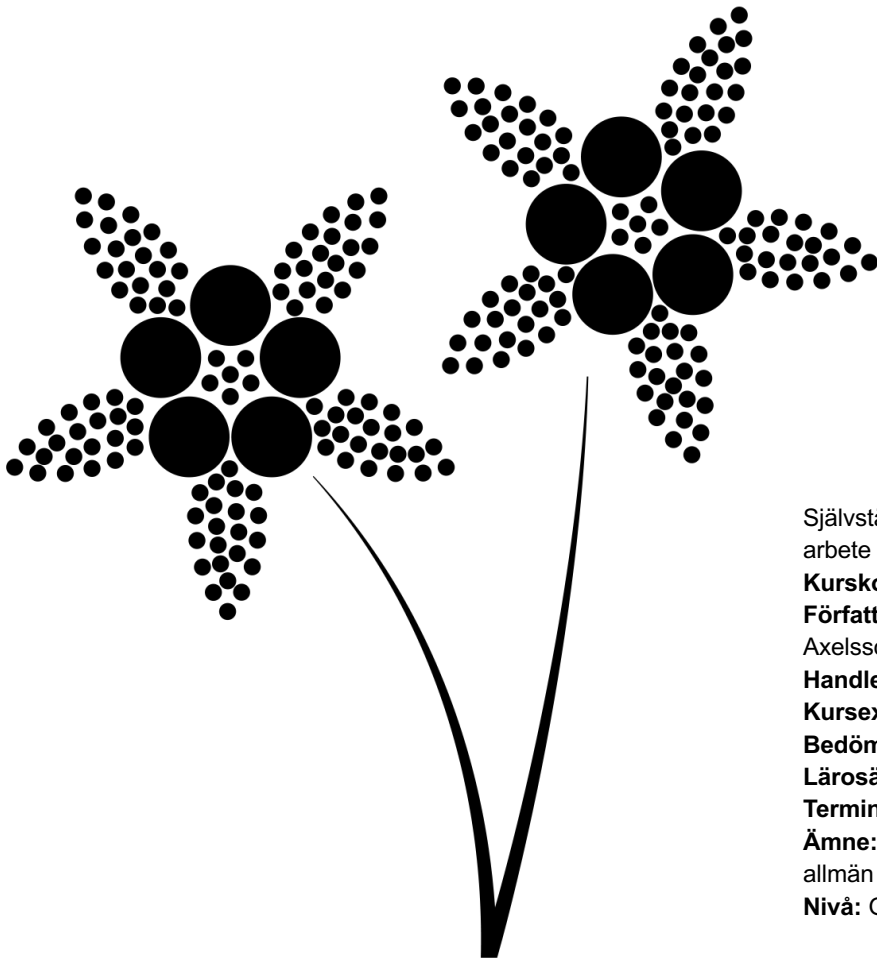


## Tidiga insatser i förskolan

Hur förskollärare arbetar med tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd



Självständigt arbete i förskolepedagogiskt arbete

**Kurskod:** 2FL41E

**Författare:** Klara Johansson, Madicken Axelsson, Linnéa Sjöqvist

**Handledare:** Åsa Schmähl Bolmvall

**Kursexaminator:** Gunilla Gunnarsson

**Bedömande lärare:** Joakim Strindberg

**Lärosäte:** Linnéuniversitetet

**Termin:** HT25

**Ämne:** Utbildningsvetenskap/Didaktik allmän

**Nivå:** Grundläggande



## Early interventions in preschool

### How preschool teachers work with early interventions to support children with special needs

#### Abstrakt

Syftet med denna studie är att ge kunskap om hur förskollärares arbete ser ut med tidiga insatser i förskolan. Där denna studie bygger på den teoretiska ansatsen bronfenbrenners utvecklingsteoretiska modell med nivåerna *makronivå*, *exonivå*, *mesonivå* och *mikronivå* som i denna studie är organisatoriska förutsättningar i förskolan, samarbete mellan exempelvis hem och förskola och förskollärares arbete för att anpassa utbildningen efter barnet. För att studera om detta användes en kvalitativ metod där det skedde semistrukturerade intervjuer med nio förskollärare för att samla in empiri över förskollärares erfarenheter och upplevelser med öppna frågor utifrån en intervjuguide med tre kategorier som var *tidiga insatser*, *särskilt stöd* och *samarbete*. Intervjuerna tog sedan och transkriberades där det uppkom olika kategorier som användes för att ta ut resultatet som var *Förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd*, *Samverkan* och *Tidiga insatser i relation till barnet*. Där resultatet visade på flera olika aspekter exempelvis att samverkan är viktig mellan olika aktörer i arbetet med tidiga insatser men också vilka resurser som finns möjliga samt brister i resurserna som exempelvis tid och ekonomi.

#### Nyckelord

Tidiga insatser, särskilt stöd, resurser, anpassningar, samverkan, inkludering

#### Tack

Vi vill först rikta ett stort tack till alla förskollärare som haft möjlighet till att delta genom intervjuer, utan er hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Vi vill även tacka våra kursare som gett värdefull feedback. Sist vill vi även tacka vår handledare Åsa Schmähl Bolmvall för värdefulla handledningstimmar som tagit vårt arbete framåt.

## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>2</b>
3.1	Centrala begrepp	2
3.2	Tidiga insatser	2
3.3	Barn i behov av särskilt stöd	4
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>5</b>
4.1	Tidiga insatser- ett dilemma i förskolan	5
4.1.1	Problematisering av styrdokument	5
4.1.2	Problematisering av resurser i relation till tidiga insatser och särskilt stöd	6
4.1.3	Förskollärares utmaningar i arbete med tidiga insatser	7
4.2	Samverkan i arbete med tidiga insatser	8
4.2.1	Samverkan med specialpedagoger och andra aktörer	8
4.2.2	Samverkan med vårdnadshavare	8
4.3	Individuella och kollektiva dimensioner i arbetet med tidiga insatser	9
4.3.1	Barnet på individnivå	9
4.3.2	Barnet i barngruppen	11
<b>5</b>	<b>Ett socialekologiskt perspektiv på arbete med barn i behov av stöd</b>	<b>12</b>
5.1	Mikrosystemet	12
5.2	Mesosystemet	12
5.3	Exosystemet	13
5.4	Makrosystemet	13
5.5	Tillämpning av teoriram	14
<b>6</b>	<b>Metod</b>	<b>15</b>
6.1	Kvalitativ metod	15
6.2	Semistrukturerade intervjuer	15
6.3	Urval	15
6.4	Insamling av data	16
6.5	Genomförande	16
6.6	Analys av data	17
6.7	Etiska överväganden	17
<b>7</b>	<b>Resultat</b>	<b>19</b>
7.1	Förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd	19
7.1.1	Tidiga insatser börjar i arbetslaget	19
7.1.2	Kartläggning	20
7.1.3	Anpassningar i förskolans vardag	20
7.2	Att arbeta med tidiga insatser och särskilt stöd: utmaningar och möjligheter	22
7.2.1	Uppfattade utmaningar med tidiga insatser och särskilt stöd	22
7.2.2	Uppfattade möjligheter med tidiga insatser och särskilt stöd	23
7.3	Samverkan	24
7.3.1	Förskollärare om samverkan med specialpedagoger och andra skolaktörer	24
7.3.2	Förskollärare om samverkan med vårdnadshavare	25
<b>8</b>	<b>Analys och resultatdiskussion</b>	<b>27</b>
8.1	Bristande resurser och metoder i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd	28
8.2	Samverkan i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd	31
8.3	Metoddiskussion	33
8.4	Slutsatser	34

8.5	Implikationer och vidare forskning .....	35
<b>9</b>	<b>Referenser.....</b>	<b>36</b>

## **Bilagor**

<b>Bilaga 1 – Missivbrev.....</b>	<b>1</b>
<b>Bilaga 2 - Samtyckesblankett .....</b>	<b>3</b>
<b>Bilaga 3 - Intervjufrågor .....</b>	<b>4</b>
<b>Bilaga 4 - Utvecklingsteoretiska modellen .....</b>	<b>5</b>



# 1 Inledning

Tidiga insatser och särskilt stöd i förskolan se olika ut och variera stort mellan förskolor. Förskolan har som uppgift att främja alla barns utveckling och ett livslångt lärande (Skolverket, 2025). Skollagen (2010:800, kap. 3 §2) betonar att alla barn i olika skolverksamheter ska få det som behövs för att främja deras lärande och utveckling utifrån sina egna förmågor. Vilket även Barnkonventionen, som sedan 2020 är lag i Sverige, betonar genom att lyfta alla barns rätt till utbildning samt att denna utbildning ska ge varje barn förutsättningar för att utvecklas så långt möjligt (UNICEF, 2024). Specialpedagogiska skolmyndigheten<sup>1</sup>(2024) lyfter att alla barn har olika utmaningar som ska tas i beaktning i förskolans vardag. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) redovisar också att varje barn ska få känna tillfredsställelse i att göra framsteg, övervinna svårigheter och vara en tillgång i gruppen. Dessa lagar, styrdokument och institutioner lyfter gemensamt alla barns rätt till en likvärdig utbildning, samt att de genom att betona varje barns individuella förutsättningar och förmågor lyfter hur varje barn är unikt och behöver olika typer av stöd för att frodas i förskolans verksamhet.

Lutz (2021) förespråkar att arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd ska vara proaktivt och ska förebygga att barnen hamnar i svårigheter genom att ge dem de förutsättningar de behöver från början. Våra egna erfarenheter av tidiga insatser och särskilt stöd under både arbete och verksamhetsförlagd utbildning i förskolan har skiljt sig både i hur man arbetar med det samt när man väljer att sätta in dessa insatser eller stöd. Därmed väcktes ett intresse för att studera hur förskollärare tar in och arbetar med tidiga insatser och särskilt stöd i förskolans praktik för att få utökad förståelse av detta. Vi vill även genom denna studie belysa komplexiteten av vad ett sådant varierande arbete kan få för konsekvenser för både förskollärarnas arbete och barnen och vad som behövs för att utföra detta arbete. Vidare motiverades val av studie av Ginner Hau, Selenius och Björck Åkesson (2020) som lyfter att det finns en brist på forskning om anpassning för barn i behov av särskilt stöd, vilket också kan ses som en form av bristande resurs som påverkar vilken individanpassning som görs möjligt att ge barnet. Vi anser därför att detta är viktigt att belysa. Då ett arbete med tidiga insatser och särskilt stöd som varierar så pass mycket och som innehåller mycket möjligheter och utmaningar, spelar en stor roll i att ge alla barn den likvärdiga utbildningen som de ska erbjudas.

---

<sup>1</sup> Kommer härefter redovisas som spsm

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva förskollärares arbete med tidiga insatser för förskolebarn i behov av särskilt stöd.

### Frågeställningar:

- Hur arbetar förskolläraren med tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd?
- Vad beskriver förskolläraren för möjligheter och utmaningar i arbetet med särskilt stöd?
- Vad beskriver förskolläraren att hen behöver för att kunna arbeta med tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd?

## 3 Bakgrund

I det här kapitlet redovisas de centrala begreppen *tidiga insatser* och *barn i behov av särskilt stöd*. Kapitlet inleds med en kort definition av *centrala begrepp* för att sedan problematiseras djupare.

### 3.1 Centrala begrepp

Barn i behov av särskilt stöd: Det är ett svårdefinierat begrepp. I den här studien kommer begreppet definieras som de barn som inte fångas av eller klarar av den verksamheten och undervisningen som bedrivs i förskolan utan extra stöd vilket Skolverket (2025) också redogör för.

Tidiga insatser: Kan ses vara de arbetssätt, anpassningar och insatser som sätts in utöver den ordinarie verksamheten för barn som på ett eller annat sätt behöver extra stöd, och som har i syfte att ge alla barn gynnsamma förutsättningar att lyckas (Skolverket, 2025). I denna studie definieras det som alla de anpassningar och möten som görs för att skapa en inkluderande miljö och förutsättningar för barnet.

### 3.2 Tidiga insatser

Den specialpedagogiska diskursen och en definition av tidiga insatser finns inte konkret beskrivet i förskolans läroplan, dock nämns det att alla barn ska få det varierande stöd de behöver. I Läroplanen för förskolan Lpfö18 reviderad 2025 står det att "alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar." (Skolverket 2025, s. 6). Läroplanen menar också att förskollärarna ska se till att barnens utveckling ska följas upp, dokumenteras och analyseras på en systematisk nivå för att kunna se till så barnen får möjligheter till utveckling och lärande i relation till målen (Skolverket, 2025).

Något som är viktigt att uppmärksamma och som denna studie utgår ifrån är att tidiga insatser kan se ut på olika sätt och innebära olika saker. Palla (2021) beskriver ett arbete med tidiga insatser och stöd som präglas av en växelverkan mellan mer drastiska och akuta insatser. Vidare menar Palla (2021) att ett förhållningssätt och arbete där pedagogerna medvetet utformar verksamheten på ett proaktivt sätt ska hjälpa barn i behov av stöd i vardagen.

I Skolverkets stödmaterial *Ledning och stimulans samt stödinsatser i en förskola för alla* (2025) beskrivs det att tidiga insatser kan innebära olika saker och kan uttrycka sig i olika handlingar som kan vara mindre eller större. De kan också vara kortvariga eller mer varaktiga strategier. Tidiga insatser kan vara i form av mindre anpassningar av utbildningen där arbetslagen gör justeringar i arbetssätt eller i den pedagogiska miljön, exempel på detta är bildstöd eller att dela upp barngruppen i mindre grupper. Även miljön kan delas upp för att skapa trygga utrymmen för barnet eller barnen. Andra anpassningar som kan göras i miljön är att ha material som alla barn kan använda, exempelvis leksaker som är lätta att greppa och bygga med. Dessa anpassningar genomförs för att ge alla barn möjligheter att delta i utbildningen. Andra insatser beskrivs vara mer omfattande och kan då handla om att ett barn har tillgång till en extra resurs i personalen. Skolverket (2025) redogör vidare att dessa typer av insatser beskrivs vara aktuellt när barn behöver mer än extra stöttning och de mindre anpassningar som beskrivs ovan inte räcker till. Det särskilda stödet kan utformas på olika sätt beroende på barnets behov. Det kan exempelvis handla om svårigheter i barnets utveckling, till exempel språkligt eller motoriskt. Sandberg och Norling (2021) menar också på att det förekommer barn i förskolan som behöver få särskilt stöd en enstaka gång under förskoleåren samt de barn som behöver få mer löpande stöd för deras utveckling. Barn har olika behov och förutsättningar och det är viktigt för förskolepersonalen att beakta de insatser som kan sättas in för de enskilda barnen.

