

Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser

Mara Westling Allodi & Heidi Selenius (Red.)



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser

Redigerad av

Mara Westling Allodi och Heidi Selenius



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Published by
Stockholm University Press
Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Sweden
www.stockholmuniversitypress.se

Supporting Agency (funding): Vetenskapsrådet

Text © The Author(s) 2025
License CC BY 4.0

First published 2025
Cover Design: Stockholm University Press
Cover Image: Cover images generated with the assistance of an AI tool.

Contemporary Research in Special Education (CRSE) (Online) ISSN: 3035-711X
Series number: 2

Grant number: 2017-03683

ISBN (Paperback): 978-91-7635-267-0
ISBN (PDF): 978-91-7635-268-7
ISBN (EPUB): 978-91-7635-269-4
ISBN (Mobi): 978-91-7635-270-0

DOI: <https://doi.org/10.16993/bct>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (unless stated otherwise within the content of the work). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:
Allodi, M. W. & Selenius, H. (Red.) (2025). *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser*. Stockholm: Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct>.
License: CC BY 4.0



To read the free, open access version of this book online,
visit <https://doi.org/10.16993/bct> or scan this QR code with
your mobile device.

Contemporary Research in Special Education

The book series *Contemporary Research in Special Education* (CRSE, ISSN 3035-711X) aims to publish research on various theoretical perspectives and methodical approaches, reflecting the interdisciplinary nature that characterises special education as a scientific topic. Special education as an academic research discipline deals with conditions for participation and learning with a basis in societal, organisational, group and individual perspectives. The editorial board would like to put an emphasis on examining how educational environments can support or impede development, learning and socialisation among children, youth and adults.

The series aims to publish books that investigate how difficulties can be prevented by studying interactions between the individual and the environment, identifying protective factors and risk factors at various levels for people with disabilities, people in socially vulnerable situations and children and students in need of support. The research presented in the series can include studies of democracy, issues relating to core values, human rights, inclusion and participation, and issues relating to how supportive educational environments can be created for all children and youth. Other areas of interest are what various disabilities may entail for individuals and their broader context.

We invite submissions related to the following foci on special education: Participation and learning, learning environments and didactic development, special education and younger children, ethics, power and profession, migration and education. CRiSE accepts manuscripts in Swedish and English.

The Editorial Board of Contemporary Research in Special Education

- Mara Westling Allodi, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University (Chair)
- Nihad Bunar, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University

- Rune Hausstätter, PhD, Professor, Department of Pedagogy, Inland Norway University of Applied Science.
- Helena Hemmingsson, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Samuel Odom, PhD, Senior Research Scientist, Frank Porter Graham Child Development Institute, the University of North Carolina at Chapel Hill, United States
- Joacim Ramberg, PhD, Associate Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Lise Roll Pettersson, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Susan Sandall, PhD, Professor Emeritus College of Education, University of Washington, Seattle, United States
- Kristina Ström, Professor, Åbo Akademi University, Åbo, Finland
- Wieland Wermke, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Jenny Wilder, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University

Titles in the series

1. Wermke, W., Höstfält, G. och Magnússon, G. (Red.) 2024. *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*. Stockholm: Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bc9>. License: CC BY 4.0
2. Allodi, M. W. och Selenius, H. (Red.) 2025. *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser*. Stockholm: Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct>. License: CC BY 4.0

Riktlinjer för sakkunniggranskning

Böcker som är publicerade med Stockholm University Press är sakkunniggranskade. Varje bokförslag skickas till ett redaktionsråd av experter inom ämnesområdet för en första bedömning. Om redaktionsrådet och förlagskommittén vid Stockholm University Press anser att förslaget är av god kvalitet, accepteras detta för vidare hantering. Det fullständiga bokmanuset granskas i sin helhet av minst två oberoende experter.

En av redaktörerna för denna antologi, Mara Westling Allodi, är ordförande i redaktionsrådet för *Contemporary Research in Special Education*. För att undvika jäv har hon klivit åt sidan och inte varit delaktig i några beslut eller rekommendationer från redaktionsrådet.

En utförlig beskrivning av förlagets riktlinjer för sakkunniggranskning finns på webbplatsen: <https://www.stockholmuniversitypress.se/site/peer-review-policies/>

Redaktionsrådet för *Contemporary Research in Special Education* tillämpar enkel sakkunniggranskning för manuskript, vilket innebär att granskarna varit anonyma för författarna under granskningsprocessen.

Tack till granskare

Ett stort tack riktas till dem som har sakkunniggranskat manuset till den här boken.

Innehållsförteckning

Introduktion 1

Del I : Betydelsen av tidiga insatser 3

1. Tidiga insatser och specialpedagogiska interventioner i olika skepnader: forskning, policy och praktik 5

Mara Westling Allodi, Mats Granlund, Eva Siljehag, Henrik Danielsson & Sven Bölte

2. Longitudinella effekter av tidiga interventioner 31

Samuel L. Odom, Jessica Amsbary, Jessica Steinbrenner, Jamelle Salomon, Jean Jarrett, Ann Sam & Sallie Nowell

3. Kollaborativa ansatser till professionsutveckling 57

Susan R. Sandall

4. Att främja socio-emotionellt lärande hos barn i förskolan 81

Hanna Ginner Hau, Laura Ferrer-Wreder, Sabina Kapetanovic, Nardos Tesfay, Lilianne Eninger, Elin Hammarberg, Ingela Clausén Gull & Tina M. Olsson

5. Barnriktat tal och chans till turtagning främjar barns språkutveckling 99

Iris-Corinna Schwarz

Del II : Studier med specialpedagogiskt fokus 123

6. Barnets första år lägger grunden för framtida lärande 125

Erika Zettby

7. Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö 153

Hampus Bejnö

8. Att främja ögonkontakt i socialt samspel hos barn med autism 181

Dag Strömberg, Lise Roll-Pettersson & Heidi Selenius

9. Främja engagemang hos förskolebarn 203

Frida Åström & Andrea Ritoša

10. Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten 219

Lisa Fohlin & Mina Sedem

11. Mångprofessionell samverkan – en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget att stödja elevers lärande och utveckling 241

Charlotte Jakobsson & Mina Sedem

12. Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan 265

Eva Siljehag

13. En praktikbaserad coachingmodell sätter fokus på det sociala klimatet i lärandemiljön 289

Carina Wikman, Mara Westling Allodi & Laura Ferrer-Wreder

14. Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan 307

Rasmus Riad, Mara Westling Allodi, Eva Siljehag & Sven Bölte

15. Kommunikationsstödjande strategier i praktiken 329

Karin Edlund

16. Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor 351

Maria Gladh & Eva Siljehag

17. Främja alla elevers skrivförmåga med Playful Writing i svensk skolkontext 373

Heidi Selenius, David Backlund, Anna Ingvarsdotter, Maria Walter & Hanna Ginner Hau

18. Samspel och pedagogiska strategier för elever med flerfunktionsnedsättning: Från teori till praktik 393

Linn Johnels & Jenny Wilder

19. Kompetenta kommunikationspartners gör skillnad: En undersökning av AKKtiv Kompis i anpassad grundskola 413

Sofia Wallin, Gunilla Thunberg & Jenny Wilder

20. Ögonstyrd dator för barn med omfattande funktionsnedsättning 439

Yu-Hsin Hsieh, Mats Granlund & Helena Hemmingsson

Sammanställning författarinformation 459

Introduktion

Denna antologi har planerats och genomförts med syfte att göra resultat från specialpedagogisk forskning mer tillgängliga för studenter som läser specialpedagogik. Forskningen inom specialpedagogik publiceras ofta i vetenskapliga artiklar och avhandlingar på engelska. Antologin är skriven på svenska för att göra innehållet mer tillgängligt, samtidigt som den behåller en forskningsmässig karaktär. Texterna har granskats av två redaktörer och genomgått en ytterligare extern granskning.

Under 2018 startades en *forskarsskola i specialpedagogik med inriktning tidiga insatser*. Forskarsskolan har finansierats av Vetenskapsrådet och är ett samarbete mellan Stockholms universitet, Jönköpings University, Linköpings universitet och Karolinska institutet. Satsningen med forskarsskolan möjliggjorde utveckling av forskning inom specialpedagogik med fokus på yngre barn samt studier för att undersöka specialpedagogiska insatser. Forskarsskolan samarbetade även med internationella partners och framstående forskare, inklusive hedersdoktorer i specialpedagogik vid Stockholms universitet, med stor expertis inom forskning och praktik kring specialpedagogiska insatser och stöd för yngre barn, barn med funktionsnedsättning, samt professionell utveckling. Inom forskarsskolan användes en bred definition av tidiga insatser, vilken inkluderar även de första åren i skolan och som brukar tillämpas av bland annat UNESCO. Åldersspannet 0 till 8 motsvarar målgruppen för *early childhood education and care*. Dessutom omfattade forskarsskolan doktorandprojekt med fokus på insatser för elever i anpassad skola, oavsett deras ålder.

I denna antologi medverkar flertalet av de personer som har varit involverade i forskarsskolan. Flera av bidragen har skrivits av tidigare doktorander, som inlett sin forskarutbildning inom forskarsskolan, och deras handledare. Andra kapitel har skrivits av doktorander, lektorer och docenter i specialpedagogik, vilka alla bedriver forskning med liknande inriktning som forskarsskolan. De medverkande författarna har olika professionsbakgrund, men alla är verksamma inom det specialpedagogiska forskningsfältet.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Allodi, M. W. & Selenius, H. (2025). Introduktion. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 1–2). Stockholm University Press.
<https://doi.org/10.16993/bct.a>. License: CC BY 4.0

Antologin är uppdelad i två delar. I den första delen finns texter som ger definitioner av begrepp, presenterar teorier och sammanfattar forskningsresultat på ett övergripande sätt. I denna del ingår fem kapitel och det första kapitlet klargör vissa begrepp och beskriver möjliga hinder och felslut inom specialpedagogik och tidiga insatser. Detta kapitel har författats av forskarskolans styrgrupp. Därefter finns två bidrag från de internationella samarbetsparterna i forskarskolan: kapitel 2 redovisar vad vi vet om effekterna av tidiga insatser på längre sikt och kapitel 3 presenterar olika former för professionsutveckling som kan rekommenderas i samband med pedagogisk kvalitetsutveckling och specialpedagogiskt stöd. I kapitel 4 beskrivs forskningslitteratur om socioemotionellt lärande och resultat från utprovningar i Sverige. Den första delen avslutas med kapitel 5, som innehåller en genomgång av forskningslitteratur med fokus på barns tidiga språkutveckling och turtagningens betydelse.

Den andra delen av antologin innehåller 15 kapitel med tillämpade studier, ibland med experimentell design, där olika program, verktyg och interventioner har testats. Gemensamt för dessa kapitel är att de utgår från avhandlingsstudier och andra empiriska studier med syfte att främja utveckling, lärande och delaktighet för olika grupper av barn eller elever. Det finns kapitel som rapporterar undersökningar som har genomförts i familjemiljö (kap. 6, 8) i förskola (kap. 7, 9, 14, 16) i skolans lägre åldrar (kap. 13, 15, 17) och i anpassad skola (kap. 18, 19, 20); tre kapitel har fokus på personal: lärare i förskoleklass och skola (kap. 10), specialpedagoger i förskola (12) samt speciallärare och specialpedagoger i skola (kap. 11).

De specialpedagogiska insatserna som illustreras i antologin sträcker sig över ett brett spektrum av insatser med syfte att förändra, utveckla förmågor och även förebygga svårigheter. Exempelvis kan du läsa om praktikbaserad coachning, klassrumsobservationer, stöd till samspel, högläsning av böcker och strategier för att främja socialt samspel och kommunikation. Vissa av insatser riktar sig till hela barngrupper och är universella, medan andra riktar sig till vissa grupper av barn och elever. Alla insatser bör betraktas som exempel på specialpedagogiska insatser, som kan vara lämpliga i enlighet med policydokument och när såväl barn som elever ska få stöd eller särskilt stöd i utbildning. Förhoppningsvis ska innehållet i denna antologi inspirera till fortsatt kunskapsutveckling vad gäller specialpedagogiska insatser!

Denna antologi publiceras Open Access och finansierades genom medel från Vetenskapsrådet, projekt 2017-03683.

Del I: Betydelsen av tidiga insatser

Den första delen av denna antologi handlar om betydelsen av tidiga insatser för att främja barns lärande och delaktighet. Kapitlen i denna del belyser centrala begrepp, teorier och modeller inom specialpedagogik. Dessutom sammanfattas forskning om insatser på ett övergripande sätt.

I det första kapitlet förklaras viktiga begrepp och det förs en diskussion om vanliga hinder och missförstånd vad gäller specialpedagogiska insatser. Sedan följer två kapitel av våra samarbetspartner från USA. De beskriver hur tidiga insatser påverkar barn på lång sikt och ger förslag på gynnsamma arbetssätt för professionsutveckling. Tidiga insatser till yngre barn och effekterna av insatserna över längre tid än inget som är bara unikt för USA, utan oberoende av kontext är det gynnsamt att ge barn ett så tidigt stöd som möjligt. Likaså behöver pedagogisk personal i Sverige ständigt utveckla sin kompetens likt amerikanska kollegor för att skapa förutsättningar för lärande och delaktighet för alla barn, samt bygga en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Många av de former för professionsutveckling som finns i USA är överförbara till svensk skolkontext.

Det fjärde kapitel handlar om socioemotionellt lärande och med exempel från studier i Sverige. Den första delen av antologin avslutas med ett kapitel om vikten av att främja småbarns tidiga språkutveckling.

Kapitel 1. Tidiga insatser och specialpedagogiska interventioner i olika skepnader: forskning, policy och praktik

Mara Westling Allodi, Mats Granlund, Eva Siljehag,
Henrik Danielsson & Sven Bölte

Tidiga insatser och interventioner av olika slag för barn i behov av stöd är ett område som sammankopplar evidens från forskning, behov som uppmärksammas i samhällsliga analyser och tillämpningar i praktiken. Denna typ av forskning svarar på behov i samhället och främjar barnens utveckling, delaktighet och lärande i olika miljöer: familjen, förskola, skola och anpassad skola. Kapitlet visar vilka teoretiska grunder och motiv som finns för dessa insatser som syftar till positiva förändringar, och ger exempel på hur de valideras empiriskt. Kapitlet går igenom möjliga fallgropar och invändningar som kan hindra tidiga insatser, samt hur de kan hanteras.

Tillämpad specialpedagogisk forskning svarar mot behov i samhälle och i praktik

Det finns en stark konsensus i världen för att arbeta systematiskt för att uppnå målsättningar av välbefinnande, hälsa, lärande, likvärdighet, jämställdhet och rättvisa. Det finns därmed en efterfrågan på metoder som kan hjälpa samhällsliga instanser och organisationer att förbättra olika områden. En av dessa förbättringar är en utveckling av kvalitet i undervisning för att uppnå en inkluderande utbildning för alla, i förskola, skola och anpassad skola. Många metoder riktar sig också mot att påverka villkoren för barns tidiga utveckling i familjen.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Allodi, M. W., Granlund, M., Siljehag, E., Danielsson, H., & Bölte, S. (2025). Tidiga insatser och specialpedagogiska interventioner i olika skepnader: forskning, policy och praktik. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 5–29). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.b>.
Licens: CC BY 4.0

Det finns idag tillgänglig kunskap från forskning inom olika områden om principer, verktyg och metoder som kan vara effektiva för att förbättra resultat och utfall för befolkningen, inte bara i form av skolresultat, utan också i ett bredare perspektiv, för hälsa, välbefinnande, engagemang och delaktighet i samhälle. Dessa metoder kallas evidensbaserade när de har undersökts empiriskt med experimentella metoder och studierna visar att de har en god effekt. Effekten kan bestå i att barnen lär sig mer än andra barn som inte undervisas med den metoden, eller barnen som deltar i ett visst program för socio-emotionellt lärande har lägre förekomst av beteendeproblem än barn som inte deltar i programmet; barnen som är i riskzon för läs- och skrivsvårigheter, är inte längre i riskzon efter några veckor av pedagogiskt grundat och välgenomförd träning. Kunskaperna om evidensbaserade metoder sammanställs i systematiska översikter och metaanalyser som bidrar med sammanfattningar om vad som fungerar och för vilka grupper. Dessa översikter publiceras i olika tidskrifter men även som rapporter på myndigheter (t.ex. se SBU, 2022, en översikt om program för att främja elevers psykiska hälsa i skolan) och på webbplatser, för att ge vägledning till praktiken. Som exempel kan nämnas AFIRM modules, (Waters et al., 2022), evidensbaserade praktiker (EBP) för barn med autism. Andra tillgängliga webbsajter som sammanfattar evidens från olika källor är Education Endowment Foundation, EEF (2017) och What Works Clearinghouse (2024).

För att bidra till dessa kunskaper om evidensbaserade metoder behöver man bedriva forskning i svensk kontext, eftersom metoderna ska testas noggrant och det kan behövas anpassningar till olika kulturer och utbildningssystem. Även om det finns evidens för att metoder fungerar i ett annat utbildningssystem, behöver metoderna testas igen och kanske anpassas, när de ska användas i en annan kontext.

Vissa sätt att arbeta kan rekommenderas även på basis av konsensus från experter och samlade och välbeprövade pedagogiska erfarenheter. Till exempel finns en samling rekommenderade praktiker (Division for Early Childhood, 2014) som har utvecklats genom samarbete och konsensus från experter och vars innehåll bygger både på forskning och på pedagogiska erfarenheter, i de fall det inte finns tillräckligt stark evidens från forskning (mer om detta i kapitel 3, Sandall, 2025).

I denna antologi finns flera exempel av utprövningar och anpassningar av specialpedagogiska insatser, metoder och program i det svenska samhället och dess utbildningssystem. I detta kapitel ger vi definitioner av olika typer av insatser. Vi presenterar deras teoretiska

grunder, ger exempel på stöd från empiriska studier och behandlar några av de problem och hinder som kan uppkomma. I kapitel 2 (Odom et al., 2025) kommer begreppet tidiga insatser att fördjupas. I kapitel 3 (Sandall, 2025) definieras ytterligare begreppen professionsutveckling och kollaborativa ansatser som innebär samarbete mellan olika professioner.

Olika typer av insatser och insatser på olika nivåer

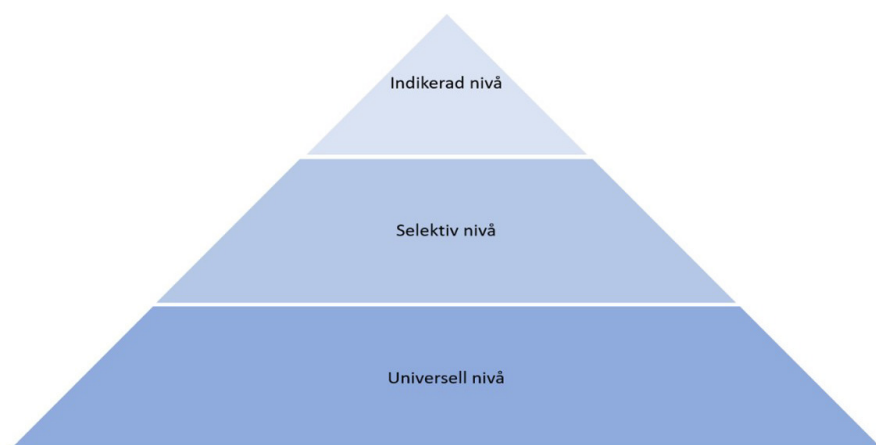
Vi föredrar att använda termen tidiga insatser (eng: *early interventions*) för de insatser som beskrivs men vi använder också termerna interventioner, metod och program. Interventioner eller insatser innebär att man på ett systematiskt sätt gör något för att åstadkomma en förändring som man kommit överens om att den är önskvärd.

Insatser använder vi för att tala om en bredare typ av insatser som kan vara mer generella, erbjuds till alla elever i en skola, eller till hela befolkningen på policynivå. Interventioner kan vara specifika aktiviteter som erbjuds under en viss period, till exempel ett antal hembesök till barn och familjer i en riskgrupp. När interventionen är ännu mer formaliserad med omfattande material, det vill säga en manual med tydliga riktlinjer eller detaljerade instruktioner, kan man tala om ett program.

En evidensbaserad metod kan vara ett särskilt effektivt sätt att bedriva en pedagogisk aktivitet, t.ex. läsundervisning eller högläsning, och det är något som kan användas kontinuerligt över tid, som inte är tidsbegränsat till ett antal tillfällen. Både program, metoder och interventioner kan ha ett specifikt namn, till exempel programmet PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*, se kapitel 4, (Ginner Hau et al., 2025) eller metoden *Dialogic Reading*, se kapitel 14. Dessa begrepp kan också överlappa delvis. När en metod testas i ett antal lektioner eller lärandeaktiviteter i ett forskningsprojekt kan man säga att man genomför en intervention med den metoden.

Tidiga insatser kan genomföras på olika nivåer och det finns modeller som beskriver hur detta kan se ut. Exempel på dessa modeller är *Response to Intervention* (RtI) (och *Multitiered system of support* (Carta et al., 2016), *Building blocks*, och *Pyramidmodellen*. Dessa modeller används inte enbart i specialpedagogik utan också i andra verksamheter som erbjuder insatser, såsom vården och socialt arbete, internationellt och nationellt.

Sådana modeller beskriver en första nivå av *universella* insatser, som erbjuds till alla; en *selektiv* eller riktad nivå av insatser som erbjuds



Figur 1. Insatser genomförs på olika nivåer: på universell nivå när den riktas till hela gruppen i ett klassrum, eller till hela befolkningen; selektiv nivå, när den riktas till elever som inte utvecklas som förväntat i klassrummet, eller till en grupp som har en känd riskfaktor i befolkningen; indikerad nivå när de riktas till individer där andra insatser inte är tillräckliga.

för en grupp där de universella insatserna av olika anledningar inte är tillräckliga, och på toppen en *indikerad nivå* av ännu mer intensiva insatser som är individuellt skraddarsydd, se figur 1.

Den första målsättning för insatser är att utveckla den pedagogiska kvaliteten på den universella nivån: en del problem som skulle kunna visas på individnivå kan förebyggas och åtgärdas även med universella insatser. Utöver de universella insatserna, den breda basen, är det bra att veta vilka som kan ha nytta av mer riktade insatser. Därmed behövs det metoder för screening – som inte ska vara så tidskrävande – för att upptäcka dessa grupper av barn.

En princip bakom dessa modeller är att vi behöver veta vilka som kan ha nytta av mer riktade insatser. Anledning till att man fördelar insatser på detta sätt är också för att säkerställa att det är de som behöver mer som får de mer intensiva insatserna. Resurserna för insatser är inte obegränsade och det är viktigt att de kan ges till dem som har störst behov.

I material från Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och andra skolmyndigheter används också en pyramidmodell. Den breda basen heter där tillgänglig lärmiljö, i mitten extra anpassningar och i toppen särskilt stöd. Idén som framförs är att särskilt stöd ska minimeras och detta sker om man erbjuder tillgängliga lärmiljöer och extra anpassningar. Resonemanget passar väl för vissa typer av

funktionsnedsättningar t.ex. motoriska eller fysiska (t.ex. synnedsättning) medan kan ifrågasättas när det gäller andra svårigheter (t.ex. läs- och skrivsvårigheter) där särskild undervisning och stöd kan faktiskt lära barn att överkomma svårigheterna. Det kan vara problematiskt att helt ersätta selektiva insatser med extra anpassningar, vilket är en tolkning som man verkar göra ibland i förskola och skola. Att erbjuda digitala resurser som extra anpassning kan vara bra, men man borde också erbjuda till barn som har nytta av det, en intensiv undervisning individuellt eller i liten grupp där man tränar relevanta förmågor under en period. Det finns nämligen evidensbaserade metoder som har utvecklats och testats i Sverige (se t.ex. Wolff 2011), men vi vet inte i vilken utsträckning de faktiskt erbjuds till barn och elever i svenska skolor.

Förskolan i Sverige kan ses som en tidig insats på universell nivå. Den allmänna förskolan är en rättighet för familjerna sedan barnet fyller ett år. Den är universell eftersom den når i stort hela befolkningen (med några undantag, eftersom vissa grupper har rätt till en i tid mer begränsad barnomsorg). Att erbjuda en generell och subventionerad förskola av hög kvalitet är en satsning som samhället gör som stödjer och främjar barns utveckling, under förutsättning att förskolan har hög kvalitet och är inkluderande, det vill säga erbjuder en bra lärmiljö med tillräckligt stöd för alla barn. Andra typer av insatser på universell nivå är föräldrapenning, förändringar i policy, till exempel i läroplan; utbildning och kompetensutveckling för lärare; eller program och metoder som introduceras för alla elever i en skola eller klassrumsobservationer som verktyg för att utveckla kvaliteten i lärmiljön (t.ex. kapitel 13, Wikman et al., 2025).

Flera av insatserna som beskrivs i denna antologi är på universell nivå. En anledning är att det viktigt att utveckla dessa universella insatser genom att höja kvaliteten i lärmiljön. Dessa universella insatser kan främja utveckling och välbefinnande för alla och kan också förebygga och förhindra svårigheter som skulle kunna uppstå i pedagogiska verksamheter med låg kvalitet. Det kan finnas en tendens att vi hoppar över denna nivå och gör åtgärder direkt på individnivå, när bristerna finns snarare i organisationen. Därför är det viktigt att genomföra och undersöka effekter av universella insatser, såsom utveckling av kvalitet i förskola och skola. Men dessa flernivå-modeller innebär också att universella insatser inte är tillräckliga, utan det finns även behov av andra typer av specialpedagogiska insatser som kan ges i gruppform och individuellt. Insatser på selektiv och indikerad nivå innebär inte

nödvändigtvis en placering i en annan grupp, utan de kan erbjudas i många fall inbäddade i en inkluderande lärmiljö.

Insatser på selektiv nivå är till exempel insatser som erbjuds i en liten grupp till barn som har visat svårigheter med läsinlärning; eller kan erbjudas när lärare ser att vissa barn behöver mer stöttning med att samspela med kamrater (se t.ex. kapitel 16 Gladh & Siljehag, 2025).

Exempel på insatser på indikerad nivå kan vara stöd genom hembesök till familjer med extremt tidigt födda barn (kapitel 6, Zettby, 2025) eller olika typer av träning för autistiska barn (kapitel 7, Bejnö, 2025; kapitel 8, Strömberg et al., 2025) som kan utföras hemma eller i förskolan.

Generella teorier som förklarar processer, mekanismer och effekter

Tidiga insatser, interventioner och program har sin grund och har utvecklats utifrån både generella teorier om barns utveckling och från specifika teorier om utveckling av vissa förmågor och färdigheter. I detta avsnitt behandlas teorier som används för att förklara processerna som leder till förbättringar och förändringar efter interventioner och insatser.

Bronfenbrenner's bioekologiska modell (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) påstår att utveckling sker för barnet i proximala processer, i samspel som sker kontinuerlig med betydelsefulla samspelpartners och med omgivningen. Dessa ömsesidiga samspelssituationer är drivande faktorer i utvecklingen. Beroende på olika förutsättningar hos individen och i miljön uppstår gynnsamma proximala processer som leder till en utveckling av kompetens och en minskning av funktionsnedsättning; alternativt, leder negativa processer till en lägre utveckling av kompetens och en högre nivå av funktionsnedsättning.

I en annan teoretisk sammanställning av olika teorier om barns utveckling (Cantor et al., 2019, Osher et al., 2020) hävdas att barn utvecklas i samspel med kontexter och att relationer är centrala motorer i utveckling. En konsekvens av detta är att kvalitet i pedagogiska miljöer främjar barns utveckling.

En annan princip från kognitiv neurovetenskap som ligger till grund för tidiga insatser är att förmågorna är *formbara* under barns utveckling. De kan påverkas med erfarenheter, stimulans, träning och undervisning. Vi föds med vissa förutsättningar, men det sker en enorm utveckling under barnets första åren som påverkas av omgivning

och erfarenheter. Utifrån insikter och forskning inom kognitiv neurovetenskap hävdar Dehaene att lärande sker på basis av fyra grundpelare: uppmärksamhet, aktivt engagemang, återkoppling och konsolidering genom repetition; det innebär att det nya man lär sig, behöver man repetera några gånger för att befästa (Dehaene, 2020).

Tidiga erfarenheter kan stimulera och stödja utveckling, men negativa erfarenheter kan vara skadliga (Shonkoff, 2011). Vi behöver visst stimulera barns utveckling, men också skydda barnets hjärna från toxisk stress:

Samma neuroplasticitet som gör emotionell reglering, beteendeanpassning och exekutiv funktionsförmåga sårbara för tidiga störningar i stressiga miljöer möjliggör också deras framgångsrika utveckling genom fokuserade insatser under känsliga perioder när de mognar. Det pedagogiska fältet för yngre åldrar bör därför kombinera kognitiv-lingvistisk berikning med större uppmärksamhet för att förebygga, minska eller mildra konsekvenserna av omfattande motgångar på den utvecklande hjärnan. Med ledning av denna förbättrade teori om förändring måste forskare, praktiker och beslutsfattare arbeta tillsammans för att utforma, implementera och utvärdera innovativa strategier för att uppnå väsentligt större effekter än de som uppnås med befintliga program. (Shonkoff, 2011, p. 982).

En utvecklingssystemansats (Developmental System Approach, DSA) för tidiga insatser har utvecklats av Guralnick (2020) som kan användas för att planera och genomföra insatser för barn med funktionsnedsättning och behov av stöd och deras familjer. DSA beskriver ett system på flernivå (barn – familj – omgivningssamspel). På varje nivå finns riskfaktorer och skyddande faktorer: dessa faktorer samspelar med varandra på ett sätt som påverkar barns utveckling och barns fungerande över tid. Effektiviteten av tidiga insatser beror på hur de lyckas minska risker och stödja stärkande faktorer, helst inom flera nivåer. Genom sådana insatser med många komponenter kan kvaliteten i barns samspel med omgivningen förbättras. Dessa insatser kan genomföras både i familjen och i inkluderande lärmiljöer. Insatserna bygger på kunskap om barns utveckling och interventionsvetenskap, vilka integreras i implementeringsvetenskap. Guralnick skriver så här:

Denna långsiktiga och krävande process som involverar utvecklings- och interventionsvetenskap, inklusive kunskap om risker och funktionshinder, kommer också att kräva administrativa strukturer och stödjande resurser som överensstämmer med de utvecklingsorienterade principer och praxis som beskrivits tidigare. Det kollektiva resultatet är utformat för att

generera optimala inkluderande samhällsbaserade metoder som avsevärt kan förbättra barns utveckling och familjens välbefinnande. (Guralnick, 2020, p. 182).

Begreppet *utvecklingskaskader* (*developmental cascades*, Masten & Cicchetti 2010) förklarar hur förändringar inom ett område kan leda till förändringar inom andra områden, och dessa progressiva förändringar kan ändra utvecklingsförloppet för individerna. Effektiva interventioner för föräldrarna till exempel kan resultera beteendeförändringar hos barnen och på olika sätt: ”De mest effektiva insatserna, de som har hållbara och positiva effekter på barns liv, tycks vara resultatet av att de orsakar utvecklingskaskader” (Masten, 2021, s. 124). Ett exempel av utvecklingskaskad kan vara att en språkutvecklande insats med högläsning av böcker har bidragit, enligt lärarna, till bättre relationer mellan barnen i barngruppen och mellan lärare och barn (kapitel 14, Riad et al., 2025). Den språkutvecklande insatsen, genom att skapa samspel och engagemang i gruppen, bidrar till att det blir ”ringar på vatten”, det vill säga, insatsen skapar förändringar inte enbart hos individer utan också i gruppen och positiva relationer utvecklas.

Begreppet *resiliens* är också intressant för att förstå utvecklingsprocesser och möjliga förändringar. Utifrån ett utvecklingssystemsperspektiv, definieras resiliens som förmågan i ett dynamiskt system att anpassa sig på ett framgångsrikt sätt till utmaningar som hotar systemets funktion, överlevnad eller utveckling. Resiliens är förmågan att klara av utmaningar och mobilisera både egna resurser och resurser i omgivningen. Resiliens i ett systemperspektiv ses inte som en egenskap hos individen, utan som en förmåga till motståndskraft som finns på olika nivåer, från mikro till makronivå (Masten, 2021). I ett teoretiskt ramverk som inspireras av resiliens, tas avstånd från modeller som fokuserar på deficit, medan det finns mer fokus på främjande faktorer och skyddande faktorer. Begreppet resiliens undersöks ofta i relation till stress, rädsla och välbefinnande. Feldman (2020) argumenterar att begreppet resiliens borde förklaras inte enbart som en reaktion till trauma, utan det skulle ses som något positivt, som ett grundläggande villkor i existensen, något som upplevs av det lilla barnet från starten, med stöd i samspelet med modern. Livet handlar i stor utsträckning om att vara resiliens, av att klara sig och utvecklas, med stöd i den omsorg och omvårdnad som finns i ens omgivning. Det finns inte utrymme för att beskriva Feldmans konceptualisering av resiliens, mer än att säga att även med en bas i neurobiologin av den tidiga anknytningen, stödjer denna ansats betydelsen av samspel och sociala relationer för den

mänskliga utvecklingen i stort. Denna modell skulle kunna tillämpas i interventioner som inte fokuserar på deficit, utan stödjer resiliens och välbefinnande hos barn, till exempel när individer inte har fått tillräckligt stöd för att utveckla dessa förmågor under sina tidiga år.

Exempel från empiriska studier på att tidiga insatser gör skillnad

I detta avsnitt presenteras exempel från empiriska studier som visar vilka effekter tidiga insatser kan ha för barns utveckling och resultat längre fram, i termer av skolresultat, arbete och hälsa.

En longitudinell studie i Storbritannien kallat EPPE studie (*Effective Provision of Preschool Education, EPPE*) har följt en grupp barn från yngre åren och upp genom skolåren och har undersökt olika riskfaktorer på individnivå och olika egenskaper i de pedagogiska miljöerna. Analyserna visade att förskolor med hög kvalitet i verksamheten kunde kompensera för ogynnsamma omständigheter i barnens bakgrund (Sylva et al., 2010). Detta resultat stödjer att förskola kan ses som en universell insats som stärker barns fungerande. Detta är inte en studie med kontrollgrupp, men den gav möjlighet att jämföra utfallet för barn med liknande riskfaktorer som hade haft tillgång till förskolor av god kvalitet med barn som inte hade haft det. De positiva skillnaderna i skolprestationer för de som hade fått gå i en bra förskola var fortfarande kvar i slutet av grundskolan.

I Danmark har Bauchmüller et al. (2014) undersökt de långsiktiga fördelarna av en universell insats, i form av högkvalitativ förskola. I studien användes registerdata om ca 30 tusen barn. Indikatorer av högre kvalitet i förskola var lärartätheten, det vill säga god tillgång till personal i förhållande till antal barn i gruppen; en annan indikator av kvalitet var förekomst av personal med lärarutbildning. Denna studien hade inte data för att undersöka effekter av kvaliteten i processer inom förskolan, utan kunde enbart undersöka strukturella aspekter. Studien visade att barn som hade gått i förskolor av högre kvalitet, i termer av lärartäthet, förekomst av manliga lärare och tillgång till utbildad personal, hade högre resultat på ett språkprov i slutet av grundskolan, när man kontrollerade för variabler om familjens resurser och utbildning.

Vad gäller selektiva interventioner finns några studier som har undersökt effekterna i skolåldern av interventioner i förskoleåldern. Dessa interventioner hade införts tidigare i många förskolor på nationell nivå. I dessa interventioner, *More at Four* (MAF) och *Smart start* (SS),

hade barn i riskgrupp fått delta i förskoleprogram av hög standard. Analyserna visade att barnen som hade deltagit i dessa program hade högre skolresultat i slutet av mellanstadiet än de som inte hade deltagit. Kostnaderna för specialundervisning var också lägre för denna grupp (Dodge et al., 2017). I en uppföljning i slutet av årkurs 8 kunde man se fortfarande positiva effekterna för skolresultat för interventionsgruppen, lägre kostnader för placering i specialundervisning och färre underkända betyg. Effekterna minskade inte över tid, tvärtom fanns det en större effekt över tid för de som hade fått programmet MAF. Vissa grupper kunde gynnas ännu mer, även om programmen hade en positiv betydelse (impact) på alla deltagare (Bai et al., 2020).

I Danmark har ekonomer tillsammans med andra forskare (Rosholm et al., 2021) undersökt frågan om det stämmer att tidiga insatser som genomförs i det skandinaviska välfärdssystemet ger effekter som stämmer överens med modellen som har framförts av Nobelpristagaren i ekonomi James Heckman (2023), det vill säga att tidiga insatser ger mer resultat i förhållandet till vad som investeras, jämfört med insatser som erbjuds senare i livet. Metaanalysen av 10 randomiserade studier med mer än 30 tusen deltagare visade att de flesta interventioner hade en positiv effekt; framför allt hade de som förbättrade lärmiljön i förskolan stora effekter. Denna studie visar att även i ett samhälle med välfungerande välfärd och tillgängliga förskolor för alla, kan det finnas ett utrymme för förbättringar av innehållet i verksamheterna, genom att introducera relativt billiga program som dock kan ge märkbara och varaktiga förändringar i barnens förmågor.

I en annan studie har Garcia et al. (2019) analyserat effekterna av två förskoleprogram av hög kvalitet – som erbjöds till högriskfamiljer på 1980-talet – på deltagarnas förekomst av kriminalitet i vuxenåldern. Studien var av typen randomiserad/kontrollerad RCT och det fanns både interventionsgrupp och jämförelsegrupp, så det går att uttala sig om hur det gick för de som fick interventionen och de som inte fick. Uppföljningen i vuxenålder visar stora könsskillnader i effekterna av förskoleprogrammet, när det gäller att avvärja brottslighet för missgynnade pojkar och flickor. Behandlingseffekten är statistiskt signifikanta för flickor och inte för pojkar, när det gäller antal brott i vuxenålder. I analyser som tar hänsyn till kostnaderna av brott för samhället blir effekten av brott som har avvärjts genom förskoleprogrammen dock mycket högre för män än för kvinnor. Detta beror på att männen begår mer allvarliga brott än kvinnor och det fanns färre sådana brott bland män i interventionsgruppen. Författarna drar slutsatsen att

programmet visade störst effekt för de barn som hade mödrar med lägst utbildning.

Utöver dessa longitudinella studier som undersöker effekter längre fram av särskilda insatser, finns det andra typer av studier. Metaanalyser sammanställer och sammanfattar resultaten från olika studier som har använt samma typ av program och kalkylerar en effekt som bygger på de studier som har genomförts tidigare. Systematiska översikter sammanställer studier inom samma område för att svara på specifika frågor. Till exempel Dowdall et al. (2020) har genomfört både en systematisk översikt och en metaanalys. De sammanställer resultat från 19 randomiserade kontrollerade studier (RCT) där man har testat effekten av föräldrars läsning av bilderböcker med barn från noll till sex år på barns språkutveckling. Översikten bekräftar att föräldrars läsning av böcker stimulerar och utvecklar barns språk och den positiva effekten är oberoende av föräldrars utbildningsnivå. Ett annat exempel är Chan et al. (2023), en systematisk översikt över förebyggande program för mor- och farföräldrar som ger stödjande support till barn och barnbarn, vilket är ett område för interventioner som utvecklas även i Sverige för barn med autism (Zakirova-Engstrand et al., 2021).

Studier som rapporterar resultatet av en experimentell utprovning av ett program eller metod ger ett bidrag till ett område genom sitt specifika resultat. Genom att beskriva interventionen i detalj görs det möjligt att upprepa samma studie i ett annat sammanhang och att tillämpa interventionen i praktiken. Exempel av en studie som är selektiv intervention för elever i riskzon för läs- och skrivsvårigheter är Wolff (2011).

Implementering: goda erfarenheter och möjliga fallgropar

Insatser som har stöd i evidens skulle kunna introduceras i praktiken i en process som kallas implementering. När man utvecklar en metod eller ett program gör man det genom olika steg. Först genomför man en pilotstudie för att testa genomförbarheten och eventuellt göra justeringar, sedan gör man en randomiserat studie med kontrollgrupp, och om det finns indikation av goda resultat kan man testa metoden i större skala, där de som utvecklade metoden inte längre är involverade som utbildare. Meningen är att testa om metoden kan användas med goda resultat även utan upphovsmannens medverkan. När ett program har klarat dessa steg, och behåller goda effekter, kan det introduceras som en innovation i skolorna med god tilltro att det kommer att fungera

väl. Ett exempel på ett sådant program är *Nuffield Early Language Intervention* (NELI; West et al., 2020) ett program på selektiv nivå som har genomgått denna utprovning. Utbildningsdepartementet i Storbritannien finansierar nu kostnaderna för utbildning, handledning, assistenter och material till skolorna som vill introducera programmet.

Om det inte är möjligt att genomföra randomiserade studier i större skala, kan man testa om metoden fungerar med hjälp av andra experimentella design, som t.ex. single case design (se kapitel 20, Hsien et al., 2015).

Vad är det som kan gå snett i implementering av evidensbaserade insatser? Det är inte säkert att metoder och insatser som har utvecklats och testat i andra kontexter och utbildningssystem fungerar på samma sätt i ett annat sammanhang. Innehållet i programmet måste analyseras. De som ska använda metoden ska involveras i bedömningen, så att man upptäcker om det finns behov av anpassningar.

Det är viktigt att utgå från behoven som formuleras av de som ska använda metoden. Om metoden svarar på lärarnas aktuella behov, och gör det på ett sätt som stämmer överens med deras pedagogiska värderingar, finns det goda förutsättningar för att de ska vilja använda den: det är inte något som prackas på uppifrån, utan det är något som efterfrågas av fältet. Dessa aspekter handlar om det som kallas i forskning social validitet eller ekologisk validitet, och det handlar om huruvida en metod uppfattas ha en giltighet, en validitet, för att svara på behov som upplevs som prioriterade och angelägna.

De organisatoriska förutsättningarna för implementering kan också falla. Insatserna som introduceras bör vara välförankrade i alla led: om ledningen ger stöd är det lättare att introducera de organisatoriska förändringar som insatserna kräver.

Lärarna som är involverade i en innovation i form av ett program behöver delta i en utbildning, en professionell utveckling som ska vara lämplig för ändamålet när det gäller omfattning och kvalitet. Ofta innehåller utbildningen både teoretiska och praktiska inslag, samt tid för reflektion och återkoppling, så att användarna ska känna sig väl förberedda. Programmet innehåller ofta former för stöd i genomförandet, i form av observationer, kontinuerlig handledning och återkoppling. Allt detta tar tid och tidsaspekten behöver ingå i en realistisk planering.

En målsättning av implementeringen är att genomföra insatserna som de var tänkta, det vill säga med en bibehållen hög trohet, eller plikttrogenhet till metoden, vilket kallas för *fidelity* i forskning. Över tid, leder en låg nivå av plikttrogenhet till att de förväntade och utlovade resultaten

kanske inte inträffar. Av denna anledning är det viktigt att förmedla och hålla fast vid de som är *kärnan* i en metod eller ett program. Det är huvudingrediensen som inte får förändras i ett genomförande, samtidigt som det måste vara möjligt att göra nödvändiga anpassningar. En metod kan kräva en viss intensitet i genomförandet av aktiviteten, i form av en daglig rutin över ett antal veckor. Om genomförandet sker för sällan, t.ex. en gång i veckan och sprids över flera månader i stället, kan det leda till att den förväntade effekten uteblir. Det finns således fallgropar i organisatoriska implementering av evidensbaserade metoder och innovationer. Det gör att en enkel och obetänksam introducering av dessa inte rekommenderas. Det finns goda erfarenheter av modeller som stödjer en implementering som håller över tid och som fortsätter att ge de goda utfall som utlovades (om implementering, se kapitel 10, Fohlin & Sedem, 2025).

När en insats eller metod implementerats är det en utmaning att vidmakthålla förändringen, det vill säga att man fortsätter att använda metoden eller göra insatsen. Personalomsättning, nya behov och prioriteringar samt omorganisation är faktorer som kan "ställa till det". Personalomsättning kan innebära att de "kunskapsbärare" som kan metoden bäst i personalgruppen försvinner. Det kan då vara svårt för andra i personalgruppen att vara plikttrogna till metoden. Introduktion av nyanställda och uppföljningsutbildningar är då viktiga instrument för att bibehålla plikttrogenhet. Förskole- och skolverksamhet är dynamiska verksamheter som förändras över tid, allteftersom förutsättningarna i samhället förändras och trender i vad som anses viktigt tillkommer eller försvinner. Dessa utmaningar mot plikttrogenheten kan vara svårare att hantera eftersom personalgruppens storlek och generella arbetsuppgifter oftast inte utformats baserat på en arbetsuppgift (denna insats) utan på flera. Här fyller handledare och mentorer en viktig roll för att påminna om vikten av plikttrogenhet. Det är också bra om det finns identifierade "eldsjälar" som är djupt engagerade i insatsen som får regelbundet stöd för att hålla intresset uppe. På en organisatorisk nivå kan verksamhetsförändringar inträffa. Dessa hänger ofta ihop både med personalomsättning och med nya prioriteringar som kan påverka plikttrogenheten. Sådana utmaningar löser man oftast inte på klassrumsnivå eller i en enskild förskoleavdelning. Högre upp i organisationen är det viktigt att man har bra information om vilka insatser som försiggår och om hur mycket personalresurser de kräver. En ständig fråga blir då "orkar vi med" fler insatser just nu? Det kan då vara bra att föra ett resonemang om olika insatsers "släktskap". Om

nya insatser liknar tidigare insatser kan de lättare införas eftersom de kan upplevas vara en påbyggnad, en utveckling av en tidigare genomförd erfarenhet.

Andra hinder, invändningar och felslut

Det kan uppstå invändningar som blir till hinder i genomförandet av evidensbaserade tidiga insatser. Bakom dessa invändningar finns missuppfattningar som kan leda till slutsatser som inte stämmer, vi kan kalla dessa för olika typer av felslut.

En invändning är att dessa insatser hotar lärarens *professionella autonomi*, eftersom läraren inte är helt fri att arbeta efter eget tycke, utan förväntas arbeta på ett visst sätt, följa en metod (se t.ex. Minten, 2013). På ett sätt är det sant att när läraren förväntas använda metoder som har stöd i evidens, betyder detta att metoder som bevisligen inte fungerar borde sluta att användas. Detta borde dock inte uppfattas som ett hot mot lärarens professionalitet. Kunskap om vad som har stöd i evidens, borde man se som en kunskap som bidrar till en högre professionalism hos lärare, inte lägre. Denna invändning bygger dessutom också på ett missförstånd eftersom kartläggningar av pedagogiska metoder som har stöd i evidens, som fungerar, presenteras som möjliga insatser som läraren kan välja emellan, utifrån de specifika förutsättningar och behov som finns i verksamheten. Sammanställningar av evidensbaserade insatser och metoder ger tillgänglig information och är ett *erbjudande* till lärarna. De kan tillämpa dem för att svara på behov som de har identifierat, samtidigt som de behåller sitt professionella omdöme och sin autonomi. Professionell autonomi kan inte heller betyda att man bortser från vetenskapliga rön och undviker att använda metoder som skulle kunna göra nytta. Problematiken med inskränkning i autonomi skulle faktiskt kunna uppstå om och när man introducerar en metod, eller en innovation, på ett toppstyrt sätt, utan att lärarna är delaktiga, och utan att det bidrar till att svara mot ett behov.

Utifrån våra erfarenheter av att testa metoder och insatser i den svenska kontexten med exempel från denna antologi, har vi inte sett att specialpedagoger och lärare upplevde en lägre autonomi när de tog till sig kunskaper om dessa arbetssätt. De uttryckte i stället att dessa metoder var efterfrågade och svarade väl mot behov som de hade uppmärksammat i sina praktiker. De kände sig stärkta i sin profession av att ha fått välfungerande verktyg att använda och uttryckte inte att de kände sig mindre autonoma. Vi kan kalla denna typ av resonemang ett

felslut om att inte erkänna nyttan för lärarna av att arbeta med evidensbaserade metoder.

En annan invändning är att insatserna som har utvecklats i andra utbildningssystem och kontexter inte behövs på samma sätt hos oss. I Sverige har vi ett eget system och vi behöver inte ta intryck från andra system, kan vara ett sätt att tänka. Man anser att det svenska samhället har en sådan välfungerande välfärd, med insatser för barn och deras vårdnadshavare, en allmän förskola som är tillgänglig överallt och för alla – eftersom avgifterna inte är alltför höga – att ytterligare insatser för riskgrupper inte behövs på samma sätt som i utbildningssystem i länder som har större sociala skillnader, och större social utsatthet. Det kan stämma att vårt samhälle och dess utbildningssystem har styrkor, och gott om resurser i jämförelse med andra, men det finns nog luckor i det sociala välfärdsväv och en bristande likvärdighet som innebär att behovet av insatser och ändringar i arbetssätt har uppstått även hos oss. Detta visas till exempel när vi beaktar att vi har en obligatorisk grundskola med kunskapskrav som dock inte alla elever klarar av, år efter år.

Program som innebär universella insatser, och också selektiva insatser kan introduceras som en nationell policy i flera länder, t.ex. för att öka välbefinnande och hälsa och reducera utslagning, skolfrånvaro, avhopp och sociala problem; eller för att minska andelen elever med läs- och skrivsvårigheter. Sådana insatser kräver ofta att många personer är informerade och engagerade och kan därför vara resurskrävande i startfasen. När man väl kommit igång kräver universella insatser oftast mindre av enskilda personer. Det kan därför vara bra att inte börja med att introducera för många universella insatser samtidigt.

Skolsystemet i den svenska kontexten är decentraliserat till olika huvudmän och det uppstår många alternativ, även om Skolverket och andra myndigheter driver vissa nationella insatser i form av lärarfortbildning, s.k. lärarlyft. I andra skandinaviska länder har det varit möjligt att introducera evidensbaserade program i hela landet: i skolor i Finland används KiVA, ett evidensbaserat skolprogram som motverkar mobbning, medan i skolor i Sverige är det möjligt att fortsätta att använda olika metoder, även om deras effekt inte är vetenskapligt underbyggt.

Ett nationellt initiativ i den svenska kontexten har varit *läs och skriv och räkna garantin*, som eftersträvar att man upptäcker tidigt vilka barn som behöver mer stöd i förskoleklassen och i de lägre årskurserna. Skolinspektionen undersöker hur denna garanti har implementerats

(Skolinspektionen, 2022). En delstudie baserad på enkäter till personal visar att den har lett till att elevers behov uppmärksammas i större utsträckning än tidigare genom kartläggningen, men detta leder inte till en tidigareläggning av de specialpedagogiska insatserna. Enligt en annan undersökning måste lärarna genomföra kartläggningar som ändå inte leder till de åtgärder som reformen förespråkade. De obligatoriska kartläggningarna för att upptäcka behov av stöd är tidskrävande och har rapporterats ta tid från den reguljära undervisningen (Jaara Åstrand, 2021). I detta fall verkar det inte ha funnits adekvat stöd och resurser *hela* vägen och i alla led för denna reform och det har lett till att implementeringen inte har genomförts enligt intentionerna.

Svårigheterna att göra insatser generellt, trots att det finns mycket kunskap i form av forskning, utredningar och rapporter från myndigheter kan bero på styrningen i organisationer, där centrala, regionala och lokala aktörer har olika målsättningar och prioriteringar; omorganisationer kan också innebära hinder i genomförandet av innovationer, eftersom implementering kräver kontinuitet över tid.

Förutom brister i styrkedjan och organisatoriska stoppklossar kan det finnas andra hinder i form av negativa attityder. I en rapport om tidiga insatser från Nordens Välfärdscenter (2012) tas upp en "vänta och se mentalitet" hos pedagoger som kan hindra en tidig upptäckt av behov. Dessa attityder kan vara en förklaring till varför det fanns brister i särskilt stöd i förskolor som granskades av Skolinspektionen (2018).

Personalen på förskolan måste reagera, skriver författarna av rapporten *Nordens barn, tidiga insatser för barn och familjer*:

(...) oavsett varför man intar en avvaktande hållning till tidig kartläggning och identifiering är det olyckligt för de barn som har behov av tidig intervention. Därför är det viktigt att alla som arbetar med barn och familjer är uppmärksamma på att det finns barn med särskilda behov. (Nordens Välfärdscenter 2012, s. 8)

(...) Förskolan har en unik möjlighet att förebygga, upptäcka behov och verkställa insatser för barn som behöver extra omsorg och hjälp i utveckling och inläring av färdigheter. Genom att begränsa användningen av diagnoser och kategoriseringar efter funktionsproblemens art och grad kan man även förebygga att tidiga insatser får stigmatiserande effekter på barnen och deras omgivning. (Nordens Välfärdscenter 2012, s. 10).

Det är viktigt att erkänna att det finns barn som behöver särskilt stöd och man kan erbjuda stöd i pedagogiska verksamheter utan att barn

har fått en diagnos. Identifiering av behov är inte stigmatiserande om man erbjuder stöd som kan främja utveckling.

Motsträvigheten mot att göra insatser tidigt och insatser överhuvudtaget handlar om ett felslut om att identifiering skadar, när den egentligen ger möjlighet att positivt påverka barns utveckling.

En möjlig källa till motstånd mot tidiga insatser i förskola i förskoleklass och delvis i de lägre årskurserna är att det finns invändningar mot idén att läraren ska *undervisa* på ett traditionellt sätt för yngre barn. Det finns pedagogiska uppfattningar om att yngre barn helst bör utvecklas genom den fria leken och man motsätter sig en "*skolifiering*" eller "*skolarisering*" (Persson et al., 2022) av det pedagogiska arbetet hos yngre barn, vilket av någon anledning förknippas till tidiga insatser. Här kan ett motargument vara att dessa tidiga insatser alltid utformas på sätt som är anpassade till barnens ålder och mognad, och aktiviteterna som genomförs ska innebära en positiv upplevelse för deltagarna; stödet kan också "bäddas in" i de dagliga rutinerna, så att man undviker att peka ut eleven som har ett behov av särskilt stöd.

Tidiga evidensbaserade insatser innebär således inte en skolifiering, men de kan visst innebära att barnen lär sig mer, utvecklar sin kompetens, blir engagerade i aktiviteter där läraren t.ex. läser böcker på ett sätt som är gynnsam för barnen och utvecklar mer dialog i gruppen (kapitel 14, Riad et al., 2025). Det kan också vara fallet att *direkta instruktioner* kan underlätta för barnet i behov av stöd att lära sig de små steg som behövs för att kunna interagera sedan med kamrater i den fria leken (kapitel 16, Gladh & Siljehag, 2025). Det skulle vara ett misstag att låta bli att ge ett stöd som kan göra stor skillnad, eftersom barn i behov av stöd finns. Om de finns, bör de inte ignoreras i ett utbildnings-system som strävar efter de globala målen av en inkluderande skola av god kvalitet, en skola som inbegriper alla barn och varje barn.

Här kan vi tala om ett möjligt felslut som bygger på en idealiserande och bedräglig *bild av barns utveckling, som inte erkänner variationer och risker i uppväxten*. En ignorering av dessa olika förutsättningar och villkor kan inte vara en fruktbar grund för inkluderande utbildning och samhälle. Ändå har denna önsketänkande präglat pedagogiken på sina håll i vår kontext.

Ett annat felslut i förskoleverksamhet är uppfattningen att eftersom alla barn har samma grundläggande behov så är barngruppen fokus för åtgärder och enskilda barns behov behöver inte utredas och åtgärdas. Om kartläggningar fokuserar på negativa aspekter av barnens fungerande kan detta bidra till en motvilja att genomföra dem.

Kartläggningen borde vara användbar i det pedagogiska arbetet och var en grund för en positiv utveckling. Det innebär att det inte räcker att kartlägga barnens sätt att fungera utan man bör identifiera vad som kan underlätta eller försvåra barnens fungerande i förskolan, skola, anpassad skola, m.m.

När vi visar fördelarna av tidiga insatser kan det förekomma att man avfärdas med att detta är ett ”mantra”, (Persson et al., 2022) som kan ses om en form av indoktrinering. Denna typ av argument riktas inte mot vetenskapen om tidiga insatser, teorierna eller de empiriska studierna i sig, utan snarare underminerar försöket att introducera dessa innovationer, genom att klaga på att själva idén upprepas för mycket. Genom att klaga på tjatet och att antyda att det handlar om en påverkanskampanj, kan det ge en anledning till att förhålla sig skeptisk till sådana initiativ.

”Retoriken” om tidiga insatser (Persson et al., 2022) nämns också, vilket ses som en inträdesport för en instrumentell pedagogik som syftar – dock menar man på ett helt beklagligt sätt – till att skapa produktiva medborgare, minska kostnader och öka de framtida vinsterna för samhället. Dessa målsättningar är för övrigt helt legitima för politiker och beslutfattare. Det ligger nämligen på en policynivå att utveckla välbefinnande och välstånd för samhällets medborgare, medan pedagogerna i verksamheten kan fortsätta att arbeta med närmare målsättningar i sikte.

Om ekonomer – som t.ex. James Heckman har gjort – erbjuder underlag till beslut som visar samhällsvinsterna med tidiga insatser för socialt utsatta grupper, borde vi pedagoger se dessa ekonomer som allierade: dessa argument kan stödja satsningar på stöd till familjer och till högre kvalitet i förskola. Innehållet på vad kvalitet är i förskolan kan pedagoger fortsätta att praktisera och utbildningsvetenskap fortsätta att undersöka. Andra utbildningsekonomer kan nämnas som har bidragit med relevanta argument till det pedagogiska fältet: en är Levin (2012), som har lyft betydelsen av viktiga utbildningsresultat som inte handlar om betyg och poäng på prov, utan handlar om ickekognitiva resultat, det vill säga om intra- och interpersonella socio-emotionella kompetenser.

Ett annat bidrag av filosofer, utbildningsvetare och ekonomer (Brighouse et al., 2018) diskuterar vad som skulle vara produkterna av utbildningssystemet om man beaktar önskvärda samhälleliga värderingar och de föreslår följande målsättningar: förmågan till ekonomisk produktivitet, personlig autonomi, demokratisk kompetens, sunda

relationer, behandling av andra som jämlikar och personlig förverkligande. Samhälleliga analyser i förhållandet till diskussionen om tidiga insatser belyser etiska värderingar och överväganden, samt tydliggör att de är gynnsamma inte enbart för individerna i frågan, utan också för omgivningen och samhället i stort.

Tidiga insatser behöver inte på något sätt betyda att man introducerar aktiviteter som frångår principer om barns utveckling och att pedagogiken inte skulle vara åldersadekvat eller anpassad till barnens mognad. Tvärtom beskriver flera kapitel i denna antologi högkvalitativa insatser som bygger på aktuell kunskap om barns utveckling och tillämpas med lyhördhet av engagerade och kunniga pedagoger. Barns lärande och engagemang, övervinnande av svårigheter, utveckling av förmågor är till nytta i första hand för dem själva; glädjande för barnen, deras familjer och omgivningen. Det är det som är det primära syftet med tidiga insatser som vi beskriver här; på lång sikt kan det vara till nytta även för samhället, och det är en annan historia, även om dessa långsiktiga effekter förstås är intressanta.

Dessa resonemang om *retorik om tidiga insatser* kan ses som ett felslut som *blandar ihop policynivå med praktikinivå*. Legitima samhälleliga målsättningar om hälsa, lärande och välbefinnande på policynivå förverkligas i praktiken med högst lämpliga aktiviteter som pedagoger fortfarande bestämmer över, och detta reducerar inte heller barnet, som det antyds, till ett produktivt objekt i ett samhällsmaskineri. Dessa olika nivåer av analys och praktik existerar samtidigt, utan att den ena policynivå korrumpierar den andra nivån av praktik.

Frågan om att förhålla sig till insatser som har stöd i forskning, innebär att man ansluter sig till ett rigoröst och kritiskt vetenskapligt förhållningssätt. Det innebär att acceptera empiriska resultat som ibland går emot förväntningar. Det innebär också att erkänna och ge kredit till de som före oss har forskat och utvecklat program och insatser. Vi kan anpassa till vår kontext och bygga vidare på tidigare forskning, med våra bidrag och vår empiri.

När det etableras populära pedagogiska koncept som inte har något empiriskt stöd i forskning, och dessa sprids som en löpeld i skolor och kommuner, kan detta hindra att det i stället sprids effektiva och evidensbaserade metoder. Det kan finnas en grundläggande kultur som upprätthåller dessa tendenser, där karismatiska författare erbjuder enkla lösningar och uppfyller ett behov av frälsning. Att vara en proslut i en grupp som delar samma värderingar kan ge trygghet. Ett vetenskapligt förhållningssätt erbjuder inte denna typ av (falsk) trygghet,

utan man måste vara bredd att verifiera och ifrågasätta, samtidigt som man har stöd i vetenskapliga metoder för att dra slutsatser som gäller. En annan variant är att läromedelsförfattare sprider idéer och principer som har stöd i tidigare forskning, men utan att uppge källan och varifrån metoderna kommer och hur de har validerats. Det kan ge intrycket att metoden är något som man har utvecklat själv, när det i stället finns omfattande forskning inom området som man undviker att nämna. Detta kan vara en mindre förseelse, men det kan vara problematiskt om det döljer källorna, länkarna och grunden i relevanta teorier och tidigare forskning.

Att omsätta kunskaper som har stöd i evidens till praktiska tillämpningar är inte en enkel process, det sker inte per automatik. Det finns också ekonomiska aspekter inom detta område, när vissa program och metoder inte är fritt tillgängliga utan innebär kostnader för behörighet, träning, litteratur. Det kan finnas en marknad, där inte alla produkter har starkt stöd i evidens, även om man har gjort viss forskning om dem. Alla typer av forskningsmetoder ger nämligen inte bevis på att en metod är effektiv. Denna situation kan leda till felslut som handlar om *slentrian i bedömning av metoder och insatser*, som till exempel att man tänker att den ena metoden kan vara lika bra som den andra – vilket inte stämmer eftersom den ena har testats och den andra inte har det. Det kan vara svårt att orientera sig i utbudet av insatser, metoder och program. Det är bra att göra noggranna bedömningar, där evidens från tidigare forskning ska väga tungt. Anledning till det är att för barn med risker i förutsättning och uppväxt kan det vara förödande att slösa tid med välvilliga insatser som dock inte ger någon positiv effekt för deras utveckling. För att göra bedömningar kan man konsultera sammanställningar och pålitliga forskningsöversikter som sammanfattar det aktuella kunskapsläget inom ett visst område: dessa uppdateras kontinuerligt och kan vara en bra utgångspunkt.

Slutsatser

Kapitlet ger en orientering i begreppen som används i denna bok och förklarar olika nivåer av insatser: universell nivå, selektiv nivå, indikerad nivå. Flera av de insatser som beskrivs i bokens kapitel är universella, men det finns även behov av selektiva och indikerade insatser. De teoretiska modeller som används här har sitt ursprung i kunskap om barns utveckling, vad som utgör risker i utveckling och det som skyddar och stödjer en optimal utveckling, samt i kunskap om implementering

av innovationer och förändringar som höjer kvaliteten i pedagogiska verksamheter. Empiriska studier bevisar att evidensbaserade insatser t.ex. i form av hög kvalitet i förskola kan relateras till positiva effekter som varar i vissa fall till vuxenåldern. Tidiga insatser är mer effektiva än senare insatser, eftersom de kan ändra utvecklingsförloppet, med relativt små, inte så kostsamma insatser. Enligt ekonomiska analyser av evidensbaserade insatser, borde samhället göra investeringar och satsa stort i tidiga åldrar, eftersom det är både till nytta för barnen och också för att det skulle ge en gynnsam avkastning tillbaka i samhället. Implementering av tidiga insatser bör genomföras med noggrannhet och tålamod, annars kan uppnåendet av målsättningarna utebli. Invändningar och attityder som förekommer och kan göra det svårt att tillämpa evidensbaserade metoder och tidiga insatser behandlas och motargument erbjuds. En ”vänta och se” attityd som förekommer kan vara direkt skadlig för barn i behov av stöd. En inkluderande utbildning betyder inte att ignorera att det finns olika förutsättningar och behov, utan att bejaka dem och främja delaktighet, engagemang och lärande för alla barn.

Referenser

- Bai, Y., Ladd, H. F., Muschkin, C. G., & Dodge, K. A. (2020). Long-term effects of early childhood programs through eighth grade: Do the effects fade out or grow? *Children and Youth Services Review*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.104890>
- Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457–470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>
- Bejnö, H. (2025). Barn med autism, tidig beteendebeskrivning, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 153–180). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.h>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). *Educational goods: values, evidence, and decision making*. The University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Carta, J. J., McElhattan, T., & Guerrero, G. (2016). The application of response to intervention to young children with identified disabilities.

- I B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Red.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer.
- Cantor, P., Osher, D. Berg, J. Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context¹, *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337, <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Chan, A., Piehler, T. F. (2023). Evaluation of Prevention Programs for Grandparent Caregivers: a Systematic Review. *Prevention Science*. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01594-2>
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <http://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>
- Dehaene, S. (2020). *How we learn*. Viking.
- Dodge, K. A., Bai, Y., Ladd, H. F., & Muschkin, C. G. (2017). Impact of North Carolina's Early Childhood Programs and Policies on Educational Outcomes in Elementary School. *Child Development*, 88(3), 996–1014. <https://doi.org/10.1111/cdev.12645>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child development*, 91(2), E383–E399. <https://doi-org/10.1111/cdev.13225>
- Education Endowment Foundation. (2017). Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/early-language>
- Feldman, R. (2020). What is resilience: an affiliative neuroscience approach. *World Psychiatry*, 19(2), s. 132–150. <https://doi-org/10.1002/wps.20729>
- Fohlin, L. & Sedem, M. (2025). Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 219–239). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.k>
- García J. L., Heckman, J. J., & Ziff, A. L. (2019). Early childhood education and crime. *Infant Mental Health Journal*, 40(1), 141–151. <https://doi.org/10.1002/21760>
- Gladh, M. & Siljehag, E. (2025). Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.),

- Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 351–371). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.q>
- Guralnick, M. J. (2020). Applying the Developmental Systems Approach to Inclusive Community-Based Early Intervention Programs: Process and Practice. *Infants Young Child*, 33(3), 173–183. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000167>
- Hau, H. G., Ferrer-Wreder, L., Kapetanovic, S., Tesfay, N., Eninger, L., Hammarberg, E., Gull, I. C., & Olsson, T. M. (2025). Att främja socio-emotionellt lärande hos barn i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 81–98). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.e>
- Heckman, J. (2023). Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>
- Hsieh, Y.-H., Granlund, M., & Hemmingsson, H. (2025). Ögonstyrd dator för barn med omfattande funktionsnedsättning. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 439–458). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.u>
- Jaara Åstrand, J. (2021). Läsa-skriva-räkna-garantin håller inte vad den lovar. Dagens Arena. <https://www.dagensarena.se/opinion/lasa-skriva-rakna-garantin-haller-inte-vad-den-lovar/>
- Levin, H. M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42, 269–284. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9240-z>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in Developmental Systems: Principles, Pathways, and Protective Processes in Research and Practice’, in M. Ungar (ed.), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change* (s. 113–134). <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
- Masten, A. & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- Mercon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., & Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn’t Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory and Review*, 12(3), s. 321–334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket.

- 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>
- Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, P., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development¹, *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36, <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Jensen, P., Justice, L. M., Svarer, M., & Andersen, S. C. (2021). Are Impacts of Early Interventions in the Scandinavian Welfare State Consistent with a Heckman Curve? A Meta-Analysis. *Journal of Economic Surveys*, 35(1), 106–140. <https://doi.org/10.1111/joes.12400>
- Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>
- SBU. (2022). *Främjande av psykiskt välbefinnande hos barn och ungdomar. En systematisk översikt av universella programs effekter på psykiskt välbefinnande, upplevelser av dessa program samt hälsoekonomiska och etiska aspekter*. Rapport 350.
- Shonkoff, J. P. (2011). Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, 333(6045), 982–983. <https://doi-org/10.1126/science.1206014>
- Skolinspektionen. (2018). Förskolans kvalitet och målpuppfyllelse. Regeringsrapport. Diarienummer 2016:11445.
- Skolinspektionen. (2022). Delredovisning II av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödsatser. Dnr U2018/03700/S och U2018/03704/S Diarienummer: 2018:8016.
- Strömberg, D., Roll-Pettersson, L., & Selenius, H. (2025). Att främja ögonkontakt i socialt samspel hos barn med autism. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 181–202). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.i>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Red.) (2010). *Early childhood matters evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.

- Waters, V., Sam, A., Dees, R., & AFIRM Team. (2022). *IEP to EBP Tool*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Resources and Modules. <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp>
- West, G., Snowling, M. J., Lervåg, A., Buchanan-Worster, E., Duta, M., Hall, A., McLachlan, H., & Hulme, C. (2021). Early language screening and intervention can be delivered successfully at scale: Evidence from a cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 62(12), 1425–1434. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13415>
- What Works Clearinghouse. (2024). The National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>
- Wikman, C., Allodi, M. W., & Ferrer-Wreder, L. (2025). En praktikbaserad coachingmodell sätter fokus på det sociala klimatet i lärandemiljön. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 289–306). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.n>
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia*, 17(4), 295–311. <https://doi.org/10.1002/dys.438>
- Zakirova-Engstrand, R., Roll-Pettersson, L., Andersson, K., Larsson, H., Allodi Westling, M., & Hirvikoski, T. (2021). Group psychoeducational intervention for grandparents of young children with ASD: An open feasibility study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 808–824. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05189-0>
- Zettby, E. (2025). Barnets första år lägger grunden för framtida lärande. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 125–152). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.g>

Kapitel 2. Longitudinella effekter av tidiga interventioner

Samuel L. Odom, Jessica Amsbary, Jessica Steinbrenner,
Jamelle Salomon, Jean Jarrett, Ann Sam & Sallie Nowell

Översättning av Øyvind Vågen

Individer från nästan alla kulturer ger uttryck för värdet av att erbjuda utvecklingsmässigt stödjande erfarenheter under livets första år (Odom et al., 2003). Den här gemensamma kulturella övertygelsen är att stödjande erfarenheter lägger en stark och nödvändig grund för den fortsatta utvecklingen. För en del spädbarn och yngre barn kan dock den miljörelaterade kontexten, inneboende biologiska faktorer eller en kombination av dessa två resultera i en suboptimal levnadsloppsbanan. För att förhindra eller förbättra sådana levnadsloppsresultat, har forskare och praktiker utvecklat tidiga interventionsprogram vilka kan påverka den framtida utvecklingen och levnadsloppen. I det här kapitlet kommer vi först att definiera tidig intervention liksom de spädbarn och barn och familjer för vilka detta kan vara gynnsamt. Därefter kommer vi att tillhandahålla en teoretisk motivering (rationale) för sådana program, redogöra kort för den tidiga interventionens historiska framväxt och för vad som kännetecknar ett urval av de program för tidig intervention som utvecklades. Kapitlet avslutas med en översikt över de longitudinella resultaten för spädbarn och barn som har deltagit i programmen, en diskussion om nettokostnaden samt hur programmen kan tänkas utvecklas framöver.

Definition av tidig intervention

Tidig intervention är erbjudandet av lärandeaktiviteter, omvårdnadspraktiker och/eller särskilt utformade program för att förbättra spädbarns, barns och ungdomars omedelbara och senare utveckling. Med "tidig" syftar vi på åldersspannet från födseln till 8 år. Det är

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm: University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>. Licens: CC BY 4.0

viktigt att notera att tidig intervention kan ha olika syften beroende på barnets och familjens omständigheter. För en del barn kan tidiga interventionstjänster erbjudas för att förhindra att ett tillstånd uppstår. Till exempel kan det erbjudas tidiga aktiviteter med fonologisk medvetenhet förskolan för barn som i vanliga fall inte presterar väl under de första skolåren. En annan form av tidig interventionstjänst är utformad för att lindra effekterna av ett tillstånd som redan föreligger, för att på så vis optimera framtida resultat. Till exempel kan erbjudandet av cochleaimplantat och språkintervention till döva barn göra det möjligt för barnet att utveckla ett talat språk så att de nedsättningar vad det gäller talat språk som normalt åtföljer dövhet inte inträffar i samma utsträckning och barnet får möjlighet att lära sig att behärska inte bara teckenspråk utan också talat språk. En tredje typ av tidig intervention är utformad för att förbättra förloppet för ett tillstånd som kommer att fortsätta att existera också in i vuxenåldern. Till exempel kan ett autistiskt yngre barn och dess förälder skrivas in i en naturalistisk utvecklingsmässig beteendebaserad intervention (NDBI) som optimerar barnets sociala och språkliga miljö, så att barnets färdigheter inom de här områdena görs redo för en optimal utvecklingsbana med positiva effekter som flödar in i barnets senare liv, även om autismen förmodligen kommer fortsätta finnas där för barnet också som vuxen. Det här spektret av syften är i linje med folkhälsofältets koncept om tre nivåer för primär prevention (Bloom & Gullotta, 2014).

Rationale för tidig intervention

Tidig intervention bygger i stor utsträckning på premissen om att barns utveckling är mer formbar i tidig ålder och att man genom att inter-
venera då kan skapa ett levnadslopp som blir mer positivt än vad det
hade blivit utan sådana tidiga erfarenheter. Forskare har pratat om
hur hjärnarkitekturen grundläggs under de här tidiga åren (Shonkoff
& Phillips, 2000). Inom utvecklingspsykologi finns konceptet "kana-
lisering" som innebär att det finns olika banor (det vill säga bildliga
"kanaler") som utvecklingen kan ta, vilka i sin tur påverkas av erfaren-
heter i barnens miljö. Till exempel kan utvecklingsvården på en neona-
tal intensivvårdsavdelning påverka den neurologiska utvecklingen för
spädbarn som fötts med mycket låg födelsevikt (till exempel genom
minskad förekomst av intraventrikulära blödningar) på samma sätt som
lyhörd vårdnadshavarkommunikation i hemmet kan förbättra de tidiga
kommunikationsfärdigheterna för barn med Downs syndrom. Omvänt

kan svåra barndomsupplevelser som fattigdom eller funktionsnedsättning bädda (Port et al., 2020) för ett mindre positivt levnadslopp.

Tidig intervention – en kort historik

Påverkan på dagens typer av tidig intervention kan spåras tillbaka till det tidiga grundläggande arbete som Itard genomförde med sina program för döva barn liksom till Victor, den vilde pojken från Avignon, och Itards student Seguin, som hade stort inflytande över de tjänster som erbjuds individer med intellektuella funktionsnedsättningar i Frankrike och i USA. Deras arbete påverkade de procedurer som Maria Montessori utvecklade för barn från italienska låginkomstfamiljer, vilka utformades för att erbjuda en utvecklingsmässigt förbättrande tidig miljö (Montessori Foundation, 2022). I 1940-talets USA ansvarade Skeels och hans medarbetare (Skeels, 1966) för omvårdnaden av yngre barn på ett barnhem i Iowa där det erbjöds mycket lite omsorg. I ett kontroversiellt beslut, anförtrorde de barnens omsorg till kvinnor med intellektuella funktionshinder på ett närbeläget särskilt boende, vilka erbjöd en positiv omsorgsmiljö. Skeels och hans medarbetare fann att både omedelbara och långsiktiga levnadsloppsskillnader mellan de omplacerade barnen och en grupp med matchade barn som hade stannat kvar på barnhemmet. De menade att de här väldigt olika livsresultaten i vuxen ålder var en följd av den tidiga omsorgsmiljön.

På 1960-talet och 1970-talet belystes betydelsen av tidiga, förbättrade erfarenheter för yngre barn i en mycket inflytelserik bok av J. McV. Hunt (1961), *Intelligence and Experience*, som fångade läsarnas uppmärksamhet. En serie experiment med ”planerad variationsutbildning” för barn från låginkomstfamiljer finansierades och lyftes fram av Susan Grays arbete i Tennessee (Gray & Klaus, 1966) och Ed Ziglers (1970) arbete vid Yale. Den amerikanska federala regeringen initierade det rikstäckande Head Start-programmet med de här tidiga resultaten som grund. En utvärdering på 1970-talet indikerade dock begränsade longitudinella effekter för insatser som Head Start (Westinghouse Learning Corporation, 1969). Lazar och Darlington (1983) genomförde dock en longitudinell uppföljning av barn som hade deltagit i de här tidiga interventionsprogrammen när dessa befann sig i tonåren och i början av vuxenåldern och fann betydande levnadsloppsskillnader (till exempel fullföljda utbildningsnivåer, prestationspoäng, minskat behov av specialundervisning). Den fortsatta finansieringen av Head Start samt antagandet av lagen om utbildning för individer med

funktionsnedsättning (Individuals with Disabilities Education Act) som säkerställde specialutbildningstjänster för yngre barn från och med 3 års ålder och den efterföljande utbyggnaden av delstatliga förberedande förskoleprogram (pre-preschool program, motsvarande ungefär svenska småbarnsavdelningar från 1 till 3 års ålder) runtom i USA, har etablerat tidig intervention som ett stöd för yngre barns utveckling som kan motverka effekterna av de svåra barndomsupplevelser vi syftade på tidigare.

Teoretiska och konceptuella inriktningar

Utvecklarna av tidiga interventionsprogram har använt sig av en rad olika teoretiska och konceptuella inriktningar. En del program har följt klassiska teoretiska inriktningar såsom Piagets och Vygotskijs konstruktivistiska teorier, med det tidiga Perry Preschool-programmet och det efterföljande Head Start-programmet som de primära exemplen. Andra program har använt sig av en beteendeanalytisk ansats, som den tidiga interventionsmodell för autistiska barn som utformades av Lovaas (1987). Också från det autistiska fältet har forskare föreslagit en blandning av de här två teoretiska extremerna i utformningen av naturalistiska utvecklingsmässiga beteendeinterventioner (Scheribman et al., 2015). I storskalig praktik är det sannolikt att den tidiga interventionens praktiker bygger vidare på en rad olika teoretiska och konceptuella praktiker när de arbetar med enskilda spädbarn och yngre barn (Odom, 2016).

Procedurella modeller för tidig intervention

Tidiga interventionsprogram kan se väldigt olika ut. För de allra yngsta spädbarnen som kanske har fötts för tidigt och har hälsokomplikationer kan utvecklingsvårdsinterventionerna påbörjas på sjukhusbaserade neonatala intensivvårdsavdelningar (Als & McAnulty, 2011). För spädbarn och förskolebarn kan tidiga interventionstjänster erbjudas i hemmet, antingen genom återkommande hembesök (till exempel en timme en gång i veckan) (Romano et al., 2023) eller numera på distans via telekommunikation (Corona et al., 2021). För äldre förskolebarn och lågstadiebarn kan programmen bedrivas i förskole-, barnomsorgs- eller motsvarande förskoleklassmiljöer (Love & Horn, 2021). Dessutom kan under hela det ovannämnda åldersspannet en del interventionsprogram bedrivas på en habilitering, där en kliniker (till exempel en logoped eller en arbetsterapeut) arbetar direkt med ett barn eller med både en förälder och ett barn.

Intensitet

Den mängd intervention som levereras till ett barn eller en förälder kallas för intensitet (Myers et al., 2021). Andra har använt benämningen ”dos”, vilken vi undviker eftersom det föder associationer till medicinsk behandling av en sjukdom. Ofta mäts intensiteten i antalet timmars deltagande i inlärningsaktiviteter per vecka, eller i vilka slags aktiviteter som inträffar under de här timmarna. Till exempel kan en förälder ägna en timme i veckan tillsammans med en hembesökare åt att lära sig om strategier som hon eller han kan använda för att främja barnets språkutveckling i hemmet. På samma sätt kan barn vara inskrivna i habiliteringsbaserade kurser som kan sträcka sig över en halv dag eller en hel dag, antingen dagligen eller kanske bara vissa veckodagar. I den mest intensiva änden av kontinuumet innebär vissa program för autistiska barn att barnet tillbringar 40 timmar i veckan på tumanhand med en beteendeterapeut. För det mesta sträcker sig tidiga interventionsprogram över längre tidsperioder (till exempel ett läsår).

Resultat

I det mesta av effektivitetsforskningen mäts de omedelbara resultaten av en intervention eller ett program omedelbart efter det att interventionen eller programmet upphör. Det här kapitlet fokuserar dock på den löpande bedömningen av behandlingseffekterna under en tidsperiod efter det att programmet har upphört. Logiken bakom att man bedömer de här senare resultaten är 1) med tanke på att tidig intervention kommer att lägga en grund för framtida utveckling och livsresultat och 2) om interventionseffekterna avtar efter det att programmet har upphört, kan man ifrågasätta om det är klokt att lägga offentliga medel på att finansiera programmen. De uppmätta resultaten i sig kan vara proximala (det vill säga 1–3 år efter programmets upphörande), mellanliggande (från mer än 3 år efter programmets upphörande och in i tidig vuxenålder) och longitudinella (det vill säga från tidig vuxenålder och därefter).

Programmodell visavi tjänstemodell

I litteraturen om tidig intervention finner man ofta två typer av studier som genomförs. Den ena fokuserar på effektivitet. Effektivitetsstudier är studier där en identifierbar intervention eller ett identifierbart program beskrivs specifikt, där barn ofta (kanske randomiserat) tilldelas till behandlings- eller icke-behandlingsgrupper, där forskare anstränger sig för att säkerställa att programmet genomförs följsamt och där

följsamheten övervakas. Tjänstemodellsstudier är de där en offentlig eller icke-offentlig aktör erbjuder en brett beskriven tjänst (som Head Start-programmet eller de förberedande förskoleklasserna) och barnen som återfanns in upptagningsgruppen som skrevs in i programmen bedöms många år efter att de har slutfört deltagandet i dem. Dessa studier kallas ibland för ”intent to treat-undersökningar”.

Longitudinella effekter av tidig intervention

De longitudinella effekterna av tidig intervention för barn upp till åtta års ålder beskrivs i det här avsnittet. En omfattande, systematisk litteraturoversikt ligger utanför det här kapitlets omfattnings- och utrymmesbegränsningar. I stället har vi gjort en narrativ översikt där vi har valt ut artiklar från litteratursökningar som är representativa för bedömningen av longitudinella effekter. Barnens egenskaper och/eller familjernas omständigheter har utgjort grunden för organiseringen av den här narrativa översikten.

Barn och familjer som lever i fattigdom

Den största delen av litteraturen om longitudinella effekter av tidig intervention har fokuserat på program för barn som lever i fattigdom och deras familjer. Tre typer av studier har redovisats: klassiska tidiga studier, samtida effektivitetsstudier av effekterna av identifierade program samt uppföljningar av tjänstemodeller.

Klassiska tidiga studier

De ”tre stora” klassiska interventionsstudierna för barn från låginkomstfamiljer är Abecedarian-projektet, the Perry Preschool-projektet samt Chicago Parent-Child Centers-programmet. Abecedarian-projektet (AB; et al., 2014) skrev in barnen i heltidsbarnomsorgsprogram från spädbarnsåldern till slutet av förskoleåldern. Vid 21 års ålder fann Campbell et al. (2009) hade AB-gruppen hade signifikant högre IQ-kvoter, fler utbildningsår, 30 % (signifikant) större sannolikhet att läsa på college samt en signifikant lägre förekomst av tonårsgraviditeter (Campbell et al., 2013). Vid 30- till 35-års ålder, fann Campbell et al. (2014) och Conti et al. (2016) skillnader i hälsoreultat som var till AB-gruppens fördel (till exempel lägre förekomst av högt blodtryck, mindre risk för hjärtsjukdom, lägre alkoholkonsumtion, hälsosammare kosthållning, mindre rökning).

Perry Preschool-programmet erbjöd ett tvåårigt förskoleprogram som följde en kognitivt orienterad läroplan samt hembesök till föräldrar för barn från låginkomstfamiljer (Weikert, 1971). I jämförelse med en grupp barn som inte hade varit föremål för den här interventionen, dokumenterade de initiala resultaten effekter på kognitiva resultat till fördel för Perry Preschool-gruppen som höll i sig till och med årskurs fyra. I sin longitudinella uppföljningsstudie fann Schweinhart et al. (1985) att Perry Preschool-eleverna, i jämförelse med barn från låginkomstfamiljer som inte hade gått i förskolan, presterade bättre utbildningsmässigt, hade högre utbildningsnivå och högre sysselsättningsgrad. Omvänt så hade de lägre brottslighet och kriminalitet, färre tonårsgraviditeter och var mindre beroende av hjälp från det allmänna. I sin analys av hälsoresultaten vid 35-års ålder, fann Conti et al. (2016) att Perry Preschool-gruppen rökte mindre, åt hälsosammare och var mer fysiskt aktiva (för kvinnorna i gruppen).

