarnas bedömning av vad olika barn behöver träna på. Här tycks ett kategoriskt perspektiv framträda i förskollärarnas utsagor genom att förskollärarna förlägger orsaken till att barnet är i svårigheter hos barnet. Melins (2013) studie visar hur förskolepersonalens kategoriseringar av barn i behov av särskilt stöd påverkar barns delaktighet i gemenskapen på förskolan. Om barnen uppfattas som en grupp och inte kategoriseras i olika grupper utifrån diagnos ökar således barnets delaktighet i gruppen enligt Melin (2013). Enligt styrdokumentet är det dock nödvändigt att förskollärare identifierar de barn som är i behov av särskilt stöd för att de barn som är i svårigheter ska få det stöd de behöver. Förskollärarna behöver därmed kunna urskilja de barn som är i svårigheter för att kunna anpassa aktiviteternas innehåll och utformning utifrån vad förskollärarna bedömer att barnet har behov av. Detta visar på den spänning som finns mellan det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet och att perspektiven inte behöver utesluta varandra i praktiken (Persson, 1998). Frågan är om det är

möjligt att hitta en balans mellan de båda perspektiven där förskollärare kan differentiera verksamheten så att alla barn kan inkluderas och göras delaktiga.

Särskilt stöd genom organisation av lärmiljön

Resultaten visar även hur förskollärarna beskriver att de strukturerar och organiserar lärmiljön utifrån sina bedömningar av vad som skulle kunna underlätta för de barn som de identifierat vara i behov av särskilt stöd. Att dela barngruppen i mindre grupper är något samtliga förskollärare beskriver att de försöker göra. Detta är något som kan tolkas som att förskollärarna strävar efter att ändra lärmiljön för att passa barns olika förutsättningar och skapa en inkluderande miljö för alla barn. Således tycks förskollärarna sträva efter att skapa en gemenskap för alla barn i gruppen enligt Göransson och Nilholms (2014) fjärde innebörd i begreppet inkludering, nämligen inkludering som skapande av en gemenskap för alla barn. Resultaten visar också på olika hjälpmedel som används i olika situationer för att stödja barnen. Sandberg et al. (2009) identifierade två perspektiv gällande stödet till de barn som uppfattades vara i behov av särskilt stöd och utifrån det ena perspektivet ansåg förskollärarna att barnen behövde och fick mer hjälp av pedagogerna i dagliga aktiviteter. Detta perspektiv tycks stämma väl med föreliggande studies resultat som visar olika typer av anpassningar som görs i förskolan enligt de intervjuade förskollärarna såsom ritprata, gästol och hörselkåpor. Förskollärarna gör således anpassningar och differentierar undervisningen för att möta alla barns behov. Detta kan tolkas som att förskollärarna ser barns olikheter och försöker anpassa verksamheten så att alla barn kan finnas med i en gemenskap med andra barn som inte har likadana förutsättningar och behov som de. Förskollärarna behöver därmed utgå från flera perspektiv och låta dem samspela i det konkreta arbetet. Arbetet behöver alltså utformas så att varje barns individuella behov tillgodoses samtidigt som barnet inte fråntas rätten att vara delaktigt i den ordinarie verksamheten.

Sjömans (2018) studie visar att särskilt stöd sällan eller aldrig utformas för att stödja barnets engagemang i aktiviteten. Det särskilda stödet syftar istället på att minska barnets uppfattade beteendesvärigheter. Detta resultat är inte i linje med denna studies resultat. I föreliggande studie beskriver de intervjuade förskollärarna hur de på olika sätt försöker få barnen engagerade i olika aktiviteter. Ett exempel är förskolläraren som beskriver hur de använder en banan för att visa och tydliggöra att det är fruktstund (se utsagan s. 9). Luttrops (2011) studie visar också att förskollärarens roll är att på olika sätt upprätthålla intresset för alla barn i gruppen och ge dem möjlighet att delta på olika sätt. Även detta synliggörs i föreliggande studie genom att de intervjuade förskollärarna beskriver hur olika hjälpmedel används för att inkludera och främja att barnet är deltagande i aktiviteter i förskolan. Vissa hjälpmedel, exempelvis bildstöd, finns tillgängligt för alla barn enligt en av de intervjuade förskollärarna i föreliggande studie. Detta kan tolkas som att förskollärarna försöker skapa en inkluderande miljö som innebär gemenskap för alla barn enligt Göransson och Nilholms (2014) fjärde funna kategori av begreppet inkludering. Förskollärarens beskrivning kan också tolkas som en strävan att åtgärda lärmiljön i enlighet med det relationella perspektivet (se Persson, 1998).