SPSM (2024) förklarar vikten av att tidigt identifiera och tillvarata barnets styrkor. Skolverket (2025) lyfter i *Ledning och stimulans samt stödinsatser i en förskola för alla* att dokumentation, uppföljning och analys av barnets utveckling och lärande är viktiga strategier för att upptäcka barn som är i behov av särskilt stöd och tidiga insatser, men också för att identifiera deras styrkor. Lutz (2021) lyfter tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd som ett proaktivt arbetssätt, vilket också kan kopplas till det som redovisas från Palla (2021) som lyfter pedagogers förebyggande förhållningssätt. Niss och Widström (2025) beskriver också vikten av tidiga insatser och värdet att tidigt kunna åtgärda skillnaderna mellan barnens uppväxt då deras olika villkor inverkar på deras utveckling och hälsa. Lutz (2021) skriver vidare att tidiga insatser är ett arbete som syftar till att inkludera alla barn i verksamheten där insatserna också gynnas av att vara generella vilket kan förebygga att stämpla barnen och att barnen blir exkluderade. Denna strävan efter generella insatser för att förebygga exkludering och utskiljning av individuella barn går emot det som Skolverket (2025) skriver om att en del tidiga insatser på en större skala behöver vara individuellt för att ge barnet bästa möjliga förutsättningar. Tidiga insatser och särskilt stöd för barn kan anses tillhöra uppdraget som är en likvärdig förskola. Alla barn ska enligt Lpfö 18 reviderad

2025 få chans att utvecklas till sin högsta nivå utifrån sina egna förutsättningar (Skolverket, 2025). Strävan efter att ge alla barn de bästa förutsättningarna innebär inte att alla barn behandlas lika, utan att alla barn ska få deras behov mötta för att kunna nå en optimal utveckling. En del barn behöver då särskilt stöd eller tidiga insatser för att kunna uppnå detta (Niss & Widström, 2025).

### **3.3 Barn i behov av särskilt stöd**

UNESCO (2006) lyfter fram vikten av alla barns rätt till undervisning, i den allmänna rätten för de mänskliga rättigheterna. Skolan ska ge plats för alla barn oberoende av individuella utvecklingsförutsättningar, det är skolans uppgift att finna vägar åt alla barn i undervisningen.

I föreliggande studie används begreppet barn i behov av särskilt stöd. Definitionen av begreppet kan ändras beroende på vilken plats och kontext det används i samt vem som använder det. I detta avsnitt redovisas därför hur barn i behov av särskilt stöd definieras i kontexten för denna studie. Skolverket (2025) skriver att förskolan ska samverka tillsammans med andra myndigheter för att barnen ska få tillgång till tidiga insatser som gynnar dem. Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd.

När man talar om barn i behov av särskilt stöd nämns ofta begreppen anpassningar, stöd och särskilt stöd. Alternativa formuleringar kan också förekomma där stödet eller anpassningarna utmärks som särskilt i form av till exempel extra, extra anpassningar eller extra stöd (Ohlsson, 2022). Något som denna studie utgår från är att barn i behov av särskilt stöd inte är något som följer en fast mall eller bedömningskriterier. Ohlsson (2022) lyfter att alla barn i förskolan är i behov av stöd för att komma vidare i sin utveckling, men att en del barn är i behov av extra mycket stöttning. För att konkretisera denna breda definition följer här några förklaringar och exempel på barn i behov av särskilt stöd.

Sandberg och Norling (2021) redovisar förskollärares beskrivningar av barn i behov av särskilt stöd som kan röra sig om barn med funktionsnedsättningar, psykosociala problem eller också ett barn som har ett medicinskt tillstånd. Palla (2021) beskriver att barn i behov av särskilt stöd kan vara blyga barn, barn med hörselnedsättning eller utåtagerande barn. SPSM (2024) redovisar för NPF, som står för Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, ett samlingsnamn för olika funktionsnedsättningar och tillstånd som till exempel autism, ADHD och Tourettes. SPSM (2024) menar vidare att barn utgör en heterogen grupp med olika kognitiva förutsättningar och svårigheter. Flertalet barn uppfyller inte kriterierna för en NPF-diagnos, men dessa barns behov behöver också bli uppmärksammade för att de ska kunna få goda möjligheter att utvecklas. Sandberg och Norling (2021) beskriver att barn i behov av stöd även kan vara barn med allergier, astma eller diabetes. Utifrån redovisad litteratur och forskning synliggörs det att barn i behov av särskilt stöd kan röra sig om många olika områden där barnen behöver stöd i sin vardag.

En viktig betoning att urskilja, och som denna studie utgår ifrån, är formuleringen barn **i** behov av särskilt stöd eller barn **med** behov av särskilt stöd. Palla (2021) skiljer på begreppen barn **med** behov av särskilt stöd och barn **i** behov av särskilt stöd. Där skillnaden blir att definition **med** behov av stöd tillskriver problemen till barnet medan definitionen barn **i** behov av stöd medför synen att omgivningen, relationer, situationer och andra faktorer inkluderas i förståelse av hur svårigheter kan uppstå. Det är också i dessa faktorer som man ska leta efter strategier och lösningar. Även Sandberg och Norling (2021) lyfter denna skillnad i definition som viktig och förklarar att det är miljön i förskolan som bör förändras efter barnens behov och förutsättningar, alltså ligger utmaningen i miljön och inte i att barnet har en diagnos eller att det är barnet som är bärande av svårigheten i olika miljöer. Sandberg och Norling (2021) menar också att barn har olika grundbehov, dock behöver vissa barn få särskilt stöd för att deras behov ska bli beaktade. Begreppet barn **i** behov av särskilt stöd har formulerats fram för att barnen inte ska lyftas fram som avvikande och att det då ligger på miljön att istället ge det stöd som barnen behöver för att hantera sin vardag och för att få möjligheter till samspel med andra.

## 4 Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas tidigare forskning som består av *tidiga insatser-ett dilemma i förskolan* som presenterar *problematisering av styrdokument, problematisering av resurser i relation till tidiga insatser och särskilt stöd samt förskollärares utmaningar i arbetet med tidiga insatser*. Vidare presenteras *Samverkan i arbetet med tidiga insatser* där *samverkan med specialpedagoger* och *samverkan med vårdnadshavare* ingår. Sist redovisas *individuella och kollektiva dimensioner i arbetet med tidiga insatser* där *barnet på individnivå* och *barnet i barngruppen* ingår.

### 4.1 Tidiga insatser- ett dilemma i förskolan

#### 4.1.1 Problematisering av styrdokument

Palla (2018) menar att det finns brist på en tydlig formulering av tidiga insatser och särskilt stöd. Dock menar hon inte att detta utesluter ämnet ur läroplanen utan att läroplanens specialpedagogiska definitioner kan urskiljas i dess formuleringar. Den speciella pedagogiken får sin betydelse i att den riktar sig till enskilda individer eller grupper och inte längre kan anses syfta till den kollektiva barngruppen. Dock menar Palla (2018) också att denna brist på konkret specialpedagogisk definition kan skapa osäkerhet där dessa särskiljande formuleringar kan ge fler frågeställningar än svar.

Ett exempel på det som Palla (2018) kallar för ett särskiljande begrepp kan vara begreppet **mer** (egen markering) som då syftar till en speciell pedagogik genom att det urskiljer individ eller grupp från det ordinarie stödet. Vidare menar Palla (2018) att dessa särskiljande begrepp kan anses vara mångsidiga tomma uttryck som kan fyllas med innehåll. I förhållande till föreliggande studie kan begreppet

mer anses vara kontextuellt där **mer** syftar till ett insättande av tidiga insatser, däremot kan det också skapa en osäkerhet hos förskolepersonalen där definitionen av tidiga insatser blir ottydlig.

Gäreskog (2023) och Palla (2016) lyfter osäkerheter kring handlings- eller åtgärdsplaner, som kan ses som en form av lokalt styrdokument. Gäreskog (2023) påvisar att det kan saknas handlingsplaner i förskolan och att det resulterar i att personalen behöver improvisera. Palla (2016) redovisar om åtgärdsplaner i förskolan och specialpedagogers attityd till dem. Specialpedagogerna visade på en osäkerhet eller ett motstånd kring åtgärdsplaner, orsaken som redovisas är hur åtgärdsplanen ska användas samt en skeptisk inställning till dess användbarhet och syfte. En förklaring som framkommer är att strukturen på åtgärdsplanen, som beskrivs bygga på individuell dokumentation, inte anses gynna barnet. Flera av specialpedagogerna har istället utvecklat ”handlingsplaner” där handlingarna eller insatserna är mer riktade mot personalen.

#### **4.1.2 Problematisering av resurser i relation till tidiga insatser och särskilt stöd**

Palla (2021) redovisar ett pressat läge bland förskollärare där brist på resurser, hög arbetsbelastning och stora barngrupper är faktorer som nämns. Arbetet med barn i behov av särskilt stöd påverkas av dessa organisatoriska förutsättningar. Förskollärarna beskriver en känsla av otillräcklighet då tiden inte räcker till för att ge barnet de rätta förutsättningarna. Ett flertal studier visar på att brist på resurser går ut över den dagliga verksamheten i förskolan (Gäreskog, 2023.; Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İşcen (2014). Gäreskog (2023) menar på att brist på resurser går ut över att utforma det särskilda stödet där det nämns att “en-till-en-träning” upplevs vara svår att få till. Det enskilda stödet blir av i den mån det finns möjlighet, ibland när barnet går i väg för enskild träning så får några av de andra barnen följa med. Akalın et al. (2014) lyfter liknande utmaningar i att inkludera barn i behov av särskilt stöd i olika ordinarie aktiviteter då det krävs mer stöttning och guidning samt att det inte finns tillräckligt med resurser och tid.

Palla (2021) lyfter även att bristande resurser blir utmanande i relation till tidiga insatser då aspekter som att upptäcka barn i svårigheter blir lidande när resurserna inte räcker till. Arbetet blir då reaktivt istället för proaktivt när insatser för barn i behov av särskilt stöd sätts in först efter att problemet uppstått. Enligt Persson, Ackesjö och Lago (2022) så är tidiga insatser ett billigare alternativ än det reaktiva arbetet som Palla (2021) nämner. Däremot menar Nilsson och Wiedel (2018) att det finns möjligheter med tidiga insatser exempelvis ett samverkansprojekt som visade på goda resultat i följd av ett socialt team bestående av socialpedagoger och specialpedagoger som sattes in för att stötta förskolepersonalen i frågor som rör barn i behov av särskilt stöd. Något som uppmärksammades direkt i projektet var att förskollärare ville ha stöttning både till formella möten samt vid informella möten, vilket visade på att förskollärarna var i stort behov av reflektion (Nilsson & Wiedel, 2018).

En annan faktor som beskrivs som utmanande i form av att resurser inte räcker till är barn som har ett stort eller konstant behov av en vuxen närvarande. Pihlaja, Sarlin och Ristkari (2015) beskriver att pedagoger ofta ser behov av vuxen närvaro som en belastning då de ofta inte har tid eller tillräckligt med pedagoger till att uppnå detta. Gäreskog (2023) redovisar för de negativa konsekvenser som kan uppstå om detta behov inte möts. Behovet av en vuxen närvarande kan motiveras med att det ska ge barnet den stöttning det behöver för att lyckas i förskolans verksamhet. Finns det då inte tillräckligt med resurser i form av pedagoger som kan ge denna individuella stöttning blir risken att barnet känner ett misslyckande. Upprepade misslyckanden kan leda till en dålig självkänsla hos barnet. Palla (2021) menar att ansökningar om extra stöd i form av extra personal eller specialpedagogiskt stöd brukar avslås även om det varit i stort behov av stödet, vilket resulterade i att förskollärarna tvingas täcka upp för bristerna. Detta leder till att förskollärarna känner sig maktlösa när resurser fördelas utifrån administrativa eller ekonomiska beslut och inte utifrån barnens behov.

Persson, Ackesjö och Lago (2022) menar i motsats till bristande resurser att tidiga insatser är en betydelsefull tillgång som samhället har möjlighet att utföra. Exempelvis för de yngre barnen i förskolan skapar lärandemiljöer, utbildad personal och hög kvalitet en lönsamhet för barns utveckling och lärande. Tidiga insatser bidrar även till att barn när de sedan börjar skolan kan få bättre resultat, vilket har bidragit som ett argument för att införskaffa tidiga insatser för barnen i förskolan. Ginner et al. (2020) tar upp möjligheter på organisationsnivå att se efter barnens intressen och behov och därmed sammanställa och organisera en undervisning där miljö och material passar barnen.

#### **4.1.3 Förskollärares utmaningar i arbete med tidiga insatser**

Förskollärare ansvarar för förskolans utbildning och pedagogiska innehåll och kraven som ställs på dem skapar en strävan efter ett professionellt ideal (Palla, 2021). Dock stämmer detta ideal ofta inte överens med verksamhetens förutsättningar, i och med brist på resurser. Forskning från Hanley och Garrity (2024) samt Akalin et al. (2014) visar att något som ofta står i vägen för det professionella idealet är en osäkerhet eller brist på kompetens hos förskolepersonalen. I detta avsnitt redovisas forskning om förskollärares inställning och kompetens inom arbetet med tidiga insatser som visar på flera svårigheter.

Flera studier visar en osäkerhet hos förskolepersonal som upplever att de inte har tillräcklig kompetens för att arbeta med eller inkludera barn i behov av särskilt stöd (Hanley & Garrity, (2024); Akalin et al., 2014). I studien av Akalin et al. (2014) uppger förskolepersonalen att brist på kunskap pekas ut som en av de faktorer som väger tyngst i utmaningarna i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. En brist på kunskap anses försvåra inkludering av barnen och en individanpassad stöttning då man inte fått tillräckligt med kompetensutveckling för det. Över 50% av förskolepersonalen som deltog i studien uppgav att de upplevde sig ha en bristande kompetens som är i behov av utveckling. De menar därför att kompetensutvecklingen inom ämnesområdet barn i behov av särskilt

stöd är behövligt för att ge mer uppåt pekande resultat i arbetet med att inkludera barn i behov av särskilt stöd. Även Hanley och Garrity (2024) påpekar en osäkerhet i arbetet med att inkludera barn i behov av särskilt stöd, där de menar på att ytterligare kompetensutveckling hade gynnat en mer positiv syn hos förskolepersonalen gällande att inkludera barn i behov av särskilt stöd.