Chicago Parent Child Center-programmet (CPC) erbjöd förskole-, lekskole- samt uppföljnings- och stödtjänster in i grundskoleåren för barn från låginkomstfamiljer. Läroplanen fokuserade på läsförberedande och andra skolfärdigheter, omfattande omvårdnad (inklusive nutritions- och hälsoscreening) samt föräldramedverkan (Reynolds, 1994). En undersökning av de longitudinella effekterna när deltagarna var 24 år gamla (Reynolds et al., 2006) fann fortgående positiva effekter av deltagandet i förskole- och lekskoleprogrammen, i form av att deltagarna oftare slutfört high school, i högre grad var fullt sysselsatta och mindre grad satt eller hade suttit i fängelse.

Samtida programmen

De klassiska program som vi precis har beskrivit uppstod för många år sedan, vilket gjorde det möjligt att bedöma de longitudinella resultaten för de deltagande barnen när de var en bra bit in i vuxenåldern. Samtida program som utvecklats och implementerats mer nyligen har haft betydligt färre deltagare som hunnit bli vuxna och därför finns det också mindre longitudinell resultatinformation om de här programmen. Ett primärexempel på ett samtida program är det forskningsbaserade och utvecklingsmässigt anpassade REDI-programmet (Research-based Developmentally Informed program). REDI-programmet erbjöd en läroplan till Head Start-deltagande barn, vilken fokuserade på tidig läsinlärning och social-emotionell utveckling (Bierman et al., 2008) till vilken utvecklarna fogade en hembesökskomponent som ägde rum

under Head Start-deltagandet, men också under den första delen av det efterföljande året när barnen gick i förskola (kallat REDI-P). Vid en uppföljning i årskurs fem, fann Bierman et al. (2020) att REDI-P-deltagarna presterade signifikant bättre när det gällde utbildningsrelaterade mått (till exempel läsfärdigheter, motivation, engagemang) och att deras föräldrar hade betydligt högre utbildningsrelaterade förväntningar och mindre föräldrastress.

Storskaliga tjänsteprogram för tidig intervention

Evidens för de longitudinella effekterna av tidig intervention för barn upp till åtta års ålder som kommer från låginkomstfamiljer har kommit från uppföljande utvärderingsstudier. I de studierna, har en offentlig aktör snarare än en forskningsgrupp genomfört en studie, eller levererat ett program. Exempel på sådana program är Head Start, delstatliga förberedande förskoleklasser (Prekindergarten classes) samt icke-offentliga aktörer.

Rikstäckande: utvärderingar av amerikanska Head Start

Alltsedan starten har det amerikanska Head Start-programmet utvärderats kontinuerligt. Den mest synliga initiala utvärderingen, den så kallade Westinghousestudien (Cirirelli et al., 1969), genomfördes av Westinghouse Cooperation. Den fann att skillnaderna mellan barn som hade deltagit i Head Start och barn som inte hade deltagit i Head Start var marginella när de bedömdes efter det att barnen börjat grundskolan (Cirirelli et al., 1969), även om metodologin som användes i utvärderingen var föremål för betydande kritik (Zigler & Berman, 1983). En liknande men mer rigorös utvärdering kallad Head Start Impact Study (Puma et al., 2012), fann blygsamma effekter när det gällde kognitiv prestation i årskurs ett, men inga skillnader när det gällde de flesta mått i årskurs tre. Longitudinella utvärderingar tyder dock på att det finns ihållande effekter av Head Start när det gäller vuxenresultat (Anders et al., 2023; Bailey et al., 2021) samt även intergenerationella effekter (Barr & Gibbs, 2022).

Delstatligt: New Mexicos State Prekindergarten Program

År 2005 började den amerikanska delstaten New Mexico att finansiera frivilliga förberedande förskoleprogram (Prekindergarten Program) för barn från låginkomstfamiljer. Den förberedande förskolans läroplan

byggde på de principer och praktiker som etablerats i de klassiska studier som har beskrivits tidigare. För att undersöka de longitudinella effekterna, genomförde Courtney et al. (2023) en benägenhetspoänganalys där de jämförde barn som deltagit i New Mexicos förförskola med barn som inte hade deltagit i New Mexicos förförskola. De fann en betydande skillnad när de gällde hur väl barnen presterade i de delstatliga läskunnighets- och matematikbedömningarna i årskurs tre, sex och åtta liksom att de deltagande barnen i signifikant större utsträckning slutförde high school.

Delstatligt: North Carolinas Smart Start och State PreK

I den amerikanska delstaten North Carolina har under de senaste två årtiondena medel öronmärkts för att förbättra kvaliteten på barnomsorgen (SMART START) samt för förberedande förskoleprogram för fyraåringar (More at Four). I en kontrollerad ekonomisk analys av hur de öronmärkta medlen använts i 100 kommuner (counties), fann Bai et al. (2020) en stark positiv koppling mellan kommundäckande tillgång till tidiga interventionstjänster (det vill säga öronmärkta medel per capita) och elevernas prestationer när det gällde läsning och matematik upp till årskurs åtta liksom en minskning av antalet elever som skrivits in i specialundervisning.

Delstatlig: Tennessee PreK

I en kvasiexperimentell utvärdering av de förberedande förskoleprogrammen i Tennessee, fann Lipsey et al. (2011) initiala positiva effekter för barn som deltog i de här de förberedande förskoleprogrammen (TN PreK) jämfört med barn som tilldelats att inte motta den här tjänsten (det vill säga genom lottning). Under de tidiga skolåren (förskola till och med årskurs tre) skilde de deltagande barnens prestationer sig inte alls från kontrollgruppen och hade i de senare årskurserna rentav lägre poäng. Detta underpresterande jämfört med kontrollgruppen dokumenterades därefter upp till årskurs 6 (Durkin et al., 2022). Det är också viktigt att notera att en sekundär analys av data fann att fattigdom verkade påverka barndomsresultaten för läskunnighet i det att där barn från områden med stor fattigdom verkade gynnas signifikant av att delta i TN PreK-programmet verkade barn från icke-fattiga områden påverkas negativt av deltagandet (Pearman, 2020). Redovisningen av negativa effekter från att ha deltagit i ett delstatsfinansierat förberedande förskoleprogram står ut som ett extremfall bland de mer positiva

resultat som har redovisats av andra forskare (Haskin & Brookes-Gunn, 2016). Det är dock viktigt att beakta de här resultaten av TN PreK-programmet eftersom det uppmärksammar de organisationer som erbjuder dessa insatser på att de måste vara noggranna när de utvärderar effekterna av programmen som de erbjuder.

Rikstäckande: Chiles program för Early Childhood Care and Education (ECCE)

Landet Chile erbjuder ett ECCE-program för barn som börjar i spädbarnsåldern och sträcker sig till början av lågstadieåldern (när barnen är sex gamla och börjar årskurs ett). För att undersöka effektiviteten, genomförde Cortázar et al. (2020) en benägenhetspoängsanalys av de longitudinella resultaten för barn som deltog i ECCE-programmet och en likvärdig grupp som inte deltog. De fann att ECCE-gruppen hade betydligt högre poäng i läs- och matematikkunskapstester som genomfördes i årskurserna fyra, tio och tolv, samt att dessa var mindre benägna att behöva gå om en årskurs eller hoppa av skolan i förtid.

Tidiga interventioner för att ta itu med andra tillstånd än fattigdom

Som vi redan har varit inne har den största delen av litteraturen om de longitudinella effekterna av tidig intervention fokuserat på barn som kan erfara svåra barndomsupplevelser till följd av fattigdomstillstånd. I en mindre men viktig utsträckning har forskare också undersökt de longitudinella effekterna för barn som erfar andra svåra barndomsupplevelser som förtidig födsel/mycket låg födelsevikt, identifierade utvecklingsmässiga funktionsnedsättningar och tidig psykisk ohälsa.

Förtidigt födda/låg födelsevikt

Spädbarn som föds innan de är fullgångna och/eller har mycket låg födelsevikt erfar en rad olika svåra barndomsupplevelser initialt relaterade till deras omedelbara hälsa men också fortgående effekter i form av utvecklingsförseningar eller nedsatta sensoriska färdigheter (Barre et al., 2011; Blasco et al., 2020; Chan & Quigley, 2014). Tidig intervention för barn som är förtidigt födda och/eller har låg födelsevikt görs vid både neontala intensivvårdsenheter och efter det att barnen har skrivits ut därifrån. Med tiden har de tidiga interventionerna vid de neonatala intensivvårdsenheterna utvecklats. Till en början, när

neonatologin utvecklades som disciplin, låg den primära tonvikten på den medicinska vården av spädbarnet på intensivvårdsavdelningen. Dock så var intensivvårdsmiljöerna, som tenderar att vara ljusstarka och bullriga, sensoriskt intrusiva och därmed påfrestande för spädbarn med omogna taktila, motoriska och sensoriska bearbetnings-system. Als et al. (1986) hörde till de första att utveckla ett neonatalt individuellt anpassat utvecklingsmässigt vård- och bedömningsprogram (Neonatal Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP), vilken nu har blivit standardvården vid neonatala intensivvårdsavdelningar. Interventioner av NICDCAP-typen har visat sig producera omedelbara effekter både när det gäller hälsore-sultat (till exempel färre intensivvårdsdagar, färre hälsokomplikatio-ner) och utvecklingsresultat (till exempel bättre motorik). Forskare i Nederländerna (Van Hus et al., 2016) använde sig av en liknande inter-vention och bedömde resultaten när barnen var 5,5 år gamla. De fann signifikanta interventionseffekter när det gällde motoriska (men inte kognitiva) förmågor vid 5,5 års ålder för alla mycket förtidigt födda barn, förutom de som också diagnosticerades med bronkopulmonell dysplasi. När det gällde den gruppen, uppvisade interventionsgruppen både kognitiva och motoriska vinster (Van Hus et al., 2016).

En annan interventionsmetod var att börja arbeta med familjemed-lemmar till förtidigt födda barn och barn med mycket låg födelsevikt medan barnen fortfarande befann sig på den neonatala intensivvårdsav-delningen och fortsätta att erbjuda stödtjänster efter utskrivningen. En tidig sådan modell, Mother Infant Transaction Project som utvecklades av Achenbach och medarbetare (1993) fann initialt positiva resultat när barnen var 9 år gamla. I Norge fann forskare som replikerade stu-dien omedelbara kognitiva, motoriska och beteenderelaterade vinster (Nordhov et al., 2010). Intressant nog rapporterade forskare vidare att inga bestående effekter stod att finna vid 3 års ålder (Kyno et al., 2012) men att kognitiva skillnader mellan interventionsgruppen och kontroll-gruppen förelåg vid 5 års ålder. (Nordhov et al., 2010). Andra austra-liensiska forskare har rapporterat att mycket förtidigt födda barn som mottog tidig intervention uppvisade omedelbara beteenderelaterade vinster och var mindre benägna att ha svårt för matematik, samtidigt som föräldrarna rapporterade lägre förekomst av depression när bar-nen var 8 år gamla (Spittle et al., 2016).

Den kanske största interventionsstudien av tidiga interventionspro-gram efter utskrivning från neonatal intensivvårdsavdelning för barn som är förtidigt födda eller har låg födelsevikt var Infant Health and

Development Project (IHDP; 1990). Den här interventionsmetoden kombinerade hembesök för barn (från födseln till 3 års ålder), habiliteringsbaserade tjänster (för barn 1 till 3 års ålder) och föräldragruppsmöten (för barn 1 till 3 års ålder). Projektets omedelbara effekter bedömdes i en storskalig randomiserad kontrollerad studie som visade högre IQ-poäng för barn i interventionsgruppen, särskilt för spädbarn med en något högre födelsevikt (från 2 001 till 2 500 gram), med bestående kognitiva vinster för barn med högre födelsevikt vid 8 års ålder (Hill et al., 2003). Dessutom rapporterade Petitclerc och Brooks-Gunn (2022) nyligen att de spädbarn som mottog interventionen var signifikant mindre benägna att ha varit i kontakt med rättsväsendet vid 18 års ålder (jämfört med de studiedeltagare som inte deltog i IHDP).

Tidig intervention för spädbarn och barn med identifierade funktionsnedsättningar

Förekomsten av ett identifierat funktionshinder eller funktionsnedsättning i en tidig ålder räknas som en svår barndomsupplevelse. För de här barnen utformas tidig intervention för att förbättra funktionsnedsättningarna som är förenade med det här tillståndet. Autism är den mest beforskade av de här neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna. Vi inkluderar också studier om barn med utvecklingsförseningar och intellektuella funktionshinder (till exempel Downs syndrom), hörselnedsättningar eller dövhet samt tal-/språkstörningar.

Autism. Tidig intervention för autistiska barn och ungdomar är ett mycket aktivt område inom forskningslitteraturen. I en nyligen publicerad systematisk översikt över evidensbaserade praktiker för autistiska barn, identifierade Steinbrenner et al. (2020) nästan 1 000 studier som hade genererat effektiv evidens för fokuserade interventionspraktiker (det vill säga praktiker som fokuserar på individuella elevresultat). Likaså beskrev Odom et al. (under publicering) i en nylig översikt ett urval vittfamnande program för autistiska barn och ungdomar, vars antal fortsätter att växa. Den tillgängliga litteraturen om longitudinella resultatet för experimentellt kontrollerade studier av interventioner för autistiska barn är dock rätt sparsmakad och ingen av dessa studier fortsätter spåra resultaten i sena tonåren och vuxenåldern. Det finns dock studier som dokumenterar de kortsiktiga fortgående effekterna, närmast efter det att deltagarna har lämnat interventionsprogrammen.

I en metaanalys identifierade Shia et al. (2021) 18 interventionsstudier (omfattande 495 autistiska barn), varav åtta hade experimentella

jämförelser och en uppföljningsperiod. Ingen av dessa uppföljningsperioder sträckte sig in i vuxenåldern. Studierna uppvisade generellt positiva effektstorlekar för IQ, autismsymptom, språk och sociala resultat. I sin analys av prediktorerna (det vill säga de faktorer som kan kopplas till resultatet) för autismsymtom i vuxenåldern för unga autistiska barn, fann Simonoff et al. (2020) en måttlig koppling mellan minskningar av autismsymptom och inskrivning i inkluderande skolor, efter att ha kontrollerat för initiala autismsymptom genom benägenhetspoängsanalys.

Flera individuella studier som använde sig av experimentella eller kvasiexperimentella jämförelser av tidiga interventionsprogram genomförde uppföljningsutvärderingar av skillnaderna i elevresultat. För autistiska barn som deltog i ett program som byggde på tillämpad beteendeanalys (TBA), fann McEachin et al. (1993) att autistiska barn i den intensiva TBA-gruppen, fyra år efter det att interventionsprogrammet hade upphört, fortfarande hade betydligt högre IQ-poäng än autistiska barn i kontrollgruppen och att deras poäng var likvärdiga med deras neurotypiska jämnåriga klasskamrater. I en naturalistisk, prospektiv studie (det vill säga en studie som undersöker resultat längre fram) som undersökte resultaten för samhällsbaserad (det vill säga i hem- och skolbaserad) implementering av intensiva TBA-interventioner och icke-intensiva, målinriktade TBA-interventioner i Sverige, fann Fernell et al. (2011), betydande vinster när det gällde utvecklingsmässiga mått i både grupperna, men däremot ingen skillnad mellan de intensiva och icke-intensiva interventionsgrupperna. I en femårsuppföljning av barn som varit inskrivna i en randomiserad kontrollerad studie som undersökte en intervention som främjade symbolisk lek och gemensam uppmärksamhet, fann Kasari et al. (2012) inga skillnader mellan grupperna när det gällde kognitiva eller språkliga färdigheter eller skolplacering (det vill säga allmän skola, specialskola eller hybridiskola). Det skall dock noteras att deltagarna i samtliga grupper samtidigt var inskrivna i ett intensivt TBA-program, vars effekter inte kunde utvärderas i den här studiedesignen. För autistiska förskolebarn som har deltagit i en randomiserad kontrollerad studie av ett inkluderande tidigt interventionsprogram för förskolebarn med autism i form av Language Experiences and Alternative Program for Preschoolers and Their Parents (LEAP), genomförde Strain et al. (2017) en fyraårsuppföljning. Barnen i LEAP-gruppen presterade signifikant bättre när det gällde två av fem resultatmått (icke-verbal IQ och prosocialt beteende) och behandlingseffekterna modererades av elevernas placering i inkluderande respektive segregerade miljöer. Slutligen så undersökte Vinen et al. (2018) de

långsiktiga resultaten för unga barn som hade mottagit tidig intervention i form av den samhällsbaserade Early Start Denver Model, jämfört med barn som hade mottagit samhällsbaserade tjänster som vanligt, i en retrospektiv, matchad analys som genomfördes i Australien. Det förelåg inga signifikanta skillnader i graden av autism eller kognitiva resultat mellan de två grupperna i den uppföljningsdatan som samlades in mellan sex och nio års ålder.

Intellektuella funktionsnedsättningar och utvecklingsfördröjningar.

Få forskningsstudier har undersökt den långsiktiga effekten av tidiga interventionstjänster för unga barn med utvecklingsmässiga funktionsnedsättningar. Studier som har undersökt den här åldersgruppen har primärt fokuserat på spädbarn och småbarn med Downs syndrom. Det finns flera studier som har undersökt långtidsresultaten (10+ år) efter det att unga barn med Downs syndrom har mottagit tidig intervention. Fynden från den här forskningen indikerade att barn som mottog tidiga interventioner hade högre poäng när det gällde intellektuellt fungerande, adaptivt fungerande, motoriska färdigheter och uppnåendet av behandlingsmål (Connolly, 1984; Sharav & Shlomo, 1986; Harris, 1981, Connolly, 1993). De här resultaten måste dock behandlas med försiktighet eftersom de bygger på forskning som genomfördes för över 30 år sedan och på små stickprovsstorlekar, något som begränsar resultatens generaliserbarhet.

Hörselnedsättningar och dövhet. För spädbarn och unga barn med hörselnedsättningar eller dövhet, finns det inga longitudinella undersökningar som sträcker sig in i vuxenåldern, men det finns övertygande evidens för den kortsiktiga effekten. Ett väldokumenterat fynd är att barn som tidigt identifieras med en hörselnedsättning och erbjuds hörselhjälpmedel (till exempel i form av cochleaimplantat eller hörapparater) har bättre tal- och språkresultat när de bedöms i den senare barndomen. Både den delstatstäckande studien i den amerikanska delstaten (Yoshinaga-Itano et al., 2020) och en rikstäckande studie i Australien (Ching et al., 2017) bekräftar det här fyndet. Båda dessa var prospektiva studier och inbegrep ingen randomiserad tilldelning. I en kortsiktig uppföljningsstudie fann Wiggins et al. (2021) en stark, signifikant koppling mellan antalet logopedsessioner under den tidiga interventionen och deltagarnas språkpoäng nio månader efter det att den tidiga interventionen upphört.

Tal- och språkstörningar. Tal och språkfördröjningar och störningar är förknippade med andra funktionshinderkategorier (till exempel autism) och kontextuella förhållanden såsom att växa upp i fattigdom

eller hem med begränsad tillgång till böcker (Stevens et al., 2019). I det här avsnittet fokuserar vi på tidiga interventionspraktiker för unga barn med specifika språkstörningar, utan samförekomst av andra tillstånd. För unga barn som identifierades ha fördröjt tal, använde Buschmann et al. (2014) sig av en kontrollerad randomiserad studie för att undersöka de kortsiktiga longitudinella effekterna av den föräldrabaserade språkinerventionen Heidelberg Parent-Based Language Intervention (HPLI). Vid tvåårsuppföljningen skilde sig de barn som mottagit HPLI inte signifikant från jämförelsebarnen, när det gällde poängen för expressivt språk, men de uppvisade betydligt högre poäng när det gällde mått som språkförståelse och fonologiskt minne. I Tyskland genomförde Ullrich et al. (2009; 2014) en prospektiv, femtonårig uppföljningsstudie av barn som var minimalt verbala eller icke-verbala vid fyra års ålder och mottog integrerad logopedisk behandling och förskoleutbildning. Majoriteten av barnen gjorde signifikanta framsteg när det gällde kommunikationsfärdigheter och förmådde att delta i allmän grund- och gymnasieskola, och författarna refererade till en normativ jämförelsegrupp med liknande barn som inte hade mottagit motsvarande tjänster och uppnådde substantiellt sämre resultat.

Ekonomisk analys av tidig intervention

En fråga som intresserar beslutsfattare är huruvida tidig intervention är en investering som lönar sig. Utöver att utlova bättre livsresultat för många av barnen som deltar i tidiga interventionsprogram, är kostnadsbesparingarna som de här livsresultaten innebär ofta ett vinnande argument. Rent logiskt skulle man kunna förvänta sig att ett minskat behov av specialundervisning, förbättrade elevprestationer i grund- och gymnasieskola, färre utbildningsavhopp, minskad brottslighet, färre tonårsgraviteter, bättre hälsoreultat, högre och bättre sysselsättningsgrad efter slutförd utbildning och bättre fysisk hälsa borde leda till ekonomiska fördelar för samhället, vars värde överskrider kostnaderna för den initiala tidiga interventionen. Ekonomer har bekräftat den här logiska kopplingen. Till de mest framstående förespråkarna för tidig interventions kostnadseffektivitet hör den Nobelprisbelönade ekonomen James Heckman och medarbetare. Deras analyser har fokuserat på tidiga klassiska program som Abecedarian-projektet och Perry Preschool-projektet och dokumenterat de långsiktiga samhällsvinster som uppstår genom förbättrade sysselsättningsresultat, minskad brottslighet och minskat sjukvårdsbehov i vuxenåldern (Garcia et al.,

2019; Heckman et al., 2009; Campbell et al., 2014) liksom de intergenerationella positiva effekter som tillkommer barnen till de individer som har varit föremål för tidig intervention (Garcia et al., 2023). Likaså har Reynolds och grupp (Varshney et al., 2022) rapporterat liknande samhällsekonomiskt gynnsamma resultat från Chicago Parent-Child Center Preschool-programmet.

Man skulle kunna invända att de här programmen var ”modellprogram” som inte återspeglade de samhällsliga kontexterna och resurserna och därmed inte heller är generaliserbara. En närmare granskning av samhällsresultaten verkar dock motsäga den invändningen. I Jamaica, dokumenterade Gertler et al. (2014) positiv arbetsmarknadsavkastning på deltagandet i tidig intervention. I USA beräknade Frasier et al. (2001) massiva livstidsbesparingar till följd av tidig identifiering av och tidiga interventionstjänster för autistiska spädbarn och småbarn. I Canada, beräknade Treflor et al. (2009) potentiella kostnadsbesparingar i skolorna (det vill säga minskade kostnader för specialskola) samt förbättrad anställningsbarhet och förhöjda skatteintäkter. Stapleton et al. (2023) gjorde en liknande bedömning av de ekonomiska fördelarna med tidig intervention för unga barn med särskilda behov i Ontario. För att genomföra en nyttokostnadsanalys av tidig intervention i en skandinavisk välfärdsstat, genomförde Rosholm et al. (2020) en metaanalys som omfattade 10 randomiserade kontrollerade studier och över 30 000 deltagare. De fann att en rad interventioner ger ekonomiskt gynnsamma resultat och att tidiga interventionsprogram hade största effekterna och dokumenterade därmed det författarna kallade för ”Heckmankurvan” (det vill säga samhällsnyttan av att investera i tidig intervention).

Slutsats

Den överväldigande majoriteten av evidensen från nästan 60 års forskning tyder på att tidig intervention för barn som erfar svåra barndomsupplevelser liksom barn som har behov av specialundervisning kan ha långsiktig påverkan, vilket kan producera positiva effekter in i vuxenlivet som kan vara samhällsekonomiskt lönsamma. Två frågor måste lösas för att kunna förverkliga de här interventionernas potential. För det första måste de levereras med en hög grad av följsamhet och kvalitet (Britto et al., 2014). För det andra har många av interventionsprogrammen utvecklats i resursstarka industriländer. Att utvidga dem till utvecklingsländer och resursfattigare länder är ett viktigt nästa

steg, men det kräver inte bara replikationer (upprepningar) utan också modifikationer eller anpassningar för att skapa bästa möjliga kulturella och kontextuella ”passform” (Schneider et al., 2023).

Referenser

- Als, H. & McAnulty, G. B. (2011). The newborn individualized developmental care and assessment program (NIDCAP) with kangaroo mother care (KMC): Comprehensive care for preterm infants. *Current Women's Health Reviews*, 7(3), 288–301. <https://doi.org/10.2174/157340411796355216>
- Als, H., Lawhon, G., Brown, E., Gibes, R., Duffy, F. H., McAnulty, G., & Blickman, J. G. (1986). Individualized behavioral and environmental care for the very low birth weight preterm infant at high risk for bronchopulmonary dysplasia: neonatal intensive care unit and developmental outcome. *Pediatrics*, 78(6), 1123–1132. <https://doi.org/10.1542/peds.78.6.1123>
- Anders, J., Barr, A. C., & Smith, A. A. (2023). The effect of early childhood education on adult criminality: Evidence from the 1960s through 1990s. *American Economic Journal: Economic Policy*, 15(1), 37–69. <https://doi.org/10.1257/pol.20200660>
- Bai, Y., Ladd, H. F., Muschkin, C. G., & Dodge, K. A. (2020). Long-term effects of early childhood programs through eighth grade: Do the effects fade out or grow? *Children and Youth Services Review*, 112, 104890. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104890>
- Bailey, M. J., Shuqiao, S., & Brenden, T. (2021). Prep School for Poor Kids: The Long-Run Impacts of Head Start on Human Capital and Economic Self-Sufficiency. *American Economic Review*, 111(12), 3963–4001. <https://doi.org/10.1257/aer.20181801>
- Barr, A. & Gibbs, C. R. (2022). Breaking the cycle? intergenerational effects of an antipoverty program in early childhood. *Journal of Political Economy*, 130(12), 3253–3285. <https://doi.org/10.1086/720764>
- Barre, N., Morgan, A., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2011). Language abilities in children who were very preterm and/or very low birth weight: A meta-analysis. *The Journal of Pediatrics*, 158(5), 766–774.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.10.032>
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015). Helping head start parents promote their children's kindergarten adjustment: The research-based developmentally informed parent program. *Child development*, 86(6), 1877–1891. <https://doi.org/10.1111/cdev.12448>

- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Blasco, P. M., Acar, S., Guy, S., Saxton, S., Duvall, S., & Morgan, G. (2020). Executive function in infants and toddlers born low birth weight and preterm. *Journal of Early Intervention*, 42(4), 321–337. <https://doi.org/10.1177/1053815120921946>
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. Social Policy Report. Volume 25, Number 2. *Society for Research in Child Development*. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
- Buschmann, A., Multhau, B., Hasselhorn, M., & Pietz, J. (2015). Long-term effects of a parent-based language intervention on language outcomes and working memory for late-talking toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 175–189. <https://doi-org.libproxy.lib.unc.edu/10.1177/1053815115609384>
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343(6178), 1478–1485. <https://doi.org/10.1126/science.1248429>
- Chan, E. & Quigley, M. A. (2014). School performance at age 7 years in late preterm and early term birth: A cohort study. *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 99(6), F451–F457. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306124>
- Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G., & Cupples, L. (2018). Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study: Summary of 5-year findings and implications. *International Journal of Audiology*, 57(sup2), S105–S111. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1338586>
- Cicirelli, V. G., et al. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development*, Vols. 1 and 2 (A report presented to the Office of Economic Opportunity pursuant to contract B89-4536). Athens: Ohio University and Westinghouse Learning Corporation.
- Connolly, B. H., Morgan, S. B., Russell, F. F., & Fulliton, W. L. (1993). A longitudinal study of children with down syndrome who experienced

- early intervention programming. *Physical Therapy*, 73(3), 170–9; 179–81. <https://doi.org/10.1093/ptj/73.3.170>
- Conti, G. J. Heckman, J. J., & Pinto, R. (2016). The effects of two influential early childhood interventions on health and healthy behaviour. *The Economic Journal*, 126, 596, F28–F65, <https://doi.org/10.1111/ecoj.12420>
- Corona, L. L., Stainbrook, J. A., Simcoe, K., Wagner, L., Fowler, B., Weitlauf, A. S., Juárez, A. P., & Warren, Z. (2021). Utilization of telemedicine to support caregivers of young children with ASD and their Part C service providers: A comparison of intervention outcomes across three models of service delivery. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.1186/s11689-021-09387-w>
- Cortázar, A., Molina, M. D. L. Á., Sélman, J., & Manosalva, A. (2020). Early childhood education effects on school outcomes: Academic achievement, grade retention and school drop Out. *Early Education and Development*, 31(3), 376–394. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1666445>
- Courtney, J. R., Garcia, J. T., Rowberry, J., Eckberg, N., Dinces, S. M., Lobaugh, C. S., & Tolman, R. T. (2023). Measuring impact of New Mexico prekindergarten on standardized test scores and high school graduation using propensity score matching. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00112-9>
- Durkin, K., Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Wiesen, S. E. (2022). Effects of a statewide pre-kindergarten program on children's achievement and behavior through sixth grade. *Developmental Psychology*, 58(3), 470–484. <https://doi.org/10.1037/dev0001301>
- Fernell, E., Hedvall, A., Westerland, J., Höglund Carlsson, L., Eriksson, M., Barnevik Olsson, M.,...Gillberg, C. (2011). Early intervention in 208 Swedish preschoolers with autism spectrum disorder. A prospective naturalistic study. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2092–2101. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.002>
- Frazier, T. W., Coury, D. L., Sohl, K., Wagner, K. E., Uhlig, R., Hicks, S. D., & Middleton, F. A. (2021). Evidence-based use of scalable biomarkers to increase diagnostic efficiency and decrease the lifetime costs of autism. *Autism Research*, 14(6), 1271–1283. <https://doi.org/10.1002/aur.2498>
- García, J. L., Bennischoff, F. H., Leaf, D. E., & Heckman, J. J. (2021). *The dynastic benefits of early childhood education* (No. w29004). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29004/w29004.pdf

- García, J. L., Heckman, J. J., & Ziff, A. L. (2019). Early childhood education and crime. *Infant Mental Health Journal*, 40(1), 141–151. <https://doi.org/10.1002/imhj.21759>
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S., 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), (s. 998–1001). <https://doi.org/10.1126/science.1251178>
- Gray, S. W. & Klaus, R. A. (1965). An Experimental Preschool Program for Culturally Deprived Children *Child Development*, 36(4), 887–898.
- Harris, S. R. (1981). Effects of neurodevelopmental therapy on motor performance of infants with Down's syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 23(4). 477–483. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1981.tb02021.x>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Hill, J. L., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 730–744. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.730>
- Hunt, J., McV. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald, 75.
- IHDP research team. (1990). Enhancing the outcomes of low-birth-weight, premature infants: A multisite, randomized trial. *The Journal of the American Medical Association*, 263, 3035–3042.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T., & Hellemann, G. (2012). Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5), 487–495. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.02.019>
- Kynø, N. M., Ravn, I. H., Lindemann, R., Fagerland, M. W., Smeby, N. A., & Torgersen, A. M. (2012). Effect of an early intervention programme on development of moderate and late preterm infants at 36 months: A randomized controlled study. *Infant Behavior & Development*, 35(4), 916–926. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.09.004>
- Lazar, I. & Darlington, R. B. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2–3), 1–151. <https://doi.org/10.2307/1165938>

- Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Durkin, K. (2018). Effects of the Tennessee Prekindergarten Program on children's achievement and behavior through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 155–176. <https://doi.org/10.2307/1126931>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.55.1.3>
- Love, H. R. & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
- Montessori Foundation. (2022). *History of Maria Montessori*. Author. <https://www.montessori.org/dr-maria-montessori-a-historical-perspective/>
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal of Mental Retardation*, 97(4), 359–391.
- Myers, A. J., Cleveland, E., Whitby, P. J. S., Boykin, A. A., Burnette, K., Holmes, R., & Ezike, N. (2021). Analysis of a statewide early intervention program for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05376-z>
- Nordhov, S. M., Rønning, J. A., Dahl, L. B., Ulvund, S. E., Tunby, J., & Kaaresen, P. I. (2010). Early intervention improves cognitive outcomes for preterm infants: Randomized controlled trial. *Pediatrics*, 126(5), e1088–e1094. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0778>
- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (s. 21–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_2
- Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (Eds.). (2003). *Early intervention practices from around the world*. Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., Suhrheinrich, J., Hall, L. J., & Melgarejo, M. (forthcoming). Comprehensive programs for autistic children and youth. In F. Volkmar & G. Vivanti (Eds.), *Handbook of Autism*. Springer.
- Pearman, F. A. (2020). The moderating effect of neighborhood poverty on preschool effectiveness: Evidence from the Tennessee voluntary prekindergarten experiment. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1323–1357. <https://doi.org/10.3102/0002831219872977>

- Petitclerc, A. & Brooks-Gunn, J. (2022). Home visiting and early childhood education for reducing justice system involvement. *Prevention Science*, 23(6), 982–995. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01363-7>
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., Mashburn, A., & Downer, J. (2012). Third grade follow-up to the Head Start Impact Study: Final report. OPRE Report 2012-45. Administration for Children & Families.
- Reynolds, A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30(6), 787–804. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.787>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., & Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730–739. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.8.730>
- Romano, M., Schnurr, M., Barton, E. E., Woods, J., & Weigel, C. (2023). Using peer coaches as community-based competency drivers in Part C early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(2), 89–102. <https://doi.org/10.1177/02711214211007572>
- Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., S. Dale, P., Jensen, P., M. Justice, L., Svarer, M., & Calmar Andersen, S., 2021. Are impacts of early interventions in the Scandinavian welfare state consistent with a Heckman curve? A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*, 35(1), s. 106–140. <https://doi.org/10.1111/joes.12400>
- Scheidecker, G., Chaudhary, N., Keller, H., Mezzenzana, F., & Lancy, D. F. (2023). “Poor brain development” in the global South? Challenging the science of early childhood interventions. *Ethos*, 51(1), 3–26. <https://doi.org/10.1111/etho.12379>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schweinhart, L. J., Berrueta-Clement, J. R., Barnett, W. S., Epstein, A. S., & Weikart, D. P. (1985). Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19: A Summary. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5(2), 26–35. <https://doi.org/10.1177/027112148500500204>
- Sharav, T. & Shlomo, L. (1986). Stimulation of infants with Down syndrome: Long term effects. *Mental Retardation*, 24(2), 81.

- Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., Wan, B., & Jing, J. (2021). Cognitive, language, and behavioral outcomes in children with autism spectrum disorders exposed to early comprehensive treatment models: a meta-analysis and meta-regression. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 691148. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.691148>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Simonoff, E., Kent, R., Stringer, D., Lord, C., Briskman, J., Lukito, S., Pickles, A., Charman, T., & Baird, G. (2020). Trajectories in symptoms of autism and cognitive ability in autism from childhood to adult life: Findings from a longitudinal epidemiological cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(12), 1342–1352. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.020>
- Skeels, H. M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(3), 1–65. <https://doi.org/10.2307/1165791>
- Spittle, A. J., Barton, S., Treyvaud, K., Molloy, C. S., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2016). School-age outcomes of early intervention for preterm infants and their parents: A randomized trial. *Pediatrics*, 138(6), 1. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1363>
- Stapleton, J. et al., *Every ninth child in Ontario: Cost-benefit analysis for investing in the care of special needs children and youth in Ontario*, Canadian Electronic Library. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1204246/every-ninth-child-in-ontario/1757355/> on 13 Oct 2023. CID: 20.500.12592/1S21M2.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B. Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Stevens, H., Santos, R., Jonasson, S., Young C., Mann, S., Sass, C., Sanderson, J., Jamieson, J., D'Souza, M., Meunier, K., & Sparling, J. (2019). The Abecedarian approach in a low-resource urban neighborhood in Canada: An impact evaluation in a child care setting. *International Journal of Early Childhood*, 51, 217–232. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00245-4>
- Strain, P. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. *Topics in Early Childhood*

- Special Education*, 37(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0271121417711531>
- Trefler, D. (2009). Quality is free: A cost-benefit analysis of early child development initiatives. *Paediatrics & Child Health*, 14(10), 681–684. <https://doi.org/10.1093/pch/14.10.681>
- Ullrich, D., Ullrich, K., & Marten, M. (2014). A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 558–566. <https://doi-org.libproxy.lib.unc.edu/10.1111/1460-6984.12092>
- Ullrich, D., Ullrich, K., & Marten, M. (2009). Schulentwicklung bei Kindern mit schweren Sprachentwicklungsstörungen Nachbeobachtung bis zu 15 Jahren nach Entlassung aus Sprachheilkindergärten [Long-term school-development of children with impaired language skills: 15-years follow up after dismissal from child care centres with speech therapy]. *Laryngo-rhino-otologie*, 88(10), 647–652. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1220945>
- Van Hus, J., Jeukens-Visser, M., Koldewijn, K., Holman, R., Kok, J., Nollet, F., & Van Wassenaeer-Leemhuis, A. (2016). Early intervention leads to long-term developmental improvements in very preterm infants, especially infants with bronchopulmonary dysplasia. *Acta Paediatrica*, 105(7), 773–781. <https://doi.org/10.1111/apa.13387>
- Varshney, N., Temple, J., & Reynolds, A., (2022). Early education and adult health: Age 37 impacts and economic benefits of the child-parent center preschool program. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 13(1), 57–90. <https://doi.org/10.1017/bca.2022.4>
- Vinen, Z., Clark, M., Paynter, J., & Dissanayake, C. (2018). School age outcomes of children with autism spectrum disorder who received community-based early interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1673–1683. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3414-8>
- Weikart, D. P. (Ed.). (1967). *Preschool intervention. Preliminary results of the Perry Preschool Project*. Campus Publishers.
- Westinghouse Learning Corporation. (1969). *The impact of Head Start, an evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development* (Executive Summary). Ohio University. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO 36321)
- Wiggin, M., Sedey, A. L., Yoshinaga-Itano, C., Mason, C. A., Gaffney, M., & Chung, W. (2021). Frequency of early intervention sessions and vocabulary skills in children with hearing loss. *Journal of Clinical Medicine*, 10(21), 5025. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.691148>

- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Mason, C. A., Wiggin, M., & Chung, W. (2020). Early intervention, parent talk, and pragmatic language in children with hearing loss. *Pediatrics*, 146(Supplement_3), S270–S277.
- Zigler, E. (1970). The environmental mystique: Training the intellect versus development of the child. *Childhood Education*, 46(8), 402–412. <https://doi.org/10.1080/00094056.1970.10727200>
- Zigler, E. & Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist*, 38(8), 894–906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.8.894>

Kapitel 3. Kollaborativa ansatser till professionsutveckling

Susan R. Sandall

Översättning av Øyvind Vågen

På senare tid har såväl stort intresse som ökad forskningsuppmärksamhet riktats mot professionsutveckling inom utbildningsväsendet. Professionsutveckling ses ofta som den effektivaste ansatsen för att förbättra lärares undervisnings- och interventionspraktiker när de väl påbörjat sin yrkesbana. I det här kapitlet utforskar jag vad vi vet om professionsutvecklingens effektivitet inom pedagogik för barn i förskola och i de första skolåren (early childhood care and education) med fokus på lärare till barn i behov av specialpedagogiska insatser i inkluderande miljöer. Ansatser till professionsutveckling som införlivar meningsfull kollaboration och interaktion beskrivs mer ingående: i synnerhet beskrivs en typ av praktikbaserad coaching, en ansats som förutsätter samarbete och som har testats empiriskt.

Detta kapitel ger en översikt över modeller, som kan användas för att främja professionsutveckling vid arbete med tidiga insatser. Det kan handla om implementering av innovationer som förbättrar utbildningskvaliteten och om genomförandet av specialpedagogiska insatser för barn i behov av stöd i utbildningen.

Definitioner

Professionsutveckling kan definieras som ”undervisnings- och lärandetillfällen utformade för att förstärka praktikernas kunskap, färdigheter och dispositioner liksom deras kapacitet att tillhandahålla högkvalitativa tidiga lärandeupplevelser för unga barn” (NPDCI, 2008, sidan 3). Ett nyckelantagande är att professionsutveckling skall leda till förbättrade eller förstärkta undervisningspraktiker som i sin tur skall

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>. Licens: CC BY 4.0

leda till förbättrade eller förstärkta resultat för barn och/eller familjer. Högkvalitativ professionsutveckling betraktas som nyckeln till att förbättra undervisning i allmänhet och särskilt för barn i förskola och i de första skolåren.

Professionsutveckling sker i många former och bygger på olika processer som syftar till att förändra lärares kunskap om och användning av effektiv undervisningspraktik, samt deras uppfattningar om denna praktik. En av de vanligaste formerna av professionsutveckling är workshops eller konferenser. Vanligtvis finns det en huvudpresenterare eller ledare och en åhörarskara av varierande storlek. Det kan förekomma interaktiva läraaktiviteter, men det är precis lika vanligt att åhörarna sitter och lyssnar medan presenteraren sköter pratandet och förklarandet. Underförstått i detta tillvägagångssätt är att presenteraren kommer att överföra kunskap som åhörarna sedan på egen hand kommer att syntetisera och tillämpa i sin professionella undervisningspraktik.

Utöver konferenser, återkommande workshops och enstaka seminarier eller föreläsningar, omfattar andra former av professionsutveckling att läsa böcker och artiklar, titta på filmer, lyssna på föreläsningar eller poddar eller gå med i en diskussionsgrupp. Sådana diskussionsgrupper, som ofta kallas för praxisgemenskap (eng: communities of practice, och som liknar det som kallas kollegialt lärande på svenska och är en plattform för samarbete), består vanligtvis av mindre grupper med yrkesverksamma som regelbundet träffas för att utbyta erfarenheter och stödja varandra. Kompletterande material som texter, videofilmer och föreläsningar förstärker arbetet i praxisgemenskapen.

En annan form av professionsutveckling kan ske genom att lärarens undervisning observeras av en mentor, kollega eller undervisningscoach. Observationerna kan vara relativt informella och sporadiska till sin natur, men systematisk undervisningscoachning eller praktikbaserad coachning har visat sig vara ett effektivt arbetssätt (Snyder et al., 2022). Effektiv coachning inkluderar målsättande, observation, återkoppling och reflektion. Dessutom kan samarbetet i denna process leda till en ökad effekt vid coachningen.

I USA görs ofta en åtskillnad mellan professionsutveckling som äger rum under utbildningen (eng: pre-service) och den som äger rum som fortbildning under tiden som anställd lärare (eng: in-service). Den förstnämnda formen syftar på de yrkesförberedande kursuppgift och handledarledda fälterfarenhet som äger rum innan lärarstudenter är klara med sin lärarutbildning och är legitimerade lärare. Den andra formen

syftar på de olika läraktiviteter som lärare erfar när de redan är yrkesverksamma som lärare. Denna åtskillnad är inte lika tydlig när det gäller yrkesverksamma inom förskola och första skolår, eftersom dessa lärare ofta börjar undervisa innan de har slutfört ett utbildningsprogram eller erhållit en examen eller legitimation. Detta kapitel fokuserar på det som normalt betraktas som professionsutveckling för yrkesverksamma lärare, dvs. ”*inservice*”. De som deltar i professionsutvecklingsaktiviteter har sannolikt en examen eller är legitimerade lärare, alternativt arbetar de redan som lärare och kanske, under tiden, strävar efter att bli formellt behöriga genom att gå kurser.

Särdagen för effektiv professionsutveckling

Litteraturöversikter och empiriska studier har börjat klargöra de grundläggande särdrag som utmärker professionsutveckling som leder till förändringar i lärarnas praktik och innebär förbättrade resultat för barn. Sheridan och medarbetare (2009) beskriver de här särdragen som professionsutvecklingens aktiva ingredienser. Genom att förstå hur, med vilka och under vilka förhållanden som de här ingredienserna fungerar, kan vi fatta kloka beslut när vi utformar och genomför aktiviteter för professionsutvecklings.

Professionsutveckling har en teoretisk grund inom vuxnas lärande (Bransford et al., 2000; Knowles, et al., 2005). Grundläggande principer för vuxnas lärande klargör egenskaper hos vuxna som lär sig och de distinkta ingredienser som kan införlivas i professionsutvecklingen. Bransford och medarbetare (2000) beskriver hur vi kan tillämpa forskningsrön om vuxnas lärande för lärare. De betonar användningen av undersökande och experimenterande aktiviteter, tillsammans med stöd som erbjuds direkt i undervisningsmiljön och som använder sig av tekniker som modellering, coachning, återkoppling och problemlösning. Emerson-Hoss och Packard (2020) lyfter fram sju egenskaper: bekräfta och bygga vidare på tidigare moment, införliva en kulturellt lyhörd undervisning, göra undervisningen relevant, respektera behovet av självstyrd inläring, ge möjligheter till reflektion, ge en positiv återkoppling först och vara medveten om att den sociala kontexten spelar roll.

Aktuell forskning och praktik inom professionsutveckling bygger också på tidigare modeller för pedagogisk personalutveckling. Joyce och Showers (2002) har granskat litteraturen om pedagogisk personalutveckling och föreslagit en modell som visar ett välkänt fenomen,

nämligen att presentera teori och innehåll under en enskild workshop, seminarium eller konferens kan förvisso öka medvetenhet om en ny eller innovativ praktik, men detta är ofta ineffektivt för att förändra eller förbättra professionsutvecklingen. I deras modell visas också de kumulativa effekterna av olika nyckelkomponenter. Det innebär att större effekter uppnås när presentationen kompletteras med förevisning och modellering. Exempelvis når lärares demonstration av nya undervisningsmetoder i klassrummet bättre resultat om de kombineras med coachning, övning och återkoppling.

Systematiska litteraturöversikter har fokuserat på empiriska studier för att bättre förstå professionsutvecklingens nyckelkomponenter inom förskola och de första skolåren. Till exempel har Zaslow et al. (2010) genomfört en omfattande litteraturöversikt för det amerikanska utbildningsdepartementet. De inriktade sig på studier som visade starkt forskningsstöd för evidens. Snyder et al. (2011) analyserade forskning om professionsutveckling med fokus på tidiga insatser och specialpedagogiskt stöd för spädbarn och småbarn. De här översikter och andra (t.ex. Brunsek et al., 2020; Egert et al., 2018; Hamre et al., 2017; Schachter, 2015) tillhandahåller en konsensus när det gäller specifika egenskaper förknippade med effektiv professionsutveckling för yrkesverksamma inom tidig vård och omsorg.

De här distinkta egenskaperna är:

- Fokus på praktik med tydligt formulerade mål
- Möjligheter till att observera, erfara och få återkoppling rörande praktik
- Tillräcklig intensitet och varaktighet
- Kontinuerligt stöd och återkoppling i professionsmiljön
- Kollaboration och interaktion
- Beaktande av den organisatoriska kontexten inklusive kopplingar till skolans eller programmetts mål och läroplan eller kursplan

Kollaboration och interaktion

Såväl litteraturöversikter som litteraturanalyser har identifierat kollaboration, dvs. samarbete, som ett viktigt särdrag för professionsutveckling. Kollaboration syftar på interaktiva relationer mellan vuxna som arbetar tillsammans för att uppnå gemensamt överenskomna resultat eller mål (DEC, 2014). Samarbetet kan ske med en mer erfaren kollega,

en mentor eller en extern handledare, en coach. En specialpedagog kan ha denna roll i Sverige: i studien om högläsning (kap. 14, Riad et al., 2025) var specialpedagoger partners och coacher för förskollärarna. För att aktiviteter med fokus på professionsutveckling ska vara effektiva, måste de vuxna – t.ex. mentorn och lärarna – samarbeta på ett aktivt, ömsesidigt och målmedvetet sätt för att uppnå förbättrad kunskap och mer effektiva undervisningspraktiker.

Insatser för professionsutveckling, som innefattar kollaboration och interaktion, bidrar till att säkerställa att deltagarna engagemang i aktiviteterna och deras hängivenhet till det gemensamma målet. Några av teknikerna som utmärker en kollaborativ professionsutveckling inkluderar identifieringen av gemensamma mål, anknytning till relevanta intressen och behov, möjligheter att utbyta erfarenheter och kunskaper, möjligheter att observera effektiv undervisning (på plats eller via videolänk), tid för att öva och få stödjande och specifik återkoppling samt tillräckligt med tid för kontinuerligt stöd och självreflektion.

Fördelar med professionsutvecklingen

Professionsutveckling anses som en viktig mekanism för att förstärka kvaliteten på utbildning för barn i förskola och i de första skolåren, särskilt för att tillgodose behoven hos barn i behov av specialpedagogiskt stöd. Professionsutveckling för lärare som arbetar med yngre barn har stått i fokus för reformer och krav på förbättring både i USA (till exempel Allen & Kelly, 2015; Shonkoff & Phillips, 2000) och internationellt (OECD, 2012).

Ytterligare potentiella fördelar med professionsutveckling är värda lyfta fram. För nyutexaminerade och nyligen utexaminerade lärare kan professionsutvecklingen bidra till att fortsätta förbereda läraren för klassrummets verklighet och de oundvikliga, dagliga dilemman som uppstår. Professionsutveckling främjar livslångt lärandet och bidrar till att lärare kan stärka sin kompetens och hålla sig uppdaterad inom sitt professionsfält. Många professionsutvecklingsaktiviteter ökar möjligheterna till att träffa och interagera med andra lärare. Ett socialt nätverk kan skapa en stödjande atmosfär för lärande och idéutbyte. Att lära sig nya koncept och färdigheter ökar expertisen och kan också stärka lärarens självförtroende. Ökad skicklighet och självförtroende främjar en lärares tilltro till sin egen förmåga att hantera de krav och utmaningar som är kopplade till arbetet. Aktiviteter för professionsutveckling kan också hjälpa en lärare att övervaka sin egen professionsrelaterade utveckling och framsteg i yrket genom att lära sig sätta upp och nå personliga mål.

Undersökningar av hur lärare för yngre åldrar uppfattar sin egen beredskap för att undervisa barn i behov av stöd inom ramen för inkluderande klassrum visar att lärare ofta saknar de kunskaper och färdigheter som krävs för att åstadkomma en framgångsrik inkludering. Bruder och medarbetare (2011) fann också att lärare som arbetar med tidig intervention och specialpedagogiskt stöd för spädbarn och yngre barn upplevde att deras yrkesförberedande program inte förberedde dem tillräckligt väl för att arbeta med barn med funktionsnedsättningar eller utvecklingsförseningar. Däremot rapporterade de lärare som tyckte att deras utbildning hade varit bra och som också deltog i professionsutvecklande utbildning, en högre nivå av självförtroende och kompetens.

I forskning om professionsutveckling och med dokumenterade förändringar i både barn- och lärarbeteenden, rapporterade (Dunst, 2015) att ju fler evidensbaserade insatser för professionsutveckling, desto mer effektiv blir undervisningen. Det innebär att användningen av evidensbaserade professionsutvecklingspraktiker som betonar kapacitetsbyggande och införlivar aktiv, meningsfull kollaboration är förknippad med lärarnas rapporterade användning av rekommenderade, evidensbaserade undervisningspraktiker. Lärarna rapporterar också förbättrade kunskaper och färdigheter samt en tilltro till sin förmåga samt högre självförtroende, när det gäller att hantera vardagliga krav och utmaningar.

Från ett huvudmannaperspektiv är en av de viktigaste fördelarna med professionsutveckling barns förbättrade resultat. Som tidigare nämnts har dock de traditionella format för professionsutveckling inom förskola och i de första skolåren, såsom engångsworkshops eller engångskonferenser, visat sig ha begränsad framgång när det gäller att stödja effektiva förändringar i kunskaper och färdigheter eller attityder hos personalen eller förbättrade resultat hos barnen (t.ex. Garet et al., 2001; Neuman & Kamil, 2010). Former för professionell utveckling som införlivar de tidigare beskrivna specifika egenskaperna (det vill säga specificerade mål och målsättning, autentiska möjligheter, intensivt och fortgående stöd och återkoppling, samt kollaboration) kan vara kostsamma och tidskrävande. Det kan vara nödvändigt att ifrågasätta värdet av sådan investeringen av tid och pengar.

Mer intensiv eller långvarig kontakt

Ett viktigt kännetecken för effektiv professionsutveckling är att den är tillräckligt intensiv och varaktig. Nyligen publicerade studier påvisade

effektiviteten av noggrant utformade, målorienterade tillvägagångssätt som presenteras som en kurs eller en serie välplanerade workshops. Hamre och medarbetare (2012) utvecklade en kurs i effektivt lärarbarn-samspel. Lärarna som deltog i en 14-veckorskurs som inkluderade regelbunden återkoppling från en mentor, uppvisade större kunskap, hade förbättrat mer sina interaktioner med barnen och hade mer målmedvetna uppfattningar än lärarna i jämförelsegruppen. Lärarna i den experimentella gruppen delade videoinspelningar av sin undervisning med kursläraren och fick specifik återkoppling.

I en annan studie av Landry och medarbetare (2009) undersöktes effekterna av en årslång, nätbaserad kurs i tidiga läs- och skrivförmågor med fyra variationer av kontinuerligt stöd. Kompetensen hos lärare förbättrades hos alla deltagare, även genom att enbart delta i kursen. De största positiva effekterna kunde dock noteras för de lärare som förutom kursen också erhöll mentorstöd och systematisk återkoppling. Förbättringar sågs både vad det gällde lärarnas färdigheter och barnens färdigheter inför skolstart. Studier som dessa påvisar att lärare som deltar i välutformad, högkvalitativ professionsutveckling kan förbättra sin undervisning och att professionsutvecklingen därmed är gynnsam för barnen, vilka uppvisar förbättrade resultat.

I ett ytterligare exempel jämförde forskare effekten av professionsutveckling på lärares användning av en ny språkkursplan (Justice et al., 2008). Forskarna jämförde två grupper med lärare. Lärare i den experimentella gruppen deltog i workshops under flera dagar om kursplanen och i en repetitionssession halvvägs in läsåret. Denna grupp av lärare uppvisade högre användning av kursplanen och barnen uppvisade förbättrade expressiva språkfärdigheter. Att utforma och implementera professionsutveckling är dock ingen lätt uppgift. Även en välutformad och intensiv professionsutveckling kan resultera i uteblivna effekter när den möter skolvardagens utmaningar och ett otillräckligt organisatoriskt stöd (t.ex. Piasta et al., 2012). Därför fortsätter forskare att undersöka både innehåll och genomförande av professionsutveckling för att optimera dess påverkan. En variabel av intresse är den kollaborativa partnern – coachen.

Coachning

Coachning omfattar flera av de viktiga särdrag som är förenade med framgångsrik professionsutveckling. Coachning inbegriper varaktig kontakt, möjligheter till att observera och öva, samt tillfällen för systematisk

återkoppling. Vid coachning kan mål och stöd anpassas individuellt. Den senaste forskningen inom området har visat en kraftig ökning av studier om coachning inom förskola och i de första skolåren. Exempelvis i en studie av pedagogers användning av inbäddade undervisningspraktiker (eng: *embedded instruction practices*), tillhandahöll Snyder et al. (2008) en serie workshops plus olika typer av coachning och stödmaterial. I jämförelse med en kontrollgrupp, uppvisade lärare i coachningsgrupperna förbättrade kunskaper och färdigheter. Lärare som erhöll personlig coachning uppvisade störst användning av inbäddad undervisning. Inbäddad undervisning innebär att i stället för att ge undervisning till ett barn med funktionsnedsättning i ett separat rum eller i en separat aktivitet eller rutin, integrerar läraren den specifika insatsen i de pågående aktiviteterna, rutinerna och övergångarna i klassrummet.

Hemmeter och medarbetare (2016) studerade hur lärares användning av socio-emotionella undervisningspraktiker (de kallas även *pyramidmodellpraktiker*) som främjar unga barns positiva socio-emotionella beteenden, samt minskar utmanande beteenden. Lärarna som deltog i en serie workshops som kompletterades med löpande coachningsstöd uppvisade användning av undervisningspraktikerna som man försökte främja; barnen bedömdes ha bättre sociala färdigheter och färre uppvisningar av utmanande beteende noterades. Jämförelsegruppen uppvisade inga sådana förändringar.

Den senaste pandemin påskyndade användning av digital coachning. Digital coachning förlitar sig starkt på användningen av video. Videoinspelningar fångar undervisningens rikedom och komplexitet samt ger en autentisk dokumentation av undervisningen som kan ses flera gånger. Användningen av videoinspelningar som ett coachningsverktyg främjar observationsförmåga, självreflektion och analysförmåga, samt förbättrar möjligheterna till återkoppling från coacher. Ett vanligt scenario är att läraren spelar in sin egen undervisning med fokus på den praktik eller de praktikerna av intresse. Därefter tittar läraren på inspelningen, laddar upp den och skickar inspelningen till coachen. Läraren och coachen har sedan tillsammans ofta via videokonferens en avstämning. Videobaserad coachning kombinerat med reflektion, analys och återkoppling på prestation visar lovande resultat och möjliggör coachning på distans (Joseph & Brennan, 2013; McLeod et al., 2019; Pianta, et al., 2008; Sandall et al., 2020).

Sammanfattningsvis, betraktas coachning som en mycket lovande professionsutvecklingsansats för att understödja implementeringen av evidensbaserad undervisningspraktik (Fixsen et al., 2009). Ytterligare

översikter (Artman-Meeker et al., 2015; Kraft et al., 2018; Powell & Diamond, 2013; Schachter, 2015; Snyder et al., 2012) bidrar till att identifiera flera egenskaper som är förknippade med effektiv coaching och positiva resultat för lärare och barn.

Vägledning från policy, lagstiftning och professionsorganisationer

I ett brett spektrum av tidiga läraktiviteter i USA (t.ex. Good Start Grow Smart, Early Learning Challenge, Head Start, Part C and Section 619 of IDEA, Preschool Development Grants), har lärarutbildningen och den fortlöpande professionsutvecklingen identifierats som viktiga beståndsdelar i högkvalitativa system för barn i förskola och de första skolåren. Dessutom påverkas professionsstandarder – eller vad förskolelärare förväntas veta och kunna göra – av såväl de nationella professionsorganisationerna som offentliga policyer. Därför kan det vara ändamålsenligt att undersöka några av dessa initiativ och organisationer med avseende på vägledning/styrning, när det gäller fortgående professionsutveckling. I USA hämmas det här arbetet av den fragmenterade strukturen för yngre barns utbildning. Den sträcker sig över många sektorer – offentliga och privata, delstatliga, nationella och lokala – liksom över många olika arenor och program.

Runtom i världen erkänns nu professionsutveckling och stöd till lärare i förskola som viktiga förutsättningar för att uppnå kvalitativ omsorg och positiva resultat (t.ex. Jensen & Iannone, 2018; OECD, 2012). Många utvecklade länder har präglats av sociala förändringar när det gäller kvinnors roll, befolkningarnas växande etniska mångfald och förändrade synsätt på undervisning för yngre barn. Det här kapitlet fokuserar på den amerikanska kontexten men jag är medvetet om att vi har mycket att lära från professionsutvecklingsansatser som utförs i andra länder, i takt med att pedagogiken för barn i förskola och i de första skolåren byggs ut och utvecklas.

Good Start Grow Smart var ett initiativ för småbarn som kompletterade lagen *No Child Left Behind Act* i USA från början av 2000-talet. Tillsammans med den inflytelserika rapporten *From Neurons to Neighborhoods* (Shonkoff & Phillips, 2000), utlöste det här initiativet en nationell debatt om ämnen som universell tillgång till kvalitativ pedagogik för barn i förskola och i de första skolåren, betydelsen av relationen mellan barnet och vårdnadshavaren, samt barns mög-
nad inför formell skolgång. De efterföljande åren har präglats av både

framgångar och misslyckanden för olika politiska initiativ. Dock så fortsätter insikten om den kritiska betydelse som innehas av yrkeskåren som arbetar med pedagogik för barn i förskola och i de första skolåren. Det innebär att det anses viktigt att påverka lärarutbildning och professionsutveckling för lärare i förskola och skolan.

Lagen om utbildning för individer med funktionsnedsättningar (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) innebar att varje delstat skulle inrätta ett omfattande system för personalutveckling. På uppdrag av *Office of Special Education Programs*, utvecklade *Childhood Technical Assistance Center* ett konceptuellt ramverk som identifierar de kritiska beståndsdelarna av de delstatliga system för tidig intervention och specialpedagogiska insatser som krävs enligt den här lagen (Kasprzak et al., 2020). En beståndsdel av detta ramverk är personalen/arbetsstyrkan. Det förväntas att delstater ska införliva en bred och koordinerad ansats för att förbereda och stödja sina anställda att tillgodose behov hos barn med funktionsnedsättningar och deras familjers. Kvalitetsindikatorer kopplade till fortgående professionsutveckling inkluderar användningen av evidensbaserade praktiker som införlivar strategier för vuxeninlärning och inbäddad lärande; koordination och kollaboration mellan organisationer som arbetar med professionsutveckling; behovsbaserade, individanpassade professionsutvecklingsmöjligheter; samt innehåll som svarar mot lärarnas behov av kunskaper och färdigheter.

Head Start-programmet erbjuder federalt finansierad omfattande undervisning för små barn samt hälso-, nutritions- och föräldrastöd till låginkomstbarn och låginkomstfamiljer i USA. Programmet som sattes 1965 betjänar varje år över en miljon barn i åldrarna 0 till 5 år samt gravida kvinnor. Åtminstone 10 procent av de inskrivna barnen har identifierade funktionsnedsättningar eller signifikanta förseningar i sin utveckling. *Head Start* erbjuder omfattande utbildning och teknisk assistans till sin arbetsstyrka. Ett viktigt fokusområde är karriärutveckling för lärare och annan personal genom individanpassade professionsutvecklingsplaner. I och med antagandet av lagen *Head Start Act* 2005, har programmet betonat coachning och andra arbetsinbäddade, kollaborativa metoder för professionsutveckling. *Head Start* har omfamnat en modell för praktikbaserad coachning som fungerar som ett exempel på professionsutveckling och coachningsinsatser på systemnivå (National Center on Quality Teaching and Learning, 2015).

Som ett erkännande av det grundläggande förhållandet mellan arbetsstyrkans kvalitet och resultaten för barn, grundades *Early Childhood*

Education Workforce Center av amerikanska hälso- och socialdepartementet 2023. Pandemin intensifierade arbetsstyrkans behov genom att blyxtbelysa bräckligheten hos det fragmenterade systemet för pedagogik för barn i yngre åldrar liksom den låga ersättning och det undermåliga stöd som gavs till nyckelmedarbetare. Målet med det här centrumet för forskning och teknisk assistans är att rekrytera och behålla en mångfaldig, kvalificerad och effektiv arbetsstyrka med särskilt tonvikt på karriäravancemang, ersättningsnivåer, professionsutveckling och arbetspolicier.

Division for Early Childhood (DEC) inom *Exceptional Children* är den ledande professionsorganisationen för de som arbetar med eller för unga barn med funktionsnedsättningar och utvecklingsförseningar samt deras familjer. Det är en internationell organisation men där de flesta medlemmarna kommer från USA och Kanada. DEC identifierar och sprider rekommenderade praktiker för fältet, baserat på tillgänglig evidens samt professionskunskap och professionsklokheter. 2014 års utgåva av DEC *Recommended Practices* identifierade rekommenderade praktiker för bedömning, miljö, familj, undervisning, interaktion, teamarbete och kollaboration, övergång och ledarskap. En rekommenderad praktik från ledarskapsområdet är relevant för diskussionen om professionsutveckling:

L9. Ledare utvecklar och implementerar ett *evidensbaserat system för eller ansats till professionsutveckling* som förser praktikerna med ett spektrum av stöd för att säkerställa att de har de kunskaper och färdigheter som krävs för att implementera DEC:s rekommenderade praktiker.

Dessutom utvecklade DEC praktiksbaseade professionsförberedande standarder som beskriver vad lärare för unga barn i behov av stöd skall veta och kunna göra. Standard 7 främjar professionalism och etisk praktik. Som en del av den här standarden förväntas de som arbetar med tidig intervention och specialpedagogik för småbarn att delta i en fortlöpande reflekterande praktik och ta del av evidensbaserad information för att forma sina praktiker.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) är den främsta amerikanska professionsorganisationen för förskolepedagoger. NAEYC och DEC samarbetar för att tillhandahålla komplementära professionsstandarder. NAEYC:s rikstäckande initiativ *Power to the Profession* (2020) definierar innehållet i förskollärarnas profession och tillhandahåller ett samlande ramverk med rekommendationer för pedagogers roller och ansvarsskyldigheter, liksom anpassade förberedelse- och yrkesbanor, professionell ersättning och en stödjande

infrastruktur med gemensamt ansvar. NAEYC främjar en uppsättning bestående av sex professionsstandarder och professionskompetenser för förskollärare. Standard 6 (professionalism) är relevant för ämnet fortgående professionsutveckling. Den föreskriver, bland andra aspekter av professionalism, att förskollärare ska delta i kontinuerligt, kollaborativt lärande för att forma sin undervisningspraktik och omsorgspraktik, samt utveckla och upprätthålla en reflekterande och målmedveten praktik i sina interaktioner med barnen och andra medlemmar av professionen.

DEC och NAEYC utvecklade ett gemensamt ställningstagande om inkludering (DEC/NAEYC, 2009). Ställningstagandet beskriver tre viktiga kännetecken för inkludering – tillträde, deltagande och stöd. I sin vidare beskrivning av vad som krävs för att förverkliga högkvalitativ inkludering, lyfter ställningstagandet fram professionsutvecklingens betydelse som en viktig del av den systemövergripande infrastruktur som måste finnas på plats för att stödja inkludering.

Tillsammans formar de här lagarna, policyerna och nationella professionsorganisationerna inriktningen på professionsutvecklingen och det fortgående stödet för förskollärare och lärare i skolans lägre år. Det finns en djup insikt om att arbetsstyrkans kvalitet är en viktig förutsättning för att pedagogik för barn i förskola och i de första skolåren skall lyckas. Vi har nu en samsyn när det gäller professionen och vidden och djupet av det som lärare som arbetar med pedagogik för barn i förskola och i de första skolåren skall veta och kunna göra. Effektiva småbarnspedagoger tillhandahåller kognitivt stimulerande och stödjande interaktioner. De välkomnar och inkluderar barn med specialpedagogiska behov och skapar omvårdande lärmiljöer. De är varma, engagerade och lyhörda och förmår att lära ut tidiga läs- och skrivkunskaper, matematik, kommunikationsfärdigheter, socio-emotionella färdigheter och andra färdigheter som barn behöver för att frodas (Yoshikawa et al., 2013). Detta kräver både förberedelser och professionalism från lärarnas sida, plus förutsätter fortlöpande stöd från policyer och program så att lärare kan ägna sig åt fortgående professionsutveckling och reflekterande praktik.

Mer om kollaboration

Kollaboration och interaktion kan saknas i traditionella former av professionsutveckling, såsom konferenser och workshops. Även om instruktörer försöker att bygga in deltagande aktiviteter och ibland gör deltagarna delaktiga i planeringen, placerar de här formaten ofta deltagarna i mottagarrollen. Deltagarna har ofta föga inflytandet över ämnesvalen eller målsättningarna för dessa workshops och utbildningar. Utvecklandet

av kollaborativa partnerskap är förmodligen svårt att genomföra, utan långvarigt engagemang från och utbyte med deltagarna.

Coaching däremot bygger i stor utsträckning på kollaboration. Coachningsrelationer eller coachningspartnerskap ger oss användbar vägledning, när det gäller att främja effektiv coaching för öka potentialen för ett bestående utbyte och samspel. Genom att kombinera coaching med workshops eller kurser kopplas ny kunskap ihop med en tillämpning i praktiken. Det här formatet främjar också ett långsiktigt engagemang mellan coachen och läraren.

Praktikbaserad coaching

Praktikbaserad coaching (PBC) är ett coachningsramverk utformat för att stödja lärares och andra praktikers användning av evidensbaserade eller rekommenderade praktiker (Snyder et al., 2022). Ramverket har tre huvudbeståndsdelar: 1) gemensamma mål och gemensam åtgärdsplanering, 2) fokuserad observation, samt 3) reflektion och återkoppling. De här beståndsdelarna sker inom ramen för ett samarbete, en kollaborativ kontext. PBC-ramverket utvecklades och validerats initialt inom miljöer som betjänade spädbarn, småbarn och förskolebarn och primärt inom inkluderande förskolor för yngre barn.

Det finns en växande tyngd av evidens som stöder PBC. Publicerade rapporter dokumenterar den coachningsansatsens effektivitet, när praktiken fokuserar på socio-emotionella färdigheter, tidig läs- och skrivkunnskap samt inbäddad undervisning i förskola. Studier har gjorts om *Head Start*-program, offentliga förskoleprogram, barnomsorgsprogram och hembesöksprogram. Se Snyder, Hemmeter och Fox (2022) för en översikt över den här forskningslitteraturen.

Utöver PBC har också andra coachningsramverk beskrivits i litteraturen. Till exempel används instruktiv coaching (*instructional coaching*) (Knight, 2007) i K-12 (motsvarande från förskoleklass till och med gymnasium). Såväl Chu (2014) som Rush och Shelden (2011) beskriver ansatser som fokuserar på relationer och reflektion. De flesta coachningsramverk betonar vikten av kollaboration mellan coachen och den coachade (det vill säga läraren).

Kollaborativa partnerskap

PBC använder termen kollaborativt partnerskap för att fånga in det viktiga konceptet att partnerskap existerar för att uppnå gemensamma mål. Artman-Meeker et al. (2022) beskriver ingående metoderna för att upprätta ett kollaborativt partnerskap. Den här sortens partnerskap

syftar på att coachen och läraren tillsammans – aktivt och ömsesidigt – arbetar sig igenom den praktikbaserade coachningens alla beståndsdelar. Sådana partnerskap tar tid. En viktig aspekt av partnerskapet är insikten om att coachning för att bli framgångsrik måste äga rum inom ramen för en emotionellt skyddad miljö. Det innebär att både coachen och läraren kan komma att vara sårbara och behöver uppleva en känsla av trygghet när de praktiserar nya färdigheter, reflekterar över sin praktik, löser problem och får feedback.

De här författarna beskriver vad som kännetecknar effektiva kollaborativa partnerskap:

- Gemensam vision om professionsutveckling
- Gemensam förståelse av coachningens mål
- Gemensamt fokus på specifika effektiva praktiker
- Val av effektiva praktiker och coachningsstrategier
- Engagemang för och lojalitet gentemot partnerskapet
- Fortgående kommunikation och stöd
- Firandet av framgångsrika implementeringar och resultat

Precis som forskningen hjälper oss att förstå de viktigaste kännetecknen för kollaborativa partnerskap, beskriver forskningen också olika kollaborationspartners i tillägg till expertcoachen. Erfarna och respekterade kollegor kan vara partners i kollegial coachning eller coachning i smågrupper. Även om publicerade forskningsstudier ofta använder forskningsassistenter eller externa specialister som coacher, finns det ett värde i att använda skickliga kollegor eller kollegor inom samma program som är mer lättillgängliga för att stödja varandra.

Kollaborativa ansatser till professionsutveckling kräver, oavsett om de coachningsbaserade eller inte, både tid och medveten planering. En annan viktig aspekt är matchningen (eller felmatchningen) mellan läraren och den sorts professionsutveckling som erbjuds. Precis som workshops och konferenser, levereras coachning ofta på ett sätt som förväntas passa alla, trots att detta motsätter några av de grundläggande fynden från vuxeninlärnings- och professionsutvecklingsforskningen. Mer specifikt fungerar professionsutveckling (och coachning) bäst när den är kollaborativ och relevant för mottagarens intressen, behov och arbetsmiljö.

Stödnivåer

Ett sätt att tänka när det gäller att matcha professionalitetsutvecklingen med lärarens styrkor, behov och preferenser är att använda sig

av en ansats med olika intensitetsnivåer. Artman-Meeker et al. (2022) föreslår en sådan modell. De beskriver en ansats med fyra nivåer: universell instruktion, självcoachning, coachning i smågrupper och individuell coachning. Notera att den här nivåindelade coachningsmodellen är jämförbar med nivåindelade ansatser för att tillgodose barns pedagogiska behov (till exempel Building Blocks; Sandall et al., 2019; Pyramidmodellen; Hemmeter et al., 2021), som beskriver hur man matchar stödnivån för att uppnå elevernas lärandemål.

I den nivåindelade coachningsmodellen erbjuds universell instruktion alla lärare och det inbegriper normalt en serie noggrant planerade workshops eller nätbaserade moduler med uppföljande nyhetsbrev och tillgång till resurser. Självcoachning tillför en individuell handlingsplan (kollaborativt utvecklad tillsammans med coachen), praxischecklistor och regelbundna avstämmningar med coachen.

Nästa mer riktade stödnivå är coachning i smågrupper och inbegriper grupper av tre till fem lärare som arbetar tillsammans med en coach och träffas varannan månad. Ytterligare beståndsdelar inkluderar individuella handlingsplaner, att dela med sig av och kommentera varandras undervisningsvideos eller undervisningsartefakter samt återkoppling med uppföljningshandlingsplaner. Kollegial coachning är en annan form av riktat stöd där lärare observerar och ger återkoppling om varandras undervisning. När den är välplanerad och väl implementerad, kan kollegial coachning vara både effektiv och ändamålsenlig (Golden et al., 2021; Tschantz & Vail, 2000). Individuell coachning är det mest intensiva formatet i den här stratifierade modellen och sker i enlighet med den tidigare beskrivna ansatsen kollaborativt partnerskap. Nivån av coachningsstöd avgörs genom observation och bedömning av styrkor och svagheter. Studieförfattarna rapporterar lovande resultat både när det gäller användningen av evidensbaserade praktiker och lärarens tilltro till den egna förmågan (Artman-Meeker et al., 2022).

Praxisgemenskap

Praxisgemenskap är ett annat leveransformat för professionsutveckling, som betonar vikten av kollaboration och interaktion. Dessa kallas ibland för professionella lärandegemenskaper, och kollegialt lärande. Termen praxisgemenskap myntades i och med Lave och Wenger (1991) som intresserade sig för att beskriva professionsgemenskap och hur gemenskapens medlemmar träffas och interagerar för att bli bättre på sitt jobb. Buysse et al. (2003) definierade en praxisgemenskap som en grupp med professionella eller andra intressenter som eftersträvar en gemensam lärandeerfarenhet, ofta med fokus på ett särskilt ämne

(t.ex. läs- och skrivinlärningsmetoder, användandet av effektiva inkluderande praktiker, genomförandet av bättre hembesök). De skriver att praxisgemenskap kan användas för att överbrygga klyftan mellan forskning och praktik, eftersom deltagare med olika erfarenhets- och expertisnivåer kan samkonstruera kunskap medan de diskuterar och reflekterar kring autentiska undervisningserfarenheter och tillämpning i den dagliga praktiken. Praxisgemenskap skapar tillfällen för kollegialt stöd och främjar en lärandekultur. Praxisgemenskap införlivar det vi känner till från såväl vuxeninlärning som effektiv professionsutveckling och har använts med goda resultat (t.ex. Jensen & Iannone, 2018; Stoll & Louis, 2007). Även om praxisgemenskap inte räcker till för att på egen hand förändra undervisningspraktiken, kombineras det här formatet ofta med andra former av professionsutveckling, såsom workshops eller coachning, till utvidgad inlärning och ökar därigenom möjligheterna till praktik och kritiska reflektionsgemenskaper kan vara särskilt användbara för att fördjupa och vidmakthålla förändrade undervisningspraktiker bland deltagarna.

Teknikanvändning

Professionsutveckling kan förstärkas med genomtänkt användning av teknik. Möjligheter till att observera, praktisera och reflektera över ens användning praktikerna som står i fokus samt få återkoppling är en förutsättning för produktiv professionsutveckling. Som tidigare noterats är videoinspelningar en viktig tillgång för coachning. Lärare kan spela in sig själva på video, titta och reflektera över vad de ser samt dela med sig av utvalda videofilmer till sina coacher eller andra kollaborativa partners. Det finns ett antal tillgängliga plattformar och vi kan förvänta oss att nya verktyg och applikationer kommer att dyka upp. Videobibliotek som lagrar exempel på evidensbaserade undervisningspraktiker förstärker professionsutvecklingsaktiviteterna genom att göra det möjligt att studera hur praktikerna används praktiskt i klassrummet. Videokonferens teknik gör det möjligt för deltagarna – oavsett om det rör sig om en coach och en lärare, en praxisgemenskap eller ett workshopdeltagande – att delta i professionsutveckling på ett sätt som efterliknar personliga möten samtidigt som de minimerar avstånds- eller restidsrelaterade hinder.

För att upprätthålla det kollaborativa partnerskapet måste teknikanvändningen vara lämplig och bekväm för deltagarna. Ibland upplever deltagarna obehag första gången de videofilmas. Den känslan försvinner

ofta när deltagarna kan se hur deras egen undervisning förändras. På samma sätt kan familjer eller andra lärare vara ovilliga att acceptera videoinspelningar under hembesök eller skolbesök till dess att de förstår att teknikens syfte är att stödja lärarnas och coachernas utveckling och lärande. När teknik används är det viktigt att inhämta samtycke, förklara utförligt hur tekniken används och säkerställa att sekretessen upprätthålls.

Deltagarnas röster

För att belysa vikten av kollaboration och interaktion är det värt att lyfta fram lärarnas roll som kollaborationspartners och lyssna på deras tankar och uppfattningar om professionsutveckling. Forskning visar att när vuxna har val rörande vad, när och hur de lär sig, ökar sannolikheten för att engagera sig aktivt och förblir aktivt engagerade under hela aktiviteten (Dunst & Trivette, 2009). Den nivåindelade modellen för coachning och sociala kollegiala nätverk skapar utrymme för valfrihet, relevans, respekt och stöd.

Med hjälp intervjuer och fokusgrupper har forskare förvärvat insikter om lärares faktiska erfarenheter av professionsutveckling, särskilt om deras erfarenheter av coachning (Heilmann et al., 2022; Knoche et al., 2013; Shannon et al., 2021). Ett återkommande tema är betydelsen av relationen eller partnerskapet med coachens. Mer specifikt så beskriver lärarna förekomster av att arbeta tillsammans, sätt som deras coach uppmuntrar dem samt kännetecknen som utmärker en ”bra” coach (att den är varm, lyhörd, hjälpsam). Möjligheter till kollaboration och interaktion värdesätts. Se även kapitel 12 (Siljehag, 2025) med erfarenheter från ett projekt där specialpedagoger verkade som coacher för förskollärare.

Sammanfattning

Det här kapitlet har utforskat kunskapsläget när det gäller olika metoder för att främja kollaboration för att aktivt engagera lärare i professionsutveckling med målet att förstärka kunskapen om och användningen av evidensbaserade undervisningspraktiker för att på så vis uppnå förbättrade barn- och familjeresultat. Systematiska litteraturoversikter har identifierat de viktigaste kännetecknen eller aktiva ingredienserna för professionsutveckling. Coachning införlivar de här aktiva ingredienserna. Effektiv coachning sker inom kontexten av

kollaborativa partnerskap med antingen en expertcoach eller en eller flera kollegor. Professionsutveckling kan optimeras genom att erbjuda individanpassade stödnivåer som gör det möjligt att skraddarsy professionsutvecklingens vem, vad, när och hur.

Referenser

- Allen, L. & Kelly, B. B. (Eds.) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8*. National Academies Press.
- Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), s. 183–196. <https://doi.org/10.1177/0271121415595550>
- Artman-Meeker, K., Fettig, A., & Harbin, S. (2022). Iterative design and pilot implementation of a tiered coaching model to support socio-emotional teaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(3), 124–136. <https://doi.org/10.1177/02711214211050122>
- Artman-Meeker, K., Kinder, K. A., & Hemmeter, M. L. (2022). Establishing and maintaining a collaborative partnership. In P. Snyder, M. L. Hemmeter, & L. Fox (Eds.), *Essentials of Practice-Based Coaching* (s. 37–56). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). National Academies Press.
- Bruder, M. B., Dunst, C. J., & Mogro-Wilson, C. (2011). Confidence and competence appraisals of early intervention and preschool special education practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 13–37.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the association between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Buysee, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263–277.
- Chu, M. (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*. Pearson.
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for*

the Education of Young Children. <https://www.dec-sped.org/position-statements>

- Diamond, K. E. & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Start teachers. *Journal of Early Intervention*, 33, 75–93.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <https://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C. J. (2015). Improving the design and implementation of in-service professional development in early childhood intervention *Infants & Young Children*, 28(3), 210–219.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22(3), 164–176. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe169>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317741918>
- Elek C. & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567–585.
- Emerson-Hoss, K. & Packard, M. (2020). *Facilitating competency-based educator development model*. (Unpublished manuscript). University of Washington.
- Fixsen, D. L., Blasé, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540. <https://doi.org/10.1177/1049731509335549>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Psychology Review*, 23(1), 45–63.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Golden, A. K., Hemmeter, M. L., Edmonds, M., & Ledford, J. R. (2021). Reciprocal peer coaching and teaching teams' use of Pyramid Model practices. *Journal of Early Intervention*, 43(3), 255–274. <https://doi.org/10.1177/1053815121993225>

- Hamre, B. K., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*, 3(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858417733686>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (Eds.) (2021). *Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for preschool teachers*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146. <https://doi.org/10.1177/02711211416653386>
- Heilmann, J., Moyle, M., Sparrow, T., & Meurer, J. (2022). Early Head Start teachers' perception of coaching experiences. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1233–1245. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01255-5>
- Jensen, B. & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53, 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Joseph, G. E. & Brennan, C. (2013). Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 423–430.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Longman.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Learning and Hearing Research*, 51(4), 983–1001. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008)072)
- Kasprzak, C., Hebbeler, K., Spiker, D., McCullough, K., Lucas, A., Walsh, S., Swett, J., Smith, B. J., Kelley, G., Whaley, K. T., Pletcher, L., Cate, D., Peters, M., Ayankoya, B. C., & Bruder, M. B. (2020). A state system framework for high-quality early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 97–109. <https://doi.org/10.1177/02711211419831766>
- Knoche, L. L., Kuhn, M., & Eum, J. (2013). “More time. More showing. More helping. That’s how it sticks”: The perspectives of early childhood coaches.