Utifrån de intervjuade förskollärarnas beskrivningar framkommer vikten av att pedagogerna befinner sig nära barnet och kan förhindra att något negativt händer. Detta synsätt stämmer med resultatet från Sjömans (2018) studie som visar att det särskilda stödet syftar till att minska barnets uppfattade beteendesvårigheter. De intervjuade förskollärarna i föreliggande studie beskriver vikten av att de är nära barnet både för att kunna förhindra att barnet misslyckas och för att kunna hjälpa barnet. Detta kan tolkas som att förskollärarna strävar efter att sätta in åtgärder utifrån ett relationellt perspektiv. Utifrån ett relationellt perspektiv är fokus för åtgärderna individen, läraren och lärmiljön och inte endast individen, vilket är fallet utifrån ett kategoriskt synsätt (Persson, 1998).

Särskilt stöd genom personella insatser

I linje med tidigare forskning (t.ex. Gäreskog, 2021; Gäreskog & Lindqvist, 2022; Sandberg et al., 2009) visar denna undersökning att handledning av specialpedagog beskrivs som något som utvecklar verksamheten och bidrar med nya infallsvinklar. I föreliggande studie beskriver en av de intervjuade förskollärarna hur specialpedagogen kan hjälpa förskollärarna att förstå vad som händer. Även tidigare studier visar att specialpedagoger tilldelas rollen som expert och att det finns en förväntan på att specialpedagogen ska ta hand om de barn som är i svårigheter (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Lindqvist et al., 2011). Här kan ett kategoriskt perspektiv skymta och det skulle kunna innebära ett hinder för inkludering när förskollärarna menar att det är specialpedagogerna som är specialiserade på exempelvis specialpedagogik och de barn som är i svårigheter (se Persson, 1998). Det finns skäl att fundera över hur förskollärare och specialpedagoger kan samarbeta så att deras olika kompetenser tas till vara.

Förskollärarna i studien beskriver hur det särskilda stödet tar sig uttryck genom ett specifikt förhållningssätt och hur de anpassar sitt bemötande till vad de bedömer att olika barn är i behov av. Palla och Sjögren (2021) drar slutsatsen i sin studie av Skolinspektionens granskning att de verktyg som tidigare sågs som specialpedagogiska numera ses som allmänna verktyg och att det kan innebära en risk att barn i behov av särskilt stöd inte får det specifika stöd som de har rätt till i förskolan. Utifrån ett kategoriskt perspektiv kan det verka rimligt att dela in stödet i specialpedagogiskt och allmänt stöd; dock kan detta synsätt ge en bild av att vissa barn kräver ett stöd som särskiljer sig betydligt från det stöd som de flesta barn är i behov av. Risken med detta synsätt kan innebära att fokus på skillnader mellan barn förstärks och att det leder till särlösningar inom förskolans verksamhet. Vissa barn kommer att behöva mer stöd än andra barn i förskolan av olika skäl men som styrdokumentet pekar på ska inte barns behov av stöd ses som en egenskap hos barnet utan istället som bundet till situationen (Skolverket, 2017). Nilholm (2019) har beskrivit ett antal dilemman inom utbildningssystemet, bland annat att barn som behöver särskilt stöd identifieras utan att de får en identitet som avvikande och att brister identifieras samtidigt som olikhet ses som en tillgång. Som nämnts tidigare kan frågan ställas om det är möjligt att hitta en balans där förskollärare kan differentiera undervisningen så att den inkluderar alla barn och erbjuda stöd utifrån vad olika barn är i behov av utan att barnet får en identitet som avvikande. Tidig identifikation som avvikare kan verka stigmatiserande och

påverka barnets möjlighet till utveckling under lång tid (Haug, 1998; Melin, 2013). I detta sammanhang har förskolans arbete visat sig särskilt viktigt, speciellt för barn som av olika anledningar har färre resurser än andra barn (Ruhm & Waldfogel, 2012; Vetenskapsrådet, 2015).

Avslutning

Sammanfattningsvis visar resultaten att utifrån förskollärarnas beskrivningar så anpassas och differentieras verksamheten på olika sätt för att tillgodose barnens behov. Förskollärarna ställs inför dilemman och utmaningar när de ska möta alla barns olika behov i gruppen och studiens resultat visar att det inte räcker med att ett perspektiv utan flera perspektiv på specialpedagogik behöver interageras för att utforma det särskilda stödet i förskolan. Utifrån detta väcks frågan om det är möjligt att utveckla verksamheten så att barns individuella behov beaktas och att utforma det särskilda stödet utifrån barns olikheter utan att barnet får en identitet som avvikande eller avvikare.