## **4.2 Samverkan i arbete med tidiga insatser**

### **4.2.1 Samverkan med specialpedagoger och andra aktörer**

Gäreskog och Lindqvist (2022) redovisar hur förskollärare beskriver specialpedagogens roll i förskolan. Det framkommer att specialpedagogen och dennes roll kan bidra både negativt och positivt i arbetet med tidiga insatser. Förskollärarna uppvisade delade meningar om vad specialpedagogen borde uppfylla för roll i sitt arbete och vilken typ av stöttning som ansågs som positivt bidragande i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Som annan forskning visar även Gäreskog och Lindqvist (2022) att specialpedagogens arbete i förskolan kan upplevas som både upplyftande och hämmande.

Det sociala teamet som Nilsson och Wiedel (2018) beskriver och som redovisas tidigare i texten ansågs som positivt av de deltagande förskollärarna. Det bidrog till en mer effektiv kommunikation samt att det sociala teamet har sett verksamheten med nya ögon och kan ge stöttning och råd till förskollärarna då de varit nära till hands. Specialpedagoger bidrog också i form av att förskolepersonalen kände sig säkrare i sina kunskaper (Nilsson & Wiedel, 2018). Något som Gäreskog (2023) också påpekade var att specialpedagoger var till hjälp för att ge förskolepersonalen nya perspektiv och infallsvinklar på specifika situationer. Detta utomstående perspektiv som specialpedagoger besitter nämner även Gäreskog och Lindqvist (2022) som gynnande då förskolepersonalen beskriver det som en trygghet att få bekräftelse från en utomstående att hen tänker och arbetar för att hjälpa barnet på bästa sätt.

Nilsson och Wiedel (2018) lyfter också utmaningar med specialpedagog, exempelvis att det sociala teamet också blev "hemmablinda" efter att ha varit på förskolan under en längre period. En följd av detta blev förskolepersonalen inte längre vågade tro på sina egna kunskaper. Gäreskog och Lindqvist (2022) redovisar också liknande resultat att specialpedagogen inte bidrar på ett specifikt och anpassat sätt som stödjer förskolläraren i sitt arbete i praktiken.

### **4.2.2 Samverkan med vårdnadshavare**

En aspekt av arbetet med tidiga insatser och barn i behov av särskilt stöd är samarbetet med andra aktörer som specialpedagoger och andra verksamma i förskolan. En annan aktör som flertalet studier lyfter som viktig för arbetet för barnet är vårdnadshavare (Akalin et al., 2014, Aspden, Baxter, Clendon, McLaughlin, 2019). Vårdnadshavarnas roll i arbetet med tidiga insatser ansågs vara att kunna bidra med stöttning för barnen (Aspden et al., 2019). Akalin et al. (2014) redovisar för liknande resultat där vårdnadshavarna också ansågs bidra

med en stöttning till förskollärarna då de besitter information om barnet som kan vara viktig för processen med tidiga insatser och särskilt stöd. Then och Pohlmann-Rother (2024) benämner vårdnadshavare som specialister när det kommer till deras egna barn då de ofta innehar stor expertis om sitt barn och vilken typ av stöttning de behöver. Arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd blir på det sättet ett jämlikt samarbete mellan vårdnadshavare och förskollärare där utbyte av information och arbete mot gemensamma lösningar sker för barnets bästa.

Dock visar studier också att förskollärare upplever samverkan med vårdnadshavare i tidiga insatser som svår och något som kan skapa osäkerhet hos förskollärarna. I relation till Then och Pohlmann-Rothers (2024) tankar om ett jämlikt samarbete, beskriver Nilsson och Wiedel (2018) att förskollärare själva upplever sig inneha adekvata kompetenser inom förskolans verksamhet. Dock upplever de ofta att deras kompetens inom arbetet med tidiga insatser inte alltid är tillräckligt i mötet med vårdnadshavare, vilket kan försvåra det jämlika samarbetet. Något annat som kan försvåra det jämlika samarbetet är att förskollärarna upplever sig begränsade i sin handlingsförmåga i arbetet som är menat att stötta barnet. Förskollärarna beskriver att de kan lägga fram olika alternativ för till exempel handlingsplaner och tidiga insatser, däremot är det i slutändan vårdnadshavarna som bestämmer och kan helt avslå de förslag som förskolan föreslår, vilket kan försvåra både samarbetet och förskollärarnas handlingsutrymme (Then & Pohlmann-Rother, 2024).

Specialpedagoger kan anses vara en värdefull tillgång i de svårigheter som uppstår i samarbetet med vårdnadshavarna. Gäreskog och Lindqvist (2022) redovisar att en specialpedagog har bredare kompetenser om barn i behov av särskilt stöd och kan därmed få bättre kontakt med vårdnadshavarna.

### **4.3 Individuella och kollektiva dimensioner i arbetet med tidiga insatser**

#### **4.3.1 Barnet på individnivå**

Gäreskog och Lindqvist (2022) redovisar att förskollärare inte anser att det är deras uppgift att arbeta individanpassat med träning och övningar för att stötta barn i behov av särskilt stöd. De anser istället att det är specialpedagogens arbetsområde då specialpedagogen besitter kunskaper som förskollärare inte anser sig ha. Ginner Hau et al. (2020) redovisar dock för ett motsatt resultat om förskollärares och specialpedagogers roll och framför att förskollärarna i deras studie menar att extra stöd och individanpassning ingår i förskollärares roll. Exempel på hur de beskriver att detta kan utföras är genom att organisera förskolepersonalen så att det är samma personal som är med barnet under dagen för att kunna ge en optimal stöttning. Dock framhåller Pihlaja et al. (2015) ett perspektiv där det individuella barnets behov av att ha en frekvent vuxennärvaro ses som problematiskt då denna form av stöttning sågs som utmanande att ge till barnet. Andra former av stöttning för barnet som redovisas av Ginner Hau et al. (2020) är bildstöd och teckenspråk.

Akalin et al. (2014) synliggör också problemet med resurser i relation till individanpassning där de menar att en svårighet i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och tidiga insatser är att inkludera dessa barn i ordinarie aktiviteter och undervisningssituationer. Detta på grund av att barn i behov av särskilt stöd ofta behöver mer guidning och stöttning vid dessa tillfällen, vilket det ofta inte finns resurser till. En annan aspekt av individanpassning och stöttning av barn i behov av särskilt stöd som problematiseras av både Akalin et al. (2014) och Ginner Hau et al. (2020) är miljö och material. Akalin et al. (2014) menar att det ofta finns en brist på tillgängligt material som är anpassat för barn i behov av särskilt stöd, vilket kan försvåra arbetet med stöttning och individanpassning. Ginner Hau et al. (2020) betonar vikten av att skapa en trygg och välkomnande miljö som främjar lek, lärande och utveckling hos alla barn. Ginner Hau et al. (2020) lyfter även att denna typ av miljö, för att vara utvecklande för alla barn behöver vara anpassad så att den speglar den aktuella barngruppens behov och de anpassningar som följer.

Möjligheter till en gynnsam individanpassad stöttning i miljö och struktur lyfts av Ginner Hau et al. (2020) som diskuterar förmånerna med en tydliggörande pedagogik som speglas i struktur och miljö. Det kan röra sig om upprepning, tydliggörande av regler samt föremål som aktivitetstavlor som bidrar till att säkerställa barnens möjlighet till deltagande. En koppling hade här kunnat göras till Akalins et al. (2014) resultat om brist på resurser och svårigheter att inkludera barn i aktiviteter. Den tydliggörande pedagogiken som beskrivs av Ginner Hau et al. (2020) kan motiveras fylla de glapp som uppstår då pedagogerna inte hinner ge det individuella barnet extra stöttning, men där stöttningen istället finns och erbjuds i miljön. Något som också visat sig bidra positivt är lärarnas engagemang i aktiviteter, där de har tid att vara närvarande för att kunna observera barn som inte deltar. Detta kan förebygga att barnen inte blir delaktiga samt hjälpa pedagogerna att hitta rätt strategier för att kunna stödja barnen.

Även Gäreskog (2023) lyfter utformningar av miljön för att tillgodose de barn som är i behov av särskilt stöd. Gäreskog menar på att det är mer hanterbart att få till det särskilda stödet genom att organisera lärmiljön, aktiviteter och hjälpmedel. Vidare belyser Gäreskog anpassningar i miljön genom olika gruppkonstellationer som ska gynna de barn som är i behov av stöd. Vidare benämns också att det är av stor vikt att dela barngruppen i mindre grupper för att det ska bli en lugnare miljö på förskolan vilket går i enlighet med Ginner Hau et al. (2020) som också lyfter möjligheterna med att arbeta i mindre barngrupper. En annan metod som Gäreskog (2023) redovisar om att underlätta för barn i behov av särskilt stöd är att organisera olika tillfällen utifrån barnens behov, exempelvis bestämda platser vid matsituationen.

Gäreskog (2023) lyfter en svårighet i det individuella arbetet med ett enskilt barn där det rör sig om handlingsplaner. En svårighet kan vara att en handlingsplan saknas, även om det finns en handlingsplan kan det vara svårt att följa då de är inriktade på ett enskilt barn och förskolepersonalen måste se till hela barngruppen. Ginner Hau et al. (2020) ger likande resultat i följd av hur lärare använder

observation och dokumentation, men att det sällan sker på individnivå utan i stället riktar sig mot den stora barngruppen. Dokumentationen fungerar som ett underlag för reflektion och diskussion med både arbetslag och vårdnadshavare samt andra delaktiga aktörer som specialpedagoger. Brist på individuell dokumentation möjliggör inte heller inkluderingen av specifika barn i behov av stöd i verksamheten eller ett förebyggande arbete med hjälp av tidiga insatser.

#### **4.3.2 Barnet i barngruppen**

En faktor i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd som redovisas vara en utmaning av Akalin et al. (2014) är storleken på barngrupper, och det faktum att det ofta finns flera barn i behov av särskilt stöd på samma avdelning samt en brist på resurser i form av pedagogiska assistenter. Palla (2021) stärker detta och menar på att stora barngrupper kan bidra till att barn i behov av särskilt stöd kan försvinna i samband också med bristande resurser i form av extra personal.

Pihlaja et al. (2015) lyfter också liknande resultat som Akalin et al. (2014) och Palla (2021) att grupsammanhanget kan vara problematiskt då stora barngrupper eller tillhörighet till gruppen anses vara en utmaning för vissa barn. Här tar Pihlaja et al. (2015) även upp resultat som visar att övergångar ansågs utmanande för en del barn. En faktor som nämns här är rutiner och övergångar som ibland behöver vara flexibla, eller att de kräver barnens samarbete.

Däremot redovisar Akalin et al. (2014) möjligheter med inkludering att istället för att se barn i behov av särskilt stöd som en belastning, se barnen som en möjlighet till lärande och utveckling hos hela barngruppen. Förskollärarna i studien redovisar att barnen i gruppen stöttar det barn som är i behov av särskilt stöd, vilket även bidrar till de andra barnens egen utveckling. Ett konkret exempel var att barnen hjälper det enskilda barnet att bära eller hämta något där läraren betonar samarbetet mellan barnen. Vidare menar en lärare också att grupsammanhanget är behövligt och att barn i behov av särskilt stöd gynnas av att vistas i en vanlig barngrupp. Exempel ges av läraren på hur det enskilda barnet i behov av stöd har blomstrat ut och byggt upp sina sociala förmågor med hjälp av kamrater på avdelningen.

## **5 Ett socialekologiskt perspektiv på arbete med barn i behov av stöd**

Studiens teoretiska ansats utgår ifrån Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (Se bilaga 4). Modellen syftar till att studera barns utveckling i förhållande till direkta och indirekta relationer till miljö, objekt och personer i barnets omgivning (Bronfenbrenner & Morris, 2006). System är ett centralt begrepp i den utvecklingsekologiska modellen där en individs miljö ses ur ett hierarkiskt perspektiv där individens miljö kan delas upp i olika system eller nivåer som alla är sammanhängande i en övergripande struktur och påverkar individens utveckling på olika sätt (Andersson, 1986). Denna modell kommer att användas för att beskriva och analysera förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd. De olika systemen kommer att kopplas till olika aspekter inom förskolans verksamhet och organisation som påverkar arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd.

### **5.1 Mikrosystemet**

Den första nivån eller systemet i den utvecklingsekologiska modellen är mikrosystemet, som består av barnets mest närliggande omgivning i form av miljö och objekt som barnet möter och interagerar med samt nära relationer som föräldrar, familj, kamrater och lärare. Mellan alla dessa komponenter i systemet bildas relationer som på ett eller annat sätt påverkar barnets utveckling i en komplex process. Ett barn befinner sig i flera olika mikrosystem och ju äldre de blir desto fler mikrosystem tillkommer. De vanligaste mikrosystemen som ett barn befinner sig i och som är mest relevant för den föreliggande studien är hemmet och förskolan (Andersson, 1986). Bronfenbrenner (1979) redovisar en djupare och mer komplex syn på mikrosystemet där även det som barnet inte personligen interagerar med kan ha en påverkan. Ett exempel på detta i förskolans kontext kan tolkas vara att två från arbetslaget inte kommer överens med olika frågor, det kan i sin tur påverka barnet även om det inte blir en direkt koppling från pedagog till barn.

### **5.2 Mesosystemet**

Ett mesosystem är två eller flera mikrosystem som påverkar och går in i varandra. En fortsatt referens till förskolan och hemmet görs då dessa instanser är högst relevanta för studien. Dessa två mikrosystem påverkar och är beroende av varandra för att påverka barn i dess utveckling då samarbetet mellan hem och förskola är viktig för att ge barnet de bästa möjliga förutsättningarna. Barnets förutsättningar för utveckling är inte separerade och individuellt tillskrivna till hemmet alternativt förskolan utan sker i en integrerad process (Andersson, 1986). Bronfenbrenner (1979) beskriver mesosystem som samspelet mellan de olika komponenterna exempelvis när förskolan samspekar med hemmet och kan påverka barnet både indirekt och direkt. En central del av att förstå mesosystemet är att barnets utveckling inte sker i delar som är isolerade från varandra. Det som händer på exempelvis förskolan kommer också få påverkan på hur barnet beter sig i hemmet och tvärtom. Ett vidare exempel på mikrosystem som samspekar i ett

mesosystem som Andersson (1986) beskriver är barnets sociala relationer med kamrater på förskolan.