- Infants & Young Children*, 26(4), 349–365. <https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3182a21935>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. National Staff Development Council & Corwin Press.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R., (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/00034654318759268>
- Landry, S. H., Anthony, J. L., & Swank, P. R. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448–465. <https://doi.org/10.1037/a0013842>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McLeod, R., Kim, S., & Resua, K. A. (2019). The effects of coaching with video and email feedback on preservice teachers' use of recommended practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(4), 192–203. <https://doi.org/10.1177/0271121418763531>
- National Center on Quality Teaching and Learning (2015). *Practice-based coaching*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/professional-development/article/practice-based-coaching-pbc>
- National Professional Development Center on Inclusion (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* FPG Child Development Institute, University of North Carolina. https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources-files/NPDCI_ProfessionalDevelopmentInEc-01-04-08.pdf
- Neuman, S. & Kamil, M. (Eds.) (2010). *Professional development for early childhood educators*. Paul H. Brookes Publishing.
- OECD. (2012). *Research brief: Qualifications, education, and professional development matter*. Paris: OECD.
- Pianta, R. C., Mashburn, a. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>

- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016>
- Powell, D. R. & Diamond, K. E. (2013). Studying the implementation of coaching-based professional development. In T. Halle, & A. Metz. (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (s. 97–116). Paul H. Brookes Publishing.
- Power to the Profession Task Force. (2020). *Unifying framework for the early childhood education profession*. Power to the Profession Task Force. <http://powertotheprofession.org/unifying-framework/>
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.o>
- Rush, D. D. & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Paul H. Brookes Publishing.
- Sandall, S. R., Janes, L., Poole, M. E., & Joseph, G. E. (2020). *Coaching Companion and the Promise of Video-Based Coaching in Transforming the Early Childhood Workforce: A Multiple Case Study*. Seattle: University of Washington.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., Joseph, G. E., & Gauvreau, A. N. (2019). *Building Blocks for teaching preschoolers with special needs* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, 26, 1057–1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009355>
- Shannon, D. K., Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & McLean, M. (2021). Exploring coach-teacher interactions within a practice-based coaching partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 229–240. <https://doi.org/10.1177/0271121420920799>
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

- Siljehag, E. (2025). Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 265–288). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.m>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2022). *Essentials of Practice-Based Coaching*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213–232. <https://doi.org/10.1177/0014402917735512>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, 25(3), 188–212.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Open University Press.
- Tschantz, J. M. & Vail, C. O. (2000). Effects of peer coaching on the rate of responsive teacher statements during a child-directed period in an inclusive preschool setting. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 189–201.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gumm, J., Burchinal, M., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED579818>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education. Retrieved March 16, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=ED527140>

Kapitel 4. Att främja socio-emotionellt lärande hos barn i förskolan

Hanna Ginner Hau, Laura Ferrer-Wreder, Sabina Kapetanovic, Nardos Tesfay, Lilianne Eninger, Elin Hammarberg, Ingela Clausén Gull & Tina M. Olsson

Socio-emotionellt lärande handlar om att utveckla de färdigheter vi behöver för att till exempel kunna hantera känslor, visa empati och skapa relationer till andra. Det socioemotionella lärandet (SEL) spelar en avgörande roll i allt samspel och har därför stor betydelse i det dagliga livet. Utvecklingen av dessa färdigheter börjar i tidig ålder och tillsammans med andra. För en del barn sker detta utan svårigheter, medan det för andra kan vara utmanande. För dem blir förskolan särskilt viktig, då den ger möjlighet till samspel med barn och vuxna utanför den egna familjen. Det samspel som främjar SEL är en naturlig del av förskolans dagliga verksamhet, men program som systematiskt främjar SEL har ett starkt vetenskapligt stöd. Sådana program är väl etablerade i många länder, men är inte en del av den ordinarie förskolan i Sverige. Därför är det angeläget att de som är verksamma inom förskolan får ökad kunskap om hur man kan arbeta systematiskt för att främja SEL och att evidensbaserade insatser som främjar SEL implementeras även svensk förskola.

Socio-emotionellt lärande i förskolan

Det finns gott stöd i forskningen för att socioemotionella kompetenser har betydelse för att främja en positiv utveckling hos barn; trots det så finns det ingen entydig definition av begreppet (Schoon, 2021). I det här kapitlet kommer vi att utgå från det ramverk som har

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Hau, H. G., Ferrer-Wreder, L., Kapetanovic, S., Tesfay, N., Eninger, L., Hammarberg, E., Gull, I. C., & Olsson, T. M. (2025). Att främja socio-emotionellt lärande hos barn i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 81–98). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.e>.

Licens: CC BY 4.0

formulerats av the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (CASEL, 2020). CASEL är en ideell organisation baserad i USA, som i samverkan med lärare inom skola och förskola, arbetat för att främja socio-emotionellt lärande (SEL) hos barn och unga. Organisationen verkar även för att evidensbaserat SEL ska bli en integrerad del av all utbildning från förskola till högstadium (se www.casel.org). Ramverket har utvecklats av flera ledande forskare inom området (t.ex. Weissberg, 2019) och utgår från i fem socioemotionella nyckelkompetenser: social medvetenhet, relationskompetens, självmedvetenhet, självkontroll och ansvarsfullt beslutsfattande (Weissberg et al., 2015). I detta kapitel benämner vi dessa som de fem CASEL-kompetenserna. Filmer och andra interaktiva webbaktiviteter som förklarar socioemotionella kompetenser med utgångspunkt i de fem CASEL-kompetenserna finns på CASEL:s webbplats (www.casel.org).

I Tabell 1 finns sammanfattande beskrivningar och exempel på aspekter av dessa fem socioemotionella kompetenser. För att kunna identifiera vad vi riktar vår uppmärksamhet mot när vi vill främja utvecklingen av barns socioemotionella lärande är det hjälpsamt att få konkreta beskrivningar av var och en av dessa kompetenser. Även om vi i detta kapitel fokuserar på socio-emotionellt lärande hos förskolebarn och pedagoger i förskolan, så är det viktigt att komma ihåg att detta är något som är viktigt genom hela livet.

Självreglering och exekutiva funktioner

Innan vi går vidare till vad socio-emotionellt lärande är kommer vi först beskriva grunderna för självreglering lite mer i detalj. De kognitiva och andra socioemotionella färdigheter som ligger till grund för självreglering är exekutiva funktioner (CASEL, 2020). Exekutiva funktioner (EF) kan ses som ett samlingsnamn för de mentala förmågor som vi behöver för att till exempel kunna fokusera på en specifik uppgift under en längre tid, utan att bli avbrutna av egna tankar och infall eller av vad som händer runtomkring oss. De exekutiva funktionerna spelar därför en viktig roll i skola, arbete och vårt dagliga liv generellt. Utan de här funktionerna blir det svårt att skaffa ny kunskap, att fokusera och att vara i kontakt med våra egna och andras känslor. Därför är utvecklingen av exekutiva funktioner en hörnsten i barns utveckling och centralt för självreglering (Best & Miller, 2010).

Exekutiva funktioner är komplexa och utvecklas olika snabbt, men en särskilt stor utveckling sker i förskoleåldern. EF återspeglas

Tabell 1. Fem aspekter av socioemotionell kompetens utifrån CASEL (2020, se även SBU 2024a).

Fem socioemotionella färdigheter	Definition	Exempel
1. Social medvetenhet	Kunna känna medkänsla för och visa empati för andra, kunna förstå andras känslor och perspektiv, överväga och agera utifrån sociala och kulturella normer om hur en relation ska fungera samt förstå vad som krävs i stunden i en social interaktion.	Amina är på lekplatsen och hon leker med en boll. Ett annat barn kommer fram till henne och frågar: Kan jag också få vara med? Amina funderar över vad hon bör göra och vill göra i denna situation. Hon tänker också på vad det andra barnet vill och känner.
2. Relationskompetens	Kunna agera i en social interaktion på sätt som återspeglar god kommunikation, samarbete, konfliktlösning och hjälpsökande när det behövs. Dessa färdigheter bidrar till att det blir lättare att initiera och bibehålla relationer som i sin tur bidrar till barnets sociala utveckling.	Det är Patriks första dag på en ny förskola. Han säger hej och ber att få leka med barnet bredvid på lekplatsen. Senare under lunchen frågar han en av pedagogerna om han kan hjälpa till att ta bort tallrikarna.
3. Självmedvetenhet	Kunna förstå sina egna känslor (dvs. emotionell kunskap). Att få en känsla av vem jag är som person (dvs. identitet) och att skapa mina egna personliga mål, intressen och värderingar. Det handlar om att koppla mina känslor till förståelsen av mig själv och av omvärlden, samt kunna koppla dessa aspekter av mig själv till mina värderingar.	Moa kommer till förskolan och känner sig lite ledsen. Hon förstår inte riktigt varför. Hon tänker lite mer och då kommer hon på varför hon känner sig ledsen. Hon vet att det är okej att känna så här och är medveten om att känslan troligen kommer att försvinna när hon träffar läraren och kompisarna i förskolan. Även om de ledsna känslorna finns kvar ett tag så känns det bra att komma på varför hon känner som hon gör.

Fem socioemotionella färdigheter	Definition	Exempel
4. Självkontroll	Kunna forma sitt eget känsloliv, navigera i situationer och nå mål man sätter upp för en själv genom ens egna handlingar. Denna självreglering möjliggörs genom utveckling av exekutiva funktioner, såsom uppmärksamhet och planeringsförmåga.	På Igors förskola jobbar man sedan ett par veckor tillbaka med tema Havet. Igor har längtat efter att komma till förskolan för att bygga klart sin modell av en val. När han kommer till förskolan visar det sig att flera av pedagogerna är sjuka och de kommer ha vikarier. Därför går det inte att fortsätta med tema Havet och de kommer istället få jobba med pyssel i olika stationer. Igor blir först besviken, men han tycker att pyssel också är kul. När barnen har lekt en stund frågar de om de ändå kan få lite tid att arbeta med sina modeller i havsprojekt efter lunch, och det får de.
5. Ansvarsfullt beslutsfattande	Kunna göra val genom att överväga alternativ och sina egna värderingar samt möjliga effekter av ens handlingar före själv och andra.	Johanna är i förskolan och det är sagostund. Johanna känner sig rastlös och har mycket energi. Hon tänker på några olika saker att göra och vad som skulle hända om hon gör de sakerna under sagostunden. Slutligen väljer hon att fråga en av pedagogerna om hon kan få sitta i hens knä.

till exempel när barn medvetet kontrollerar sina tankar och beteenden (Miller et al., 2023). Vi kan stödja barn i utvecklingen av deras exekutiva funktioner, vilket kan bana väg för att barnen i slutändan på ett självständigt sätt kan använda sina exekutiva funktioner för att reglera sina tankar, känslor och beteenden.

Eftersom vi ofta ingår i mindre eller större sociala sammanhang är det naturligt att vi påverkas av relationer till andra människor och av de sammanhang där vi befinner oss. Dessa sammanhang, såsom familjen och förskolan, och relationerna som ingår där, har betydelse för hur barn utvecklar och använder sina exekutiva funktioner. Samtidigt är det i slutändan barnen själva som resonerar, planerar och löser problem, det vill säga använder sina exekutiva funktioner, för att uppnå de mål som de sätter upp för sig själva (Munakata & Michaelson, 2021).

Interventioner som bygger på socio-emotionellt lärande (SEL)

I det här avsnittet kommer vi att ge exempel på interventioner som bygger på socio-emotionellt lärande, SEL-interventioner. SEL-interventioner är ofta utformade för att genomföras med en hel grupp med barn eller en hel verksamhet. När interventioner inte riktar sig mot specifika barn eller grupper av barn kallas de för universella interventioner. Universella SEL-interventioner syftar till att främja socioemotionella förmågor hos en hel grupp med barn eller en hel förskola. SEL-interventioner kan också vara utformade för att utveckla de olika sammanhang där barn befinner sig på ett sätt så att de ska främja socioemotionella färdigheter, fokus för interventionen då är verksamheten som sådan (Durlak et al., 2022). När man arbetar med SEL behöver planering och utformning göras så att det passar den utvecklingsmässiga nivån där barnen befinner sig. Med andra ord kan metoder som används för förskolebarn innefatta moment och komponenter för just den åldersgruppen, och som inte självklart kan användas i arbetet med äldre barn (Durlak et al., 2022).

Roger Weissberg (2019, s. 65), en pionjär inom SEL-området, säger följande om SEL-interventioner (vår översättning):

I huvudsak involverar SEL evidensbaserade program, praxis och policys genom vilka barn och vuxna förvärvar och tillämpar de kunskaper, färdigheter och attityder som krävs för att förstå och hantera känslor, sätta upp och uppnå positiva mål, känna och visa empati för andra, etablera och upprätthålla positiva relationer och fatta ansvarsfulla beslut.

Begreppet ”evidensbaserad” avser här att vetenskapliga metoder har använts på ett sådant sätt så att vi kan säga att interventionerna håller vad de lovar och ger de resultat som var tänkt. Genom att utgå från vilka metoder som visat på positiva effekter i studier med god vetenskaplig kvalitet kan vi göra välgrundade val vad gäller vilka SEL program som kan implementeras i vilket sammanhang.

SEL-interventioner från ett specialpedagogiskt perspektiv

Att främja barns socioemotionella lärande är viktigt för barn i allmänhet, men kan antas vara särskilt viktigt för de barn som av olika anledningar riskerar att inte utvecklas optimalt. SEL-interventioner har visat sig bland annat främja socioemotionella förmågor och skolprestationer, samt minska risken för psykisk ohälsa (Weissberg et al., 2015). Därför har SEL-interventioner lyfts fram som betydelsefulla inom specialpedagogik och inkluderande undervisning (Mitchell & Suntherland, 2020). Centralt i SEL-interventioner är också skapandet av en lyhörd och trygg miljö som präglas av omtanke för andra och möjliggör att alla blir sedda, uppskattade och respekterade (Mahoney et al., 2020). Därmed kan SEL också antas kunna utgöra ett betydelsefullt bidrag till att förskolan möjliggör lärande och delaktighet för alla barn. Ytterligare en aspekt av detta är att SEL-interventioner vanligen är universella, det vill säga är utformade för att passa alla barn oavsett utmaningar. Interventionen ges på samma sätt till hela gruppen och förväntas gynna alla barn. Därigenom kan universella interventioner antas främja möjligheterna till delaktighet och lärande för alla barn inom ramen för reguljär förskoleverksamhet.

Vetenskapligt stöd för SEL-interventioner

I detta avsnitt kommer vi ge en kort sammanfattning av det aktuella kunskapsläget vad gäller vetenskaplig evidens för universella SEL-interventioner. Tidiga SEL-interventioner har gott vetenskapligt stöd i den internationella forskningen, t.ex. vad gäller barns välbefinnande och hälsosam utveckling över tid (t.ex. Jones et al., 2015; McClelland et al., 2017). Genom att införliva SEL-strategier inom ramen för det pedagogiska arbetet i förskolan och skolan, kan pedagoger i förskola och skola stödja barn i deras socioemotionella utveckling (Bierman et al., 2008). De omedelbara fördelarna med SEL-interventioner för yngre barn har dokumenterats i många studier. Positiva effekter har kunnat

påvisas på en rad olika områden, så som ökad socioemotionell kompetens, prosocialt beteende, skolprestationer, minskade beteendeproblem och minskad emotionell stress (t.ex. Durlak et al., 2011; 2022).

SEL-interventioner har också undersökts i flera olika metaanalyser. Att göra en metaanalys innebär att en forskare använder resultat från olika studier och gör en ny analys. Den nya analysen syftar till att identifiera vilka slutsatser som kan dras från de studier som ingår i undersökningen, både i termer av positiva effekter och för att avgöra vilken ytterligare forskning som behövs. I två nyligen publicerade metaanalyser visade resultaten att SEL-interventioner i förskolan hade positiva effekter på den övergripande utvecklingen av socioemotionell kompetens hos små barn samt på en minskning av problembeteenden. Detta gällde både universella interventioner och interventioner som riktade sig mot barn med särskilda utmaningar (Luo et al., 2022; Murano et al., 2020). Effekterna av interventionen förefaller också vara större när insatsen ges före 10-års ålder (Taylor et al., 2017) och när interventionen är riktad till barn med särskilda utmaningar (Murano et al., 2020), vilket visar på värdet av tidiga SEL-interventioner för yngre barn, och i synnerhet för de barn som har eller riskerar att få utmaningar inom detta område.

Det har också visat sig att program som involverar familjemedlemmar är mer effektiva när det gäller att stärka små barns socioemotionella kompetens än de som inte gör det (Luo et al., 2022; Murano et al., 2020). Utöver de omedelbara fördelarna med SEL finns det en omfattande forskning som visar att barns socioemotionella kompetens under förskoleåren hjälper dem att utvecklas socialt och akademiskt under hela barndomen och att lyckas senare i livet. Socioemotionell kompetens har också kopplats till hur väl övergången från förskola till skola fungerar och även till hur det går i skolan under de första åren (t.ex. Arnold et al., 2012; Fishbein et al., 2016; McClelland et al., 2017). Vidare verkar tidiga SEL-interventioner skyddande mot senare kriminalitet och droganvändning (Durlak et al., 2011) och utjämnande av socioekonomiska skillnader (Jones et al., 2015). De skyddande effekterna av SEL-interventioner är inte minst tydliga vad gäller barn som är exponerade för olika former av risker, till exempel vad gäller socioekonomiska förhållanden. Det finns forskning som tyder på att SEL-interventioner bidrar till ökad motståndskraft hos barn, dvs. resiliens, och även till barns skolanknytning (Sanders et al., 2020) samt minskad psykisk ohälsa och färre problem i kamratrelationer (Bierman et al., 2021).

Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU) har i en rapport sammanställt effekterna av universella program som

syftar till att främja psykisk hälsa hos barn och ungdomar (SBU, 2024b). SBU:s slutsats är att det finns ett starkt vetenskapligt stöd för att universella SEL-interventioner generellt har en positiv effekt på barns och ungas upplevelse av psykiskt välbefinnande och den typ av förmågor som stödjer välbefinnande hos barn och unga (SBU, 2024b). I rapporten konstaterar man också att eleverna upplevde att deras självkänsla och självförtroende blev bättre och även deras nära relationer, sociala samvaro och konflikthanteringsförmåga. De upplevde också att SEL-interventionen bidrog till att förbättra skolmiljön. Vad gäller lärarna så upplevde de att hantering av känslor förbättrades hos eleverna, liksom deras kamratrelationer. Lärarna uppfattade också att SEL gav dem verktyg att främja psykiskt välbefinnande hos eleverna, men också att programmen behöver anpassas (SBU, 2024a; 2024b).

Sammanfattningsvis är god socioemotionell kompetens förknippat med högre trivsel och färre problem senare i livet. De resultat vi redogjort för här avser främst universella interventioner som riktar sig mot en hel barngrupp. Universella SEL-interventioner kan aldrig ersätta insatser för barn och ungdomar som har mer omfattande behov av vård och stöd, även om de har gott vetenskapligt stöd. Det är också viktigt att komma ihåg att få av de studier som har gjorts av universella SEL-interventioner har undersökt om de ger likvärdiga förutsättningar för *alla* barn; vi vet relativt lite om hur de fungerar t ex för barn med funktionsnedsättningar (Cipriano et al., 2023).

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) i svensk förskola

Vi har ovan redogjort för resultat från vetenskapliga studier av SEL-interventioner på övergripande nivå. Vi kommer nu mer i detalj att beskriva en studie som genomförts i Sverige av SEL-interventionen Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS; Domitrovich et al., 2007). PATHS har sin teoretiska utgångspunkt i modellen för Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori och *Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic model of development* (ABCD-modellen; Greenberg & Kusche, 1993). I PATHS arbetar förskollärare utifrån denna modell för att förbättra det sociala klimatet. Både avdelningen och förskolan som helhet ska präglas av detta fokus på barnens socio-emotionella utveckling, till exempel i form av hur man hälsar på varandra på morgonen, hur samlingen genomförs och vad som sitter på väggarna. Barnet ses som en helhet där de kognitiva

processerna av känslor, tänkande och agerande i världen är integrerade och samskapande.

Olika versioner av PATHS är utformade för barn och unga i olika åldrar, med specifika versioner för förskola, grundskola och gymnasium. I det här kapitlet fokuserar vi på förskoleversionen av PATHS som består av totalt 33 övningar. PATHS inleds med övningar som tar upp mer grundläggande begrepp som rör socioemotionella färdigheter. Med utgångspunkt i den grund som läggs under de första övningarna blir innehållet efterhand allt mer komplext. Övningarna utgår alltid från ett konkret material som består till exempel av handdockor, berättelser, eller kort med ansikten som visa olika känslor. För varje övning kan lärarna själva bestämma hur de ska använda materialet utifrån vad som bäst passar deras eget pedagogiska arbete och verksamhetens mål. Under övningarna ges utrymme för att reflektera kring olika typer av känslor och hur de benämns och känns. Övningarna innehåller också aktiviteter som förmedlar att alla känslor är okej och naturliga för barn att känna, att vi kan ha blandade känslor och att vi kan känna mer än en känsla åt gången (Eninger et al., 2021). PATHS-övningarna är ungefär 10–15 minuter långa och genomförs varje eller varannan vecka. Det går också att dela upp en övning i två delar och integrera PATHS-arbetet i det vardagliga pedagogiska arbetet med barn. De som genomför PATHS är förskolepedagoger som har fått två dagars inledande utbildning i PATHS och senare under läsåret får ytterligare en dags utbildning där det bland annat ges möjlighet till repetition av innehållet, att dela med sig av såväl framgångar som utmaningar och att ställa frågor kring interventionen.

Förskoleversionen av PATHS har visat sig fungera väl i studier som genomförts i USA (t.ex. Bierman et al., 2008; Domitrovich et al., 2007). Detta var den huvudsakliga orsaken till att vi ville undersöka om förskoleversionen av PATHS skulle fungera i en svensk förskolekontext. Inledningsvis gjorde vi flera förberedande pilotstudier för att anpassa PATHS till en svensk förskolemiljö. Därefter testades en svensk utgåva av PATHS på 26 förskolor i tre svenska kommuner. Totalt deltog 285 barn i åldrarna fyra till fem år i studien, fördelade på interventionsgrupp och kontrollgrupp (väntelista) (Eninger et al., 2021).

Det övergripande syftet var att dokumentera eventuella kortsiktiga effekter av PATHS i svensk förskola där mätningar gjordes innan interventionen påbörjades och strax efter att den avslutats (Eninger et al., 2021). Förväntningarna i denna studie var att barn som deltog i PATHS som en del i den ordinarie verksamheten på förskolan, skulle förbättra

sina socioemotionella kompetenser i jämförelse med de barn som gick på förskolor där man inte använde PATHS. Det var totalt 26 förskolor som ingick i studien, vilka lottades till att antingen få PATHS direkt eller att vänta ett läsår med att ta del av PATHS. I studien undersöktes alla barns socioemotionella kompetenser och anpassning både innan interventionen inleddes och efter att interventionen avslutades (dvs. efter ett läsår) (Eninger et al., 2021).

När vi undersökte hur implementeringen av PATHS genomförts kunde vi se goda resultat för det som man kallar programtrohet, vilket innebär att många förskollärare implementerade PATHS med god kvalitet. Vi kunde dock också se att det fanns en variation i hur många övningar barnen deltog i och i vilken utsträckning förskolorna genomförde de övningar som ingår i PATHS. Som helhet bedömde vi dock att implementeringen av PATHS hade fungerat väl i de förskolor som ingick i vår studie. Som stöd till förskolorna gjordes besök på förskolorna av medlemmar i forskargruppen för att ge de förskollärare som arbetade med interventionen stöd och utrymme att reflektera över hur de använde PATHS.

Vad gällde effekterna av interventionen visade resultaten att i jämförelse med de förskolor som ännu inte använt PATHS, hade barn i de förskolor där man använt PATHS bättre utfall i flera avseenden (Eninger et al., 2021). Efter att ha arbetat ett år med PATHS hade barnen på PATHS-förskolor bättre förmåga att känna igen och förstå känslor, de var mer involverade i positiva interaktioner med sina kamrater i leksituationer och deras arbetsminne (en aspekt av EF som mättes) var bättre jämfört med barn på skolor som ännu inte arbetat med PATHS. Övrigt visade resultaten också en ökning av lärarrapporterade hyperaktiva beteenden (t.ex. barn som av lärare bedöms ha mycket fysisk energi, svårigheter att vänta i situationer som kräver tålamod) bland barn som deltog i PATHS jämfört med barn som ännu inte deltagit i PATHS. I och med att förändringen i hyperaktivitet fanns i uppgifter som rapporterats av lärarna, skulle det kunna vara så att effekten beror på att de lärare som deltagit i PATHS blivit mer medvetna och inkännande efter att de deltagit i interventionen. Vidare så var de nivåer av hyperaktivt beteende som rapporterats av lärare generellt sett låga i alla skolor, såväl de som hade PATHS som de som stod på väntelista. Därför ansågs inte ökningen indikera särskilt problematiskt beteende.

För flickor specifikt fanns det ytterligare positiva effekter av att delta i PATHS. Flickor som deltog i PATHS visade en minskning av ångest

och förbättrad emotionell kunskap i jämförelse med flickor i förskolor som ännu inte hade implementerat PATHS. Eftersom de förskolor som deltog i studien låg i områden med mycket olika socioekonomiska förutsättningar, och med tanke på att SEL-interventioner i andra länder har gett betydande vinster i situationer där barn växer upp i resurs-svaga områden (Fishbein et al., 2016), undersökte vi också om den ekonomiska nivån i det område inom vilka förskolorna var belägna hade betydelse för effekterna av PATHS (Kapetanovic et al., 2022).

I de tester som gjordes innan förskolorna började använda PATHS såg vi att barn i förskolor som låg i områden med lägre inkomstnivåer uppvisade bristande uppmärksamhet, självreglering, arbetsminne och uppgiftsorientering (samtliga aspekter av exekutiva funktioner) i högre grad än barn som gick på förskolor i områden med högre inkomstnivåer. I de tester som gjordes efter att förskolorna använt PATHS visade det sig att barn som gick i PATHS-förskolor i låginkomstområden i lägre grad hade bristande uppmärksamhet, tillbakadragenhet och ångest jämfört med barn som gick i förskola i låginkomstområden som ännu inte infört PATHS. Effekter av PATHS var inte bara märkbara i förskolor i låginkomstområden. Även barn som gick i förskolor i ekonomiskt resursstarka områden som deltog i PATHS, uppvisade förbättrad förmåga till prosocial lek (t.ex. att dela med sig, hjälpa andra barn i leken och vänta på sin tur) jämfört med barn i förskolor i resursstarka områden som ännu inte deltagit i PATHS (Kapetanovic et al., 2022).

Sammantaget ser vi i de analyser vi gjort av de data vi samlat in (t.ex. Eninger et al., 2021; Kapetanovic, et al., 2022) att de allra flesta av de förändringar som förknippas med PATHS i svenska förskolor har varit positiva och till nytta för de barn som deltagit inom flera viktiga områden av deras socioemotionella kompetens. Vidare fanns ytterligare fördelar för undergrupper av barn, till exempel flickor och barn som går i förskola i både resurssvaga och resursstarka områden. Fördelarna för förskolor i resurssvaga respektive resursstarka områden skiljde sig dock åt när det gäller vilka socioemotionella förmågor som gynnades av PATHS.

Socio-emotionellt lärande i svensk förskola – möjligheter och utmaningar

Även om 'inkludering' som begrepp inte nämns i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) så är den svenska förskolan en verksamhet som ska välkomna alla barn. I Sverige går också de allra flesta barn i förskola – närmare bestämt mer än 95 % av fyra och femåringar (Skolverket,

2018). SEL-interventioner som implementeras i förskolan behöver därför vara tillgängliga för barn med väldigt olika styrkor och behov.

Samtidigt som det finns möjliga utmaningar vad gäller SEL i relation till den mångfald som finns inom svensk förskola så ger läroplanen (Skolverket, 2018) stora möjligheter att integrera SEL i verksamheten utan att detta blir något utöver det man redan gör, eller något som ligger utanpå den reguljära verksamheten och ytterligare belastar förskolans personal. Läroplanen för förskolan skriver till exempel tydligt fram att barn som går i förskolan ska få möjlighet att utveckla empati och förmåga till omtanke om andra. Vidare ska den utbildning barnen får i förskolan stärka deras medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Andra skrivningar som faller väl inom ramen för ett arbete som syftar till att främja socio-emotionellt lärande är att förskolan ska vara en social gemenskap där barnen upplever trygghet och lust till att lära. I mer generella termer kan läroplanens formuleringar kring att utbildningen ska planeras och genomföras så att den främjar utveckling, hälsa och välbefinnande sägas vara i linje med att främja SEL.

Kompetensmässigt har förskolan också goda förutsättningar att arbeta systematiskt med socio-emotionellt lärande, då cirka 40% av förskolans anställda är förskollärare med en akademisk examen. Det finns forskning som indikerar att förskollärares fokus till stor del ligger på arbetet med barngruppen som helhet och lärmiljön, och mindre på behoven hos enskilda barn med specifika svårigheter (Ginner Hau et al., 2020). Förskollärare som har ett starkt fokus på barngruppen och lärandemiljön kan å ena sidan antas ha förutsättningar att integrera till exempel universella SEL-interventioner, utan att det skulle innebära grundläggande förändringar i den verksamhet de redan bedriver. Universella SEL-interventioner borde därmed vara väl lämpade för svensk förskola. Å andra sidan, utifrån det vi beskrivit tidigare vad gäller behovet av att kunna göra SEL-interventioner tillgängliga för barn med olika styrkor och behov (Cipriano & McCarthy, 2023), så kan det finnas en risk att förskollärarnas fokus på gruppnivå gör att de missar enskilda barns specifika behov där arbetet med SEL behöver anpassas efter just deras förutsättningar.

Som vi tidigare nämnt så har PATHS utvärderats i svensk förskola med lovande resultat (Eninger et al., 2021). Manualen finns i dagsläget dock inte allmänt tillgänglig på svenska, men den engelska versionen är möjlig att använda i svensk förskola. Därutöver finns på svenska också undervisningsmaterialet *Jag & vi: känslor, samspel och empati: undervisningsmaterial för förskolan* (Löwenborg & Gíslason, 2021), som

utgår från socio-emotionellt lärande, men inte har prövats i vetenskapliga studier. En annan intervention som studerats i svensk förskola är (Socio-Emotionellt Materiellt Lärande (SEMLA, Gerholm et al., 2019), men där positiva effekter ännu inte påvisats i vetenskapliga studier.

Ett annat material som är möjligt att använda för att främja socio-emotionellt lärande i svensk förskola är det ramverk som Cefai och kollegor (2018) har formulerat i en rapport från Europeiska kommissionen. Här lyfts vikten av att introducera socio-emotionellt lärande tidigt, eftersom tidiga insatser har påvisat störst effekt (Cefai et al., 2018). Vilket understryker vikten av att arbeta med socio-emotionellt lärande i förskolan. I rapporten lyfts också att det för att främja socio-emotionellt lärande behöver finnas tydliga mål, tillräckligt med tid för SEL-främjande aktiviteter samt att hela verksamheten präglas av denna målsättning. För att kunna göra detta behöver förskollärare få stöd i detta arbete och ha goda kunskaper inom området. Socio-emotionellt lärande behöver vidare åtföljas av att ett positivt klimat främjas både i barngruppen på den enskilda avdelningen och på förskolan som helhet. Universella insatser vad gäller socio-emotionellt lärande behöver kombineras med insatser som riktar sig till exempel mot barn som har funktionsnedsättningar. Vidare framhålls att barnen behöver vara delaktiga i arbetet med att planera, genomföra och utvärdera de aktiviteter som görs för att främja socioemotionell kompetens, att förskollärarnas socioemotionella kompetens och välbefinnande har betydelse samt att föräldrarna bör involveras i arbetet (Cefai et al., 2018).

Också CASEL tillhandahåller omfattande kostnadsfritt material som kan användas i svensk förskola (www.casel.org). CASELs fem socioemotionella kompetenser (CASEL 2020, se Tabell 1) kan också fungera som utgångspunkt för ett systematiskt och medvetet arbete med att främja SEL. Ett sätt att arbeta med SEL är att använda sig av exempel liknande de som finns i tabellen och diskutera dessa i barngruppen. Kopplat till den typen av exempel kan barnen bland annat öva på hur man sätter ord på sina känslor. Utifrån exemplet med Moa i Tabell 1 går det att prata om hur det känns när man är ledsen. Barnen kan få rita hur de tänker att en ledsen person ser ut, göra ledsna ansikten i en spegel och vad som kan göra en ledsen. På samma sätt kan man sedan fortsätta med andra känslor. I Tabell 1 beskrivs också hur Igor hittar ett sätt att hantera sin besvikelse när han inte får jobba med tema Havet när han kommer till förskolan. Det är ett exempel på en situation som går att använda som utgångspunkt för att hitta strategier för självkontroll. För att kunna arbeta med socioemotionella färdigheter på ett sätt

som passar förskolebarn kan det också vara lämpligt att använda sig av exempel i sagoform, att använda sig av handdockor och att låta barnen jobba med känslor genom att gestalta dessa i olika former av konkreta material.

Slutsatser

Socio-emotionellt lärande är avgörande för barns utveckling på kort och lång sikt. Förskolan är den plats som kan erbjuda alla barn möjligheter till samspel som främjar SEL. Detta är viktigt framförallt för barn som av olika skäl har utmaningar vad gäller att utveckla sin socio-emotionella kompetens. För de barnen blir det avgörande att förskolan tar tillvara på möjligheten att arbeta systematiskt med att främja socio-emotionellt lärande, vilket också är förenligt med förskolans läroplan.

Som framkommit i detta kapitel så har SEL-interventioner ett starkt vetenskapligt stöd och är sedan länge väl etablerade i flera andra länder. Något systematiskt införande av SEL-interventioner som en del av svensk förskola och skola har dock inte gjorts, trots att det förmodligen skulle göra stor positiv skillnad för barn och unga (SBU, 2024b). Här, liksom i SBU:s rapporter (2024a; 2024b), kan slutsatsen dras att ett stort behov av ökad kunskap om socio-emotionellt lärande och allra helst ett manualbaserat stöd för att implementera SEL-interventioner i det svenska skolväsende som förskolan är en del av.

Referenser

- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M., & Marshall, N. (2012). The association between children's socio functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Best, J. R. & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., et al. (2008). Promoting academic and socio-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., and Nix, R. L. (2021). Reducing adolescent psychopathology in socioeconomically disadvantaged children

- with a preschool intervention: A randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry*, 178(4), 305–312. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20030343>
- CASEL (2020). *SEL: What is the CASEL Framework?* Hämtad från: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Cipriano, C. & McCarthy, M. F. (2023). Towards an inclusive social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100008>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary metaanalysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1–24. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eninger, L., Ferrer-Wreder, L., Eichas K., Olsson T. M., Hau H. G., Allodi M. W., Smedler, A.-C., Sedem, M., Gull, I. C., & Herkner, B. (2021). A cluster randomized trial of promoting alternative thinking strategies

- (PATHS®) with Swedish preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12:695288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695288>
- Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., & Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: capitalizing on plasticity. *Journal of Primary Prevention*, 37, 493–511. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0452-5>
- Gerholm, T., Kallioinen, P., Tonér, S., Frankenberg, S., Kjällander, S., Palmer, A., & Lenz-Taguchi, H. (2019). A randomized controlled trial to examine the effect of two teaching methods on preschool children's language and communication, executive functions, socioemotional comprehension, and early math skills. *BMC Psychology*, 7(1), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0325-9>
- 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>
- Greenberg, M. T. & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kapetanovic, S., Ginner Hau, H., Eichas, K., Olsson, T. M., Ferrer-Wreder, L., & Eninger, L. (2022). Does attending preschool in an economically advantaged or disadvantaged neighborhood moderate the effects of the preschool edition of promoting alternative thinking strategies? *Frontiers in Education*, 7:978662. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.978662>
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 4–19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
- Löwenborg, L. & Gíslason, B. (2021). *Jag & vi: känslor, samspel och empati: undervisningsmaterial för förskolan*. (Första upplagan). Gothia Kompetens.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., Van Ausdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting

- educational success for all preschool, to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- Miller, S. E., Galvagno, L. G., & Elgier, Á. (2023). Universality and context-specificity in early executive function development. *Infant Behavior & Development*, 71, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101841>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies?* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Munakata, Y. & Michaelson, L. E. (2021). Executive Functions in social context: Implications for conceptualizing, measuring, and supporting developmental trajectories. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3(1), 139–163. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085005>
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Sanders, M. T., Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. S. (2020). Promoting resilience: A preschool intervention enhances the adolescent adjustment of children exposed to early adversity. *School Psychology*, 35(5), 285–298. <https://doi.org/10.1037/spq0000406>
- SBU (2024a). *Främjande av psykiskt välbefinnande hos barn och ungdomar: en fördjupad analys av SEL-programmen*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU); 2024. SBU Utvärderar 373. Hämtad från: <https://www.sbu.se/373>
- SBU (2024b). *Främjande av psykiskt välbefinnande hos barn och ungdomar: en systematisk översikt av universella programs effekter på psykiskt välbefinnande, upplevelser av dessa program samt hälsoekonomiska och etiska aspekter*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU); 2022. SBU Utvärderar 350. [accessed 250113]. Hämtad från: <https://www.sbu.se/350>
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12:515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). Guilford Press.

Kapitel 5. Barnriktat tal och chans till turtagning främjar barns språkutveckling

Iris-Corinna Schwarz

Den svenska förskolan har i uppdrag att främja barns språkutveckling. Både barnriktat tal och chans till turtagning har specialpedagogisk relevans för förskolans dagliga verksamhet och måluppfyllning. Kapitlet lägger grunden till en förståelse av hur barn lär sig språk och vilken roll den språkliga miljön spelar genom en allmän forskningsöversikt baserad på empiriska resultat samt konkreta råd om hur förskollärare och pedagoger kan främja barns språkinläring. Det visar hur lärare och pedagoger på ett vetenskapligt underbyggt sätt kan jobba i enlighet med förskolans uppdrag. Med hjälp av enkla, vardagliga medel som att prata med barnen och skapa chanser till socialt samspel, som är centralt i barns språkinläring, kan pedagoger främja barnens språkutveckling. Särskilt barn i språklig sårbarhet gynnas av barnriktat tal och chans till turtagning, då både tal och turtagning anpassas till mottagarens språkliga kompetens.

Barns språkutveckling är förskolans uppdrag

Förskolan i Sverige ska lägga grunden för ett livslångt lärande och har ett tydligt utbildningsuppdrag, bland annat för barns språkutveckling (Läroplan för förskolan [Lpfö], Skolverket, 2018). Läroplanen innehåller explicita mål som avser förskolebarnens språkutveckling, där bland annat barns förmåga att använda och förstå begrepp, att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter, och att tolka, ifrågasätta och samtala om olika medier ska byggas (Lpfö, 2018, s. 9). Syftet är att barn ska utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Schwarz, I.-C. (2025). Barnriktat tal och chans till turtagning främjar barns språkutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 99–122). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.f>.
Licens: CC BY 4.0

sammanhang och med skilda syften (Lpfö, 2018, s. 9). Detta avser svenska språket och barns modersmål, oavsett om det rör sig om ett minoritetsspråk i Sverige, svenskt teckenspråk eller ett annat talspråk. Läroplanen ställer därmed höga krav, både på förskolebarnens språkinläring och förskolans undervisningsuppdrag.

Undervisning kräver planeringstid och det kan vara svårt att i den dagliga verksamheten tillgodose förskolans tre grundpelare – utveckling, omsorg och lärande – i sin helhet. Lärarförbundet utförde år 2020 en enkätundersökning där 1525 förskollärare ingick. Ungefär lika många lärare angav i enkäten att de inte hinner med stora delar av sitt uppdrag som förskollärare under arbetstid (46%) som anger att de hinner med största delen av sitt uppdrag (47%) (Ringdahl, 2020). Det betyder att nästan hälften av förskollärare känner att de inte hinner med allt som deras roll innebär. Det finns alltså ett behov av enkla, lätt tillgängliga metoder som inte kräver stora förberedelser innan aktiviteten kan äga rum eller långa vidareutbildningar av personalen för att jobba effektivt mot förskolans uppdrag vad gäller barns språkutveckling.

I det här kapitlet tas barnriktat tal och chans till turtagning upp som kända vardagliga medel med främjande effekt på barns språkutveckling. Många av de nedanstående forskningsstudier kring barnriktat tal och turtagning analyserar material från barns hemmiljö och beskriver samspel mellan föräldrar och barn. Studier som undersöker effekten av interventioner i förskolemiljö är inte många och analysen av sådana studier behöver göras i flera steg. För det första behöver ett mått upprättas för förskolepersonalens kunskapsförändring i syfte att kunna mäta effekten av interventionen. För det andra behövs det en analys av hur den nya kunskapen implementeras, alltså i vilken utsträckning det sker en överföring av de tränade beteenden till personalens vardag på förskolan. Sedan i tredje och sista hand, analyseras effekten av interventionen på förskolebarnens utveckling, dvs. frågan om de nya metoderna på förskolan verkligen leder till en förbättring av utfallsmåttet hos barnen. En översikt som analyserat 60 interventionsstudier med förskole- och grundskollärare visar att det är mycket lättare att hitta effekter av träningsprogram på personalens kunskap och beteende än på barnens prestation (Kraft et al., 2018). Det finns flera ställen inom en interventionsstudie där det kan uppstå störningar som gör att en i experimentellt sammanhang bevisligen fungerande metod inte nödvändigtvis visar den förväntade positiva effekten på barns utveckling (Metz & Bartley, 2012). Vid brist på interventionsstudier som undersöker effekten av barnriktat tal och chans till turtagning i förskolemiljö på

barns språkinlärning anför i kapitlet även studier om träningsprogram för föräldrar och deras effekt på barns språkutveckling.

Vad är barnriktat tal?

Alla som pratar med ett barn anpassar intuitivt sättet att tala på många olika vis beroende på barnets ålder och utveckling, men helt oberoende av vilket språk man talar. Det kallas för barnriktat tal och är lättare att känna igen ju yngre barnet är. Alla barn tycker om att lyssna på barnriktat tal, känner sig tilltalade av det och riktar sin uppmärksamhet mot den som pratar på det sättet (Werker & McLeod, 1989). Detta gäller inte bara i barnens hemmiljö och inom familjen, utan även på förskolan. Användning av barnriktat tal skapar goda förutsättningar för lärande då de intuitiva anpassningarna liknar förtydligande uttal i språkundervisning (Eaves et al., 2016) utan att vara explicita.

Barnriktat tal är en barnanpassad form av språk, inte samma sak som det som ibland kallas för bebissspråk. När man använder sig av barnriktat tal, tänker man framför allt på innehållet och hur det man vill säga ska förmedlas så att barnet kan förstå, alltså semantiken. För att uppnå detta väljer man intuitivt kortare meningar (Marklund et al., 2015), sätter nyckelord vid meningsslut (Aslin et al., 1996) och upprepar nyckelord (Bortfeld & Morgan, 2010). Sådana semantiska anpassningar i en vuxeninitierad leksituation med ett 12 månader gammalt barn skulle kunna låta så här:

Titta! Bollen. [Bollen pekas ut för barnet, barnet följer pekningen med blicken]

Ska vi leka boll? [Bollen lyfts upp i en frågande gest, barnet resar armarna]

Här kommer bollen! [Bollen rullas mot barnet, barnet blir glad]

Javisst, du tycker om bollen. [Barnets tidigare reaktion på bollen bekräftas]

Nyckelordet ”boll” förekommer i detta exempel i ett flertal korta meningar som sista ord innan meningsslut och betonas dessutom genom varierande satsmelodi beroende på om det rör sig om en konstaterande mening [”Javisst, du tycker om bollen.”], en fråga [”Ska vi leka boll?”] eller en uppmuntran [”Här kommer bollen!”]. Upprepningen i olika kombinationer med andra ord och varierande betoning gör att ordet ”boll” sticker ut i talsekvensen och blir särskilt intressant för barnet, framför allt i kombination med en rolig och uppskattad leksituation.

Så skapas goda förutsättningar för att barnet lär sig ordet ”boll” i samspel. I en studie med förskolebarn mellan 2 och 5 år ledde redan den andra upprepningen av ett hittills okänt ord i samband med ett referensobjekt till igenkänning hos 81 % av barnen och 45 % av barnen försökte ljuda åtminstone delar av det nya ordet (Dollaghan, 1985).

Utöver semantiska anpassningar använder man sig intuitivt också av prosodiska anpassningar utan att reflektera över det (Cox, Bergmann et al., 2023). Prosodi är talets melodi, som till exempel satsmelodin som skiljer sig mellan fråga och konstaterande mening. När man pratar med ett barn så skiljer sig prosodin markant i flera aspekter från hur man låter när man talar med en vuxen, och detta sker oavsett språk (Broesch & Bryant, 2015). Skillnaden från vuxenriktat tal är så påtaglig att man även kan identifiera barnriktat tal i ett språk som man aldrig hört förut (Bryant & Barrett, 2007).

Vilka prosodiska ändringar görs då i barnriktat tal till skillnad från vuxenriktat tal? När man använder barnriktat tal, höjer man grundtonen i rösten så att rösten låter mycket ljusare och gladare (Fernald & Mazzie, 1991). Man modulerar grundtonen starkare i barnriktat tal vilket kan beskrivas med att man tar ut talets svängningar uppåt och neråt i mycket större utsträckning. Man betonar också talets konturer tydligare så att talet låter livligare (Fernald & Simon, 1984). Dessutom drar man i vissa språk ner på taltempot så att ord och stavelser inte avlöser varandra med samma hastighet som när man talar med en vuxen (Han et al., 2021). Att man ger respons snabbt när man svarar på ett barns kommunikativa initiativ, t.ex. en pekning, är viktigt för att förmedla till barnet att svaret hänger ihop med det som barnet initierade. En svensk studie på 18 månader gamla barn visade att de barn vars föräldrar tog kortast tid på sig att svara på barnets kommunikativa initiativ hade störst ordförråd (Marklund et al., 2015). De barn vars föräldrar tog längst tid på sig att svara var de som hade minst ordförråd i gruppen. Att svara snabbt ökar chansen för barn att kunna koppla ihop svaret med frågan eller pekandet och innebär bättre möjligheter för ordinläring. Studien kan dock inte svara på om det är föräldrarnas snabba svar till barn som främjar barns språkutveckling eller om barns större ordförråd möjliggör en högre samtalstakt med kortare pauser från föräldrarnas sida (Marklund et al., 2015). Ett samband mellan pauslängd och ordförråd kan alltså konstateras, men inte påverkans riktning. I barnriktat tal förlänger man också intuitivt sista stavelsen av en mening (Martin et al., 2016). Detta markerar meningens slut och tydliggör för barn vilka enheter i talet som hör samman. Som exemplet ovan visar,

kommer ett centralt ord ofta sist i en mening som på så sätt framhävs ytterligare.

En typisk anpassning i barnriktat tal är att man artikulerar vokaler särskilt noggrant (Kalashnikova & Burnham, 2018). Detta har en tydlig effekt på ordinlärning: föräldrar som artikulerar vokaler tydligare har spädbarn som är snabbare på att forma kategorier för talljud, en förutsättning för ordinlärning (Liu et al., 2003). Sambandet mellan tydlig artikulation av vokaler hos föräldrar och snabb ordförrädsutveckling hos barn har också bekräftats (Hartman et al., 2016). Just i den prosodiska aspekten vokalartikulation skiljer sig olika språk åt. Mindre tydligt uttalade vokaler än i vuxenriktat tal hittades i danskt (Cox, Didriksen et al., 2023) och norskt barnriktat tal (Rosslund et al., 2022), men det skulle också kunna bero på olika åldrar på barnen man vänder sig till och skillnader i sättet att mäta. Svenskt barnriktat tal förtydligar vokaler (Marklund & Gustavsson, 2020).

När man pratar barnriktat tal, brukar man ofta samtidigt le för att skapa en positiv känsla och bygga en bra relation med barnet. Leendet i sig påverkar rösten så att den får en högre grundton (Benders, 2013). På så vis skapar man en positiv känsla i det sociala samspelet med barn och använder barnriktat tal för att bygga en socio-emotionell anknytning (Golinkoff et al., 2015).

Vissa anpassningar som den starkt varierande talmelodin kan vara stabila över tid, medan andra som förhöjd grundton, vokallängd och andel positiv känsla i rösten varierar med barnens ålder (Cox, Bergmann et al., 2023). Alla anpassningar går att mäta i inspelningar av interaktion mellan barn och vuxna, antingen objektivt genom att analysera den språkliga strukturen av yttranden och att göra akustiska mätningar, eller subjektivt genom att uppskatta känslan i den vuxnes röst (Schwarz et al., 2023). Viktigt att komma ihåg är att anpassningarna i barnriktat tal görs intuitivt i och med att den som talar med ett barn justerar sitt sätt att tala utifrån den återkopplingen barnet ger.

Vem använder barnriktat tal?

Svaret är: Alla gör det. Alla människor använder intuitivt barnriktat tal när de vänder sig till barn, det är inget man reflekterar över. Det görs även i andra kulturer där samhällsstrukturerna skiljer sig mycket från västvärldens (Hilton et al., 2022), och gäller både kvinnor och män som en studie har visat för svenska (Schwarz et al., 2023), även om vissa kännetecken av barnriktat tal kan skilja sig mellan språk och

kön (Fernald & Mazzie, 1991; Broesch & Bryant, 2017). Även äldre barn anpassar sitt tal när de pratar med yngre barn (Weppelman et al., 2003). Förskollärare och förskolepedagoger använder barnriktat tal på förskolan, visar en norsk studie (Buhaug Steen & Englund, 2021). Barnriktat tal fångar barns uppmärksamhet och spädbarn föredrar att lyssna på barnriktat tal jämfört med vuxenriktat tal (ManyBabies Consortium, 2020).

Genom sitt beteende kommunicerar barn vad de tycker om att lyssna på till sina samtalspartner (Smith & Trainor, 2008; Lam & Kitamura, 2012). Det kan vara genom ögonkontakt, kroppsrörelser och/eller genom vokaliseringar. Återkopplingen bekräftar och förstärker användningen av barnriktat tal och förlänger på så sätt det sociala samspelet. Barnens återkoppling är också anledning till att barnriktat tal anpassas till barnens ålder (Kitamura & Lam, 2009). Hur finstilt återkopplingen mellan barn och föräldrar kan vara visar en holländsk studie (Odijk & Gillis, 2023a). Forskarna spelade in samspel mellan föräldrar och barn från 6 till 24 månader och analyserade vokalartikulationen i föräldrarnas tal i samband med barnens språkproduktion. Just kring den tiden där barnet höll på att börja säga sina första ord så var föräldrarna extra tydliga med att artikulera vokaler. Var barnet yngre och längre ifrån att börja tala eller redan kunde säga många ord så var vokalartikulationen i föräldrarnas barnriktade tal inte alls lika tydlig (Odijk & Gillis, 2023a). Barnet signalerade alltså på något sätt behovet av att höra orden och deras vokaler tydligare just då och föräldrarna underlättade barnets stundande ordproduktion genom att bemöta behovet. Liknande finstilt avstämning iakttog de holländska forskarna även vad gäller grammatik. Föräldrarnas barnriktade tal reducerade antalet böjningar av ett visst ord just under den tiden där barnet var nära att börja använda ordet själv (Odijk & Gillis, 2023b). Språket förenklades för att underlätta för barnet att börja kunna säga ordet i sin grundform. Barnriktat tal öppnar så att säga en dörr till språket, och det är barnen som visar vilken typ av justering som behövs. Intuitionen att använda barnriktat tal sätter i gång hur man pratar med barn, men det är barnen själva som ser till att man blir bättre på det och levererar exakt det stödet som barnen behöver i stunden. Därmed har alla, också personal på förskolan, möjlighet att vara bra på barnriktat tal.

Nyckeln är att vara lyhörd inför barnen som lyssnar på en och anpassa sitt sätt att tala efter det. Håller förskolläraren kvar barnens uppmärksamhet och intresse när hen berättar om något, så ligger sättet att tala på rätt nivå. Så klart finns det stor variation bland barnen på

förskolan vad gäller deras språkutveckling vilket gör att det blir svårt att fånga och hålla hela gruppens intresse. Samtidigt finns sällan möjlighet att i den dagliga verksamheten föra ett samtal med ett enskilt barn. Därför är det bra att skapa mindre barngrupper för leksituationer eller en gemensam bokstund (se också hur man genomför högläsning med mer dialog, Riad et al., 2025). Viktigt är att situationen inte endast består av högläsning av skriven text utan ger upphov till spontant tal eftersom det är då man kommer in i barnriktat tal. Även situationer i förskolans vardag, som till exempel när barnen klär på sig inför uteleken kan ge tillfälle att prata med barnen om ytterkläder. En sådan vardaglig situation kan innehålla moment av objekt- och färgbenämning, räkneelement, storleksjämförelse och possessiva pronomen och bjuder därmed på en rik språklig input med chans för barnen att aktivt delta i samtalet. Upprepning av nyckelord i varierande kontext, lekfull hantering av språk, varierande betoning av återkommande ord – all detta är kännetecken som finns i barnriktat tal. Barnriktat tal framhäver språkliga enheter och strukturer med både semantiska och prosodiska medel, och främjar på så sätt språkutvecklingen.

Barnriktat tal främjar språkinläring

Barnriktat tal gynnar barnets språkutveckling. Andelen barnriktat bland allt tal 19 månader gamla barn hör hemma står i samband med barnens senare ordförråd (Weisleder & Fernald, 2013). Ju större andel barnriktat tal förekommer i barnens språkliga hemmiljö desto större blir deras ordförråd. Men även mängden tal kring barn i allmänheten främjar barns språkutveckling.

En stor internationell studie mätte mängden tal kring 1001 barn från 2 till 48 månader i många olika länder och kulturer världen över (Bergelson et al., 2023). I över 40 000 timmar inspelat material framkom att mängden tal kring barnet var den enskilt viktigaste faktorn för barnens egna språkproduktion. Varken familjens socioekonomiska status, barnens kön eller flerspråkighet i barnens miljö spelade någon märkbar roll för språkutvecklingen. Barnens egna språkproduktion berodde endast på hur mycket tal de fick höra, hur gamla barnen var och om huruvida de löpte risk för atypisk språkutveckling på grund av ärftlighet. Även om studien inte skilde mellan barnriktat tal och tal kring barnen som lika väl kunde varit riktat mot vuxna så är sambandet mellan språklig input och språkutveckling slående. Studien indikerar att mängden tal förmår att kompensera för socioekonomiskt status,

vars negativa effekt på språkutveckling har påvisats i många studier – dock alla med mindre mängd inspelat material och mindre kulturell variation.

För förskolan är konsekvensen av denna studie att vikten av prat för barns språkutveckling inte kan överskattas. Barnen bör få mycket språklig input av förskollärare och pedagoger. Detta gäller inte bara vid undervisningsstunderna, utan vid alla vardagliga aktiviteter under en vanlig dag på förskolan. Vardagliga rutinmoment som den gemensamma dukningen av bordet inför lunchen kan förvandlas till språkfrämjande samtal genom att personalen kommenterar det som sker och ger barnen utrymme att svara. Det finns till exempel möjlighet för förskolepersonalen i samband med att de förmedlar dagens schema till barnen, och varje gång de återknyter till schemat, att berätta om det som redan gjorts och det som kommer att ske. Det ger inte bara en ram för dagen, utan visar barnen hur språket kan användas för att inte bara tala om det konkreta som sker i här och nu, utan även om framtiden och det som redan skett.

Förutom mängden barnriktat tal ger även de enskilda prosodiska anpassningarna effekt. I en studie kunde man se ett samband mellan tydligheten i föräldrarnas vokalartikulation då barnen var 9 månader gamla och barnens ordförråd under andra levnadsåret (Kalashnikova & Burnham, 2018). Ju tydligare föräldrarna artikulerade, desto större blev barnens ordförråd. En världsunik studie spelade in ett enskilt barns fullständiga hemmiljö under de första tre levnadsåren vilket gav möjlighet till att kunna undersöka samband mellan allt tal som sades kring barnet hemma och barnets egna språkproduktion (Vosoughi et al., 2010). Forskarna kunde koppla ihop vissa ord från barnets inspelade språkmiljö med de första orden som barnet kunde säga. Det var ord som stack ut i talet för att de sades vid tillfälle med högre röst, uttalades långsammare och hade högre grundton, det vill säga yttrades med ljusare röst. Dessa ord var bland de första orden barnet kunde säga själv (Vosoughi et al., 2010). De för barnriktat tal typiska dragen framhävde orden på så sätt att barnet kunde lära sig dessa snabbt. I studier med små barn som testar ordinlärning (Foursha-Stevenson et al., 2017; Graf-Estes & Hurley, 2013), ordigenkänning (Singh et al., 2009) och fördelningsbaserad inlärning (Bosseler et al., 2016) i labbmiljöer ser forskarna bättre och snabbare inlärning om målorden presenteras i barnriktat tal med allt vad det innebär.

I det verkliga livet finns det dock egentligen rätt lite barnriktat tal i en småbarnsfamiljs vardag. När en nordamerikansk studie spelade in

hemmets språkmiljö kring spädbarn och små barn under hela dagar landade andelen barnriktat tal på högst 16 min per dag (Bergelson et al., 2019). Den tiden räcker inte till för att kunna vara den enda faktorn som driver barns språkutveckling. Ändå står mängden barnriktat tal under de första 2 levnadsåren i samband med barns språkförmåga vid 5 år (Ferjan Ramírez et al., 2024). Barn tar nog tillvara på allt språk som finns omkring dem, inte bara det som är direkt riktat mot dem, och familjer som pratar mycket med sina barn pratar möjligtvis överlag mer. Därför är det viktigt med mycket prat – till och kring barn. Och barnriktat tal med sina typiska anpassningar levererar nyckeln till barnet för att kunna låsa upp allt tal kring sig.

Vad är turtagning?

När vi tänker på språk ser vi ofta färdiga, perfekta språkprodukter framför oss, till exempel skrivna meningar. I själva verket är språket mycket mer en dynamisk process mellan samtalspartner, alltså snarare något som uppstår i stunden än en färdig, slipad produkt som skrift. Det är faktiskt så att samtal är den vanligaste formen av språk-användning (Levinson, 2016), mycket vanligare än lyssnande, läsning eller skrivning. Begreppet turtagning används för att beskriva hur turen att prata byts mellan samtalspartner. En samtalspartner initierar turtagningen genom att börja kommunicera med den andra. Den andra personen svarar på detta kommunikativa initiativ med en respons, som sedan kan följas av nästa tur, ett svar på svaret. Turtagning kan ses som konversationens pingisspel.

När vi pratar med varandra så avlöser våra yttranden varandra med hög hastighet (Stivers et al., 2009). I genomsnitt ligger en sådan paus mellan yttranden på omkring 200 millisekunder, tre gånger snabbare än språkbearbetning generellt (Levinson, 2016). Detta är endast möjligt för att vi känner av att våra samtalspartners yttrande snart kommer att nå sitt slut så att vi förbereder oss på att börja prata. Känslan för den stundande avslutning av den andras tur baseras på prosodiska, semantiska och syntaktiska markörer i tal (Riest et al., 2015) och byggs på erfarenhet av turtagning. Att kunna samtala i turer är en komplex färdighet som tar tid och erfarenhet att byggas upp.

Det speciella sättet att tala med barn uppstår som resultat av att vi anpassar oss i vår språkanvändning till den som vi samtalar med. Strikt taget är barnriktat tal därmed egentligen bara en särskild variant av alla möjliga anpassningar som människor gör intuitivt när de för

en konversation med varandra. Under ett samtal mellan vuxna börjar sättet att tala mätbart liknar varandras efter ett tag i flera avseenden, till exempel pauslängd. Samma anpassning sker när föräldrar samtalar med sina 13 månader gamla barn (Ko et al., 2016). Detta visar hur dynamiskt och flexibelt språk i turtagningssituationer är.

Turtagningserfarenhet växer fram i konversationer mellan föräldrar och barn under barnens första levnadsår (Warlaumont et al., 2014). Till en början handlar det om så kallade protokonversationer. Det är låtsaskonversationer där föräldern tar bådats turer och alltså fyller i för barnets tur. Under den tiden börjar spädbarnen utveckla en känsla för en fungerande tajming av turbyten. Vid 6 månaders ålder har man kunnat visa att spädbarns hjärnor aktiveras annorlunda när de lyssnar på en inspelad protokonversation mellan en förälder och ett spädbarn som följer naturlig tajming jämfört med en inspelning som man har manipulerat genom att förlänga paus mellan turerna (Lam-Cassettari et al., 2021). Barnens hjärnrespons tolkades som förhöjd uppmärksamhet gentemot de genuina pauserna. Den uppmärksamheten saknades i konversationer där forskarna lagt in pauser längre än 2 sekunder. Även om barnen i studien endast bevittnade en protokonversation utan att själva vara delaktiga i turtagningen så engagerades deras hjärna mer när de lyssnade på den autentiska turtagningen mellan förälder och barn.

När spädbarn så småningom vokaliserar mer och börjar jollra kan de mer och mer själva ta över sin roll i turtagningssituationer. Men även innan barn kan säga ord tar de initiativ att kommunicera vilket räknas som en tur. Barns kommunikativa initiativ kan till exempel bestå av en blick mot eller en pekning på ett objekt, kanske för att få tag i det eller för att få se hur det används. Då skapas ett gyllene tillfälle att prata om objektet, eftersom barn lär sig bäst ord för sådant de är intresserade av (Begus et al., 2014). Just förmågan att i samspelet kunna släppa föräldrarnas ansikte med blicken och rikta uppmärksamheten mot något annat, till exempel en leksak som används i samspelet, lägger grunden för ordinläring (Akhtar & Tomasello, 2000). Förmågan kallas för delad uppmärksamhet (*joint attention* på engelska) och har observerats från ungefär 3 månaders ålder. På så vis skapas förutsättningen för barn att kunna ta till sig ord. Vid 6 månader klarade över 80% av spädbarnen i en studie att rikta uppmärksamhet mot ett referensobjekt i samspel med föräldern och vid 9 månader var det så gott som alla. Ju mer tid ett spädbarn delar sin uppmärksamhet med föräldern, desto mer främjas barnets ordförrådsutveckling. Detta förklaras via hjärnaktivering: I samspelssituationer med delad uppmärksamhet ökar

föräldrarnas kommunikativa initiativ barnets hjärnaktivering mot referensobjekt och förbättrar på så sätt förutsättningar för ordinlärning (Bánki et al., 2024).

Delad uppmärksamhet är en av anledningarna att spädbarn så unga som 6 månader redan känner igen de vanligaste orden. I studien som visade det lät man mammor benämna en av två bilder på en skärm för sina spädbarn (Bergelson & Swingley, 2012). Bilderna föreställde objekt som vanligtvis förekommer i småbarnsfamiljers hushåll. Med en ögonrörelsekamera följde man sedan barnens blick mellan bilderna. Den längre titt-tiden mot det korrekta objektet tolkas som ordigenkänning, att barnen förstår ordet. Spädbarn bygger alltså sitt passiva ordförråd långt innan de aktivt kan producera sina första ord och protokonversationer är en viktig källa till det.

Snabb återkoppling från föräldrarnas sida på barns kommunikativa initiativ ökar chansen att i sin tur få fram en följdrespons hos barn. Är föräldern snabb med att svara ökar både antalet och kvalitet av barnets vokaliseringar (Goldstein & Schwade, 2008). Detta gäller redan i spädbarnsåldern. Även en föräldrarespons som inte är verbal (Zhang, Elmlinger & Goldstein, 2024), till exempel en beröring, ett nickande eller ett leende, främjar turtagning, men störst effekt har verbala responser. Att besvara barns kommunikativa initiativ utan fördröjning är alltså en del av ett svarsbeteende som gynnar barns språkutveckling – även i förskolan. Ett sådant responsivt svarsbeteende är en kommunikationsfrämjande strategi. Kommunikationsfrämjande strategier kan också vara att hålla en låg talhastighet så att barnen hinner komma in i samtalet, att använda öppna frågor som bjuder in barnen till samtal och att vänta in barnen genom att skapa pauser (Piasta et al., 2012). Förskollärare som tränades i att använda kommunikationsfrämjande strategier i leksituationer med små barngrupper (t.ex. lek med lera) lyckades att få barnens språkproduktion att öka i både mängd och komplexitet (Girolametto et al., 2003). Barnen pratade oftare både med personalen och andra barn i gruppen och använde fler olika ordkombinationer.

Det är tydligt att det finns en socio-emotionell komponent i att prata med barn. En studie har satt graden av emotionell synkning i samspel mellan föräldrar och deras 9 månader gamla spädbarn i samband med deras ordigenkänningsförmåga (Vanoncini et al., 2022). Emotionella ansiktsuttryck hos de båda samtalande kodades under samspelet i fri lek. Högre grad av överensstämmelse, dvs. bättre synkning mellan föräldern och barnet stod i samband med bättre prestation i en separat ordigenkänningsuppgift. Barnen fick höra textpassager med ovanliga

ord, som sedan testades mot passager med andra ord som inte hade presenterats. Barnens längre titt-tid mot ord från bekanta passager tolkades som ordigenkänning. Högre emotionell synkning mellan föräldrar och barn stod i samband med bättre ordigenkänning. Konversationer mellan föräldrar och spädbarn ger chans till ordinlärning och ju bättre samspelet är, desto lättare blir det att lära sig ord. Även här förklaras sambandet genom barns hjärnaktivering. Föräldrarnas blick mot barnet ökar barnets hjärnaktivering i språkrelevanta områden och skapar på så sätt bättre förutsättning för att lära sig ord (Vanoncini et al., 2024). Man kan också ta den bättre synkningen i förälder-barn samspel som tecken på att barnen har övat mer på samspel så att lyssningsuppgiften blev enklare och de visade bättre ordigenkänning. I det verkliga livet spelar också in att barnen är väldigt bekanta med föräldrarnas röst. Fördelen med det kunde man också observera hos 6 månader gamla spädbarn i studien i stycket högre upp (Bergelson & Swingley, 2012). Barnen kände endast igen objekten när det var mammorna som benämnde dem. Frågade istället experimentledaren efter objekten kunde barnen inte identifiera det rätta objektet med blicken. För att förstå varför en välbekant röst hjälper ordinlärningen behöver man förstå utmaningen spädbarn står inför vad gäller språkinlärningen.

Det omgivande språket är ett enda flöde av talljud. Om man inte känner igen orden går det inte att segmentera flödet i ord, då det akustiskt sett inte finns pauser mellan orden. Som nyfödd har man inget ordförråd och tal uppfattas som ett kontinuerligt flöde, med några undantag för andning och vissa meningsslut. Därför är det oklart var ett ord börjar och var det slutar, alltså vilka talljud som utgör ordgränserna. Att kunna identifiera ordgränser är dock en förutsättning för att kunna komma ihåg hur ordet låter och kunna ta till sig ordets betydelse så småningom (Juszyk & Aslin, 1995). För att försvåra situationen ytterligare så är inget talljud sig helt likt, även om samma talare producerar samma talljud flera gånger om. Den akustiska formen av ett talljud förändras av det föregående och/eller efterföljande talljud, i olika stor utsträckning beroende på vilka talljud som kombineras med varandra i stavelser (Holt & Lotto, 2010). Ännu större variation finns mellan olika talare och deras varierande röstegenskaper. En välbekant röst minskar variationen i talsignalen så att det blir enklare att identifiera ordgränser och lära sig ord.

För att översätta detta till förskolemiljön är det lättare att få till fungerande kommunikationsturer med småbarn när de känner personalen väl och en trygg relation har byggts upp (se också hur man kan främja

socioemotionell förmåga i förskola, Ginner Hau et al., 2025). En sådan relation formar grunden på vilken språkutveckling kan blomstra. Till exempel har vissa temperamentsdrag hos förskolebarn satts i samband med ordinlärning. När 2,5-åriga barn fick i uppgift att lära sig nya ord med hjälp av uteslutningsprincipen visade det sig att blyga barn inte presterade lika bra som sina mer framfusiga kamrater (Axelsson et al., 2022). Ordinlärning via uteslutningsprincip är en vanlig sannolikhetsstrategi som kan öka ordförrådet snabbt. Strategin innebär antagandet att ett okänt ord är benämningen på ett okänt objekt, när övriga objekt är kända. Barn som är mer framåt i sitt beteende är mer uppmärksamma på sådana ordinlärningschanser och har lättare att matcha ett nytt begrepp i en grupp möjliga referensobjekt som består av flera kända objekt och ett okänt. Barn som tar för sig som person verkar också ta för sig även vid ordens smörgåsbord. Det är här förskolepersonal har chansen att komma in och skapa trygga utrymmen med kommunikationstillfällen i vardagen även för blygare och mer tystlåtna barn.

Turtagning främjar språkinlärning

Turtagning står i starkt samband med barns språkutveckling. Det är inte oväntat eftersom turtagning per definition innehåller en tur som barnet producerar, antingen vokalisering eller tal. I en studie följdes över 100 barn från 9 till 24 månader med inspelningar av hemmiljön och ordförrådsuppsättningar (Donnelly & Kidd, 2021). Automatiska uppskattningar av mängden tal och antalet turtagningar i hemmet kring barnen sattes i samband med ordförrådsutvecklingen. Ett dubbelriktat samband mellan turtagningar och ordförrådet hittades när man kontrollerade för mängden tal kring barnen. Det betyder att barn med större ordförråd upplever fler turtagningar i hemmet, och samtidigt gäller att ju fler turtagningstillfällen finns kring barnen hemma desto större ordförråd har de.

Turtagningstillfällen tränar hjärnan i språkanvändning och leder till mer effektiv bearbetning av språk. Det har man kunnat visa hos 4- till 6-åriga barn (Romeo et al., 2018). De barn som tog del i flera turtagningstillfällen hemma visade större skillnader i hjärnaktivering mellan tal och baklängestål, ett tecken på att hjärnan arbetar effektivt och sätter in resurser för språkbearbetning när det behövs. Även här visade det sig att språkmiljön vägde tyngre än socioekonomisk status. Turtagning i hemmet stod i samband med aktiveringsskillnaderna i hjärnan, men inte familjens socioekonomiska status.

Kan man påverka barnriktat tal och turtagning?

Svaret är ja! Att ha kunskap om den språkfrämjande effekten av barnriktat tal och turtagningschanser samt att få en medvetenhet om deras användning är ett första steg. Föräldraträningsprogram har tagit det lite längre och återkopplat med hjälp av inspelningar hemma hos deltagarfamiljerna med konkreta, individuella exempel när barnriktat tal används, i vilka ytterligare situationer föräldrarna skulle kunna prata med barnen och vilken vikt turtagning och protokonversationer har (Ferjan Ramírez et al., 2020). Studien har inte bara kunnat öka andelen barnriktat tal och antalet turtagningar hos familjerna som tränades på det från när barnen var 6 till 18 månader; detta påverkade även barnens ordförrådsutveckling. Jämfört med kontrollgruppen så hade de barn vars föräldrar deltog i träningsprogrammet större ordförråd vid 18 månader.

Mer specifikt så finns det olika sätt att reagera på barns kommunikativa initiativ. Viktigast i stunden är att man svarar överhuvudtaget och därmed tidsnära bekräftar barnens tur. Olika svarsstrategier hos föräldrar som undersöktes i en studie sträckte sig från att a) endast upprepa det som barnen sa över att b) tolka vad barnen försökte säga till att c) brodera ut barnens mening (Lopez et al., 2020). Optimalt för barns ordförrådsutveckling visade sig vara just att utvidga och bygga på det som barnen sa, alltså brodera ut barnens mening. Ett exempel skulle kunna vara att ett barn mellan 1 och 2 år säger "kocka" och riktar blicken mot en klocka. De olika svartstrategierna skulle kunna se ut så här:

- a) "klocka" (enkel upprepning)
- b) "Menar du klocka?" (upprepning med tolkning)
- c) "Ja, det är en klocka. En klocka visar tiden där man gör vissa saker. Nu är det snart klockan två på eftermiddagen och då brukar vi äta mellis. Klockan säger när det är mellisdags." (utvidgande upprepning)

En sådan respons innehåller rik språklig input med variation och upprepning och som handlar om något av intresse för barnet och ger därmed de bästa förutsättningar för språkinläring.

En stor studie med nästan 300 4- till 5-åriga förskolebarn tittade på hur många turtagningar förekom i förskolan, hur svarsbenägna både personal och barnen var när det blev deras tur och vilka samtalsstrategier som stod i samband med barnens språkutveckling (Cabell et al.,

2015). Information och utbildning för förskolepersonal ledde till att konversationer mellan personal och barn innehöll fler turer och att barnen tog fler kommunikativa initiativ. Samtalsstrategin att hålla intensiva samtal med många turbyten kring ett ämne snarare än kortare, mer utspridda turtagningar över längre tidsperioder engagerade barnen. Dessutom var det just konversationerna som innehöll många turer vilka engagerade barnen till att svara samt konversationerna där barnens svar utvidgades av förskolepersonalen som stod i samband med tillväxt av barnens ordförråd.

Så kan förskollärare och pedagoger konkret främja barns språkinlärning:

- Prata mycket med barnen
- För samtal med barnen kring olika ämnen och i olika situationer
- Prata långsamt och tydligt i korta meningar
- Prata om samma sak i flera olika meningar
- Svara tidsnära på barnens kommunikativa initiativ
- Invänta barnens svar innan det ersätts i en protokonversation
- Brodera ut barnens svar
- Bygg en relation till barnen för att skapa mer individanpassade samtal

Språkligt sårbara barn

Språklig sårbarhet definieras som ett tillstånd där barn av olika anledningar befinner sig i ett sårbart läge vad gäller språkutveckling (Bruce, 2016). Språklig sårbarhet kan bero på ärftliga faktorer som medför en risk för barn att diagnosticeras med språk- eller talstörning, dyslexi, ADHD eller ASD, men kan också avse en förbigående situation med ofördelaktiga förutsättningar för språkinlärning som till exempel den som nyanlända barn befinner sig i när de börjar gå i svensk förskola utan att kunna förstå ett ord svenska. Alla barn, inklusive språkligt sårbara barn, gynnas av barnriktat tal och chans till turtagning.

Studier kring barnriktat tal och turtagning grundas ofta på typisk språkutveckling, men det individanpassade samspel de visar på gynnar inte endast barn med typisk språkutveckling. En holländsk studie jämförde en vanlig logopedintervention för förskolebarn med ärftlig språkstörning med en metod som riktade sig in på barnens språkmiljö (Zwitserlood-Nijenhuis et al., 2023). Istället för att barnen hade

regelbundna logopedbesök, tränades föräldrarna i användning av språkfrämjande strategier som att prata mycket, svara tidsnära och bygga ut barnens input. Båda interventioner visade sig vara lika effektiva. Barns språkmiljö hemma kan därmed kompensera mycket. Men även i förskolan med rätt förutsättningar – som ett rimligt förhållande mellan antalet barn och mängden personal vilket tillåter samspel i mindre barngrupper, uppbyggnad av relationer mellan personal och barn och personalens följsamhet vad gäller barns återkoppling i samspelet – kan barnriktat tal och chans till turtagning främja språkutvecklingen hos språkligt sårbara barn.

Social konstruktivism som teoretisk ram

Kapitlet är uppbyggt av många olika forskningsstudier och deras empiriska resultat har satts ihop som ett pussel för att beskriva hur språkutveckling går till och på vilka konkreta sätt språkinlärning kan främjas. Bruners (1966) sociopragmatiska syn på kognitiv utveckling allmänt, men särskilt på språkutveckling ger en teoretisk ram som binder ihop pusslet och bekräftas av senare forskningsresultat. Bruners beskrivning av hur inlärning och utveckling går till räknas till social konstruktivism (Rannikmäe et al., 2020). Social konstruktivism ser lärande som en process som uppstår ur samspelet med den sociala kontexten. En aspekt av utveckling och lärande är enligt Bruner att en respons blir mer oberoende av den initiala stimuleringen (Bruner, 1966). Detta illustreras av barns tidiga språkinlärning: Under de första månader är det gynnsamt med bekanta röster som minskar variation i talsignalen när barn bygger kategorierna för talljud och sparar de första orden. Däremot blir variationsrikt språk gynnsamt senare under första levnadsåret för att utöka barns ordförråd och förtydliga språkets grammatiska och syntaktiska regler. En annan aspekt är att utveckling och lärande kännetecknas av inre representationer av omvärlden som förfinas och byggs ut med växande erfarenhet. Inom språkutvecklingen motsvarar detta hur representationer av objekt och deras benämning sparas i ordförrådet och sätts ihop i ett associationsnätverk av växande komplexitet. Ju längre utvecklingen har kommit, desto mindre bunden är den till nuet och omgivningen. Språkproduktionen börjar med substantiv som befinner sig i närkontext i stunden, fortsätter med verb som är mindre påtagliga än objektnamn till att så småningom lösa sig helt från nuet och pratar om abstrakta sammanhang samt signalerar tidsaspekt genom verbböjning. Kärnan av all utveckling och inlärning ligger i det sociala samspelet.

Slutsats

Språket utvecklas i socialt samspel. Barns språkliga miljö är avgörande för språkutvecklingen och förskollärare och pedagoger är en naturlig del av den. Barns språkmiljö kan förbättras med relativt enkla, vardagliga medel som har främjande effekt på språkutvecklingen, barnriktat tal och chans till turtagning. Att använda barnriktat tal innebär att sättet att prata anpassas till mottagaren och mottagarens språkliga kompetensnivå, vilket upprätthåller barns uppmärksamhet och förbättrar lärandet. Att ge chans till turtagning öppnar för barnets aktiva deltagande i samtal och ger därmed inte bara möjlighet att öva språkproduktion, men lär samtidigt ut hur konversation fungerar. Därför är det viktigt att skapa kommunikationstillfällen i vardagen som ger barnen en chans till turtagning och på så sätt stimulera språkutvecklingen.

Referenser

- Akhtar, N. & Tomasello, M. (2000). The social nature of words and word learning. In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (s. 115–135). New York: Oxford University Press.
- Axelsson, E., Othman, N. N., & Kansal, N. (2022). Temperament and children's accuracy and attention during word learning. *Infant Behavior & Development*, 69, 101771. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101771>
- Aslin, R. N., Woodward, J. Z., LaMendola, N. P., & Bever, T. G. (1996). Models of word segmentation in fluent maternal speech to infants. In J. L. Morgan & K. Demuth (eds). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Chapt. 8, 117–134.
- Bánki, A., Köster, M., Cichy, R. M., & Hoehl, S. (2024). Communicative signals during joint attention promote neural processes of infants and caregivers. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 65, 101321. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101321>
- Begus, K., Gliga, T., & Southgate, V. (2014). Infants learn what they want to learn: Responding to infant pointing leads to superior learning. *PloS One*, 9(10), e108817. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0108817>
- Benders, T. (2013). Mommy is only happy! Dutch mothers' realisation of speech sounds in infant-directed speech expresses emotion, not didactic intent. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 847–862. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.09.001>

- Bergelson, E., Casillas, M., Soderstrom, M., Seidl, A., Warlaumont, A. S., & Amatuni, A. (2019). What do North American babies hear? A large-scale cross-corpus analysis. *Developmental Science*, 22(1), e12724. <https://doi.org/10.1111/desc.12724>
- Bergelson, E., Soderstrom, M., Schwarz, I. C., Rowland, C. F., Ramírez-Esparza, N., R. Hamrick, L., Marklund, E., Kalashnikova, M. Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., von Alphen, P., & Cristia, A. (2023). Everyday language input and production in 1,001 children from six continents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(52), e2300671120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>
- Bergelson, E. & Swingle, D. (2012). At 6–9 months, human infants know the meanings of many common nouns. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253–3258. <https://doi.org/10.1073/pnas.1113380109>
- Bortfeld, H. & Morgan, J. L. (2010). Is early word-form processing stress-full? How natural variability supports recognition. *Cognitive Psychology*, 60(4), 241–266. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.01.002>
- Bosseler, A. N., Teinonen, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2016). Infant directed speech enhances statistical learning in newborn infants: An ERP study. *PloS One*, 11(9), e0162177. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162177>
- Broesch, T. L. & Bryant, G. A. (2017). Fathers' infant-directed speech in a small-scale society. *Child Development*, 89(2), e29–e41. <https://doi.org/10.1111/cdev.12768>
- Broesch, T. L. & Bryant, G. A. (2015). Prosody in infant-directed speech is similar across western and traditional cultures. *Journal of Cognition and Development*, 16(1), 31–43. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.833923>
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, G. A. & Barrett, H. C. (2007). Recognizing intentions in infant-directed speech: Evidence for universals. *Psychological Science*, 18(8), 746–751. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01970.x>
- Buhaug Steen, V. & Englund, N. (2022). Child-directed speech in a Norwegian kindergarten setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 505–518. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897873>

- Cabell, S., Justice, L., McGinty, A., & DeCoster, J. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(A), 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cox, C., Bergmann, C., Fowler, E., Keren-Portnoy, T., Roepstorff, A., Bryant, G., & Fusaroli, R. (2023). A systematic review and Bayesian meta-analysis of the acoustic features of infant-directed speech. *Nature Human Behaviour*, 7(1), 114–133. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01452-1>
- Cox, C., Dideriksen, C., Keren-Portnoy, T., Roepstorff, A., Christiansen, M. H., & Fusaroli, R. (2023). Infant-directed speech does not always involve exaggerated vowel distinctions: Evidence from Danish. *Child Development*, 94(6), 1672–1696. <https://doi.org/10.1111/cdev.13950>
- Dollaghan, C. (1985). Child Meets Word: “Fast Mapping” in Preschool Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(3), 449–454. <https://doi.org/10.1044/jshr.2803.454>
- Donnelly, S. & Kidd, E. (2021). The longitudinal relationship between conversational turn-taking and vocabulary growth in early language development. *Child Development*, 92(2), 609–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.13511>
- Eaves, B. S., Jr., Feldman, N. H., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2016). Infant-directed speech is consistent with teaching. *Psychological Review*, 123(6), 758–771. <https://doi.org/10.1037/rev0000031>
- Ferjan Ramírez, N., Roseberry Lytle, S., & Kuhl, P. K. (2020). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(7), 3484–3491. <https://doi.org/10.1073/pnas.1921653117>
- Ferjan Ramírez, N., Weiss, Y., & Sheth, K. K. (2024). Parentese in infancy predicts 5-year language complexity and conversational turns. *Journal of Child Language*, 51(2), 359–384. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000077>
- Fernald, A. & Mazzie, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults. *Developmental Psychology*, 27(2), 209–221. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.209>
- Fernald, A. & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers’ speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.104>
- Foursha-Stevenson, C., Schembri, T., Nicoladis, E., & Eriksen, C. (2017). The influence of child-directed speech on word learning and comprehension.

- Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 329–343. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9441-3>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003\)076](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003)076)
- Goldstein, M. H. & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science*, 19(5), 515–523. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02117.x>
- Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339–344. <https://doi.org/10.1177/0963721415595345>
- Graf Estes, K. & Hurley, K. (2013). Infant-directed prosody helps infants map sounds to meanings. *Infancy*, 18(5), 797–824. <https://doi.org/10.1111/inf.12006>
- Han, M., de Jong, N. H., & Kager, R. (2021). Language specificity of infant-directed speech: speaking rate and word position in word-learning contexts. *Language Learning and Development*, 17(3), 221–240. <https://doi.org/10.1080/15475441.2020.1855182>
- Hartman, K. M., Bernstein Ratner, N., & Newman, R. S. (2016). Infant-directed speech (IDS), vowel clarity and child language outcomes. *Journal of Child Language*, 44(5), 1140–1162. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000520>
- Hau, H. G., Ferrer-Wreder, L., Kapetanovic, S., Tesfay, N., Eninger, L., Hammarberg, E., Gull, I. C., & Olsson, T. M. (2025). Att främja socio-emotionellt lärande hos barn i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 81–98). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.e>
- Hilton, C. B., et al. (2022). Acoustic regularities in infant-directed speech and song across cultures. *Nature Human Behaviour*, 6, 1545–1556. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01410-x>
- Holt, L. L. & Lotto, A. J. (2010). Speech perception as categorization. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 72(5), 1218–1227. <https://doi.org/10.3758/APP.72.5.1218>
- Jusczyk, P. W. & Aslin, R. N. (1995). Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29(1), 1–23. <https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1010>

- Kalashnikova, M. & Burnham, D. (2018). Infant-directed speech from seven to nineteen months has similar acoustic properties but different functions. *Journal of Child Language*, 45(5), 1035–1053. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000629>
- Kitamura, C. & Lam, C. (2009). Age-specific preferences for infant-directed affective intent. *Infancy*, 14(1), 77–100. <https://doi.org/10.1080/15250000802569777>
- Ko, E. S., Seidl, A., Cristia, A., Reimchen, M., & Soderstrom, M. (2016). Entrainment of prosody in the interaction of mothers with their young children. *Journal of Child Language*, 43(2), 284–309. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000203>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lam, C. & Kitamura, C. (2012). Mommy, speak clearly: Induced hearing loss shapes vowel hyperarticulation. *Developmental Science*, 15(2), 212–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01118.x>
- Lam-Cassettari, C., Peter, V., & Antoniou, M. (2021). Babies detect when the timing is right: Evidence from event-related potentials to a contingent mother-infant conversation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 48, 100923. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100923>
- Levinson, S. C. (2016). Turn-taking in human communication—origins and implications for language processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 6–14. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.010>
- Liu, H.-M., Kuhl, P. K., & Tsao, F.-M. (2003). An association between mothers' speech clarity and infants' speech discrimination skills. *Developmental Science*, 6, F1–F10. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00275>
- Lopez, L. D., Walle, E. A., Pretzer, G. M., & Warlaumont, A. S. (2020). Adult responses to infant prelinguistic vocalizations are associated with infant vocabulary: A home observation study. *PLOS ONE*, 15(11): e0242232. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242232>
- ManyBabies Consortium. (2020). Quantifying sources of variability in infancy research using the infant-directed-speech preference. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(1), 24–52. <https://doi.org/10.1177/2515245919900809>
- Marklund, E. & Gustavsson, L. (2020). The dynamics of vowel hypo- and hyperarticulation in Swedish infant-directed speech to 12-month-olds.