Genom denna studie erbjuds således kunskap om det stöd som förskollärare beskriver att de ger de barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Genom intervjuer har en detaljrik och fördjupad kunskap erhållits som kvantitativa studier inte kan förvärva. Det är viktigt att beakta att studien enbart undersökt ett litet urval av förskollärares beskrivningar. Trots det kan studien tillhandahålla perspektiv och mönster som kan vidga och öka förståelsen av det stöd som förskollärarna beskriver utformas när det gäller de barn som uppfattas vara i svårigheter. Som tidigare beskrivits har de kategoriska och relationella perspektiven i studien använts som idealtyper och verktyg för att förstå den specialpedagogiska verksamheten. För att fördjupa förståelsen av studiens resultat hade även andra teoretiska perspektiv (se exempelvis ett professionsteoretiskt perspektiv, Gäreskog, 2020) kunnat bidra till att stödja artikelns poänger. Som nämnts tidigare kan denna studie även ses som ett bidrag till forskning om specialpedagogik i förskolan vilket har visat sig vara ett bristområde (Palla, 2020). Studien har begränsats till att analysera förskollärarnas beskrivningar av det särskilda stödets utformning och andra yrkeskategorier i förskolan har inte inkluderats. Som nämnts i inledningen är det brist på utbildade förskollärare (Arbetskraftsbarometern, 2020) och med tanke på förskolors förändrade personalsammansättning där allt fler saknar förskollärarytbildning skapas behov av ytterligare forskning om hur arbetslag i förskolan arbetar med att utforma särskilt stöd. Denna studie kan dock ses som ett viktigt bidrag till förskolans verksamhet och till förskollärarytbildningen eftersom förskollärarnas beskrivningar av särskilt stöd fokuserats och kopplats till perspektiv på inkludering, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet, vilket kan vara till stöd för studerande och yrkesverksamma förskollärare att samtala om och för den praktik de är verksamma i. Studien kan också berika andra yrkesgrupper och verksamheter som möter barn i behov av särskilt stöd, exempelvis habilitering, barnavårdscentral och barn- och ungdomspsykiatri. I ett bredare perspektiv kan denna studie också vara ett bidrag till barndoms- och förskoleforskning generellt eftersom tidiga insatser, som förskollärares arbete med barn i olika typer av behov, är särskilt viktiga för barnens utveckling i tidiga år men även senare i livet (Halldén, 2003; Ruhm & Waldfogel, 2012; Vetenskapsrådet, 2015).

Referenser

- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 7–20). Routledge.
- Arbetskraftsbarometern. (2020). *Vilka utbildningar ger jobb?* Statistikmyndigheten SCB.
- Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 23–44). Studentlitteratur.
- Bjørnstad, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal* [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2014). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77–95.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gäreskog, P. (2020). *Jurisdiktion och arbetsfördelning: Yrkesgruppers arbete med särskilt stöd i förskolan* [Licentiatuppsats]. Uppsala universitet.
- Gäreskog, P. (2021). Yrkesgruppers anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd. *Educare*, (4), 29–53. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.2>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 61–81. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket.
- Hausstätter, R. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind: Universal child care and childrens long-run outcomes*. Statistics Norway, Research Department.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, E. S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hännikäinen, M. (2016). Younger children in ECEC: Focus on the national steering documents in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 186(6), 1001–1016. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071806>

- Kvale, S. & Brinkman, S. (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G.-M. (2011). Different agendas? The view of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education* [Doktorsavhandling]. Stockholm University, Department of Special Education.
- Luttrup, A. (2011). *Närhet. Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning* [Licentiatuppsats]. Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Magnússon, G. & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning. Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning & Demokrati*, 30(1), 97–118.
- Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik. Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola. Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*, 190(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Palla, L. & Sjögren, H. (2021). Simply quality? State governance of Swedish preschools' work with children in need of special support. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958375>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Malmö stad, Förskoleförvaltningen.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220–236). Liber.
- Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2012). Long-term effects of early childhood care and education. Nordic economic policy review. *Economic of Education*, 23–51.
- Sandberg, A., Norling, M. & Lillvist, A. (2009). Teachers' view of educational support to children in need of special support. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 102–116.
- Sandberg, A. & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741–754. <https://doi.org/10.1080/13603110802504606>
- SFS 2010:800. *Skollag*. 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 School of Education and Communication.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Kvalitetsgranskningsrapport). Dnr: 400-2016:209.
- Skolverket. (2010). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Barn och personal i förskola, hösten 2021*. Skolverket. Dnr: 2022:379.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124.

Vetenskapsrådet. (2015). *Förskola: Tidig intervention*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Författarpresentation

Petra Gäreskog är fil.lic. i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintresse handlar om yrkesgruppers samverkan och arbetsfördelning när det gäller barn i behov av särskilt stöd i förskolan. E-post: petra.gareskog@edu.uu.se