### **5.3 Exosystemet**

Den näst yttersta ringen i systemet benämns som exosystemet vilket karaktäriserar sig genom att innefatta två eller flera mikrosystem där ett av mikrosystemen inte har en direkt koppling till barnet men som indirekt får konsekvenser för barnets utvecklingsprocess (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner (1979) fördjupar detta och menar på att exosystem är olika miljöer som barnet inte befinner sig i vilket kan röra sig om till exempel vårdnadshavarnas arbetsplats. I relevans för denna studie kan det röra sig om ekonomiska beslut eller andra resurser på organisationsnivå som påverkar barnet utan att barnet har en direkt koppling till nivån. Andersson (1986) lyfter också exosystemet där det rör sig om olika faktorer som barnet inte medverkar i fast ändå har betydelse för barnet och barnets utveckling på något sätt.

### **5.4 Makrosystemet**

Makronivå kommer efter exosystemet och är den högsta eller yttersta nivån i den utvecklingsekologiska modellen (Andersson, 1986). Andersson (1986) menar att denna nivå är den som får en verkan på de underliggande nivåerna i systemet som redovisas ovan. Makrosystemet utgörs av större samhälleliga och kulturella aspekter, så såsom politiska beslut, kulturella normer och allmänna värderingar i samhället. Dessa har i sin tur påverkan på vilka förutsättningar och beslut som kan tas på mikro, meso och exonivå. Ett exempel på detta inom förskolans kontext är läroplanen vars innehåll och formulering bestäms av regeringen (Skolverket, 2025). Läroplanen beskriver vilket arbete och undervisning förskolan och förskollärare ska utföra och kan därför ses vara ett beslut som tas på makronivå som får individuella konsekvenser för förskolläraren och barnet på mikronivå. Ett exempel på beslut på makronivå som Ginner Hau et.al (2020) tar upp är skollagen som reglerar den föreslagna storleken på barngrupper. Barngruppens storlek är något som påverkar både förskolans organisation, förskollärarens arbete och det individuella barnets förutsättningar. Makronivån kan, i denna studies fall, därför ses som det största ramverket i den utvecklingsekologiska modellen som direkt eller indirekt påverkar alla resterande nivåer.

## 5.5 Tillämpning av teoriram

I den här studien kommer den utvecklingsekologiska modellen belysa den komplexitet som tidiga insatser och särskilt stöd utgör förskolan där flera system av miljöfaktorer, relationer och interaktioner samspelar. Dessa är både direkt och indirekt kopplade till barnet, och alla har en påverkan på barnet och dess utveckling. Detta komplexa nät av trådar (miljöer och relationer) för också med sig en bredare möjlighet för påverkan på individen, både positiv och negativ. Bronfenbrenner och Morris (2006) lyfter dessa komplexa system och relationer som problematiska i den aspekt att händelser och problem som kan anses vara hämmande för barnets utveckling har en möjlighet att förstärka varandra när de samlas högre upp i systemen. Hämmande eller negativa faktorer som kan uppstå i varje mikrosystem, exempelvis problem i hemmet eller förskolan, ses ofta som individuella och tillhörande en avgränsad del av barnets liv eller utveckling. Problemet uppstår här när man rör sig högre upp i det hierarkiska systemet till meso- och exonivå, så samlas dess problem i samma meso- eller exosystem där problemen då förstärker varandra.

## 6 Metod

I det här kapitlet går vi igenom vad en kvalitativ studie samt semistrukturerade intervjuer är och hur det har valts att användas i syfte för vår studie. Vidare redovisas urvalsgruppen, insamling av data, genomförande och analys av data. Slutligen redovisas de etiska överväganden som gjorts under studiens gång.

### 6.1 Kvalitativ metod

Studien bygger på en kvalitativ intervjumetodik, vilket menas med att samla data utifrån individers upplevelser och erfarenheter. Fokus i intervjun ligger på att vi som intervjuare ska vara objektiva och inte lägga våra egna värderingar i intervjun samtidigt som vi ska inneha en subjektiv ställning i relation till de öppna frågor vi har för respondenten att svara på. Denna subjektivitet i förhållande till frågorna är för att kunna ta reda på. Exempelvis att vi är öppna för att ställa följdfrågor. Dessa aspekter bidrar till att vi håller intervjun relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar (Kihlström, 2007).

Det är respondentens svar, upplevelser och erfarenheter som är i fokus och intervjun bör inte heller hålla en specifik ordning (Malmqvist, 2007). Vi utför en kvalitativ metod eftersom vi upplever denna form av intervju som gynnsam då den ger oss som intervjuare grundläggande ramverk och frågor att utgå ifrån samtidigt som den inte sätter begränsningar för respondenten utan ger dem utrymme att svara öppet och utveckla sina svar.

### 6.2 Semistrukturerade intervjuer

Semistrukturerade intervjuer är en teknik där forskare, enligt Kihlström (2007) och Denscombe (2018) har en lista med öppna frågor. Vilket benämns som intervjuguide i denna studie där intervjuare och respondent har utrymme att utveckla sina svar i form av öppna frågor. Respondenterna i studien har haft en central roll i val av plats för genomförande av intervjun, det för att göra intervjun komfortabel för respondenterna.

Våra intervjufrågor har teman i form av tidiga insatser i förskolan, särskilt stöd i förskolan och samarbete med andra aktörer. I vår studie valde vi att använda semistrukturerade intervjuer då det ger oss en bredare inblick i förskolläraarnas upplevelser och erfarenheter av tidiga insatser, där vi under intervjun kommer skapa en dialog med förskollärarna som följer både vår intervjuguide samt frågor som uppkommer från respondentens svar för att skapa mer förståelse.

### 6.3 Urval

Vi använder oss av ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskarna väljer informanter som finns nära till hands och är de som är mest effektiva att få kontakt med utifrån aspekter som tid och resurser (Denscombe, 2018). Bekvämlighetsurvalet baseras på att studien genomförs under en begränsad tid. Vilket gör att detta val av metod känns som den mest lämpade.

Vi valde ut ett urval av 11 förskollärare där nio förskollärare hade möjlighet att delta, som vi ansåg hade relevant yrkeserfarenhet och kunskap kring ämnet tidiga insatser. Urvalet är handplockat utifrån ett antal inklusionskriterier. Alla är förskollärare i södra Sverige som jobbar på kommunala förskolor och som har arbetat som förskollärare i minst tre år. Valet av att intervjua förskollärare är att de har det övergripande ansvaret för utbildningen och det pedagogiska innehållet i förskolan samt en beprövad erfarenhet efter tre år i yrket. I vårt resultat kommer förskollärarna benämnas så här: Förskollärare 1-9

## **6.4 Insamling av data**

Första kontakten togs med förskollärarna via mail och telefon för samtycke till deltagande. Därefter formulerade vi en intervjuguide (se bilaga 3) där vi utifrån studiens frågeställningar och syfte formulerade 11 intervjufrågor som delades in i tre teman, tidiga insatser i förskolan, särskilt stöd i förskolan och samarbete med andra aktörer. Intervjuguiden formulerades i syfte att alla intervjuer ska ske under lika förutsättningar och ge möjlighet till en likvärdig struktur. Därefter formulerade vi ett missivbrev med information om vår studie, vad den handlar om samt de tre kategorierna som skrevs ovan för att förskollärarna skulle veta vad frågorna kommer handla om (se bilaga 1), samt en samtyckesblankett för dem att ta del av (se bilaga 2). Därefter informerade vi förskollärarna om val av plats, där vi gav möjlighet att genomföra intervjuer både på distans och på plats. Alla intervjuerna utom en gjordes sedan på plats där förskollärarna skrev under samtyckesblanketten för ett godkännande. En intervju gjordes digitalt där samtyckesblanketten levererades och skrevs på innan intervjun.

## **6.5 Genomförande**

Totalt nio intervjuer genomfördes där en förskollärare intervjuades åt gången, där antalet intervjuer skilde sig mellan oss som intervjuade. För att genomföra intervjuerna använde vi intervjuguiden som grund fört vårt upplägg. Vi började intervjun med att berätta om syfte, frågeställningar och etiska principer med vår studie och fortsatte sedan att ställa en inledande fråga och utgick sedan från våra tre olika teman med kategorisering av intervjufrågor. Intervjun fortsatte även med en dialog utifrån de tre olika kategorierna för att följa ett semistrukturerat intervjusätt. Vi besökte de platser som förskollärarna ansåg som komfortabla och intervjuerna tog mellan 30–45 minuter, på plats fick även förskollärarna ett utskrivet exemplar av samtyckesblanketten för påskrivning, när de skrivit under påbörjades intervjun individuellt mellan oss och en förskollärare. Intervjuerna spelades in via ljudupptagning för att sedan komma att transkriberas ordagrant.

## 6.6 Analys av data

Direkt efter genomförda intervjuer var första steget att reflektera kort kring innehållet och genomförandet, vilket vi gjorde för att jämföra våra individuella intervjuer och om vi då upplevt att förskollärarna berättade liknande eller om det skilde. Steg nummer två var att direkt efter intervju och reflektion göra en ordagrann transkribering över innehållet vilket vi såg som viktigt att göra direkt då det låg färskt för oss, vilket kan gynna om vi har sämre ljud på vissa delar av intervjun. Efter transkriberingarna såg vi det som viktigt att läsa igenom alla nio transkriberingar. Transkriberingarna lästes igenom flera gånger för att bekanta oss med materialet. Därefter använder vi oss av en helhetsanalys, vilket Malmqvist (2007) beskriver som att man tittar på all insamlade data som en helhet för att sedan identifiera olika teman.

När vi letade teman tog vi hjälp av våra forskningsfrågor, problemområde och teoretiska ansats och kom då fram till olika teman som i relation till dessa för att säkerställa att resultatets kapitlet rör det som vi forskar om. Första temat som identifierades var *Förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd* och går in på exonivå eftersom det är olika förutsättningar och resurser förskollärare har tillgång till i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Det andra temat är *Samverkan* och valdes utifrån mesonivån då det är olika former som samverkar mellan varandra, exempelvis förskollärare och specialpedagoger. Sista temat som togs fram var utifrån mikronivån och heter *Tidiga insatser i relation till barnet* där anpassningar som förskollärare arbetar med för barnet synliggörs.

## 6.7 Etiska överväganden

Studien genomfördes i enlighet med de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2024) redovisar för att säkerställa en etisk forskning. Björkdahl Ordell (2007) redovisar de olika forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet som heter informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet bygger på att forskaren ska redovisa för respondenterna vad studiens syfte är och vad studien kommer att bygga på. I denna studie kommer informationskravet att följas genom att vi skickar ut en samtyckesblankett samt missivbrev där deltagarna blir informerade om studiens syfte. Utifrån samtyckeskravet har respondenterna i studien gett godkännande för att bli intervjuade samt att respondenterna blivit informerade om att medverkan är frivilligt och att de har möjlighet till att dra tillbaka samtycke under hela studiens gång utan negativa konsekvenser. Utifrån konfidentialitetskravet kommer respondenternas namn samt förskola bytas ut till fiktiva namn för att ge största möjliga konfidentialitet vilket gjordes under transkriberingen där respondenterna döptes om till exempelvis förskollärare 1 och 2. Hantering av personuppgifter och insamlat material i form av transkriberingar kommer endast att vara tillgängliga för oss som genomför studien och kommer att förvaras skyddat under lösenord. I enlighet med Vetenskapsrådet (2024) kommer deltagarna att informeras om behandlingen av personuppgifter där ljudinspelningar och annat insamlat material

kommer att användas endast i syfte att utföra aktuell undersökning. I enlighet med nyttjandekravet kommer det insamlade materialet raderas efter färdigställt arbete.

Vi hade begreppen trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet i åtanke under studiens gång. Vi skapade trovärdighet och tillförlitlighet när vi spelade in intervjuerna samt transkriberade för att skriva av ordagrant för att inte råka skapa egna tolkningar i intervjun (Kihlström, 2007). Kihlström (2007) framför att tillförlitlighet betyder att man kan tro på resultaten, alltså för att det ska finnas en hög tillförlitlighet behöver det finnas rimliga resonemang och grunder som tyder på att resultaten är tillförlitliga. Ett exempel som ges är en transparens mellan deltagare och intervjuare samt ett väl dokumenterat intervjutillfälle. I denna studie används överförbarhet synonymt med generalisering, som Kihlström (2007) framställer som möjligheten eller sannolikheten att resultatet från en studie kan användas i andra liknande kulturer och kontexter. Överförbarhet betyder den mån denna studie kan var överförbar i någon annans kontext och det skapar vi i vår studie genom att vara detaljrika i vår metoddel samt resultatdel då läsaren får beskrivet att vi intervjuar förskollärare med minst tre års erfarenhet och arbetar i en kommunal förskola. Vidare beskrivs vad förskollärare har för tillgångar från resurser samt hur det arbetas med. Här kan andra förskollärare få inspiration över hur de själva kan arbeta med tidiga insatser för att anpassa efter barnens behov samt mer kunskaper om området.

## 7 Resultat

I detta kapitel redogörs förskollärarnas utsagor. Utifrån tre huvudteman relaterade till studiens tre frågeställningar framkommer följande avsnitt. *Förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd*, som relaterar till den första frågeställningen "Hur arbetar med förskollärare med tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd. Det andra avsnittet *Förskollärares syn på utmaningar och möjligheter med arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd* relaterar till studiens andra frågeställning "Vad beskriver förskolläraren för möjligheter och utmaningar i arbetet med särskilt stöd. Studiens tredje frågeställning "Vad beskriver förskolläraren att hen behöver för att kunna arbeta med tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd" har inget eget tema utan besvaras löpande genom de tre olika teman som redovisas nedan. Det tredje och sista temat i resultatet är *Samverkan*, som framkom som ett stort område i den insamlade datan.

### 7.1 Förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd

#### 7.1.1 Tidiga insatser börjar i arbetslaget

Samtliga förskollärare beskriver olika strategier för att upptäcka och stötta barn i behov av tidiga insatser och särskilt stöd. Förskollärare 1, 2, 3, 7 och 8 framställer hur arbetet med tidiga insatser börjar med reflektion i arbetslaget för att kunna reflektera, identifiera och synliggöra barnets utmaningar och hitta strategier tillsammans för att stötta barnet.