- Frontiers in Communication*, 5, 523768. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.523768>
- Marklund, U., Marklund, E., Lacerda, F., & Schwarz, I.-C. (2015). Pause and utterance duration in child-directed speech in relation to child vocabulary size. *Journal of Child Language*, 42(5), 1158–1171. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000609>
- Martin, A., Igarashi, Y., Jincho, N., & Mazuka, R. (2016). Utterances in infant-directed speech are shorter, not slower. *Cognition*, 156, 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.07.015>
- Metz, A. & Bartley, L. (2012). Active implementation frameworks for program success. *Zero to three*, 32(4), 11–18.
- Odijk, L. & Gillis, S. (2023a). Parents tune their vowels to the emergence of children's words. *Journal of Child Language*, 50(5), 1184–1203. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000289>
- Odijk, L. & Gillis, S. (2023b). Children steer the inflectional diversity of their parents: The role of word births and growing vocabulary. *First Language*, 43(5), 539–565. <https://doi.org/10.1177/01427237231171763>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Pence Turnbull, K., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Rannikmäe, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social constructivism – Jerome Bruner. In: Akpan, B., Kennedy, T. J. (eds). *Science Education in Theory and Practice. Springer Texts in Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.o>
- Riest C., Jorschick, A. B., & de Ruiter, J.-P. (2015). Anticipation in turn-taking: mechanisms and information sources. *Frontiers in Psychology*, 6(89). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00089>
- Ringdahl, L. (2020/12/04). Stora resursbrister sänker läroplanen. Vi Lärare: Förskolan. <https://www.vilarare.se/forskolan/forskoleklass/stora-resursbrister-sanker-laroplanen/> (hämtat 2024/01/14)

- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rosslund, A., Mayor, J., Óturai, G., & Kartushina, N. (2022). Parents' hyper-pitch and low vowel category variability in infant-directed speech are associated with 18-month-old toddlers' expressive vocabulary. *Language Development Research*, 2(1), 223–267. <https://doi.org/10.34842/2022.0547>
- Schwarz, I.-C., Marklund, E., Marklund, U., Gustavsson, L., & Lam-Cassettari, C. (2023). Affect in infant-directed speech of Swedish-speaking mothers and fathers to 3-, 6-, 9- and 12-month-old infants. *Language Learning and Development*, 20(2), 145–157. <https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2239801>
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy*, 14(6), 654–666. <https://doi.org/10.1080/15250000903263973>
- Smith, N. A. & Trainor, L. J. (2008). Infant-directed speech is modulated by infant feedback. *Infancy*, 13(4), 410–420. <https://doi.org/10.1080/15250000802188719>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan* (Lpfö 18). Skolverket.
- Stivers T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F. de Ruiter, J.-P., Yoon, K.-E., & Levinson, S. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106, 10587–10592
- Vanoncini, M., Boll-Avetisyan, N., Elsner, B., Höhle, S., & Kayhan, E. (2022). The role of mother-infant emotional synchrony in speech processing in 9-month-old infants. *Infant Behavior & Development*, 69, 101772. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101772>
- Vanoncini, M., Hoehl, S., Elsner, B., Wallot, S., Boll-Avetisyan, N., & Kayhan, E. (2024). Mother-infant social gaze dynamics relate to infant brain activity and word segmentation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 65, 101331. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101331>
- Vosoughi, S., Roy, B. C., Frank, M. C., & Roy, D. (2010). Effects of caregiver prosody on child language acquisition. In: Fifth International Conference on Speech Prosody, Chicago, IL. <http://hdl.handle.net/1721.1/71119>

- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science*, 25(7), 1314–1324. <https://doi.org/10.1177/0956797614531023>
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters – Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2134–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Weppelman, T. L., Bostow, A., Schiffer, R., Elbert-Perez, E., & Newman, R. S. (2003). Children's use of the prosodic characteristics of infant-directed speech. *Language & Communication*, 23, 63–80. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(01\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(01)00023-4)
- Werker, J. F. & McLeod, P. J. (1989). Infant preference for both male and female infant-directed talk: A developmental study of attentional and affective responsiveness. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 43(2), 230–246. <https://doi.org/10.1037/h0084224>
- Zhang, V. H., Elmlinger, S. L., & Goldstein, M. H. (2024). Developmental cascades of vocal turn-taking connect prelinguistic vocalizing with early language. *Infant Behavior and Development*, 75, 101945. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101945>
- Zwitsersloot-Nijenhuis, M. A., Wiefferink, C. H., & Gerrits, E. (2023). A randomized study of parent-versus child-directed intervention for Dutch toddlers with DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(5), 1768–1782. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12901>

Del II: Studier med specialpedagogiskt fokus

Den andra delen av denna antologi består av 15 kapitel, som nästan uteslutande utgörs av empiriska studier med fokus på utveckling, lärande och delaktighet. Studierna bygger på olika metoder och teorier, samt är genomförda i olika kontext, t.ex. hemmiljö, förskola, skola och anpassad skola. Deltagarna i studierna är såväl barn och elever som vårdnadshavare, lärare, specialpedagoger och speciallärare. I några av kapitlen finns också ett särskilt fokus på barn och elever med funktionsnedsättningar.

Gemensamt för studierna är att de syftar till att förändra, utveckla färdigheter och förmågor och även förebygga svårigheter hos barn. Sammantaget kan konstateras att resultaten från studierna är lovande vad gäller att främja lärande och delaktighet hos barn i behov av särskilt stöd. Arbetet med att utvärdera och pröva olika insatser behöver fortsätta för att säkerställa att barn får det stöd de behöver i en evidensbaserad praktik, men förhoppningsvis ska kapitlen ge inspiration till nya arbetssätt. I kapitlen anges också så kallade nyckelreferenser och det kan ses som förslag till fördjupad läsning.

Kapitel 6. Barnets första år lägger grunden för framtida lärande¹

Erika Zettby

Barnets första 1000 dagar, det vill säga från befruktningen till två års ålder, är en känslig tid i hjärnans utveckling. Barnhjärnans grundstruktur för bland annat stressreglering, tänkande och social interaktion grundläggs redan nu. Det är en fantastisk möjlighet för pedagoger och specialpedagoger på öppna förskolan, lekterapin, barnhabiliteringen och förskolan att stödja barns utveckling på ett avgörande sätt. Pedagoger som arbetar i skolan kan också få en ökad förståelse för sina elevers fungerande upp genom årskurserna om de känner till hur viktig den första tiden i livet är. I det här kapitlet får du läsa om varför specialpedagogik i form av tidig intervention är så viktig, med ett belysande exempel från ett forskningsprojekt gällande tidig intervention riktad till en särskild riskgrupp, för tidigt födda barn.

Tidiga interventioner och barn i riskgrupp

Barn behöver näring för att utvecklas, både näring i form av föda men också näring i form av närhet, trygghet och stimulans på adekvat nivå. Ett barns förutsättningar är inte något annat barns situation lik. Varje barn föds till en alldeles unik uppsättning möjligheter och utmaningar i livet, även i ett internationellt perspektiv välbärgat land som Sverige. Förskolan och skolan har ett kompensatoriskt uppdrag (Skollagen 2010:800, 1 kap, 4§) och resursfördelning ska ske utefter kartläggning av varje barns individuella behov. En lägesanalys visar dock att barn

¹ Delar av detta kapitel har tidigare publicerats i doktorsavhandlingen “An interaction-based early intervention during the first year of life targeting infants born extremely preterm and their parents” (Baraldi, 2024).

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Zettby, E. (2025). Barnets första år lägger grunden för framtida lärande. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 125–152). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.g>. Licens: CC BY 4.0

i hushåll med lägre inkomst börjar förskolan senare och att barn till invandrade föräldrar i lägre grad är inskrivna på förskoleverksamhet (Garvis & Lunneblad, 2018). Därtill har personal på förskolor i Sverige i studier visat sig obenägna att särskilt peka ut vilka barn som de bedömer har svårigheter, i en önskan att inte tidigt stigmatisera (Almqvist & Björk, 2023; Nordens välfärdscenter, 2012). Att identifiera och uppmärksamma barn med behov av särskilt stöd tidigt är dock förutsättningen för att tidiga insatser skapas, implementeras och utvärderas. Barn kan ha extra utmaningar både i form av psykosociala och/eller biologiska risker (Guralnick, 2019; Odom et al., 2025), vilka beskrivs mer i detalj nedan.

Psykosocial risk

Psykosociala riskfaktorer (dvs. risker som relaterar till individen i dennes sociala sammanhang) kan röra omsorgspersonerna (exempelvis föräldrarna) eller omsorgsmiljön. Ett barn kan exempelvis leva i barnfattigdom (Povlsen et al., 2018), i en bostad som inte uppfyller en grundläggande nivå av trygghet och säkerhet (Björkhagen & Staaf, 2023), i ett område präglad av kriminalitet och utanförskap (BRIS, 2023; SCB, 2024), med föräldrar som lider av psykisk ohälsa med eller utan missbruk (Neger & Prinz, 2015; Ramchandani et al., 2005), med våld och verbala konflikter i hemmet (Cater et al., 2015; McTavish et al., 2016), med en ensamstående förälder med bristande socialt eller familjärt nätverk (för en lista av psykosocial risk, se Zero to three, 2016). Samtliga psykosociala riskfaktorer är en form av omsorgssvikt om barnet, även när det finns en god vilja hos omsorgspersonerna att göra det bästa för barnet (BRIS, 2023). Denna omsorgssvikt kan vara så stor att insatser från sociala myndigheter kan krävas, vilket ligger utanför fokus för detta kapitel. Oavsett vad, så kommer tidiga insatser av kompensatorisk art att krävas från människor i barnets närmiljö för att säkerställa barnets rätt till inläring, utveckling, lek och trygghet.

Biologisk risk

Barn kan även ha med sig eller förvärva, en biologiskt betingad risk, såsom fysisk och/eller psykisk sjukdom, funktionsnedsättning eller konsekvenser av en olycka (Guralnick, 2019). Också i dessa fall har barnet givetvis samma rätt som andra barn till tidiga insatser inom samtliga förskole- och skolformer för att säkerställa en så gynnsam utveckling som möjligt för barnet (Skollagen 2010:800, 3 kap samt 1 kap, 4§).

I det här kapitlet kommer vi fördjupa oss i en specifik biologisk risk, att födas extremt för tidigt.

Att tillbringa sina första 1000 dagar i Sverige

Sverige är en välfärdsstat som erbjuder barn och deras föräldrar mycket stöd, bland annat 480 dagars betald föräldraledighet per barn, gratis öppen förskola, tillgänglig kraftigt subventionerad förskola (med så kallad maxtaxa), gratis mödravård under graviditeten och BVC-besök under spädbarns- och förskoleåren. Dessa insatser kanske tas för givna, men det är i ett internationellt perspektiv ovanligt att dessa insatser erbjuds så brett oavsett familjers socioekonomiska bakgrund.

Under barnets första år är det familjen med möjlighet till stöd från barnmorskemottagning (BMM, innan födseln), barnavårdscentral (BVC), barnsjukvården (t.ex. BUMM och vårdcentraler) samt eventuell kommunal verksamhet (exempelvis öppna förskolan och familjeenheterna) som kan erbjuda barnet stimulans och trygghet (BRIS, 2023). Därefter är det i huvudsak förskolans verksamhet (eventuellt med stöd från barnsjukvård och barnhabilitering) som erbjuder barnet tidig insats. Förskolan kan i denna mening ses som en universell och tidsmässigt omfattande tidig insats till Sveriges yngre barn. Det är därför viktigt att ha kännedom om förskolans styrdokument kring det kompensatoriska uppdraget gällande de tidiga insatserna. Utöver det tredje kapitlet i skollagen, som behandlar barns utveckling mot målen in om alla skolformer (Skollagen 2010:800, 3 kap), så finns det även tydligt formulerat specifikt i de paragrafer som gäller förskolan att:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.

Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller barnets vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges ett sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna. (Skollagen 2010:800, 8 kap. Förskolan 9§)

I läroplanen formuleras ytterligare att:

/.../ verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. (SkolFS 2011:69, Läroplan för förskolan, s. 5)

Det finns med andra ord lagar som säkerställer att också de yngre barn som har behov av särskilt stöd ska få det. För att kunna stödja barn att utvecklas på bästa vis behöver personal inom förskola och skola samverka både direkt och indirekt, vilket bl.a. tydligt beskrivs i kapitel 11 av denna antologi (Jakobsson & Sedem, 2025). Författarna pekar också på en del av de hinder för fungerande samverkan som finns, såsom tidsbrist, resursbrist och hur bristande kommunikation kan resultera i parallellprocesser kring elever (Jakobsson & Sedem, 2025). Vikten av att samarbete och samverkan finns även mellan personal från olika huvudmän, såsom att barnhabiliteringens personal behöver samarbeta med förskolepersonalen och föräldrarna, vilket beskrivs i kapitel 7 i denna antologi (Bejnö, 2025).

Trots den höga nivån på universella insatser, finns också i Sverige brister i likvärdighet. Kunskapen om tidiga insatser brister i Sverige (i jämförelse med exempelvis USA), vilket visas genom att insatser tyvärr ofta initieras senare än vad som skulle vara önskvärt, genom en generellt avvaktande attityd till barns eventuella utmaningar och svårigheter. Sverige har fått kritik av FN (2023), BRIS (2023) samt i minst tre av nordiska ministerrådets rapporter (Breivik et al., 2021; Daniëlsdóttir & Ingudóttir, 2020; Daniëlsdóttir & Ingudóttir, 2022) för att de tidiga insatserna är ojämlikt fördelade, att förskoleverksamheter håller ojämn kvalitet, att barnsituationen i utsatta områden är under all kritik och att Sverige därigenom inte följer barnkonventionens jämlikhetsuppdrag. Kunskapen om vikten av tidig insats behöver spridas till beslutsfattare, yrkesverksamma i barnverksamhet och till föräldrar. Detta för att öka sannolikheten att tidiga insatser faktiskt genomförs så tidigt att de får avsedd effekt.

Neuroplasticitet och miljöberikning

Hur kommer det sig att detta kapitel har en tydlig tonvikt på just tidig insats, när människan lär sig hela livet och barndomen är längre än de första åren i livet? Det har primärt att göra med hjärnans neuroplasticitet i livets början. Om målet är att påverka ett barns utveckling på sikt, är det klokt att börja från grunden, när förutsättningarna för den framtida utvecklingen grundläggs.

Redan i graviditetens början skapas neuralröret och utvecklingen tar fart direkt med en snabb produktion av hjärnceller (neuron), många fler än vad som kommer att behöva användas i livet sen (Lagercrantz, 2015). Efter att den snabba nervcellbildningen inletts, så flyttar cellerna till rätt plats i hjärnan, det skapas stödstrukturer och kopplingar

till och från cellerna och de allra tidigaste formerna av nätverk bildas. Från graviditetsvecka 25 initieras den förutbestämda celldöden och den pågår sedan genom graviditeten och de första åren i livet. Det innebär att förmågor som barnet använder, kommer att finnas kvar och utvecklas, medan förmågor som aldrig testas heller inte kommer att bestå (Brown & Milner, 2003; Lagercrantz, 2015). Detta är egentligen ett sinnrikt system, där varje barns hjärna anpassas precis efter vad just det här barnet är med om, det blir en form av exakt anpassning mellan barnet och uppväxtmiljön. Funktionen kan ses som ett löfte om att övning ger färdighet, men också ett hot om att en torftig (så kallad stimulfattig) och otrygg uppväxtmiljö kommer sätta spår upp genom livet och det kan krävas stora insatser för att kompensera för dessa brister senare. Det brukar kallas för aktivitetsberoende plasticitet (Innocenti, 2022) och det är därför inte förvånande att högkvalitativa tidiga specialpedagogiska insatser har visat sig vara en skyddande faktor samt främja framtida skolframgång för barn som har biologiska och/eller psykosociala riskfaktorer som beskrevs tidigare (Melhuish et al., 2019).

I den pedagogiska miljön kring barnet kan man arbeta med miljöberikning, för att påverka den tidiga formningen av hjärnans grundstruktur från början. Miljöberikning kan innebära att låta barnet se, röra, pröva på och leka med olika strukturer, material, roller och människor. Detta bygger på barnets erfarenhetsbank just i en tid när hjärnan är som mest mottaglig för intryck. Det är inte bara förmågor som lärs in, utan även psykologiska och sociala färdigheter, t.ex. har omvårdnadspersonernas (oftast föräldrarnas) grad av intersubjektivitet visat sig sätta spår upp genom livet för deras barn (Feldman, 2021). Intersubjektivitet är ett samlingsnamn för delad erfarenhet mellan människor, så att man kan se sina egna uppfattningar och erfarenheter i relation till andra (Gärdenfors, 2008). Ett exempel från förskolan skulle kunna vara att ett barn ser en ekorre på gården och påkallar en pedagogs uppmärksamhet genom att peka på den och tydligt nynna på en sång från samlingen, i syfte att förmedla budskapet ”titta, jag ser en ekorre och det påminde mig om sången om en ekorre!” och pedagogen bekräftar barnet genom att säga ”precis, vi sjöng om en ekorre på morgonsamlingen och här dyker en ekorre upp på gården, så roligt”. Just intersubjektivitet, att se sina egna intressen, upplevelser och åsikter speglas av någon annan, har visat sig vara en viktig ingrediens i att få socialt samspel att fungera upp genom livet (Feldman, 2021). Vi människor har givetvis förmågan att utvecklas hela livet, men de tidigaste erfarenheterna skapar som en grundstruktur som senare och ofta mer avancerade förmågor bygger vidare på (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Känsliga perioder

Inom det viktiga utvecklingsspannet för hjärnan från graviditeten till två års ålder, vilket ofta refereras till de 1001 första kritiska dagarna (Leach, 2018), så tycks det finnas känsliga perioder under utvecklingen där specifika förmågor har extra möjlighet att utvecklas (Knudsen, 2004). Man kan kalla det för att hjärnan har en förväntan om att särskilda erfarenheter görs under just denna tid i utvecklingen. Det tydligaste exemplet är synintryck, där djurförsök visat att fullständigt begränsa ögat från synintryck (genom en svart tyglapp för ögat dygnet runt) under den känsliga perioden för synutveckling, kan resultera i frånvaro av djupseende resten av livet (Crawford et al., 1996). Just synen bedöms därför ha inte bara en känslig period, utan faktiskt en *kritisk* period med tydlig avgränsning i tid, för utveckling. (Observera att små barn kan behöva skyddas från överstimulans tidigt i livet, både i form av ljus och ljud, men detta är inte samma sak som att leva i totalt mörker, som aporna i djurförsöket fick utstå). De flesta mänskliga förmågor har dock längre spann för möjlig utveckling och kallas därför *känsliga* perioder (Thompson & Nelson, 2001). Ett exempel på detta är förmågan att socialt samspela med en annan individ, som tycks ha åldern 3–9 månader som känslig period (Feldman, 2021). Alla som har träffat en halvårsgammal bebis har nog känt av detta, hur barnet ler, den vuxne svarar och barnet skrattar till svar – en slags social lek där den enes reaktion ger den andres respons fram och tillbaka några turtagningar. Det känns ofta belönande, både för barnet och den vuxne när detta samspel flyter på fint. (Det bör här nämnas att alla barn inte har tydliga svarsleenden under spädbarnsåret och att detta bör vara en omständighet som professionella undersöker närmare, då det *kan* vara ett tidigt tecken på autism, se vidare i kapitel 7 i denna antologi av Bejnö (2025), samt kapitel 8 av Strömberg et al. (2025).

Toxisk stress

Stress kan förekomma med olika intensitet och behöver inte alltid vara skadlig utan kan tvärtom hjälpa människor att skärpa sin förmåga och koncentrera sig (Peifer et al., 2014). Också när det gäller småbarn finns stress på olika nivå och det har man illustrerat med den så kallade trafikljusmodellen (Nugent et al., 2007; Shonkoff et al., 2012), se figur 1 nedan. Den första nivån brukar kallas för *positiv* stress och kan sägas hjälpa barnet att hålla sig alert och främja inlärning. Denna stress är inte så intensiv och uppmärksamhetsspannet för ett yngre barn är kort.



Figur 1. Trafikljusmodellen för inläring, fritt efter Nugent et al. (2007) och Shonkoff et al. (2012) tidigare publicerad på engelska i författarens avhandling (Baraldi, 2024).

Sedan finns den *uthärdliga* stressen, som innebär att barnet precis nått och jämnt tolererar stressen. Kanske behöver det yngre barnet stöd från en vuxen (exempelvis en förälder eller pedagog) för att orka och inte bli ledsen eller arg. Den insats som den vuxne gör kan kallas samreglering, dvs. man går in och hjälper barnet i barnets självreglering. Därefter finns övermäktig stress, som är skadlig för hjärnan om den pågår under längre tid och kommer ofta, därav kallas den *toxisk* stress (Shonkoff et al., 2012). Det är alltså stressens intensitet, varaktighet och frekvens som avgör hur skadlig den är för barnets hjärna. Målet med många tidiga interventionsprogram är att minska den toxiska stressen (d.v.s. tiden i röd zon enligt figur 1 ovan) för att möjliggöra lugn och trygg inläring i samspel med vuxna och/eller andra barn i grön zon genom exempelvis miljöberikning och lek.

Det tidiga samspelet – tryggheten som fundament i utvecklingen

Barn föds som relationssökande och härmande varelser, med en beredskap för att samspela med sin närmaste omgivning (Broberg et al., 2020). Det finns hos barn både ett *trygghetssystem* som innebär att

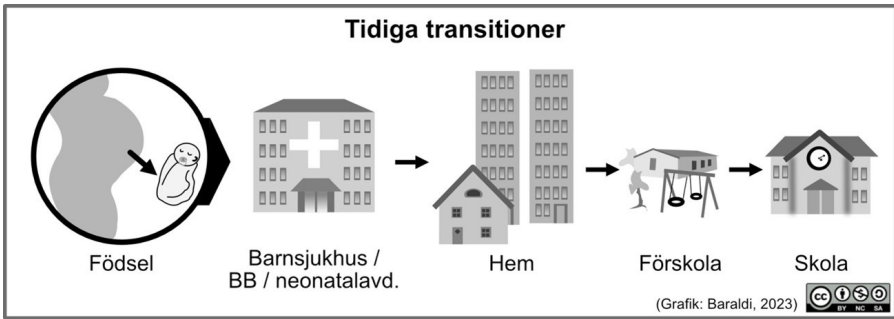
barnet söker närhet hos ett fåtal personer som finns där för dem och ett *utforskandesystem*, som gör att trygga barn vågar upptäcka världen och utvecklas (von Tetzchner, 2016). Barnets biologiska beteendesystem passar perfekt ihop med föräldrarnas *omsorgssystem*, att vilja ta hand om sitt nyfödda barn (Feldman, 2017). Dessa tre beteendesystems samklang brukar kallas anknytning och formulerades ursprungligen av Bowlby och Ainsworth (Bretherton, 1992).

Oftast är det föräldrarna som finns tillgängliga för barnet från födseln och från drygt ett års ålder brukar i Sverige förskolepedagoger också finnas i barnens närhet. Att bidra till barnens trygghet kräver den vuxnes både faktiska och känslomässiga närvaro, i synnerhet verkar den känslomässiga lyhördheten hos den vuxne spela stor roll (Ainsworth et al., 1978; Biringen al., 2014; Thomas et al., 2017). Det kan finnas många olika skäl till att det är svårt att vara närvarande i relation till yngre barn. En stressad situation försämrar den känslomässiga lyhördheten (Dittrich et al., 2017), vilket innebär att föräldrars psykiska hälsa, såväl som ekonomisk stress, skilsmässa, en pressad arbetssituation och sjukdom i familjen är exempel på omständigheter som kan försämma den känslomässiga närvaron (se referenser till riskfaktorer i kapitlets början). Av detta skäl är det av stor vikt att man i de tidiga insatser som erbjuds yngre barn, också inbegriper det större sammanhanget, så att föräldrar och andra som finns i barnets närmiljö mår tillräckligt bra för att kunna ge barnet en miljö präglad av lyhördhet och upptäckarglädje.

Känsliga övergångsperioder

Så kallade ”sömlösa övergångar” mellan olika instanser/enheter under uppväxten (exempelvis i utbildningssystemet, vården och familjen) betonas som viktigt i litteraturen (Guralnick, 2019; Socialstyrelsen, 2021), se figur 2 nedan. I det här kapitlet kommer fokus vara för tidig födsel, vilket är en särskild start i livet med många tidiga och potentiellt stressande transitioner (se figur 2).

För tidig födsel påverkar inte bara olika kroppsliga och psykologiska funktioner hos barnet, utan även barnets föräldrar, barnets förskoleanpassning och skolgång, varför samverkan mellan olika instanser (föräldrar/hem/vård/förskola/skola) är av yttersta vikt. Erfarenheter finns av att barns behov ramlar mellan stolarna, att glappen mellan exempelvis förskola och skola blir så stort att det skapar problem för barnet och att barnet riskerar att utvecklingsmässigt fastna i övergångarna. Det finns forskning kring hur utmanande



Figur 2. Tidiga transitioner för ett barn, som vårdats på sjukhus i livets början.

övergångar är för barn i allmänhet, såsom övergången mellan sjukhuset och hemmet (Smith et al., 2021), mellan hemmet och förskolan (Jiang et al., 2021) och mellan förskola och skola (Chan, 2012; Salmi & Kumpulainen, 2019). När man på europeisk nivå har tagit fram kvalitetsindikatorer för förskolan, så rör en av sex indikatorer på enhetsnivå just deltagande, kommunikation och familjecentrerat partnerskap (Moser et al., 2017), där det senare speglar samarbetet mellan hem och förskola. I synnerhet betonas att föräldrar ska kunna påverka barnets mål i förskolan och att förskolan ska ha stor respekt för familjers olikheter. Dessutom ska förskolan kunna agera som stöd till familjer för att de i sin tur ska kunna ge sitt barn trygghet och utvecklande aktiviteter också hemmavid (Moser et al., 2017). Föräldrars engagemang i förskolan har visat sig vara kopplat till barnets tidiga läskunnighet och minskade utagerande beteenden i förskolan (Jeon et al., 2020), samt förbättrade matematiska och sociala färdigheter (Powell et al., 2010). Vikten av samarbete mellan hemmet och förskolan är så pass välförankrad i forskningen att det finns särskilda interventionsprogram med fokus på att öka föräldrars engagemang i förskolan med positiva effekter på barnens lärande såväl som socio-emotionella utveckling (Cosso et al., 2022).

Exempel på en tidig intervention riktad till riskgruppen för tidigt födda barn

En normal graviditet varar omkring 40 veckor (+/- 2 veckor). Drygt 5% av alla barn i Sverige föds dock för tidigt, vilket kan innebära att man behöver extra vård och omsorg i livets början. Att ett barn föds för tidigt (det vill säga innan graviditetsvecka 37) är en biologisk riskfaktor, se Odom och kollegors argument för tidig intervention riktad

till för tidigt födda barn specifikt i kapitel 2 om longitudinella effekter av tidig intervention i denna antologi (Odom et al., 2025). För tidig födsel delas in i måttlig (född i graviditetsvecka 32–36), mycket (född i graviditetsvecka 28–31) samt extrem (född i graviditetsvecka 22–27; SNQ, 2023). Störst risker både i det akuta skedet, men också för utmaningar på sikt i form av exempelvis inlärningssvårigheter, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och somatiska svårigheter (Allotey et al., 2018) återfinns i den gruppen som är allra tidigast födda, i synnerhet om de även har en låg födelsevikt eller är lätta för tiden, det vill säga att deras födelsevikt är lägre än den förväntade för just den födelseveckan (Johnson et al., 2016; Saigal & Doyle, 2008). Bristen på långsiktigt stöd och anpassad skolgång till gruppen extremt för tidigt födda barn har bland annat uppmärksammats i Sveriges televisions dokumentärserie ”De nya överlevarna” (SVT, 2024).

Många försök har gjorts internationellt för att minska de negativa konsekvenserna av den tidiga födseln på sikt genom tidiga interventionsprogram, så kallade utskrivningsprogram (Benzies et al., 2013; Evans et al., 2014; Spittle et al., 2015). Även i Sverige pågår en studie, där ett sådant utskrivningsprogram prövas. Den svenska studien heter *Stockholm Preterm Interaction-Based Intervention* SPIBI (Baraldi et al., 2020a; Baraldi, 2024). Studien finns registrerad i ClinicalTrials, en amerikansk databas för förregistrering av studier i syfte att ge jämförbar och överskådlig information om kliniska studier (ClinicalTrials.gov Identifier NCT03714633) och har genomgått svensk etikprövning (diarienummer 2017/1596-31).

Studien ville ta reda på om samspelet mellan föräldrar och deras extremt för tidigt födda barn förbättrades om de deltagit i SPIBI-interventionen under barnets första levnadsår. Ytterligare en forskningsfråga, handlade om hur föräldrarna uppfattade det första året hemma med ett barn som fötts extremt för tidigt. Den svenska studien är en randomiserad kontrollerad studie (RCT) med 130 deltagare, som lottades till att delta i interventionsgrupp (n=66) eller kontrollgrupp (n=64). Interventionsgruppen fick ett tidigt interventionsprogram i hemmiljö under första året hemma (se mer detaljerad information under kommande rubrik). Kontrollgruppen fick ta del av det vanliga uppföljningsprogrammet som erbjuds för tidigt födda barn i region Stockholm. Dessutom fick kontrollgruppen extra uppmärksamhet utifrån att de är med i studien, i form av flera sjukhusbesök av neonatalerfaren sjuksköterska eller psykolog, extra uppföljande besök vid tre månaders korrigerad ålder av fysioterapeut och vid ett

års korrigerad ålder även ett hembesök av psykolog ibland i sällskap med logoped (Strandberg et al., 2024) samt ett hembesök av fysioterapeut. Det är ovanligt med interventioner som drivs av både kliniker och forskare från skilda professioner, något som erbjuder både utmaningar och möjligheter, se kommande rubrik om multiprofessionella interventioner.

Multiprofessionella insatser – en övning i samarbete

På de största sjukhusen med förlossningskliniker finns också avdelningar för sjuka nyfödda barn, som heter neonatalavdelningar. Var tionde barn som föds i Sverige behöver spendera en kortare eller längre tid på någon av Sveriges 37 neonatalavdelningar. De flesta barn som behöver neonatalvård stannar bara något dygn, det kan bero på att de har gulsot, svårighet att komma igång med andningen eller att de drabbats av någon infektion. En tredjedel av barnen på neonatalavdelning befinner sig där på grund av att de fötts för tidigt (Socialstyrelsen, 2021). På åtta sjukhus i Sverige bedriver neonatalavdelningarna högspecialiserad intensivvård, där barn som befinner sig på gränsen till överlevnad kan vårdas. På en neonatalavdelning arbetar en rad yrkesgrupper med hög grad av specialisering, bland andra barnläkare (specialiserade inom neonatologi), sjuksköterskor (ofta specialiserade inom neonatologi eller barnmorskor), undersköterskor, sjukhuskuratorer, och ofta finns som konsulter även fysioterapeuter, psykologer, lekterapeuter (ofta specialpedagoger till professionen), apotekare och dietist (SNQ, 2023). Alla anställda behöver samarbeta och samordna sina insatser för att bäst gynna barnet och familjen (Balasundaram et al., 2022; Mosher, 2018; se även kapitel 11 om samarbete och samverkan av Jakobsson & Sedem i denna antologi).

Föräldrarna är en oerhört viktig del inte bara i barnets liv, utan även i själva neonatalvården, då man i Sverige arbetar med den ultratidiga insatsen hud-mot-hud-vård. Det innebär att för tidigt födda barn, också i mycket sköra perioder, ligger hud-mot-hud med en av sina föräldrar för värmereglering, trygghet och stabilisering av puls och blodtryck (Linnér, 2022). Målet på Karolinska universitetssjukhuset är att alla barn ska tillbringa minst åtta timmar per dygn hud-mot-hud. Som förälder är fokus initialt ofta barnets överlevnad och att vänja sig vid den väldigt kliniskt färgade miljön (Fowler et al., 2019; Suarez et al., 2022). Att få ett för tidigt fött barn kan påverka föräldrars psykiska hälsa negativt (Treyvaud, 2014) samt även påverka familjekonstellationen

(Gath et al., 2022). Hud-mot-hud-vård är gynnsam för barnet och brukar hjälpa också föräldrarna i deras psykiska mående. Vad som däremot är mer utmanande för många familjer efter neonatalvården är att de kan känna sig tvingade att agera samordnare och vårdcoacher för deras för tidigt födda barn. För att undvika detta krav behöver sjukvården och övriga samhällssystem vara samordnade, enkla att navigera och personalen behöver ha rätt kompetens. På samma sätt är det med forskningen inom detta fält. Eftersom för tidig födsel är ett komplext område med medicinska, psykologiska (både för föräldrar och barn), specialpedagogiska (både för familj och utbildningssystemet) och motoriska aspekter, så behöver givetvis också insatserna och forskningen spegla denna bredd. Det kräver samarbete mellan flera professioner och forskningsfält. Inom olika discipliner bedrivs forskning på lite olika sätt, med olika kunskapssyn och metoder. Olika utfallsmått (medicinska, motoriska, beteendemässiga och pedagogiska), samt kvalitativa och kvantitativa metoder behöver förenas och det kräver lyhördhet, tid och förståelse för olika perspektiv. I detta kapitel beskrivs ett svenskt multiprofessionellt forskningsprojekt.

Interventionen SPIBI – dess innehåll och struktur

Den nya svenska intervention som detta kapitel fokuserar på heter Stockholm Preterm Interaction-Based Intervention (SPIBI) och består av tio hembesök under barnets första år hemma, där en specialutbildad behandlare eller coach (här kallad intervenerare) stöttar och inspirerar föräldrar att samspela och leka med sitt för tidigt födda barn. Med andra ord är det en föräldramedierad intervention, dvs. interveneraren arbetar inte *direkt* med barnet utan alltid *via* föräldern. Detta är ett vanligt förhållningssätt i tidig intervention, eftersom man vill stärka föräldrabarn samspelet i första hand och inte primärt barnets relation till den professionella personen. Flera av inslagen i SPIBI, som presenteras nedan (för utförlig beskrivning av SPIBI, se Baraldi, 2024), är också viktiga ingredienser i andra tidiga interventioner (så kallade ”kernels” eller ”components”, se Embry & Biglan, 2008; Hutchon et al., 2019).

Den mest grundläggande komponenten är samspelet. Samspel kan också beskrivas som turtagning anpassad till barnets aktuella nivå. I vardagligt samspel, bland oss vuxna, så skulle vi kanske tänka att samspel är att vi konverserar och att då en person pratar åt gången, att ordet hoppar mellan personerna involverade i samspelet. När det gäller nyfödda barn, så kan barnets bidrag till samspelet vara deras tidiga

kommunikation i form av en blick, ett joller, ett gurgel, viftande med en hand, eller sparkande med fötterna. Dessa små bidrag till samspelet kan vara svåra att upptäcka för ett ovanligt öga, men med lite stöd från en intervenerare (vilket kan beskrivas som en form av coach eller behandling) kan man få syn på barnets vilja till interaktion, närmandebeteenden och tidiga former av lek. Det gäller för den vuxne att vara lyhörd, inte köra över, tålmodigt vänta in barnet, söka ögonkontakt och tala med mjuk stämma. Just detta, att orka stå kvar, vänta in och ge lämpliga svar i rätt tid, kan vara en utmaning – i synnerhet med barn som kommunicerar med mycket svaga signaler. Vi vuxna vill så gärna möta barnet att vi riskerar att överrösta barnets egna signaler med våra egna kontaktförsök.

En annan viktig del i interventionens början är att våga glädjas åt barnet. Den intensiva (och berättigade) föräldraoran för det för tidigt födda barnet kan ibland utgöra ett hinder för att våga lita till barnets förmåga och se de små utvecklingsstegen. Kanske ligger allt fokus på att få se barnet gå, prata eller äta själv. Då är det svårt att stanna upp, se barnets nyfikna blick eller gulliga min vid matningen. Också detta kan interveneraren hjälpa till med, så att föräldern kan njuta av barnets här och nu i den fas barnet befinner sig i.

SPIBI är en styrkebaserad intervention. Det innebär att interveneraren uteslutande fokuserar på det som fungerar i samspelet mellan förälder och barn. Detta utifrån principen att beteenden som uppmärksammas tenderar att öka. Påpekanden av dysfunktionella inslag i samspelet tenderar att dels leda till att föräldern känner sig kritiserad, men det ger heller ingen ledtråd om hur man ska göra istället. Exempel på dysfunktionella inslag i samspelet kan vara att tv:n står på och skvalar i bakgrunden så att det är svårt för barnet att fokusera på föräldern, eller att föräldern rastlöst byter fokus från leksak till leksak utan att ge barnet möjlighet att i lugn takt undersöka det presenterade materialet. I en styrkebaserad intervention ignoreras detta, medan all kraft och energi fokuseras på positiva inslag i samspelet.

Det medicinskt sköra barnet kan också behöva stöd i sin motoriska utveckling. Därför arbetar intervenerarna med att hjälpa föräldern att hitta intressant lekmaterial som barnet vill sträcka sig efter. Vidare hjälper interveneraren föräldern att ge stöd åt barnets kropp, så att barnet känner sig "hållet", vilket ökar sannolikheten att barnet kan koncentrera sig på en utvecklande aktivitet (såsom att äta med sked, förflytta en leksak mellan sina händer eller undersöka en snuttefilt med munnen).

I SPIBI arbetar endast intervenerare med lång erfarenhet av för tidigt födda barn. De har erfarenhet av tidigare arbete på neonatalavdelning, i hemsjukvård eller sjukhusets konsultbarnpsykiatri. Anledningen till detta är att intervenerarna ska kunna svara på frågor om barnets utveckling, utstråla kunnighet och ge hopp om framtiden. I den kvalitativa intervjustudien med föräldrar uttryckte de just trygghet och intervenerarens kunnighet som helt avgörande delar i interventionen (Baraldi et al., 2020b).

Hur utvärderades interventionens resultat?

Eftersom SPIBI-studien är multiprofessionell ingår många olika utfallsmått (sätt att mäta resultatet). De flesta utfallsmåtten är kvantitativa, det vill säga att resultaten består av siffror som det går att räkna statistiskt på. När barnen var ett år korrigerad ålder samlades en hel del data in från varje barn och förälder som deltog i studien. Föräldrarna fick fylla i enkäter om barnets utveckling, sitt eget psykiska mående och data från journal avseende barnets medicinska historia samlades in. För att besvara huvudfrågan, om föräldra-barn samspelet påverkades positivt av att delta i interventionen, filmades föräldrar och barn i samspel i hemmiljön i 12 minuter. Samspelet som observerades i filmerna analyserades sedan med avseende på den emotionella tillgängligheten i samspelet vid 12 månaders ålder, kallat det *primära* utfallsmåttet. Instruktionsen för filmningen var öppen: *”umgås som ni vanligen gör hemma”*. Därefter analyserades filmerna av en psykolog med licens för observationsschemat Emotional Availability Scales (EAS; Biringen et al., 2014), som närmare beskrivs nedan. Psykologen som skattade filmerna visste inte vilka barn som hade fått hembesök och vilka som tillhörde kontrollgruppen. För att kvalitetssäkra bedömningarna poängsatte en annan psykolog individuellt 20 % av filmerna, för att säkerställa interbedömarreliabiliteten. Därefter jämfördes resultaten på gruppnivå mellan interventionsgruppens och kontrollgruppens poäng på vart och ett av de sex dimensionerna av EAS som beskrivs nedan (Baraldi et al., 2025).

Den emotionella tillgängligheten (lyhördheten) mätt med EAS speglar i det här fallet kvaliteten i samspelet mellan föräldrar och barn. Konceptet emotionell tillgänglighet har sin grund i anknytningsteorin (se tidigare i detta kapitel) och har beskrivits som *anknytning i praktiken*. EAS är ett sätt att operationalisera (alltså översätta till något mätbart) den emotionella tillgängligheten i en relation, genom att en

specialutbildad person bedömer kortare samspelsfilmer från förälder och barn utifrån sex dimensioner som individuellt skattas på en skala 7–29 poäng enligt en speciell manual.

EAS sex dimensioner består av fyra föräldradimensioner; *sensitivitet* (förälderns lyhördhet för barnets kommunikation), *struktur* (förälderns förmåga att strukturera gemensam lek), *icke-invasivitet* (förälderns förmåga att avstå från att vara påträngande i lek), *icke-fientlighet* (förälderns förmåga att undvika fientliga och aggressiva beteenden); samt två barndimensioner; *responsivitet* (barnets mottaglighet för förälderns initiativ till lek och samspel) och *involvering* (barnets förmåga att själv involvera föräldern i lek och samspel). Den emotionella tillgängligheten är viktig för att ett genuint och lärandesamspel ska komma till stand. Just instrumentet EAS har använts i många liknande studier för att mäta interventioners effekt på samspelet.

Hur påverkade interventionen samspelet?

Resultatet i hela gruppen visade att SPIBI inte signifikant påverkade den emotionella tillgängligheten mätt med EAS vid ett års ålder. Om man däremot tittade specifikt på vissa särskilt utsatta undergrupper, framkom intressanta detaljer. På förhand hade forskargruppen identifierat medicinska, sociala och psykologiska riskfaktorer (såsom hjärnblödning hos barnet, föräldrar som inte talade svenska eller led av psykisk ohälsa) som man antog kunde påverka hur interventionen fungerade just för den här familjerna. Det visade det sig att en föridentifierad riskfaktor, mödrar som skattat sig själva som deprimerade när familjen fick lämna sjukhuset och komma hem, var extra intressant i detta sammanhang. SPIBI var gynnsamt för barnets förmåga att involvera föräldern i samspel (dimensionen involvering av emotionell tillgänglighet mätt med EAS) hos de extremt för tidigt födda barn vars mammor var deprimerade när de lämnade sjukhuset jämfört barn med de deprimerade mammorna i kontrollgruppen (Baraldi et al., 2025). Att inkludera mödrars psykiska hälsa och föräldrastöd i interventioner riktade till för tidigt födda barn har tidigare föreslagits i internationell forskning (Evans, et al., 2014) och det är väl känt att för tidig födsel ökar risken för psykisk ohälsa hos föräldrarna (Holditch-Davis et al., 2015; Treyvaud, 2014). SPIBI-resultatet avseende subgruppen barn till deprimerade mödrar, visar att en intervention som inte visar en effekt i en grupp som helhet, kan visa en effekt för en särskilt utsatt undergrupp (exempelvis en grupp barn med förälder som lider av psykisk

ohälsa). Det är med andra ord ett argument för att skraddarsydda specialpedagogiska insatser kan vara värdefulla (tidigare föreslaget av exempelvis Hutchon et al., 2019). Dessa insatser kräver viss kunskap inte bara om barnets/eleven utmaningar, utan om hela livssituation i social och psykologisk mening (Baraldi, 2024).

Hur upplevde föräldrarna det första året hemma med sitt för tidigt födda barn?

En sekundär forskningsfråga i studien var som tidigare beskrivet att undersöka hur föräldrarna upplevde det första året hemma med ett extremt prematurfött spädbarn. Syftet med denna forskningsfråga var att bättre förstå hur det är att ha blivit förälder till ett barn som varit svårt sjukt vid födseln, och om det skulle gå att urskilja teman kring SPIBI-interventionen i berättelserna från föräldrarna i interventionsgruppen. Huvudförfattaren intervjuade 17 föräldrar till extremt för tidigt födda barn, åtta tillhörde interventionsgruppen och nio tillhörde kontrollgruppen (Baraldi et al., 2020b). Trots att familjerna varit återförenade i hemmet under relativt lång tid vid intervjuerna, var det första av tre tydliga huvudteman föräldrarnas kvarstående (a) *barnrelaterade oro*. Barnoron var både medicinsk (det kunde gälla hur barnets lungor, hjärta, njurar eller matsmältningssystem fungerade), och psykologisk (i synnerhet nämndes regleringssvårigheter, dvs barn som hade svårt att anpassa sin vakenhetsgrad, hunger och andning). Det senare kanske inte låter så ovanligt för den som har träffat spädbarn, men det är i så kallad normalpopulation ovanligt att de här frågorna fortfarande är högaktuella vid ett års ålder.

Det andra tydliga temat i intervjuerna gällde (b) *föräldrars inre upplevelser* av livet de gångna året (Baraldi et al., 2020b). Många föräldrar pratade om en ny typ av ensamhet, både i praktisk mening (infektionsrisken gjorde att familjer isolerades påtagligt från nära och kära) och i existentiell mening (föräldrarna i intervjustudien upplevde att ingen förstod vad de varit med om). Hos en del föräldrar präglades den inre upplevelsen av ambivalens, som bland annat visade sig i form av funderingar kring om man skulle glädjas över att man kom hem med ett levande barn, eller oroas över hur livet skulle bli på sikt med ett barn som kanske skulle få leva med funktionsnedsättning eller vara annorlunda från sina framtida klasskamrater. Men den inre upplevelsen beskrevs inte uteslutande i negativa termer: en ny form av gemenskap i vad som kallades för ”premisföräldergruppen” beskrivs

av flera föräldrar, både i internetbaserade grupper och i det verkliga livet.

Det tredje huvudtemat var en (c) *förändrad familjedynamik* på grund av den tidiga födseln (Baraldi et al., 2020b). Föräldraparets relation påverkades i många fall starkt av den prematura födseln och i de familjer som hade fler barn förändrades syskonrelationerna av att småsyskonet var så skört, skörare än vad som kan förväntas av ett spädbarn. Uppskattningen för mor- och farföräldrar framkom också som en förändrad familjedynamik i många familjer, så det blivit uppenbart för många föräldrar att ta hand om ett sjukt nyfött barn krävde extra mycket hjälp och stöd utifrån.

Vidare framkom i intervjuerna med föräldrar till barn i interventionsgruppen att viktiga och uppskattade delar i SPIBI var att interventionen ingav trygghet för familjerna. I synnerhet att intervensören som kom hem till familjen uppfattades som kunnig inom prematuritet och barns utveckling ansågs här vara en nyckelfaktor (Baraldi et al., 2020b). En del föräldrar beskrev hur interventionen hade varit viktig för dem, men inte på ett livsavgörande sätt. Och kanske är det just detta, att vidare stöd, vård och omhändertagande, som går utöver den direkta överlevanden, kunde ses av några som lite lyx i tillvaron. Det framstår i detta perspektiv som det enda en familj kan förvänta sig och hoppas på är att få ett levande barn med sig hem från sjukhuset, i vilket psykologiskt skick än familjen är. Men för en långsiktighet i familjen, där barnet kan utvecklas, må bra och lära sig nya saker under lättsamma förhållanden, är förutsättningen att föräldrarna också mår psykiskt stabilt. Endast när en förälder är psykiskt stabil har hen det mentala utrymmet att erbjuda sitt barn trygghet, stöd och en positiv atmosfär i hemmet. Förhoppningsvis var SPIBI en pusselbit på den utvecklingskurvan. Dessa kvalitativa resultat kompletterar de kvantitativa utfallet på EAS som beskrevs under föregående rubrik.

Eftersom SPIBI är en stor multiprofessionell studie, så är alla resultat inte insamlade och analyserade vid författandet av detta kapitel. Det kommer under de närmaste åren att publiceras resultat avseende exempelvis barnens motoriska utveckling, förskolepersonalens bild av barnen samt barnens hjärnstruktur.

Heterogen högriskgrupp

Det blev under genomförandet av SPIBI tydligt att livssituationerna för familjerna i projektet skilde sig markant åt. Det enda familjerna delade

var att de alla hade fått ett extremt prematurfött barn som hade en haft en mycket tuff start i livet. I övrigt fanns familjer med ett barn upp till fem barn, familjer som hade förlorat barn och familjer som talade om sin ”mirakelbebis” som överlevt utan tydliga effekter av den tidiga födseln. Det fanns familjer som var mycket trångbodda i stadens utsatta områden och familjer med mycket goda ekonomiska förutsättningar. Det fanns familjer som blev gravida med ett nytt barn inom ett år och familjer som berättade att de aldrig skulle våga skaffa barn igen, efter den svåra erfarenheten av att ha fått ett så tidigt fött barn. En närmare granskning av förutsättningarna hos de 130 deltagande barnen i studien, visade att utöver att vara extremt för tidigt fött, hade 42% drabbats av en extra allvarlig medicinsk åkomma (såsom hjärnblödning), 25% hade en social riskfaktor i form av att minst en förälder hade låg utbildningsnivå (<12 års utbildning) och 17% hade den psykologiska riskfaktorn av en mamma med psykisk ohälsa. Vid en sammantagen analys framkom en högriskgrupp bestående av 23 barn (18% av studiedeltagarna) som hade minst två av dessa riskfaktorer utöver sin extremt för tidiga födsel (Baraldi, 2024). Denna heterogenitet inom gruppen fick forskargruppen att reflektera över om det vore klokt med ett differentierat stöd, det som inom internationell forskning kallas för ”multitiered approach”. Ibland var det inte självklart vilken familj som var i störst behov av stöd, exempelvis kunde ett barn med tydligt funktionshinder och stort hjälpbehov initialt erbjudas mycket insatser av barnsjukvården och barnhabiliteringen, medan ett barn som det i medicinsk mening gått förhållandevis bra för och som exempelvis helammades vid utskrivningen hade inte ens rätt till hemsjukvård vid hemkomsten från sjukhuset. I detta fall fick familjen därför klara återanpassningen till vardagen helt på egen hand, ”eftersom allt gått så bra”. Det var i studien tydligt att medicinsk skörhet hos barnet inte alltid helt överensstämde med det psykologiska stödbehovet hos föräldrarna. Stödet som erbjuds familjer måste således vara individanpassat och ske på flera nivåer för att på bästa sätt möta varje familjs behov.

Slutsatser

Barn kan vara i särskilt behov av stöd av både biologiska och/eller psykosociala skäl. Den bästa tiden för insatser är tidigt i barnens liv, dels för att hjärnan har som störst utvecklingspotential innan två års ålder, dels för att det möjliggör insatser på flera nivåer (direkt till

barnet, via familjesystemet, via vården samt via förskolan) och dels för att de svårigheter som finns inte hunnit befästas under längre tid. Samarbete mellan olika delar av barnets liv och överföringar mellan enheter har visat sig vara nyckelfaktorer för att nå framgång i att hjälpa barn. Det kan vara hjälpsamt för pedagoger både i förskolan och skolan att förstå hur viktig barnets första tid i livet är, för att förstå sig på barnets fungerande senare i uppväxten, men också för att förbättra samarbetet med föräldrarna, vilket är en viktig faktor för skolframgång.

Att vara extremt för tidigt född medför risker för utmaningar gällande lärande, socialt samspel och skolframgång. Om lärare och speciallärare/specialpedagoger känner till dessa risker på förhand, så kan de medverka till att tidiga insatser sätts in i både förskola och skolmiljö. Tidiga insatser kan vara preventiva och på så vis kan barnhabilitering, förskola och skola bidra till att en för tidigt född elev får möjlighet att utvecklas optimalt i sin pedagogiska miljö. Exempel på sådana insatser finns i en brittisk e-inlärningsmodul (Johnson et al., 2024) med en timmes interaktivt inlärningsmaterial om för tidigt födda elevers inlärningsprofiler och behov av skolanpassningar, med text, inspelade filmer samt lärarquiz, med dokumenterade effekter på lärares kunskapsnivå (Johnson et al., 2019). Exempel på insatser i svensk kontext beskrivs i kapitel i antologier om specialpedagogik och elevhälsa (Baraldi, 2021; Baraldi, 2025). Preventiva insatser kan även sättas in långt tidigare, redan innan förskolan, vilket interventionen SPIBI är ett exempel på. SPIBI är ett tidigt interventionsprogram riktat till barn som är extremt prematurfödda, där 130 barn randomiserats till att få tio styrkebase-erade hembesök under första året hemma, eller den vanliga uppföljande vården. Interventionen visade ingen effekt i gruppen som helhet, men en positiv effekt av interventionen avseende barns förmåga att involvera förälder i samspel kunde skönjas i högriskgruppen barn där mamman var deprimerad. Behovet av finkänsligt samarbete i en multiprofessionell miljö har visat sig stort. Just samarbete kring ett barn/en elev mellan professionsgränserna och mellan olika verksamheter är ett område av stor specialpedagogisk relevans. Interventionen SPIBI har varit uppskattad av föräldrarna, som förmedlat en bild av ett omtumlande första år hemma med ett extremt prematurfött barn. Diskussion har förts om en nivåindelad insats (multitiered approach) riktad till för tidigt födda barn, med avseende på ytterligare psykosociala och biologiska riskfaktorer i en heterogen grupp.

Referenser

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale.
- Allotey, J., Zamora, J., Cheong-See, F., Kalidini, M., Arroyo-Manzano, D., Asztalos, E., Jam van der Post, Mol, B. W., Moore, D., Birtles, D., Khan K. S., & Thangaratinam, S. (2018). Cognitive, motor, behavioural and academic performances of children born preterm: a meta-analysis and systematic review involving 64 061 children. *British Journal of Obstetrics and Gynecology*, 125(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.14832>
- Almqvist, L. & Björk, E. (2023). *Forskning i korthet – Förskolans roll för att främja psykisk hälsa*. (FORTE Forskning i korthet). FORTE Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd. <https://forte.se/publikation/fk-forskolan/>
- Balasundaram, M., Porter, M., Miller, S., Sivakumar, D., Fleming, A., & McCallie, K. (2022). Increased parent satisfaction with discharge planning – an improvement project using technology in a level 3 NICU. *Advanced Neonatal Care*, 22(2), 108–118. <https://doi.org/10.1097/ANC.0000000000000841>
- Baraldi, E., Allodi, M. W., Löwing, K., Smedler, A. C., Westrup, B., & Ådén, U. (2020a). Stockholm preterm interaction- based intervention (SPIBI)-study protocol for an RCT of a 12-month parallel-group post-discharge program for extremely preterm infants and their parents. *BioMed Central Pediatrics*, 20, 49. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-1934-4>
- Baraldi, E., Allodi, M. W., Smedler, A. C., Westrup, B., Löwing, K., & Ådén, U. (2020b). Parents' Experiences of the First Year at Home with an Infant Born Extremely Preterm with and without Post-Discharge Intervention: Ambivalence, Loneliness, and Relationship Impact. *Int. Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9326. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249326>
- Baraldi, E. (2024). *An interaction-based early intervention during the first year of life targeting infants born extremely preterm and their parents*. [Avhandling, Stockholms universitet]. Diva-portalen, SU. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1848535/FULLTEXT01.pdf>
- Baraldi, E., Allodi, M. W., Löwing, K., Wadström, N., Smedler, A. C., Örtqvist, M., Westrup, B., & Ådén, U. (2025). Parent-child interaction after home-visiting intervention for children born extremely preterm- A randomised clinical trial. *Acta Paediatrica*, 114(1), 74–82. <https://doi.org/10.1111/apa.17399>
- Baraldi, E. (2021). Specialpedagogik riktad till extremt för tidigt födda barn. I Allodi (Red.), *Specialpedagogik för lärare* (s. 340–364). Natur och Kultur.

- Baraldi, E. (2025). De nya överlevarna – elever som fötts för tidigt eller har kroniska sjukdomar. I Milerad & Swensson (Red.), *Medicinsk elevhälsa för skolan och skolledare* (s. 183–202). Studentlitteratur.
- Bejnö, H. (2025). Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 153–179). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.h>
- Benzie, K. M., Magill-Evans, J. E., Hayden, K. A., & Ballantyne, M. (2013). Key components of early intervention programs for preterm infants and their parents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Pregnancy Childbirth*, 13, S10–S10. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-13-S1-S10>
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental Review*, 34(2), 114–167. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.dr.2014.01.002>
- Björkhagen, A. T. & Staaf, A. (2023). How are children's rights to housing, safety and protection implemented in practice in Malmö? *Nordic Social Work Research*, 13(2), 280–292. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1969263>
- Breivik, K., Eng, H., Kaiser, S., Karjalainen, P., Kurki, M., Kyrrestad, H., Laaisalo, T., Martinussen, M., Merikukka, M., Peltonen, K., Dahl Petersen, S., Rasmussen, L. M. P., Reedtz, C., & Rye, M. (2021). *The first 1000 days in the Nordic Countries Psychosocial Interventions and Psychological Tests: A Review of the Evidence* (Publikationsnummer Nord 2021:037). Secretary of the Nordic Council of Ministers.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment Theory: Johan Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- BRIS (2023). *BRIS Rapport Se mig – rätten till stöd tidigt i livet.* (2023:2). BRIS. <https://www.bris.se/globalassets/pdf/rapporter/semig-rattentillstod-tidigttilivet.pdf>
- Broberg, A., Risholm Mothander, P., & Granqvist, P. (2020). *Anknytningsteori – andra utökade utgåvan* (Andra utgåvan). Natur & Kultur.
- Brown, R. E. & Milner, P. M. (2003). The legacy of Donald O. Hebb: more than the Hebb synapse. *Nature Reviews. Neuroscience*, 4(12), 1013–9. <https://doi.org/10.1038/nrn1257>
- Cater, Å., Miller, L. E., Howell, K. H., & Graham-Bermann, S. A. (2015). Childhood exposure to intimate partner violence and adult mental health problems: Relationships with gender and age of exposure. *Journal of*

- Family Violence*, 30(7), 875–886. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9703-0>
- Chan, W. L. (2012). Expectations from the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 5, 639–664. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2011.569543?scroll=top&needAccess=true>
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329–1339. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Crawford, M. L., Harwerth, R. S., Smith, E. L., & von Noorden, G. K. (1996). Loss of stereopsis in monkeys following prismatic binocular dissociation during infancy. *Behavioural Brain Research*, 79, 207–218. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(95\)00247-2](https://doi.org/10.1016/0166-4328(95)00247-2)
- Daniëlsdóttir, S. & Ingudóttir, J. (2020). *The First 1000 Days in the Nordic Countries: A Situation Analysis*. (Publikationsnummer 2020:051). Secretary of the Nordic Council of Ministers. <https://www.norden.org/en/publication/first-1000-days-nordic-countries-situation-analysis>
- Daniëlsdóttir, S. & Ingudóttir, J. (2022). *The First 1000 Days in the Nordic Countries: Policy Recommendations*. (Publikationsnummer 2022:006). Secretary of the Nordic Council of Ministers. <https://pub.norden.org/nord2022-006/nord2022-006.pdf>
- Dittrich, K., Fuchs, A., Führer, D., Bermpohl, F., Kluczniok, D., Attar, C. H., Jaite, C., Zietlow, A.-L., Licata, M., Reck, C., Herpertz, S. C., Brunner, R., Möhler, E., Resch, F., Winter, S. M., Lehmkuhl, U., & Bödeker, K. (2017). Observational context of mother-child interaction: Impact of a stress context on emotional availability. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1583–1591. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0678-8>
- Embry, D. D. & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x>
- Evans, T., Whittingham, K., Sanders, M., Colditz, P., & Boyd, R. N. (2014). Are parenting interventions effective in improving the relationship between mothers and their preterm infants? *Infant Behavior & Development*, 37(2), 131–154. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.12.009>
- Feldman, R. (2017). The Neurobiology of Human Attachments. *Trends in Cognitive Science*, 21, 80–99 <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>

- Feldman R. (2021). Social behavior as a transdiagnostic marker of resilience. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 153–180. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-102046>
- FN, Kommittén för barns rättigheter. (2023). *Sammanfattande slutsatser och rekommendationer om Sveriges kombinerade sjätte och sjunde periodiska rapport* (CRC/C/SWE/CO/6–7). https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/barnets-rattigheter/crc_c_swe_co_6-7_51663_svensk-version-final.pdf
- Fowler, C., Green, J., Elliott, D., Petty, J., & Whiting, L. (2019). The forgotten mothers of extremely preterm babies: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 28(11–12), 2124–2134. <https://doi.org/10.1111/jocn.14820>
- Garvis, S. & Lunneblad, J. (2018). *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden – The Equal Access Study*. (ICEC working paper series – Volume 3). Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/27136_WEB_DJI_Report_Sweden.pdf
- Gath, M. E., Lee, S. J., Austin, N. C., & Woodward, L. J. (2022). Increased risk of parental instability for children born very preterm and impacts on neurodevelopmental outcomes at age 12. *Children*, 9(3), 304. <https://doi.org/10.3390/children9030304>
- Guralnick, M. J. (2019). *Effective Early Intervention* (Första utgåvan). Paul H. Brookes Publishing Co. <https://products.brookespublishing.com/Effective-Early-Intervention-P1102.aspx>
- Gärdenfors, P. (2008). The role of intersubjectivity in animal and human cooperation. *Biological Theory*, 3(1), 51–62. <https://doi.org/10.1162/biot.2008.3.1.51>
- Holditch-Davis, D., Santos, H., Levy, J., White-Traut, R., O'Shea, T. M., Geraldo, V., & David, R. (2015). Patterns of psychological distress in mothers of preterm infants. *Infant Behavior & Development*, 41, 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.10.004>
- Hutchon, B., Gibbs, D., Harniess, P., Jary, S., Crossley, S. L., Moffat, J. V., Basu, N., & Basu, A. P. (2019). Early intervention programmes for infants at high risk of atypical neurodevelopmental outcome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 61(12), 1362–1367. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14187>
- Innocenti, G. M. (2022). Defining neuroplasticity. I A. Quartarone, M. F. Ghilardi & F. Boller (Red.), *Handbook of Clinical Neurology* vol 184 (s. 3–18). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819410-2.00001-1>

- Jakobsson, C. & Sedem, M. (2025). Mångprofessionell samverkan – en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget att stödja elevers lärande och utveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 241–264). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.1>
- Jeon, H. J., Peterson, C. A., Luze, G., Carta, J. J., & Langill, C. C. (2020). Associations between parental involvement and school readiness for children enrolled in Head Start and other early education programs. *Children and Youth Services Review*, 118, 105353. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105353>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T. J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>
- Johnson, S., Strauss, V., Gilmore, C., Jaekel, J., Marlow, N., & Wolke, D. (2016). Learning disabilities among extremely preterm children without neurosensory impairment: Comorbidity, neuropsychological profiles and scholastic outcomes. *Early Human Development*, 103, 69–75. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2016.07.009>
- Johnson, S., Bamber, D., Bountziouka, V., Clayton, S., Cragg, L., Gilmore, C., Griffiths, R., Marlow, N., Simms, V., & Wharrad, H. J. (2019). Improving developmental and educational support for children born preterm: evaluation of an e-learning resource for education professionals. *British Medical Journal Open*, 9, e029720. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-029720>
- Johnson, S., Clayton, S., Cragg, L., Gilmore, C., Griffiths, R., Marlow, N., Simms, V., & Wharrad, H. (2024). *PRISM Preterm Birth Information for Education Professionals*. <https://www.nottingham.ac.uk/helm/dev/prism/index.html>
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412–25. <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>
- Lagercrantz, H. (2015). Hjärnans utveckling. I H. Lagercrantz, L. Hellström-Westas & M. Norman (Red), *Neonatologi* (andra utökade upplagan, s. 269–276). Studentlitteratur. <https://www.studentlitteratur.se/kurslitteratur/medicin/pediatric/neonatologi/>
- Leach, P. (2018). *Transforming infant wellbeing – Research, policy and practice for the first 1001 critical days*. (Första upplagan). Routledge / Taylor and Francis Group. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9781315452890-14>

- Linnér, A. (2022). *Immediate skin-to-skin contact for very preterm and low birth weight infants: from newborn physiology to mortality reduction*. [Doktorsavhandling, Karolinska Institutet]. Openarchive, KI. <https://openarchive.ki.se/xmlui/handle/10616/47980>
- McTavish, J. R., MacGregor, J. C., Wathen, C. N., & MacMillan, H. L. (2016). Children's exposure to intimate partner violence: an overview. *International Review of Psychiatry*, 28(5), 504–518. <https://doi.org/10.1080/09540261.2016.1205001>
- Melhuish, E., Barnes, J., Gardiner, J., Siraj, I., Sammons, P., Sylva, K., & Taggart, B. (2019). A study of the long-term influence of early childhood education and care on the risk for developing special educational needs. *Exceptionality Education International*, 29, 22–41. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9385>
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M., Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. (D6:3, FP7-SSH-2013-2). Utrecht University. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf
- Mosher, S. L. (2018). *Care coordination at the NICU*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826140128>
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/working-paper/the-timing-and-quality-of-early-experiences-combine-to-shape-brain-architecture/>
- Neger, E. N. & Prinz, R. J. (2015). Interventions to address parenting and parental substance abuse: conceptual and methodological considerations. *Clinical Psychological Review*, 39, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.04.004>
- Nordens välfärdscenter. (2012). *Nordic children Early Intervention for children and families – Results of the “early intervention for families” – project*. Ewa Persson Göransson. http://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2018/02/5ENG_LR.pdf
- Nugent, K. J., Keefer, C. H., Minear, S., Johnson, L., & Blanchard, Y. (2007). *Understanding newborn behavior and early relationships – The Newborn Behavioral Observations (NBO) System Handbook*. Brookes Publishing & Co. <https://products.brookespublishing.com/Understanding-Newborn-Behavior-and-Early-Relationships-P211.aspx>
- Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner.

- I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>
- Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., Baumann, N., & Antoni, C. (2014). The relation of flow-experience and physiological arousal under stress – Can U shape it? *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 62–69. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.01.009>
- Povlsen, L., Regber, S., Fosse, E., Karlsson, L. E., & Gunnarsdottir, H. (2018). Economic poverty among children and adolescents in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(20_suppl), 30–37. <https://doi.org/10.1177/1403494817743894>
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Ramchandani, P., Stein, A., Evans, J., O'Connor, T. G., & ALSPAC study team (2005). Paternal depression in the postnatal period and child development: a prospective population study. *Lancet*, 365(9478), 2201–2205. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66778-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66778-5)
- Saigal, S. & Doyle, L. W. (2008). An overview of mortality and sequelae of preterm birth from infancy to adulthood. *Lancet*, 371(9608), 261–269. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60136-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60136-1)
- Salmi, S. & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative story. *Learning Culture and Social Interaction*, 29, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- SCB (2024). Fördjupad analys om utanförskap Slutrapport regeringsuppdrag 2024:2.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1):e232–246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Skolverket. (SkolFS 2011:69). *Läroplan för förskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Skollagen (SFS 2010:800). Riksdagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

- Smith, V. C., Love, K., & Goyer, E. (2022). NICU discharge preparation and transition planning: guidelines and recommendations. *Journal of Perinatology*, 42(Suppl 1), 7–21. <https://doi.org/10.1038/s41372-022-01313-9>
- SNQ (2023). *Neontalavårdsregistrets Årsrapport 2022*. Karolinska Universitetssjukhuset. <https://www.medscinet.com/PNQ/uploads/website/SNQ%20Årsrapport%202022%20v1.pdf>
- Socialstyrelsen (2021). *Vårdkedjan för barn som behöver neonatalvård och deras familjer – Nationella rekommendationer till beslutsfattare och stöd till personal*. (Artikelnummer 2021-6-7424). Socialstyrelsen. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2021-6-7424.pdf>
- Spittle, A., Orton, J., Anderson, P. J., Boyd, R., & Doyle, L. W. (2015). Early developmental intervention programmes provided post hospital discharge to prevent motor and cognitive impairment in preterm infants. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2015(11), CD005495. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD005495.pub4>
- Strandberg, E., Lieberman, M., & Lohmander, A. (2024). Babbling in extremely premature infants at 12 months corrected age. *Clinical linguistics & phonetics*, 38(1), 82–96. <https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2160658>
- Strömberg, D., Roll-Pettersson, L., & Selenius, H. (2025). Att främja ögonkontakt i socialt samspel hos barn med autism. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 181–202). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.i>
- Suarez, C., Adair, P., Doherty, N., & McCormack, D. (2022). Exploring Adjustment and Parent-Infant Relations in Mothers of Premature Infants: Thematic Analysis Using a Multisensory Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 47(7), 827–839. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsac007>
- SVT (2024). *Mirakelbarnen – född i vecka 22* [Granskande dokumentär]. Uppdrag granskning. <https://www.svtplay.se/video/jR5LynE/uppdrag-granskning/mirakelbarnen-fodd-i-vecka-22>
- Thomas, J. C., Letourneau, N., Campbell, T. S., Tomfohr-Madsen, L., & Giesbrecht, G. F. (2017). Developmental origins of infant emotion regulation: Mediation by temperamental negativity and moderation by maternal sensitivity. *Developmental Psychology*, 53(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/dev0000279>
- Thompson, R. A. & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media. Early brain development. *The American Psychologist*, 56(1), 5–15. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.1.5>

- Treyvaud K. (2014). Parent and family outcomes following very preterm or very low birth weight birth: A review. *Seminars in Fetal & Neonatal Medicine*, 19(2), 131–135. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2013.10.008>
- von Tetzchner, S. (2016). *Utvecklingspsykologi* (Andra upplagan). Studentlitteratur. <https://www.studentlitteratur.se/kurslitteratur/psykologi/utvecklingspsykologi/utvecklingspsykologi/>
- Zero to Three (2016). *DC:0–5: diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood* (Andra versionen). National Center for Clinical Infant Programs. <https://www.zerotothree.org/our-work/learn-professional-development/dco-5-manual-and-training/>

Kapitel 7. Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö

Hampus Bejnö

Allt fler barn får autismdiagnos, i yngre åldrar. Nästan alla av dessa barn i Sverige går i förskolor tillsammans med jämnåriga, under en tid där hjärnan är under utveckling och potentialen är stor till lärande av viktiga färdigheter för resten av livet. Forskning pekar dock mot att förskolans lärmiljöer inte alltid är så väl matchade mot barn med autism och deras sätt att fungera, och att stödet som ges kan vara otillräckligt. Bristande stöd och lärmiljöer som inte är autismvänliga riskerar att påverka dessa barn negativt genom minskade möjligheter till lärande och delaktighet. Det riskerar också att göra tidiga insatser med syfte att stödja deras lärande, utveckling och delaktighet i förskolan mindre hjälpsamma och effektiva. I det här kapitlet får du läsa om autism i förskola, tidiga beteendeinsatser, och vikten att arbeta med förskolans lärmiljö för att ge alla barn bästa möjliga förutsättningar till lärande, välmående och utveckling.

Introduktion

Syftet med det här kapitlet är att ge en introduktion till forskning om barn med autism i förskola, tidiga insatser, och förutsättningar för ett inkluderande arbete i förskolan som lärmiljö. Syftet är också att beskriva forskning som har gjorts i Sverige med Autism Program Environment Rating Scale (APERS) för att utveckla kvalitet i lärmiljö för barn med autism i svensk förskola. I kapitlet kan du bland annat läsa om vad autism är för något, vad förskolan har för uppdrag i Sverige, vikten av tidiga insatser, och hur förutsättningarna ser ut för barn med autism i förskolan. I kapitlet kan du också ta del av resultaten från två studier som utvärderade effekten och upplevelsen av att använda sig

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Bejnö, H. (2025). Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 153–179). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.h>. Licens: CC BY 4.0

av APERS för att stärka förskolors arbete kring barn med autism. Den primära forskningsfrågan för den första studien var: Vad är effekten av att använda sig av skattningar med APERS i kombination med fortbildning och coachning baserat på APERS-skattningar på kvaliteten lärmiljön för barn med autism i förskola? De två forskningsfrågorna för den andra studien var: 1) Vad upplever rektorer och pedagoger i förskolan, handledare på habiliteringen och föräldrar till barn med autism som viktigast för dessa barn för att stötta deras utveckling? 2) Hur upplevde samma deltagare att interventionen baserad på APERS hade påverkat kvaliteten i förskolans lärmiljö för barn med autism?

Autism och förskola

Nedan följer en sammanfattning av vad autism är för något. Nedan beskrivs också mötet mellan individ och miljö samt förskolans uppdrag, potential och möjligheter att möta alla barns behov.

Vad är autism?

Kännedom om den diagnos som vi idag benämner som autism har funnits länge. Redan 1926 beskrev barnpsykiatern Grunya Efimovna Sukhareva sex pojkar som uppvisade ett fungerande och en utveckling som idag skulle kunna beskrivas som typiskt autistisk (Posar & Visconti, 2017). Något senare, år 1943 gjorde barnpsykiatern Leo Kanner en fallstudie om nio pojkar och tre flickor med ett liknade sätt att fungera från förskoleålder och framåt. Kanner lyfte fram att barnen hade svårigheter med socialt samspel och social kommunikation. De hade också begränsande intressen och var mycket bundna av rutiner. Barnens svårigheter kallades av Kanner för infantil autism (Rosen et al., 2021). Året efter publicerade barnläkaren Hans Asperger sin doktorsavhandling om det han kallade "autistisk psykopati" (Asperger, 1944), vilken hade likheter med den beskrivning Sukhareva hade gjort om barnen i hennes studie.

I den första psykiatriska diagnosmanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM I; American Psychiatric Association [APA], 1952) betraktades autism som en del av barndomspsykos snarare än en egen diagnos. Först 1980 i den tredje upplagan av DSM (APA, 1980) blev autism en egen diagnos.

Autism betraktas idag och genom den senaste versionen av DSM (DSM 5; APA, 2013) och International Classification of Diseases (ICD-11;

World Health Organization [WHO], 2021) som en utvecklingsneurologisk funktionsnedsättning vilken definieras av utmaningar inom två områden; svårigheter med socialt samspel och kommunikation, samt repetitiva och stereotypa beteenden. I praktiken kan det exempelvis innebära utmaningar med att tyda ickeverbal kommunikation som kroppsspråk, förstå och bevara relationer, behov av förutsägbarhet, känslighet för förändringar, och begränsade ensidiga intressen. Alla barn är olika, och kan ha olika lätt eller svårt för just dessa områden. Någon kanske har svårare att förstå vad andra förväntar sig i sociala relationer, medan någon annan har ett stort behov av förutsägbarhet och rutiner. För att få en autismdiagnos behöver dock båda dessa diagnoskriterier (svårigheter med socialt samspel och kommunikation samt repetitiva och stereotypa beteenden) vara uppfyllda. Utöver det krävs också att symptomen visat sig från tidig utvecklingsperiod, samt att ens eget sätt att fungera medför betydande svårigheter i vardagen, som i förskolan och hemma. Exempelvis kan det handla om svårigheter i att förstå vad andra menar, att själv uttrycka sin egna vilja, önskemål om att äta exakt samma mat varje dag, eller att av- och påklädning måste ske på precis samma sätt varje dag på i förskolan och hemma. Utöver de diagnostiska kriterier som definierar autism är det bland autistiska barn också vanligare med sömns svårigheter och selektivt ätande jämfört med barn som inte har en autismdiagnos. Det är också vanligt med sensorisk känslighet vilket kan innefatta allt från ljud och ljus till beröring. Exempelvis kan vissa barn vara känsliga för höga ljud, andra barn blir störda av mycket rörelse runtomkring sig. Somliga kan uppfatta viss typ av beröring som obehaglig och ha önskemål om inte ha kläder med tydliga sömmar eller ha lappar i kläderna som skavar mot huden (Cermak et al., 2010; Souders et al., 2017). På gruppnivå kan autism också associeras med relativa styrkor jämfört med barn i förskoleålder utan autismdiagnos. Som exempel kan nämnas visuell avkodning, att identifiera mönster och att hitta detaljer i bilder (Girard et al., 2023).

Autism är idag en betydligt vanligare diagnos än för bara tio år sedan (Zeidan et al., 2022), och allt fler som får en autismdiagnos har inte samexisterande intellektuell funktionsnedsättning (Maenner et al., 2023) vilket var mer vanligt förekommande förut, då majoriteten av barn med autism också hade en sådan diagnos (Vivanti et al., 2013). Att fler barn får en autismdiagnos utan också att ha intellektuell funktionsnedsättning kan hypotetiskt bero på olika faktorer. Exempel på sådana faktorer kan vara förändrade diagnostiska riktlinjer, minskad stigmatisering av diagnos, ökad kunskap i samhället, ökade

förväntningar på vad barn ska klara av i förskola och skola, samt hur gränsdragningen görs för vad som anses vara en funktionsnedsättning eller inte. Detta då det ter sig som att graden av autismsymptom hos barn inte ökat i samma utsträckning som autismdiagnoser (Lundström et al., 2015). Idag är det möjligt att ställa en autismdiagnos redan vid två till tre års ålder (Larsen et al., 2018), vilket också innebär att fler barn kan få autismdiagnos redan i förskoleåldern. Många argumenterar för att detta är fördelaktigt då det skapar förutsättningar för tidiga insatser. Insatser i just tidig ålder verkar vara av särskild vikt för att stötta de här barnens lärande i mötet mellan individ och omgivning (Shaw et al., 2023).

Möte mellan individ och miljö

Historiskt finns olika perspektiv på hur man kan uppfatta autism (O'Reilly et al., 2020). Exempelvis ansåg man utifrån dåtidens psykoanalytiska modell (Bettelheim, 1967) att autism orsakas av känslolokalla mödrar (så kallade "kylsskåpsmödrar") som inte önskade barnet. Därför kunde dåtidens behandling gå ut på att rädda barnet från moderns skadliga påverkan genom att ta bort barnet från familjen (Odom et al., 2021). Längre har även ett biomedicinskt perspektiv präglat synen på funktionsnedsättning generellt och autism mer specifikt, där autism uppfattas som en brist eller störning hos den enskilda individen (Smart & Smart, 2006). I psykiatriska diagnosmanualer och vid neuropsykiatriska utredningar är det också främst individen man utgår från och bedömer. I kontrast till detta kan man ställa ett biopsykosocialt perspektiv, som i större utsträckning söker förstå individens fungerande i relation till sin kontext och sina sammanhang (Bölte et al., 2021a). Med ett biopsykosocialt perspektiv går det exempelvis att resonera både kring vad som fungerar bra och som fungerar mindre bra för ett barn i sin förskolemiljö. Det faller sig då också naturligt att inte utgå från att lösningen till en problematisk eller utmanande situation enbart står att finna hos det enskilda barnet (i egenskap av en individuell brist eller neurologisk störning) utan att lösningen också står att finna i hur väl miljön matchar, utmanar och stödjer barnet utifrån dess individuella förutsättningar. Alltså att en mängd olika aspekter såsom individuella, genetiska, sociala och miljömässiga faktorer tillsammans bidrar till att förklara vad det enskilda barnet gör och inte gör. Utifrån ett sådant perspektiv går det också att i nästa led fundera över hur barnet kan ges stöd i sitt sätt att fungera, lära och socialisera, vilket är några av förskolans viktigaste uppdrag.

Förskolans uppdrag och potential

Sverige utmärker sig jämfört med många andra länder genom att en hög andel av alla barn går i förskola. För barn i tre- till fyraårsåldern går mer än nio av tio i förskolan, och då nästan enbart i inkluderande förskolor (Sveriges Kommuner och Regioner, 2022). Alltså i förskolor där barn i behov av särskilt stöd, inklusive neuropsykiatriska diagnoser som autism, deltar i samma barngrupp som typiskt utvecklade barn. Med andra ord är förskolan ett pedagogiskt sammanhang där det finns en betydande potential för alla barns lärande. I förskolan bör det ges många tillfällen att öva på olika typer av färdigheter, eftersom detta är en tid av livet när hjärnan är som mest plastiskt. Som exempel kan man ta sociala färdigheter i form av att delta i olika lekar, vänta på sin tur, eller hjälpas åt med en uppgift. Det rimmar också väl med förskolans uppdrag att lägga grunden för barnets livslånga lärande (Läroplan för förskolan [Lpfö]; Skolverket, 2018), med betoning på alla barns delaktighet och inflytande i sin utbildning. Vidare ska förskolan enligt skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 8 §) också verka kompensande för att uppväga skillnader i barns olika förutsättningar att ta till sig förskolans utbildning. I förskolan ska barnet därmed ges den trygghet och stimulans som behövs för att utveckla sociala färdigheter, sin kommunikation och sin självständighet. Alltså sådant som ett barn har glädje och behållning av både på kort och lång sikt. Dessutom anses leken, utifrån förskolans läroplan, vara central för barns lärande, välbefinnande, och utveckling. Men hur fungerar det för barn med autismdiagnos?

Enligt skollagen och läroplanen i Sverige är förskolan till för alla barn. Det innebär att förskolan, dess fysiska miljöer och dess olika aktiviteter, behöver anpassas till alla barn efter deras behov. Så här formulerar sig förskolans läroplan mer specifikt: "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, 2018, s. 6). Det innebär i Sverige också att man utgår från de behov förskolans ledning och pedagoger bedömer att barnet har i förskolan, snarare än en neuropsykiatrisk diagnos som autism. I förskolan är det rektorn som har det övergripande och formella ansvaret för att barn i behov av särskilt stöd identifieras, att rätt anpassningar görs, och behovet ska mötas av motsvarande stöd (SFS 2010:800). I praktiken är det ofta pedagoger tillsammans med vårdnadshavare som identifierar och diskuterar om ett barn behöver särskilt stöd och hur stödet ska ges. Vanligtvis baseras bedömningen på hur

barnet deltar i samspel med andra barn och pedagoger på förskolan. Det finns dock ingen exakt definition av vad ”särskilt stöd” innebär i förskolans styrdokument. Likaså finns inga krav på vad barnet ska ges, men barnets vårdnadshavare ska inkluderas i utformningen och uppföljning av särskilt stöd. Det innebär också att arbetet med särskilt stöd bör dokumenteras. I praktiken blir det alltså en uppgift för förskolans pedagoger att med stöd av rektorn utforma det särskilda stödet. Inom vissa kommuner och förskolor använder man sig av standardiserade mallar för handlingsplaner, där man kan beskriva behov av stöd, vilka insatser som ska ges och hur insatserna ska utvärderas, men det finns inga formella krav för att sådana handlingsplaner ska finnas. Detta kan ställas i kontrast till läroplanens (Skolverket, 2018) formulering om att utbildningen alltid ska vila vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det hade i det här sammanhanget och utifrån internationell forskning (Odom et al., 2013) kunnat innebära strukturerade kartläggningar av barnets stödbehov som grund för individualiserade mål, val och implementering av evidensbaserade insatser samt kontinuerlig uppföljning av barnets utveckling och lärande.

Förskolans utmaningar i att möta alla barns behov

I dagsläget finns en del forskning som indikerar att förskolan står inför svårigheter att möta alla barns behov och därmed ge alla barn en utbildning i förskolan som är anpassad så att alla barn kan utvecklas så långt som möjligt (Granlund et al., 2016; Roll-Pettersson et al., 2016; Skolinspektionen, 2017.) Exempelvis utmärker sig den svenska förskolan gentemot många andra länders motsvarigheter genom att omfattande tid tillbringas i vad som brukar definieras som ”fri lek” (Gladh & Siljehag, 2025), alltså lekaktiviteter som initieras och styrs av barnen själva i första hand (Granlund et al., 2016). Det här är en typ av aktivitet som i svensk forskning har associerats med lägre grad av engagemang hos barn i behov av särskilt stöd jämfört med typiskt utvecklade barn. Fri lek tycks också kunna hänga ihop med lägre grad av pedagogstöd för barn i behov av särskilt stöd. Dessa fynd kan sägas överensstämma med de som Skolinspektionen (2017) gjorde i en undersökning där de slumpmässigt valde ut ett drygt trettio-tal förskolor för att undersöka arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Skolinspektionen fann då att enbart en tredjedel av förskolorna kunde erbjuda en verksamhet utformad och anpassad för att ge alla barn rätt stöd. I övriga förskolor saknades systematiska arbetssätt för att utvärdera och analysera

barns individuella behov. I de fallen stöd gavs var det i regel inte baserat på en ursprunglig bedömning av barnets behov, och utöver detta brast förskolorna i dokumentation och uppföljning av om stödet hade varit hjälpsamt för barnet eller inte. I sin rapport beskriver Skolinspektionen (2017) också att det saknas en enhetlig uppfattning om vad ”särskilt stöd” innebär, och att det kunde skilja sig mycket åt mellan olika förskolor om vad pedagoger lägger i begreppet, och vilket eller vilka typer av anpassningar och stöd man anser kan vara aktuella. Dessutom lyfter Skolinspektionen behovet av ökad kunskap kring barn i behov av särskilt stöd såsom exempelvis autism eller vid andra socio-kommunikativa svårigheter. Vidare förekommer ett behov av att ge pedagoger möjlighet till att utveckla konkreta färdigheter i att möta dessa barn. I rapporten föreslås att ökad teoretisk kunskap och nya praktiska färdigheter bland annat kan ges genom handledning från externa experter med psykologisk, specialpedagogisk och psykosocial kompetens.