Ja, samtal och mycket samtal. [...] Så då blir det oftast på reflektion stunderna att man sitter inledningsvis och pratar med varandra, synliggör problemet, synliggör strategier, synliggör konsekvenser av våra handlingar. Och sen får vi se om de här samtalen behöver bli fler eller om vi har kunnat hjälpa det enskilda barnet med bara de här samtalen och reflektionerna. Men det är ju ett samtal som är pågående hela tiden, som alltid måste få ta plats när vi ser att ett barn behöver extra stöd. Så då måste det här barnet komma till tals på kanske reflektionstiden - Förskollärare 1

Beskrivningar av arbetet med tidiga insatser som redovisas ovan synliggör att förskollärarna ser arbetslagets gemensamma reflektion som ett centralt och grundläggande steg i arbetet med tidiga insatser. Detta kan då vidare tolkas som någonting förskollärarna anser sig behöva för att arbeta med tidiga insatser och särskilt stöd utifrån bästa förutsättningar. Det tolkas också som att reflektion tillsammans synliggör barnets svårigheter och hur man kan kompensera för den kunskapen i arbetslaget. Vidare visar ovanstående citat att gemensam reflektion också synliggör förskollärarnas egna handlingar och vilka konsekvenser de kan få för barnet. Under reflektionstid så skapar också arbetslaget en gemensam förståelse och samsyn kring hur de ska gå vidare och stötta barnet. Förskollärarna uppfattas arbeta formativt för att kontinuerligt samla in information innan man väljer hur man ska gå vidare i arbetet.

### 7.1.2 Kartläggning

Förskollärare 3, 4, 5 och 6 nämner kartläggning som metod i arbetet. Där förskollärare 3 beskriver funka kartläggning som en strategi, vilket menas med en kartläggning som skriver upp alla timmar barnet är på förskolan där de markerar med grönt, rött eller gult för att identifiera vilka tider på dygnet som är tuffast för barnet. Vilket skapar en möjlighet för att observera när det fungerar och när det inte fungerar för att anpassa utbildningen efter barnet.

[...] redan där har man ju kanske då redan gjort en kartläggning. Det skulle jag också säga är en tidig insats. Att man gör en kartläggning på barnet. Och i kartläggningen så är det ju individ, grupp och verksamhet. Där tittar man ju ofta på när på dagen det kanske blir lite svårare. - Förskollärare 3

Förskollärare 5 beskriver kartläggning som en metod för att identifiera både svårigheter och positiva aspekter för att hitta vägar. Det görs för att synliggöra varför vissa situationer blir som de blir. Förskollärare 6 beskriver också dokumentation som en central del, där dokumentationen inte ska peka ut barnet som problembärande utan dokumentationen ska främja identifikation av svårigheter som uppstår för barnet.

### 7.1.3 Anpassningar i förskolans vardag

Förskollärare 7 beskriver exempel på aspekter som kan leda till att barn behöver extra stöttning och lyfter vidare anpassningar för att få vardagen att fungera för barnen. Hen beskriver att dessa behov kan röra sig om fysiska funktionsnedsättningar, exempelvis hörselnedsättning eller synfel, men det kan också handla om svårigheter att sitta still eller problem med koncentration. Hen beskriver det som att de barn som inte fångas av deras vanliga sätt att undervisa kan behöva stöd och anpassningar för att må bra i alla situationer.

Förskollärare 2 nämner små anpassningar i vardagen och i verksamheten som kan handla om att stötta vid påklädning i tamburen. Förskollärare 2 beskriver också ett anpassningsarbete som kan ses som förebyggande och där man anpassar arbetssätt och miljö mer än att man riktar sig mot barnet. Här syftar hen på diskussion med arbetslaget där man kan diskutera strategier, eller att man flyttar kroken på barnets plats i tamburen så att barnet på ett självständigt sätt kan klä på sig. En liten anpassning som kan spela stor roll för att hjälpa barnet i sin vardag.

Förskollärare 9 lyfter att barnen kanske har svårt att komma in i leken eller hitta sin plats i barngruppen. Hen menar då att en enkel anpassning som ger stöd till barnet är att en pedagog är närvarande vid situationer som man har uppmärksammat kan vara svåra. Förskollärare 6 lyfter ett anpassningsarbete som alltid ska utgå från barnen och deras individuella behov och detta innebär att man inte kan utgå från en färdig mall utan måste vara flexibel i sitt arbete.

[...] man ska inte sätta någon i någon mall snarare är det behovet för att navigera det här i förskolans vardag skulle jag nog säga så hela tiden enligt mig är det behovet som styr [...] - Förskollärare 6

Förskollärare 4 och 5 beskriver någon form av en -till -en träning som metod där begrepp som pecs beskrevs att förskollärare tränar med barnet i form av bilder och föremål. Förskollärare 4 beskriver också i arbetet på individnivå att barnet kan få till exempel tillgång till ett eget rum för återhämtning samt att de alltid får samma plats vid matsituationer. Vilket tolkas göras för att skapa en trygghet efter barnets behov. Förskollärare 3 och 4 beskriver också arbetet med knippen med bilder som barnen och förskollärare kan ta del av för att kommunicera på ett lättillgängligt sätt.

Förskollärare 3, 4, 5, 7, och 8 beskriver att de använder bildstöd som en strategi i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Förskollärare 8 beskriver att de använder bilder under dagen som en form av tydliggörande pedagogik. Förskollärare 7 beskriver bildstöd som en självklarhet i arbetet inte bara med barn i behov av särskilt stöd utan är någonting som är gynnsamt för hela barngruppen, men att det kan vara särskilt viktigt för en del barn. Till exempel vid övergångar och rutiner. Hen nämner dessutom att det ingår i läroplanen att ge barnen möjlighet att arbeta med olika kommunikationsuttryck.

En annan strategi som förskollärare 3 och 4 nämner är att dela upp barngruppen i mindre grupper samt att anpassa miljön genom att dela upp den. Förskollärare 4 beskriver det som viktigt för barn som är känsliga för till exempel sensoriska intryck, och att en mindre grupp då kan skapa ett större lugn och en lägre ljudnivå. Förskollärare 3 lyfter att de försöker skapa rum i rummen, där bildstöd blir en del av de olika rummen. Rummen är också till för att, precis som förskollärare 4 beskriver, kunna skapa mindre grupper och skapa ett större lugn.

## **7.2 Att arbeta med tidiga insatser och särskilt stöd: utmaningar och möjligheter**

### **7.2.1 Uppfattade utmaningar med tidiga insatser och särskilt stöd**

Samtliga förskollärare beskriver utmaningar i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd där förskollärare 3, 1, 7, 8 och 4 beskriver utmaningar i form av brist på tid och ekonomiska frågor som krävs för att utföra det önskade arbetet. Inom tidsaspekten ingår brist på tid för både arbete i barngrupp samt brist på tid för reflektion. Förskollärare 8 beskriver att det blir svårt att hinna med att bemöta och tillgodose alla barns individuella behov, förskollärare 1 beskriver brist på tid för reflektion och planering i arbetslaget. Förskollärare 8 nämner också brist på personal som en utmaning i arbetet, här görs tolkningen att brist på personal resulterar i att det blir en utmaning att se varje enskilt barns behov. Resultatet visar också att det inte bara är brist på tid för förskollärare eller arbetslag utan innefattar även annan personal på förskolan. Förskollärare 6 och 9 beskriver en utmaning i arbetet med specialpedagog då det kanske är en specialpedagog till flera förskolor vilket kan leda till att specialpedagogen inte hinner med alla barn som hade behövt det stödet.

[...] att man ofta skulle vilja göra fler anpassningar än vad man hinner med. Tid är ju helt enkelt som ofta den utmaningen, och stora barngrupper. [...] - Förskollärare 7

Förskollärare 7 beskriver hur material som behövs för att kunna ge barn särskilt stöd ofta inte räcker till i den mån att det finns fler barn i behov av särskilt stöd än vad det finns material till. Förskollärare 4 lyfter också den ekonomiska aspekten och går där in på djupet där hen menar att samhället styrs av ekonomi och att det inte bara är förskolan och dess organisation som sätter förutsättningarna för barnen. Hen beskriver hur barnkonventionen står i motsats till politikerna som säger en sak där förskolorna inte får mer pengar, hur många barn i behov av stöd de än har. Hen menar att det istället känns som att de får dra lott om vilket barn som är i mest behov av det och argumentera för varför detta barnet behöver stödet.

Förskollärare 7 beskriver också att det då ofta blir det individuella barnet i behov av stöd som faller bort då man behöver se till barngruppen eller majoriteten i första hand för att få den dagliga verksamheten att fungera.

[...] asså som förskollärare står man alltid mellan gruppen och individen på nått sätt och så ska man göra det riktigt bra - Förskollärare 7

Tolkning som görs från ovanstående citat och vidare respons från förskollärare 7 och 4 är att arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd, som ofta riktar sig mot ett individuellt barn kan bli svårt att uppfylla då man också har en övrig, ofta stor, barngrupp som också har behov, både individuellt och som grupp. Vidare att ekonomin inte alltid räcker till för att ge barnet det stöd som behövs. Detta kan kopplas till respondenternas utsagor som visar att brist på resurser, i form av främst tid och personal, skapar hinder i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd.

## 7.2.2 Uppfattade möjligheter med tidiga insatser och särskilt stöd

Förskollärare 8, 4, 5, 6 och 1 benämner vikten i att upptäcka och sätta in tidiga insatser tidigt i förskoleåren. Den största möjligheten med tidiga insatser som framkommer från respondenterna är möjligheten att kunna ge barnen en bra grund från början, då förskolan ska ge barnet förutsättningar för ett fortsatt lärande upp i skolåren.

Det är bara bara bra känner jag. För det är viktigt att vi på tidigt stadie börjar tillsätta rätt insatser för att det ska bli lättare när man väl kommer upp i skolan, att man inte tar det då, känner att man ska avvakta, vi väntar till dom växer utan ta det direkt -  
Förskollärare 8

Förskollärare 8 lyfter vikten av tidiga insatser för att redan från början ge barnet rätt förutsättningar för att lyckas både i förskolan och upp i skolan. Detta markerar också förskolans plats och uppdrag i skolsystemet som barnets första skola och den institution som ska förbereda dem och ge dem förutsättningar för fortsatt lärande. Förskollärare 4 nämner också att tidiga insatser är gynnsamt för barnets framtid, hen beskriver att tidiga insatser inte bara syftar till att underlätta för eller hjälpa barnet i stunden, utan syftar till att ge varje barn en bra grund att stå på genom både skolåren och livet. Att underlätta för barnet genom att ge rätt förutsättningar redan från början är något som även förskollärare 5 och 6 lyfter. Förskollärare 5 menar att tidiga insatser är ett sätt att förhindra att svårigheter uppstår eller blir större utan att man då tidigt kan se och bemöta problemen, lite som en skyddsbarriär för barnet.

[...] den tänkte jag är väldigt väsentligt för att det är det hela arbetet går ut på till exempel om vi tittar utifrån likvärdig perspektivet, alla barn ska ha en likvärdig utbildning så till exempel om vi upplever det här barnet typ har svårigheter i typ sociala samspel till exempel då ingår det också i vårt uppdrag för att kunna se till asså förebygga det så tidigt som möjligt [...] - Förskollärare 6

Förskollärare 3, 4 och 7 beskriver kompetensutveckling som en viktig del av arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd där förskollärare 7 beskriver att de får bra kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området. Hen förklarar att även om de känner att de får tillräcklig kompetensutveckling för att arbeta med tidiga insatser och särskilt stöd till största del, upplever de överlag att det skulle behövas mer kunskap när det kommer till att hjälpa barn med grövre diagnoser i förskolan. Hen menar här att till exempel habiliteringen kan vara till hjälp, dock beskrivs det att de ofta inte får den kontakten på grund av brist på tid, vilket kan kopplas till utmaningar i arbetet som beskrivs i avsnittet ovan. Förskollärare 3 beskriver också att de kan få föreläsningar om de skulle önska för att stärka sina kunskaper inom det specialpedagogiska området. Förskollärare 4 nämner också att det går att få utbildningar om erfarenhet saknas där utbildningarna kan röra sig om barnets behov. En tolkning som görs är att de redovisade respondenterna ser kompetensutveckling i relation till tidiga insatser och särskilt stöd som både en möjlighet i form av den kunskap det ger, men också en utmaning i form av att kompetensutveckling ofta inte hinns med.

## 7.3 Samverkan

### 7.3.1 Förskollärare om samverkan med specialpedagoger och andra skolaktörer

Samtliga förskollärare beskriver en samverkan med specialpedagoger, dock skiljer det sig mellan olika strategier. Arbetet beskrivs variera från en daglig kontakt med specialpedagog till enstaka observationer och tillfällen för handledning.

Förskollärarna beskriver också skillnader i hur tidigt en specialpedagog tas in, där förskollärare 8 beskriver hur samverkan med specialpedagog sker nästan dagligen och lyfter det som en fördel att fånga upp svårigheter tidigt. Hen beskriver hur specialpedagogen inte alltid går in för en observation men finns där som ett bollplank att diskutera det som förskollärarna observerar. Även förskollärare 5 nämner en tidig kontakt med specialpedagog där de brukar dela kartläggningen av barnen med specialpedagog för att gå vidare och arbeta framåt med barnet där det sker kontinuerlig återkoppling. Förskollärare 5 lyfter även att det krävs samtycke från vårdnadshavare om de arbetar på individnivå med barnet.

Det gör vi ju nästan dagligen, just för att vi har en specialpedagog här i huset så att då kan man ju börja väldigt tidigt om man känner att någonting behöver vi hjälp med. Sen vet man inte riktigt vad så kan man ju börja väldigt tidigt och bolla med henne och få tips hur man kan gå vidare för att vi senare kanske skapar och kanske bygger upp att vi tar en tid att hon kommer in till oss. Så det börjar ju väldigt väldigt tidigt, just när man har misstanke eller känslan av att någonting är fel - Förskollärare 8

Förskollärare 2 nämner däremot ett samverkansarbete med specialpedagog där reflektion och sökning efter lösningar först sker i arbetslaget där pedagogerna försöker hitta och testa strategier i vardagen innan man tar kontakt med specialpedagog.

[...] Jag tänker att i första hand är det ju att man identifierar problemet, kanske i arbetslaget, på en planering. Och sen kanske man kommer fram till att vi ändrar så här. Så testar vi det. Finns det fortfarande kvar vissa problem eller behov som uppstår, då kan man ju gå vidare med att till exempel koppla in en specialpedagog och få en annan person att se på situationen. Och då får man ju specialpedagogens perspektiv på det - Förskollärare 2

Det som förskollärare 2 nämner i ovanstående citat om att få specialpedagogens perspektiv är något som även förskollärare 7, 8, 1, 6, 3 och 5 nämner som en positiv faktor och en möjlighet i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Förskollärare 1 beskriver hur samverkan med en specialpedagog anses som värdefull i de situationer där hen känner att en förskollärares expertis inte räcker till, då specialpedagogen besitter andra kunskaper och då ge ett nytt eller bredare perspektiv. Förskollärare 5 beskriver specialpedagogens perspektiv och kunskap som värdefull i den bemärkelsen att pedagoger på avdelningen ofta kan bli hemmablinda och specialpedagogen kan då ge nya perspektiv, att de kommer in med nya glasögon. Denna hemmablindhet beskrivs av förskollärare 5 kunna handla om exempelvis strategier i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Specialpedagogens roll kan därmed tolkas vara en strategi för att komma vidare i arbetet och få syn på nya metoder. Vidare visar detta också att specialpedagogens

roll inte bara är att stötta och hjälpa barnen utan även att stötta och hjälpa förskollärarna i deras arbete.

Det är inte bara specialpedagog som är viktiga för arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd utan det finns även ett antal andra aktörer som benämns som viktiga av respondenterna. Förskollärare 3 och 8 beskriver ett samarbete med yttre aktörer utanför förskolan i de fall där barnen behöver mer stöd än vad förskolan kan ge dem. Förskollärare 3 och 6 nämner också barnpsykolog där förskollärare 3 beskriver att de i enskilda fall har samarbetat med barnpsykolog, förskollärare 6 nämner också att psykolog kan vara inblandade i samarbetet. Förskollärare 3 nämner också BHV (Barnhälsovården) som en värdefull resurs i sig men också genom att de kan hjälpa förskolan vidare genom att skicka remisser och koppla vidare dem till andra aktörer, exempelvis logoped och habilitering.

Då är det ju med BHV och med jag tror BHV är första kontakten. Och sen skickar de remisser till andra instanser. Det kan vara logoped och det kan vara habiliteringen -  
Förskollärare 3

Förskollärare 8 beskriver också ett samarbete eller kontakt med BHV som en resurs. Dock säger förskollärare 8 att det inte är upp till dem att kontakta BHV men att de kan prata med vårdnadshavarna om vad de upplever på förskolan. Vårdnadshavarna kan i sin tur då kontakta BHV och därigenom få ett typ av samarbete eller resurser som kan hjälpa förskollärarna att stödja barnet i deras svårigheter även på förskolan.

### **7.3.2 Förskollärare om samverkan med vårdnadshavare**

Utsagor från samtliga intervjuade förskollärare skiljer sig i hur pass bred mån de nämner samarbete med vårdnadshavare. Förskollärare 8, 9 och 1 nämner nästan ingenting om samarbete eller kontakt med vårdnadshavare, medan förskollärare 2, 3, 4, 5, 6 och 7 berättar mycket om samverkan med vårdnadshavarna. Förskollärare 4 berättar om stöttning från vårdnadshavarna som en viktig del av samverkan. Hen menar att även om förskollärarna är utbildade så kan det även behövas mer stöttning i hur man ska tänka kring deras barn och att aldrig lägga något på barnet utan på förskollärarna. Även förskollärare 6 nämner en slags stöttning i form av kontinuitet som är viktig vid lämning och hämtning där vårdnadshavarna får tala om dagsformen på barnet för att kunna anpassa dagen, där förskollärarna sedan beskriver dagen vid hämtning.

[...] så det här har vi haft nån form av tydlig kommunikation med vårdnadshavaren vikten av det varför vi gör som vi gör [...] - Förskollärare 6

Förskollärare 2, 4 och 5 beskriver också hemförhållandena som viktiga för samverkan för att gemensamt kunna identifiera svårigheter, där förskollärare 2 beskriver vikten av samarbete med vårdnadshavarna om hur de upplever det hemma, om det är några utmaningar. Förskollärare 4 beskriver att vårdnadshavarna kan signalera om det är jättetufft hemma och att om det upplevs lika i förskolan då brukar förskolläraren rekommendera att koppla in en specialpedagog för extra stöttning. Förskollärarna 5 och 6 beskriver också

liknande i att skapa ett helhetsperspektiv om att samverka med vårdnadshavarna för att se hur de upplever det hemma och om det delas liknande tankar.

[...] försöka höra med föräldrar med, ta in vårdnadshavare så fort som möjligt att säga så här: hur är det hemma, det här ser vi på förskolan, hur ser det ut hemma försöka få en sån helhetsbild som möjligt. - Förskollärare 5

Samverkan med vårdnadshavarna är också viktigt för att kunna koppla in insatser på individnivå för det enskilda barnet. Förskollärare 3 beskriver att det krävs godkännande från vårdnadshavarna för att göra dessa åtgärder.

[...] vi kanske lyfter det för vårdnadshavarna om att vi ser det här och det här, har ni sett det hemma eller? [...] Då kan ju vi boka ett möte med vårdnadshavarna och säga att vi har sett det här och det här. Skulle det vara okej för er om vi tar kontakt med specialpedagog så specialpedagogen kan observera ert barn? Och då förklarar de också tydligt att det är för ert barns bästa och för att vi som personal här på förskolan ska få verktyg till att hjälpa ert barn på bästa sätt [...] - Förskollärare 3

Förskollärarna 2 och 7 beskriver specialpedagog eller kurator som gynnande i samverkan med vårdnadshavare. Förskollärare 2 beskriver hur en kurator på förskolan har setts som ett stort stöd för vårdnadshavare i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd där kuratorn vidare har fungerat som en brygga mellan vårdnadshavare och förskollärare. Förskollärare 7 lyfter också att specialpedagogen ses som en värdefull tillgång i möte med vårdnadshavare.

## 8 Analys och resultatdiskussion

Detta kapitel analyserar och diskuterar studiens resultat i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk. Vidare dras slutsatser om vad studien har kommit fram till. Följande huvudrubriker som redovisas är *Hur förskollärare arbetar med anpassningar i samband med tidiga insatser och särskilt stöd*, *Bristande resurser och metoder i arbetet tidiga insatser och särskilt stöd samt Samverkan i arbetet tidiga insatser och särskilt stöd*. Avslutningsvis presenteras metoddiskussion, slutsats samt implikationer och vidare forskning.

Hur förskollärare arbetar med anpassningar i samband med tidiga insatser och särskilt stöd

Förskollärarna i kapitel 7.1.2 *Anpassningar i förskolans vardag* redogör om anpassningar i form en - till en - träning i form av peccs. Detta går delvis i linje med tidigare forskning men kan problematiseras där Gäreskog och Lindqvist (2022) redovisar att förskollärare antyder att en individanpassad träning inte är deras arbetsuppgift utan ligger snarare på specialpedagogen då de besitter kunskaper som inte förskollärarna anses ha. Detta skiljer sig markant från studiens resultat där förskollärarna beskriver det individanpassade arbetet som något som görs både genom att anpassa miljön och sitt arbetssätt vilket kan vara en förebyggande insats, samt att anpassningsarbetet ska utgå från barnen och deras behov på individnivå där flexibilitet behövs i arbetet. Vilket däremot liknar Ginner Hau et al. (2020) som går mot det som Gäreskog och Lindqvist (2022) menar och redovisar istället att det är förskollärarnas uppgift att arbeta individanpassat där dem exempelvis tar upp bildstöd som verktyg. Vilket också är något som förskollärarna lyfter i resultatet där de menar att bilder gynnar hela barngruppen och kan användas som tydliggörande pedagogik samt vid rutinövergångar. Förskollärarna lyfter också bilder i form av knippen som används för kommunikation med barnet vilket kan gynna kommunikationen mellan pedagog och barn. Dessa anpassningar är tydligt kopplade till mikronivå i den utvecklingsekologiska modellen då anpassningarna görs nära barnet och dess närmiljö. Där resultatet också nämner att ett anpassningsarbete ska utgå från barnens individuella behov vilket är ett tydligt resonemang för att det är mikronivå då de arbetar på individnivå vilket mikronivån kan kopplas till i denna studie.

Akalin et al. (2014) lyfter också arbetet med anpassningar och menar på att det är en svårighet att få till en inkluderande undervisningssituation med de barn som är i behov av särskilt stöd i och med att det behövs mer stöttning. Något som Akalin et al. (2014) också lyfter är bristen på material som är tillgängligt och anpassat efter barn i behov av särskilt stöd vilket kan göra att stöttning i arbetet försvåras. Detta skiljer sig också från resultaten i studien där förskollärarna beskriver det individanpassade arbetet där de kan anpassa vardagen för att barnen ska bli mer självständiga och kan handla om att exempelvis flytta plats på kroken i tamburen. Andra anpassningar som nämns är att barnet sitter vid samma plats vid måltidssituationer. En anpassning som också nämns är att om barnet har svårighet att komma in i leken så kan förskollärare vara närvarande för att underlätta dessa svårigheter. Det som Akalin et al. (2014) nämner som en svårighet i att inkludera

barn i behov av särskilt stöd i undervisningssituationer skiljer sig mot resultatet i studien där förskollärarna beskriver flera strategier för ett inkluderande arbetssätt. Exempelvis att förskollärarna delar in barnen i mindre grupper för att skapa lugn samt att ljudnivån inte är lika hög, vilket främjar för de barn som är känsliga mot sensoriska intryck. Vidare att dessa rum kan bestå av bildstöd för att anpassas efter barnen. Även dessa anpassningar kopplas till den utvecklingsekologiska modellen då olika strategier och anpassningar som att barnet sitter vid samma plats vid måltider, att kroken anpassas efter barnet och mindre grupper är direkta individanpassningar i barnets närmiljö. Förskolläraren eller arbetslaget samverkar och arbetar med barnets miljö för att ge förutsättningar på mikronivå för att exempelvis öka självständigheten hos barnet. Där förskollärare har direkt interaktiv påverkan på barnets utveckling vilket bildar en mikronivå.

## **8.1 Bristande resurser och metoder i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd**

Utifrån denna studies syfte, som var att ta reda på hur förskollärare arbetar med tidiga insatser och särskilt stöd, så framkommer det genom både tidigare forskning och resultat att detta inte är ett oproblematiskt arbete utan snarare ett område som visar sig vara mångfacetterat och långt ifrån entydigt. Tidigare forskning och resultat visar på likheter i förskollärares beskrivningar, men visar också på olikheter, samt redovisas utmaningar som kan försvåra arbetet. Dessa olikheter som framkommer mellan resultat och tidigare forskning kan även problematiseras utifrån perspektivet av den likvärdiga utbildningen som diskuteras i inledningen av denna studie.

Från resultatet i avsnitt 7.1.1 *Tidiga insatser börjar i arbetslaget* så framkommer det att förskollärare hittar olika strategier i arbetet med tidiga insatser, där en viktig faktor som lyfts är att börja reflektion och samtal tillsammans i arbetslaget för att stötta barnet vidare i sin utveckling. Detta kan ses i motsats till tidigare forskning där Palla (2021) menar på att arbetet med tidiga insatser ofta blir reaktivt där förskollärare sätter in insatser när barnets svårigheter har uppstått.

Ett problemområde som uppstår i jämförelse av studiens resultat och tidigare forskning är hur metoder för arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd framkommer ur en rad olika perspektiv. SPSM (2024) betonar att det är viktigt att tidigt kunna identifiera barnets styrkor för att kunna arbeta vidare med dem. En tolkning som görs här är att någon form av observation eller dokumentation då behövs för att kunna göra denna identifiering. Denna studie har även tidigare redovisat tankar från Skolverket (2025) som menar att dokumentation och uppföljning är viktigt för att kunna identifiera barn som kan vara i behov av extra stöttning. Palla (2016) framför att åtgärdsplaner som riktar sig till barn i behov av särskilt stöd inte alltid är gynnsamma för barnen då de till stor del bygger på individuell dokumentation, utan redovisar att personalen istället skapar handlingsplaner för hur de ska agera i arbetslagen. En tolkning som görs här är att Pallas (2016) forskningsresultat menar att individuell dokumentation ses som utpekande av barnets brister och synen blir då barn med svårigheter istället för barn i svårigheter. Här identifieras en motsättning mellan det som redovisas från

SPSM (2024) och Skolverket (2025) och det som Pallas (2016) forskning lyfter där synen på individuell dokumentation av barnet ses som mer negativt från ett perspektiv då det kan bli en utsatt situation för barnet, medan det andra perspektivet lyfter dokumentation som positivt då det synliggör utvecklingsmöjligheter.

Ginner Hau et al. (2020) redovisar för hur observation och dokumentation görs på gruppnivå istället för individnivå. Kopplingar från denna tidigare forskning görs till studiens resultat där förskollärarna redovisar olika strategier för och synsätt på observation och dokumentation av det individuella barnet. Under avsnitt 7.1.2 beskriver flera av förskollärarna olika strategier för kartläggning, som fokuserar på att observera eller dokumentera det enskilda barnet. Dock lyfts också här att dokumentationen inte bara ska synliggöra barnets svårigheter utan även lyfta deras styrkor. Det har alltså framkommit i denna studie att det är svårt att hitta en enighet och att definiera bästa tillvägagångssätt gällande observation och dokumentation av det individuella barnet. Kartläggning som medel kommer i relation till den utvecklingsekologiska modellen kopplas till mikronivå även om det går att problematisera om kartläggning tillhör mikronivå eller exonivå men valdes i den här studien att ligga under mikronivå då det är ett sätt att synliggöra när det uppkommer svårigheter för det enskilda barnet och hitta strategier att arbeta vidare för barnet.

Förskollärarna lyfter även utmaningar i arbetet med tidiga insatser i avsnitt 7.2.1 *Förskollärarnas beskrivningar av utmaningar i arbetet* där bristande resurser i form av tid och ekonomi framkommer tydligt. Resultaten redovisar för brist på tid som en resurs och stärks av tidigare forskning där Palla (2021) redovisar forskning där resultaten pekar på brist på tid som en stor utmaning för förskollärare. Brist på ekonomiska resurser är dock något som inte identifierats konkret i tidigare forskning. Akalin et al. (2014) beskriver att arbetet med särskilt stöd till barn ofta blir svårt på grund av brist på resurser, men beskriver inte vilken typ av resurs som syftas till. I tidigare forskning beskriver Palla (2021) något som kan tolkas utifrån ekonomiska brister då resurser kan tillges utifrån ekonomiska val i stället för att se utifrån barnens behov.