Tidig insats

Nedan beskrivs vikten av tidiga insatser. Nedan sammanfattas också tidiga beteendeinsatser, i Sverige och internationellt. Vidare lyfts även neurodiversitet och förutsättningarna för att ge rätt stöd.

Vikten av tidig insats

Tidig insats kan definieras som olika typer av stöd och insatser till barn mellan 0–8 år för att stötta barns utveckling (Odom et al., 2025). Sådana insatser utgår från det enskilda barnets behov och kan innefatta allt ifrån fysioterapi och logopedi till stöd med att hantera utmanande beteenden, eller att lära nya motoriska och kommunikativa färdigheter för att stötta barnets självständighet. Men varför just tidiga insatser? Jo, som tidigare beskrivet, präglas barnets första år i livet upp mot skolålder av en hög grad av neuroplasticitet (Kolb & Gibb, 2011). Med det menas att hjärnan är formbar, och att barnet är mycket mottagligt för påverkan och intryck från omgivningen. Med andra ord är denna period av stor vikt för att ge stöd till alla barns lärande av viktiga färdigheter att ha med sig genom resten av livet, inklusive barn med autism (Gabbay-Dizdar et al., 2022). Men var drar man egentligen gränsen för vad som är en tidig insats inom pedagogisk kontext, och vad är målet med tidig insats? Sandberg et al. (2010) beskriver att en god förskola inte bara kan anses vara en

förutsättning för lärande i sig, utan också en tidig insats i egen bemärkelse. Samtidigt går det enligt Sandberg et al. (2010) också att argumentera för tidiga insatser i förskolan kan ses som ett tillägg till den vanliga förskoleverksamheten, även om insatserna ges inom ramarna för ordinarie förskoleundervisning i inkluderande förskolegrupper. Det går också att argumentera för att det kan finnas olika mål med tidiga insatser. Ett förslag på en mer övergripande målsättning med tidiga insatser i förskolan skulle kunna vara att stötta barns lärande av motoriska, sociala, kommunikativa, kognitiva och emotionella färdigheter. Syftet skulle då vara att ge alla barn bästa möjliga förutsättning till utveckling, välmående och delaktighet på kort och lång sikt. Alltså, både i förskolan, men också i senare skeden av livet.

Tidiga beteendeinsatser

För barn med autism i förskoleåldern har insatser baserade på forskningsfältet tillämpad beteendeanalys (TBA) bäst forskningsstöd för att stötta lärandet av viktiga färdigheter (National Autism Center, 2015). Med viktiga färdigheter menas sådant som är betydelsefullt för barnet i interaktion med sin omvärld såsom att exempelvis gå på toa själv, kunna kommunicera, leka med andra barn eller förstå en lärares instruktion. TBA i sig är dock inte ett forskningsområde som enbart fokuserar på barn med autism utan har som huvudfokus att förstå människors agerande och fungerande i sin kontext. Det överordnade syftet med TBA är att främja lärandet av sådant som bidrar till individens självständighet och livskvalitet. Inom TBA som forskningsfält har därmed ett flertal olika strategier utvecklats för att främja lärande och delaktighet. Ett viktigt exempel på en sådan strategi är förstärkning vilket i praktiken kan handla om att uppmuntra hjälpsamma beteenden som att klä på sig en jacka själv eller ta initiativ till lek med en kompis. En annan central strategi är prompt, vilket kan beskrivas som att ge hjälp eller stöd på vägen till någon som lär sig något nytt såsom att exempelvis peka mot den jackärm barnet ska ta på sig först eller visa bilder på olika typer av lekar eller aktiviteter (Cooper et al., 2019).

Tidiga insatser baserade på TBA kan i grova drag delas upp i två kategorier. Dels finns riktade (också kallade fokuserade) insatser, dels finns mångsidiga insatser eller program (Steinbrenner et al., 2020). Riktade insatser brukar kännetecknas av att de är avgränsade till enskilda färdigheter inom ett specifikt utvecklingsområde. Exempelvis kan en riktad insats fokusera på att främja ett barns delaktighet i

en roll-lek på förskolan genom att lära barnet hur man tar initiativ till en lek och hur man sedan gör i leken. Då riktade insatser är mer avgränsade i sitt fokus jämfört med mångsidiga program pågår de också oftare under en kortare tid. Utifrån de tidigare exemplen om att själv ta på sig ytterkläder, eller att ta initiativ till en rolig lek med en kompis på förskolan, skulle den riktade insatsen pågå till dess att barnet självständigt behärskar dessa färdigheter. I en omfattande forskningsöversikt fann Hume et al. (2021) sammantaget 28 olika typer av riktade insatser som vilar på vetenskaplig grund och som främjar lärandet hos barn med autism. Merparten av dessa bygger på TBA och bland metoderna ingår bland annat olika typer av färdighetsträning. Ett exempel på en sådan metod är kamratmedierad intervention, som innebär att kamrater i förskolan eller skolan utgör en del av stödet till barnet i dess lärande. Ett annat exempel är videomodellering, där barn med autism först får titta på en film på en aktivitet (exempelvis på barn som leker en roll-lek), för att på så vis kunna delta i aktiviteten självständigt efteråt.

Mångsidiga interventionsprogram innehåller som regel en kombination av ett flertal olika riktade insatser. Dessa insatser är individuellt anpassade efter det enskilda barnet och utformade för att möta behov av stöd inom flera olika områden som exempelvis kommunikation, motoriska färdigheter, socialt samspel och självständighetsfärdigheter (Steinbrenner et al., 2020). Mångsidiga program ska dock inte enbart ses som ett hopplock av riktade insatser, utan fogas också samman genom flera andra sammanhängande faktorer. Mångsidiga program brukar exempelvis ha manualer för hur instruktioner ska ges, hur många timmar per vecka barnet ska ta del av insatsen, under hur lång tid, och vad det framförallt är man vill främja i barnets lärande. Det finns över trettioålet olika mångsidiga program identifierade i forskningslitteraturen (Steinbrenner et al., 2020). Programmen utgår i huvudsak från TBA i kombination med utvecklingspsykologisk teori, som exempelvis Early Start Denver Model (Dawson et al., 2010) eller Pivotal Response Treatment (Koegel et al., 2016). Det mångsidiga interventionsprogram som i dagsläget kan sägas ha starkast forskningsstöd för att stötta autistiska barns kognitiva funktion och adaptiva färdigheter (som kommunikation, självständighet, motorik och samspel) är Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI; Fuller & Kaiser, 2020; Reichow et al., 2018; Smith et al., 2021), även om det på individnivå kan skilja sig i hur det går för de barn som får insatsen (Eikeseth et al., 2007).

Early Intensive Behavioral Intervention

EIBI kan i likhet med många andra mångsidiga program beskrivas som ett upplägg där evidensbaserade metoder baserade på principer från TBA används för att främja lärande och delaktighet för barn med autism i förskoleålder. Även om olika EIBI-program kan skilja sig åt i detalj kännetecknas alla av att de är systematiska, strukturerade, individualiserade och omfattande. Utifrån en inledande kartläggning av vad barnet behöver stöd i (och därmed också en kartläggning av hur miljöanpassningar behöver göras, och hur vuxna runt barnet kan ge detta stöd) får barnet sedan individualiserat stöd i att lära sig nya viktiga färdigheter. Exempelvis kan ett program i ett inledande skede fokusera på att stötta barnets möjligheter att uttrycka grundläggande behov som törst, äta, vilja ta en paus, eller få ett eftertraktat objekt (Klintwall & Eikeseth, 2014). Något som dock kännetecknar EIBI är att programmen handleds av personer med expertis inom autism och TBA. Typiska riktlinjer är att barn ska börja med EIBI mellan två till fem års ålder, att programmet ska pågå under två års tid, och att barnet ska ges många tillfällen att öva på viktiga färdigheter (25–40 timmar i veckan sammanlagt; Klintwall & Eikeseth, 2014). Vanligt är också att data på hur det går för barnen samlas in kontinuerligt under programmen som vägledning för att formulera mål för lärande, välja ut metoder, och utvärdera insatserna för att säkerställa att barnet får det stöd de behöver. Av de olika metoder som beskrivs i genomgången av Hume et al. (2021) kan förstärkning lyftas fram som den mest centrala för EIBI (Klintwall & Eikeseth, 2014). Förstärkning kan inom ramarna för EIBI beskrivas som ett sätt att systematiskt uppmuntra barnets lärande av viktiga färdigheter i direkt anslutning till det barnet gör. Exempelvis genom att ge det barn som ber om en köttbulle vid lunchen en köttbulle, eller att se till att det barn som övar på att själv ta på sin jacka snabbt får komma ut på förskolans gård och göra en rolig aktivitet så snart kläderna kommit på.

Early Intensive Behavioral Intervention i Sverige

I Sverige är mångsidigt program i form av EIBI idag det som Socialstyrelsen starkast förordar som insats för barn med autism i förskoleålder i sina nationella riktlinjer för vård och stöd vid autism och ADHD (Socialstyrelsen, 2024), även om det i praktiken är betydligt vanligare med riktade insatser. Enligt rekommendationer från Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (FSH, 2012) ska habiliteringen

etablera ett samarbete med barnets förskola och barnets föräldrar där förskolan åtar sig att ge riktat stöd i minst 15 timmar i veckan och vårdnadshavarna minst 5 timmar i veckan. Tillsammans med förskola och vårdnadshavare utformar habiliteringen sedan en individuell plan för barnet kring dess lärande och delaktighet. Det är sedan förskolans rektor och pedagoger som har ansvar för planen i förskolan medan barnets föräldrar har ansvar för den delen av planen som rör hemmet. Riktlinjerna innefattar också att pedagoger och föräldrar ska få den utbildning, kunskap och handledning de behöver för att främja barnets lärande och utveckling. Vidare beskriver riktlinjerna att barnet ska tillbringa så mycket tid som möjligt med typiskt utvecklade barn under insatsens gång (exempelvis genom att vara med andra barn i förskolan). Riktlinjerna betonar också att det övergripande målet med insatsen är främja barnets möjligheter till delaktighet i förskola, i hemmet samt i andra samhällsarenor på kort och lång sikt. Således läggs också mycket tonvikt på lekfärdigheter och socialt samspel med jämnåriga i riktlinjerna för svenska EIBI-program (FSH, 2012). Rent praktiskt kan ett typiskt upplägg se ut som så att förskolepedagoger och föräldrar får gemensam handledning av en handledare från habiliteringen i genomförande av EIBI-programmet en gång i veckan under insatsens första år, och att handledningen sedan tunnas ut till varannan vecka under insatsens sista år. Vanligtvis sker handledningen på ett habiliteringscentrum, men den kan också förekomma vid förskolan. Mellan handledningstillfällena får barnet stöd i att öva på viktiga färdigheter tillsammans med en pedagog på förskolan eller med föräldrarna i hemmet (Bejnö et al., 2023).

Neurodiversitet och tidig insats

Neurodiversitet är ett koncept som kommit att etableras allt starkare under de senaste 20 åren. Utifrån ett neurodiversitetsperspektiv betonas vikten av att se autism (och andra funktionsvariationer) som ett annorlunda sätt att fungera jämfört med neurotypiska personer, alltså människor som har ett mer normativt sätt att vara på (Baron-Cohen, 2017), snarare än en brist eller störning hos individen. Under senare år har också en del kritik framförts från neurodiversitetsrörelsen mot tidiga insatser för barn med autism utifrån TBA, bland annat då vissa anser att sådana insatser kan anses representera ett medicinskt perspektiv på funktionsnedsättning (Graber & Graber, 2023). Utifrån detta är det viktigt att betona att de tidiga insatser som ges i Sverige utifrån TBA

inte ska syfta till att göra autistiska barn ”normala” eller neurotypiska. Det viktigaste är istället och i enlighet med habiliteringens riktlinjer (FSH, 2012) att skapa förutsättningar för delaktighet och livskvalitet i de sammanhang och miljöer barnen vistas i. I det ligger både att göra miljöanpassningar och att ge enskilda barn stöd i att lära sig sådant som underlättar kommunikation, samspel och självständighet, som att be om köttbullar eller annan mat som barnet tycker om, utifrån tidigare exempel.

Förutsättningar för att ge rätt stöd

Det finns ett antal faktorer som på förhand kan ge vägledning i hur EIBI-insatser ska falla ut. Det tycks exempelvis vara fördelaktigt att komma igång med insats vid tidig ålder (Smith et al., 2015). Större socialt intresse kan också hänga samman med att barnet lär sig nya färdigheter i en högre takt under insatsens gång (Klintwall et al., 2015). Det finns även kontextuella faktorer som man kan koppla till hur insatserna blir. Exempelvis finns ett samband mellan de framsteg barn gör i och med EIBI och den erfarenhet och kunskap handledaren till det mångsidiga programmet har (Dixon et al., 2016). Även intensiteten och kvaliteten på insatserna, det vill säga om det mångsidiga programmet genomförs som avsett, bidrar till barnets lärande och utveckling (Långh et al., 2020). Det finns också forskning som indikerar att pedagogers kunskaper och attityder till EIBI har en påverkan på barns lärande och utveckling inom ramarna för insatsen (Eldevik et al., 2012, Klintwall et al., 2012). Det går också att diskutera andra aspekter av förskolans lärmiljö som kan ha betydelse för hur hjälpsamma insatser i förskolan blir för barn med autism. Exempel på sådana aspekter är hur den fysiska lärmiljön är utformad, storlek på barngrupper, och möjligheter till att interagera med och lära av typiskt utvecklade kompisar (Bejnö et al., 2023; Eldevik et al., 2012; Grindle et al., 2009; Odom et al., 2013).

I Sverige har ett antal olika faktorer identifierats för att tidiga insatser som EIBI ska kunna ges på bästa möjliga sätt i förskolan. I en etnografisk studie av Roll-Pettersson et al. (2016) framkom exempelvis vikten av att de resurspedagoger som har ansvar för att öva på färdigheter med barn med autism på förskolan inte blir isolerade från sina kollegor utan arbetar tillsammans med arbetslaget för att ge barnen med autism bästa möjliga stöd. I studien uttryckte också intervjuade föräldrar betydelsen av pedagogers kännedom om hur barnen kan bemötas och stötts

i sitt lärande. Här framkom också samarbetet mellan habilitering och förskola som en central faktor, inte minst eftersom synen på autism kan skilja sig åt bland personalen inom dessa olika organisationer med olika typer av uppdrag. Liknande slutsatser förekommer också i andra studier där behovet av samarbete mellan förskola och habilitering betonas (Westman Andersson et al., 2017), liksom värdet av pedagogers kunskap om evidensbaserade insatser, och positiva attityder till att ge barn med autism dessa insatser (Långh et al., 2017). Sammantaget kan slutsatsen dras att det finns goda möjligheter att främja lärande och delaktighet hos barn med autism med evidensbaserade tidiga insatser som EIBI för barn med autism i svenska förskolor. Detta förutsätter dock att rätt förutsättningar i lärmiljön finns på plats och att samarbetet mellan förskola och handledare från habiliteringen fungerar väl.

Lärmiljö

Lärmiljö är ett begrepp som kan definieras på många olika sätt. Inom forskning talar många om lärmiljö i bredare bemärkelse, alltså inte enbart den fysiska miljön utan också sådana aspekter som beskrivits tidigare i kapitlet, såsom exempelvis pedagogers kompetens, och hur barn ges stöd i att lära och samspela med varandra. Alltså både sociala aspekter, de fysiska miljöerna, och de instruktioner och aktiviteter som presenteras för barnen (Odom et al., 2018).

Det går att dela upp lärmiljö i två olika delar utifrån de faktorer som forskning visat sig kunna ha betydelse för alla barns lärande, utveckling och delaktighet i förskolan (Schmerse et al., 2018). Den ena delen rör strukturella faktorer som storlek på barngrupp, pedagogtätthet, lokaler och utbildningsnivå hos personal. Den andra delen rör processerna inom strukturen, som exempelvis hur lyhörda och responsiva pedagogerna är gentemot barnen, vilka instruktioner pedagogerna ger och hur de kommunicerar med barngruppen. Med andra ord, olika aspekter av hur pedagoger och barn interagerar (Anders et al., 2012; Granlund et al., 2016; Leifler et al., 2020; Odom et al., 2018). I förskolan verkar vissa av dessa faktorer som personaltäthet, pedagogers grad av utbildning samt lyhördhet för barns interaktionsförsök vara associerat med högre grad av engagemang i barngruppen i förskolans olika aktiviteter. På samma sätt har mindre barngrupper, mer utbildad personal och högre personaltäthet också visat sig hänga samman med barns lärande och grad av interaktion mellan barn och pedagoger (Granlund et al., 2016; NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Att utvärdera lärmiljö

Utifrån betydelsen av förskolans lärmiljö har flera olika skattningsinstrument utvecklats som stöd i att utvärdera förskolors verksamhet. Exempelvis finns en skattningskala som heter Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS; Harms et al., 2014). ECERS kan beskrivas som ett strukturerat observationsverktyg med fokus på lärmiljön för barn mellan tre till fem år. I lärmiljön ingår då både strukturella aspekter som fysisk lärmiljö, och processaspekter som samspel mellan pedagoger och barn i olika typer av aktiviteter. ECERS finns översatt till svenska, och utgår från alla barn i barngruppen (Garvis et al., 2017). Med utgångspunkt i bland annat ECERS och med anledning av att det saknades liknande instrument riktade specifikt mot barn med autism och deras behov utvecklades i USA skattningsverktyget Autism Program Environment Rating Scale (APERS; Odom et al., 2013). APERS är utformat för att fånga upp och utvärdera alla olika aspekter av lärmiljön som kan ha betydelse för hur barn med autism upplever, lär och deltar i sitt pedagogiska sammanhang. APERS tar sin utgångspunkt i att lärmiljön utgör grunden för barnets lärande och delaktighet, och att en god lärmiljö skapar förutsättningar för att evidensbaserade insatser ska kunna ges på bästa sätt till barn med autism (Odom et al., 2018). Kartläggningar med APERS kan därmed tjäna som utgångspunkt för att ge evidensbaserade insatser och stötta pedagoger i deras professionella utveckling kring autism och tidiga insatser (Sam et al., 2021). Instrumentet är omfattande, och innehåller runt 60 olika delfrågor beroende på version, uppdelade i tio olika huvuddomäner (se Figur 1 för översikt). Många delfrågor utgår specifikt från barn med autism, medan andra berör samtliga barn i gruppen eller klassen. Exempel på sådant APERS undersöker är övergångar mellan aktiviteter, utformande av fysiska miljöer, användande av visuellt stöd, och samarbete inom arbetslag samt med föräldrar. Andra exempel är hur pedagoger uppmuntrar barns ansträngningar, ger instruktioner, arrangerar aktiviteter, hanterar eventuella problemskapande beteenden, och stöttar kommunikationsinitiativ samt samspel med andra barn.

Vid skattning av lärmiljön med APERS samlas information in genom observation i förskolan, genom intervjuer med ansvariga pedagoger, samt med vårdnadshavare. I informationsinhämtningen ingår också att titta på pedagogisk dokumentation, eventuella lärandemål och individuella utbildningsplaner eller liknande. Slutligen utmynnar informationsinhämtningen med dess tillhörande skattning i en muntlig och skriftlig återkoppling från APERS-skattaren till det pedagogiska

arbetslaget runt barnet. I återkopplingen lyfts relativa styrkor i den enskilda verksamheten, liksom områden där det finns potential för utveckling. Underlaget kan sedan användas som utgångspunkt i att gemensamt och systematiskt arbeta med att utveckla förskolans verksamhet och lärmiljö i relation till barn med autism. APERS finns idag i en svensk förskoleversion (APERS-P-SE; Bejnö et al., 2019), som blivit noggrant översatt, kulturanpassad och innehållsvaliderad för att vara så användbar och relevant som möjligt i det svenska förskolesystemet.

Förutsättningar i svensk förskola utifrån APERS

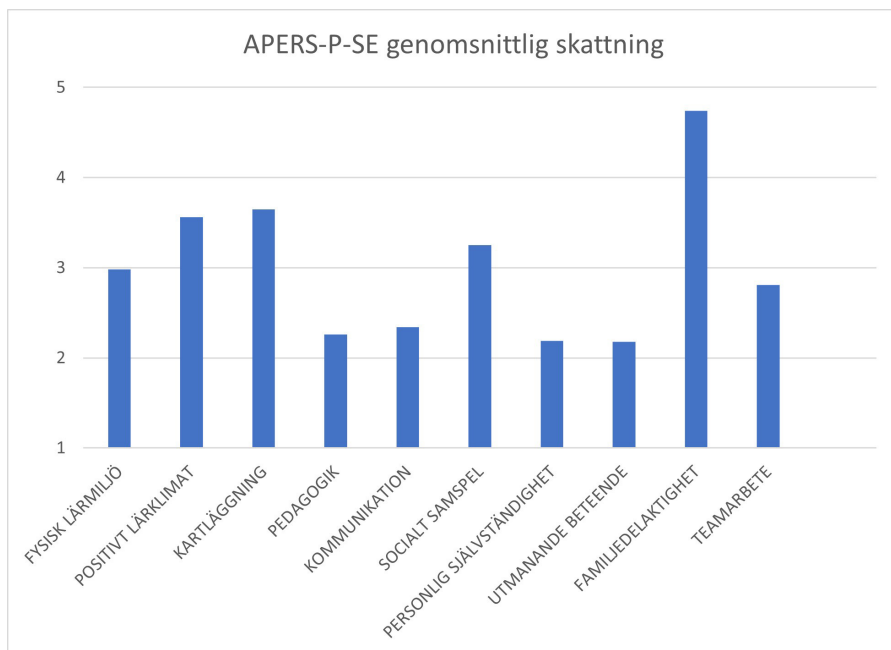
I en kvasiexperimentell, etikprövad (2016/2498-31/5) och förregistrerad (ClinicalTrials.gov; #NCT03634761) studie genomförd av Bejnö et al. (2022) deltog 17 förskolor där det fanns ett barn med autism som fick mångsidiga insatser (EIBI) handledda från ett habiliteringscentrum. Av de deltagande förskolorna fördelades nio till en interventionsgrupp, och åtta till en kontrollgrupp. Studien hade som övergripande syfte att utvärdera effekten av att arbeta systematiskt med att utveckla förskolans lärmiljö för barn med autism utifrån APERS, som tillägg till det mångsidiga programmet förskolan erhöll från habiliteringen. Den primära forskningsfrågan för studien var: Vad är effekten av att använda sig av skattningar med APERS i kombination med fortbildning och coachning baserat på APERS-skattningar på kvaliteten i lärmiljön för barn med autism i förskola? I upplägget ingick skattningar med APERS utförda av forskare från Stockholms universitet (författaren till det här kapitlet) som återkopplades till arbetslaget på förskolan i samtliga deltagande förskolor. I studiens interventionsgrupp utformades sedan en handlingsplan utifrån återkopplingen i samråd mellan arbetslagets pedagoger och handledare för det mångsidiga programmet på habiliteringscentrumet. I handlingsplanen låg fokus på hur pedagogerna gemensamt kunde utforma sin lärmiljö och använda sig av evidensbaserade metoder i sitt arbete, för att stötta lärande och delaktighet hos barn med autismdiagnos. Handlingsplanen låg sedan till grund för den kontinuerliga coachning som handledare från habilitering gav till pedagoger i förskolan under två terminer, med fokus på att få till det som hade utformats gemensamt i handlingsplanen. Som exempel kunde innehållet röra utformandet av en inkluderande samlingsaktivitet med andra barn, att få till en bra lunchsituation, eller att arrangera en lekaktivitet där barnet med autism stöttades i att utveckla sina lekfärdigheter tillsammans med andra barn. Utöver detta tillkom

utbildning till pedagogerna om autism, kvalitetsfaktorer i förskolans lärmiljö, samt grundläggande evidensbaserade strategier som exempelvis förstärkning, visuellt stöd, och prompt. I förlängningen var syftet därmed utöver förskolans lärmiljö och barnens lärande och delaktighet också att bidra till pedagogernas professionella utveckling.

Samtliga förskolor, deltagande barn och pedagoger rekryterades till studien i samband med att de mångsidiga programmen hade påbörjats. Från varje förskola rekryterades ett barn, samt ansvarig förskollärare och resurspedagog på barnets avdelning. Rekryteringen genomfördes över tre olika perioder, och sammanlagt pågick forskningsprojektet under två år, varav de enskilda förskolorna deltog i ett år per förskola och barn. Förskolorna i studiens interventionsgrupp fick som tidigare nämnt den ovan beskrivna insatsen, medan förskolorna i studiens kontrollgrupp fick skattning och återkoppling med APERS, men däremot ingen utbildning eller coachning. Vid de inledande skattningarna med APERS hade de mångsidiga programmen med EIBI just påbörjats. Så hur såg förutsättningarna ut för barn med autism i just dessa förskolor när de precis hade börjat få sina insatser från habiliteringen utifrån skattningarna med APERS? Vilka områden fungerade bättre, och vilka delar var svårare att få till? I figuren (Figur 1) nedan syns en översikt av APERS tio olika domäner, med genomsnittliga skattningar för varje domän, där 1 poäng indikerar ”mycket låg kvalitet”, 3 indikerar ”acceptabel kvalitet”, och 5 poäng indikerar ”mycket hög kvalitet”.

I figuren ovan framgår att familjedelaktighet är den del av förskolans arbete som skattades högst kring barn med autism. Här beskrev många pedagoger och föräldrar i APERS-intervjuerna att de etablerat ett gott samarbete kring barnen, med stöd i kontakten med habiliteringen. Ett annat område som också skattades relativt högt i genomsnitt i de olika förskolorna var positivt lärklimat, alltså att pedagogerna hälsade vänligt på alla barn, uppmuntrade alla barns ansträngningar, och hade ett varmt, respektfullt och positivt samspel med barnen i barngruppen. Det går också att lyfta fram hur arbetslaget i förskolorna arbetade med kartläggning och planering kring barnets behov och de insatser barnen skulle få i anslutning till dessa som ett relativt starkt område. Här kan det vara värt att notera att skattningarna kan ha påverkats i positiv riktning av att förskolorna redan hade börjat få visst stöd av habiliteringen i detta arbete, vilket inte är praxis för merparten av barn med autism i förskolan.

De områden som framförallt verkade vara mer utmanande att få till i dessa förskolor rörde hur pedagogerna tillsammans hanterade barnens



Figur 1. Den genomsnittliga poängen för respektive domän för alla deltagande förskolor när det mångsidiga programmet just hade påbörjats.

utmanande beteenden, som exempelvis bita andra eller slåss, och hur pedagogerna arbetade för att stötta barnens självständighet i olika aktiviteter. Vidare fanns det också utmaningar i förskolornas arbete med att uppmuntra och utveckla kommunikation hos de barn med autismdiagnos som deltog i studien. Många förskolor hade också utvecklingspotential kring det som i APERS kallas pedagogik vilket bland annat berör sådant som att planera lagom långa aktiviteter, variera storgrupps- smågrupps- och en-till-en-aktiviteter, att ge tydliga instruktioner, ta hjälp av visuellt stöd, använda sensoriska anpassningar, eller bryta ner långa och komplexa beteendekedjor som att ta på sig sina ytterkläder i mindre delar.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att många viktiga delar i lärmiljön fanns på plats för att kunna genomföra de mångsidiga programmen på förskolorna och därmed främja de berörda barnens lärande och delaktighet. Inte minst kan familjedelaktighet och ett positivt lärklimat ses som nyckelfaktorer för att få till en bra och givande insats (Bölte et al., 2021b). Samtidigt fanns också tydlig utvecklingspotential, inte minst kring att möta de utmaningar som är

definierande för autism, såsom kommunikation och självständighet (APA, 2013; WHO, 2021).

Olika perspektiv på kvalitet i förskolans lärmiljö

I anslutning till ovan beskrivna studie genomfördes också intervjuer med totalt 19 personer kopplade till den APERS-baserade insatsen efter att den hade avslutats (Bejnö et al., 2023). Deltagarna var förskolerektorer, pedagoger (förskollärare och barnskötare) på barnens avdelningar, föräldrar till barnen med autismsdiagnos som deltagit, och involverade handledare från habiliteringen. Studien syftade till att ta reda på vad deltagarna upplevde som viktigast för barn med autism i förskolan, samt hur deltagarna i intervjustudien uppfattat insatsen. Forskningsfrågorna för studien var: 1) Vad upplever rektorer och pedagoger i förskolan liksom handledare på habiliteringen och föräldrar till barn med autism som viktigast för barn med autism i förskolan som får tidiga insatser för att stötta barnens utveckling? 2) Hur upplevde samma deltagare att interventionen baserad på APERS hade påverkat kvaliteten i förskolans lärmiljö för barn med autism?”. Intervjuerna analyserades med tematisk analys och nedan finns en kort beskrivning av vad deltagarna beskrev som viktigast för barn med autism.

Personalens kompetens

Deltagarna lyfte vikten av pedagogernas kompetens för att möta barn med autism, alltså att det behövs både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter i de vardagliga situationerna. Deltagarna beskrev vidare att det därför både behövs teoretisk utbildning och övning i det konkreta agerandet. Pedagoger förklarade betydelsen av att få coachning på plats i förskolan för att kunna utveckla sina färdigheter i att bemöta och stötta lärande och delaktighet hos barnen med autism.

Barns inkludering och delaktighet

Barn med autisms inkludering och delaktighet var något som särskilt betonades av föräldrarna i intervjuerna. Alltså att deras barn skulle få uppleva att de var en del av gruppen, och inte hamnade utanför. Föräldrarna beskrev att det hängde ihop med pedagogernas trygghet i att möta just deras barn och involvera barnet i aktiviteter med andra barn på förskolan. Vidare beskrev deltagarna betydelsen av barngruppen i stort, och barngruppens del i att fungera som kompisar och förebilder för barn med autism i deras lärande.

Samarbete

I studien lyftes olika aspekter av samarbete upp som exempelvis samarbete mellan förskola och föräldrar. Mest betonades dock samarbete inom arbetslaget på förskolan, exempelvis genom att sammanfoga barnens individuella mål med det som var fokus för alla barn på avdelningen i deras lärande. Deltagare lyfte också vikten av att alla kände till hur mycket stöd de skulle ge till barnet, exempelvis vid påklädning, och hur mycket eller på vilket sätt barnet skulle utmanas i sitt lärande, så att det inte blev så att just det här barnet enbart skulle vara en pedagogs ansvar. Några deltagare från habiliteringen beskrev trots detta att de ibland kunde uppfatta en osäkerhet och passivitet hos pedagogerna kring hur ansvar skulle tas för att arbeta med den egna lärmiljön och stötta alla barn i barngruppen.

Fysisk lärmiljö

Deltagarna beskrev vikten av att ha en pedagog på förskolan som hade delar eller hela sin tid avsatt för att stötta lärandet hos barnet med autism samt bemanna arbetslaget i stort. Många lyfte också upp betydelsen av att dela in större barngrupper i mindre grupper för att möjliggöra lärandet hos de barn med autism som ofta kunde vara känsliga för allt för mycket syn- rörelse- eller ljudintryck. Flera deltagare beskrev också att det var viktigt att anpassa den fysiska miljön genom att tydliggöra material, avgränsa olika delar av lokalerna, tydliggöra förväntningar (exempelvis visuellt kommunicera var en ateljé är någonstans, och visa med bilder vad man kan göra där) i motsats till de stora, plottiga eller röriga miljöer som ibland kan prägla förskolans fysiska rum. Ett flertal pedagoger beskrev också hur hjälpsamt de tyckte att det hade varit att implementera visuellt stöd kring exempelvis handtvätt, samlingar, av- och påklädning, vad som skulle ske under dagen, veckan, eller under en enskild aktivitet. En samlad erfarenhet tycktes vara att just detta var hjälpsamt för alla barn, oavsett autismdiagnos eller ej.

Slutsats

Barn med autism har utmaningar med socialt samspel, kommunikation, och begränsade samt repetitiva beteendemönster. De har olika behov av stöd och anpassning i förskolan. I Sverige har förskolan stor potential att främja lärande och utveckling hos barn med autism. Barnens lärande och utveckling kan ske i samspel med pedagoger och andra barn, och pedagogerna ska utmana och stimulera alla barn till lärande och delaktighet. Aktuell forskning pekar dock mot att förskolan i Sverige idag

inte alltid är så väl matchad för att möta barn med autisms behov. Framförallt tycks det i förskolor kunna vara svårt att få till rätt förutsättningar för att stötta dessa barns kommunikation och självständighet, samt att hantera utmanande beteenden. Det är olyckligt då detta är några av de viktigaste faktorerna i en pedagogisk kontext för dessa barn. Samtidigt finns goda exempel där förskolor framgångsrikt samarbetat med habiliteringen kring mångsidiga program vilket bidragit till att främja lärande och utveckling hos barn med autism.

För att främja lärande och delaktighet hos barn med autism behöver pedagoger hjälpas åt och samarbeta kring barnet, samarbeta med vårdnadshavare och kunna ta hjälp med handledning utifrån när det behövs. Pedagoger i förskolan behöver också stötta barns kommunikationsinitiativ och sociala samspel, samt arbeta med tydlighet och struktur i förskolans olika miljöer. Men andra ord; främja delaktighet genom ett inkluderande arbetssätt utifrån evidensbaserad praktik. En hjälp på vägen i det arbetet kan vara att systematiskt utvärdera kvaliteten på lärmiljön för barn med autism med hjälp av skattningsinstrumentet APERS. APERS-skattningarna kan i sådana fall ligga till grund för systematiskt kvalitetsarbete med att utveckla lärmiljön i förskolan för att stötta lärandet och delaktigheten hos barn med autism, och möjliggöra framgångsrika tidiga insatser.

Utöver att sammanfatta aktuellt forskningsläge kring autism, förskola och tidiga insatser, bidrar det här kapitlet med att sammanställa och beskriva forskning som har gjorts i Sverige med APERS för att förbättra förutsättningarna för barn med autism i förskolan. Studierna kan dels tjäna som ett exempel på hur forskning kan genomföras i förskolan, dels ge vägledning kring vilka delar som kan vara av särskild betydelse i förskolans arbete för att ge barn med autism bästa möjliga förutsättningar till lärande och delaktighet, och dels ge exempel på systematiskt kvalitetsarbete i förskolan utifrån skattningsinstrumentet APERS.

Författarens tack

Ett stort tack till Lise Roll-Pettersson och Sven Bölte för värdefull feedback och kommentarer på det här kapitlet under skrivandeprocessen.

Referenser

American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*.

- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., revised).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., & Lehl, S. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76–136.
- Baron-Cohen S. (2017). Editorial perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744–747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Bettelheim, B. (1967). *Empty fortress*. Simon and Schuster.
- Bejnö, H., Bölte, S., Linder, N., Långh, U., Odom, S. L., & Roll-Pettersson, L. (2022). From someone who may cause trouble to someone you can play with: Stakeholders’ perspectives on preschool program quality for autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3890–3908. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05268-2>
- Bejnö, H., Roll-Pettersson, L., Klintwall, L., Långh, U., Odom, S. L., & Bölte, S. (2019). Cross-cultural content validity of the Autism Program Environment Rating Scale in Sweden. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1853–1862. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03870-5>
- Bejnö, H., Roll-Pettersson, L., Klintwall, L., Långh, U., Odom, S. L., & Bölte, S. (2023). Adapting the preschool environment to the needs of children on the autism spectrum in Sweden: A quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 30(3), 278–297. <https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1993330>
- Bölte, S., Lawson, W. B., Marschik, P. B., & Girdler, S. (2021a). Reconciling the seemingly irreconcilable: The WHO’s ICF system integrates biological and psychosocial environmental determinants of autism and ADHD: The International Classification of Functioning (ICF) allows to model opposed biomedical and neurodiverse views of autism and ADHD within one framework. *BioEssays*, 43(9), e2000254. <https://doi.org/10.1002/bies.202000254>
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S., & Borg, A. (2021b). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9, 9–15. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>

- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.032>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied Behavior Analysis* (3rd Edition). Pearson Education.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Dixon, D. R., Linstead, E., Granpeesheh, D., Novack, M. N., French, R., Stevens, E., Stevens, L., & Powell, A. (2016). An evaluation of the impact of supervision intensity, supervisor qualifications, and caseload on outcomes in the treatment of autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 339–348. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0132-1>
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison-controlled study. *Behavior modification*, 31(3), 264–278. <https://doi.org/10.1177/0145445506291396>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 2–220. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>
- Fuller, E. A. & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>
- Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. (2012). *Mångsidiga intensiva insatser för barn med autism i förskoleåldern*. https://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Mangsidiga_intensiva_insatser_for_barn_med_autism_i_forskolealdern_rev_2012.pdf
- Gabbay-Dizdar, N., Ilan, M., Meiri, G., Faroy, M., Michaelovski, A., Flusser, H., Menashe, I., Koller, J., Zachor, D. A., & Dinstein, I. (2022). Early diagnosis of autism in the community is associated with marked improvement in social symptoms within 1–2 years. *Autism*, 26(6), 1353–1363. <https://doi.org/10.1177/13623613211049011>
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2017). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: A reflection on adaption. *Early Child Development and Care*, 188(5), 584–593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1377192>

- Gladh, M. & Siljehag, E. (2025). Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 351–371). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.q>
- Girard, D., Courchesne, V., Cimon-Paquet, C., Jacques, C., & Soulières, I. (2023). Visual abilities and exploration behaviors as predictors of intelligence in autistic children from preschool to school age. *Autism*, 27(8), 2446–2464. <https://doi.org/10.1177/13623613231166189>
- Graber, A. & Graber, J. (2023). Applied behavior analysis and the abolitionist neurodiversity critique: An ethical analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 16(4), 921–937. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00780-6>
- Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P., Gustafsson, B., Golsäter, M., Proczkowska, M., & Sjöman, M. (2016). *Tidig upptäckt—Tidig insats (TUTI)—Slutrapport*. <https://ju.se/download/18.7d241c5015334a41afbaaf9/1520578716298/TUTI%20Rapport%20till%20Socialstyrelsen.pdf>
- Grindle, C. F., Hastings, R. P., Saville, M., Hughes, J. C., Kovshoff, H., & Huxley, K. (2009). Integrating evidence-based behavioural teaching methods into education for children with autism. *Educational and Child Psychology*, 26(4), 65–81.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale*, third edition (ECERS-3). Teachers College Press.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Klintwall, L., Gillberg, C., Bölte, S., & Fernell, E. (2012). The efficacy of intensive behavioral intervention for children with autism: A matter of allegiance? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 139. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1223-z>
- Klintwall, L. & Eikeseth, S. (2014). Early and intensive behavioral intervention (EIBI) in autism. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* (s. 117–137). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_129
- Klintwall, L., Macari, S., Eikeseth, S., & Chawarska, K. (2015). Interest level in 2-year-olds with autism spectrum disorder predicts rate of verbal, nonverbal, and adaptive skill acquisition. *Autism*, 19(8), 925–933. <https://doi.org/10.1177/1362361314555376>

- Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L. (2016). Pivotal Response Treatment. In Lang, R., Hancock, T., Singh, N. (Eds.) *Early Intervention for young children with autism spectrum disorder. Evidence-based practices in behavioral Health*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_4
- Kolb, B. & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(4), 265–276.
- Larsen, K., Aasland, A., & Diseth, T. H. (2018). Identification of symptoms of autism spectrum disorders in the second year of life at day-care centres by day-care staff: Step one in the development of a short observation list. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2267–2277. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3489-x>
- Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2020). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582–597. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P., & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: Prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*, 350, h1961. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1961>
- Långh, U., Hammar, M., Klintwall, L., & Bölte, S. (2017). Allegiance and knowledge levels of professionals working with early intensive behavioural intervention in autism. *Early Intervention in Psychiatry*, 11(5), 444–450. <https://doi.org/10.1111/eip.12335>
- Långh, U., Perry, A., Eikeseth, S., & Bölte, S. (2020). Quality of early intensive behavioral intervention as a predictor of children's outcome. *Behavior Modification*, 45(6), 911–928. <https://doi.org/10.1177/0145445520923998>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., ... Shaw, K. A. (2023). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 sites, United States, 2020. Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C. : 2002), 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Author.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>
- Odom, S. L., Hall, L. J., Morin, K. L., Kraemer, B. R., Hume, K. A., McIntyre, N. S., Nowell, S. W., Steinbrenner, J. R., Tomaszewski, B., Sam, A. M., & DaWalt, L. (2021). Educational interventions for children and youth with autism: A 40-year perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4354–4369. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04990-1>
- Odom, S. L., Cox, A. W., Brock, M. E., & National Professional Development Center On ASD. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(3), 233–251. <https://doi.org/10.1177/001440291307900207>
- Odom, S. L., Cox, A., Sideris, J., Hume, K. A., Hedges, S., Kucharczyk, S., Shaw, E., Boyd, B. A., Reszka, S., & Neitzel, J. (2018). Assessing quality of program environments for children and youth with autism: Autism Program Environment Rating Scale (APERS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 913–924. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3379-7>
- O'Reilly, M., Lester, J. N., Kiyimba, N. (2020). Autism in the twentieth century: An evolution of a controversial condition. In S. J. Taylor & A. Brumby (Eds.) *Healthy minds in the twentieth century. Mental health in historical perspective*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27275-3_7
- Posar, A. & Visconti, P. (2017). Tribute to Grunya Efimovna Sukhareva, the woman who first described infantile autism. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 12(3), 300–301. https://doi.org/10.4103/jpn.JPN_46_17
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., & Boyd, B. A. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane database of systematic reviews*, 5(5), CD009260. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>
- Roll-Pettersson, L., Olsson, I., & Ala i-Rosales, S. (2016). Bridging the research to practice gap: A case study approach to understanding EIBI supports and barriers in Swedish preschools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 317–338.

- Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). The diagnosis of autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4253–4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Sam, A. M., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2021). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2308–2323. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04706-x>
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010). “Special support” in preschools in Sweden: Preschool staff’s definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 5(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/10349120903537830>
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Shaw, K. A., Bilder, D. A., McArthur, D., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Pas, E. T., Salinas, A., Warren, Z., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Ladd-Acosta, C. M., Patrick, M., Zahorodny, W., Green, K. K., ... Maenner, M. J. (2023). *Early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020*. Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002), 72(1), 1–15. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7201a1>
- Smith, D. P., Hayward, D. W., Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2021). Treatment gains from early and intensive behavioral intervention (EIBI) are maintained 10 years later. *Behavior Modification*, 45(4), 581–601. <https://doi.org/10.1177/0145445519882895>
- Smart, J. F. & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 29–40.
- Socialstyrelsen. (2024). *Nationella riktlinjer 2024: Adhd och autism*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/nationella-riktlinjer/2024-3-8958.pdf>
- Souders, M. C., Zavodny, S., Eriksen, W., Sinko, R., Connell, J., Kerns, C., Schaaf, R., & Pinto-Martin, J. (2017). Sleep in children with autism spectrum disorder. *Current Psychiatry Reports*, 19(6), 34. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0782-x>

- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattnings-samling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod.pdf>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 18. Skolverket.
- Smith, T., Klorman, R., & Mruzek, D. W. (2015). Predicting outcome of community-based early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1271–1282. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0002-2>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sveriges Kommuner och Regioner. (2022). *Öppna jämförelser – Förskola 2022 – Förskolans kompensatoriska uppdrag*. <https://skr.se/download/18.359736e3184997951b11382/1669037955232/Öppna%20jämförelser%20-%20Förskola%202022.pdf>
- Vivanti, G., Barbaro, J., Hudry, K., Dissanayake, C., & Prior, M. (2013). Intellectual development in autism spectrum disorders: New insights from longitudinal studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 354. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00354>
- Westman Andersson, G., Miniscalco, C., & Gillberg, N. (2017). A 6-year follow-up of children assessed for suspected autism spectrum disorder: Parents' experiences of society's support. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 1783–1796. <https://doi.org/10.2147/NDT.S134165>
- World Health Organization (2021). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). <https://icd.who.int/>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Kapitel 8. Att främja ögonkontakt i socialt samspel hos barn med autism

Dag Strömberg, Lise Roll-Pettersson & Heidi Selenius

Alla barn med autism har utmaningar med socialt samspel. Många av dem har också avvikande ögonkontakt. Att kunna titta andra människor i ögonen är en förutsättning för mer avancerade sociala färdigheter och ökar möjligheterna till delaktighet i lek- och lärandesituationer. Det här kapitlet beskriver hur ögonkontakt hos barn med autism kan främjas på ett lekfullt sätt. I kapitlet ingår ett exempel från en aktuell studie² som använder metoder grundade i tillämpad beteendeanalys. Kapitlet syftar även till att fungera som inspiration och vägledning för pedagoger i förskola eller skola.

Vikten av ögonkontakt

Redan under de första timmarna i livet föredrar ett nyfött barn att rikta sin blick mot andra människor; inom tre månader märks en tydlig preferens för att titta mot ögon snarare än mot andra delar av ansikten (Jones et al., 2008). Genom att upprätthålla ögonkontakt med andra människor erhålls mycket information om den sociala omvärlden: att känna igen personer, uppfatta deras känslouttryck och potentiellt deras intentioner (Hustyi et al., 2023). Därmed underlättas många sociala lek- och lärandesituationer, alltså sådana situationer som bygger på att uppmärksamma vad andra människor gör. För barn som tittar mindre i andras ögon blir den typen av situationer ofta inte lika gynnsamma (Moriuchi et al., 2017). I en experimentell studie undersökte vi en föräldraledad insats för att främja ögonkontakt i socialt samspel hos två barn med autism i förskoleåldern.

² Mer detaljerad beskrivning finns i Strömberg et al., 2025.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Strömberg, D., Roll-Pettersson, L., & Selenius, H. (2025). Att främja ögonkontakt i socialt samspel hos barn med autism. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 181–202). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.i>. Licens: CC BY 4.0

Autism

Autism är en funktionsnedsättning som förekommer hos omkring 2 procent av alla personer mellan 2 och 64 år i Sverige (Socialstyrelsen, 2024a). Det är en beteendediagnos som ställs genom utredning av psykolog och läkare. Ibland ingår även ytterligare yrkesgrupper, till exempel logoped eller fysioterapeut. Utredningen brukar inbegripa en kombination av observationer, intervjuer och skattningsformulär. Dessutom ingår en medicinsk undersökning för att kunna skilja mot andra diagnoser och ta reda på om det finns samtidiga medicinska tillstånd (Frick et al., 2023).

För att diagnosen autism ska ställas krävs att kriterier uppfylls inom två områden: a) varaktiga brister i social kommunikation och social interaktion i ett flertal olika sammanhang, och b) begränsade, repetitiva mönster i beteenden, intressen eller aktiviteter (American Psychiatric Association, 2022). Inom det första området ska tre symptom förekomma, närmare bestämt bristande förmåga till 1) social ömsesidighet (t.ex. turtagning i lek och samtal), 2) ickeverbala kommunikativa beteenden vid social interaktion (t.ex. att förstå och använda kroppsspråk och gester eller ta kontakt med andra), samt 3) att utveckla, bevara och förstå olika typer av sociala relationer (t.ex. vänskapsrelationer med jämnåriga i förskolan). Inom det andra området ska minst två av följande symptom förekomma: 1) stereotypa beteenden (t.ex. upprepande av samma rörelser, ord eller meningar, 2) insisterande på likhet eller rutiner (t.ex. alltid gå exakt samma väg till förskolan), 3) begränsade och fixerade intressen (t.ex. ensidigt intresse för vissa leksaker eller kunskapsområden) och 4) över- eller underkänslighet för sensorisk stimulering (t.ex. att reagera ovanligt mycket eller lite på olika intryck via syn, hörsel, känsel, smak eller lukt), eller säreget intresse för vissa sinnesintryck (t.ex. att vara fascinerad av vissa material, ljus, eller ljud eller att lukta överdrivet på vissa föremål).

Ovannämnda symptom måste ha funnits under den tidiga utvecklingsperioden, men vanligtvis blir symptomen uppmärksammade då kraven ökar i takt med ju äldre barnet blir (American Psychiatric Association, 2022). Vanligtvis uppmärksammas symptomen av föräldrar och andra personer i barnets närhet. Symptomen ska också orsaka betydande svårigheter i vardagen, och ska inte förklaras bättre med intellektuell funktionsnedsättning eller globalt försenad psykisk utveckling (American Psychiatric Association, 2022). Det finns en stor variation hos personer som får en autismdiagnos vad gäller vilka symptom

som är mest framträdande (Edwards et al., 2024). Variationen gäller också huruvida autismen är kombinerad med andra psykiatriska diagnoser, t.ex. intellektuell funktionsnedsättning eller ADHD, eller medicinska diagnoser såsom epilepsi, sömnproblem eller magtarmsbesvär (Bougeard et al., 2024; Socialstyrelsen, 2024a).

Kort om att skriva om autism. Vissa personer föredrar att beskrivas utifrån identitet först, t.ex. ”autistisk person”, medan andra hellre vill benämnas utifrån person först, t.ex. ”person med autism” (Buijsman et al., 2023). Utan att ta ställning för det ena eller andra alternativet har vi i detta kapitel valt att använda person först. För ytterligare beskrivning av autism, se även kapitlet av Bejnö (2025).

Ögonkontakt och autism

Brister i social kommunikation och social interaktion, vilket rör det första området av diagnoskriterierna för autism, kan bland annat visa sig genom bristande ögonkontakt (American Psychological Association, 2022). Det är ett av de symptom som vårdnadshavare först lägger märke till hos barn som diagnosticeras med autism före tre års ålder (Becerra-Culqui et al., 2018). Många barn med autism föredrar att titta på icke-sociala stimuli (t.ex. leksaker, hushållsföremål eller geometriska mönster), snarare än sociala stimuli som ansikten (Gale et al., 2019; Klin et al., 2009). Frekvensen av ögontittande, även kallat preferens för andras ögon, hos barn som senare diagnostiseras med autism är till en början lik den hos barn med typisk utveckling. Från 2 till 6 månaders ålder tenderar dock ögontittandet att minska (Jones & Klin, 2013). Den lägre preferensen för andras ögon är alltså inte medfödd utan utvecklas över tid, vilket har inverkan på barns sociala utveckling (Jones & Klin, 2013).

Forskning visar samband mellan undvikande av ögonkontakt och graden av autismsymptom hos 2-åriga barn med autism (Jones et al., 2008). Ju mindre barnen tittar mot andras ögon, desto större svårigheter har de med social interaktion och social kommunikation. Även om ögonkontakt kan upplevas som obehagligt för vissa vuxna med autism (Tanaka & Sung, 2016) finns det forskning som påvisar att barn i förskoleåldern med autism inte reagerar negativt på ögonkontakt (Nuske et al., 2015). För dem kan det snarare handla om en likgiltighet inför de sociala signalerna i andras ögon; en okänslighet som kan ha bidragit till att de inte har lärt sig att titta mot ögon (Moriuchi et al., 2017). Det förekommer att vuxna med autismdiagnos själva önskar hjälp

med att tolerera ögonkontakt, för att underlätta samspelet med andra människor (Andréen et al., 2021). Samtidigt kan det vara samtalspartners utan autismdiagnos som, i högre grad än personer med autism, stressas av samtal utan ögonkontakt (Clin & Kissine, 2023).

Att kunna titta mot andra människors ögon är en förutsättning för utvecklingen av mer avancerade sociala och kommunikativa färdigheter (Hustyi et al., 2023). Några sådana färdigheter som börjar utvecklas redan under det första levnadsåret är *delad uppmärksamhet* (eng: joint attention) och *social referering* (eng: social referencing). Delad uppmärksamhet handlar om att två personer samordnar sin uppmärksamhet mot samma föremål eller händelse för att tillsammans dela upplevelsen (Baldwin, 1995). Bristande delad uppmärksamhet ses som ett tidigt tecken på senare svårigheter i utvecklingen av social kommunikation och samspel samt betraktas som en diagnosmarkör för autism (Bruinsma et al., 2004). Social referering innebär att när något nytt eller tvetydigt inträffar i omgivningen, söker barnet visuell bekräftelse hos en vuxen för att få information om en lämplig reaktion (Walden & Baxter, 1989). Ett exempel på social referering är när en okänd person kommer in i rummet och barnet tittar mot en vuxen för att få veta om det är bra att närma sig personen eller ej. Social referering är något som kan vara utmanande för barn med autism (Sivaraman et al., 2020).

Om ett barn med autism upplever ögonkontakt som något positivt ökar chansen att barnet uppmärksammar viktiga sociala händelser i omgivningen. Det vill säga händelser som förmedlas via andra personer, såsom föräldrar, pedagoger i förskolan, eller andra barn. Det blir därmed lättare att delta i olika sociala lärandesituationer, vilket avsevärt ökar barnets livskvalitet (Cook et al., 2017). Att ett barn börjar titta mot andras ögon kan betraktas som en viktig milstolpe i utvecklingen. På engelska brukar sådana beteendemässiga förändringar kallas *behavioral cusp* (Rosales-Ruiz & Baer, 1997). Ibland brukar *behavioral cusp* benämnas som en ”beteendemässig vändpunkt”, men tyvärr saknas en etablerad översättning till svenska. Det som avses är en enskild beteendeförändring som har stor och betydelsefull effekt för individen, genom att den ger tillgång till nya sammanhang för lärande och positiv förstärkning. Utöver exemplet med att lära sig titta i ögonen, kan en *behavioral cusp* även vara när ett barn lär sig krypa eller gå. Detta gör att barnet får tillgång till nya miljöer genom att självständigt förflytta sig mellan olika platser i hemmet, vilket ökar tillgången till diverse föremål och aktiviteter och samtidigt ökar möjligheten till socialt samspel med föräldrar, syskon och andra. Alltså en specifik beteendeförändring som har en avgörande betydelse för barnets fortsatta utveckling.

Att främja ögonkontakt

I insatser som syftar till att främja barns utveckling och lärande är det viktigt att utgå ifrån en vetenskaplig grund. Generellt rekommenderas tidiga insatser som stöd till barn med autism (Socialstyrelsen 2024b). Många av dessa insatser bygger på empirisk forskning inom det vetenskapliga forskningsfältet *tillämpad beteendeanalys* (eng: applied behavior analysis), vilket syftar till att förstå och främja viktiga beteenden som förbättrar människors livskvalitet (Cooper et al., 2020; Heward et al., 2022). Insatser för barn med autism kan bestå av antingen riktade eller mångsidiga program (se t.ex. Odom et al., 2025; Socialstyrelsen 2024b). För att insatser som bygger på tillämpad beteendeanalys ska användas på ett effektivt och etiskt sätt i praktiken krävs det förutom kompetens hos enskilda utövare också tillräckliga resurser och god planering på organisationsnivå (Odom et al., 2020). Ett vanligt delmål vid tidiga insatser som bygger på tillämpad beteendeanalys är att främja ömsesidig social ögonkontakt hos barn med autism (Hustyi et al., 2023). Nedan beskrivs några principer och metoder som har använts i tidigare forskning inom området.

Förstärkning

Förstärkning är en grundläggande beteendeanalytisk princip med gott empiriskt stöd (Cooper et al., 2020). Enkelt uttryckt innebär förstärkning att det vi gör som fungerar, tenderar vi att upprepa. Exempelvis om vi tittar ut genom ett fönster och ser en vacker utsikt kommer vår blick oftare söka detta fönster. Samtidigt som förstärkning förekommer som en princip i vardagen, vare sig vi lägger märke till det eller ej, kan den även användas i praktiken som en strategi för att främja lärande. Det finns många studier som visar hur förstärkning kan tillämpas för att stödja barn med autism i bland annat lek, sociala färdigheter och kommunikation. Förstärkning kan därmed betraktas som en evidensbaserad praktik (Hume et al., 2021). Dessutom finns vetenskapligt stöd för att förstärkning kan främja ögonkontakt hos barn med autism (för översikt se Hustyi et al., 2023).

När förstärkning används som en specialpedagogisk strategi handlar det om att främja lärande genom att se till att ett socialt betydelsefullt beteende leder till en viss typ av konsekvens, en så kallad *förstärkare* (Cooper et al., 2020). En förstärkare ökar beteendets förekomst i framtiden. Lägg gärna märke till att ordet konsekvens inom beteendeanalysen inte har någon särskild värdering. Ordet är varken negativt eller positivt laddat, utan avser endast något som inträffar direkt

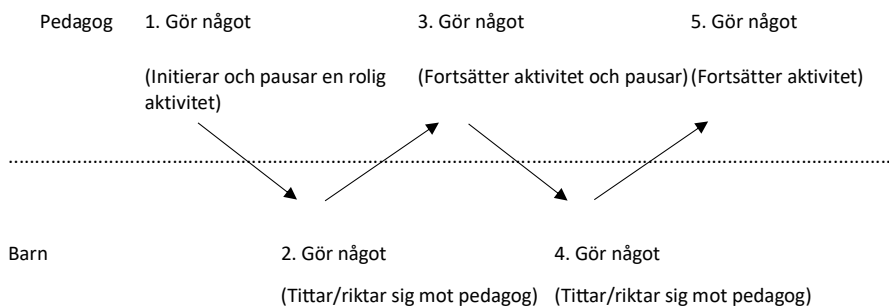
efter ett visst beteende (Schneider, 2012). Det är också viktigt att notera att vad som fungerar som förstärkare alltid är individuellt och beror på vad en person för tillfället är intresserad eller motiverad av (Cooper et al., 2020).

Shaping

Shaping, som ibland på svenska brukar uttryckas som formning eller shejping, är en metod där man systematiskt strävar efter att förstärka beteenden som gradvis liknar det slutliga målbeteendet, samtidigt som man undviker att förstärka beteenden som ligger längre ifrån målet (Cooper et al., 2020). Det är en metod, som har rapporterats ha forskningsstöd för att främja beteenden inom olika livsområden för barn med autism (Cihon, 2022). Även om Hume et al. (2021) inte listar *shaping* i sin forskningsöversikt, argumenterar Cihon utifrån flera forskningsstudier för att *shaping* bör ses som en evidensbaserad praktik för barn med autism.

Shaping har bland annat använts för successivt främjande av ögonkontakt hos barn med autism (Fonger & Malott, 2019). I studien av Fonger och Malott ingick tre barn mellan två och två och ett halvt års ålder. Barnen gick i en specialförskola i USA. De hade mycket begränsade språkliga färdigheter och undvek direkt ögonkontakt. Alla tre barn fick delta i en *shaping*-insats, som bestod av att de fick tillgång till en favoritleksak en liten stund, sedan togs leksaken bort och gavs tillbaka så snart barnen, utan några verbala instruktioner, uppvisade beteenden som successivt närmade sig ögonkontakt. Förstärkning erbjöds när barnen (1) riktade sig mot en vuxen, (2) tittade mot den vuxnes ansikte, (3) tittade mot ögonen, och (4) höll kvar blicken gradvis längre tid. Förutom tillgång till favoritleksaken användes också något ätbart som ytterligare förstärkning, och pedagogen försökte sedan gradvis men utan framgång ta bort det ätbara. Studien visade goda resultat i form av att barnen började titta mot vuxnas ögon i olika undervisningssituationer, vilket generaliserades till flera olika pedagoger, till olika platser och vidmakthölls över tid. Samtidigt fanns vissa begränsningar, som bland annat hade att göra med typen av förstärkare.

Att erbjuda ätbara förstärkare är relativt vanligt i tidigare forskning om att främja ögonkontakt hos barn med autism (Hustyi et al., 2023). Det kan visserligen vara en god idé ibland att använda ätbara förstärkare, såsom när ett barn lär sig att be om "glass" och glassen är den naturliga förstärkaren. Dock kan ätbara förstärkare innebära nackdelar



Figur 1. En social kedja (se Fernandez & Rosales-Ruiz, 2023).

som att de på sikt kan ha negativ påverkan på hälsan (Leaf et al., 2016). De brukar ses som en sista utväg, när inga andra förstärkare kan identifieras (DeLeon et al., 2013). Likaså behöver man överväga huruvida leksaker eller andra favoritföremål (Morris & Bridges, 2024) ska användas som förstärkare. Somliga barn kan ha svårt att lämna ifrån sig saker de tycker om (t.ex. en surfplatta) och det kan därför uppstå konflikter. När sådana förstärkare används kan det, för att minska risken för konflikter, vara viktigt att barnet först får öva på att dela med sig innan insatsen påbörjas. Man behöver då vara medveten om att insatsen fördröjs.

För att kunna prioritera främjandet av ögonkontakt i ett tidigt skede kan en lösning vara att använda *sociala förstärkare* i naturliga situationer. Sociala förstärkare omfattar varken något ätbart eller kräver att barnet lämnar ifrån sig ett favoritföremål. Dessa sociala förstärkare kan bestå av gemensamma aktiviteter där det sociala spelet är en nödvändig beståndsdel och något som barnet uppskattar.

Social kedja

Det kan vara hjälpsamt att se en samspelssituation som en sorts interaktiv *social kedja*, i vilken barnets och pedagogens beteenden är sammanlänkade och har en ömsesidig påverkan (Fernandez & Rosales-Ruiz, 2023). Detta innebär att för att ett samspel ska fortsätta är barnet beroende av vad pedagogen gör, precis som pedagogen är beroende av vad barnet gör. Ett exempel på en sådan social kedja är när (1) pedagogen börjar sjunga "Imse vimse spindel, klättrar..", (2) barnet tittar mot pedagogen, (3) som fortsätter "uppför trä'n, ner faller regnet, spolar spindeln...", (4) barnet tittar mot pedagogen, (5) som fortsätter "bort, upp stiger solen..." och så vidare (se figur 1).

En experimentell studie i naturlig miljö

Trots att det finns tidigare studier om insatser för att främja ögonkontakt hos barn med autism, saknas det studier som har utförts i barns naturliga miljöer och med sociala förstärkare (jfr. Hustyi et al., 2023). För att planera, undersöka och utvärdera insatser för enskilda barn kan det vara lämpligt att använda en design som kallas single-case experimental design (Kazdin, 2019). Studier med sådan design genomförs med få deltagare där deltagarnas beteende mäts kontinuerligt före och under en insats. Ofta görs även mätningar efter insatsen.

Vi använde denna design vid en shaping-insats i hemmiljö. Insatsen hade som mål att främja ögonkontakt i social samspelslek hos barn med autism. Den gavs av barnens föräldrar. En mer detaljerad beskrivning av studiens design finns i Strömberg et al. (2025). Studien är godkänd av etikprövningsnämnden (Dnr:2022-05618-01). Vår primära forskningsfråga var att undersöka en insats för att främja ögonkontakt hos två barn med autism bestående av föräldraledd shaping i social samspelslek, med digital handledning. Vi ville dessutom ta reda på hur insatsen uppfattades av barnen och deras föräldrar.

I studien deltog två barn; treåriga Ravi och fyraåriga Asha (namnen är pseudonymer). Bägge hade diagnostiserats med autism och föräldrarna hade sedan länge noterat en brist på ögonkontakt och önskade hjälp med detta. Familjerna befann sig i Indien och handleddes från Sverige. I samråd med handledaren valde varje barns föräldrar ut tre samspelslekar som barnet tyckte mycket om att göra tillsammans med en förälder, och där föräldern behövdes för att leken skulle gå att genomföra. Till exempel att bli upplyft och snurrad i luften, att få fart i en gunga, eller att föräldern blåste såpbubblor. Föräldrarna fick först öva på att genomföra varje lek flera gånger i rad, så att de hade kontroll över situationen och lätt kunde starta och stoppa leken.

Barnens nivå av ögonkontakt mättes innan shaping-insatsen påbörjades. Mätningarna genomfördes vid flera tillfällen genom att föräldern initierade de valda samspelslekarna och sedan gjorde en fem sekunders paus. Dessa tillfällen videofilmades och vi noterade om barnet på något sätt visade att det ville att samspelet skulle fortsätta. Oavsett vad barnet gjorde under pausen fortsatte leken ändå efter fem sekunder. Dessa initiala mätningar före insatsen bekräftade att inget av barnen regelmässigt tittade mot föräldrarnas ögon för att leken skulle fortsätta. Ravi tittade mot föräldrarnas ögon vid 10 procent av mättillfällena och Asha gjorde det vid 8 procent av mättillfällena. Därefter fick föräldrarna

utbildning i insatsen och sedan digital handledning fyra till sju gånger i veckan under tre till fyra veckor. Inför varje handledningsmöte, som pågick i 30 minuter, skickade föräldrarna film från de senaste lektillfällena till handledaren, som var en certifierad beteendeanalytiker (studiens försteförfattare).

Föräldrarna lärde sig att använda shaping för att uppmuntra sociala beteenden som gradvis närmade sig målet ögonkontakt. I likhet med Fonger och Malotts (2019) studie delades färdigheten in i delmål: att titta mot föräldrarnas (1) kropp, (2) ansikte, (3) ögon, samt (4) hålla kvar blicken under gradvis längre tid, upp till två sekunders ögonkontakt. Den direkta konsekvensen av att titta mot föräldrarnas kropp, ansikte och slutligen ögon var att leken omedelbart fortsatte. Denna konsekvens fungerade med andra ord som en social förstärkare och en länk i en social kedja (jfr. figur 1). Föräldern gav inga instruktioner eller annan hjälp för att barnet skulle titta mot ögonen, utan pausade bara leken och väntade in barnets initiativ. Utifrån videoinspelningar observerades och mättes respektive barns delmål gällande ögonkontakt både under och efter insatsen.

För att säkerställa att barnen samtyckte till insatsen hade de hela tiden möjligheten att när som helst lämna situationen och då få tillgång till något annat de tyckte om (Breux & Smith, 2023). Dessutom samlade vi in information om barnens glädje under insatsen (för detaljer om det använda mätinstrumentet se Carnett et al., 2022). I samråd med föräldrarna valde vi ut tre observerbara beteenden per barn, utifrån frågan ”Hur kan du märka att ditt barn är glad?”. Några exempel var att le, hoppa, skratta eller sjunga. Föräldrarna fick också besvara en enkät med frågor om hur de uppfattade insatsen.

Resultat och diskussion

Resultaten visade att Ravi efter insatsen, som omfattade totalt 100 minuters shaping fördelat på 99 lektillfällen under 27 dagar, uppvisade ögonkontakt i alla tre utvalda lekaktiviteter vid 100 procent av mättillfällena. I början av insatsen tittade Ravi mot föräldrarnas kropp för att leken skulle fortsätta. Gradvis började han sedan titta mot föräldrarnas ansikte och sedan mot ögonen. I en av aktiviteterna där föräldern blåste såpbubblor på balkongen hände det ibland att Ravi började titta på utsikten i stället för på bubblorna. Detta ledde till att handledaren uppmanade föräldern att göra aktiviteten inomhus vid de sista tillfällena i insatsen. Den högsta nivån av ögonkontakt förekom i de två aktiviteter

som bestod av fysiska samspelslekar med en förälder inne i vardagsrummet. Dessa samspelslekar bestod av att föräldern lyfte upp Ravi och antingen gungade eller snurrade honom i luften. I båda situationerna lärde sig Ravi att hålla kvar blicken i 2 sekunder för att visa att leken skulle fortsätta. Föräldrarna berättade också att Ravi hade spontant börjat ta ögonkontakt med andra personer som en följd av insatsen.

För Asha var insatsen mindre omfattande. Den bestod av sammanlagt 66 minuters shaping, uppdelad på 43 lektillfällen under 19 dagar. Vid de uppföljande mätningarna observerades att Asha tittade föräldern i ögonen i två av tre lekaktiviteter, vilket motsvarade 56 procent av mättillfällen. Hon lärde sig gradvis att rikta blicken mot föräldrarnas ögon för att fortsätta två av de valda aktiviteterna. I den ena aktiviteten blåste föräldern såpbubblor i vardagsrummet och i den andra aktiviteten satt Asha i en gunga och föräldern gav fart. Det var viktigt att gungan stannades i en position så att det blev naturligt för Asha att röra på huvudet för att få kontakt med föräldern. Den minst framgångsrika aktiviteten vad gäller ögonkontakt var när Asha skulle åka i en liten handdriven karusell på en lekplats nära hemmet. Inledningsvis tyckte Asha mycket om denna lek men med tiden blev det utmanande för föräldern att snurra karusellen i tillräckligt hög hastighet, vilket gjorde att Asha visade mindre intresse för aktiviteten. Lektillfällen med karusellen blev allt kortare och föräldern uppgav också att Asha ibland verkade distraherad av de andra barnen på lekplatsen.

Föreliggande studie bör betraktas som två separata experiment. De två barnens resultat bör därmed inte jämföras, utan resultaten ska tolkas för varje enskilt barn, dvs. hur gynnsam insatsen är för barnets utveckling av ögonkontakt. Resultaten visar att shaping och sociala förstärkare kan användas för att främja ögonkontakt i samspelslek mellan barn med autism och deras föräldrar. Genom att kombinera shaping och social förstärkning genomförd av föräldrar som handleddes på distans fyller studien ett tomrum i tidigare forskning (Hustyi et al., 2023). Att vi utgick från barnens preferenser och att barnen hela tiden kunde välja att fortsätta eller lämna samspelsleken, bidrog troligen till att insatsen uppfattades positivt av både barnen och föräldrarna.

Gemensamt för barnen i denna studie är att de gradvis utvecklade ögonkontakt i de valda samspelslekarna. För båda barnen varierade resultaten mellan de olika lekaktiviteterna. Det är möjligt att detta kan förklaras utifrån egenskaper hos de olika lekaktiviteterna och miljön där de genomfördes. De bästa resultaten noterades när insatsen utfördes i en lugn miljö. Likaså verkar aktiviteter som är praktiskt

genomförbara för föräldern vara betydelsefulla. Det är alltså viktigt att inte bara välja aktiviteter som fångar barnets intresse utan att också ta hänsyn till den praktiska genomförbarheten. Båda barnens föräldrar uppgav att insatsen var lätt att förstå och att den var acceptabel. De såg inga nackdelar med den, utan uppfattade både insatsen och den digitala handledningen som effektiv för att främja ögonkontakt med sina barn. Föräldrarna menade att insatsen passade in i familjens rutiner, och att det var viktigt att genomföra lekstunderna vid tidpunkter då barnet var motiverat att delta. Av videoinspelningarna framgick tecken på glädje hos bägge barnen under pågående samspelslek med shaping-insatsen. Vid jämförelse av barnens tecken på glädje före och efter insatsen, framkom att båda barnen visade ökad glädje under lekaktiviteterna.

Sammanfattningsvis visade denna experimentella studie lovande resultat för en insats baserad på shaping med sociala förstärkare i naturlig miljö. Eftersom studien pekar på liknande resultat som tidigare forskning om ögonkontakt (Fonger & Malott, 2019, Hustyi et al., 2023) och om beståndsdelar i insatsen (såsom förstärkning och insatser i naturlig miljö; Hume et al., 2021), finns det stöd för att tillämpa de använda strategierna i praktiken. Dock behövs fortsatt forskning för att utröna hur en insats med shaping och sociala förstärkare i hemmet eller på förskola kan bli så gynnsam som möjligt för att främja ögonkontakt hos små barn med autism. Det är viktigt att säkerställa vad som är verksamt och undersöka om resultaten kan generaliseras till olika situationer och vidmakthållas över tid.

Att främja ögonkontakt i socialt samspel hemma och i förskolan

Alla barn i förskoleåldern behöver utveckla färdigheter för social lek och samspel, oavsett om de har en funktionsnedsättning eller ej. Förskolan är en miljö där detta kan ske (Skolverket, 2018). I stöd till barn med autism är det vanligt att tidigt prioritera ett fokus på grundläggande samspel, vilket vanligtvis inbegriper ögonkontakt, innan insatserna övergår till andra mer komplexa lek- och samspelsfärdigheter som till exempel delad uppmärksamhet (Hustyi et al., 2023, Klintwall & Jegéus, 2020). Att först samspela en-till-en med en vuxen som barnet har en nära relation till, snarare än med andra barn, brukar vara lättast, ofta med barnets vårdnadshavare som den första samspelspartnern. Samtidigt bör målet alltid vara att barnet i så hög utsträckning som möjligt, utifrån sina förutsättningar, ges möjlighet till att vara delaktig i samspel och lek med andra barn. Om vårdnadshavare har fungerande

rutiner för samspelslek hemma, kan det vara bra om det går att göra på liknande sätt i förskolan, där de flesta barn tillbringar en stor del av sin tid. Det ligger i linje med förskolans läroplan, där det ingår att samarbeta ”på ett nära och förtroendefullt sätt med hemmen” (Skolverket, 2018, s. 11) och bidrar till att barnet snabbare lär sig att samspela med både vuxna och barn. För barn med autismdiagnos görs sådant samarbete ofta med stöd från habiliteringen. När insatser genomförs i naturlig miljö, oavsett om det är hemma eller i förskolan, ökar sannolikheten att färdigheter generaliseras och blir användbara i vardagen (Ashbaug & Koegel, 2021).

Praktisk tillämpning av shaping för att främja ögonkontakt

Följande avsnitt beskriver konkreta steg, baserade på tidigare nämnd forskning (Fonger & Malott, 2019), som kan användas hemma eller i förskolan för att etablera värdet av ögonkontakt i socialt samspel (se mer detaljer i vår studie Strömberg et al., 2025). Även om kapitlets huvudfokus är barn med autism kan dessa strategier också vara användbara för andra barn som uppvisar liknande utmaningar med samspel och ögonkontakt. Det kan handla om barn som ännu inte har utretts för autism eller barn som uppvisar vissa symptom utan att uppfylla samtliga kriterier som krävs för att en autismdiagnos ska ställas.

Att genomföra pedagogiska insatser baserade på tillämpad beteendeanalys på ett professionellt och etiskt sätt kräver gedigen utbildning och praktisk erfarenhet (Keenan et al., 2023). Samtidigt finns det oftast inga stora risker med att utföra insatsen som beskrivs nedan, om instruktionerna följs. Insatsen har följande steg: 1. välj en favoritaktivitet, 2. förbered hur samspelet ska gå till, 3. genomför samspelsleken, 4. försäkra dig om barnets samtycke. Det kan dock uppstå utmaningar, som försvårar arbetet med att komma vidare. Exempelvis kan det handla om utmaningar att hitta tillräckligt motiverande samspelslekar, att anpassa sig till barnets nivå, eller att några kontextuella förutsättningar förändras och skapar hinder för lärande. I sådana fall kan det vara nödvändigt att antingen (a) söka handledning från habiliteringen eller från andra med lämplig kompetens i autism och tillämpad beteendeanalys, eller (b) själv vidareutbilda sig inom området.

Välj en favoritaktivitet

Inled med att ta reda på vad barnet tycker mycket om att göra. Det finns olika mer eller mindre systematiska sätt att undersöka barns preferenser (se t.ex. Leaf et al., 2020). Ett sätt att identifiera potentiella

sociala förstärkare är att observera vad barnet spontant väljer att göra tillsammans med andra. En annan informationskälla är att fråga vårdnadshavare eller andra som känner barnet. Målet är att hitta en rolig samspelslek för barnet där du som pedagog är nödvändig för att aktiviteten ska kunna genomföras. Några exempel kan vara att bli gungad (i en gunga på lekplatsen eller till exempel i en filt), snurrad eller hissad i luften, att sjunga, dansa eller läsa rim och ramsor tillsammans, leka tafattlek eller andra fysiska samspelslekar. Viktigast är att det är en aktivitet som barnet tycker mycket om och inte lika gärna kan ägna sig åt på egen hand. Ibland är det svårt att hitta förstärkande sociala aktiviteter. Då kan det vara en god idé att erbjuda nya aktiviteter som barnet kanske inte tidigare har provat, men som kan komma att bli intressanta (Ala'i-Rosales et al., 2008). Ibland är det utmanande och tidskrävande att utveckla nya sociala förstärkare, men det kan behöva göras innan den direkta insatsen för att främja samspel kan påbörjas.

Förbered hur samspelet ska gå till

Det är avgörande att du är noggrant förberedd innan du provar med barnet som har behov av att utveckla ögonkontakt i samspel, för att möjliggöra en positiv upplevelse som barnet gärna vill upprepa (Fernandez & Rosales-Ruiz, 2023). Tänk igenom hur aktiviteten ska genomföras. Skriv gärna ned vad du ska göra och vad du förväntar dig att barnet gör. Om det till exempel handlar om att sjunga en rörelsesång: skriv ned hela sångtexten, vilka rörelser som ingår och hur barnet kan medverka. Det är också fördelaktigt att testa aktiviteten i förväg, kanske tillsammans med en kollega eller med ett annat barn som inte har svårigheter med samspel. På så sätt kan du öva på att lätt och utan fördröjning pausa och starta samspelet igen, det vill säga ha kontroll över hur förstärkningen ska gå till (Rosales-Ruiz & Hunter, 2019).

Genomför samspelsleken

Välj en tid på dagen när du kan ge barnet din fulla uppmärksamhet i några minuter utan störningar från omgivningen (jfr. Berg, 2020). Starta samspelsaktiviteten på ett lekfullt sätt. Ta sedan en paus efter en kort stund – tillräckligt länge för att det ska bli roligt – för att se om barnet vill fortsätta. Vänta i upp till 3–5 sekunder. Om barnet gör någon rörelse mot dig, fortsatt aktiviteten direkt. För att underlätta detta är det en fördel om du inte befinner dig rakt i barnets blickriktning när pausen påbörjas. Det är bättre om barnet är vänt lite ifrån dig

och därmed behöver göra någon huvudrörelse för att få kontakt. Om barnet inte reagerar alls inom den tid du har bestämt: avsluta leken och erbjud något annat (sak eller aktivitet) som barnet brukar tycka om.

Under den korta pausen, när du väntar på att barnet ska ta initiativ, gör så lite som möjligt, för att låta barnet verkligen initiera fortsatt lek. Undvik att säga vad barnet ska göra, t.ex. ”Titta på mig” eller att säga barnets namn. Undvik också att ge någon annan hjälp såsom att peka mot dina ögon när du väntar. Denna typ av hjälp, kallad *prompting*, kan visserligen fungera i många sammanhang för lärande (Hume et al., 2021), men kan ibland vara svår att sedan avveckla. Det finns en risk att barnet blir beroende av hjälpen (Cividini-Motta & Ahearn, 2013) och inte lär sig signalera på eget initiativ att leken ska fortsätta. Det är därför bäst att bara vänta och noga observera vad barnet gör för att initiera fortsatt samspel. Var uppmärksam på minsta rörelse i riktning mot dig. Om barnet först bara vänder sitt huvud en aning mot din kropp kan du börja med att uppmuntra det beteendet (fortsatt samspelet direkt, innan barnet hinner göra något annat!) och sedan, efter en liten stund, pausa samspelets leken igen. När det har gått bra flera gånger i rad, kan du öka svårighetsgraden lite. Vänta tills barnet gör något som ligger närmare målet – till exempel tittar mot din överkropp eller ditt ansikte – innan du fortsätter aktiviteten, till exempel att gunga. Till slut fortsätter leken bara om barnet ger ögonkontakt. För att detta ska gå så bra som möjligt är det viktigt att vare sig stanna för länge på samma nivå, eller gå fram för fort. Om man stannar för länge utan att byta nivå finns risk att det blir svårt att gå vidare och barnet fastnar. Om det går för fort framåt kan det hända att barnet misslyckas och inte vill medverka längre. När ska man då gå vidare? Det finns inget allmänt kriterium som gäller för alla barn, och rent allmänt saknas vedertagna forskningsbaserade rekommendationer för bemästringskriterier vid lärande av olika färdigheter, men ett kriterium som har föreslagits för insatser som använder shaping är att barnet ska klara av en nivå fem gånger i rad inom samma tillfälle innan man går vidare till nästa nivå (Hotchkiss & Fienup, 2020).

Försäkra dig om barnets samtycke

Upprepa proceduren några gånger vid varje lektillfälle och se till att avsluta medan det fortfarande är roligt (Killander, 2020). Hur vet man att barnet vill medverka i samspelet? Att barnet väljer att stanna kvar och tar initiativ till att fortsätta leken är den kanske tydligaste signalen på samtycke (Breaux & Smith, 2023). För att ytterligare säkerställa

detta kan du också observera barnets beteende under hela leken, inte bara under pauserna. Om barnet saknar förmågan att verbalt uttrycka vad det tycker, som ”Ja, igen!” eller ”Det här är roligt!”, är det bra att först ta reda på hur barnet brukar visa att det är nöjt och glatt och sedan vara uppmärksam på sådana beteenden (jfr. Carnett et al., 2022). Om du är osäker kan det vara en bra idé att innan insatsen påbörjas observera barnet ett tag med detta i åtanke och att fråga föräldrar eller andra som känner barnet väl. Vissa barn visar att de är glada genom att skratta eller le, medan andra kanske använder andra kroppsrörelser (t.ex. hoppa, dansa eller vifta med händerna) eller ljud (t.ex. sjunga eller humma) som är förknippade med glädje. Det är viktigt att känna till varje barns individuella signaler.

Att avsluta ett samspelstillfälle

Att ge ett barn möjlighet att när som helst på eget initiativ avsluta en samspelsaktivitet, och samtidigt få tillgång till något annat önskvärt, är ytterligare ett sätt att försäkra sig om kontinuerligt samtycke (Breux & Smith, 2023). Om barnet i stället vill upprepa spelet många gånger kan du bestämma dig för ett maximalt antal turer per tillfälle, för att undvika att barnet hinner tröttna på leken, till exempel högst tio repetitioner (se vår beskrivning i Strömberg et al., 2025). Oavsett om det är du eller barnet som avslutar samspelsstunden, är det bra att i förväg ha förberett något annat roligt som händer direkt efteråt för att underlätta övergången. Var också uppmärksam på ifall barnet verkar tappa intresse. Försök avsluta aktiviteten när det fortfarande är roligt för barnet.

Generalisering och vidmakthållande

När barnet har lärt sig att ge ögonkontakt för att fortsätta en viss favoritlek kan nästa steg vara att pröva detsamma i andra aktiviteter eller med andra personer (Gunning et al., 2019). Att använda en nyligen inlärd färdighet – såsom att titta i ögonen – i andra sammanhang än där lärandet skedde, det vill säga att *generalisera*, kan vara särskilt utmanande för barn med autism och därför är det viktigt att planera för generalisering. Anpassat till barnets inlärningstakt kan färdigheten gradvis introduceras i flera olika lekar och samspelssituationer, samt tillämpas med olika pedagoger och med andra barn. Det är oftast mest effektivt att fokusera på att barnet lär sig generalisera en av dessa aspekter (aktivitet, plats, person) i taget. Vid förändring är det ofta klokt att

initialt sänka kravnivån igen och i första hand förvänta sig att barnet på något sätt, inte nödvändigtvis via ögonkontakt, signalerar att spelet ska fortsätta. Ett annat sätt att generalisera är när det sker över tid, även kallat vidmakthållande (Cooper et al., 2020). För att ett barn med autism ska fortsätta ha ögonkontakt vid socialt samspel, även efter att en insats har avslutats, kan man då och då behöva återvända till den eller de situationer i vilka färdigheten först tillägnades.

Uppföljning och utvärdering

Det är viktigt att kontinuerligt föra anteckningar om vad som sker i insatsen. Anteckningar behövs för att hålla reda på hur det går (ibland kan förändring gå sakta; genom att notera alla små framsteg kan det blir lättare att följa utvecklingen) och för att kommunicera effektivare med övriga inblandade såsom vårdnadshavare och andra pedagoger. Längden och omfattningen av en insats för att främja samspel och ögonkontakt i förskolan kan variera mycket. Det är främst barnets individuella framsteg som ska avgöra detta.

Tänk samtidigt på att vad som betraktas som framsteg vad gäller ögonkontakt kan variera mellan barn och sammanhang. Om det visar sig att ett barn inte når hela vägen (men t.ex. börjar titta mot kroppen eller ansiktet) kan insatsen ändå ha bidragit till en betydelsefull utveckling av det sociala spelet.

Slutsatser

Att titta andra i ögonen är en grundläggande och betydelsefull färdighet som ibland saknas hos barn med autism och andra relaterade funktionsnedsättningar (jfr. Hustyi et al., 2023). Insatser för att främja ögonkontakt i socialt samspel kan med fördel ske i barnets naturliga miljö, såsom hemmet eller förskolan, eftersom det underlättar generalisering av den nya färdigheten till olika sammanhang och med olika personer (jfr. Ashbaug & Koegel, 2021). Insatser som använder förstärkning (Hume et al., 2021), närmare bestämt i form av att uppmuntra gradvist lärande med hjälp av shaping, har i forskning visat lovande resultat för främjandet av ögonkontakt i förskolemiljö (Fonger & Malott, 2019). På liknande sätt kunde vi i föreliggande studie visa att shaping kan fungera i hemmiljö när metoden genomförs av föräldrar med handledning på distans av en certifierad beteendeanalytiker.

Det är viktigt att insatser för att främja ögonkontakt upplevs som lustfyllda (Berg, 2020; Killander, 2020). Detta kan uppnås genom att

utgå från barnets preferenser och använda sociala aktiviteter, där försök till ögonkontakt förstärks genom att leken fortsätter, så att barnet aktivt väljer att delta och vill försöka igen. Att ge barnet möjlighet att närsomhelst avsluta leken och dessutom observera barnets tecken på glädje medan leken pågår är andra sätt att försäkra sig om barnets motivation och kontinuerliga samtycke (Breaux & Smith, 2023). Om barn med autism ges tillfällen att förknippa ögonkontakt med positiva upplevelser kan deras fortsatta lärande och utveckling av sociala färdigheter underlättas (Moriuchi et al., 2017). Sammanfattningsvis presenterar kapitlet en lekfull insats med empiriskt stöd och grundad i ett etiskt förhållningssätt, som kan öppna dörrar för ökad delaktighet i sociala lek- och lärandesituationer.

Referenser

- Ala'i-Rosales, S. & Zeug, N. M. (2008). The development of interests in children with autism: A method to establish baselines for analyses and evaluation. *The Behavioral Development Bulletin*, 14, 3.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5 uppl., text rev. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Andréen, L., Galazka, M., Hadjikhani, N., Jeuris, S., Masulli, P., & Johnels, J. Å. (2021). Developing tolerance to eye contact in autism: A feasibility study with adults using behavioral, interview, and psychophysiological data. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 240–263. <https://doi.org/10.2478/plc-2021-0011>
- Ashbaugh, K. & Koegel, R. L. (2021). Naturalistic interventions. I F. R. Volkmar (Red.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (2 uppl.). Springer.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. I C. Moore & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention: Its origins and role in development* (s. 131–158). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Becerra-Culqui, T. A., Lynch, F. L., Owen-Smith, A. A., Spitzer, J., & Croen, L. A. (2018). Parental first concerns and timing of autism spectrum disorder diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3367–3376. APA PsycInfo®. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3598-6>
- Bejnö, H. (2025). Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 153–179). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.h>

- Berg, B. (2020). Barnets stund. I L. Klintwall & M. Jegéus. *Leka, prata, äta – övningar för barn med särskilda behov* (s. 40–58). Natur & Kultur.
- Bougeard, C., Picarel-Blanchot, F., Schmid, R., Campbell, R., & Buitelaar, J. (2024). Prevalence of autism spectrum disorder and co-morbidities in children and adolescents: A systematic literature review. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 22(2), 212–228. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.24022005>
- Breaux, C. A. & Smith, K. (2023). Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: Ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 111–121. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969>
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 169–175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Buijsman, R., Begeer, S., & Scheeren, A. M. (2023). Autistic person or person with autism? Person-first language preference in Dutch adults with autism and parents. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 27(3), 788–795. <https://doi.org/10.1177/13623613221117914>
- Carnett, A., Neely, L., Chen, M.-T., Cantrell, K., Santos, E., & Ala'i-Rosales, S. (2022). How might indices of happiness inform early intervention research and decision making? *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(4), 567–576. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00288-0>
- Cihon, J. H. (2022). Shaping: A brief history, research overview, and recommendations. I J. B. Leaf, J. H. Cihon, J. L. Ferguson, & M. J. Weiss (Red.), *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism* (s. 403–415). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_21
- Cividini-Motta, C. & Ahearn, W. H. (2013). Effects of two variations of differential reinforcement on prompt dependency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 640–650. <https://doi.org/10.1002/jaba.67>
- Clin, E. & Kissine, M. (2023). Neurotypical, but not autistic, adults might experience distress when looking at someone avoiding eye contact: A live face-to-face paradigm. *Autism*, 27(7), 1949–1959. <https://doi.org/10.1177/13623613221148553>
- Cook, J. L., Rapp, J. T., Mann, K. R., McHugh, C., Burji, C., & Nuta, R. (2017). A practitioner model for increasing eye contact in children with autism. *Behavior Modification*, 41(3), 382–404. <https://doi.org/10.1177/0145445516689323>

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3 ed.). Pearson Education, Inc.
- DeLeon, I. G., Bullock, C. E., & Catania, A. C. (2013). Arranging reinforcement contingencies in applied settings: Fundamentals and implications of recent basic and applied research. I G. J. Madden, W. V. Dube, T. D. Hackenberg, G. P. Hanley, & K. A. Lattal (Red.), *APA handbook of behavior analysis, Vol. 2: Translating principles into practice* (s. 47–75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13938-00dirorder>
- Edwards, H., Wright, S., Sargeant, C., Cortese, S., & Wood, D. H. (2024). Research review: A systematic review and meta-analysis of sex differences in narrow constructs of restricted and repetitive behaviours and interests in autistic children, adolescents, and adults. *Journal of Child Psychology*, 65(1), 4–17. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13855>
- Fernandez, C. & Rosales-Ruiz, J. (2023). *Building joyful back-and-forth interactions and accelerated learning for children with autism through reinforcement system training*. Presentation at the Association for Behavior Analysis International 49th Annual Convention, Denver, COL.
- Fonger, A. & Malott, R. (2019). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 216–221. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0245-9>
- Frick, M., Karlberg, M., Klang, N., Kleberg, J. L., Olsson, I., Thorup, E., & Vikström, K. (2023). *Elever med adhd och autism: psykologiska och pedagogiska perspektiv*. Liber.
- Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2019). Children with autism show atypical preference for non-social stimuli. *Scientific Reports*, 9(1), 10355. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46705-8>
- Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I., & Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental disorders*, 6(2), 172–199. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00162-1>
- Heward, W. L., Critchfield, T. S., Reed, D. D., Detrich, R., & Kimball, J. W. (2022). ABA from A to Z: Behavior science applied to 350 domains of socially significant behavior. *Perspectives on Behavior Science: An Official Journal of the Association for Behavior Analysis International*, 45(2), 327–359. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00336-z>

- Hotchkiss, R. & Fienup, D. M. (2020). *Mastery criterion during a shaping task: The effects of short and long criteria*. Presentation at the Association for Behavior Analysis International 46th Annual Convention, Online.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Husti, K. M., Ryan, A. H., & Hall, S. S. (2023). A scoping review of behavioral interventions for promoting social gaze in individuals with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 100, 10274. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.10274>
- Jones, W., Carr, K., & Klin, A. (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder. *Archives of General Psychiatry*, 65(8), 946–954.
- Jones, W. & Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2–6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504(7480), 427–431. <https://doi.org/10.1038/nature12715>
- Kazdin, A. E. (2019). Single-case experimental designs. Evaluating interventions in research and clinical practice. *Behaviour Research and Therapy*, 117, 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.11.015>
- Keenan, M., Dillenburger, K., Konrad, M. H., Debetencourt, N., Vuksan, R., Kourea, L., Pancocha, K., Kingsdorf, S., Brandtberg, H. J., Ozkan, N., Abdelnour, H., Da Costa Meranda, M., Schuldt, S., Mellon, R., Herman, A., Tennyson, A., Ayvazo, S., Moderato, P., Attard, N., ... Gallagher, S. (2023). Professional development of behavior analysts in Europe: A snapshot for 21 countries. *Behavior Analysis in Practice*, 16(3), 709–729. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00754-0>
- Killander, C. (2020). Uttrycka vilja. I L. Klintwall & M. Jegéus. *Leka, prata, äta – övningar för barn med särskilda behov* (s. 59–78). Natur & Kultur.
- Klin, A., Lin, D. J., Gorrindo, P., Ramsay, G., & Jones, W. (2009). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*, 459(7244), 257–261. <https://doi.org/10.1038/nature07868>
- Klintwall, L. & Jegéus, M. (Red.) (2020). *Leka, prata, äta – övningar för barn med särskilda behov*. Natur & Kultur.

- Leaf, J. B., Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Ala'i-Rosales, S., Ross, R. K., Smith, T., & Weiss, M. J. (2016). Applied behavior analysis is a science and, therefore, progressive. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 720–731. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2591-6>
- Leaf, J. B., Milne, C., Aljohani, W. A., Ferguson, J. L., Cihon, J. H., Oppenheim-Leaf, M. L., McEachin, J., & Leaf, R. (2020). Training change agents how to implement formal preference assessments: A review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(1), 41–56. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09668-2>
- Moriuchi, J. M., Klin, A., & Jones, W. (2017). Mechanisms of diminished attention to eyes in autism. *The American Journal of Psychiatry*, 174(1), 26–35. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.15091222>
- Morris, S. L. & Bridges, K. G. (2024). On the identification and use of social versus nonsocial reinforcers: A review of research practices. *Perspectives on Behavior Science*, 47(4), 739–761. <https://doi.org/10.1007/s40614-024-00426-0>
- Nuske, H. J., Vivanti, G., & Dissanayake, C. (2015). No evidence of emotional dysregulation or aversion to mutual gaze in preschoolers with autism spectrum disorder: An eye-tracking pupillometry study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3433–3445. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2479-5>
- Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>
- Rosales-Ruiz, J. & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533–544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Rosales-Ruiz, J. & Hunter, M. (2019). *PORTL: Your portable operant research and teaching lab*. Behavior Explorer.
- Schneider, S. M. (2012). *The science of consequences*. Prometheus Books. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Sivaraman, M., Virues-Ortega, J., & Roeyers, H. (2020). Social referencing skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101528>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Skolverket.

- Socialstyrelsen. (2024a). *Autism – förekomst och samsjuklighet*. Artikelnr 2024-11-9353.
- Socialstyrelsen. (2024b). *Nationella riktlinjer 2024: Adhd och autism. Prioriteringsstöd till dig som beslutar om resurser i hälso- och sjukvården eller socialtjänsten*. Artikelnr 2024-3-8958.
- Strömberg, D., Awasthi, S., Odom, S. L., Bertilsson, E., Mounzer, W., & Roll-Pettersson, L. (2025). *Shaping eye contact in children with autism via telehealth: A parent-implemented intervention* [Manuskript under arbete].
- Tanaka, J. W. & Sung, A. (2016). The “eye avoidance” hypothesis of autism face processing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1538–1552. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1976-7>
- Walden, T. & Baxter, A. (1989). The effect of context and age on social referencing. *Child Development*, 60, 1511–1518. <https://doi.org/10.2307/1130939>

Kapitel 9. Främja engagemang hos förskolebarn

Frida Åström & Andrea Ritoša

Ett barn som är engagerat i förskolans aktiviteter mår bra och lär sig nya saker. Att stimulera engagemang hos små barn är en central uppgift för förskollärare och andra yrkesverksamma inom förskolan. Engagemang är av särskild betydelse för förskolebarn, som av olika anledningar behöver särskilt stöd. I detta kapitel ges först en beskrivning av vad engagemang innebär och hur det vanligtvis mäts i vetenskapliga studier. Därefter presenteras exempel på internationella studier där engagemang har undersökts i samband med olika insatser inom förskola. Under de senaste åren har även insatser för att främja engagemang uppmärksamrats inom forskning rörande den svenska förskolekontexten, och några av dessa studier sammanfattas också kort.

Engagemang som förutsättning för utveckling, lärande och välmående

Många barn i åldern 1–5 år tillbringar en betydande del av sin dagliga tid i förskolan, vilket gör denna miljö viktig för att främja deras utveckling, lärande och välmående. För barns utveckling och lärande är det gynnsamt att de är aktiva och engagerade i förskolans aktiviteter (Langeloo et al., 2020; Williford et al., 2013). Barn som är socialt utsatta eller som behöver särskilt stöd drar särskild nytta av en förskola av god kvalitet (Melhuish et al., 2015). Den goda kvaliteten kännetecknas ofta av att barnen är starkt engagerade i förskolans aktiviteter (Castro et al., 2015). Å andra sidan kan barn som visar lågt engagemang i förskolans aktiviteter behöva särskilt stöd, även om de i övrigt inte uppvisar tecken på utmaningar i lärande eller socialt samspel (Gustafsson et al., 2021; Åström & Almqvist, 2022). Mot denna bakgrund har vi därför

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Åström, F. & Ritoša, A. (2025). Främja engagemang hos förskolebarn. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 203–218). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.j>. Licens: CC BY 4.0

valt att beskriva exempel på internationell forskning som fokuserar på insatser i förskola och barns engagemang, samt de senaste studierna om engagemang hos barn i förskolan i Sverige.

Vad är engagemang?

Det finns olika definitioner av begreppet engagemang. En vanlig uppfattning är att barns engagemang förstås som den tid barn spenderar i positiva samspel med sin omgivning (McWilliam & Bailey, 1992). Barns engagemang med andra människor, material och symboler i sin omgivning är viktigt för deras utveckling, lärande och välmående (Coelho et al., 2023). Engagemang hänger samman med utveckling av självreglering, social kompetens, läsförmåga och bättre skolprestationer (Lindström et al., 2021). Dessutom är högt engagemang en skyddande faktor mot senare beteendeproblem (Gustafsson et al., 2021).

Ett barns engagemang i förskolan kan betraktas som en återspeglings av de proximala processer som sker mellan barnet och dess omgivning. Dessa processer är avgörande för lärande och utveckling, vilket framgår av en bioekologisk modell av Bronfenbrenner och Morris (2006). Enligt denna modell sker de proximala processerna främst i barnets mikrosystem, eller dagliga miljöer, såsom förskolan. Förskolan i sin tur påverkas av makrosystemet, som omfattar samhällets kulturella värderingar samt ekonomiska och politiska strukturer. Såväl barnets förutsättningar som förskolans fysiska och sociala miljö påverkar engagemanget. Därmed är engagemanget både en indikator på och en drivkraft för barnets lärande.

Engagemang märks ofta i barns beteende (Ritoša, Åström, et al., 2023). Detta kan exempelvis observeras när ett barn har starkt fokus i en aktivitet, visar ihärdighet eller är svårt att distrahera. Det kan också visa sig genom att barnet är uppslukat av eller försjunken i något. Ibland kan ett barn som är mycket engagerat samtidigt uttrycka glädje, men det är inte alltid fallet. Genom att observera barnets kroppsspråk kan man få en uppfattning om graden av engagemang. Förskolläraren kan observera hur barnet rör sig eller sitter, vilken blick barnet har, om barnet utforskar miljön, handskas med saker och samspekar med andra. Det är också viktigt att notera att barn kan uttrycka engagemang på olika sätt, och därför krävs god kännedom om varje barn för att kunna avgöra om det är engagerat. Betydelsen av engagemang har lett till att barngruppens engagemang ibland studeras som en indikator för förskolors och skolors kvalitet (Ritoša, Åström, et al., 2023). Logiken

bakom detta är att barnens nivå av engagemang tros säga något om hur förskolan eller skolan fungerar; hur väl förskollärare bemöter barnen och hur väl miljön har utformats i relation till barnen. Även om vissa barn generellt är mer engagerade, är barns engagemang i förskolans aktiviteter mycket föränderligt. Deras engagemang hänger till stor del ihop med vad som erbjuds i förskolemiljön och hur barnen bemöts av pedagoger och andra barn (Vitiello et al., 2012). Det finns alltså stora möjligheter för förskollärare att främja barns engagemang.

I vetenskaplig litteratur på engelska används både begreppen *involve-ment* och *engagement* när forskare avser undersöka barns engagemang (Ritoša, 2023). I detta kapitel har vi valt att genomgående använda begreppet engagemang.

Hur studeras och mäts barns engagemang?

När man studerar och mäter barns engagemang är en tydlig definition av begreppet avgörande, eftersom definitionen styr vad forskarna mäter (Ritoša, 2023). Vissa forskare kopplar engagemang till barns uppmärksamhet under strukturerade läraktiviteter, medan andra fokuserar på engagemang i fri lek, utforskande aktiviteter och social interaktion (Coelho et al., 2021). I forskningen om skolbarn mäts engagemang ofta utifrån olika dimensioner, såsom beteendemässiga, kognitiva, emotionella och sociala aspekter (Ritoša, 2023). När det gäller yngre barn tenderar engagemanget istället att ses mer generellt eller vara knutet till specifika aktiviteter eller kontexter, exempelvis lek, läsning eller samlingsstunder.

För att mäta barns engagemang används ofta observation, där beteendemässiga indikatorer som kroppshållning eller blick kan vara centrala (Ritoša, 2023). Observationerna kan ha dikotoma utfall (t.ex. engagerad respektive oengagerad) eller skattningsskalor (t.ex. lågt till högt engagemang). Observationsstudier visar att engagemang kan variera mellan barn; vissa uppvisar stabila engagemangsnivåer, medan andra är mer känsliga för kontextuella faktorer och visar större variation (Ritoša, Almqvist, et al., 2023). Det finns olika observationsinstrument för att bedöma barns engagemang i förskolan, men de kräver varierande omfattning av utbildning och träning (Volpe et al., 2023). Dessutom har dessa instrument undersökts i olika utsträckning. Volpe et al. konstaterar att mer forskning behövs för att säkerställa att observationsinstrument är tillförlitliga, och det saknas även forskning om hur förskollärare använder instrumenten och tolkar resultaten.

Förutom observationer kan lärarskattningar av barns engagemang också användas (Morris et al., 2013). Olika mått på engagemang kan användas för olika syften och kombineras för att fånga flera aspekter av engagemang.

Internationell forskning om engagemang i förskola

Det växande intresset för forskning om engagemang hos yngre barn syns i ett betydande antal studier (se t.ex. Ritoša, Åström, et al., 2023). Exempelvis har engagemang undersökts inom olika insatser i förskolan. Forskare har studerat barns engagemang vid enklare förändringar i den fysiska miljön, såsom förändrad belysning (Pulay & Williamson, 2019) eller användning av uppblåsbara kuddar under samlingar (Seifert & Metz, 2017). Det finns även forskning inriktad på att förbättra relationen mellan förskolepersonal och barn, där engagemang har varit en central aspekt (Conroy et al., 2014, 2015; Ebbeck et al., 2018; Hojnoski et al., 2020; Lenaerts et al., 2017; Morris et al., 2013; Van Craeyevelt et al., 2017; Wiggs et al., 2020; Williford et al., 2017). Även förbättrat samarbete och kommunikation mellan förskollärare, specialpedagoger och föräldrar till barn i behov av särskilt stöd har studerats i relation till barnens engagemang i förskolan (Daniels et al., 2023; Hunt et al., 2004). Engagemang har också studerats i samband med insatser som syftar till att främja lärande genom olika metoder, aktiviteter eller material (se t.ex. Cviko et al., 2012; Ha et al., 2023; Shirani Bidabadi et al., 2019; Theodotou, 2019; Vazou et al., 2017). Dessutom har insatser där förskollärare fokuserar på att främja barns kreativitet inkluderat mätningar av barns engagemang i olika aktiviteter (se t.ex. Akyol & Erkan, 2018; Theodotou, 2019).

I dessa ovan nämnda studier samlade forskarna in data om förskolebarns engagemang i samband med en insats. Det är dock svårt att uttala sig om insatserna verkligen ökar barnens engagemang eller om andra faktorer påverkar resultaten. För att garantera att en insats har önskad effekt på barns engagemang är det viktigt att insatsens innehåll fokuserar på engagemang och att forskningsdesignen är experimentell.

Våra sökningar i databaser som Web of Science och ProQuest Central visar att få internationella studier av insatser uttryckligen syftar till att främja barns engagemang i förskolan. Bland de få studier som finns, undersöks exempelvis insatser för att stärka samarbetet mellan förskollärare, föräldrar och coacher för att öka barns engagemang (Palmer et al., 2019), eller insatser som syftar till att främja engagemang i fri lek (Tajik

& Singer, 2018). Den största delen av forskningen handlar om lekinsatser som syftar till att främja engagemang i lek och utveckla kommunikativa färdigheter hos barn med autism (se litteraturöversikt i Dzenga & Krystal, 2024).

Lekinsatser som innehöll flera aktiva komponenter, såsom modellering och promptning har visat sig vara särskilt gynnsamma för att främja engagemang i lek hos barn med autism (Dzenga & Krystal, 2024). Även sociala berättelser, där en vuxen eller ett jämnårigt barn beskriver en utmanande situation, hjälper barnet med autism att lära sig hantera olika leksituationer. Ytterligare ett vanligt tillvägagångssätt är att barn med autism får observera när andra leker innan det själv deltar. Det är också vanligt att andra barn och vuxna engageras för att stödja barnet med autism i att utveckla sina lekfärdigheter och därigenom öka engagemanget. För att effektivt främja engagemang hos barn med autism i förskolan krävs det att både vuxna och barn har förståelse för hur de bäst kan hjälpa barnet.

En av de mest prövade insatserna är den lekbaserade modellen Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation (JASPER; Kasari et al., 2006). JASPER, som utvecklades i USA, riktar sig till barn med utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och kan användas av föräldrar, pedagoger och andra yrkesprofessionella. I en systematisk litteraturöversikt av JASPER konstaterar Waddington et al. (2021) att insatsen ger blandade resultat, men har stor potential och behöver utvärderas ytterligare än de 19 studier som hittills har genomförts med barn med autism. JASPER har också undersökts i en studie där föräldrar utbildades för att använda modellen med sina barn med Downs Syndrom (Engelstad et al., 2024).

Exempel på svenska studier om engagemang i förskola och skola

I Sverige har flertalet forskare på senare år undersökt barns engagemang, med delvis olika syften. Nedan beskrivs dessa studier.

Resultat från doktorsavhandling

I Åströms (2023) doktorsavhandling användes systematiska observationer för att beskriva barns engagemang i förskolans aktiviteter under en dag på 78 förskoleavdelningar i Sverige. Även de aktiviteter och miljöer som barnen och pedagogerna befann sig i under dagen

observerades. Bland annat observerades barns engagemang i fri lek såväl inomhus som utomhus. Barns engagemang, dvs. hur fokuserade barnen var, bedömdes på en skala från 1 till 5 (från *mycket lågt* till *mycket högt*) och det genomsnittliga värdet av ett 20-tal korta ögonblicksobservationer á 3 sekunder var måttet på respektive barns engagemang. Observationerna genomfördes med jämna mellanrum under förskoledagen. Ett barn observerades ungefär var 15:e min. Engagemanget hos barn var högst i lärarledda helgrupper ($M = 2.90$) och smågrupper ($M = 2.91$), snarare än i fri lek ($M = 2.79$). Skillnaderna har dock inte testats statistiskt. Resultaten visade dock en statistiskt signifikant skillnad mellan barns engagemang i fri lek inomhus ($M = 2.04$, $SD = 0.29$) och utomhus ($M = 1.94$, $SD = 0.28$), där engagemanget i fri lek inomhus var något högre. Notera att engagemanget i det andra fallet bedömdes på en skala från 1 till 3 (från *lågt* till *högt*). Detta resultat skulle delvis kunna förklaras av att barn bedömdes som sysslolösa i 14 % av observationerna i fri lek utomhus, vilket leder till en låg skattning av engagemang. I fri lek inomhus bedömdes barn som sysslolösa i 10 % av observationerna.

Vidare genomfördes i Åströms (2023) doktorsavhandling en fördjupande studie av barns delaktighet, som inkluderade engagemang i fri lek. Åtta olika mönster identifierades vad gäller hur delaktiga barnen var. Ett mönster består av barn som liknar varandra i olika lekhänseenden. Dessa mönster kunde i stort rangordnas från hög till låg delaktighet. De barn som återfanns i de två mönster med lägst delaktighet hade mycket lågt till extremt lågt engagemang i fri lek. Barn i båda mönstren observerades sällan i tillsammanslek och i låtsaslek. Det ena mönstret observerades ofta nära en liten grupp med pedagog, medan gruppen med lägst delaktighet sällan observerades nära en liten grupp med pedagog. Detta tyder på att barnen i gruppen med lägst delaktighet inte verkade uppmärksammas av pedagogerna. Det var vanligare att barn i denna grupp hade annat modersmål än svenska, och att det fanns fler resurspersonal på barnens avdelningar. Sammantaget verkar det finnas vissa utmaningar i att engagera alla barn i förskolans aktiviteter, och framför allt i fri lek utomhus. Det framstår som viktigt att uppmärksamma barn som uppvisar passivitet och lågt engagemang för att främja alla barns lärande och utveckling.

Studier om barn som riskerar att ha lägre engagemang än jämnåriga

Som nämnts tidigare finns det barn som kan visa lågt engagemang i förskolan. En del av barnen är i behov av särskilt stöd i flera olika sam-

manhang och för att både utvecklas, lära och vara delaktiga, andra har enbart ett behov av särskilt stöd vad gäller engagemang i olika aktiviteter (se t.ex., Gustafsson et al., 2021; Åström & Almqvist, 2022). I ett par nya svenska studier ligger fokus på engagemang hos förskolebarn med svenska som andraspråk (Almqvist & Finnman, 2024; Finnman et al., 2021, 2023) och barn med tecken på neuropsykiatriska svårigheter.

Det finns flera studier om engagemang hos förskolebarn med svenska som första och andraspråk i Sverige (Almqvist & Finnman, 2024; Finnman et al., 2021, 2023). Bland annat framkom att pedagogerna var mindre lyhörda gentemot barn med lågt engagemang, vilket var vanligare hos barn med svenska som andraspråk (Finnman et al., 2021). Dessutom hade förskollärares lyhördhet en påverkan på barnens engagemang. Vidare har Finnman et al. (2023) gjort en ytterligare studie där förskolor med höga och låga andelar av barn med svenska som andraspråk jämfördes. På avdelningar med höga andelar av barn med svenska som andraspråk (>80%) tillbringade barnen mer tid i övergångar (exempelvis förflyttning, väntetid) och mindre tid i fri lek, jämfört med avdelningar med låga andelar barn med svenska som andraspråk (<20%). Barnen var mindre ofta verbala eller lyssnade på andra barn. Barnen uppvisade också lägre engagemang i fri lek. Istället ägnade pedagogerna mer tid åt personlig omvårdnad av barnen. I en tredje studie undersökte Almqvist och Finnman (2024) sambandet mellan barns observerade engagemang och andelen legitimerade förskollärare. Andelen barn med svenska som första och andraspråk varierade på förskolorna. Resultatet visade att förskolor med högre andel utbildade förskollärare hade barn som oftare var högt engagerade, och detta samband fanns oavsett andel barn med svenska som andraspråk och oavsett vilken aktivitet som observerades i förskolan.

Studien om engagemang hos förskolebarn som visade tecken på neuropsykiatriska svårigheter genomfördes av Gustafsson och Sund Levander (2024a). På grund av oro från föräldrar och personal remitterades barnen till psykolog. Föräldrar, förskollärare och psykologer gjorde skattningar av barnen. Förskollärarna skattade barnens engagemang i förskolan med den svenska versionen av Children's Engagement Questionnaire (CEQ; de Kruif & McWilliam, 1999, och för svensk version se Almqvist, 2006). Resultaten av förskollärarnas skattningar av barns engagemang stämmer överens med tidigare studier av barn som uppvisar svårigheter med hyperaktivitet, beteendeproblem, och relationer till jämnåriga i förskolan (se t.ex. Sjöman et al., 2016). Dessa barn tenderar att visa lägre engagemang i förskolan. Eftersom somliga

barn med neuropsykiatriska svårigheter endast kan ha internaliserade problem, och därför inte identifieras i samma utsträckning som barn med utagerande beteende, kan CEQ fungera som ett värdefullt bedömningsinstrument som kan ge viktig information i utredningar av barn som uppvisar tecken på neuropsykiatriska svårigheter. Denna studie är ett exempel på hur förskollärarnas skattningar av engagemang kan användas i ett kliniskt, neuropsykiatriskt sammanhang.

Insatser i svensk förskolekontext

Flera studier inom förskolan i Sverige har på senare tid undersökt olika typer av insatser som syftar till att stödja barns utveckling och lärande. Dessa studier har haft olika upplägg och syften, och även om många av dem har mätt barns engagemang som en del av resultatet, har inte alla insatser haft ett specifikt fokus på att främja engagemanget i sig. Nedan sammanfattas studierna.

En av de insatser som har gjorts i svensk förskolekontext är gjord av Gustafsson och Sund Levander (2024b). I studien fick pedagoger utbildning, som kallades PLUSS, och som syftade till att öka kunskapen om och förståelse för barn med symtom på neuropsykiatriska svårigheter. Förskollärarna skattade engagemang hos barn som uppvisade tecken på neuropsykiatriska svårigheter och som var remitterade för utredning. Skattningarna gjordes före och efter utbildningsinsatsen. Resultatet visade att förskollärarnas uppfattningar om barns engagemang och beteende ändrades efter utbildningen, vilket kunde tolkas som att förskollärarnas kompetensutveckling hade ökat deras förmåga att ge barnen stöd. Exempelvis skattade förskollärarna att barnens utmaningar med jämnåriga minskade, medan prosocialt beteende ökade. Dock fanns ingen statistisk förändring i barnens hyperaktivitet och ouppmärksamhet.

Ett annat exempel är en studie av Lundqvist (2024). I studien undersöktes om en lekinsats kan främja engagemang hos barn med funktionsnedsättning i förskola i Sverige. Insatsen togs fram i samarbete med förskollärare och syftade till att främja sociala förmågor och samspel hos barn med funktionsnedsättning. Förskollärarna guidade barnen i en leksituation. Barnens engagemang dokumenterades med observationsinstrumentet Child Observation in Preschool (COP; Farran, 2014). Barnen med funktionsnedsättning verkade ha ett ökat engagemang efter insatsen.

Det finns ett ytterligare exempel från svensk förskolekontext, där insatsen Tid för lek och samspel har använts (eng: Play Time/ Social

time, Odom et al., 1997). Det är en manualbaserad insats, som är en tillämpning av den evidensbaserade praktiken kamratbaserad undervisning (eng: *Peer mediated instruction and intervention*). I studien ville man testa användbarheten av Tid för lek och samspel i fyra förskolor i Sverige (se Gladh et al., 2022; Gladh & Siljehag, 2025). Förskollärarna som ingick i studien identifierade barn som behövde stöd i lek och samspel med jämnåriga, samt skattade barnens engagemang med CEQ före och efter insatsen. Förskollärarna organiserade regelbundna läraaktiviteter för barn med och utan behov av särskilt stöd. Vid läraaktiviteterna visade och uppmanade förskolläraren barnen att praktisera vissa sociala färdigheter i lekfulla situationer (för mer instruerande film se Siljehag & Westling Allodi, 2023; och manualen se Odom & McConnell, 2024). För tre av de fyra barnen, som var i behov av särskilt stöd, hade förskollärarna skattat engagemang högre i förskolan efter insatsen. Dessutom framkom i intervjuer med förskollärarna och genom loggböcker att barnen i behov av särskilt stöd hade lärt sig strategier för att samspela med sina jämnåriga och att detta visade sig bland annat genom att de tog initiativ till lek i den fria leken (Gladh et al., 2025). Denna relativt korta insats på några veckor verkar vara möjlig att genomföra i förskolor i Sverige. Utifrån de insamlade data finns tecken på att insatsen skulle kunna vara lovande för att främja barns engagemang i samspel och i lek, men fler studier behövs framöver.

Slutsats

Barns engagemang i förskolan är ett viktigt forskningsområde inom både nationell och internationell forskning, både inom området tidiga insatser och inom förskoleforskning (Ritoša, Åström, et al., 2023). Forskningen om engagemang i förskola är dock spretig, såväl teoretiskt som metodologiskt. Framför allt saknas studier av tidiga insatser med specifikt fokus på engagemang, så i nuläget finns ingen insats som kan betraktas ha god evidens. Dock finns det forskning om insatser som syftar till att bland annat främja förskolebarns lärande, kommunikation och samspel, där engagemang samtidigt har undersökts. Gemensamt för många av dessa insatser är att förskollärare leder aktiviteter och erbjuder stöd i samspelssituationer. Dessa insatser kan exemplifiera hur olika former av undervisning och särskilt stöd kan utformas i förskolemiljön i syfte att öka barnens delaktighet och engagemang.

Referenser

- Akyol, T. & Erkan, S. (2018). The effect of mosaic based approach on involvement levels of children. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 303–309. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.303>
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65–75. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00054.x>
- Almqvist, L. & Finnman, J. (2024). Engagement in activity settings of first and second language learners in preschool – The role of qualified preschool teachers and classroom structure. *Early Education and Development*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2423388>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (vol. 1, 6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2015). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122–135. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102413>
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2023). Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, Article 101518. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101518>
- Coelho, V., Åström, F., Nesbitt, K., Sjöman, M., Farran, D., Björck-Åkesson, E., Christopher, C., Granlund, M., Almqvist, L., Grande, C., & Pinto, A. I. (2021). Preschool practices in Sweden, Portugal, and the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.004>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R., & Whalon, K. J. (2015). Measuring teacher implementation of the “BEST in CLASS” intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 144–155. <https://doi.org/10.1177/1063426614532949>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers’ use of effective instructional practices and the collateral effects on young children’s behavior. *Journal of Positive*

- Behavior Interventions*, 16(2), 81–92. <https://doi.org/10.1177/1098300713478666>
- Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2012). Teachers enacting a technology-rich curriculum for emergent literacy. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 31–54. <https://doi.org/10.1007%2fs11423-011-9208-3>
- Daniels, B., Bender, S. L., Briesch, A. M., Susilo, A., & Fallon, L. M. (2023). Expanding daily report card intervention to the preschool setting: Evaluation of effectiveness and usability for teachers and parents. *Contemporary School Psychology*, 27, 303–316. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00387-0>
- de Kruif, R. E. L. & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 515–536. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00028-9)
- Dzenga, G. C., Krystal, K. J. A (2024). Review of literature on interventions aimed at increasing play for children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s41252-024-00391-4>
- Ebbeck, M., Warrier, S., & Goh, M. (2018). Early experiences matter: A relationships-based curriculum for the birth-to-three age group. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 83–92. <https://doi.org/10.1007%2fs10643-017-0847-9>
- Engelstad, A. M., Joffe-Nelson, L., Hurewitz, S. R., Pawlowski, K. G., & Baumer, N. T. (2024). The JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation) intervention in Down Syndrome: A pilot study. *Research in developmental disabilities*, 152, Article 104796. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104796>
- Farran, D. (2014). *Child Observation in Preschool* (COP). Peabody Research Institute, Vanderbilt University. <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-my/wp-content/uploads/sites/412/2012/01/14084318/New-COP-Manual-051414.pdf>
- Finnman, J., Danielsson, H., Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2021). Early second language learners, staff responsiveness and child engagement in the Swedish preschool context in relation to child behavior characteristics and staffing. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.627581>
- Finnman, J., Söderbäck, M., Sjöman, M., Welander, J., & Almqvist, L. (2023). Challenges to relational commitments of preschool staff in supporting

- children in contexts with a high proportion of early second language learners in Sweden. *Early Education and Development*, 35(3), 628–646. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188866>
- Gladh, M. & Siljehag, E. (2025). Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor. In M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 351–371). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.q>
- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.943601>
- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Sandall, S. (2025). Teachers' perceptions of using peer-mediated instruction and intervention for supporting children's social skills and play between children in inclusive preschools. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2460969>
- Gustafsson, B. M., Gustafsson, P. A., Granlund, M., Proczkowska, M., & Almqvist, L. (2021). Longitudinal pathways of engagement, social interaction skills, hyperactivity and conduct problems in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 170–184. <https://doi.org/10.1111/sjop.12700>
- Gustafsson, B. M., Sund Levander, M. (2024a). The assessment of preschool children with ESSENCE symptoms: Concordance between parents, preschool teachers and child psychologists. *BMC Pediatrics*, 24, 191. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04693-3>
- Gustafsson, B. M. & Sund Levander, M. (2024b). Preschool teachers' assessments of behavioural problems, impact on daily life, and engagement in children with neurodevelopmental symptoms: A Swedish comparative, intervention study. *European Journal of Education*. 59(4), Article e12683 <https://doi.org/10.1111/ejed.12683>
- Ha, V. T, Hai, B. M., Mai, D. T. T., & Van Hanh, N. (2023). Preschool STEM activities and associated outcomes: A scoping review. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 13(8), 100–116. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i8.42177>
- Hojnoski, R. L., Wood, B. K., Cawley, R., & Zakszeski, B. (2020). The effect of response cards on preschoolers' engagement during a mathematics activity: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 43(2), 123–136. <https://doi.org/10.1007%2fs43494-020-00017-z>

- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 123–142. <https://doi.org/10.1177%2f02711214040240030101>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Langeloo, A., Deunk, M. I., Lara, M. M., van Rooijen, M., & Strijbos, J. W. (2020). Learning opportunities of monolingual and multilingual kindergarteners and their early literacy and executive functioning development. *Early Education and Development*, 31(8), 1224–1246. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1697607>
- Lenaerts, F., Braeye, S., Nguyen, T. L. H., Dang, T. A., & Vromant, N. (2017). Supporting teachers in Vietnam to monitor preschool children's wellbeing and involvement in preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 245–262. <https://doi.org/10.1007%2fs13158-017-0188-2>
- Lindström, E. R., Chow, J. C., Zimmerman, K. N., Zhao, H., Settanni, E., & Ellison, A. (2021). A systematic review and meta-analysis of the relation between engagement and achievement in early childhood research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(3), 221–235. <https://doi.org/10.1177/02711214211032720>
- Lundqvist, J. (2024). Involvement of children with disabilities in peer play at inclusive preschools: Three studies with a single case research design. *International Journal of Special Education*, 39(1), 136–148.
- McWilliam R. A. & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In: D. B. Bailey, & M. Wolery (eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230–255). MacMillan.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Konstantinos Petrogiannis, A., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). D4.1: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development (Report No. D4.1). Oxford University.
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and*

- Development*, 24(7), 1020–1042. <https://doi.org/10.1080%2f10409289.2013.825187>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M., Peterson, C., Skellenger, A., & Spicuzza, R. (1997). *Play Time/Social Time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota. https://ici.umn.edu/products/docs/Play_Time_Social_Time.pdf
- Odom, S. L., McConnell, S. R., Siljehag (editor), E., Westling Allodi M. (editor), (2024). *Tid för lek och samspel TLOS: Specialpedagogiskt interventionsprogram i att organisera lärmiljö och stegvis stötta samspejsfärdigheter i lek mellan barn i förskola och skola*. Stockholm University. [Educational resource]. <https://doi.org/10.17045/sthlmoni.27144030.v1>
- Palmer, S. B., Fleming, K. K., Summers, J. A., Erwin, E. J., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Stroup-Rentier, V., Haines, S. J., Zheng, Y. Z., Peck, N. F., & Wu, H. Y. (2019). Foundations for self-determination in early childhood: Preliminary preschool study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 188–196. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00106-0>
- Pulay, A. & Williamson, A. (2019). A case study comparing the influence of LED and fluorescent lighting on early childhood student engagement in a classroom setting. *Learning Environments Research*, 22(1), 13–24. <https://doi.org/10.1007%2fs10984-018-9263-3>
- Ritoša, A. (2023). *Measurement of child engagement in early childhood education and care*. [Doktorsavhandling, Jönköping University], DiVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-62684>
- Ritoša, A., Almqvist, L., Danielsson, H., & Granlund, M. (2023). Profiles of state and trait engagement of preschool children. *Early Education and Development*, 35(8), 1758–1772. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2297656>
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, Borglund, L., Karlsson, E., McHugh, E., & Nylander, E. (2023). Measuring children's engagement in early childhood education and care settings: A scoping literature review. *Educational Psychology Review*, 35, Article 99.
- Seifert, A. M. & Metz, A. E. (2017). The effects of inflated seating cushions on engagement in preschool circle time. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 411–418. <https://doi.org/10.1007%2fs10643-016-0797-7>
- Shirani Bidabadi, N., Nasr Esfahani, A. R., Mirshah Jafari, E., & Abedi, A. (2019). Developing a mathematics curriculum to improve learning behaviors and mathematics competency of children. *Journal of*

- Educational Research*, 112(3), 421–428. <https://doi.org/10.1080%2fo0220671.2018.1547960>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023). *Tid för lek och samspel*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rkOoKXSaCLA?si=h5qXp5ka1wqGGra2>
- Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1649–1663. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1121251>
- Tajik, M. & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year olds. *Early Years*, 41(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>
- Theodotou, E. (2019). Using different art forms to investigate the impact on children's involvement in literacy activities. *Education* 3–13, 47(6), 637–651. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1515969>
- Van Craeyevelt, S., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of preschool teacher–child interactions in academic adjustment: An intervention study with Playing-2-gether. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 345–364. <https://doi.org/10.1111/bjep.12153>
- Vazou, S., Mantis, C., Luze, G., & Krogh, J. S. (2017). Self-perceptions and social-emotional classroom engagement following structured physical activity among preschoolers: A feasibility study. *Journal of Sport and Health Science*, 6(2), 241–247. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01.006>
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Volpe, R. J., Hill, E., Briesch, A. M., & Leiwant, I. (2023). Classroom observation of student behavior: A review of seven observation codes. *School Psychology Review*, 54(1), 105–127. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2245360>
- Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 25(8), 2370–2385. <https://doi.org/10.1177/13623613211019162>

- Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Glover, T. A., Dudek, C. M., Alperin, A., & Regan, P. (2020). Behavior support coaching for paraprofessionals and students with externalizing behavior disorders: A case study in a high-poverty elementary school. *Journal of Applied School Psychology*, 37(3), 221–245. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1821272>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children’s externalizing behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544–1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children’s engagement and teachers’ interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>
- Åström, F. (2023). *Everyday life in preschool – Swedish and international approaches* [doktorsavhandling, Jönköping University]. DiVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-62658>
- Åström, F. & Almqvist, L. (2022). Patterns of observed child participation and proximity to a small group including teachers in Swedish preschool free play. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.982837>

Kapitel 10. Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten

Lisa Fohlin & Mina Sedem

Även en god skolverksamhet önskar ibland nya intryck, metoder och tekniker från andra verksamheter eller från forskningsrön. Forskare och lärare kan mötas i sin strävan efter en skola för alla, genom införande av nya pedagogiska innovationer. Pedagogiska innovationer är det nya stoff som kan införas för att förändra och förbättra den nuvarande verksamheten. Lärare är nyckelpersoner för förändring i klassrummen. Deras tankar, åsikter och upplevelser vid införande och genomförande av en förändring i skolan behöver därför vara en ledstjärna i förändringsprocessen. För att innovationerna ska passa in i den befintliga verksamheten behöver den upplevas ha en god kontextuell passform. Den kontextuella passformen kommer i detta kapitel belysas ur ett lärarperspektiv med fokus på praktisk, filosofisk och kunskapsmässig passform. Insikter inom detta område kan hjälpa och guida lärare och skolledare när de ska planera, genomföra och stödja en hållbar utveckling av sin verksamhet.

Pedagogiska innovationer i skolans verksamhet

Skolans uppgift, enligt skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §) är att stärka, stimulera och utveckla samtliga barn. För att kunna möta alla barn och deras olika behov behöver läraren lita på sin grundutbildning och tidigare erfarenhet samt vara mottaglig för nya möjligheter och utvecklingsvägar. I det här kapitlet kommer vi lyfta upp olika element som kan vara avgörande för hur det nya ska integreras med det som redan görs i praktiken.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Fohlin, L. & Sedem, M. (2025). Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 219–239). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.k>. Licens: CC BY 4.0

I det här kapitlet benämns personer som är pedagogiskt verksamma som lärare. De utbildar och utvecklar barn, elever och studenter inom skolväsendet. Oavsett var i utbildningskedjan läraren befinner sig, kommer hen att möta olika innovationer. En pedagogisk innovation kan förstås som en förändring i praktiken där någonting nytt läggs in eller ersätter den tidigare praktiken (LaCroix, 2020).

Innovationen kan vara nya pedagogiska och didaktiska verktyg eller metoder, pedagogiska program som införs på en skola, ny teknik som börjar användas, nya ramverk samt syn på lärandet eller någon annan av de många förändringar som skolan möter (Petlák, 2012). Innovationen kan komma till för att anamma nya forskningsrön, möta nya politiska direktiv, möta uppkomna eller upplevda behov eller för att följa och utveckla såväl lärares som skolors utbildningsfilosofi. En gynnsam innovation möter ett tydligt uttryckt behov hos verksamheten, fyller ett tidigare hållrum och har ett tydligt syfte. För att identifiera en lämplig innovation behöver behovet och målet tydligt beskrivas och konkretiseras.

Lärare kan söka stöd och vägledning från forskning och forskare för att säkerställa att de metoder och strategier som övervägs är baserade på relevanta forskningsrön och är lämpliga för att möta befintliga utmaningar i skolan. Forskning kan bidra med kunskap om vad som fungerar bäst inom utbildningen. Men att omsätta kunskapen i praktiken är inte alltid direkt eller enkel. Forskaren bör inte enbart betraktas som en producent av kunskap, utan också som en översättare av den befintliga kunskapen (Watson, 2021).

Många forskningsstudier genomförs i kontrollerade miljöer, vilket kan skilja sig från skolans praktiska värld. Därför kan det vara utmanande att omsätta forskningsresultaten och kopiera upplägg och genomförande till skolmiljön. Lämpligheten i metoder, program eller verktyg behöver analyseras i relation till verksamheten. För sådan analys kan lärare och forskare vända sig till implementeringsvetenskapen som undersöker såväl möjliggörande som hindrande faktorer vid implementering av evidensbaserade innovationer för utveckling av verksamheter. Implementering kan förstås som införandet av specifika innovationer, ofta forskningsbaserade eller evidensbaserade metoder, i den praktiska verksamheten (Fixsen et al., 2005). Implementeringsvetenskapen är en forskningsgren som fokuserar på att förstå, utvärdera och förbättra förändringsprocesser med målsättningen att skapa bra forskningsbaserad praktik (Meyers et al., 2012).

För att kunna genomföra en implementering behöver innovationernas kärnfaktorer identifieras. Kärnfaktorer är de verksamma

komponenterna, de aktiva ingredienserna i innovationen, det som bygger upp den, definierar den och som påverkar praktiken (Humphrey et al., 2016). I ett redan färdigt program kan dessa kärnfaktorer vara inbäddade i ett didaktiskt ramverk för att underlätta och säkerställa innovationens viktiga delar. Det didaktiska ramverket kan skrivas fram för att hjälpa och förtydliga för lärarna hur innovationen kan bedrivas, ibland med steg-för-steg instruktioner. Innovationer med sådana instruktioner är t.ex. innovationen *Tid för lek och samspel* (Gladh & Siljehag, 2025) och *Högläsning med mer dialog* (Riad et al., 2025) i denna antologi. Det didaktiska ramverket, så länge det inte är direkt relaterat till innovationens kärnfaktorer, kan anpassas och ändras för att passa den specifika undervisningskontexten. Därför är det viktigt att tänka på vad som är de aktiva ingredienserna i en innovation och vad som är den praktiska leveransmetoden.

Utmaningen med att implementera evidensbaserade metoder är att hitta en bra balans mellan trohet till den forskningsbaserade innovationen och anpassning till den lokala kontexten. Innovationen behöver förstås i relation till sin kontext och kärnfaktorerna behöver preciseras. Metoderna behöver anpassas, tolkas och integreras på ett sätt som är relevant och genomförbart för den specifika skolans kontext. Buysse et al. (2006) menar att för att få till en praktik som är baserad på forskning behöver man sammanväga forskningsresultat med erfarenheten och kunskapen hos lärarna. Det betyder att lärarnas tidigare kunskap om den kontext de befinner sig i, de barn de har i sin klass, samt alla andra faktorer som skulle kunna påverka utfallet, bör sammanvägas med forskningens kunskapsbidrag. Här kan forskaren agera brobyggare genom att koppla samman den teoretiska kunskapen och de praktiska förutsättningarna. För att forskaren ska få insikt i hur förutsättningarna ser ut lokalt krävs ett nära samarbete mellan forskare, lärare och skolledare för att säkerställa att forskningsbaserade insikter blir meningsfulla, relevanta och framför allt genomförbara inom den pedagogiska miljön.

Mot bakgrund av detta ämnar vi i detta kapitel belysa kontextens betydelse för långsiktig användning av innovationer. Detta görs med utgångspunkt i empiriska studier som undersökt lärares uppfattning om kontextuell passform på olika nivåer. Forskning visar att en pedagogisk förändring i klassrummet förutsätter att man tar hänsyn till lärarnas tankar, känslor och åsikter om förändringen (Smul et al., 2019; Saloviita, 2020). Forskningsfrågan som vi ställer är: Hur samspelar inre och yttre faktorer för att skapa en gynnsam implementering i skolan

med fokus på praktisk, filosofisk och kunskapsmässig passform mellan innovation och verksamhet?

Kontextuell passform

En innovation kan anses ha god kontextuell passform när genomförare, mottagare och andra intressenter upplever förändringsarbetet som acceptabelt, genomförbart, effektivt och hållbart (Damschroder et al., 2009). I skolans värld innebär det att lärarna ska anse att innovationen är lämplig för de behov de har, den ska kunna utföras i undervisningssituationen, den ska ge positiv effekt och den ska upplevas som en långsiktig lösning. Även elever och vårdnadshavare behöver uppleva innovationen som lämplig. Passformen kommer inte vara den samma mellan olika kontexter och måste därför undersökas för sin lämplighet i den specifika verksamheten (Blase & Fixsen, 2013). Kontextuell passform bestäms av samstämmighet mellan innovation och kontext, det vill säga mellan befintliga strategier och procedurer, behov, färdigheter och resurser i miljön och innovationen. Den kommer dels påverkas av yttre kontexten, så som organisationsstruktur och normer, dels den inre kontexten, så som lärarnas tankar, känslor och förmågor (Aarons et al., 2011). Följande kommer vi presentera den kontextuella passformen med utgångspunkt i innovationens praktiska, filosofiska och kunskapsmässiga passform.

Praktisk passform

Den praktiska passformen undersöker främst om innovationens genomförbarhet (Moore, 2013). Tillgängliga resurser behöver vara lämpliga för innovationen, med allt från materiella resurser så som lokaler och undervisningsmaterial till mänskliga resurser så som utvecklingsledare och stödpersonal.

Praktisk passform innefattar också en kritisk bedömning av tidsinvesteringen som nya förändringar medför. Tid är en praktisk faktor som har uppgetts som problematisk i tidigare implementeringsstudier (Barry et al., 2020). Införande av en innovation kan, beroende på dess omfattning och komplexitet, kräva betydande tid för fortbildning. Personalen måste inte bara lära sig nya metoder eller verktyg, utan också förstå hur dessa passar in i den övergripande undervisningsfilosofin och hur de bäst tillämpas i deras specifika undervisningssituation. Dessutom kan introduktionen av innovationen leda till ökat behov

av planeringstid, särskilt i de tidiga stadierna av implementeringen. Lärare och annan skolpersonal behöver tid för att planera, integrera och reflektera över interventionen så att den anpassas till den aktuella undervisningssituationen. Ju större skillnaden mellan den gamla och den nya innovationen, desto större tidsinvestering krävs generellt för att nå en långsiktig förändring. Det är därför viktigt att innan införandet av innovationen överväga och avväga den förväntade nyttan mot den tidsmässiga och praktiska kostnaden. En välvägd beslutsprocess säkerställer att förändringarna inte bara är relevanta och meningsfulla, utan också genomförbara.

Filosofisk passform

Den filosofiska passformen hos en innovation avgörs av hur väl det nya relaterar till tankar om vad som görs och vad borde göras i den specifika kontexten (Moore, 2013). För lärare kan det relateras till undervisningsfilosofi och syn på hur en lärare är eller kan vara i den specifika skolkontexten. Exempelvis om en lärare har en stark tro på elevcentrerad undervisning, är det lättare att införa en ny innovation med fokus på elevcentrerad undervisning. På liknande sätt är det också lättare införa innovationer med fokus på kollegialt lärande i skolor där det redan finns en strävan mot kollegialt lärande.

Yttre och inre motiverande faktorer kommer också att påverka den filosofiska passformen (Ryan & Deci, 2020). Yttre motivationsfaktorer relaterar till sådant som stöd och uppskattning från kollegiet, skollledning eller elever. Det innefattar sådant som gör att lärarna känner att det är positivt för dem att genomföra innovationen. Inre motivationsfaktorer är relaterat till lärarens egna känslor och tankar. Om lärarna upplever att de uppskattar innovationen, känner stolthet, nöjdhet eller kompetens i sig själv och i sin yrkesroll kommer de också stödja användning av innovationen. Tilltron till den egna förmågan och uppfattningen om innovationens gynnsamhet kan också bidra till att stärka lärarnas motivation att använda innovationen i praktiken (Fohlin et al., 2024).

Den filosofiska passformen för innovationen behöver analyseras (Moore, 2013). När passformen är dålig, behöver innovationen anpassas eller mottagarens syn påverkas. Det är inte omöjligt att genomföra organisatoriska, pedagogiska eller didaktiska förändringar som skiljer sig från lärarnas syn på verksamheten och behov av förändring, men för att få en långsiktig förändring behöver fördelarna med innovationen

bli tydliga för lärarna. De behöver få tid att bekanta sig med, testa och lära känna innovationen samt ha möjlighet att modifiera sin verksamhet i enlighet med innovationen.

Kunskapsmässig passform

Den kunskapsmässiga passformen avgörs av lärarnas kunnande om innovationen, men även av innovationens möjligheter och begränsningar (Choi & Price, 2005). Den kunskapsmässiga passformen innefattar både lärarnas befintliga kunskaper om den specifika innovationen och mer generella kunskap om liknande innovationer. Dock är det skillnad mellan kunskap om innovationen och kunskap om hur innovationen ska omsättas i praktiken (Shulman & Shulman, 2008). För att kunna genomföra en innovation behövs den kunna förstås och omsättas i sin specifika kontext, vilket i sin tur kräver lärare som är villiga att utveckla verksamheten. Det kräver också att skolledning strukturerar såväl professionell utveckling som skolutveckling för att lärare ska kunna förstå och använda innovationen. Det finns en tendens att tänka att kunskapsöverföring är snabb och enkelriktad, men för hållbar förändring krävs mer (Odom, 2009). Det räcker inte att ordna enstaka föreläsningar eller köpa en bok till kollegiet. Att skicka iväg en eller två lärare på utbildningstillfällen är oftast inte heller tillräckligt för att skapa en hållbar förändring. Samtliga lärare behöver få möjlighet att förstå innovationen på djupet. För en gynnsam kunskapsmässig passform behövs således en stabil grund i lärarens tidigare utbildning och erfarenhet, nyfikenhet och engagemang hos lärarna samt en stödjande miljö från kollegium och skolledning.

Anpassningsbarhet

Cook and Odom (2013) skriver att även beprövade metoder som tidigare visat bra effekt i praktiken kan vara opassande för vissa elever. Det kan bero på t.ex. de behov och de förutsättningar som finns i den specifika kontexten gör innovationen olämplig. Därför bör förändringsarbetet bestå av tydlig och bred utvärdering genom hela förändringsprocessen. Sådana utvärderingar kan ske med hjälp av exempelvis elevers betyg eller rapporterade incidenter. Även informella samtal med elever, familjer, lärare och annan skolpersonal kan bidra med information till utvärderingarna. Likaså kan man använda sig av mer formella intervjuer alternativt observationer eller andra analysverktyg av relevans för innovationen.

Efter att en utvärdering har genomförts behöver inhämtade data analyseras, förmedlas till och diskuteras med samtliga berörda parter. Det är i dessa utvärderingar som det är möjligt att fånga behov av anpassning av innovationen och ändra vägen framåt. Det är viktigt att beakta behovet både av organisatoriska förändringar och individuella behov av ökad kunskap eller färdighetsträning (Lee et al., 2022). En innovation kan vara optimal i teorin, men kan vara olämplig om den inte passar i den aktuella kontexten, inte går att genomföra som det är tänkt eller inte uppskattas av elever eller personal.

De empiriska studierna

I detta kapitel analyseras delar av empirin från två studier som ingår i första författarens avhandling "Teachers' perception of barriers and facilitators in implementing innovations for inclusive education" (Fohlin, 2025). Dessa två studier har undersökt lärares uppfattningar vid implementering av två olika innovationer. Studierna analyseras var för sig med fynd relaterat till passform mellan innovation och kontext.

Studie 1: Longitudinell studie av kort förändringsprocess

I Fohlin et al. (2021) följde en av forskarna ett arbetslag bestående av sex förskoleklasslärare i en skolas två förskoleklasser när de påbörjade arbetet med ett hälsofrämjande implementeringsprojekt. Projektet genomfördes två dagar i veckan under en sexmånadersperiod. Skolan hade sökt och fått finansiering från Skolverket för att täcka kostnader för stöd från forskare under projektet, tillsättande av vikarier vid planeringstid samt inköp av nytt material. Projektet hade som syfte att öka elevernas delaktighet och inflytande i undervisningen och på så sätt öka välmående samt öppna upp för nya vänskapsrelationer. Vid projekttiden arbetade lärare och elever i tvärgrupper över förskoleklasserna med två lärare samt 16 elever (åtta elever från varje förskoleklass). Fokus under projektdagarna var ämnesövergripande projektarbete med kooperativt lärande som didaktisk metod för samverkan och samarbete mellan eleverna. För att fånga lärarnas tankar kring aspekter som kan upplevas positiva eller negativa genom processen intervjuades lärarna i grupp. Grupptervjuerna genomfördes vid uppstartsdagarna av projektet, i mitten samt vid de avslutande reflektionsdagarna för projektet. Insamlat material analyserades genom deduktiv tematisk analys baserat på ramverket Theoretical Domains Framework (TDF; Atkins et al.,

2017). Ramverket definierar viktiga aspekter som påverkar förändringsbenägenheten på individ, organisation samt makronivå. I studien undersöktes uttryckta framgångsfaktorer samt hinder för arbetet med projektet, med fokus både på åsikterna vid de olika tidpunkterna samt förändringen av åsikterna över tid. Studien fångade med hjälp av ramverket ett flertal faktorer kan relateras till praktisk, filosofisk och kunskapsmässig passform. Nedan presenteras några exempel från studien.

Praktisk passform: Känslan av tid och stress

Ett återkommande tema som framträdde ur dataanalysen var tid och dess relation till känslan av stress. Känslan av att ha ont om tid är en känsla som vi alla känner igen. Tid är inte en konstant, utan påverkas av aspekter som autonomi över den egna praktiken, krav och förmåga. I början av projektet uttryckte lärarna en stress över att projektet skulle ta upp för mycket av deras tid och energi. I slutet av projektet uttryckte lärarna istället att projektet hade skapat känsla av att ha mer tid. De uttryckte att de kunde ge eleverna tid att tycka till och att de hade tid att anpassa sin undervisning. Genom att arbeta ämnesövergripande med fokus på ett specifikt projekt kunde både lärare och elever landa i undervisningen utan att behöva hasta vidare till nästa ämne. Detta uttryck för minskad stress kan illustreras med nedanstående citat.

[...] stressen. [...] Det har ju varit lugnare på något sätt [...] tidsmässigt, [...] eleverna får mer tid på sig att göra klart saker [...] och uttrycka sina tankar och funderingar och så [...] vi har tiden att de också kan få tycka till och vi ändrar lite sådär utefter vad eleverna önskar och så. Så det är väl ett stort, nytt i det här arbetssättet också att vi har fått ett lugn om man jobbar så här. (Tillfälle 3, lärare 3)

I projektet fick lärarna mer faktisk tid tack vare bidrag från Skolverket. Pengarna gav möjlighet att ta in vikarier vilket gav lärarna tid att planera, genomföra och utvärdera pedagogiken tillsammans med sina kollegor. Men det är troligtvis inte den här tiden lärarna pratade om. Tiden som lärarna syftade till var den subjektiva tiden, dvs. tid att lära sig, att genomföra och att landa i det nya ansågs vara en viktig aspekt. Om det saknas tid finns en risk att drabbas av stress, vilken i sin tur kan leda till att innovationen undviks och utvecklingsarbetet avstannar. Tid är direkt kopplat till individens känslor, såväl positiva som negativa. Således, om innovationen skapar en känsla av mer eller kvalitativ tid kommer innovationen ha en bättre praktisk passform. Det samstämmer med tidigare forskning som menar att för att stärka känslan av att ha

tid till förändring behövs både individuell tid att lära sig om det nya, tid att samverka med kollegor samt tid att testa och utvärdera i praktiken (Collinson & Fedoruk Cook, 2001).

Filosofisk passform: Långsiktighet och samverkan
som motiverande faktor

I Fohlin et al. (2021) kunde vi skönja hur tanken kring det långsiktiga arbetet med innovationen motiverade lärarna i deras praktiska arbete. Projektet bidrog till en känsla av samlärandet och tro på en framtid av ökat kollegialt samarbete över skolan.

Lärarna uttryckte en vilja för hållbarhet, dvs. att den energi som de lägger in i projektet ska leda till att innehållet blir det nya sättet att arbeta, även när projektiden tar slut. De ansåg att innovationen är i linje med vad som bör göras i förskoleklassen, har en god filosofisk passform, vilket medförde att innovationen kunde införas utan att lärarna behövde ifrågasätta eller motsätta sig förändringen.

Lärare 1: En önskan är ju att efter, för det är ju ändå ett projekt, [...] att man får fortsätta jobba så att det inte blir någonting som... rinner ut i sanden [...]

Lärare 4: Men det här är ju bara en början

Lärare 2: Det blir ett nytt arbetssätt

Lärare 3: Det är ju så här vi ska jobba

Lärare 4: Vi är ju nere på första byggstenen nu

(Gruppintervju, tillfälle 1)

De uttryckte också att de i förskoleklassen lägger den pedagogiska grunden som sedan kan följa med eleverna genom resten av grundskolan. De uttryckte en förhoppning om att innovationen skulle bli den gemensamma undervisningsmetod som hela skolan kunde anamma. De trodde att detta i sin tur kan öppna upp för samverkan och samlärande mellan årskurserna. I studien uttryckte lärarna till en början en frustration av att vara separerade från de andra klasserna på skolan och de andra förskoleklasserna som fanns inom kommunen. De eftersökte en samverkan och en likstämighet som kunde öppna upp för samtal och samverkan. Samverkan och kollegialt utbyte är en central aspekt som tydligt återspeglas i litteraturen gällande framgångsrika lärare (t.ex. Shah, 2012). Om det finns strukturer i organisationen där

samverkan kan ske, kan både undervisningskvaliteten öka, samtidigt som läraren motivation ökar.

Lärarna uttryckte att de upplevt positiv respons från eleverna i arbetet med innovationen och från familjerna när de presenterade innovationen på föräldramöte. Lärarna uttryckte generellt en positiv inställning till att arbeta med innovationen, men de önskade en långsiktighet. Om innovationen försvinner efter att projektet tar slut kan detta skapa en känsla av att insatsen att utveckla verksamheten för att passa innovationen var onödig. Innovationen bör både syfta till att ge lärare och elever kunskaper att ta vidare i skolan, samtidigt som de gynnsamma momenten i innovationen bör eftersträvas att leva vidare i verksamheten när de går från att vara innovation till att vara en självklar del av verksamheten.

Kunskapsmässig passform: Kunskap och utveckling över tid

Lärare behöver tid och möjlighet att lära sig förändringsarbetets kunskapskärna för att kunna genomföra det. För att skapa en långsiktig förändring krävs det långsiktighet. I studien genomförd av Fohlin et al. (2021) kunde vi också skönja hur kunskapen för innehållet växte med projektets framfart. I början av projektet uttryckte lärarna att de inte kunde innehållet, men att de var villiga att börja testa. Efter tre månader uttryckte lärarna att de kunde och förstod innehållet och hur de kunde använda det i praktiken. Efter sex månader kunde vi se hur kunskapen hade landat och lärarna skrattade själva över hur naiva de hade varit i början av projektet. De uttryckte att om de skulle vetat vad de visste nu, skulle de ha gjort på ett annat sätt. Detta påvisar tydligt att det krävs tid att testa och utveckla, att göra om innehållet till sitt eget, för att kunna förstå det nya på djupet. Efter sex månader kände lärarna att de förstod innehållet och hur det var avsett att genomföras. Detta halvår kan därför ses som en uppvärmning inför ett långsiktigt arbete med projektinnehållet.

Lärarna uttryckte att det fanns ett glapp i den kunskapsmässiga passformen. Det lärarna kunde innan och det som innovationen krävde av dem kunde inte direkt mötas. Fördelen i just detta projekt var att lärarna var positiva och villiga att planera och testa även om de inte helt kände att de visste allting. Känslan av okunskap skulle kunna leda till en ovilja att prova då det skapar en osäkerhet hos lärarna. Det kunskapsmässiga glappet var här så pass markant att lärarna uttryckte att det fanns, samtidigt som det var så pass litet att lärarna med sin tidigare erfarenhet och kunskap kunde överbrygga det. Det innebär att den

kunskapsmässiga passformen var tillräcklig för just denna innovation, då lärarna kunde bygga vidare på tidigare kunskap och genom den ta till sig den nya didaktiken.

Studie 2: Enkätstudie efter en förändringsprocess

I Fohlin et al. (2023) undersökte vi åsikter hos lärare som arbetat med ett kommunövergripande inkluderingsprojekt (Inkluderande Beteende Stöd i Skolan, IBIS) under två års tid. I projektet fick lärarna stöd, utbildning och verktyg att på klassrumsnivå stötta elever som behövde stöttning för att klara undervisningen samt skolövergripande stöd för vägledning. Skolorna tillsatte en utvecklingsgrupp med lärare och skolledare med särskilt ansvar för implementeringen av projektet. De fick läsa en kurs på 7.5 högskolepoäng vid Uppsala universitet och fick sedan ansvar att utbilda samt stötta sina kollegor i arbetet med IBIS. Vi skickade ut en elektronisk enkät som innehöll demografiska frågor om ålder, yrkesgrupp, vilka årskurser de arbetade i samt frågor kring förändringsarbetet. Frågorna gällande lärarnas åsikter kring förändringsarbetet var en reviderad version av Determinants of Implementation Behavior Questionnaire (Huijg et al., 2014, Ris et al., 2021). Enkäten bygger på Theoretical Domains Framework (TDF) samt den mer övergripande modellen COM-B (Michie et al., 2014) där aspekter relevanta för förändringsarbetet undersöktes. Totalt bestod enkäten av 91 frågor inom 20 olika områden, så kallade domäner, som skattas på en 5-gradig skala (från håller helt med till håller inte alls med). Dessa 20 domäner kan kategoriseras utifrån: Förmåga (teoretisk och praktisk kunskap), Förutsättningar (praktiskt stöd och resurser) och Motivation (socialt stöd samt vilja). Enkäten skickades ut till 400 skolpersonal, varav 127 (32%) besvarade den. De insamlade svaren analyserades utefter skattningar av de 20 områden i fokus där skattningar under 3.5 tolkas som hinder, mellan 3.5 och 4.0 tolkas som områden som behöver ses över samt skattningar över 4.0 ansågs vara områden som stärker förändringsprocessen. Därtill undersökte skillnaden i skattningen mellan lärare för yngre åldrar (förskoleklass till åk 3) och äldre åldrar (åk 4 – åk 9), samt lärare som var med i utvecklingsgruppen eller inte. Även i denna studie går det att urskilja viktiga aspekter relaterat till passform.

Praktisk passform: Årskurs och ansvar

I Fohlin et al. (2023) jämförde vi attityden till utvecklingsprojektet hos lärare i förskoleklass till årskurs 3 (klasslärare) och lärare i årskurserna

4–9 (grundskole- och ämneslärare). Resultatet visar på hur den praktiska passformen inte bara kan skilja sig mellan skolor och miljöer, utan kan också skilja sin inom lärolaget. Vi kunde se att lärarna för de äldre åldrarna (åk 4–9) tyckte att det var svårare att arbeta med projektet och hade mindre motivation att genomföra det jämfört med klasslärarna. Vårt resultat samstämmer med tidigare studier som har undersökt implementering av programmet IBIS (t.ex. Nylén et al., 2021) där lärare som undervisar äldre elever uttrycker samma problematik.

I Fohlin et al. (2023) konstaterar vi att lärare för de äldre åldrarna skattar generellt kategorierna förmåga och förutsättning lägre än lärare för yngre åldrarna. Vid närmare analys av domänerna kan ytterligare skillnader och likheter identifieras. Inom kategorin *förmåga* finns bl.a. domänerna *kunskap*, som frågar om kunskap kring IBIS, och *praktisk förmåga*, som frågar om förmågan att omsätta IBIS i praktiken. Genom analys med Mann-Whitney U test kan vi undersöka skillnader mellan två grupper i ickenormalfördelade data. Signifikanta skillnader identifierades i domänen *kunskap* mellan lärare mot yngre åldrar som skattar kunskapen högre än lärare mot äldre åldrar ($U=810.5$, $p=.002$, $r=0.31$), men inte i domänen *praktisk förmåga* ($U=952.5$, $p=.054$, $r=0.19$). Vid analys av domänerna inom kategorin förutsättningar visade bara domänen *Innovation* signifikant skillnad mellan grupperna ($U=892.5$, $p=.009$, $r=0.26$). Domänen *innovation* innehåller frågor om anpassningsbarheten och passformen av innovationen i den befintliga verksamheten.

Det kan finnas många anledningar till att lärare i högre årskurser uttrycker att det är svårt att arbeta med en innovation. IBIS som är en innovation som vill öka den sociala inkluderingen kan möjligen vara en svår variant för lärare i högstadiet. Vi tror att en viktig faktor är just att de är ämneslärare, dvs. att läraren endast träffar eleverna kort inom ramen för sin ämnesundervisning. Mötet med eleverna är därmed begränsat samtidigt som antalet elevkontakten ökar. Att arbeta såväl förebyggande som grupp- och individstärkande under den enda eller de fåtalet lektioner per vecka som ämnesläraren möter eleverna kan vara utmanande. Det är inte säkert att utrymmet finns i planeringen för att kunna gå in på de mer mjuka värdena när det är arbete mot betyg och kunskapsutveckling som är i fokus för elev, lärare samt skolläda.

Filosofisk passform: Positiva effekter som motiverande faktor

Att uppleva positiva effekter av innovationen är en stor del i ett förändringsarbete. Det kan vara positiv återkoppling från elever, kollegor,

ledning eller föräldrar. Det kan också vara en bra känsla hos den egna läraren som stärker användandet av innovationen. Om innovationen på något sätt ger läraren positiv återkoppling är det mer troligt att hen kommer fortsätta arbeta i enlighet med innovationen.

I Fohlin et al. (2023) kunde vi se att de områden som var högst skattade var inom kategorin motivation. De fem högst skattade domänerna var Frånvaro av negativa känslor ($M=4.6$, $SD=0.7$), Social/professionell roll och identitet ($M=4.5$, $SD=0.8$), Intention ($M=4.4$, $SD=0.9$), Social förstärkning ($M=4.1$, $SD=0.7$) och Förväntat resultat ($M=4.1$, $SD=0.8$). Frånvaro av negativa känslor frågade kring upplevelser av känslor så som pessimism, nervositet eller känslan av obekvämheter. Social/professionell roll och identitet frågade lärarna om de ansåg att innovationen var i linje med vad de bör göra som lärare. Intention frågade lärarna om de avsåg att fortsätta med innovationen de närmaste tre månaderna. Social förstärkning frågade kring lärarnas upplevelser av uppskattning från elever, ledning och kollegor relaterat till genomförandet av innovationen. Förväntat resultat frågade om lärarnas tankar kring innovationens påverkan på elevers lärande, lärarens mående och den pedagogiska praktiken.

Skattningarna visar att lärarna tycker att innovationen är i linje med vad de anser att de borde göra som lärare och majoriteten avser att fortsätta använda innovationen efter projektets avslut. Det stärks av yttre motiverande faktorer. Att ha en social lärmiljö i linje med innovationen kommer troligen förstärka möjligheten och intresset för den individuella läraren att fortsätta använda innovationen även utan det yttre kravet och förutsättningarna som ett projektarbete skapar.

Inre motiverande faktorer undersöktes i studien bl.a. av domänen Positiva känslor, som hanterade känslor av lugn, glädje, optimism och bekvämlighet kopplat till arbetet med IBIS. I den domänen finns signifikanta skillnader i skattningar mellan lärare mot yngre åldrar och lärare mot äldre åldrar ($U=917$, $p=.01$, $r=0.25$). Igen kan vi se att lärare mot äldre åldrar inte känner samma motivation och positiva känslor för innovationen (yngre åldrar $M=4.0$, $SD=0.8$ och lärare mot äldre åldrar $M=3.4$, $SD=1.0$), vilket möjligen kan bero på de faktorer som diskuterats ovan.

Kunskapsmässig passform: Den relativa kunskapen

I studien Fohlin et al. (2023) såg vi inte någon signifikant påverkan på variabeln förmåga av om lärarna var en del av utvecklingsgruppen eller inte. Det förvånade oss då utvecklingsgruppen i det här projektet

genomgick en utbildning på motsvarande 7.5 högskolepoäng samt var ansvarig för att utbilda personal på sina respektive skolor. Det betyder att lärarna i utvecklingsgruppen har fått avsevärt mycket mer tid och resurser för att lära sig innovationen. I studien undersöktes skillnaderna i skattningar hos de olika personalgrupperna kopplat till de övergripande kategorierna (Förmåga, förutsättningar och motivation). Om vi går ner ett steg i analysen, till domänerna, kan vi se en trend med högre skattningar för lärare som var del av utvecklingsgruppen. Med Mann-Whitney U test identifieras signifikanta skillnader i skattningen av domänen *kunskap* mellan lärare i utvecklingsgruppen och lärare som inte var del av utvecklingsgruppen ($U=1149.5$, $p=.002$, $r=0.28$). På samma sätt kunde vi se signifikant skillnad mellan grupperna för domänen *praktisk förmåga*, med utvecklingsgruppens skattningar signifikant högre än lärare som inte var med i utvecklingsgruppen ($U=1169$, $p=.007$, $r=0.24$).

Domänen *kunskap* behandlar frågor gällande om läraren anser att hen har tillräcklig kunskap samt förstår förväntningar i relation till innovationen och domänen *praktisk kunskap* undersöker upplevd praktisk utbildning, träning och färdighet att omsätta innovationen i klassrummet. Lärarna i utvecklingsgruppen uttrycker väldigt hög kunskap ($M=4.4$, $SD=0.6$), vilket är förväntat med den träning de fått både teoretiskt och praktiskt. De övriga lärarna uttrycker även de relativt hög kunskap ($M=3.8$, $SD=0.9$) då medelvärdet ligger precis under 4.0. När det kommer till omsättandet av innovationen i praktiken, dvs. praktisk förmåga, har båda grupperna lägre värden (utvecklingsgruppen $M=4.1$, $SD=0.7$ och övriga lärare $M=3.7$, $SD=0.9$). Det indikerar det glapp och den svårighet som finns när det kommer till att omsätta teori till praktik.

Även dessa lärare indikerar att de har tillräcklig kunskap och praktisk förmåga att genomföra innovationen. Lärarnas skattning ligger tydligt över mittpunkten på skalan. Det kan tolkas som att de skulle vilja veta mer, få mer utbildning och ta del av fler praktiska tips för att kunna genomföra innovationen, men de anser att de har tillräcklig kunskap att genomföra den där de nu är.

Summering av resultaten

I litteraturen går det att hitta flertalet aspekter som påverkar implementeringsprocesser. Det är lätt att få en känsla av att allting påverkar när organisatoriska, individuella, kulturella och praktiska aspekter

framhålls (Durlak & DuPre, 2008). I texten ovan har vi illustrerat hur passformen av kontexten tog sig uttryck i två av våra studier.

Båda studierna pekade på en adekvat kunskapsmässig passform, där lärarna uttryckte att de kunde tillräckligt för att arbeta med innovationen, samtidigt som de önskade ytterligare kunskap. Att känna en viss osäkerhet inför arbetet med en innovation kan vara gynnsamt, då en överdriven självsäkerhet kan medföra att den nya innovationen kopplas ihop med det redan invanda. Därför riskerar innovationen förlora de verksamma kärnfaktorerna som skulle behövas i praktiken.

Lärarna i båda studierna uttryckte att arbetet med innovationerna gav dem positiv återkoppling från omgivningen och att innovationerna var något de ansåg att de bör arbeta med som lärare. Det fortsatta arbetet tycks stödjas av yttre motiverande faktorer (Ryan & Deci, 2020). När det kommer till de inre motiverande faktorerna så uttrycker förskoleklasslärarna i Fohlin et al. (2021) generell positivitet i relation till projektet då de ger dem både lugn att fokusera på eleverna och deras utveckling, samtidigt som det ger dem en känsla av kompetens och samverkan mellan klasserna. I Fohlin et al. (2023) kan vi se generellt hög skattning av domänen Frånvaro av negativa känslor, men att lärare mot yngre åldrar skattade upplevelsen av positiva känslor högre. De känslor som innovationen bär med sig kommer troligtvis påverka fortsatta användandet och därmed möjligheten för innovationen att bli sedd som en del av ordinarie praktik.

Lärarna i Fohlin et al. (2021) uttrycker att möjlighet till samverkan är en av de stora vinsterna med att utveckla sin undervisning. Utvecklingsprojektet öppnade upp för organisatorisk utveckling. Rönn-Liljenfeldt et al. (2023) problematiserar samverkan i sin studie, där de resonerar att det är skolledningen som behöver skapa samverkande organisationsstrukturer för att samverkan ska ske mellan lärare. Om ansvaret för samverkan ligger på lärarnivå, så finns det en risk att det bara är vissa lärare som är öppna för samverkan. Det innebär att de lärare som är i störst behov av stöd och utveckling riskerar att lämnas ensamma. Om samverkan istället är en del av kulturen på skolan så kan samtliga lärare använda sig av den kollegiala kunskapen och dela tankar för att förbättra sin verksamhet tillsammans.

Sammanfattningsvis belyser studierna vikten av långsiktighet. Tidigare forskning betonar att implementering kan ta flera år, t.ex. Fixsen et al. (2009) menar att för att nå hållbar förändring kan det behövas två till fyra år. Att det tar tid stöds av studier som implementerat den amerikanska versionen av IBIS, där t.ex. Nese et al.

(2019) fann att skolor generellt behövde minst två år för att nå en nivå där metoden kunde anses vara en del av verksamheten. Dock behövde skolorna i studien minst fyra år för att nå över 90 procent användning, där skolornas högstadium behövde fem år. Därmed tar implementering av innovationer tid. Lärarna behöver tid för att nå en fördjupad förståelse och ha möjlighet att anpassa sin verksamhet till innovationen.

Slutsats

I det här kapitlet har vi resonerat kring hur inre och yttre faktorer potentiellt kan ha inverkan på lärares syn på samt långsiktig användning av två innovationer. De studier som presenterades belyser hur lärare i senare årskurser kan uppleva en utökad svårighet att arbeta med sociala insatser. Genom att ta vara på lärarnas åsikter kan vi förstå eventuell dålig passform och därmed förändra den till något som samtliga lärare kan uppleva som gynnsamt (Damschroder et al., 2009; Smul et al., 2019; Saloviita, 2020). Sociala insatser har möjligen en bättre upplevd passform för lärare tidigare i tidigare årskurser, vilket är ett argument för vikten av att arbeta med tidiga insatser.

Det viktigaste budskapet våra studier har att förmedla till framtida lärare som önskar göra pedagogiska förändringar är att försöka få till en långsiktig lösning. Förändringsfaktorer inom innovationen behöver betraktas så väl som skolans villighet att ta sig an en förändring. Att genomföra förändring kommer ta tid (Barry et al., 2020; Nese et al., 2019; Odom, 2009). Våra studier visar på att förändring sker gradvis och därmed kan det vara fördelaktigt att ge lärarna kontinuerlig kunskap och utvecklingsmöjlighet. Att genomföra ett förändringsarbete kräver resurser, så som tid, personal och engagemang. Förändringsprojekt kommer ha ett slut, där verksamheten ska flyta på utan att extra resurser läggs på innovationen. För att det ska fungera behöver organisationen och lärarna strukturera sin verksamhet så att innovationen, när projektet tar slut, går att genomföra med ordinarie resurser. Det kan innebära att organisatoriska förändringar är gjorda och att det finns en tydlig struktur för fortbildning och samtal kring innovationen (Lee et al., 2022). Således behövs extra tid under förändringsarbetet för att strukturera om verksamheten, skapa resurser för framtiden och lära för långsiktighet.

Förändringsarbete är ett gemensamt åtagande som involverar och påverkar skolledning, lärare, elever och övrig personal. Därför kan

skolövergripande projekt vara att föredra (se t.ex. Rönn-Liljenfeldt et al., 2023). Gemensamma förändringsprojekt kan stödja samtliga i utvecklingsprocessen och främja både inre och yttre motivationsfaktorer hos lärarna. Samverkan och kollegialt samarbete kan underlätta framtida lärande och förändringsarbete. Genom att skapa en stödjande kultur som främjar innovation kan fler lärare få möjlighet att utveckla sin kompetens att arbeta med pedagogiska innovationer.

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att för framgångsrika och långsiktiga innovationer krävs kunskap om och beaktande av den kontextuella passformen mellan innovation och verksamhet. Insikter kring både innovationen och dess passform kan vägleda lärare och skolledare i utveckling av sin verksamhet för att skapa en skola för alla.