Brist på resurser i form av tid och ekonomi kan, utifrån den utvecklingsekologiska modellen, framställas som en utmaning som återfinns längst upp i förskolans organisation på makronivå. Utmaningen kan argumenteras ligga så högt upp i systemen att den har sitt ursprung utanför förskolans verksamhet och i stället befinner sig i beslut som tas av exempelvis huvudman. De förutsättningar som förskolans ledning och huvudman har på makronivån påverkar de organisatoriska förutsättningar som sätts för förskolans arbetslag, individuella förskollärare och individuella barn och blöder på så vis ner i systemen i perspektivet av den utvecklingsekologiska modellen. Hur ledningen väljer, samt har möjlighet att organisera arbetslag på förskolan får konsekvenser för hur det arbetslaget kan genomföra sitt yrkesuppdrag. Till exempel i form av att tiden och personalen som finns tillgänglig, och som bildar både mesosystem och mikrosystem, inte är tillräcklig för att möta alla barn i behov av särskilt stöd och tidiga insatser, som uttrycks som en utmaning i denna studie. Även den brist på tid för reflektion eller

tid för samverkan med specialpedagog som beskrivs i studien blir en konsekvens av de beslut som tas på makronivå.

Resultatet i studien skiljer sig där från tidigare forskning, där förskollärarna i avsnitt 7.2.1 beskriver tidsbrist i form av reflektion med arbetslaget. Förskollärarna beskriver att de hade önskat mer tid för att kunna samtala med kollegor. Resultatet visar också utmaningar med tid i form av att en specialpedagog arbetar på flera olika förskolor. Denna utmaning skiljer sig från tidigare forskning, där Palla (2021) beskriver att utmaningen med specialpedagogiskt stöd kan ses som en utmaning då det lätt avslås. Dessa två delar kan kopplas till varandra genom att problematisera att i resultatet tolkas det inte vara en utmaning att få till det specialpedagogiska stödet i sig utan att utmaningen mer ligger i att det kan ta tid och att specialpedagogen inte hinner, och i tidigare forskning ligger problemet mer i att dem inte får stöttningen alls från specialpedagogen. Däremot visar resultaten i avsnitt 7.3.1 att majoriteten av förskollärarna ansåg det som enkelt att få specialpedagogiskt stöd, vilket skiljer sig markant från tidigare forskning.

Den utmaning som redovisas i brist på tid och personal som ovan beskrivs tillhöra ett makrosystem hade även kunnat argumenteras tillhöra ett exosystem. Exosystemet innefattar två eller flera mikrosystem där barnet inte är direkt närvarande, men dessa mikrosystem påverkar fortfarande barnet och dess utveckling. En faktor som resurser ligger på en nivå som består av organisation och ledning, en nivå av förskolan som barnet inte är verksam i och som de inte möter. Trots barnets frånvaro i denna nivå får den ändå stora konsekvenser i form av att den påverkar hur förskollärare kan utföra sitt arbete och vilka möjligheter och förutsättningar arbetslaget kan erbjuda barnen.

När komponenten kompetensutveckling, som nämns av förskollärarna i resultatet sätts i relation till studiens teoretiska modell hamnar förskollärares kompetensutveckling på exonivå då den innefattar två mikrosystem där det ena systemet består av barnet och dess vistelse på förskolan och det andra systemet innefattar förskolläraren på dess arbetsplats och de resurser och kunskaper som görs tillgängliga för dem. Barnet ingår inte i det sistnämnda mikrosystemet, men det har en påverkan på barnets förutsättningar för en god utveckling. Alltså två system som går in i varandra, men där barnet inte ingår i det ena men ändå påverkas tydligt av det, kännetecknar ett exosystem. Utifrån denna analys i relation till den teoretiska modellen kan kompetensutveckling därför ses som en mycket viktig faktor i förskollärares arbete med tidiga insatser och särskilt stöd.

Även vikten av reflektion med arbetslaget som beskrivs av respondenterna kan tolkas utifrån perspektivet av ett exosystem, även om det hade kunnat argumenteras vara relevant även i ett mesosystem. Anledningen till att reflektion med arbetslag ingår i ett exosystem i den föreliggande studien är att även här är barnet inte direkt verksam. Barnet har en relation och interaktioner med förskollärarna i arbetslaget, där varje enskild relation hade kunnat ses som ett mikrosystem som då bildar ett mesosystem för barnet när alla dessa relationer möts och samverkar på en avdelning i förskolan. Dock görs tolkningen här att eftersom barnet inte är delaktig i arbetslagets administrativa arbete, i form av

planeringar och reflektion räknas detta som ett system som påverkar barnet utan att barnet ingår i detta specifika mikrosystem. Förskollärarnas arbete tolkas ligga på en övre nivå och är inte något som barnet kan påverka och anses därför ingå i förskollärarens organisatoriska system. Dock får det en betydelse för hur förskollärarna kan förhålla sig till barnet och bildar därför, i mötet med barnet, ett exosystem. Vidare kopplingar, som stärker exosystemets perspektiv, kan också göras till ovanstående stycke där tid och andra komponenter bildar förutsättningar för hur arbetslaget kan genomföra exempelvis reflektioner.

## **8.2 Samverkan i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd**

Under detta avsnitt kommer samverkansaspekter inom arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd diskuteras, vilket innehåller samverkan med vårdnadshavare och samverkan med specialpedagog. Förskollärarna i avsnitt 7.3.2 beskriver att samverkan med vårdnadshavare är viktigt i arbetet med tidiga insatser, att det finns en samsyn på hur de kan stötta barnet på allra bästa sätt. I resultatet skiljer det sig stort i hur mycket förskollärarna nämnde samarbetet med vårdnadshavarna, några nämnde det mycket och andra nästan ingenting. Förskollärarna som nämner det i resultatet påpekar det som viktigt med en kontinuitet med vårdnadshavarna vid lämning och hämtningssituationer. Vilket går i linje med tidigare forskning där Akalin et al. (2014) och Aspden et al. (2019) lyfter fram att det är viktigt med stöttning från vårdnadshavarna på grund av att vårdnadshavarna har information om barnet som kan gynna vid tidiga insatser och särskilt stöd. Vilket blir som ett slags samarbete för att hitta de bästa anpassningarna och förutsättningarna för barnet. Then och Pohlmann-Rother (2024) benämner också att vårdnadshavarna känner sina barn bäst. Studien visar därför tydligt på samverkan som en viktig del i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd där tidigare forskning och studiens resultat stärker varandra.

Utifrån ett perspektiv av den utvecklingsekologiska modellen kan samverkan med vårdnadshavare ses som ett tydligt exempel på ett mesosystem där två av barnets viktigaste mikrosystem, hemmet och förskolan möts och bildar ett mesosystem som samverkar för att främja barnets utveckling. Barnet är medskaparen i samspelet mellan de två olika mikrosystemen. Utifrån den utvecklingsekologiska modellen sker individens utveckling inte separat i miljöerna eller systemen i ett mesosystem utan är en kontinuerlig process som då sker i båda dessa system samtidigt. Begreppet parallellt hade kunnat användas för att beskriva en utveckling som sker på flera olika ställen, då till exempel att en del av utvecklingen sker hemma och en sker på förskolan. Däremot kan det argumenteras vara för snävt för att fånga komplexiteten i både den utveckling som barnet går igenom och den utvecklingsekologiska modellen. Snarare kan barnets utveckling i hemmet och förskolan ses som en enda process där utvecklingen inte stannar vid dörren på förskolan och en annan börjar vid ankomst hem, utan sker hela tiden. Viktigt att poängtera i relation till mesosystemet är också att det är hur dessa två mikrosystem, hemmet och förskolan, samverkar och påverkar varandra som är viktigt för barnet och dess utveckling. Denna koppling till den utvecklingsekologiska modellen och dess mesosystem speglas alltså i studiens

resultat och tidigare forskning där båda nämner en kommunikation och ett informationsutbyte som viktigt. Detta informationsutbyte sker då mellan två mikrosystem som i deras samverkan bildar ett mesosystem.

I likhet med samverkan mellan förskollärare och vårdnadshavare hamnar även samverkan mellan specialpedagog och förskollärare på mesonivå i den teoretiska ansatsen. Dock framkommer denna samverkan mellan mikrosystem som mer problematiskt än mikrosystemen vårdnadshavare och förskollärare där både tidigare forskning och studiens resultat skiljer sig i beskrivningar av samverkan med specialpedagog. Förskollärarna i studiens resultat beskriver samverkan med specialpedagog som både positivt och givande i arbetet vilket skiljer sig från tidigare forskning där förskollärare har blandade synpunkter på insättning av specialpedagog (Gäreskog & Lindqvist, 2022). Dock redovisas det i tidigare forskning att de som var positiva till samverkan med specialpedagog motiverade detta med att de kände en trygghet i att få stöttning och kunskap från specialpedagogen (Gäreskog, 2023). Detta stämmer överens med det som förskollärarna redovisar i resultaten i denna studie. Begreppet "hemmablind" nämns också i studiens resultat där förskolläraren ansåg att en specialpedagogs nya glasögon kan vara givande för att fortsätta arbetet och testa nya metoder. Vilket också går i linje med tidigare forskning där Gäreskog (2023) menar att en specialpedagog kan komma in med nya perspektiv på olika frågor. Dock framkommer det i tidigare forskning att även specialpedagoger kan bli "hemmablinda" om de enbart arbetar på samma förskola. Vilket i sig är intressant då resultat och tidigare forskning visar på perspektivet av "hemmablindhet" från två olika håll vilket också visar på att förskollärare och specialpedagoger är beroende av varandra för ett gynnsamt arbete där både professionerna är i en ständig utveckling.

Något som Nilsson och Wiedel (2018) lyfter är att förskollärare lätt tvivlar på sina kompetenser när det kommer till det specialpedagogiska området där förskollärarna enbart förlitar sig på specialpedagogerna. Det tolkas även utifrån Gäreskog och Lindqvists (2022) studie att specialpedagogerna också kan köra över förskollärarnas åsikter och tankar. Detta skiljer sig från resultatet då det mer verkar som att samverkan mellan specialpedagog och förskollärare sker genom ett kontinuerligt samarbete där specialpedagogen mer är till för att stötta förskollärarna vidare i sitt arbete där bådas roller är viktiga. Förskollärarna i avsnitt 7.2.1 nämner också samverkan med andra roller vilket inte framkommer i tidigare forskning exempelvis samarbete med logoped, BHV och habilitering som också är viktiga samverkansaktörer i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd för att stötta barnet i deras vardag. Anledningen till att samverkan med specialpedagog tolkas som ett mesosystem och inte ett exosystem är för att specialpedagogen vid de tillfällen som de behövs, finns med i barnets närliggande omgivning där den skapar relationer till och har interaktioner med barnet som på ett eller annat sätt influerar barnets utveckling.

### 8.3 Metoddiskussion

Någonting som är gård att problematisera är valet av urvalsmetod. Som nämnt i avsnitt 6.3 gjordes valet att använda ett bekvämlighetsurval främst på grund av tidsbegränsningar. Detta gjorde att vårt urval blev delvis begränsat. Denscombe (2018) lyfter att ett bekvämlighetsurval inte endast ska göras för att de respondenterna är lättast att få tag på, då detta medför risken att det inte blir representativt för forskningsområdet, utan att det i relation till bekvämlighetsurvalet också måste finnas speciella skäl i urvalet som är kopplat till studiens sammanhang. Detta är något som har tillämpats i denna studie och kan ses som en styrka i relation till urvalet då den, i relation till bekvämlighetsurvalet, valt att använda sig av ett antal urvalskriterier för att försäkra sig om att respondenterna och deras utsagor har en relevans för undersökningsområdet och har möjlighet till att skapa en överförbarhet.

Urvalskriterier som att respondenterna ska ha arbetat som förskollärare i minst tre år är för att de ska ha adekvat erfarenhet av förskoleverksamhet samt tidiga insatser och särskilt stöd. Vidare urvalskriterier som bidrog till en relevans och representativitet är att alla respondenter är förskollärare inom kommunala förskolor. Även om alla förskoleverksamheter är olika och har olika förutsättningar så gör detta kriterium att förutsättningarna för respondenterna är mer lika än om vi hade valt att intervjua förskollärare från både kommunala och privata förskolor. Dessa exempel på urvalskriterium gör att studien, trots ett bekvämlighetsurval, syftar till att skapa ett relevant och generaliserbart resultat. En annan aspekt av urvalet var att vi upplevde det som svårt att hitta både informanter och tid för att genomföra intervjuer med dem. Dessa faktorer ledde till att vi använde oss av ett bekvämlighetsurval.

Motivering av valet att intervjua förskollärare som arbetar på kommunala förskolor var att urvalsgruppen skulle ha så lika förutsättningar och bakgrund som möjligt. Skillnader kan förekomma mellan olika kommunala förskolor men skillnaderna ansågs mindre än mellan kommunala och privata förskolor och därför gjordes valet att inte inkludera privata förskolor i urvalsgruppen. Det går att spekulera kring hur studiens resultat sett ut om vi valt att använda oss av en annan urvalsmetod. Studien hade kunnat använda sig av ett subjektivt urval, som innebär att urvalet riktar in sig på ett mindre antal personer där dessa personer uppfyller en viss relevans och kunskapskrav för området (Denscombe, 2018). Möjligheten hade då funnits att studiens relevans och generaliseringsmöjligheter hade kunnat bli ännu högre då urvalet hade riktat sig mer mot en högre erfarenhet och kunskap från respondenterna. Vi anser att de urvalskriterier som sattes för studien var adekvata för forskningsområdet som studien ville undersöka, men ett subjektivt urval hade kunnat tydliggöra detta genom att sätta striktare gränser för urvalet. Ett argument hade också kunnat göras för att ett subjektivt urval hade gett studien en större tillförlitlighet och trovärdighet.

En kritisk aspekt kan även vara att vi utförde olika antal intervjuer där det kan vara en risk att intervjuerna inte genomförts på liknande sätt vilket kan skapa en lägre reliabilitet då det kan skilja sig mycket åt. (Andreasson & Johansson, 2024) Däremot använde vi oss av vår intervjuguide som var en styrka i genomförandet

av intervjun där respondenterna fick samma frågor, däremot kunde det skilja i våra följdfrågor, hur vi lade upp intervjun och vårt kroppsspråk. Risker med en kvalitativ intervju metod som semistrukturerade intervjuer som studien använt sig av är att den kan få en lägre reliabilitet då den baseras på data i form av ord och upplevelser, som kan tolkas vara problematiskt för både respondent och intervjuare, då man aldrig kan vara helt säker på att någon berättar eller tolkar utifrån ett objektiva perspektiv (Kihlström, 2007). Ett sätt som denna studie syftar till att ge en högre reliabilitet, samt trovärdighet och tillförlitlighet, är genom inspelning av intervjuerna. Kihlström (2007) menar på att inspelning av intervjuerna ger fördelen att allt som yttrats vid intervjutillfället kommer med och intervjuaren missar då inga viktiga detaljer, som kan hända när intervjun istället dokumenteras skriftligt i form av anteckningar. Vidare ger ljudupptagning en större inblick i intervjuarens förhållningssätt där intervjuaren kan ta del av inspelningen och granska sig själv, om de ställer ledande frågor eller om de, som i studiens fall, håller sig till den formulerade intervjuguiden.