Referenser

- Aarons, G. A., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health*, 38(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0327-7>
- Atkins, L., Francis, J., Islam, R., O'Connor, D., Patey, A., Ivers, N., Foy, R., Duncan, E. M., Colquhoun, H., Grimshaw, J. M., Lawton, R., & Michie, S. (2017). A guide to using the Theoretical Domains Framework of behaviour change to investigate implementation problems. *Implementation Science*, 12(77), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0605-9>
- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101617 <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>
- Blase, K. A. & Fixsen, D. L. (2013). *Core Intervention Components: Identifying and Operationalizing What Makes Programs Work*. ASPE Research Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541353.pdf>
- Buysse, V., Wesley, P. W., Snyder, P., & Winton, P. (2006). Evidence-Based Practice: What Does It Really Mean for the Early Childhood Field? *Young Exceptional Children*, 9(4), 2–11. <https://doi.org/10.1177/109625060600900401>
- Choi, J. N. & Price, R. H. (2005). The effects of person–innovation fit on individual responses to innovation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(1), 83–96. <https://doi.org/10.1348/096317904X22953>

- Collinson, V. & Fedoruk Cook, T. (2001). "I don't have enough time" – Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266–281. <https://doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Cook, B. & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E. et al. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4, 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 3–4, 327.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540. <https://doi.org/10.1177/1049731509335549>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication #231.
- Fohlin, L. (2025). *Teachers' perceptions of barriers and facilitators in implementing innovations for inclusive education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1917860&dswid=9414>
- Fohlin, L., Sedem, M., & Allodi, M. W. (2021). Teachers' experiences of facilitators and barriers to implement theme-based cooperative learning in a Swedish context. *Frontiers in Education*, 6, 663846. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.663846>
- Fohlin, L., Westling Allodi, M., Sedem, M., & Karlberg, M. (2023). School staff's perceptions of implementing the Inclusive Behavioural Support in Schools framework in Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 208–224. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287437>
- Fohlin, L., Westling Allodi, M., & Sedem, M. (2024). Collective teacher efficacy and its relationship to attitudes to inclusion of students with special educational needs in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380592>
- Gladh, M. & Siljehag, E. (2025). Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.),

- Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 351–371). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.q>
- Huijg, J. M., Gebhardt, W. A., Dusseldorp, E., Verheijden, M. W., van der Zouwe, N., Middelkoop, B. J., & Crone, M. R. (2014). Measuring determinants of implementation behavior: Psychometric properties of a questionnaire based on the theoretical domains framework. *Implementation Science*, 9(1), 33. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-9-33>
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and Process Evaluation (IPE) for Interventions in Education Settings: An Introductory Handbook*. Education Endowment Foundation.
- LaCroix, E. (2020). Pedagogical Innovation: New Institutional Theory and the Beyond Borders Experiential Learning Program. *Journal for Social Thought*, 4(1), <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/2972>
- Lee, R. E., Szeszulski, J., Lorenzo, E., Arriola, A., Bruening, M., Estabrooks, P. A.; Hill, J. L., O'Connor, T. M., Shaibi, G. Q., Soltero, E. G., & Todd, M. (2022). Sustainability via Active Garden Education: The Sustainability Action Plan Model and Process. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 5511. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095511>
- Meyers, D., Durlak, J., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American journal of community psychology*, 50. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions*. Silverback Publishing.
- Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Cooper, B. R. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *Journal of Primary Prevention*, 34, 147–161. <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0303-6>
- Nese, R. N. T., Nese, J. F. T., McIntosh, K., Mercer, S. H., & Kittelman, A. (2019). Predicting latency of reaching adequate implementation of tier I schoolwide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/1098300718783755>
- Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N., & Ogden, T. (2021). Knowledge and Will: An explorative study on the implementation of School-Wide Positive Behavior Support in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12, 618099. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618099>

- Odom, S. L. (2009). The Tie That Binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>
- Petlák, E. (2019). School culture and the related issues. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(1), 227–233. <https://doi.org/10.33543/0901227233>
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.o>
- Ris, I., Schröder, K., Kongsted, A., Abbott, A., Nilsen, P., Hartvigsen, J., & Öberg, B. (2021). Adapting the determinants of implementation behavior questionnaire to evaluate implementation of a structured low back pain programme using mixed-methods. *Health Science Reports*, 4(2), e266. <https://doi.org/10.1002/hsr2.266>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools – a literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2008). How and what teachers learn: A shifting perspective. *The Journal of Education*, 189(1/2), 1–8. <http://www.jstor.org/stable/42748657>
- Smul, M. D., Heirweg, S., Devos, G., & Keer, H. V. (2019). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of

self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>

Watson, M. C. (2021). Knowledge translation is everybody's business. *Journal of Controlled Release*, 330, 461–462. <https://doi.org/10.1016/j.jconrel.2020.12.043>

Kapitel 11. Mångprofessionell samverkan – en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget att stödja elevers lärande och utveckling

Charlotte Jakobsson & Mina Sedem

Det är väl känt att många elever upplever skolsvårigheter och går ut svensk grundskola utan fullständiga betyg och utan att ha uppnått gymnasiebehörighet. Detta gör att skolors undervisning, det hälsofrämjande och förebyggande arbetet tillsammans med olika stödinsatser blir ett angeläget uppdrag för skolans olika professioner att samverka kring. Som stöd för detta gemensamma arbete finns det på varje skola en samlad elevhälsa innefattande olika professioner med fördjupade kunskaper om barn och ungas utveckling och lärande. Elevhälsans specialpedagogiska profession, speciallärare och specialpedagoger, har här i och med sitt uppdrag så som det formuleras i examensordningen, en nyckelroll.

Grundskolans specialpedagogiska uppdrag

Detta kapitel beskriver den specialpedagogiska professionens uppfattningar om nödvändigheten av samverkan runt grundskolans elever samt vad som stödjer och hindrar detta arbete. Den specialpedagogiska professionen som avses i detta kapitel är speciallärare respektive specialpedagoger som i och med sina påbyggnadsutbildningar och professionsspecifika kunskaper får en central roll i skolors arbete med att utveckla ett tillgängligt lärande för alla elever oavsett deras funktionsförmåga. Den specialpedagogiska professionens professionsutbildning har sett olika ut över tid och sedan år 2008 erbjuds bägge utbildningarna parallellt i Sverige. Förutom specialisering mot

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Jakobsson, C. & Sedem, M. (2025). Mångprofessionell samverkan – en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget att stödja elevers lärande och utveckling.

I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 241–264). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.l>

Licens: CC BY 4.0

matematik och språk-, skriv- och läsutveckling finns sedan år 2011 på speciallärarutbildningen ytterligare fyra specialiseringar: intellektuell funktionsnedsättning, synskada, dövhet eller hörselskada samt grav språkstörning (SFS 2017:1111). De bägge professionerna har olika utbildning, men ett gemensamt uppdrag i att ha fördjupad kännedom och kunskap om elevers lärande och utveckling, om olika funktionsnedsättningar, om lärmiljöers påverkan samt kunskap om olika framgångsrika arbetsmodeller (SFS 2017:1111).

Det finns ingen specificerad uppdragsbeskrivning för de två grupperna förutom deras examensordningar där det framgår att de två professionerna ska kunna genomföra pedagogiska utredningar och identifiera hinder i undervisning och lärmiljö samt verka för både främjande, förebyggande och åtgärdande insatser inom skolans olika organisatoriska nivåer. De ska också kunna stödja kollegor genom att vara kvalificerade samtalspartners och rådgivare för kollegor, föräldrar och andra berörda rörande pedagogiska frågor. Skollagens direktiv kring det specialpedagogiska uppdraget är att speciallärare och/eller specialpedagog ska ingå i elevhälsan samt det något vagare, att lärare ska samråda med ”personal med specialpedagogisk kompetens” vid uppföljningar av nationella kunskapsbedömningar kopplade till garantin för tidiga insatser (SFS 2010:800 2 kap. §25; 3 kap. §4).

Det finns härmed få direktiv i skolans styrdokument för hur insatser och stödjande arbete ska organiseras eller för hur samverkan kring dessa ska organiseras i svenska skolor. Man kan då ställa sig frågan hur professionen genomför detta uppdrag och vad som möjliggör det? Studien som kapitlets empiri bygger på syftar till att besvara dessa frågor, varpå resultatet av en framträdande aspekt redovisas här – den mångprofessionella samverkan (Jakobsson, 2025).

Samverkan och samarbete

I kapitlet används omväxlande begreppen *samverkan* och *samarbete*. Bägge begreppen betyder gemensamt handlande, ett gemensamt arbete som utförs för att nå ett gemensamt mål (Svenska akademins ordbok, 2025). Även i engelskan är begreppen nära i betydelse: Cooperation: the act of working together with someone or doing what they ask you. Collaboration: the situation of two or more people working together to create or achieve the same thing (Cambridge Dictionary, 2025).

I Skollagen (SFS 2010:800) och i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2022a) benämns det

vardagliga och konkret avgränsade arbetet runt eleverna mellan skolans yrkesverksamma och mellan skola och vårdnadshavare främst som *samarbete*. Det arbete som anmodas ske mellan olika verksamheter och olika samhällsorganisationer benämns ofta i skolans styrdokument som *samverkan*. Begreppen används dock i dokumenten omväxlande och ibland med viss otydlighet. I och med detta samt med stöd av den följande forskningslitteraturen, där begreppen i mångt uttrycks på engelska, används här begreppet *samarbete* som det nära och konkreta arbete man utför tillsammans. Samverkan används för det mer övergripande arbete där olika kompetenser och funktioner samordnas för att stödja gynnsamma processer.

Olika aspekter av samverkan

I detta avsnitt redovisas aktuell forskningslitteratur om specialpedagogisk samverkan i skolkontext.

Mångprofessionell samverkan

Samverkan bör ses som nödvändigt i skolan där lärare själva inte kan förväntas besitta all kunskap och kompetens för att utveckla och bedriva en inkluderande undervisning (Hansen et al., 2020). Skolan är en mångprofessionell verksamhet som representeras av olika personalkategorier och professioner som stöd för den verksamhet som ska bedrivas. Profession kan sammanfattas vara ett kunskapsbaserat yrke grundat på vetenskapliga principer och legitimerat av en specialiserad utbildning, erfarenheter och autonomi (Brante, 2015). Med profession följer därmed både yrkesintegritet och yrkeskollegialitet (Brante, 2009).

Samverkan inom skolan kan ses som det konkreta samarbetet mellan olika yrkesgrupper där dessa kan bidra med sina unika kompetenser för att stödja elevernas utveckling i linje med läroplanens innehåll. Samverkan kan även ses som en modell att utveckla kompetens tillsammans, i praxisgemenskap, såsom Sandall (2025) redogör för i kapitel 3. Därtill finns i skolan samverkan med professioner utanför skolan, exempelvis vid barns övergångar mellan olika verksamheter där externa professioners kunskap och kompetens kan vara central för barnets utveckling, exempelvis för de för tidigt födda barnen vilket Zettby (2025) belyser i antologins kapitel 6.

Vid framgångsrik samverkan kring insatser för barn och unga behöver yrkesverksamma respektera varandras kompetenser. Samverkan

och samarbete kräver allas engagemang samt ett gemensamt mål, som i skolan är elevernas lärande. Därmed har skolledare ansvaret att utveckla en fungerande samarbetskultur vars syfte är att stödja framgång för elever (Ketterlin-Geller et al., 2015). Detta medför att avsätta tid för gemensam planering, professionsutveckling och även en nödvändig prioritering av skolans många konkurrerande samverkansprojekt.

Samverkan mellan olika professioner i skolan utgör en av de viktigaste faktorerna för att möta behoven hos alla elever (Ketterlin-Geller et al., 2015; Friend, 2000; SFS 2010:800). Det är således viktigt att förstå att det inte är något som uppstår av sig själv, utan istället är något som är nödvändigt men resurskrävande (Friend, 2000).

Samverkansmodeller

Paulsrud och Nilholm (2023) har sammanställt en forskningsöversikt om mångprofessionellt samarbete kring inkludering mellan specialpedagoger och lärare i USA och Europa under åren 2005 till 2019. De har identifierat tre samsarbetsmodeller: *samundervisning*, *specialpedagogisk konsultation* samt en kombination av bägge, en *mixad samsarbetsmodell* med delat ansvar i klassrummet kombinerat med olika typer av mångprofessionella samtal. Även Hanssen et al. (2020) beskriver hur en samverkanspraktik kan stödja inkludering antingen som direkt samsarbete inne i klassrummet eller indirekt samsarbete via konsultation, handledning och professionsutveckling.

I de studier som ingick i Paulsruks och Nilholms (2023) forskningsöversikt framstod varianter av samundervisning som en vanligt förekommande samsarbetsmodell. Modellen genomfördes i många fall utifrån upplägget att en lärare undervisade klassen och specialpedagog/speciallärare assisterade elever i behov, antingen genom att finnas med som stöd eller genom att bedriva parallell undervisning i klassrummet i form av en-till-en-stöd. I samsverkansmodellen innefattande olika typer av konsultativa samtal identifierade Paulsrud och Nilholm ömsesidighet och dialog kring lärmiljö och undervisning.

I Norge har utbildningsmyndigheten haft uppdraget av regeringen att utveckla en högre grad av inkludering i förskola, skola och fritidshem med stöd av mångprofessionell samsverkan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som en del av detta arbete har en strukturerad modell för samsverkan studerats i ett antal förskolor, grundskolor och fritidshem (Malmberg-Heimonen et al., 2023; Saltkjel et al., 2018). Den

interprofessionella samverkansmodellen inkluderade olika mötesplatser och organiserades med tydlig ansvarsfördelning hos olika professioner både inom och utanför skolan. Skolledare och ledare på kommunal nivå ansvarade för genomförandet och möjliggjorde strukturerade mötesforum i varierande omfattning över tid, både på skolnivå och kommunal nivå. Vid utvärdering framkom en positiv utveckling av praktiken.

Funktionen samverkan

Den modell som i Paulsruks och Nilholms (2023) forskningsöversikt framstod som mest framgångsrik, utifrån både ett jämlikt samarbetsperspektiv och som metod för inkludering, var den mixade modellen vilken inkluderade specialpedagogiskt stöd i klassrummet kombinerat med kollegial dialog och samarbete kring lektionsplanering och kollegial professionsutveckling genom workshops. I den mångprofessionella dialogen utvecklades en jämlik professionell relation liksom även en positiv inställning till inkludering. De identifierade samverkansmodellerna uppfattades ha positiv påverkan på elever, utifrån elevernas prestationer i klassrummet och därmed deras ökade möjligheter att uppnå läroplansmål.

I den mångprofessionella modell för samverkan som prövades i Norge identifierades betydelsefulla samverkansfaktorer kring en inkluderande undervisningspraktik såsom kommunikation, reflektion och flexibilitet (Malmberg-Heimonen et al., 2023). Modellen gav även stöd för positiva relationer mellan lärare och externa professioner i samband med att en större *förståelse* för varandras praktiker utvecklades. Denna ömsesidiga respekt för varandras expertis återfinns även i samverkan mellan centralt placerade specialpedagoger och lärare på glesbygds-skolor där samverkan sker med stöd av digitala möten (Pettersson & Ström, 2017). Dessa möten utmärktes av en stark villighet till samverkan hos lärare och specialpedagog vilket resulterade i kunskapande och professionella dialoger i likhet med den professionella samverkan Sandall (2025) redogör för i sitt kapitel.

I syfte att utveckla en modell för ett fungerande samarbete i utbildningssammanhang, identifierade Griffiths et al. (2020) i en litteraturoversikt, ett flertal nyckelfaktorer för verkningsfulla samarbetsprocesser. Dessa var: öppen kommunikation, tillit, ömsesidig respekt, gemensamma mål, gemensam förståelse, delat ansvar, aktivt deltagande och delat beslutsfattande. De lyfter även fram ytterligare en central

faktor, implementering, då de utifrån sin granskning drar slutsatsen att samverkan inte kan anses vara verkningsfull utan genomförandet av någon typ av insats. Detta är samstämmigt med Friend (2000) som betonar vikten av samverkans gemensamma mål, då samverkan inte är ett ändamål utan ett medel.

Organisering för samverkan

Genomförande av verkningsfulla insatser för elever, kan i många fall ointetgöras av bristen på möjlighet till mångprofessionell samverkan. Paulsrud och Nilholm (2023) förordar därför en flexibel adhocratisk skolorganisation. En adhocratisk organisation framstår för dem som mer fri från kontroll och styrning och därmed mer flexibel än den strikt byråkratiska modell som dominerat samhället sedan mitten av 1900-talet (Skrtic, 1991). Organisationsmodellen beskrivs som mångprofessionell, förtroendefull och förändringsbenägen.

Tyrstrup (2014) beskriver också problem för samverkan relaterat till omoderna organisationsmodeller baserade på industriell logik. Dessa modeller anses inte kunna appliceras på alla typer av organisationer utan att resultera i parallella aktiviteter som blir svåra att samordna. Arbete som ska lösas tillsammans behöver samordning för att inte fastna i ”organisatoriska mellanrum”. I kunskapsintensiva organisationer med många kompetenser, såsom skolans verksamhet, krävs därför god samverkan. Enligt Tyrstrup innefattar det kännedom om verksamhetens olika kompetenser och om vad som utförs samt mötesplatser för problemlösning. Men även utrymme att bygga för kapacitet, det vill säga att budgetera för oförutsägbara händelser och bygga in ”slack”, organisatoriska mellanrum i organisationen.

Rönn-Liljenfeldt et al. (2023) beskriver ett distribuerat ledarskap som stöd för att utveckla samverkan för en inkluderande skolkultur i finska skolor. Modellen utmärks av både flexibilitet och delat ledarskap parallellt med tydlig ledning av skolledaren som utifrån god kännedom om hela verksamheten, tar tydligt ansvar för att organisera samverkansmöjligheter.

Hinder för samverkan

Mångprofessionell samverkan kan medföra, förutom föreställningar om att professioner ska komplettera varandra, även avgränsningar mellan yrkesgrupper något som kan utgöra hinder för samverkan

(Hylander, 2011). Avgränsningar kan härledas till bristande förståelse mellan professioner, olika terminologi och även konkurrens.

I Finland är samarbete och kompanjonlärarskap inskrivet i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2016). Det förefaller vara en framgångsrik modell vilken möjliggör specialpedagogiskt stöd i klassrummet (Rönn-Liljenfeldt et al., 2023). Trots detta och trots lärares positiva inställning till samundervisning har det varit svårt att implementera modellen på grund av bland annat brister i samarbetet mellan de som ska samundervisa.

Vid implementering av insatser kan det finnas såväl universella som individuella hinder att uppmärksamma. Såsom skolpersonalens förståelse eller inställning till insatsen vilken starkt påverkas av de förutsättningar som ges (Fohlin & Sedem, 2025; Buli Holmberg et al., 2023). Här synliggörs skolledningens avgörande roll att leda, organisera och schemalägga både gemensam planeringstid och gemensam undervisningstid (Rönn-Liljenfeldt et al., 2023). Organisatoriska förändringar anses därför vara nödvändiga för att det ska vara möjligt att realisera goda intentioner och även minska klyftan mellan policy och praktik (Buli Holmberg et al., 2023).

I Paulsruks och Nilhoms (2023) forskningsöversikt framträder två slag av utmaningar för samverkan kring en inkluderande undervisningspraktik, å ena sidan organisatoriska och å andra sidan relaterade till läroplanens reglerade kunskapsmål. Läroplanens påverkan relateras till hur kunskapskrav och tester tenderar att dominera och påverka undervisningspraktiken till att fokusera på måluppfyllelse framför att fokusera på att planera för en inkluderande undervisningspraktik. Det avgörande hindret för mångprofessionell samverkan kring en inkluderande undervisningspraktik förefaller dock främst handla om de organisatoriska utmaningarna, såsom brist på tid för samplanering och för gemensam professionsutveckling.

Andra utmaningar för mångprofessionell samverkan är konkurrerande skolprojekt, otydligheter kring olika professioners uppdrag, kollegial konkurrens och brister i kommunikation mellan olika professioner vilket kan resultera i parallella processer runt eleverna (Hansen et al., 2020; Maelan et al., 2020; Malmberg-Heimonen, 2020).

Sammanfattningsvis framträder *delad kompetens, praxisgemenskap, skolledningens ansvar att organisera för samverkan, en etablerad samverkanskultur* samt *samverkan som medel och funktion* som centrala teman i skolkontext. En annan aspekt som synliggörs är att samverkan kräver tid, engagemang och resurser.

Skolans gemensamma uppdrag

Det kompensatoriska, inkluderande och stödjande uppdraget är ett gemensamt uppdrag för alla som arbetar i skolan. Läraren ansvarar för elevernas kunskapsutveckling men det är lätt att förbise att skolan utgör ett helt system av olika professioner som alla delar ansvaret att skapa en lärande och trygg skolmiljö. Enligt läroplanen (Skolverket, 2022a) och Skollagen (SFS 2010:800) ska alla som arbetar i skolan tillsammans stödja elevers lärande och utveckling. Detta inkluderar lärare, elevhälso-personal, skolledning och övrig skolpersonal samt även elevernas vårdnadshavare. Lärare har ett stort ansvar för att planera och genomföra en undervisning som är anpassad till elevers olika förutsättningar och behov. Personal på fritidshemmet (åk F—3) har ansvar för att främja elevers lärande och utveckling genom att bidra till att eleverna utvecklar sociala och demokratiska förmågor och lär sig att ta ansvar.

Skolans styrdokument ska garantera elevers rätt till en likvärdig utbildning av god kvalitet, men också ge skolans lärare och övrig skolpersonals vägledning i arbetet med att skapa en utvecklande skolmiljö. Garantin för tidiga insatser är en sådan bestämmelse (SFS 2010:800; Skolinspektionen, 2022). Med stöd av garantin ska elevers kunskaper i svenska och matematik kartläggas i förskoleklass och under lågstadiet (årskurs 1–3) för att säkerställa att skolan tidigt uppmärksammar elevers behov. Lärare ska därefter samråda med personal med specialpedagogisk kompetens för att kunna identifiera elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Dock har det visat sig att bestämmelsen inte garanterar en tillgänglig undervisning eller stöd till elever i den omfattning som behövs. Utvärdering av garantin visar på bristande rutiner kring uppföljning och samråd av kartläggningarna (Skolinspektionen, 2023a).

Vid Skolinspektionens granskning (2023b) konstateras även att många skolor inte ger det stöd elever behöver och att stöd ges alltför sent. Flest stödinsatser sätts in under årskurs 3, årskurs 6 och minskar sedan igen i årskurs 7 och ökar åter framförallt under årskurs 9, det vill säga vid de tillfällen skolor redovisar kunskapsresultat och sätter betyg (Skolverket, 2022c). Skolinspektionen (2023b) härleder bristerna till att skolor saknar rutiner och tydlig struktur för detta arbete.

I skolans styrdokument står att skolans professioner ska samarbeta i det gemensamma uppdraget att möjliggöra elevers utveckling och lärande. Skolan ska kompensera för olikheter genom att skapa en inkluderande och tillgänglig lärmiljö, utreda elevers behov, genomföra tidiga insatser och regelbundet utvärdera insatserna (SFS 2010:800; Skolverket, 2022b). Det är skolans rektor som har uppdraget att ge sin personal

förutsättningar att kunna samverka kring elevernas lärande och eventuella anpassningar och särskilt stöd. Rutiner för skolpersonalens samverkan, kommunikation och genomförande av stödinsatser krävs för att möjliggöra en positiv utveckling hos alla elever (Skolverket, 2022a).

Det hälsofrämjande och förebyggande uppdraget

År 2010 beslutades att det ska finnas tillgång till en samlad elevhälsa på alla skolor som stöd för alla elevers lärande och utveckling (SFS 2010:800). Elevhälsan ska innefatta skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och sedan juli 2023 även specialpedagog eller speciallärare (SFS 2022:1315). Elevhälsans olika professioner ska med sina spetskompetenser bidra till utvecklingen av skolans pedagogiska verksamhet. Dessförinnan fanns en separat skolhälsovård med mer fokus på medicinska aspekter (Hammarberg, 2014). I Socialstyrelsens och Skolverkets vägledning för skolors elevhälsoarbete (2016) skrivs fram att elevhälsan kan bidra till att ”skapa förståelse för elevens förutsättningar så att skolan kan anpassa kraven, bemötandet, stödet och den pedagogiska planeringen” (s. 105). Elevhälsans professioner saknar dock tydligt definierade arbetsuppgifter i styrdokumentet kring hur och vad de ska bidra med, förutom den medicinska professionen vars arbete regleras utifrån Hälso- och sjukvårdslagen (2017).

I rektors uppdrag ingår att leda elevhälsan och skolans elevhälsoarbete vilket ska bedrivas på flera nivåer, på individ-, grupp- och skolenhetsnivå (Skolverket, 2022a). Elevhälsans uppdrag är att i samverkan med lärare och övrig skolpersonal stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Arbetet ska främst vara hälsofrämjande och förebyggande med syfte att motverka psykisk ohälsa, skolsvårigheter och sociala problem hos elever (SFS 2010:800; SKOLFS 2022:334).

Sammanfattningsvis framstår målet för skolans gemensamma uppdrag som tydligt definierat – skolan ska uppväga skillnader mellan elever och ge alla elever det stöd de behöver för sin personliga utveckling och för att de ska nå skolans kunskapskriterier. Skolans rektor ska möjliggöra skolpersonalens samarbete och ge dem förutsättningar att stödja alla elevers lärande. Skolans uppdrag har varit aktuella över lång tid trots det visar PISA-resultat att svenska elevers kunskaper i matematik och läsförståelse sjunker. Dessutom lämnar 15 procent av Sveriges elever grundskolan utan behörighet till ett nationellt gymnasieprogram (Skolverket, 2023; Skolverket, 2022d). Detta väcker frågor om hur skolorna i praktiken samverkar kring det gemensamma uppdraget att kompensera, inkludera och ge elever adekvat stöd.

Specialpedagogisk samverkan som den framstår i en storstadskommun

Detta avsnitt beskriver hur fenomenet samverkan uppfattas som centralt för det specialpedagogiska uppdraget så som det framkom i en delstudie om den specialpedagogiska yrkesgruppens uppfattning av sitt uppdrag (Jakobsson, 2025).

Studiens syfte och frågeställningar

Studien syftar till att utröna vad som utmärker samverkan i den specialpedagogiska praktiken för att bättre förstå det specialpedagogiska uppdragets förutsättningar att bidra till skolans insatser för att främja alla elevers utveckling och lärande. Delstudien avser att besvara följande frågeställningar:

1. Hur uppfattar den specialpedagogiska professionen samverkan i relation till sitt uppdrag?
2. Vad utmärker samverkan i grundskolans specialpedagogiska praktik?

Metod

Deltagare i aktuell studie arbetade i en svensk storstadskommun, på kommunala grundskolor med ett elevantal på mellan 350 till 900 elever i alla stadier, dvs. i både förskoleklass och upp i alla årskurser till högskolestadiet. De arbetade också i varierande socioekonomiska områden. Hälften av dem var specialpedagoger och hälften var speciallärare, de flesta med lång yrkeserfarenhet, 20 procent av dem hade arbetat mellan ett till tre år i yrket, 44 procent mellan fyra och tio 10 år. 35 procent av deltagarna hade arbetat i yrket mer än 10 år.

Metoden för studien är kvalitativ, då resultat som presenteras i detta kapitel beskriver fenomenet samverkan utifrån deltagares uppfattningar (Cohen et al., 2017). Empirin som presenteras baseras på ett antal öppna frågor med fritextsvar. Webbenkäten skickades ut år 2022 till en storstadskommuns vid tillfället samtliga 369 specialpedagoger och speciallärare, varav 157 svarade vilket motsvarar en svarsfrekvens på 43 procent.

Webbenkätens öppna frågor analyserades initialt induktivt och tematiskt med syfte att utifrån data finna generella aspekter på vad samverkan innebär i den specialpedagogiska praktiken. Arbetsgången vid identifiering av framträdande samverkansaspekter följde Braun och Clarkes (2013) tematiska analysmetod med sex analyssteg. Analysen

Tabell 1. Tematisk översikt av samverkansfaktorer i den specialpedagogiska skolpraktiken.

HUVUDTEMAN	UNDERTEMAN	KODER
KONTAKTYTA	Samverkan i grundskolans specialpedagogiska praktik	ämneslärare, mentorer, pedagoger, elevhälsopersonal, annan skolpersonal, elever, vårdnadshavare, logoped, socialtjänst, barn- och ungdomspsykiatri, habilitering, specialpedagogiska myndigheten (SPSM), andra samhällskontakter
RESURSER	Personresurser Kunskap och kompetens Tid	skolpersonal, elever, vårdnadshavare kunskap, erfarenhet, engagemang tillgänglig tid
KOMMUNIKATION	Mötesarenor Samsyn Relationer	informationsutbyte, dialog förståelse, förväntningar, perspektiv närhet, arbetsklimat
SAMORDNING	Ledning Struktur	mål, prioriteringar ansvarsområden, strategier, rutiner

inleddes med genomläsning av datamaterialet i sin helhet, därefter identifierades signifikanta koder och meningsbärande enheter ur materialet. Vidare grupperades dessa koder och meningsbärande enheter i teman som vid upprepade läsningar utvecklades till mer generella teman, huvudteman med ingående underteman. Dessa teman modifierades och slutgiltiga teman definierades med tillhörande underteman och koder.

Framträdande teman har granskats av kapitlets bägge författare för att stärka validitet i process och resultat. De identifierade teman med tillhörande underteman som identifierats ur datamaterialet (se tabell 1) belyser hur deltagarna beskrev samverkan i grundskolans specialpedagogiska praktik.

Resultat

I detta avsnitt presenteras analysen av studiens empiri. Avsnittet inleds med att beskriva deltagarnas uppfattning om samverkan som förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget. Därefter redogörs vad som framstår som viktiga aspekter av fenomenet samverkan hos speciallärare och specialpedagoger. Dessa illustreras av respondenternas kommentarer.

Specialpedagogisk samverkan och dess funktion

I deltagarnas utsagor dominerade begreppen samarbete och samverkan i kommentarerna om uppdraget. Samverkan med andra professioner, elever och vårdnadshavare syns härmed vara en viktig aspekt i den specialpedagogiska kontexten. Det som respondenterna uttryckte möjliggjorde uppdraget var samarbete med kollegor: ”Bra kollegor, både klasslärare och kollegor inom elevhälsan underlättar mitt uppdrag att stödja elever och utveckla lärmiljöer. Bra samarbete med föräldrarna underlättar mitt uppdrag att stödja elever”. Om samarbete inte fungerade kunde det istället bli svårt att identifiera elevers utmaningar och att finna adekvata anpassningar: ”När samarbetet blir svårt, t.ex. om jag inte når fram till en ämneslärare som har en undervisning som inte möter upp en elevs behov”. Samverkan framstår härmed som ett medel för att genomföra adekvata insatser för elever.

De samverkansfaktorer som framkom i empirin var: kontaktyta, resurser, kommunikation och samordning.

Kontaktyta

De flesta specialpedagoger och speciallärare som deltog i studien hade specialpedagogiskt ansvar för mellan 100 och 300 elever. En tiondel av dem hade dock ansvar för över 500 elever. Många hade därför upp till 30-talet pågående åtgärdsprogram. Det specialpedagogiska uppdraget innefattar i och med dessa uppgifter en stor andel ämneslärare, mentorer, pedagoger och annan skolpersonal runt elever och deras vårdnadshavare. Därtill kommer den elevhälsopersonal som ingår i skolornas elevhälsa, vilka är skolsköterskor, skolläkare och skolpsykologer tillsammans med skolledning och i vissa fall ytterligare specialpedagoger och speciallärare.

Förutom dessa yrkesgrupper uppgav respondenterna att det fanns ytterligare personal på deras skolor, såsom förstelärare, svalärare, skolbibliotekarie, IT-pedagoger, dramapedagoger, resurslärare, lärarassistenter, elevassistenter/resurspedagoger, socialpedagoger, hundförare till skolhundar, skolsocionomer, elevcoacher, rastpedagoger, studiehandledare, trygghetsutredare, logopeder, arbetsterapeuter samt övrig kringpersonal som administratörer och servicepersonal, exempelvis vaktmästaren och kökspersonal.

Det fanns härmed förutom elevernas närmaste skolpersonal med tillhörande elevhälsopersonal, ytterligare ett 20-tal yrkesgrupper på skolorna som kan vara angelägna för de specialpedagogiska yrkesgrupperna att samverka med i det förebyggande och hälsofrämjande

arbetet runt eleverna. Det fanns även externa kontakter så som logoped, Socialtjänst, Barn- och ungdomspsykiatri, Habilitering, Specialpedagogiska myndigheten (SPSM) och andra samhällskontakter i den specialpedagogiska professionens kontaktytor.

Sammanfattningsvis utmärks den specialpedagogiska praktiken av ett omfattande kontaktnät runt ett stort antal elever. Respondenterna uttryckte i och med det svårigheter att räkna till i uppdraget när kontaktytor blev alltför omfattande så som en respondent här säger: ”Att inte ha för många att samarbeta med och elever att stödja, det blir svårt att räkna till”.

Faktorer som respondenterna relaterade till samverkan innefattade resurser, kommunikation och samordning med tillhörande underteman.

Resurser

Resurser eller snarare bristen på resurser, i form av personer, kompetens och tid återkom i respondenternas kommentarer.

Personresurser. Respondenterna uttryckte att det framförallt var närvaro av personresurser, det vill säga engagerade och samarbetsinriktade kollegor, men även av vårdnadshavare, elever och skolledning som möjliggjorde deras uppdrag. Respondenterna besvarade aktuell enkät i februari 2022 när pandemin (under åren 2020–2022) var i avtagande men som dessförinnan hade medfört omfattande frånvaro i hela samhället inklusive grundskolorna, vilka hölls öppna och bedrev undervisning och eftermiddagsverksamhet. Skolornas verksamhet drabbades dock hårt av att både elever och kollegor inte alltid var tillgängliga i verksamheten och skolpersonal fick vikariera och utföra kollegors arbetsuppgifter i större omfattning än vanligt, något som förmodligen förstärkte respondenternas uppfattning om betydelsen av närvarande kollegor och elever så som någon uttryckte det: ”Att personal är på plats eller att deras frånvaro vikariatillsätts, så att jag inte behöver vikariera för lärarkollegor och speciallärarkollegor. Detta har blivit bättre de senaste två veckorna, men varit mycket utmanande under tiden med pandemin.”

Konsekvensen av frånvarande kollegor blev att det inte fanns stöd att tillgå eller någon att diskutera, utveckla och planera strategier och insatser med, vilket illustreras genom uttalandet: ”När jag har stöd från kollegor. Kan bolla med kollegor. Har tid att sätta mig in i saker. Samarbete med kollegor och elever”. Det kan vara särskilt professionsstödjande att diskutera utmaningar i det egna uppdraget med kollegor med samma kompetens: ”Vi är flera specialpedagoger som kan stödja

varandra i vår särskilda profession”. Även andra professioner, exempelvis övrig elevhälsopersonal vilka besitter professionsspecifik kompetens men även information om elever, uttrycktes vara viktiga resurser i det specialpedagogiska arbetet: ”Ett fungerande samarbete med EHT i samverkan med arbetslag, elev och vårdnadshavare. Alla måste vara delaktiga”.

Delaktighet, intresse och engagemang hos kollegor uttrycktes också vara drivkrafter som möjliggjorde det specialpedagogiska stödet: ”Att pedagogerna har ork och vilja att implementera olika insatser med hjälp av mig”. Även engagemang hos eleverna möjliggjorde ett välfungerande samarbete runt insatser vilket en respondent framhöll: ”Att barnen är så villiga att lära och tycker om sin skola”. Även skolledningens engagemang och intresse för att utveckla skolans elevhälsoarbete uppfattades hos respondenterna vara ett stöd för uppdraget: ”En skolledning som är intresserad av elevhälsa”.

Kunskap och kompetens. Kunskap, erfarenhet och samarbete bygger speciallärares och specialpedagogers professionsspecifika kompetens och utgjorde sammantaget yrkesgruppernas redskap i arbetet med att skapa de möjligheter som alla elever har rätt till: ”Mitt samarbete med andra specialpedagoger i skolan, lång bakgrund som klasslärare, gedigna kunskaper inom tidig läs- och skrivinlärning, aktuell forskning mm”. Kompetensutvecklande utbildning för arbetslag eller för en hel skola ansågs ge utrymme för erfarenhetsutbyte mellan olika yrkesgrupper vilket uttrycktes bidra till delad kunskap men även till kunskap om enskilda elever: ”Tid och samarbete mellan skolans olika professioner. Kompetensutvecklande utbildningar. Kunskap om eleven och dess styrkor och svagheter”. Det stärkte skolpersonalen och ansågs förebygga både samarbetssvårigheter och bristande förmåga att stödja elever, vilket uppfattades vara ett hinder i utformandet av stödjande aktiviteter: ”När pedagoger inte har kunskap om sitt uppdrag och de styrdokument vi har att förhålla oss till”.

Tid. Förutom personresurser uppfattades gemensam tid vara en avgörande aspekt av samverkan för den specialpedagogiska professionen: ”Det som sätter käppar i hjulen är brist på gemensam tid”. Utifrån respondenternas utsagor var tidsbrist skolans stora dilemma. Uppfattningen var att tid inte tillgängliggjordes och att det upplevdes som tidskrävande att schemalägga gemensam tid: ”Det är tidskrävande och ofta svårt att finna tid till samarbete, reflektion och dokumentation”. Respondenterna uttryckte att de saknade tid för samarbete med lärare och pedagoger, samarbete inom elevhälsoteamet, allmänna samtal om elevers behov, uppföljningar av insatser och elevers kunskapsutveckling,

fortbildning, samverkan mellan elevhälsoteam och övrig personal samt samverkan med externa aktörer. Härmed efterlystes schemaläggning för olika typer av arbetsuppgifter: ”Att tid finns på schemat för alla olika arbetsuppgifter”.

En konsekvens på brist av schemalagt samarbete exemplifierades av en respondent med att lärare exempelvis kunde uppleva arbete med tillgänglighet och extra anpassningar som något utöver sitt kunskapsuppdrag.

Exempelvis är just lärmiljöer, bildstöd och utveckling av arbetsområden viktiga delar att avsätta tid för så att lärarna ska känna att de kan driva, utveckla och verkställa tillsammans med specialpedagogisk personal – istället för att det endast läggs som ytterligare en uppgift som lärarna ska applicera ovan allt de redan har.

Kommunikation

Kommunikation uttrycktes av studiens respondenter vara en viktig resurs för de specialpedagogiska yrkesgruppernas samverkan kring elever genom att möjligheten att kommunicera både bidrog till samsyn om elever samt till att skapa relationer.

Mötesarenor. Kommunikation förutsätter en mötesarena, det vill säga avsatt tid och plats för samarbete och samverkan. I det dagliga arbetet uppfattades det nödvändigt att kunna utbyta information för att det inte skulle uppstå hinder i arbetet: ”Att inte få reda på planering i tid från ordinarie lärare om förändringar”. Tid och plats för samarbete och dialog med kollegor uttrycktes även ge möjligheten att arbeta i riktning mot en gemensam målbild: ”Det är viktigt med mötestid med de olika professionerna för att uppnå en differentierad undervisning som utgår från alla elevers behov, samt en lärmiljö som fungerar för alla elever”.

Samsyn. Samverkan och gemensamt handlande med alla på skolan uppfattades av respondenterna skapa samsyn som möjliggjorde det gemensamma uppdraget: ”God samverkan och samsyn med kollegor. I detta så ingår tid för samplanering, både inom elevhälsoteamet och mellan teamet och pedagoger i de andra arbetslagen. God samverkan och samsyn med skollledning”.

En gemensam förståelse hos skolpersonal om skolans uppdrag och förtroende för kollegors kompetenser uttrycktes utgöra en viktig grund för både den enskildes agerandet och för det gemensamma arbetet. Respondenter uttryckte att förståelse och ett gemensamt synsätt ”... av all personal på hela skolan – att elevhälsan är allas ansvar” möjliggjorde

deras uppdrag. Bristande kommunikation uppfattades av respondenterna istället kunna resultera i missförstånd mellan kollegor: "När det är brist på kommunikation mellan personal, då det finns uttalade och skilda förväntningar på vad jag kan erbjuda och vad lärare /pedagoger vill ha stöttning i". Bristande samsyn uppfattades resultera i skeva förväntningar på den specialpedagogiska professionen som inte överensstämde med professionens egen uppfattning.

Jag upplever att specialpedagoger/lärare har en förväntan på sig att ta bort barnen och lösa problemen. Istället för att skolans olika kompetenser tillsammans arbetar för att utveckla ett inkluderande arbetssätt som gynnar samtliga elever både med och utan svårigheter i mötet med skolan.

När förväntningar istället överensstämde och skolpersonal delade helhetssyn kunde det gemensamma arbetet förhindra "... brandkårsutryckningar på individnivå". Samsyn kring det kompensatoriska och inkluderande uppdraget uttrycktes möjliggöra samverkan kring det förebyggande arbetet. Brister i förståelse av specialpedagogers och speciallärares uppdrag uttrycktes även ha sin grund i brister i lärarutbildningen: "Man får med för lite av det specialpedagogiska tänket i lärarutbildningen. Vi har inte fått till det kollegiala i mitt arbetslag. Svårt att få till ledning och stimulans och extra anpassningar". Vilket då blev ytterligare ett hinder för samsyn.

Skolövergripande utvecklingsinsatser uppfattades kunna utveckla gemensamma perspektiv och därmed bygga grund för ett gemensamt förhållningssätt i personalgrupper: "Ett gott samarbete med ordinarie pedagoger. Synen på elever och de svårigheter de är i. Det relationella perspektivet". Men också som grund för implementering av insatser för elever: "Tydliga planer, det kollegiala lärandet, tidigare det Specialpedagogiska lyftet som samtliga pedagoger deltagit på vilket gett en gemensam grund, med mera... viktigast elevernas bästa och tydligt kunskapsfokus".

Relationer. Närhet till kollegor ansågs av respondenterna möjliggöra goda relationer och öka samverkansmöjligheter så som här uttrycks: "Att jag har min arbetsplats i arbetslaget jag tillhör så jag kan arbeta nära undervisande lärare och elever". Relationer till kollegorna uttrycktes ge kontinuerlig kännedom om verksamheten och förståelse för uppkomna situationer, något som möjliggjorde samverkan kring insatser: "Att vara synlig i verksamheten och stämma av med kollegor och elever om hur de har det. När kollegor stöttar varandra i arbetslagen på ett framgångsrikt sätt".

Närvaro i verksamheten kunde även vara att genomföra observationer i lärmiljön eller vara närvarande i undervisningssituationer. Närhet uppfattades även bygga tillit hos kollegor som gav den specialpedagogiska professionen mandat: "Att jag har arbetat nära ett arbetslag tidigare ger mig mandat". Vid avsaknad av samarbete och goda relationer var uppfattningen att ojämlikhet och konkurrens kunde uppstå mellan kollegor vilket framstod som hinder: "Att man främjat ett trevligt och öppet arbetsklimat där man samarbetar. Jag tycker inte om när kollegor konkurrerar och ska visa sig duktiga för rektor. Tycker också att förstelärarsystemet är dåligt och skapar konkurrens istället för samarbete". Samverkan uttrycktes kräva demokratiska processer för att förändringsarbete och insatser runt elever skulle bli verklighet: "Det är viktigt att alla arbetslag har fått formulera sina utvecklingsmål med stöd av skolledning och specialpedagog för att incitamentet till förändring även ska komma från lärarna själva".

Sammantaget var uppfattningen att det var: "Viktigt med goda, förtroendefulla relationer". Förutom relation och närhet till kollegor gav närhet i verksamheten möjlighet att lära känna eleverna och få förståelse för deras situation: "Min förmåga att skapa relationer och förmåga att sätta mig in i elevens situation".

Samordning

Ledning. Skolledningen uttrycktes av respondenterna ha den avgörande rollen att samordna samverkan kring skolans kunskapsuppdrag. Avsaknad av styrning i detta hänseende menade man utgjorde ett hinder för att organisera stöd till skolans elever: "Bristar i den organisatoriska förmågan hos ledning och brister i kunskap kring elever i behov av särskilt stöd". Samordning uttrycktes vara en skolledningsfråga.

Skolledningen behöver prioritera och organisera för mer tid för samverkan mellan specialpedagoger/lärare samt lärare och eventuellt fritids. I nuläget gör tidsbrist och stressfaktorer att det är svårt att få till möten, kontinuitet och ett gemensamt grundat utvecklingsarbete.

Trots att det fanns motivation och engagemang hos kollegor uppfattade respondenterna att det blev svårt att samverka när uppdraget var alltför omfattande och innefattade många insatser: "Samordningen är svår när det är fler insatser men det är lätt att samarbeta med de flesta ämneslärare". Att samordna skolans resurser och möjliggöra kommunikation mellan den personal som omgav eleven framstod som en avgörande runt elevernas behov. Respondenterna uttryckte att mål

och tydliga riktlinjer behövde kommuniceras för att de skulle kunna genomföras.

Tydliga tankar från ledningen hur vi ska åstadkomma förändring/uppfylla målsättningar. Gott om tid till samarbete med lärare utifrån tydliga riktlinjer från skolledning, t.ex. att skolan förväntar sig att alla lärare som undervisar i samma årskurs och ämne, har gemensam planering och gemensamt arbete kring bedömning.

Skolledningen uppfattades även ha ansvar för att tydliggöra förväntningar och vilka prioriteringar som behövde göras utifrån befintliga resurser: "Att skolledning tydliggör vilka extra resurser som finns/inte finns och att det finns en tydlig förväntan av att utveckla lärmiljöer, dvs. arbetet/undervisningen i klassrummen".

Struktur. Tydliga förväntningar på skolpersonalens insatser tillsammans med en synlig struktur där skolledningen synliggjorde skolpersonalens ansvarsfördelning och mandat efterlystes för att undvika felaktiga förväntningar på den specialpedagogiska funktionen: "Att skolledningen är tydlig i vad som gäller och vilka beslut som fattas i samverkan med personal. Om detta inte är fallet kan beslutfattande indirekt föras över på mig, som inte alltid har befogenhet att fatta vissa beslut."

Otydlighet i skolans organisation uppfattades av flera försvåra samverkan kring insatser: "När det är en otydlig struktur på någon avdelning och oklarheter kring vem som gör vad eller vad som ingår i ett visst uppdrag". En konsekvens av otydligheter kunde bli att stöd inte genomfördes eller att speciallärare eller specialpedagog ensidigt försökte finna lösningar kring elevers behov. Rektors ansvar påtalades återkommande av respondenterna: "Att rektor tydligt står för allas ansvar för elevers utredning av särskilt stöd (nu ligger allt på oss speciallärare)". En god organisationsstruktur skulle enligt respondenter bidra till samordning och för att alla skulle ta ansvar: "God organisation, att vi har ett gott samtalsklimat i EHT och att vi gör det vi beslutar, att samarbetet med arbetslagen fungerar relativt bra, att det finns stöttande rektor och biträdande rektorer."

Ansvar och uppdrag uppfattades kunna samordnas och synliggöras med stöd av uppdragsbeskrivningar: "Att det finns en tydlig organisation och ansvarsfördelning eller uppdragsbeskrivning, att det finns tid avsatt för elevhälsoarbete och mötestid för det regelbundet". Det uttrycktes även finnas behov av strategier och rutiner för hur samverkansprocesser kring stödinsatser skulle utföras så att insatser bäst skulle anpassas för individ och situation: "Få ärenden diskuteras och

analyseras ordentligt i samverkan med olika professioner. Oftast går vi direkt in på åtgärder”. Rutiner som inte följdes i verksamheten uppfattades som hindrande och ett planerat samarbete kring insatser med stöd av skolledningen framstod därmed som nödvändigt: ”Systematik är bra för att skapa goda sammanhang för att utveckla lärmiljöer. Det i kombination med ett tydligt ledarskap”.

Samverkan och dess praktiska implikationer

Då det i skolans komplexa praktik är omöjligt för alla att besitta den nödvändiga kunskap, erfarenhet och kompetens som behövs (se Hansen et al., 2020) framstår samverkan som vägen till den gemensamma verktygslådan. I både tidigare forskning och i studiens resultat framkommer således behov av en stödjande organisation kring skolans samverkansprocesser (Friend, 2000; Tyrstrup, 2014; Rönn-Liljefeldt et al., 2023; Paulsrud & Nilholm, 2024). Här efterfrågas därför en god organisationsstruktur med stöd av en initierad skolledning med intresse för skolans gemensamma elevhälsoarbete.

I tidigare forskning identifieras hinder för samverkan i skolkontext, såsom brister i kommunikation, förståelse, otydligheter kring uppdrag, kollegial konkurrens samt konkurrerande skolprojekt (Hylander, 2011; Hansen et al., 2020; Maelan et al., 2020; Malmberg-Heimonen, 2020). Dessa kan alla relateras till studiens identifierade huvudteman; resurser, kommunikation och samordning. Även de nyckelfaktorer för samverkan som forskningslitteraturen belyser som framträdande i en väl fungerande skolpraktik, dvs. öppen kommunikation, tillit, ömsesidig respekt, gemensamma mål, gemensam förståelse, delat ansvar mm. (se Griffiths et al., 2020) ingår i dessa teman.

Studiens empiri betonar två faktorer för en bärande kommunikation, dvs. samsyn och relationer. Återkommande uttalas att ett nära samarbete både skapar förståelse och förtroendefulla relationer. Slutsatsen av detta är att goda relationer genererar tillit och en vilja att samarbeta och stödja varandra vilket belyser att dessa faktorer bör beaktas i etablerandet av en väl fungerande samverkanskultur som stöd för den specialpedagogiska professionens uppdrag.

Slutligen måste den omfattande kontaktytan som studien identifierat som en betydande påverkansfaktor för den specialpedagogiska professionen beaktas. I dagsläget efterfrågas allt fler insatser från elevhälsans specialpedagogiska funktion vilket framstår utmanande då yrkesgruppen enligt studien har specialpedagogiskt ansvar för 100–500 elever.

Slutsatser

I detta kapitel har vi redovisat för hur specialpedagoger och speciallärare i en storstadskommun uppfattar hinder och möjligheter i uppdraget att kunna bidra till skolans gemensamma elevhälsoarbete. Skolans övergripande uppdrag är enligt styrdokumentet att säkerställa alla elevers lärande och utveckling. Uppdraget är dock alltför omfattande för en enskild lärare, en enskild speciallärare eller specialpedagog utan kräver ett gemensamt och mångprofessionellt handlande.

Resultatet av föreliggande studie påvisar att avsaknad av en väl fungerande samverkanspraktik framstår som ett betydande hinder i det specialpedagogiska uppdraget och därmed för tidiga insatser som stödjer alla elevers lärande och utveckling. Påvisade brister i skolors arbete, exempelvis gällande garantin för tidiga insatser samt stöd till elever, skulle utifrån studiens resultat därmed kunna relateras till avsaknad av mångprofessionell samverkan (Skolinspektionen, 2023a; 2024).

För att specialpedagogiska insatser ska vara verkningsfulla bör skolans organisation präglas av tillräckliga resurser, kontinuerlig kompetensutveckling, avsatt tid för samarbete inkluderande gemensam planering. Vidare behövs en pågående kommunikation för informationsutbyte och dialog mellan berörd personal. Därtill finns behov av medveten samordning kring skolans kärnuppdrag med stöd av ett tydligare ramverk kring skolpersonalens samverkan. Först då kan skolans samlade kunskap och engagemang möjliggöra verkningsfulla insatser för en inkluderande skola.

Vi kan av studiens erhållna resultat dra slutsatsen att bristande möjligheter till samverkan, för den specialpedagogiska professionen, kan vara en av förklaringarna till identifierade brister gällande tidiga insatser samt svårigheter för skolor att utforma tillgängliga lärmiljöer. Att utveckla förutsättningarna för en mångprofessionell, strukturerad och målinriktad samverkan framstår härmed som en av lösningarna för svensk skolas fortsatta utvecklingsarbete.

Trots att det kan finnas strukturella hinder för samverkan ger speciallärares och specialpedagogers kunskap och engagemang hopp om att det är möjligt att förverkliga skolans gemensamma uppdrag, mångprofessionell samverkan som medel för alla elevers lärande och utveckling.

Referenser

- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.

- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. (2015). *Professionerna i kunskapssamhället: en jämförande studie av svenska professioner*. Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications Ltd.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review, *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94, <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. (2025). https://dictionary.cambridge.org/#google_vignette
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Fohlin, L. & Sedem, M. (2025). Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 219–239). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.k>
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–160. <https://doi.org/10.1177/074193250002100301>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hammarberg, L. (2014). *Skolhälsovården i backspeglén*. Skolverket
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hylander, I. (2011). Samverkan–professionellas föreställningar på elevhälsoarenan (FOG-rapport 69). *Linköpings universitet*.
- Hälso- och sjukvårdslag. (SFS 2017:30). Socialdepartementet.
- Jakobsson, C. (2025). [Manuskript under arbete] *Elevhälsans specialpedagogiska praktik – uppfattningar om ett komplext uppdrag i en svensk storstadskommun*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Ketterlin-Geller, L. R., Baumer, P., & Lichon, K. (2015). Administrators as advocates for teacher collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 51–57. <https://doi.org/10.1177/1053451214542044>

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* [Early intervention and inclusive communities in child care, school and after school services]. Meld. St. 6 (2019–2020). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Lag om ändring i skollagen (SFS 2022:1315). Regeringskansliet.
- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., & Akhtar, S. (2023). Improving interprofessional collaboration in schools: A cluster-randomized study evaluating the effectiveness of the LOG model on collaboration practices. *Journal of Interprofessional Care*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2149717>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., & Thurston, M. (2019). Helping teachers support pupils with mental health problems through Inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 425–439. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548>
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pettersson, G., Ström, K. (2017). Consultation in special needs education in rural schools in Sweden: An act of collaboration between educators. *Journal of Education and Training*, 4(1): 8–26. <https://doi.org/10.5296/jet.v3i1.10422>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 647–660. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Saltkjel, T., Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Borg, E., Lyng, S. T., Wittrock, C., Pålshaugen, Ø., Fossetøl, K., Christensen, H., & Lund, T. (2018). Research protocol: A cluster-randomised study evaluating the effects of a model for improving inter-professional collaboration in Norwegian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 91, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.07.001>
- Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>
- SFS 2017:1111. Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärar- och specialpedagexamen. Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen (2022). Delredovisning II av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser. Dnr U2018/03700/S (delvis) och U2018/03704/S
Diarienummer: 2018:8016.
- Skolinspektionen (2023a). *Det specialpedagogiska arbetet för att stödja lärare inom garantin för tidiga insatser*. Tematisk kvalitetsgranskning 2023
Diarienummer: 2022:8799 ISBN 978-91-988759-4-2
- Skolinspektionen (2023b). Årsrapport 2022. Erfarenheter från inspektion. Skolinspektionen (Dnr: SI 2023:2142).
- Skolinspektionen (2024). *En granskning av skolornas arbete med extra anpassningar och särskilt stöd i de obligatoriska skolformerna och i fritidshemmet*. Redovisning av regeringsuppdrag. Diarienummer: SI 2023:7269 ISBN: 978-91-988760-4-8
- Skollagen (SFS 2010:800). Regeringskansliet.
- Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. (SKOLFS 2022:334). Skolverket. ISSN: 1103-2421.
- Skolverket (2023). PISA 2022. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Internationella studie. Skolverket (Skolverkets webbplats: www.skolverket.se/publikationer)
- Skolverket (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 22*. Skolverket.
- Skolverket (2022b). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Skolverket (2022c). *Särskilt stöd i grundskolan. Beskrivande statistik*. Skolverket (Diarienummer: 2022:344).
- Skolverket (2022d). *Slutbetyg i grundskolan. Beskrivande statistik*. Skolverket (Diarienummer: 2022:1314).
- Skolverket (2019). TALIS 2018 – *En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. Delrapport 1*. Skolverket.
- Socialstyrelsen & Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. ISBN 978-91-7555-404-4 Artikelnummer. 2016-11-4 (hämtad 2023-10-01 från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>)
- Socialstyrelsen (2023). *Kunskapsguiden. Vägledning för elevhälsan*. Websida. (hämtad 2023-10-01: <https://kunskapsguiden.se/omraden-och-teman/barn-och-unga/vagledning-for-elevhalsa/>)
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education – a critical analysis of professional culture and school organization*. Love Pub. Co.

Svenska akademins ordbok [SAOB] (hämtad 2025-01-04 från <https://www.saob.se/>)

Tyrstrup, M. (2014). *Produktionens gränsland – Organisatoriska mellanrum i vård, skola och omsorg*. Scandbook AB.

Utbildningsstyrelsen (2016). Lagen om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. (hämtad 2025-01-04 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176729_grunderna_for_laroplanen_for_den_unvervisning_som_forbereder_for_den_grundla.pdf)

Zettby, E. (2025). Barnets första år lägger grunden för framtida lärande. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 125–152). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.g>

Kapitel 12. Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan

Eva Siljehag

Lärarstudenter och yrkesverksamma pedagoger får i kapitlet inblick i det specialpedagogiska kunskapsområdet genom några specialpedagogers reflektioner och utövande av att i samverkan med forskare och förskollärare möta barns behov med stöd av evidensbaserade metoder. I ett specialpedagogiskt forskningssammanhang har en projektgrupp bestående av specialpedagoger och forskare följt implementeringsprocessen av forskningsbaserade lek- och läsinterventioner i förskolan. Resultatet visar en pågående förändrad specialpedagogisk profession där coaching av interventioner och partnerskap mellan fältets professioner och forskning växt fram över tid och möjliggjort ett hållbart förebyggande inkluderande arbetssätt i praktiken.

Bakgrund

Internationella och nationella dokument betonar varje barns rätt till utbildning och social gemenskap i inkluderande miljöer (OECD, 2017; Unescorådet, 2006; Skolverket, 2018). Vikten av ett inkluderande utbildningssystem uppmärksammas i allt fler länder samtidigt som personalen efterlyser återkommande professionell utveckling inom området specialpedagogik och barn i behov av särskilt stöd. Förskolans inkluderande kvalitet betonas som avgörande för hur alla barn och varje barn trivs och utvecklas i sitt lärande. En hög processkvalitet inom området Early Childhood, Education and Care (ECEC) synliggör förutsättningar och villkor på samhällsnivå, organisation-, grupp-, och individnivå. Kärnan i ECEC-kvalitet understryker

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Siljehag, E. (2025). Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 265–288). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.m>. Licens: CC BY 4.0

betydelsen av kontinuerlig professionsutveckling vilket stöttar personalen i att hålla sig uppdaterade om vetenskapligt baserade strategier och kunskaper. Behovet av specialiserad utbildning framhålls i form av mer komplex och mångfasetterad kunskap för att kunna tolka barns signaler och bemöta dessa på ett lämpligt sätt. Tidiga insatser rekommenderas för barn med utvecklingsförseningar eller särskilda pedagogiska behov vilka inte alltid är naturligt engagerade i interaktioner med kamrater. Att ingripa tidigt innebär ett förebyggande arbete för de utmaningar som barn i behov av särskilt stöd kan möta i specialpedagogiska sammanhang under sin väg genom utbildningssystemet (OECD, 2021). I detta kapitel undersöks hur tidiga insatser med utvalda forskningsbaserade metoder kan bidra till en förändrad specialpedagogisk profession som gynnar barns särskilda behov av leksamspel och språkutveckling.

Syftet är att undersöka den specialpedagogiska professionens förändringsarbete med att implementera evidensbaserade interventioner i förskolan. Studien har följande forskningsfrågor: vilka professionsförändringar beskriver några specialpedagoger? På vilket sätt har förändringarna vuxit fram? Vilka förändringsmekanismer kan identifieras?

En inkluderande praktik och förändringsbenägna lärare

En inkluderande praktik kräver förändringsbenägna lärare som vill, handlar samt reflekterar över sin praktik. Lärare tycks inte alltid vara tillräckligt väl förberedda på att aktivt uppmuntra och tillåta barns och elevers deltagande utifrån deras villkor, erfarenheter och intressen. Kunskaper om synsätt, teorier och perspektiv poängteras som det mest väsentliga för en reflekterande praktiker i det dagliga utövandet i en klass eller barngrupp. Glappet mellan teori och praktik behöver stärkas inte enbart med görande utan samtidigt med en pedagogisk förståelse av när, var, hur och varför aktiviteter utförs. Syfte att förverkliga en inkluderande utbildning på systemnivå är i behov av partnerskap och nätverk med relevanta intressenter utanför förskolemiljön. Ett gemensamt kapacitetsbyggande har då möjlighet att reflektera och iscensätta förändringsprocesser (Hollenweger et al., 2015). Utbildningsinsatser inom det specialpedagogiska kunskapsområdet som syftar till en fördjupad och utvecklad förståelse för komplexa skeenden och sammanhang är av vikt för att tillgodose att praktikens och fältets behov av adekvata metoder utifrån barns observerade behov kan tillgodoses.

Utbildningsbehov av evidensbaserade metoder

Inom den specialpedagogiska programutbildningen vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet har studenter med förskolläraryrkebakgrund eftersökt metoder som stödjer barns sociala interaktion och språkliga kommunikation. Studenterna efterlyste också strategier för att involvera barn som inte är naturligt engagerade i fri lek. Praktiker uttryckte också ett behov av strategier relaterade till det prioriterade målet att stödja barns språkutveckling, och i synnerhet kompetensen hos ytterligare språkinlärare (Siljehag, 2021, Riad et al., 2023).

Studenter med förskolläraryrkebakgrund undersökte i sina självständiga uppsatsarbeten det evidensbaserade programmet Play Time/Social Time (Odom et al., 1997) tillsammans med förskollärare på några förskolor. Programmet ansågs tillgodose behovet av adekvat vägledning för barn i behov av metodisk stöttning i leksamspel. Resultaten samt den evidensbaserade språkaktiviteten Dialogic Book Reading (Whitehurst, et al., 1988, 1994) som stödjer förbättring av muntligt språk genom med stöd av särskilda metoder har diskuterats och prövats vidare inom nätverket Inkluderande Lärmiljöer och Tidiga Insatser (ILTI) vid Specialpedagogiska institutionen.

Ett forskningsprojekt om behovet av specialpedagogiska metoder och arbetssätt

Förarbetet resulterade i ett praktikinära forskningsprojekt finansierat av Skolforskningsinstitutet åren 2019–2023. Tre kommuner och ett företag har ingått i projektet där specialpedagoger och förskollärare utbildats i metoderna och som genomförts vid 35 förskolor (Siljehag, 2021, Siljehag, et al., 2024a 2024b; Siljehag & Westling Allodi, 2023a, 2023b, 2023c).

En kommun och ett företag beskrev ett mångårigt arbete med språkutvecklande strategier i form av fortbildning, organiserade språknätverk för förskolans personal samt anställningar av specialpedagoger i syfte att öka varje barns delaktighet. Vid projektets förskolor finns många barn med annat modersmål än svenska. Personalen rapporterade att barnen i förskolorna har svårt att göra sig förstådda och förstå andra i leksamspel. Ett förebyggande arbete med inriktning på metodutveckling som kan bidra till en mer inkluderande förskola efterlystes. Barnens ordförråd i svenska behöver utvecklas för att motverka svårigheter i skolan på grund av bristande språkförståelse.

Inom projektet formulerade ytterligare två kommuner hur ett flerårigt utvecklingsarbete med leken i fokus har utvecklat personalens yrkesprofessioner. Specialpedagoger rapporterar dock från förskolornas handlingsplaner att barnen inte sällan har svårigheter med leksamspel och sociala koder.

Programmet Play Time/Social Time har översatts till svenska med titeln *Tid för lek och samspel* (TLOS, Odom & McConnell, 2024) och använts i forskningsprojektet för att stötta utveckling av leksamspel mellan barn. Programmet består av de sex sociala färdigheterna: 1) dela med sig av en leksak eller material för att initiera lek och interaktion 2) framhärda/försöka igen för att initiera social interaktion 3) be andra att dela med sig för att initiera social interaktion 4) organisera lek för att få andra barn att leka eller interagera 5) hålla med genom att instämma med andra eller reagera positivt på andras sociala interaktioner 6) hjälpa till eller be om hjälp från andra barn (TLOS, Odom & McConnell, 2024).

Till projektets språkaktivitet har programmet Dialogic Book Reading med fokus på högläsning och dialog använts för att utveckla barns berättarförmåga och ordförråd. I projektet har titeln översatts till Högläsning med mer dialog (HMD, Siljehag, et al., 2024a, 2024b); med stöd av bilderböcker har metodens centrala CROWD- (från eng. completion, fylla i; recall, minnas; open-ended, öppen; why-when-what-where, varför, när vad, var; distance, egen erfarenhet) och PEER- (prompt, uppmuntra; evaluation, uppskatta; expansion, utveckla; repetition, upprepa) frågor använts. Två doktorander kunde knytas till projektet och som fördjupar projektets lek- och språkinterventioner (Riad et al., 2024; Gladh et al., 2022, Gladh et al., 2025).

Den specialpedagogiska professionen och evidensbaserade insatser

I det här kapitlet har specialpedagogikens teoretiska ram (Odom, 2016) med tillämpning av dessa evidensbaserade metoder inneburit ett riktat fokus till projektets specialpedagoger och deras reflektioner över att implementera lek- och läsinterventioner i samverkan med ledning, forskare och projektets förskollärare. Den specialpedagogiska professionen innebär bland annat enligt examensordningen kunskap och förståelse inom aktuell forskning om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. Vidare ett förebyggande arbete som innebär färdigheter och förmåga i att undanröja hinder i lärmiljöer och på organisation-, grupp- och individnivå. Professionen förväntas värdera lagarbete och

ett förhållningssätt där samverkan med andra yrkesgrupper bidrar till att utveckla kompetensen och området (SFS 2017:1111). Inom forskningsprojektet har specialpedagogerna kontinuerligt bidragit med reflektioner över vilka förutsättningar samt villkor inom organisation/ledning och i förskolornas verksamheter som behöver uppfyllas för att ge resultat för barnens behov (Siljehag & Westling Allodi, 2023a).

Partnerskap mellan fält och forskning

Spänningsfältet mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig kunskap kan med ett genuint partnerskap flätas samman och vara fruktbart för praktiker och forskare (Siljehag, 2007, SOU 2018:19). För den specialpedagogiska professionen innebär en inkluderande förskola tidiga insatser där barns särskilda behov utgör ett gemensamt mål som konkretiseras på individ-, grupp- och organisationsnivå (se kapitel 2, Odom et al., 2025). Det specialpedagogiska kunskapsområdet samlar utifrån sammanhang och barns behov olika metoder och tekniker från både praktiker, olika professioner och forskning (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hume, 2021; Odom, 2016; Sandall et al., 2016). Ett partnerskap mellan fält och forskning innebär aktiv kunskapsdelning och kan innebära framtida resursvinster (Tran, 2019) för den specialpedagogiska yrkesprofessionen i form av bestående införlivade kunskaper i att implementera evidensbaserade metoder.

Coachning och kunskapsdelning

I den här texten redogörs för hur projektets forskare och specialpedagoger med stöd av coachning delat kunskapserfarenheter i avsikt att utveckla en evidensbaserad praktik (se kapitel 3, Sandall, 2025). Forskarna har stöttat specialpedagogerna med utbildning i vuxenpedagogik samt coachning riktad mot en evidensbaserad praktik. Projektet har använt tre typer av coachning som stöd för specialpedagogerna i mötet med interventionsförskollärarna och deras arbete med att möta barnen. I uppstarten av den fem veckor långa lek- eller läsinterventionen har specialpedagogerna fungerat som mentorer. Det har inneburit att utveckla samt förbättra förskollärarens sätt att genomföra metoderna. Under interventionsperioden utvecklas relationen till en mer ömsesidig kollegiecoachning genom att parterna kan stötta varandra i att genomföra evidensbaserade metoder utifrån barnens reaktioner. En reflekterande coachning pågår kontinuerligt mellan parterna och kan förstärkas med stöd av annan relevant

handledare (Kucharczyk et al., 2012). Projektets forskare och medforskare har haft denna funktion.

Studiens teoretiska förändringsmodell

En *Interconnection modell* av Clarke och Hollingsworth (2002) anger en samlad bild av en lärarprofession. Den har använts för att kategorisera empiriska data från specialpedagogerna som stöttat förskolorna i att implementera lek- och språkinterventioner. Modellen beskriver på vilket sätt kategorierna kan tolkas samt hur förändringsprocesser kan beskrivas mellan kategorierna. I den här texten har modellen översatts till: *Den sammankopplade modellen*. Modellen består av fyra domäner som i denna text översatts till: Den externa domänen (källor till information, stimulans eller stöd), den personliga domänen (lärarens kunskap, övertygelser och attityder), domänen för praktik (professionellt experimenterande) och domänen för konsekvenser (framträdande resultat).

Modellen har utforskats av författarna för att identifiera särskilda så kallade "changes sequence" och en framväxande professionstillväxt, "growth network" hos lärare. Översatta till *förändringssekvenser* kan dessa vara tillfälliga medan begreppet "growth" anger *en mer varaktig och samtidigt pågående förändring*. En förändringsmodell som baseras på empiriska data har ett särskilt värde då den kan stimulera till reflektioner, forskning och utveckling som synliggör förändringsmöjligheter som inte utforskats eller använts. Författarna framhåller att första början till en förändrad praktik kan utgöra grunden för en pågående professionstillväxt. I detta kapitel används empiriska data och modellens analysverktyg vilket beskrivs under metod.

Metod

Syftet i denna text har varit att undersöka hur specialpedagoger reflekterar över förändringar i sin yrkesprofession genom att implementera evidensbaserade metoder i förskolan samt på vilket sätt dessa förändringar träder fram. Ett kvalitativt induktivt analysarbete av empiriska data ha genomförts med stöd av den sammankopplade modellen i denna text. vars avsikt är att lyfta fram lärares professionsförändring (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Projektets deltagare och genomförande

Under våren och en del av hösten 2019 fick nio lärare utbildning i läsinerventionen Högläsning med mer dialog (HMD) och fyra förskollärare

i lekinterventionen Tid för lek och samspel (TLOS). Under senhösten testades HMD med en randomiserad studie och TLOS med fallstudier. Läsningen av sex utvalda bilderböcker genomfördes dagligen under 5 veckor hösten 2019 med 85 barn. Hösten 2019 och våren 2020 genomfördes 25 dagliga lekinterventioner med 3 barn. Hösten 2020 upprepades insatserna med nya barn under 8 veckor.

Alla förskollärare fick coachning av projektets fem specialpedagoger (en av dessa tillkom våren 2020) under insatsperioden. De besökte varje förskola ca 1 timme vid 2 tillfällen under insatsens femveckorsperiod samt hade 15 minuter coaching/vecka via telefon. Vid besöken kombinerades observation och videoinspelning av lek- och läsinterventionerna med efterföljande samtal. Inför den veckovis upprepade coachningen har förskollärarna förberett samtalen utifrån frågor som fokuserade på veckans erfarenheter att genomföra interventionerna med barnen, eventuella svårigheter samt hur de löst dessa. Under insatsperioden har projektgruppens forskare stöttat specialpedagogerna vid tre tillfällen via ZOOMträffar. Studiens förskollärare har ansvarat för genomförandet i barngrupperna och kallas därför interventionsförskollärare. Projektets etikansökan, # 2019-02977 godkändes 2019-10-14.

Datainsamling

Textens empiri bygger på två transkriberade fokusgruppintervjuer. Projektets fyra specialpedagoger deltog år 2020 i fokusgruppintervju 1. År 2021 genomfördes fokusgrupp 2 med samma specialpedagoger samt ytterligare en specialpedagog vars kommun anslutit till projektet. Data har också samlats från projektgruppens inspelade diskussioner våren 2020. Projektgruppen har bestått av forskare Eva Siljehag och Mara Westling Allodi samt projektets deltagande specialpedagoger.

Den första fokusintervjun pågick ca 120 minuter. Frågeområden som diskuterades var hur specialpedagogerna uppfattat och reflekterat över att implementera evidensbaserade metoder i förskolan. Vid fokusgruppintervju två deltog projektets totalt fem specialpedagoger. I fokusgruppen som pågick ca 120 minuter diskuterades den specialpedagogiska professionen i förhållande till samverkan mellan fält, utbildning och forskning. Från projektgruppens träffar har data samlats genom avlyssning från tre inspelade träffar, totalt ca 360 minuter, under våren 2020 med fokus på hur specialpedagogerna reflekterat över samarbetet mellan fält och forskning. I resultatdelen har projektets fem specialpedagoger följande fiktiva namn: SPConny, SPBertil, SPLennart, SPCaesar och SPKennet. Hänvisningen FG står för fokusgrupp.

Analysverktyg

I den sammankopplade modellen framhålls begreppen "reflection" och "enaction" som väsentliga analysverktyg för att uppmärksamma hur en förändringsekvens inom en domän kan inverka till en förändring inom en annan. Begreppen har översatts till "reflektion" och "utövande". Reflektioner inom och mellan domänerna och vad som lett till olika utövande skapar en utvecklingsbar ram som stöd för analyser av lärares professionstillväxt. Dessa utgör navet i analysen och förmedlar förändringsmekanismer vilka visas i form av pilar mellan modellens domäner. Författarna poängterar värdet av att på så sätt synliggöra komplexiteten i en professionstillväxt för att kunna identifiera flera olika vägar av tillväxt mellan domänerna.

Gällande beskrivningar av förändringssekvenser har modellens analysverktyg "predictive tool" använts som författarna beskriver söker efter *det förutsägbara och vad som komma skall*. Denna spekulativa kapacitet inom den sammankopplade modellen och dess olika domäner inkluderar förslag på mekanismer genom vilka förändringar kan främjas samt visa möjliga vägar som ännu tycks outnyttjade för lärares professionella utveckling. Till detta har också modellens "interrogatory tool" översatt till *förfrågningsverktyg*, inspirerat analysarbetet genom att ställa frågor till empirin och söka efter mönster av förändring. Till exempel frågor utifrån specialpedagogernas teoretiska professionsram, hur denna inverkar, vilka konsekvenser som kan skönjas för en ny praktik utifrån nya resultat. Verktøget uppmärksammar också frågor till empirin gällande begränsningar och hur dessa inverkar på professionen. Nedan ges korta exempel från analysens 3 steg av databearbetning av de fyra domänerna.

Databehandling

Uttalanden från fokusgruppsintervjuer och projekträffar kodades utifrån modellens olika domäner för att identifiera förändringar i en domän, och hur förändringen kunde associeras med en förändring i en annan domän. Till exempel förändrade specialpedagogerna sina kunskaper genom nya evidensbaserade lek- och läsmetoder inom den externa domänen som kan förknippas med en utvidgning av professionen och utförde coaching till interventionsförskollärare vilket kan knytas till den personliga domänen.

Förutsäggande verktyg. Baserat på den sammankopplade modellen användes detta perspektiv för att reflektera över särskilda

förändringssekvenser och tillväxtnätverk. Dessa förändringssekvenser upprepades och har tolkats som en möjlig bestående förändring orsakad av noggranna överväganden och anpassningar av specialpedagogerna, både genom reflektion och utövande inom den personliga domänen, vilket kan tolkas som en bestående och betydande yrkesförändring, ett 'tillväxtnätverk'. Dessa presenteras i diskussionen som olika möjliga tolkningar och kan ligga till grund för vidareutveckling och forskning.

Förhørsverktyg. Detta frågeverktyg användes för att uttrycka förändringar i specialpedagogiska professions kunskaper, övertygelser eller attityder och undersöka hur lärares tidigare teoretiska kunskaper påverkade deras implementering. Frågor som sökte information rörande specialpedagogernas fortsatta användning av interventionen och evidensbaserade metoder ställdes, förutom frågor om fortsatt utveckling inom organisationen. Analysen resulterade i olika teman inom domänerna och de redovisas i resultatdelen.

Resultat

I resultatdelen redovisas analysarbetet av specialpedagogernas reflektioner av arbetet med att genomföra evidensbaserade lek- och läsinterventioner samt utövande av att ge coachning till projektets förskollärare. I den avslutande diskussionen tolkas professionens möjliga förändringsmekanismer och mönster.

Stöd av kunskapstillskott, coachning och utvalda metoder

Inom *den externa domänen* har projektets forskare stöttat specialpedagogerna i att ge coachning till förskollärarna att utföra metoderna på ett sätt som utvecklar barnen. Till exempel genom att ställa riktade frågor till olika barn. Men också att särskilt involvera de mer tysta och passiva barnen genom att till exempel säga: "Vad tycker du om det Pelle säger?" (Projektgruppen, vt 2019). En av specialpedagogerna reflekterar över att förskollärarna har haft mer fokus på sin egen dialog med barnen medan att prompta dialogen mellan barnen tycks falla bort. "Pedagogerna har varit väldigt upptagna med sin egen dialog med barnen. När jag ställt frågan: har du sett någon dialog mellan barnen? så verkar det som om det är inte något de tänkt på (SPBertil, FG 1, vt 2019).

Extern coaching och kunskapstillskott har upplevts berikande genom det nära samarbetet mellan forskare, ledning och fältets pedagoger: "Men just den här nära relationen. Att ni som forskare

är med i samtalen med ledningen och med fältet och att jag har samverkan med fältet. Och att forskarna har direktkontakt med fältet. Det tror jag är betydelsefullt (SPKennet FG 1, vt 2020). Specialpedagogernas kontakt med universitetets nätverk har bidragit till att knyta organisationerna till forskningen.

Jag är ganska ny som specialpedagog. Kom med i nätverket i samband med min tjänst. Det har blivit betydelsefullt för vår verksamhet som vi följer upp, från forskningen, blir utmanande i olika sätt att tänka. Jag tycker det är ett väldigt bra sätt, att det blir praktisknära (SPCaesar, FG,1, vt 2020).

Evidensbaserade metoder behöver prövas och reflekteras över tillsammans med externt stöd och feedback: "Man behöver förstå metoden, varför, använda den, pröva den ofta, att någon kommer utifrån och tittar och ger feedback, att göra strategierna till sitt eget, att reflektera under processens gång, att sätta ord på sin process" (SPConny, FG2). Förskollärarna har gjort erfarenheter av att prompta socialt samspel när det behövs under barnens korta lektund. Ett moment som en av specialpedagogerna menar har reflekterats över i samband med coachning: "Vi promptar barnen i att använda olika sociala lekfärdigheter. Men vi kan inte lära barnen att leka" (Projektgrupp, vt 2019).

Feedbacken, menar specialpedagogerna behöver fortgå för att övriga barn med mindre utvecklat språk samt mer tystare barn ska få nödvändig upprepning och repetition. En iakttagelse framförs över hur metodens inläring av olika frågor kan ta överhanden och att metodens fokus på dialog hamnar i skymundan: "Vilket inte får ta över möjligheten till dialog" (Projektgrupp, vt 2019).

Stöd av organisation, ledning och forskning

Inom den externa domänen har genomgående stöd av forskning och delaktiga rektorer gjort skillnad i genomförande av valda lek- och läsinterventioner.

En skillnad mot andra projekt, detta med implementeringen. Det har varit väldigt viktigt samt att någon från Stockholms universitet som utifrån håller i genomförandet och att rektorerna är med. De vet vad som ska hända och att det är dom som skapar förutsättningarna. Jag kan göra mycket, ge dem metoderna, följa upp och handleda men det är rektorerna som måste skapa förutsättningarna. De olika nivåerna måste vara med. (SPConny, FG 2)

Specialpedagogerna framhåller coachning som getts inom projektgruppen och av projektets medforskare som berikande för att

synliggöra och förstärka varje barns delaktighet. En medvetenhet om att stötta dialog och leksamspel mellan barn har särskilt uppmärksamhets. Att som specialpedagog och förskollärare vara aktiv i universitetets nätverk har kunnat göra forskningen till en praktknära insats som fungerar.

Metodiska insikter och barnens reaktioner

Lärdomar om villkor för implementering och utförande av metodernas syften och uppläggning har tillfört den specialpedagogiska professionen metodiska insikter: ”Jag förstår också att för att det ska leda till förändringar behöver man jobba med den så som den är tänkt och det behövs en systematik. Det får inte bli för sällan under en period” (SPConny, FG2). Inom *den personliga domänen* reflekterar specialpedagogerna över metodernas innehåll och hur barnen reagerar. Det framkommer att barnen utifrån lässtunderna spontant hjälper varandra med översättningar från till exempel modersmålet arabiska till svenska. Detta tycks ha sporrat interventionsförskollärarna att fortsätta med läsgrupperna, framhåller en av specialpedagogerna.

När man får uppleva att det händer konkreta positiva saker i gruppen. Jag tror att det gör att man vill fortsätta. Och att få uppleva det själv, att uppleva resultatet. Det går inte att läsa sig till, det måste få upplevas. Det skapar förutsättningar till att vilja fortsätta. (SPCaesar, FG 2, vt 2021)

Reflektionen kan tolkas som att utförandet av interventionerna tar sin utgångspunkt i positiva reaktioner från barnen vilket skapar drivkrafter hos interventionsförskollärarna.

Hos oss har pedagogerna uttryckt att barnen ifrågasätter och undrar på ett annat sätt än tidigare, en nyfikenhet som de inte gjort tidigare. (SPLennart, FG 2, vt 2021).

Barnen har blivit mer alerta och mer nyfikna på böckernas innehåll och ord.

Fördjupad inkluderande stödjande specialpedagogik

Ett ökat leksamspel mellan barnen har med stöd av programmet Tid för lek och samspel också bidragit till reflektioner utifrån området inkludering. Upprepade lekstunder har bidragit till ytterligare specialpedagogisk professionsförståelse för området inkludering.

Begreppet inkludering får ett annat djup utifrån vad vi har gjort. Här kommer vi verkligen åt att barnen ska känna det sociala samspelet, känna sig delaktig. (SPKennet, FG 2).

Ett samspel mellan barnen har kunnat uppstå vilket upplevts av specialpedagogen som en ökad delaktighet för barnen. Att arbeta med evidensbaserade metoder har bidragit till reflektioner om tidiga insatser: ”Vi talar alldeles för sent om tidiga insatser. Lek och samspel ska in mycket tidigare, vi kan göra det redan vid 2–3 års ålder” (SPConny, FG 2, vt 2021).

Tidsperspektivet över tid. Det har sakta vuxit fram också med ledningen. Jag har behövt den här tiden. Styrkan i detta projekt är att det ska fortsätta, att projektet kan växa framåt. (SPLennart, FG 1, vt 2019).

Över tid har samverkan med ledningen betytt att utförandet av metoderna också kan fortsätta att spridas.

Reflektioner över metodutövande

Inom *den praktiska domänen* har reflektioner förts mellan specialpedagoger och förskollärare vid coachning tillfällen genom telefon eller ZOOM-möten samt vid fysiska besök. Vid ett besök uppgav förskollärarna att de upplevde en god kommunikation med barnen under lästunden medan specialpedagogen observerade att alla barnen ropade rakt ut. Iakttagelsen ledde till ett gemensamt samtal om vad kommunikation innebär som inkluderar varje barn i dialogen. Det inspirerade pedagogerna att öva på hur de ställer frågor och till vilka barn.

Är det här kommunikation? Jag talade med dem om det utifrån frågorna, Hur ställer du frågorna? Hur vet du att varje barn varit med i dialogen? Det var väldigt intressant för sedan började de att fundera över sitt sätt att fråga och hur de skulle involvera barnen i dialogen. Det blev mer kommunikation genom att de övade och dom såg hur barnen också kunde börja ha dialog med varandra...så det var väldigt intressant att borra i detta hur de ställer frågor som utvecklar dialogen. (SPBertil, FG 2, vt 2021)

Reflektion om forskningsbaserade metoder har också förts inom projektgruppens professioner. Specialpedagogerna har bidragit i forskningskonferenser och det har upplevts som en känsla av delaktighet i forskningssammanhang: ”Sådana delar har jag inte räknat med utan mer som en del av projektet kopplat till kommunen inte så stor del i projektgruppen” (SPBertil, FG, 2, vt. 2021). Reflektioner över

interventionernas upprepade och systematiska regelbundenhet upplevs som nytt positivt inslag på förskolan.

Vikten av regelbundenhet under en längre period och vilken betydelse det ger. Jag har inte sett detta någonsin under min yrkestid i förskolan vilket är många år. Det är roligt på många sätt, att fått varit med och provat det. En jätteeffekt av regelbundenheten och som är nytt i förskolan. (SPKennet, FG 2, vt 2021)

Det systematiska arbetet i praktiken har kunnat genomföras utan tidigare erfarenheter av att implementera evidensbaserade metoder inom ett forskningsprojekt.

I förskolan är de inte vana att arbeta systematiskt på det här sättet. Det är svårt. Därför så roligt att se hur positivt och engagerat de genomfört läsgrupperna 2019 och under pandemin 2020. Otroligt imponerande av hur de genomfört dessa. (SPBertil, FG 2)

Specialpedagogerna reflekterar också över barnens engagemang vid lekstunderna.

Att se fokusbarnen så glada och positiva inför och under och efter lekstunderna de haft med kamrater och pedagoger, det är något jag verkligen kommer att bära med mig. Och även att stödjarbarnen som velat delta, också känslan av att det varit värdefullt för dem att delta i de här genomtänkta och arrangerade stunderna. (SPKennet, FG 2, 2021)

Metoderfarenheterna har lett till intresse från interventionsförskollärarna att utbildas till mentorer.

Om vi inte kan ha projektgruppen i SU:s namn måste vi ha en egen projektgrupp. Och inför framtiden med en ny verksamhetschef kräver det en projektgrupp” (SPLennart, FG 2, vt 2021).

Med förankring hos ledningen planeras därför en ny projektgrupp efter avslutat forskningsprojekt där mentorer kan ingå.

Att ge och få coachning i en evidensbaserad praktik

En konsekvens av specialpedagogernas och förskollärarnas reflektioner i samband med granskningar av videoinspelade lek- och lästunder var betydelsen av coachning i metodernas olika moment.

Det har varit värdefullt för pedagogerna att grota ner sig i frågor om; hur ställde jag frågan, vad hände då? Alla dessa frågor har varit väldigt viktiga.

För man ser hur frågorna har bidragit till att utveckla deras sätt att använda metoden. (SPBertil, FG 1, vt 2019)

Det har gett förskollärarna mer kunskaper om barnen samt att förskollärarna blivit tydligare i utförandet av sin språkstödande funktion till varje barn: ”Den systematiken blir mycket kommunikationsstödande. Jag tycker att pedagogerna kommer till insikter om barnen på ett sätt som de inte gjorde innan.” (SPBertil, FG 2, vt 2021). En evidensbaserad praktik har gett nya erfarenheter av forskning: ”Jag tar med mig att kunna luta sig mot evidens. Den här gången har vi varit en del av processen, en viktig erfarenhet att ta med sig” (SPCaesar, FG 2, 2021). Samverka med forskare har stärkt relationen med organisationernas ledning.