Det finns också styrkor med vår metod, som skrevs ovan anser vi att vår intervjuguide var en styrka, där våra frågor var relevanta till studiens syfte och forskningsfrågor. Det gjorde att intervjuerna följde en liknande mall där förskollärarna fick svara öppet utifrån egna erfarenheter och upplevelser utan att frågorna var riktade eller slutna. Genom att följa detta så skapas också en tillförlitlighet och trovärdighet då respondenten inte riktas in på att svara på ett visst sätt utan ges möjligheter till utvecklande svar utifrån egna erfarenheter. Vi lät också respondenterna prata till punkt utan att avbryta samt att det kunde ske tystnad ibland så respondenterna fick möjlighet till att reflektera och tänka på sina svar utan påverkan då det också bidrog till fördjupade svar. Samt gavs följdfrågor som var i linje med respondentens svar för extra fördjupning snarare än vad vi var ute efter i studien.

## **8.4 Slutsatser**

Slutsatsen som dras från denna studie är att idealet av den likvärdiga utbildningen i förskolan kan, utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, vara svårt att uppnå. Utifrån studiens syfte och frågeställningar framkommer ett resultat som lyfter att förskollärare behöver mer tid och en större personalstyrka för att kunna arbeta med tidiga insatser och särskilt stöd. Arbetssätt som används för tidiga insatser för barn i behov framkommer på grund av denna brist på tid och personal främst handla om små anpassningar i vardagen. Samverkan med både specialpedagog och vårdnadshavare benämns i relation till studiens syfte och frågeställningar som något som förskollärare både ser som något de behöver för ett gynnsamt arbete samt något som de ser som en möjlighet i arbetet.

## 8.5 Implikationer och vidare forskning

Slutsatserna av den här studien belyser att det kan brista organisatoriskt i ekonomi och tidsbrist för att skapa förutsättningar och anpassningar efter barnets behov-, innebärandes att man på organisationsnivå behöver arbeta mer eller anpassa och organisera verksamheten på ett annat sätt för att kunna ge förskolepersonal de resurser som behövs för att kunna möta barnet utifrån individuella behov.

Resultatet pekar på att bristen som uppstår när man inte kan ge barnet dessa förutsättningar kan leda till minskad självständighet och att barnet inte får lika förutsättningar för lärande i de övre skolåren. En annan implikation är hur förskollärare kan lägga upp sitt anpassningsarbete för barnet för att kunna ge förutsättningar, där ett eget rum för återhämtning, mindre grupper och kontinuitet lyfts som en styrka i detta arbete. Indelningen av grupper för bättre lugn är av stor vikt för att möta de barnen som är sensoriskt känsliga och är i behov av detta. Resultatet kan tyda på att förskolepersonal kan behöva prioritera att tidigt anpassa utbildningen utefter barnets behov och förutsättningar i form av exempelvis dessa anpassningar för att skapa bättre förutsättningar för barnet under hela barnets liv. Resultatet visar tydligt på att tidiga insatser är gynnande och något som förskolepersonal bör arbeta med för att skapa möjligheter till att ge barnet en inkluderande och likvärdig utbildning.

I studien har specialpedagogers roll lyfts som viktig i samarbetet med förskollärare, både i tidigare forskning samt i studiens resultat. Därmed hade en vidare studie kunnat vara intressant för att få en djupare upplysning över specialpedagogernas roll, perspektiv och upplevelser i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd. Detta för att skapa en medvetenhet över hur specialpedagoger går tillväga för att hitta strategier för att ge barnet de bästa förutsättningarna i samarbetet med förskollärare och vårdnadshavare. Vilket hade varit av relevans för även denna studie om tiden fanns till för fler intervjuer och hade fyllt fler kunskapsluckor.

## 9 Referenser

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & İşcen, F. (2014). *The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices*. Eurasian Journal of Educational Research, 54, 39–60.
- Andersson, B.E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur
- Andreasson, J., & Johansson, T. (2024). *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning* (2:a uppl.). Studentlitteratur AB.
- Aspden, K., Baxter, S. M., Clendon, S., & McLaughlin, T. W. (2019). Identification and Referral for Early Intervention Services in New Zealand: A Look at Teachers' Perspectives – Past and Present. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 294-306. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1177/0271121419881640> (Original work published 2022)
- Björkdahl Ordell, S (2007). Vad är det som styr vilka etiska regler som finns? I Dimenäs, G. (Red.) *Lära till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6:e uppl., s. 793–828). Wiley
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Engdahl, I & Ärlemalm-Hagsér, E. (2020). *Att bli förskollärare*. (red.). Mångfacetterad komplexitet. Andra upplagan. Stockholm: Liber
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020). *A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gäreskog, P. (2023). Inkludering och arbetet med särskilt stöd i förskolan. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4). <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5307>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- Hanley, H & Garrity, S. (2022). ECCE teachers' attitudes in Ireland towards including children with special educational needs. *Irish Educational Studies*, 43(4), 683–701. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1080/03323315.2022.2135567>
- Kihlström, S. (2007) Att genomföra en intervju. I Dimenäs, G. (Red.) *Lära till lärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Malmqvist, J. (2007) Analys utifrån redskapen. I Dimenäs, G. (Red.). (2007). *Lära till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, L. & Wiedel, D. O. (2018). *Forskning i samverkan: Att vara nära men se med nya ögon*. Utbildning & Lärande, 12(1), 87–100.
- Niss, G. & Widström, C. (2025). *Tidiga insatser i förskolan: det kompensatoriska uppdraget*. (Första upplagan). Stockholm: Gothia kompetens.
- Ohlsson, M. (2022). *Ett specialpedagogiskt förhållningssätt i förskolan: förståelse, bemötande och pedagogiska strategier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Palla, L. (2016). Åtgärdsprogram i förskolan? Specialpedagogers motstånd och alternativ. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 93(2), 190–198.  
<https://doi.org/10.62607/smt.v93i2.42437>
- Palla, L. (2018). Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla: Att analysera politiska styrinstrument utifrån diskursteoretisk ram. *Studier I Pædagogisk Filosofi*, 7(2), 36–57.  
<https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.109511>
- Palla, L. (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 26(4), 7–29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>
- Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S., Ackesjö, H., & Lago, L. (2022). Skolarisering och mantrat om tidiga insatser i utbildningen. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 27(2), 177–189.  
<https://doi.org/10.15626/pfs27.02.11>
- Pihlaja, Päivi, Sarlin, Tanja & Ristkari, Terja. (2015). *How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour?* *Education Inquiry*, 6(4), 417-435. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Sandberg, A & Norling, M (2021) Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2025). *Ledning och stimulans samt stödinsatser i en förskola för alla*. Lärportalen. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05167419>
- Skolverket (2025). *Läroplanen för förskolan: lpfö 18 reviderad 2025*
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2024) NPF i förskolan - referensdokument. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-npf/forskola/nya-referensdokument/npf-i-forskolan---referensdokument.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2024) Tydliggörande pedagogik i förskolan - referensdokument. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-tydliggorande-pedagogik-i-forskolan-referensdokument.pdf>

[npf/forskola/nya-referensdokument/tydliggorande-pedagogik-i-forskolan---referensdokument.pdf](https://npf/forskola/nya-referensdokument/tydliggorande-pedagogik-i-forskolan---referensdokument.pdf)

Svenska Uneskorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

<https://unesco.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). Parent–Teacher Meetings in the Context of Inclusion: Preschool Teachers and Parents of Children with Disabilities in Counseling Situations. *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 1815-1826.

<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01521-8>

UNICEF. (2024). *Barnkonventionen – FN:s konvention om barnets rättigheter*

[https://assets.ctfassets.net/gl8rzq2xcs2o/FUJ64Tf4T7SHdFcZPj7Y/ccbb852ddac1ff7287134cdf7579b691/UNICEF\\_Barnkonventionen\\_fullversion\\_2024\\_1\\_.pdf](https://assets.ctfassets.net/gl8rzq2xcs2o/FUJ64Tf4T7SHdFcZPj7Y/ccbb852ddac1ff7287134cdf7579b691/UNICEF_Barnkonventionen_fullversion_2024_1_.pdf)

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningsсед.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forsknings-sed-2024.html>

## Bilaga 1 - Missivbrev

### Information till deltagare i studie om tidiga insatser i förskolan

I förskolan möts förskollärare av en heterogen barngrupp där alla barn ska utvecklas så långt som möjligt. Förskollärare har ett uppdrag och ansvar att tillgodose alla barns förutsättningar och behov. Att möta barnens individuella behov kan innebära olika saker och att säkerställa en likvärdig utbildning för alla barn innebär inte att alla bemöts och erbjuds samma förutsättningar utan kan kräva individuella anpassningar. Dessa individuella anpassningar kan ibland benämnas som tidiga insatser eller särskilt stöd för barn i behov. Arbetet med dessa insatser eller särskilda stöd kan se olika ut och det är detta som kommer att studeras i föreliggande studien.

Vi som utför studien heter Klara Johansson, Madicken Axelsson och Linnéa Sjöqvist och vi studerar till förskollärare på Linnéuniversitetet i Kalmar och skriver nu vårt examensarbete om arbetet med tidiga insatser i förskolan.

Vi skulle därför vara väldigt tacksamma om ni hade möjlighet att delta i en intervju för att dela med er av era värdefulla perspektiv och erfarenheter. Vi ser helst att intervjun genomförs på plats, men kan genomföras på distans efter behov. Intervjun består av elva frågor och förväntas ta ca 30–45 minuter. Intervjun spelas in för att sedan transkriberas. Vi ser fram emot att få ta del av era tankar och skulle uppskatta er medverkan, då er kunskap är av stor betydelse för vårt fortsatta arbete. Syftet med studien är att beskriva förskollärares arbete med tidiga insatser för förskolebarn i behov av särskilt stöd.

Intervjufrågorna kommer utgå från tidiga insatser, särskilt stöd samt samarbete.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta utan negativa konsekvenser. Om du väljer att avbryta kommer all data insamlad relaterad till dig att raderas.

All information som samlas in under studien kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast att användas i syfte för den föreliggande studien. Ditt namn och annan känslig information kommer att bytas ut mot fiktiva uppgifter. Vidare kommer all insamlad data raderas efter att arbetet är slutfört. I enlighet med Vetenskapsrådet (2024)

**Studerande:**

Klara Johansson  
Madicken Axelsson  
Linnéa Sjöqvist

**Handledare:**

Åsa Schmähl Bolmvall

Välkommen att kontakta oss med eventuella frågor på mailadress:

[Kj222yk@student.lnu.se](mailto:Kj222yk@student.lnu.se)

[asa.schmahlbolmvall@lnu.se](mailto:asa.schmahlbolmvall@lnu.se)

[Ma226yi@student.lnu.se](mailto:Ma226yi@student.lnu.se)

[Ls224tw@student.lnu.se](mailto:Ls224tw@student.lnu.se)

Tack till dig som visat intresse av att dela dina erfarenheter och vill vara en del av vårt examensarbete.

Kalmar 2025-11-24

## Bilaga 2 – Samtyckesblankett

### Samtyckesblankett för att delta i studien om tidiga insatser och särskilt stöd i förskolan

Syftet med studien är att beskriva förskollärares arbete med tidiga insatser för förskolebarn i behov av särskilt stöd.

Genom att skriva under den här samtyckesblanketten godkänner du att dina personuppgifter behandlas inom ramen för studien som beskrivs i missivbrevet. Du kan när som helst dra tillbaka ditt samtycke genom att kontakta någon av kontaktpersonerna nedan. Dina personuppgifter kommer därefter inte längre att bevaras eller behandlas vidare utan annan laglig grund. De personuppgifter som kommer samlas in från dig är din utbildning och arbetslivserfarenhet. Dina personuppgifter kommer att behandlas från och med 24/11/25 till och med det att arbetet är slutfört.

Du har alltid möjlighet att få information om vad som registrerats om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta någon av kontaktpersonerna nedan eller lärosätets dataskyddsombud på [dataskyddsombud@lnu.se](mailto:dataskyddsombud@lnu.se). Klagomål som inte kan lösas med Linnéuniversitetet kan lämnas till Datainspektionen.

#### Underskrift och datum:

#### För forskaren:

Intervjuare: \_\_\_\_\_

Datum när intervjun gjordes: \_\_\_\_\_

#### Studerande:

Klara Johansson  
Madicken Axelsson  
Linnéa Sjöqvist

#### Mailadress

[Kj222yk@student.lnu.se](mailto:Kj222yk@student.lnu.se)  
[Ma226yi@student.lnu.se](mailto:Ma226yi@student.lnu.se)  
[Ls224tw@student.lnu.se](mailto:Ls224tw@student.lnu.se)

#### Handledare:

Åsa Schmähl Bolmvall

[asa.schmahlbolmvall@lnu.se](mailto:asa.schmahlbolmvall@lnu.se)

## Bilaga 3 - Intervjufrågor

### Tidiga insatser

1. Vad är tidiga insatser för dig?
2. Vilka metoder använder ni i arbetet med tidiga insatser?
3. Vad ser du för möjligheter i arbetet med tidiga insatser?
4. Vad ser du för utmaningar i arbetet med tidiga insatser?
5. Vad skulle du behöva för att kunna arbeta med tidiga insatser på bästa sätt?

### Särskilt stöd

6. Vilka barn är i behov av särskilt stöd enligt dig?
7. Hur ser arbetet ut för att utreda vilka barn som är i behov av särskilt stöd?
8. Vad ser du för möjligheter i arbetet med särskilt stöd?
9. Vad ser du för utmaningar i arbetet med särskilt stöd?
10. Hur arbetar du i den dagliga verksamheten för att stödja ett barn som är i behov av särskilt stöd?

### Samarbete:

11. Hur samarbetar eller samverkar du med andra kompetenser såsom specialpedagog i arbetet med tidiga insatser och särskilt stöd?

Finns det något du kan/vill berätta vidare om?

## Bilaga 4 - Utvecklingsteoretiska modellen