Skillnaden nu är att vi har er forskare i en tät dialog som ger bättre självförtroende i kontakten med ledningen (SPBertil, FG 1, vt 2020).

Med stöd av interventionsförskollärarnas stöttning i metoden under och efter lekstunderna har fokusbarnens kamrater anammat hur de kan använda olika lekfärdighet när det behövs.

Stödjarbarnen tar ju med sig till exempel lekfärdigheten som att framhärda och försöka igen. De använder samma begrepp efter lekstunderna ... det går nästan att ta på denna skillnad, det händer något i gruppen. Det är otroligt positivt. En känsla jag fått är en känsla av stolthet, att dessa pedagoger fixat detta i dessa Coronatider. De har fixat dessa upprepade stunder med bravur. (SPCaesar, FG 2, vt 2021)

Det har gjort skillnad och gett konsekvenser på gruppklimatet.

Professionens förebyggande och främjande karaktär

En av specialpedagogerna som var nyexaminerad vid projektets start uppmärksammar att hennes funktion ändrat karaktär från att i första hand vara rådgivare till att ställa stödande frågor tillbaka till pedagogerna vilket aktiverar en dialog. Arbetet inriktas mot ett mer förebyggande och främjande arbete.

Jag förstår också skillnaderna i att handleda interventioner än annan handledning. Det blir mycket mer fokus på förebyggande och främjande arbete, metoden ska vara för alla barn och användas på olika sätt, stor frihet, samtidigt som viktigt att hålla en viss struktur. Samtalen har byggt på hur kan vi utveckla den här stunden så det blir ännu mer dialog. I annan handledning blir det lätt att komma in och släcka bränder. (SPConny, FG 2)

Professionsutvecklingen gäller också specialpedagogerna som har lång yrkeskarriär vid projektets start. Över tid har projektet lett till självgående pedagoger och pågående planeringar för framtida insatser.

Jag är i slutet av min karriär och otroligt tacksam för att ha varit med om projektet. Det har gjort mig skickligare trots mina 45 år i yrket. Jag tror stenhårt på att det här över tid är en av de starkare faktorerna. Det hör jag från pedagogerna också. Nu är de självgående. Vi är ju på riktigt i en planering inför framtiden. (SPLennart, FG 2)

Genomförandet beskrivs vara en process av sammanflätade reflektioner och erfarenheter mellan fält och forskning för att förstå innebörder av metoderna och dess verkan.

Känner en otrolig stolthet av det vi gjort tillsammans. En process som också innehållit utmaningar och som varit svårt men otroligt lärorikt. Både hos mig och hos pedagogerna som varit med. Vi har förstått något som vi har provat, testat och fått möjlighet att få diskutera tillsammans samt uppleva. Att fått tid att mötas, funnits tid till att fördjupa, perspektiven tillsammans också med er forskare. (SPConny, FG 2, 2021)

Projektets erfarenheter av metoderna kan växa till ett arbetssätt: "Det skulle kunna bli ett arbetssätt för en daglig rutin" (SPCaesar, FG 2, vt 2021). Det kan innebära en bas och en struktur i förskolans vardag enligt en av specialpedagogerna och menar att verksamheten då är förberedd när en särskild insats behövs till ett barn: "Då kommer den här lilla juvelen som behöver en särskild insats. Men det kräver pedagoger som underhåller metoden och som går att använda i en vanlig bokläsningsstund" (SPBertil, FG 2, vt 2021).

Diskussion

Studien har undersökt hur och på vilket sätt några specialpedagoger inom ett forskningsprojekt reflekterar över sin yrkesprofession och dess förändringsmekanismer genom att implementera evidensbaserade metoder i förskolan i samverkan med förskollärare och forskare. En teoretisk ram i form av en förändringsmodell som baseras på empiriska data har använts då den kan synliggöra förändringsmöjligheter och antyda en förändrad praktik samt utgöra grunden för en pågående professionstillväxt. Avsnittet avslutas med att lyfta fram några strukturella mönster för den specialpedagogiska professionella tillväxten samt slutsatser

Ett evidensbaserat systematiskt arbete och nära relationer

Länk mellan *den praktiska domänen* till *den personliga domänen* förknippas med en fördjupad förståelsen av inkludering inom *den personliga domänen* och kan innebära en förändring av specialpedagogiska yrkeskunskaper. Ett förändrat arbetssätt har uppkommit genom professionernas praktiskt prövande av nya evidensbaserade metoder inom den praktiska domänen.

Inom den personliga domänen kan en möjlig tolkning vara att utövandet av en evidensbaserad praktik gett fördjupade professionserfarenheter av området inkludering och tidiga insatser. Specialpedagogernas yrkesförståelse för evidensbaserade metoder av hur de ska genomföras och interventionernas särskilda innehåll och mål har bidragit till reflektioner inom den personliga och den praktiska domänen som antyder en förändrad professionskunskap. Det systematiska arbetet med att genomföra periodiserade evidensbaserade lek- och läsinterventioner framhålls som nytt på förskolan. Dessa regelbundna interventioner har ökat förskollärarnas närhet och relation till barnen och bidragit till en önskad ny praxis av samverkan mellan praktik och forskning. Specialpedagogerna reflekterar över interventionsförskollärarnas engagemang och att de trots stora utmaningar genomfört ett systematiskt arbete med lek- och läsinterventioner under en avgränsad period. Interventioner avser att ge resultat för barnen (Odom, 2016) vilket har erfarits genom det systematiska arbetet.

Specialpedagogerna har under den fem veckor långa interventionsperioden systematiskt utvecklat sin coachning till förskollärarna. Arbetet har byggt på observationer av hur interventionerna genomförts samt hur de särskilt ansvariga interventionsförskollärarna erfarit lek- och lässtunderna. En viktig systematik för coachning av utvalda interventioner startar med metodernas särskilda innehåll och genomförande för att senare övergå till att parterna stöttar varandra utifrån observationer av barnens reaktioner. Coachning i metoden, kollegie- och reflekterande coachning innebär en särskild professionsutövning (Kucharczyk et al., 2012). En förändringssekvens kan tolkas som att det praktiska arbetet bidragit till att öka den specialpedagogiska professionen inom den personliga domänen med nya yrkeskunskaper om evidensbaserade metoder och deras krav på systematiskt arbete samt interventionsinriktad coachning till ansvariga interventionsförskollärare.

Nya metoder och förebyggande interventionsarbete

Specialpedagogernas utbildning inom *den externa domänen* i nya evidensbaserade metoder och coachning kan länkas till *domänen framträdande konsekvenser och resultat*. Projektet har möjliggjort för specialpedagogerna att arbeta förebyggande genom att ge coachning till interventionsförskollärare och stöttat deras uppmärksamhet till att öka varje barns delaktighet och progression.

Specialpedagogerna och förskollärarna reflekterade över på vilket sätt dialogen vid bilderboksläsning verkligen involverade varje barn i gruppen. Dessa reflektioner inom den personliga domänen kan innebära att professionerna införlivat nya kunskaper om särskilt utvalda metoder som kan användas. En möjlig tolkning kan vara att professionerna fått insikt och kunskaper inom den externa domänen som innehåller väsentliga moment för att nå positiva resultat för barnen. Resultatet visar att denna förändringssekvens inom domänerna kan ha inverkat på den specialpedagogiska yrkesprofessionen i att stötta förskollärarna att möta barns behov på ett adekvat sätt. Stöd av förvärvade specialistkunskaper krävs av berörda professioner för att kunna fånga och uppmärksamma barns signaler i specialpedagogiska sammanhang (OECD, 2021). Genomförandet i praktiken innebar till exempel att stötta förskollärarna i metoden genom att iaktta varje barns och hela barngruppens interaktion och progression (Bronfenbrenner & Morris, 2008). Det har inneburit att påminna förskollärarna att fånga barn som i mindre grad deltar och interagerar i lästunder och leksamspel. Samt att uppmana interventionsförskollärarna till att utifrån metoden fortsätta vara tydliga med att följa upp, vidga och uppmuntra barnens svar och dialog vid högläsningen även om en större del av barngruppen utvecklat sina meningar och ord.

Det specialpedagogiska arbetssättet med särskilda interventioner har bidragit till en förändrad yrkesprofession som specialpedagogerna benämner som ett mer förebyggande och främjande arbete. Dessa tidiga insatser är av väsentlig vikt för de utmaningar som barn i behov av särskilt stöd kan möta i specialpedagogiska sammanhang inom utbildningssystemet (OECD, 2021). En konsekvens av arbetet framhålls av specialpedagogerna ha resulterat i en förändrad samverkan mellan organisation/ledning och fältet. Specialpedagogikens teoretiska ram med grund i barnens behov kräver aktivt deltagande på såväl organisation/ledningsnivå som på grupp samt individnivå då interventioner avser att ge resultat för barnen (Odom, 2016). Resultatet visar att

specialpedagogernas samverkan med ledning och externt bidrag från forskare har inneburit ett gemensamt kapacitetsbyggande där möjligheter för reflektion och utövande resulterat i att iscensätta förändringsprocesser (Hollenweger et al., 2015).

Ny praxis av kunskapsdelning och partnerskap

En möjlig förändringssekvens inom domänen konsekvenser och resultat kan tolkas som att den specialpedagogiska professionen med stöd av den externa domänen fått en förändrad funktion genom att ge coaching till interventionsförskollärare inför, under och efter utövandet av interventionerna. Det har vidgat den specialpedagogiska funktionen och visat sig betydelsefullt för projektets resultat. En tydlig ny praxis av bestående förändring uttrycker specialpedagogerna genom att utifrån dessa erfarenheter planera för en fortsatt intern projektgrupp där specialpedagoger och utbildade förskollärare som mentorer kan ingå. Kunskapsutbytet mellan specialpedagoger och forskare har också mynnat ut i gemensamma presentationer vid konferenser. En tolkning kan vara att erfarenheten av samverkan med forskning inom den externa domänen gett bestående förändringar som innebär en tillväxt av den specialpedagogiska professionens behov av forskningsförankring. Resultatet visar en aktiv kunskapsdelning mellan praktik och forskning vilket bidrar till möjliga resursvinster för yrkesprofessionen i utövandet av att iscensätta evidensbaserade metoder utifrån barns behov (Tran, 2019).

Strukturella mönster i den specialpedagogiska professionen: pågående professionell specialpedagogisk tillväxt i coaching av interventioner samt ett förebyggande partnerskap mellan praktik och forskning

Ett mönster som träder fram innebär att specialpedagogerna kan ha införlivat en pågående tillväxt av professionen som betyder ett praktiskt kunnande i coaching till interventionsförskollärare i att utöva evidensbaserade lek- och läsinterventioner. Specialpedagogerna och förskollärarna har haft olika ansvar i att utöva interventionerna. För detta arbete föreslår Farmer et al. (2016) två typer av så kallade ”specialister” där förskollärarna i denna studie kan benämnas som en interventionsspecialist som har särskild expertis i att kulturanpassa valda interventioner till förskolornas villkor och förutsättningar. Specialpedagogernas funktion har inneburit att vara ledare och koordinatörer för aktiviteterna och benämns som interventionsspecialistkoordinatörer. Dessa

specialistkunskaper kräver högre utbildning samt särskilt inriktade fortbildningsinsatser i att genomföra evidensbaserade metoder. Den specialpedagogiska professionen kan på detta sätt verka som interventionsspecialister vilket betyder att vara experter på detta område (Farmer, et al., 2016).

Ytterligare ett mönster visar en ökad specialpedagogisk professionsförståelse för innebörden av inkludering och att en evidensbaserad praktik som med utgångspunkt i barnens behov kan främja ett mer förebyggande arbetssätt. Det specialpedagogiska kunskapsområdet tar stöd av komplexa ekologiska system (Bronfenbrenner & Morris, 2008) samt på vilket sätt nivåerna organisation, grupp och individ aktiveras i interventionsarbetet. Specialpedagogernas coachning och kollegiereflektioner med förskollärarna har i denna studie skapat närhet till det praktiska fältet och dess systemnivåer vilket bidragit till ett noggrant och fördjupat inkluderingsarbete som synliggjort barns behov av lek- och läsinterventioner. Systemets ledning och organisatoriska stöd har bidragit vilket framhålls som väsentligt för att interventionerna ska kunna intensifieras och ge resultat för barnen (Farmer, et al., 2016).

Ett genomgående mönster av samverkan framkommer mellan projektets forskare specialpedagoger och interventionsförskollärare. Implementeringen av interventioner i förskolan kan i denna studie tolkas bygga på ett över tid upparbetat partnerskap mellan praktikens konkreta behov och forskningens bidrag av evidensbaserade metoder som fungerar. Forskning visar att partnerskap minskar stress och resursförlust. Istället ökar möjligheten att de gemensamma insatserna ger positiv utdelning (Tran, 2019).

Enligt examensordningen för den specialpedagogiska professionen krävs kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen (SFS 2017:1111). Detta samband har stimulerats av det partnerskap som inneburit en sammanflätning av kunskaper i implementerings- och interventionsforskning från forskning och beprövade erfarenheter från fältet. Detta krävs för att leda de processer och aktiviteter som interventioner innebär, samt att den specialpedagogiska professionen har tillförts särskilda expertkunskaper gällande anpassade och utvecklade interaktioner mellan individ och miljö och som är kännetecknet för specialpedagogik (Farmer, et al., 2016).

Samarbetet mellan ledning, specialpedagoger, förskollärare och forskare i denna studie har resulterat i ett partnerskap mellan praktik och

forskning och därmed en pågående professionell tillväxt för specialpedagogerna. Forskning inom fältet av tvärvetenskapligt samarbete för att möta de olika behoven hos små barn i förskolan föreslår tvärprofessionella utbildningsinsatser inom högre utbildning. Syftet är att gå utanför det egna yrkeskunnandet för att överväga andra yrkesperspektiv och därmed förbereda för professionssamverkan som är redo för samarbete kring barn (Sun, et al. 2024).

Slutsatser

Har det specialpedagogiska kunskapsområdet utifrån projektet bidragit till en inkluderande utbildning av hög kvalitet vilket beskrivs som en nyckelfaktor för varje barn och för att säkerställa rätten till utbildning för särskilt utsatta och missgynnade grupper?

Flera faktorer påverkar förskolans kvalitet. Den här studien avslöjade några väsentliga förändringsaspekter genom analyser av kategoriserade data gällande den specialpedagogiska professionens tillträde till extern information och utbildning i att implementera evidensbaserade metoder, samt uppmärksammade yrkesförändringar genom praktiskt utövande och observationer av dess konsekvenser för fältet. Förändringarna omfattade en professionstillväxt i att erbjuda riktad coachning i genomförande av interventioner till ansvariga interventionsförskollärare. Ett annat resultat var en ökad specialpedagogisk professionsförståelse för innebörden av inkludering, genom att interventionerna bidragit till ett förebyggande arbetssätt som främjat positiva reaktioner hos barnen. Över tid kunde ett upparbetat partnerskap mellan praktik och forskning skönjas.

Resultatet har visat att den specialpedagogiska professionen har möjligheter att verka på ett forskningsbaserat sätt som utvecklar varje barn. Barns särskilda behov av stöd i socialt leksamspel och språkaktiviteter som gynnar utvecklande kamratrelationer, stärker dialog och kommunikation kan med fördel bli till rutin i förskolan, genom korta upprepade och inbäddade aktivitetsbaserade interventioner, under den reguljära förskoledagen.

Som ett resultat av ett praktikinära forskningsprojekt kan en kunskapsdelning mellan professioner ha utvecklat ett autentiskt partnerskap mellan praktik och forskning. Ett partnerskap av en hållbar specialpedagogisk samverkan mellan fält och forskning behöver vidare utforskas för att möjliggöra resursvinster som garanterar en fortsatt utveckling av en gedigen evidensbaserad praktik i förskolan.

Framtida forskning och utbildningsinsatser inom högre utbildning bör fortsätta utveckla den specialpedagogiska professionen i att använda och ge coachning i forskningsbaserade metoder till ansvariga interventionsförskollärare och då i nära samverkan med förskolans organisation och ledning, för att belysa nytänkande. Forskning och utbildning bör också fortsätta att fokusera på de implementeringsmetoder som gör partnerskap mellan praktik och forskning framgångsrika.

Referenser

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th edn.) (s. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. *Inkluderande utbildning i förskolan: Nya rön och verktyg – Slutlig sammanfattande rapport.* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné och F. Bellour, red.). Odense, Danmark. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-sv.pdf>
- Farmer, T. W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 173–186. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/1063426616650166>
- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education*, 7. www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.943601/full
- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Sandall, S. R. (2025). Teachers' perceptions of using peer-mediated instruction and intervention for supporting children's social skills and play between children in inclusive preschools. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2460969>

- Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels, Strasbourg: European Union, Council of Europe. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/inclusiveeducation/images/tool%20to%20upgrade%20teacher%20education%20practices%20for%20inclusive%20education.pdf>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L. (2012). Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders. *National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586332.pdf>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M., Peterson, C., Skellenger, A., Spicuzza, R., Chandler, L. K., & McEvoy, M. A. (1997). *Play Time/Social Time Organizing your classroom to build interaction skills*. Published by the Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Odom, S. L. & Fettig, A. (2013). Evidence-based practice and response to intervention in early childhood. In V. Buyse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (s. 433–446). Paul H Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L. (2016). The Role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (s. 21–36). Springer.
- Odom, S. L. & McConnell, S. R. (författare) E. Siljehag, & M. W. Allodi (Red.) (2024). *Tid för lek och samspel TLOS: Specialpedagogiskt interventionsprogram i att organisera lärmiljö och stegvis stötta samspelets färdigheter i lek mellan barn i förskola och skola*. Stockholm University. Pedagogisk resurs. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.27144030.v1>
- Odom, S. L., Amsbary, J., Steinbrenner, J., Salomon, J., Jarrett, J., Sam, A., & Nowell, S. (2025). Longitudinella effekter av tidiga interventioner. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 31–55). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.c>
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2023). Language skills and well-being in early childhood education and care: a cross-sectional exploration in a Swedish context. *Frontiers in Education* 8:963180 <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.963180>
- Riad, R. (2024). *Exploring language skills and well-being in inclusive preschools: The impact of a dialogic reading intervention*. Doktorsavhandling, Department of Special Education, Stockholms University. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-227565>
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. (2016). Using modifications and accommodations to enhance learning of young children with disabilities: little changes that yield big impacts. In B. Reichow, Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (s. 349–361). Springer.
- Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>
- SFS 2017:1111. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Utbildningsdepartementet. Specialpedagogexamen. https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2017/1100-1199/d_3115975-sfs-2017_1111-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100
- Siljehag, E. (2007). Igenkännande och motkraft: förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: en deltagarorienterad studie. [Doktorsavhandling], Stockholms universitet. www.diva-portal.org/smash/get/diva2:197801/FULLTEXT01.pdf
- Siljehag, E. (2021). Förskolans specialpedagogik – en gemensam professionsarena. I M. Westling Allodi (Red.), *Specialpedagogik för lärare* (s. 141–166). Natur & Kultur.
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023a). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: Reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 124–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2157460>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023b). Tid för lek och samspel. Medieproduktion. YouTube <https://youtu.be/rkOoKXSaCLA?si=qnnPopOgLogUxCfk>

- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023c). Högläsning med mer dialog. Medieproduktion, YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=hYGVvoO4APo>
- Siljehag, E., Westling Allodi, M., Bäck, L., Leymann, B., Persson, K., Riad, R., Suarez C., & Törnsäter, C (2024a). Hållbar forskning och hållbar verksamhetsutveckling – reflektioner över möjliga avtryck i forskning och utbildningar. I *Praktiknära skolforskning – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2024:01. Skolforskningsinstitutet.
- Siljehag, E., Westling Allodi, M., Persson, K., Suarez, C., & Törnsäter, C. (2024b). Sustainable improvement and strong results based on true partnership between research and practice. EAPRIL's Official Conference Proceedings 2023 in The European Association for Practitioner Research on Improving Learning p. 154–163 Belfast. Conference theme: One for all, all for one: Building bridges by working together. https://eapril.org/assets/images/2023_Proceedingsfinal.pdf
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av utredningen om praktiknära skolforskning I samverkan. Stockholm 2018. <https://data.riksdagen.se/fil/58E26193-1B51-44A1-93CE-729EF07C3674>
- Sun, Y., Skouteris, H., Tamblyn, A., Berger, E., & Blewitt, C. (2024). Cross-disciplinary collaboration supporting children with special educational needs in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01836-0>
- Tran, H. P. (2019). How authentic leadership promotes individual knowledge sharing: viewing from the lens of COR theory. *Management & Marketing*, 14(4). <https://doi.org/10.2478/mmcks-2019-0027>
- Unescorådet, S. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca+ 10. Svenska Unescorådets skriftserie, 2. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. 14.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 8. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Kapitel 13. En praktikbaserad coachingmodell sätter fokus på det sociala klimatet i lärandemiljön

Carina Wikman, Mara Westling Allodi & Laura Ferrer-Wreder

Relationerna och det som händer socioemotionellt i klassrummet kan stödja eller hindra elevernas utveckling och lärande. Ett positivt och stödjande klassrumsklimat gynnar alla elever, men kan vara av särskilt värde för elever i behov av stöd. En intervention med inspiration från teorier om motivation och socioemotionell utveckling och lärande har testats. Möjligheten att förbättra klassrumsklimat och elevers resultat undersöktes genom observationer och återkoppling till lärarna om styrkor och utvecklingsområden. Denna modell skulle kunna användas av specialpedagoger för att stödja lärare att genomföra förbättringar av klassrumsklimatet och främja elevernas resultat. Kapitlet beskriver interventionen och lärarnas uppfattningar av att delta. Samtidigt som instrumenten och interventionen presenteras med positiva resultat, diskuteras även deras begränsningar och studiens potentiella bidrag till det specialpedagogiska fältet.

Socialt klimat i klassrummet

Detta kapitel presenterar en intervention som syftade till att uppmärksamma och förbättra det sociala klimatet i två klasser. En mer utförlig beskrivning av studien finns i Wikman (2023) och Wikman et al. (2024). Det här kapitlet fokuserar på nya, tidigare opublicerade resultat, med särskild inriktning på lärarnas erfarenheter av interventionen samt detaljerad implementeringsdata.

Klassrumsklimatet utgör den primära kontexten för elever att lära och utvecklas i. Det består av fysiska och psykosociala aspekter (Arbetsmiljöverket, 2017). De psykosociala aspekterna handlar om

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Wikman, C., Allodi, M. W., & Ferrer-Wreder, L. (2025). En praktikbaserad coachingmodell sätter fokus på det sociala klimatet i lärandemiljön. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 289–306). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.n>. Licens: CC BY 4.0

stämningen, relationerna och de sociala interaktionerna. Lärare och elever skapar ett socialt klassrumsklimat genom sina relationer och interaktioner. Kvaliteten och kvantiteten av relationerna påverkar elevernas beteende, socioemotionell upplevelser och kunskapsmässiga resultat (Allodi, 2010a, 2010b; Chapman et al., 2013; Fraser, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Milkie & Warner (2011) fann att klassrumsklimat är relaterat till elevers välbefinnande och psykiska hälsa eftersom en negativ lärandemiljö kopplas till högre förekomst av emotionella svårigheter och beteendeproblem. En officiell utredning utförd på den svenska regeringens uppdrag (SOU 2021: 11) poängterade att ett fungerande klimat med positiva relationer är en skyddande faktor för välbefinnande och psykisk hälsa, samt är viktig för elevernas utveckling. Forskning visar att alla elever och speciellt de som är i behov av särskilt stöd har fördelar av en positiv och stödjande lärandemiljö (Kiuru et al., 2015; Pakarinen et al., 2014).

Det finns dock en osäkerhet i många skolor om hur man utvärderar och utvecklar klassrumsklimat (SOU 2021: 11). Problem upplevs ofta som brister hos eleverna utan att hänsyn tas till att problem också kan finnas i lärandemiljön (SOU 2021: 11). Dessutom visar utvärderingar att elevhälsan ofta inte använder sin potential att förebygga svårigheter och främja välbefinnande. Snarare än att fokusera på förebyggande och främjande insatser, är de flesta av deras resurser riktade mot reaktiva insatser som svar på befintliga problem (SOU 2021: 11).

Socioemotionellt lärande

En viktig faktor gällande klassrumsklimat är socio-emotionellt lärande, SEL som innebär att utveckla elevers emotionella och sociala kompetens vilket inkluderar att elever lär sig om empati, känslor, ansvarstagande, kommunikation, konfliktlösning, självreglering och liknande. SEL är ett forskningsområde och bästa praxis som sprids av the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (CASEL, 2020). I USA har CASEL givit stöd till användningen av SEL-program vilket har medfört att SEL har blivit vanligt i amerikanska skolor (CASEL, 2020). I riktlinjerna för förskolan i Sverige hävdas betydelsen av socioemotionell utveckling, men denna aspekt betonas ändå inte tillräckligt i läroplanen. Det finns inga systematiska bedömningar av socioemotionell utveckling bland yngre barn i den svenska utbildningskontexten. Trots dessa begränsningar, finns ett växande intresse för att främja barns socioemotionella kompetens, vilket framgår av den nyligen

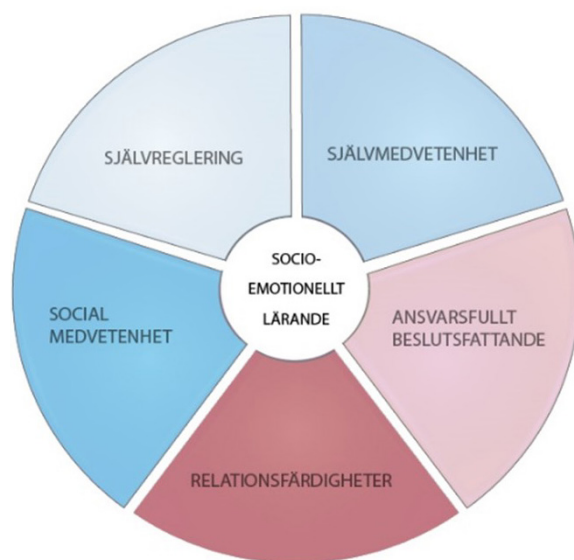
genomförda utprövningen av SEL-program som *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) i svenska förskolemiljöer (Eninger et al., 2021). Även om främjande av barns socioemotionella utveckling är ett oomtvistat mål för svensk utbildningspolitik och praktik, återstår mycket empiriskt arbete för att få en djupare förståelse för socio-emotionell kompetens i den svenska förskole- och grundskolekontexten.

Evidensbaserade SEL-program har visat konsekventa och fördelaktiga effekter på elevers kunskapsmässiga, sociala, emotionella och beteendemässiga resultat i alla inkluderade årskurser oavsett etnicitet, inkomst och kön (Wang et al., 2020). Utbildning av hela eleven innefattar generellt utveckling av sunda relationer, respekt för andra och utveckling av kognitiva förmågor att tänka kreativt och lyckas kunskapsmässigt (Greenberg, 2023). Tillsammans med påvisandet att SEL-program påverkar hela elevens utveckling positivt, finns det en mängd forskning som indikerar att väl implementerade SEL-interventioner också kan påverka klassrumsklimatet positivt (Wang et al., 2020). SEL-program har visat sig öka elevernas engagemang, främja bättre relationer mellan elever och lärare samt förbättra elevernas prosociala beteende i klassrummet (Brown et al., 2010; Hagelskamp et al., 2013).

Det finns emellertid en dynamisk interaktion mellan ett positivt klassrumsklimat och helhetssyn på utveckling (Brown et al., 2010; Hamre et al., 2007; Wang et al., 2020), vilket resulterar i en betoning på SEL-interventioner som aktivt förbättrar klassrumsklimat för optimal utveckling av hela eleven (Wang et al., 2020). Att socioemotionellt lärande har positiva effekter bekräftas också i den svenska kontexten av de rigorösa översikterna genomförda av Statens Beredning för Social och Medicinsk Utvärdering, SBU. I en systematisk översikt från SBU (2022) undersöktes effekten av olika universella insatser i familjen, förskola och skola för att förbättra barns psykiska välbefinnande. Denna sammanställning visar att flertalet av SEL programmen främjade barns och ungdomars psykiska välbefinnande. I ytterligare en systematisk översikt undersökte SBU (2022) om det fanns effektiva skolbaserade program som kunde förebygga psykisk ohälsa såsom utagerande problem och den visade till exempel att PATHS programmet i förskola och på lågstadiet kunde minska dessa problem.

Teoretisk referensram: CASEL

Enligt CASEL: s referensram, utvecklat av Weissberg et al. (2015) behövs ett fokus på mänskligt beteende och utveckling i utbildningskontext.



Figur 1. CASEL Modell av socio-emotionellt lärande visar färdigheterna självmedvetenhet, självreglering, social medvetenhet, relationsfärdigheter och problemlösningsfärdigheter. Anpassad från Weissberg et al. (2015, s. 7). Återgiven med tillstånd.

Detta fokus är nödvändigt eftersom relationerna i den sociala kontexten påverkar utveckling, lärande och välbefinnande. Enligt denna teori, betraktas mänsklig utveckling holistiskt, det vill säga som en helhet. I stället för att fokusera på en isolerad aspekt av en individs liv, tar man hänsyn till flera aspekter, kognitiva, emotionella, sociala och motiverande faktorer.

En helhetssyn på eleven bidrar till att lärare får insikter i hur de kan utarbeta lärandestrategier för att stödja klassrumsklimatet samt utveckla hela eleven. CASEL (Figur 1, s. 7) fokuserar på fem socioemotionella nyckelfärdigheter: självmedvetenhet, självreglering, social medvetenhet, relationsfärdigheter och problemlösningsfärdigheter (Weissberg et al., 2015). Självmedvetenhet är förmågan att känna igen och förstå egna känslor, tankar och värderingar samt förståelse hur dessa påverkar beteendet. Självreglering, som även benämns självkontroll i en svensk kontext (SBU, 2022), handlar om förmågan att reglera känslor och beteenden såsom impulskontroll, stresshantering och motivation. Social medvetenhet är förmågan att förstå och känna empati och förståelse för sociala och etiska normer för beteende. Relationsfärdigheter, som också kallas relationskompetens

(SBU, 2022), involverar förmågan att utveckla och upprätthålla positiva relationer med andra. Det handlar om förmågan att kommunicera tydligt, lyssna, samarbeta, motstå grupptryck och hantera konflikter. Problemlösningsfärdigheter är förmågan att fatta ansvarsfulla beslut om beteende och social interaktion med andra, baserat på etiska och sociala normer (CASEL, 2020).

Utvecklandet av dessa kompetenser förbättrar inte bara kunskapsrelaterade förmågor samt förmågorna att engagera sig i positiva sociala beteenden och utvecklandet av relationer, utan bidrar också till välbefinnande och mindre psykisk ohälsa (Durlak et al., 2011). I den här studien, har speciellt tre av nyckelfärdigheterna varit av intresse och dessa representeras av självuppfattning, en indikator av självmedvetenhet, och prosocialt beteende, en indikator av social medvetenhet och relationsfärdigheter.

Forskningsfråga

Vilka erfarenheter har lärare av att delta i en praktikbaserad intervention för att förbättra klassrumsklimatet med hjälp av MAVIS och CLASS?

Metod

Interventionen: praktik-baserad coachingintervention (PBC)

Den testade interventionen var en praktik-baserad coaching intervention (PBC), riktad mot lärarna för att pröva om det är möjligt att förbättra klassrumsklimat och därigenom elevernas självuppfattning, prosociala beteende, välbefinnande och kunskapsmässiga resultat. Interventionen bestod av de tre komponenterna: behovsanalys och planering av en åtgärd, observation och feedback (Snyder et al., 2015). Dessa komponenter är associerade med förändringar i klassrumsklimat och i elevernas resultat (Shannon et al., 2021). PBC har visat sig vara effektiv när lärare har implementerat socioemotionell praktik (Artman-Meeker & Hemmeter, 2012; Hemmeter et al., 2017). Studier har också visat att PBC kan stödja lärare i att implementera och bibehålla förändringar i klassrumsklimatet (Hemmeter et al., 2017; Snyder et al., 2015; Snyder & Wolfe, 2018).

Dessa resultat måste dock ses i ljuset av att interventionens effekt kan bero på kontextuella faktorer och instrumentens validitet. Kontextuella faktorer som skolmiljöns organisatoriska struktur, lärarnas

arbetsbelastning och kulturella skillnader kan ha stor inverkan på hur PBC implementeras och vilka resultat som kan uppnås. Vidare kan instrumenten Målsättningar, attityder och värderingar i skolan, MAVIS (Allodi, 2007) och Classroom assessment scoring system, CLASS (Hamre et al., 2007) ha begränsningar i sin förmåga att heltäckande mäta de komplexa och dynamiska aspekterna av klassrumsklimatet och socioemotionella faktorer. Till exempel är MAVIS beroende av subjektiva skattningar som kan variera mellan lärare och kontexter, medan CLASS primärt fokuserar på vissa dimensioner av klassrumsinteraktioner, vilket kan exkludera andra relevanta aspekter. Dessa begränsningar understryker vikten av att använda flera metoder och perspektiv för att tolka resultaten, en aspekt som behandlas i detta kapitel genom kombinationen av kvantitativa och kvalitativa ansatser. Föreliggande studie använde skattning och observationer av klassrumsklimat samt lärarintervjuer för att analysera hur interventionen påverkade interaktioner mellan lärare och elever samt implementeringen av socioemotionella lärandepraktiker.

Data analyserades genom en kombination av kvantitativa metoder och statistiska analyser av MAVIS-skattningar och resultat av elevers enkäter och kunskapstest (Wikman et al., 2024) samt kvalitativ metod med tematisk analys av intervjuer. Dessa metoder syftade till att identifiera förändringar i klassrumsklimatet och lärarnas upplevelser av interventionen.

PBC interventionen i den här studien bygger på följande moment:

- Behovsanalys och planering av en åtgärd:
interventionsgruppen bestod av fyra klasslärare i årskurs två som arbetade på två olika skolor (Wikman et al., 2024). Lärarna självskattade sina klassrumsklimat med instrumentet MAVIS (Allodi, 2007) och planerade åtgärder för att göra en förändring i respektive klassrumsklimat. Detta gjordes vid två tillfällen tillsammans med en forskare under en tidsram på fem månader. Forskarens roll var att underlätta processen genom att ge professionell vägledning, samla in data och analysera resultaten. Tidsåtgången för den första delen av interventionen var 90 minuter per tillfälle. Lärarna vid samma skola arbetade tillsammans när de valde en domän att förändra och en åtgärd för att göra förändringen. Vid det tredje och avslutande tillfället utvärderade lärarna i interventionsgruppen sina klassrumsklimat med MAVIS på egen hand.

- Observationer: dessa utfördes vid två tillfällen tillsammans med videoinspelning i de fyra klassrummen. De sociala klimaten bedömdes utifrån instrumentet CLASS (Hamre et al., 2007). Tidsåtgången var 60 minuter per tillfälle. Forskaren observerade och filmade lärare och elever under ordinarie lektionstid.
- Feedback: utfördes som professionella samtal vid två tillfällen mellan enskilda lärare och forskare. Tidsåtgången var 90 minuter per tillfälle. Vid detta samtal fokuserades det på informationen om klassrumsklimatet som samlats in med MAVIS och CLASS för att identifiera styrkor och utmaningar. Feedback gällande implementationen av valda åtgärder delades också (Snyder et al., 2015).

Lärares självskattningsinstrument av klassrumsklimat, MAVIS

MAVIS är en konceptuell modell och ett mätinstrument för att förstå socialt klimat i klassrummet som ett resultat av relationerna mellan lärare och elever samt mellan eleverna sinsemellan (Allodi, 2010a). MAVIS är operationaliserad med tio aspekter som karaktäriserar klassrumsklimat: stimulans, lärande, kompetens, säkerhet, kontroll, hjälpsamhet, delaktighet, ansvar, inflytande och kreativitet (Allodi, 2010a). Självskattningsinstrumentet har fem frågor per domän och totalt 50 frågor. MAVIS bedöms på en Likert skala från 1 till 5: (1) stor utmaning, (3) utvecklingsmöjligheter, och (5) en styrka. Poängen räknas ut som summan av alla frågor på varje domän. Den maximala poängen per domän är 25 och den totala 250.

I Sverige har MAVIS utvecklats baserad på en konceptuell modell av klassrumsklimat och empiriska analyser av elevers narrativ gällande erfarenheter av klassrumsklimat. Studier har både operationaliserat MAVIS som elevskattningsinstrument (Allodi, 2007) och lärares självskattningsinstrument (Allodi et al., 2015; 2018). För närvarande håller MAVIS på att utvecklas till ett observationsinstrument (Ginner Hau et al., 2021; Westling Allodi & Ringer, 2022).

Observationsinstrument av klassrumsklimat, CLASS

CLASS-instrumentet (Hamre et al., 2007) mäter klassrumsklimat med avseende på interaktionerna mellan lärare och elever. Dessa interaktioner är det huvudsakliga sättet som gör att elever lär och utvecklas (Hamre & Pianta, 2005). Instrumentet består av tre domäner och tio

Tabell 1. MAVIS och CLASS domäner i jämförelse.

MAVIS domäner	CLASS domäner
Kreativitet	Emotionellt stöd och instruktionsstöd
Stimulans	Klassrumsorganisation och instruktionsstöd
Lärande	Emotionellt stöd och instruktionsstöd samt klassrumsorganisation
Kompetens	Emotionellt stöd
Säkerhet	Emotionellt stöd och klassrumsorganisation
Kontroll	Klassrumsorganisation
Hjälpsamhet	Emotionellt stöd
Delaktighet	Emotionellt stöd
Ansvar	Klassrumsorganisation
Inflytande	Emotionellt stöd

dimensioner som är länkade till positiva elevresultat: den första domänen är emotionellt stöd med dimensionerna positivt klimat, negativt klimat, lärares lyhördhet och hänsyn till elevperspektiv. Den andra domänen är klassrumshantering med dimensionerna beteendehantering, produktivitet och instruktionsformat för lärande samt den tredje domänen instruktionsstöd med begreppsutveckling, kvalitetsfeedback och språkmodellering. Varje dimension bedöms på en Likert skala: låg (1, 2), medel (3, 4, 5), och hög (6, 7). Ett medelvärde beräknas för varje domän. För negativt klimat subtraheras medelvärdet med åtta. Den totala poängen är 70 (Pianta et al., 2008).

CLASS utvecklades i USA vid the Curry School Center for Advanced Study of Teaching and Learning för att utveckla kvaliteten i för- och grundskola. Instrumentet har validerats i över 4000 klassrum och det används allmänt i USA och många andra länder både som underlag till forskning och för att utveckla verksamheten (Pianta et al., 2008).

MAVIS och CLASS delar majoriteten av domänerna (Tabell 1). CLASS instrumentets domän språkmodellering i instruktionsstöd har ingen motsvarighet i MAVIS instrumentet.

Etiska aspekter

Studien har genomförts i enlighet med gällande etiska riktlinjer och god forskningssed. Etikprövningsmyndigheten fastställde att etiskt godkännande inte krävdes för denna studie (diarienummer

#2019–03058). Samtliga deltagare informerades om studiens syfte och metod, och skriftligt informerat samtycke inhämtades innan datainsamlingen påbörjades.

Resultat

Erfarenheter från fyra grundskollärare i årskurs två som deltagit i PBC interventionen

I den första delen av interventionen, behovsanalys och åtgärder skattade lärarna det sociala klimatet i klassrummet med MAVIS (Wikman, 2023; Wikman et al., 2024). Efter att de tagit del av resultatet av självskattningen, valde de en domän att förändra. Lärare i samma skola valde i den här delen att samarbeta vid första cykeln av interventionen. Lärare 1 och 2 valde att förändra domänen delaktighet genom att införa strategier. De ansåg att många av eleverna inte var delaktiga under lektionerna, de svarade inte på muntliga frågor i den utsträckning lärarna önskade. Den här åtgärden bestod av att de delade in barnen i grupper med tre elever i varje. En av eleverna fick uppdraget att vara sekreterare, en annan att vara ordförande och den tredje att vara tänkare. De indelade grupperna skulle vara intakta under en längre tid för att eleverna skulle bli riktigt trygga med varandra, däremot valde lärarna att rotera uppgifterna mellan barnen. Lärare 3 och 4 valde att förändra domänen kreativitet. De kunde inte välja mellan olika alternativa åtgärder och valde därför både dramaövningar och kooperativa lärandestrategier.

Efterföljande skattning med MAVIS utfördes efter fem månader för att ta reda på om det blivit några förändringar. Resultatet visade att lärare 1 och 2 hade samma skattningspoäng på den valda domänen delaktighet. Lärare 3 som valt att förändra domänen kreativitet hade också samma skattningspoäng som tidigare, medan lärare 4 som även valt att förändra kreativitet hade en minskad skattningspoäng. Vi har reflekterat över dessa resultat och de kan tolkas på olika sätt. Det kan betyda att interventionen inte bidrar till någon förändring. En annan möjlighet är att interventionstiden på fem månader har varit för kort för att implementera åtgärden i klassrummet och bibehålla och upptäcka en eventuell förändring. Lärare 3 och 4 hade valt två åtgärder, drama och kooperativa lärandestrategier för att förändra domänen kreativitet. Tiden tillät inte detta och de hade därför valt att fokusera på de kooperativa lärandestrategierna. Utifrån resultaten som visar en förbättring på andra domäner skulle det kunna vara så att dessa strategier hade större betydelse för domänen delaktighet än

för kreativitet. I domänen delaktighet hade lärare 3 samma resultat som tidigare tillfälle medan lärare 4 hade en stor ökning i domänen delaktighet.

Vid det andra tillfället av skattning med MAVIS, valde lärare 1 och 2 att förändra domänen kompetens genom att introducera en aktivitet som innebär formativ bedömning. De upplevde att eleverna ofta gav upp för tidigt när de jobbade, innan de kom i mål med uppgifter. Lärarna ville öka elevernas uthållighet genom att introducera formativ bedömning. Detta innebar att de började använda korta, specifika feedbacksessioner under lektionerna, vilket syftade till att motivera eleverna att avsluta sina uppgifter. Vid ett senare skattningstillfälle var resultatet detsamma för lärare 1 och 2 i den valda domänen. Lärare 3 valde vid den andra skattningen domänen delaktighet genom att diskutera och göra värderingsövningar med sina elever. Hon ansåg att eleverna inte alltid bemötte varandra på ett bra sätt och att de därför skulle behöva utveckla sin förmåga att samspela med klasskamraterna på ett respektfullt sätt. Domänen delaktighet hade förbättrats med sex punkter vid det sista skattningstillfället. Lärare 4 valde att förändra domänen hjälpsamhet genom att ge eleverna uppdrag att vara hjälpsamma. Dessa uppdrag kunde de göra hemma eller i skolan och läraren uppmuntrade sedan eleverna att berätta om vad de hade gjort för klasskamraterna. Det kunde handla om att eleverna gjort något hjälpsamt för en klasskamrat, till exempel att hämta något eller hålla upp dörren. Hemma hade de ofta hjälpt till med att duka av och torka bordet efter middagen. Domänen hjälpsamhet ökade med två punkter efter dessa insatser.

Vid den andra delen av interventionen, observerades och filmades vad som hände i klassrummen under en lektion. Lärarna hade fruktat filminspelningen och den var också delvis orsaken till att det hade varit svårt att rekrytera deltagare till studien, men redan vid första tillfället släppte oron ganska snabbt. Vid det andra tillfället av observation med CLASS-instrumentet visade det sig att alla tre domäner i klassrum 1 hade minskat. Redan innan observationen hade lärare 1 berättat att något hade hänt som varit väldigt uppskakande, vilket innebar att läraren inte riktigt var sig själv vid tillfället. De andra klassrummen hade ökat i alla domäner förutom klass 3 där domänen instruktionsstöd minskat. Vid det första observationstillfället hade lärare 3 en lektion där hon interagerade i hög grad med eleverna, men vid det andra tillfället arbetade eleverna ensamma eller med varandra. Detta kan ha bidragit till att resultatet gällande instruktionsstöd minskade eftersom läraren då hade en något mer passiv roll.

Den tredje delen av interventionen involverade professionella samtal vid två tillfällen. Det innebar att varje lärare träffade samma forskare som varit med under de andra delarna av interventionen för att titta på de inspelade filmerna och fokusera på olika interaktioner utifrån CLASS domäner: emotionellt stöd, klassrumsorganisation och instruktionsstöd. Lärarna fick feedback utifrån sina styrkor, men även utmaningar identifierades. Det här var en ny erfarenhet för lärarna och de uppskattade mycket att få återkoppling av en observatör. Vid andra tillfället av professionella samtal, då det passerat en tid sedan den första cykeln av interventionen, fanns också fokus på den MAVIS domän som lärarna valt att förändra. Lärare 1 och 2 hade valt att förändra delaktighet, som motsvarar CLASS domän emotionellt stöd. Lärare 3 och 4 hade valt att förändra domänen kreativitet genom åtgärderna drama och kooperativa lärandestrategier. Drama hade inte blivit implementerat och eftersom kooperativt lärande skulle kunna öka delaktighet, var den domänen i fokus vid samtalet.

De fyra lärarnas uppfattningar om deltagandet i interventionen

För att ta del av lärarnas uppfattningar om deltagande i interventionen användes semistrukturerade intervjuer med förutbestämda huvudfrågor som ställdes enskilt till alla deltagande lärare i samma följd. Därtill tillkom följdfrågor utifrån lärarnas svar. Den semistrukturerade intervjun upplevs som ett samtal och får därmed den intervjuade att känna sig trygg.

Lärarnas uppfattning av att utvärdera det sociala klimatet i klassrummet med MAVIS var enhälligt positivt. Lärarna ansåg att de börjat betrakta klassrumsklimatet på ett annat sätt, speciellt gällande delaktighet, stimulans och säkerhet. "Detaljerna kommer fram", uttryckte en lärare. En annan lärare ansåg att denna blivit överraskad över resultatet och att nu fanns en måttstock på kvaliteten i klassrumsklimatet. En lärare tyckte att det till en början var svårt att göra skattningen men att det lönade sig eftersom läraren ansåg att en behovsanalys med MAVIS var hjälpsam för att göra förbättringar i klassrumsklimatet. Ytterligare en annan lärare hävdade att det var svårt att göra självskattningen, framförallt för att ett av alternativen gäller "alla" elever. Läraren menade att det skulle vara lättare att göra bedömningen med en 5 punkt Likert skala. Däremot ansåg läraren att MAVIS var "ett nödvändigt instrument som ger oss lärare ett språk".

Uppfattningarna skiljde sig åt vad gällde frågan om vad lärarna ansåg om självskattningen med MAVIS vid andra tillfället. Två av lärarna

svarade att det var enklare andra gången eftersom de hade en annan förförståelse. ”Jag har fått ett annat synsätt och då blev det också lättare att göra skattningen. Jag tycker att jag har lärt mig se det positiva i klassrumsklimatet” En annan lärare svarade att det var svårare vid andra tillfället eftersom ”Första gången kändes mer spontant, medan den andra gången blev skattningen mer genomtänkt och fördjupad”. Ytterligare en lärare uppfattade att det var lika.

På frågan om hur lärarna uppfattade filmandet i klassrummet och resultatet av CLASS-observationen, svarade de enhälligt om filmandet att det kändes oroväckande innan starten och att de en kortare stund i början var väldigt medvetna om kameran. ”Jag tänkte att nu är man under lupp”. Lärarna berättade att de sedan blev vana och mer avslappnade. Angående resultatet från CLASS-observationen förklarade en lärare att det var bra att få chans att reflektera. ”Utvecklande för mig att se vad jag behöver jobba med och att se det jag är bra på och att ta åt mig det som är positivt”, och ”Man tycker att man har bra koll men jag såg ju att det inte var så”. Tre av lärarna nämnde att de fick syn på saker i klassrummet som de inte gör annars.

Den sista frågan gällde hur lärarna uppfattade de professionella samtalen och interventionen i sin helhet och svaret var enhälligt positivt. ”Jag tycker att alla borde få detta, så bra att få höra att jag gör något positivt. Det har aldrig någon sagt till mig tidigare.” Ytterligare en annan lärare: ”Tänk att få syn på den heliga lektionen! Få syn på vad som händer i klassrummet och få feedback från dig! Då blir undervisningen viktig, den blir det viktigaste i skolan.” Två lärare nämnde att de såg stora möjligheter med interventionen att förbättra klassrumsklimat i den svenska skolkontexten. Lärarna berättade också att de uppskattat att någon utanför skolan utfört interventionen, eftersom de uppfattade det som mer känsligt om någon som jobbar på samma skola skulle observera klassrummet och ge feedback.

Diskussion

Klassrumsklimatet är viktigt för elevernas lärande och deras övergripande utveckling. Det konstrueras av interaktionerna mellan lärare och elever. Kvaliteten och kvantiteten av dessa relationer har långtgående konsekvenser genom att påverka elevernas beteende, socioemotionella upplevelser och kunskapsmässiga prestationer. En negativ klassrumsatmosfär kan leda till känslomässiga och beteendemässiga utmaningar bland elever, vilket ytterligare understryker vikten av att främja ett positivt och stödjande klimat. Trots detta är det en utmaning i många skolor

när det gäller att utvärdera och förbättra klassrumsklimatet. Problem hänförs ibland felaktigt till elevernas brister, vilket resulterar i att man misslyckas med att ta itu med potentiella problem inom lärmiljön. Dessutom allokeras resurser ofta reaktivt till befintliga problem, snarare än proaktivt för att förebygga och främja lärande och välbefinnande.

SEL-program har visat positiva effekter på olika elevresultat och klassrumsklimat, främjande av engagemang, förbättrade lärare-elev-relationer och prosocialt beteende. Dessutom understryker CASEL-referensramverket, som betonar en holistisk syn på mänsklig utveckling, betydelsen av färdigheter som självmedvetenhet, social medvetenhet och relationsfärdigheter för att inte bara främja kunskapsmässig framgång utan också välbefinnande och mental hälsa (Durlak et al., 2011). Kopplingen mellan klassrumsklimat, socio-emotionellt lärande och en helhetssyn på utveckling betonar behovet av proaktiva tillvägagångssätt för att skapa positiva inlärningsmiljöer som främjar både kunskapsmässig och socioemotionell utveckling.

Genom att integrera CASEL:s socioemotionella läranderamverk och instrumenten MAVIS och CLASS skulle lärare kunna skapa ett mer omfattande förhållningssätt till lärande som riktar sig både till kunskapsmässiga och socioemotionella behov. Effektiva lärare- och elev-interaktioner, som kan skattas med MAVIS och CLASS kan bidra till positiva klassrumsklimat som stödjer implementeringen av CASEL:s socioemotionella praktik.

Dock har tidigare forskning belyst vissa begränsningar med dessa instrument. MAVIS har kritiserats för att vara beroende av subjektiva självskattningar, vilket kan leda till variationer i tolkning och användbarhet mellan olika kontexter (Allodi, 2007). CLASS-instrumentet är ett omfattande verktyg men har påpekats vara mindre anpassat till kulturellt varierande miljöer (Pianta et al., 2008). Dessa begränsningar understryker vikten av att komplettera kvantitativa skattningar med kvalitativa observationer och reflektioner, som i detta kapitel, för att ge en mer nyanserad bild av klassrumsklimatet.

Kapitlets unika bidrag ligger i kombinationen av dessa verktyg med en PBC-intervention, vilket är relativt outforskat i en svensk utbildningskontext. Genom att integrera lärarnas upplevelser och reflektioner ger kapitlet praktiska implikationer för hur klassrumsklimat kan uppmärksammas, bedömas och förbättras.

Lärarnas positiva respons innebär att det skulle vara möjligt att utveckla denna typ av insatser i våra skolor. Utifrån dessa erfarenheter förespråkar vi ytterligare forskning med experimentell design. Man skulle kunna överväga om det kan vara lämpligt att testa en typ av

insats med PBC över en längre tid samt att introducera en mer precis vägledning kring innehållet och omfattning av de möjliga insatserna att genomföra i klassrummet. Det återstår att se om denna typ av observation och återkoppling är uppskattad och går att genomföra om det skulle bedrivas som en kollegial aktivitet inom skolan, och inte som en del av ett forskningsprojekt.

Tolkningen är att resultaten av observationerna upplevs som meningsfull av lärarna för att de instrument som användes bygger på teoretiska ramverk som har en stark grund och erbjuder begrepp som ökar förståelsen av händelser och processer som äger rum i klassrummet. Det sociala klimatet i klassrummet är ett begrepp som kan uppfattas som diffust och svårfångat, men som genom dessa observationer och dess analys blir mer konkret och därmed möjlig att arbeta med.

Slutsats

Kapitlet erbjuder nya insikter genom att kombinera CASEL:s socioemotionella lärandemodell och instrument som MAVIS och CLASS med en praktikbaserad coaching modell, vilket är relativt utforskat i en svensk utbildningskontext. Genom att lyfta lärarnas upplevelser av interventionen bidrar kapitlet med praktiska implikationer för hur instrumenten kan användas som ett verktyg för lärarprofessionens utveckling och hur klassrumsklimat kan bedömas och förbättras. Sammantaget hade PBC-interventionen olika effekter på olika lärare och klassrum, men den var generellt ansedd som positiv, med lärare som uppskattade de insikter och den feedback som gavs. Lärarna upplevde att deras medvetenhet kring klassrumsklimatet ökade vilket hjälpte dem att identifiera och förbättra situationer i sina klassrum, och därigenom kunde elevernas utveckling potentiellt främjas.

Referenser

- Arbetsmiljöverket. (2017). Arbetsmiljön i skolan (ADI, 565). Tillgänglig online: <https://www.av.se> (hämtad den 20 December 2024).
- Allodi, M. Westling (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environment Research*, 10, 157–175. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9029-9>
- Allodi, M. Westling (2010a). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluation, and changing the social climate of learning

- environments. *Social Psychology of Education*, 13, 207–235. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6>
- Allodi, M. Westling (2010b). The meaning of social climate environments: Some reasons why we do not care about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104. <https://doi.org/1007/s10984-010-9072-9>
- Allodi, M. W., Sundbom, L., & Yrwing, C. (2015). *Understanding and changing learning environments with goals, attitudes, and values in school: A pilot study of a teacher self-assessment tool*. The ECER Education and Transition Conference, Budapest, Hungary.
- Allodi, M. W., Bredwad, L., & Wikman, C. (2018). *Teachers' joint evaluation of the quality of the social climate as a starting point for interventions: A small test in two teachers' teams*. In Educational Research: Boundaries, breaches, and bridges: Abstract Book (s. 168). The Nordic Educational Research Association (NERA) 46th Congress Oslo, Norway.
- Artman-Meeker, K. M. & Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 112–123. <https://doi.org/10.1177/10271121412447115>
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153–167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL's SEL Framework. 2020. Tillgänglig online: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> (hämtad den 20 December 2024).
- Chapman, R., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, L. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behaviour: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25, 95–114. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9216-4>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eninger, L., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Olsson, T. M., Ginner Hau, H., Westling Allodi, M., Smedler, A.-C., Sedem, M., Clausen, Gull, I., & Herkner, B. (2021). A cluster randomized trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) with Swedish preschool children. *Frontiers*

- in Psychology Developmental Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695288>
- Fraser, B. J. (2012). Routledge Library Editions: *Education: Classroom Environment* [Elektronisk resurs]. Taylor and Francis.
- Ginner Hau, H., Ferrer-Wreder, L., & Allodi, M. W. (2021). Capitalizing on classroom climate to promote positive development. In R. Dimitrova, & N. Wium (Eds.) *Handbook of Positive Youth Development* (s. 375–386). Springer Series on Child and Family Studies. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_25
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early childhood and elementary classrooms*. Foundation for Child Development.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Hardy, J. K. (2017). Supporting the implementation of tiered models of behavior support in early childhood settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.) *Handbook of early childhood special education* (s. 247–265). Springer International Publishing. <https://link-springer-com./content/pdf/10.1007/978-3-319-28492-7>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51, 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Milkie, M. A. & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52, 4–22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2014). The cross-lagged associations between classroom

- interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System Manual, K-3*. Brookes.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- SBU. (2022). *Främjande av psykiskt välbefinnande hos barn och ungdomar: en systematisk översikt av universella programs effekter på psykiskt välbefinnande, upplevelser av dessa program samt hälsoekonomiska och etiska aspekter*. Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU). <https://www.sbu.se/350>
- Shannon, D. K., Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & McLean, M. (2021). Exploring Coach–Teacher interactions within a practice-based coaching partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40, 229–240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Snyder, P. & Wolfe, B. (2008). The big three process components in early childhood professional development: Needs assessment, follow-up, and evaluation. In P. Winton, J. McCollum, & C. Catlett (Eds.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* (s. 13–51). Zero to Three.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 133–143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- SOU (2021). *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Slutbetänkande av utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven*. <https://www.regeringen.se/492cdo/contentassets/77f91fad3fff4e9f85bc5601e5c34d9/battre-mojligheter-for-elever-att-na-kunskapskraven-sou-202111>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta- analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., (Eds.) *Handbook of*

social and emotional learning: Research and practice, p. 3–19.
Guilford Press.

Westling Allodi, M. & Ringer, N. (2022). *Students' well-being and perceptions of social climate measured with GAVIS- a theory-based instrument*. Presented at the European Conference on Positive Psychology (ECPP 2022), 29 June–2 July, 2022, Reykjavík, Iceland.

Wikman, C. (2023). *Social climate and the student in the learning environment: Advances in assessment, observation, and coaching*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

Wikman, C., Westling Allodi, M., & Ferrer-Wreder, L. (2024). A cluster-randomized controlled trial of a teacher-coaching intervention: a pilot study aimed at supporting classroom climate and student development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2369893>

Kapitel 14. Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan³

Rasmus Riad, Mara Westling Allodi, Eva Siljehag & Sven Bölte

Högläsning med mer dialog är baserad på språkutvecklande principer som skapar engagemang och delaktighet från barnen under läsningen. Denna evidensbaserade högläsningss metod ger barn möjlighet att utveckla sitt språk både genom att möta ett rikt språk och själva få tillfälle att öva sina muntliga förmågor. Eftersom stärkt språk inom barngruppen gynnar alla barn kan bokläsningen ses som en pedagogisk insats som vänder sig till alla barn. Högläsning med mer dialog har testats i flera studier och har visat goda resultat för att utveckla barnens ordförråd och ordförståelse. Därmed är högläsning särskilt lämplig för barn som ska lära sig majoritetsspråket, dvs. språket som talas i förskola och skola. I det här kapitlet presenteras hur Högläsning med mer dialog introducerades i svensk förskola och delar av resultaten.

Relevansen av tidiga språkförmågor

Från barnets första år växer språket fram från ljud och ordhärmande ljud till enstaka ord och till att gradvis omfatta mer avancerade språkliga konstruktioner. För att denna tillväxt ska kunna ske krävs en språkligt rik miljö där personer som är kunniga i språket, stimulerar och erbjuder olika sätt att interagera och kommunicera (Hoff, 2006). Med andra ord verkar barnets språkutveckling gynnas av en miljö som både skänker rikedom i form av språklig komplexitet samt ger möjlighet

³ Delar av detta kapitel är tidigare publicerat i en avhandling i specialpedagogik (Riad, 2024) med tillåtelse att reproduceras i detta kapitel.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.o>.
Licens: CC BY 4.0

att själv få öva och pröva. En särskild aktivitet som erbjuder ett rikt språk är bokläsning. Vid bokläsning framträder det skrivna språket som barnen ännu inte är bekanta med. Det skrivna språket skiljer sig från det talade, eftersom det innehåller andra ord och når bortom det uppenbara som sker i rummet. Bokläsning har en stark ställning inom svensk förskola, både som regelbunden aktivitet och som specifikt instiftad i läroplanen. Samtidigt finns det aktuell forskning som visar på att den bokläsning som genomförs kan förbättras när det kommer till att utveckla barnens språk (Alatalo et al., 2023). En möjlig förbättring av bokläsning i förskolan handlar om att planera aktiviteten. I planering ingår att välja lämpliga böcker, reflektera kring det centrala innehållet som barnen behöver för att kunna förstå bokens handling samt förbereda frågor som kan riktas till barnen. Frågor kring boken och barnens egna erfarenheter kan därmed ge barnen möjlighet att använda sitt språk och klä tankarna i ord. Dialogic reading är en specifik metod för bokläsning som syftar till att väcka barnens engagemang och erbjuda språkutvecklande samtal. På svenska har vi valt att beskriva metoden som Högläsning med mer dialog.

Högläsning med mer dialog

Det här kapitlet beskriver introduktionen av *Högläsningen med mer dialog* i svensk förskola genom ett flerårigt forskningsprojekt (2019–2023). Syftet med kapitlet är att ge en introduktion till metoden och presentera några av de erfarenheter som dragits under projektets gång. Det övergripande projektet omfattade både språk- och lekaktiviteter (Lekstunder och språkaktiviteter: specialpedagogiska insatser i inkluderande förskolor för barn i behov av stöd, finansierat av Skolforskningsinstitutet). Projektet hade en praktisknära ansats, varför deltagande lärare och specialpedagoger har genomfört alla praktiska delar av bokläsningen, med stöd från forskarna. I detta kapitel presenteras språkaktiviteten av projektet med den första introduktionen av Högläsning med mer dialog i nio förskolor och genomfördes 2019 till 2020 och som rapporteras i två vetenskapliga artiklar (Riad et al., 2023, 2024) och i en avhandling i specialpedagogik (Riad, 2024). Projektet i sin helhet, inklusive den kollaborativa ansatsen som användes för implementeringen, rapporteras även i Siljehag & Westling Allodi (2023a) och Siljehag (2025).

Upprinnelsen till projektet var att pedagoger från förskola efterfrågade en konkret metod för att främja och bidra till barnens språkutveckling. Deras erfarenhet var att ett flertal nyanlända barn och barn med flerspråkig bakgrund i deras verksamheter lämnade förskolan för

att påbörja förskoleklassen med otillräckliga kunskaper i det svenska språket. Pedagogerna upplevde även att det var svårt att erbjuda dessa elever tillräcklig språklig stimulans för att på kort tid överbrygga glappet i språkkunskaper som barn med annan språkbakgrund uppvisade, jämfört med svenskspråkiga elever. Med andra ord ansåg pedagogerna att mer kunde göras under förskoleåren för att utveckla språkförmågan. Betydelsen av den tidiga språkliga förmågan, innan skolålder finns också beskriven i forskningen (Schoon et al., 2010; Spencer et al., 2017). Exempelvis den expressiva förmågan, dvs. muntlig språkförmåga under förskoleåren har ett samband med läsförståelse under skolåren (Hjetland et al., 2019). I generella drag verkar det fördelaktigt att ha välutvecklade språkförmågor vid tidig ålder där den expressiva förmågan är en viktig pusselbit i den fortsatta språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Efter en systematisk undersökning av internationell forskning, fann vi metoden *dialogic reading* (Whitehurst et al., 1988) som har utvecklats och testats med goda resultat i flera länder (Grolog et al., 2020; Lepola et al., 2022; Wilt et al., 2022). Metoden har även testats i en närliggande kontext, där en norsk studie i motsvarande förskoleklass har uppvisat positiv språkutveckling för barn flerspråkig bakgrund efter att de deltagit i dialogic reading (Rogde et al., 2016). Sammantaget bedömde vi att metoden kunde vara användbar även i svensk förskola. Då läsmetoden använts tidigare, finns det fritt tillgängligt träningsmaterial och information om dialogic reading på webben (Buysse et al., 2011) som kunde användas som referenspunkt för vår egen planering av projektet. Träningsmaterialet omfattar föreläsningar, instruktioner och videoinspelade exempel på engelska. Den övergripande forskningsfrågan var att analysera hur Högläsning med mer dialog påverkar barns språkutveckling. Vi presenterar i detta kapitel läsmetoden och hur den skiljer sig mot traditionell högläsning. Sedan beskriver vi hur språkliga förmågor kan utvecklas med bokläsning samt hur vi följde barnens språkutveckling i vår studie.

Vad utmärker Högläsning med mer dialog?

Högläsning är en aktivitet som förekommer både i förskola och i hemmet och som har visat sig ha en stark koppling till barnens tidiga ordförståelseutveckling (Mol & Bus, 2011). Vid högläsning har den vuxna och barnen en så kallad delad uppmärksamhet, där de riktar en gemensam uppmärksamhetsfokus mot boken och dess innehåll. Den vuxna kan också rikta barnens intresse mot särskilda bilder, objekt eller föremål

t.ex. genom att peka och benämna. Den vuxne och barnen tillägnar sig en stimulerande erfarenhet tillsammans, de delar en gemensam stund som fylls av kunskap om omvärlden, om känslor och relationer, allt som böckerna behandlar. Det kan liknas vid en form av stimulerande kvalitetstid där både barn och vuxen är närvarande. I barnböcker förekommer också ord som är mer frekventa i skriftspråk och inte används så ofta i vardagligt talspråk. Alla dessa erfarenheter bidrar till utveckling av barns förmågor och förståelse av sig själva, som bidrar till en ökad uppfattning om omvärlden (Snow, 2017). Den positiva effekten av föräldrars gemensamma läsning med barn från tidig ålder har bekräftats i flera studier, som följer barn över tid. Till exempel Davison et al. (2023) visade ett direkt samband mellan timmar för gemensam läsning i hemmet när barn var i förskoleålder, utveckling av hjärnans strukturer och senare läsprestationer i skolans tidiga år, vilket bidrar till att förstå på vilket sätt språkligt samspel är en drivkraft för kognitiv utveckling.

Det övergripande målet med Högläsning med mer dialog är att engagera barnen i bokläsningen. Barnens engagemang väcks genom att den vuxna ställer riktade frågor och ger respons som lockar till dialog. Om ett barn gör ett yttrande eller ger respons på innehållet i boken är målet att den vuxna ska följa barnet och understödja fortsatt samtal. Under Högläsning med mer dialog använder läsaren ett antal interaktionstekniker i form av respons och frågor som riktas till barnen och dessa tekniker är sammanfattade genom två akronymer: PEER och CROWD (Whitehurst et al., 1994). Akronymen PEER står för Prompt, Evaluate, Expand och Repeat medan CROWD representerar Complete, Recall, Open-ended, Wh-questions och Distancing. I Tabell 1, nedan beskrivs och exemplifieras varje teknik inom PEER och CROWD samt exempel på hur de kan omsättas under högläsning.

Vid Högläsning med mer dialog får barnen lyssna och interagera kring samma bok vid flera tillfällen, där upprepningen ger möjlighet att gradvis utöka dialogen runt boken. Den upprepade läsningen av samma bok i en liten barngrupp kan även bidra till att skapa en trygg och stimulerande situation där barnen vill uttrycka sig och delta aktivt i bokläsningen. På lång sikt vill den vuxna få barnen att berätta boken och därmed ha mest taltiden under lässtunden. Ett tilltalande drag med Högläsning med mer dialog är att metoden utgår från barnets intresse, där läsaren ska följa barnets nyfikenhet kring boken och den tillhörande dialogen. Genom att följa barnet och dess intresse blir läsningen en lustfylld aktivitet som kan skapa oväntade och roliga samtal.

Tabell 1. Tekniker PEER och CROWD inom dialogic reading enligt Whitehurst et al. (1994).

PEER	Exempel
Prompt – Att prompta är ett sätt att locka fram dialog genom att ställa CROWD-frågor. Ett annat sätt att prompta är att vänta in barnen så de kan ge respons. Att också uppmuntra och berömma barnen är en del av prompting. Frågorna utgår från barnens kunskap så att barnen ska känna engagemang och att de vet vad som händer.	Invänta barnen och skapa talutrymme för barnen. För lista på samtliga prompts, se CROWD.
Evaluate (Uppskatta) – Uppskatta barnets respons genom att bekräfta att du hört och sammanfatta vad som sagts. Om det passar kom med en egen tolkning eller erfarenhet som barnen kan ge ytterligare respons på.	Javisst, du tror att hon känner sig glad när hon kom upp. Tror du hon känner något mer, när hon står där på toppen?
Expand (Utveckla) – Utöka det barnet säger med ett ord till.	Barnet: Tjurar slogs Vuxen: Ja precis, <i>två</i> tjurar slogs
Repeat (Repetera) – Be barnet återge samma information igen eller få barnen att gemensamt upprepa ett målord.	Berätta igen, Varför kunde inte Kanin somna?
CROWD	Exempel
Complete (Fylla i) – Be barnet fylla i ett eller flera ord.	Vem är det som klampar på min...?
Recall (Minnesfråga) – Be barnet återge detaljer eller händelser som är centrala för handlingen.	Vem ringde på dörren då?
Open-ended (Öppen fråga) – Ställ en fråga om kräver mer respons än ja/nej.	Berätta vad vargen gjorde för att lura mormor? Berätta vad som hände på nästa sida?
Wh-questions (Vem, vad, vilken, när, var, varför-frågor) – Frågor som skapar större diskussion kring innehållet i boken.	Buffa gjorde flera saker i Mulle Mecks hus, varför då?
Distancing (Erfarenhetsfrågor) – Frågor som lyfter diskussionen bortom boken till barnets egna erfarenheter.	Leni ångrar sig när hon varit taskig mot Kiran, när har du ångrat något du gjort?

Eftersom interaktionen via PEER och CROWD ställer olika språkliga krav kan de anpassas, beroende på barnens språkliga förmåga och deras erfarenhet av boken. Till exempel vid en fylla i fråga behöver barnen endast yttra enstaka ord medan en öppen fråga kräver mer muntlig respons. Vid den första genomläsningen bekantar sig barnen med handlingen och läsaren kan lägga särskilt fokus på barnvänliga definitioner av centrala ord. En barnvänlig definition är en förenklad beskrivning av ett ord som utgår från ord som barnen, baserat på den språkliga förmåga de redan behärskar. Vid kommande läsningar kan barnen utmanas mer språkligt genom att ställas inför de mer avancerade frågorna (Open-ended, Wh och Distancing). Det är läsaren (pedagogen i vår studie) som bestämmer hur PEER och CROWD ska användas i varje bok och detta sker enligt förberedelse. Förberedelsen handlar om att läsaren gör en genomgång av boken och identifierar möjliga centrala begrepp eller händelser som barnen behöver förstå för att skapa sig en uppfattning om bokens handling. Vidare planerar även pedagogen vilka frågor som ska ställas och försöker sprida ut frågorna (CROWD) över bokens handling.

I sitt ursprung var Högläsning med mer dialog en aktivitet mellan barn och förälder och utgick från barn som var cirka tre år gamla (Whitehurst et al., 1988). Metoden har dock visat sig vara framgångsrik i att utveckla barnens språk även i mindre grupper och i en pedagogisk miljö (Wasik et al., 2016). När bokläsningen genomförs i mindre grupper är det lämpligt att dessa inte blir för stora så alla barn kan komma till tals. En rimlig storlek på läsgrupp kan omfatta ca 3 till 6 barn (Flynn, 2011).

Välja böcker och målord

Då böckerna ska läsas flera gånger och ha ett innehåll som kan skapa dialog, finns det några vägledande principer som styr valet av böcker (Wasik et al., 2016; Zucker et al., 2021). För det första, ska textmängden vara anpassad till målgruppen och inte vara för omfattande. Blir texten i boken för betydande finns det risk att läsningen tar för lång tid och att barnens talutrymme minskar. En annan princip är att böckerna ska innehålla färgstarka bilder som skapar intresse och väcker engagemang hos barnen. Berättelsen är viktig, det ska inte vara böcker som enbart benämner olika föremål, utan det ska vara böcker som berättar en historia som berör, med huvudpersoner och händelser. Målorden är centrala begrepp som finns avbildade i boken och ska både vara nya

för barnen och anpassade efter deras språkliga förmåga. Med tanke på avbildning i boken är det mest intuitivt att välja substantiv, och det finns även stöd för att det är den ordklass barnen lär sig lättast. Än så länge finns det inget entydigt svar från forskningen (Wasik et al., 2016) om även andra ordklasser bör ingå. Lämpliga målord är begrepp som förekommer mer i skrift än i tal och kan antingen användas i flera olika sammanhang eller är specifika till sin natur men användbara för barnen (Zucker et al., 2021). Målorden ska med andra ord vara nya för barnen och inte förekomma i vardagliga sammanhang (t.ex. *telefon* och *hylla*) utan de ska bidra till att utveckla ordförråd som ligger närmare det skrivna språket.

Vilken metod användes?

Inom vår studie valde vi att inrikta oss på femåringar mot bakgrund av två anledningar. För det första så verkar fem år vara en central ålder då språkförmågan stabiliseras. Med det menas att före fem års ålder är det svårare att förutsäga den språkliga förmågan fortsättningsvis, men därefter finns det stöd för att barnen är mer stabila i sin språkutvecklingskurva (Bornstein et al., 2018). För det andra är femåringar på sitt sista år av förskolan och därmed har en viktig utvecklingsperiod, innan förskoleklassen tar vid. Inom studien undersökte vi både barnens ordförråd och deras berättarförmåga, då det ger en bred representation av språkfärdigheterna, samt deras upplevda välmående i förskolemiljön. Vi återkommer till mätning av barnens språkförmåga under ett senare avsnitt nedan, där även berättarförmåga och ordförråd beskrivs mer ingående.

Det trehövdade fortbildningsprogrammet

Fortbildningen som pedagogerna tog del av inom studien, vilade på tre huvudsakliga delar. Dessa tre delar omfattar utbildning i metoden, reflektionstid efter genomförda lästunder samt det stöd som lärarna fick under studiens gång i form av coaching av specialpedagoger och forskare.

Utbildning i Högläsning med mer dialog

Det första steget i studiens fortbildningsdel avsåg att informera förskolornas rektorer om studieupplägget och att skapa en gemensam kunskapsbas tillsammans med projektets specialpedagoger och pedagoger

gällande Högläsning med mer dialog (vad, vem, hur, var, varför). Den gemensamma kunskapsbasen utgick dels från en praktiktäna artikel som beskrev metoden (Flynn, 2011) och dels fritt tillgänglig information via Frank Porter Graham University, CONNECT-moduler (Buysse et al., 2011). Den praktiktäna artikeln översattes till svenska och innehållet diskuterades vid workshopar. Fortbildningen omfattade totalt tre workshopar med olika tema och däremellan genomförde pedagogerna tillämpningar av bokläsningen i sina verksamheter. Den första workshopen handlade om de bakomliggande teorierna för metoden och en genomgång av PEER och CROWD. Vid den andra workshopen behandlades förberedelser, såsom planering av lässtunderna och placering i rummet. Under den tredje workshopen introducerades stödmaterial såsom checklistor och dokumentation av lässtunderna. Stödmaterialen var skapat av oss forskare för att underlätta pedagogernas genomförande av metoden. Från stödmaterialen hade pedagogerna även tillgång till en kort sammanfattning av teknikerna och en föreslagna läsordning för böckerna. De fick också barnvänliga beskrivningar av målord för varje bok som de skulle presentera för barnen, en checklista och en läslogg att fylla i efter genomförda lässtunder.

När pedagogerna hade deltagit i den tredje workshopen genomförde de en så kallad pilotvecka. Under denna vecka förberedde sig och genomförde pedagogerna Högläsning med mer dialog med en annan barngrupp än den som skulle ingå i studien. Några månader efter pilotveckan genomfördes även en konferens där pedagogerna fick ta del av norska forskares erfarenheter av metoden, samt möjlighet att ställa frågor. Samtliga pedagoger samlades också ett sista tillfälle innan studien skulle påbörjas för att säkerställa att allt praktiskt var i sin ordning.

Reflektionstid

Den andra delen i fortbildningsprogrammet fokuserade på att reflektera över Högläsning med mer dialog och specifikt få pedagogerna att tänka igenom sitt eget lärande. Det fanns avsatt tid vid varje workshop för reflektionsarbete där såväl metodens särskilda upplägg som förskolornas förutsättningar för genomförande diskuterades. Vidare var även pedagogerna instruerade att göra en kort reflektion efter varje genomförd lässtund under studiens gång. I samband med lässtunden svarade pedagogerna på en blankett och reflekterade över hur läsningen hade gått. Det var en kortfattad reflektion, med tanke på att pedagogerna i allmänhet inte har så mycket tid, men reflektionen är viktig för att dokumentera spontana tankar och om pedagogerna bedömde att det

hade genomförts enligt planering. Dessa reflektioner kunde användas för att utvärdera om interventionen hade genomförts med så kallad *fidelity*, dvs. om läsningen utförts enligt anvisningar.

Coaching

Via specialpedagogerna i studien mottog samtliga läsande lärare coaching 15 minuter varje vecka via telefon/zoom samt vid två fysiska besöksstillfällen på förskolorna under den tid som studien pågick. Lärarna utgick från tre frågor inför coaching mötet. Dessa avsåg att samla iakttagelser från lässtunderna i läsloggen. Den teoretiska bakgrunden till coachingen som princip för att utveckla evidensbaserad praktik beskrivs i andra kapitel i denna antologi (Sandall, 2025; Siljehag, 2025). Coachingen i Högläsningen med mer dialog genomfördes av tre specialpedagoger som var anställda inom förskolornas organisationer och fick ersättning från forskningsprojektet för sitt arbete. Fördelen med att rekrytera specialpedagogerna som coacher var dels att de redan ingick i förskolornas organisation och kunde fungera som ”spindeln i nätet”, dels att de redan var bekanta med förskolepedagogerna. Coachingen baserades både på de reflektioner som pedagogerna själva nedtecknat i sin läslogg samt på videoinspelningar av lässtunderna som specialpedagogerna genomförde innan coaching.

Hur var studien designad?

Studien var organiserad i två omgångar av bokläsning, där barnen på varje förskola randomiserades till perioden (A) eller perioden (B). Vid båda perioderna ingick samma böcker och innehåll, men med skillnaden att de genomfördes under olika veckor/månader. I den första perioden läste pedagogerna för barnen fem dagar i veckan under fem veckor. Vid den andra omgången genomförde samma pedagoger läsning på samma sätt med de barnen inte deltog under första omgången. När barnen inte ingick i bokläsning deltog de i förskolans ordinarie verksamhet. Barnens språkförmågor i båda grupperna mättes före första omgången, mellan första och andra och efter andra omgången, så att vi hade tre mått på deras förmågor.

Detta upplägg påverkades och styrdes även av pedagogernas tankar och värderingar. Eftersom studien och även det övergripande projektet hade en praktiktäna ansats som innebar att utgå från barnens behov av språkaktiviteter var det viktigt att ge utrymme för pedagogernas frågor gällande på vilket sätt metoden kunde genomföras i deras verksamheter.

Tabell 2. Studiens design, switching replication med randomiserad gruppstillhörighet.

Grupp	Förtest	DR	Mellantest	DR	Eftertest
A	O ₁	X	O ₂	–	O ₃
B	O ₁	–	O ₂	X	O ₃

Kommentar. DR = Högläsning med mer dialog, 25 tillfällen; A & B = Gruppstillhörighet; O₁–O₃ = mättillfällen av språk och välmående.

Ett exempel är barnens placering i förhållande till läsaren. De olika förskolorna hade olika rum, möbleringar och variation i gruppstorlek (fyra till nio barn) vilket gjorde att några valde att sitta med barnen tillsammans i en soffa, medan några hade barnen sittandes i grupp vända mot pedagogen som vände upp boken mot barnen. Pedagogerna hade även önskemål om jämn könsfördelning mellan läsomgångarna. Det gick även att motivera jämn könsfördelningen från ett vetenskapligt perspektiv, där tidig språklig förmåga hos pojkar verkar uppvisa större individuell variation jämfört med flickor (Rinaldi et al., 2023). Därmed kunde den slumpmässiga fördelningen till läsomgångarna justeras för kön.

Vi önskade undersöka om metoden hade en effekt på barnens språkförmågor, ordförråd och berättarförmåga och för att kunna påvisa att just metoden har en effekt är det viktigt att välja en experimentell design som tillåter att dra slutsatser om att det är just läsningen som orsakar en förbättring av förmågan. Det kräver att en grupp får ta del av intervention och en annan grupp fungerar som kontrollgrupp, samt att man har fördelat barnen slumpmässigt till de olika grupperna. Lärarna hade invändningar mot att vissa barn som hamnade i kontrollgruppen inte skulle få ta del av en intervention som kunde vara positiv för deras utveckling. Vi ville dock inte missa chansen av att genomföra en intervention med en experimentell design som kunde ge ett vetenskapligt bidrag till detta kunskapsområde, vilket hade blivit fallet om alla barn hade fått delta i dessa lässtunder samtidigt utan kontrollgrupp. Lösningen var en design där vi hade en kontrollgrupp B, som kunde få samma intervention med samma antal lässtunder böcker och samma lärare som grupp A, men fick den några veckor senare. När grupp B fick interventionen, var grupp A i stället kontrollgrupp.

Studiens böcker och målord

Vi valde böckerna tillsammans med specialpedagoger och lärare och arbetade med böckerna för att analysera deras egenskaper, fördelar

och nackdelar, svårighetsgraden samt potentialen att intressera barnen. Genom bilderna i boken valdes även de så kallade målorden. Målorden som vi valde omfattade både substantiv, verb och adjektiv. Några exempel på målord för femåringar som vi använde var; repetera, rutin, obehagligt och överge.

Vad förväntade vi oss för resultat av Högläsning med mer dialog – vad mätte vi och varför?

Olika språkliga förmågor kan stärkas genom Högläsning med mer dialog, men också andra förmågor, utöver språk, kan stimuleras av läsmetoden. Vi beskriver i detta avsnitt vilka förmågor vi valde att undersöka.

Vad påverkar Högläsning med mer dialog?

Genom sammanställning av tidigare studier som använt Högläsning med mer dialog går det att notera att barnens både språkliga och icke-språkliga förmågor har undersökts. Inom språkliga förmågor har Högläsning med mer dialog bidragit till språkutveckling inom ordförråd, bokstavsigenkänning, fonologisk förmåga, berättarförmåga, rimförmåga, hur många ord barnen använder i varje yttrande och hur grammatiskt avancerade yttrandena är (Pillinger & Vardy, 2022). Inom vår studie valde vi att utgå från ordförråd och berättarförmåga. De icke-språkliga förmågorna som har studerats omfattar barnens engagemang och inställning till bokläsning, uppmärksamhet och sociala relationer mellan läsare och barn (Pillinger & Vardy, 2022). Med andra ord verkar det finnas andra potentiella fördelar med bokläsningen, bortom språkliga aspekter som omfattar både kognitiva- och socioemotionella utfall.

Ordförråd

Det finns en stark koppling mellan bokläsning och barns ordförråd. Ordförråd är också det mått som mest frekvent har undersökts i studier gällande Högläsning med mer dialog. Anledningen till att ordförråd är extra intressant är att vi idag vet många kopplingar mellan ordförråd och andra utfall. till exempel genom att följa barn över tid går det att associera ett tidigt välutvecklat ordförråd till hur andra språkliga förmågor utvecklas. Det finns idag stöd för att ordförrådet bidrar vid både läs- och skrivutveckling och senare läsförståelse (Duff et al., 2015; Lee, 2011). Ordförrådet kan också betraktas ur en större kontext där ordförråd representerar erfarenheter och kunskaper om omvärlden.

Därmed är det sannolikt att ett barn som inte haft lika mycket exponering för svenska också har ett mindre ordförråd på svenska. Vid Högläsning med mer dialog så finns det två tänkbara mekanismer som bidrar till att ordförrådet kan stärkas. Dels genom själva bokläsningen så möter barnet nya ord och begrepp och en stor del av dessa obekanta ord behöver inte förklaras. Genom sammanhanget kommer barnet att koppla ihop etiketten och betydelsen. Det är så de flesta orden lärs in dvs. utan någon uttrycklig beskrivning eller förklaring (Harris et al., 2011). Inläringen förutsätter dock upprepade exponeringar av ordet och att barnet har sin uppmärksamhet riktad mot läsningen. Det andra sättet som ordförrådet stärks vid Högläsning med mer dialog är genom de tidigare beskrivna målorden. Anledningen till att lägga särskild vikt vid inläringen av dessa ord är att de ger stöd i förståelsen av berättelsen men också då de är utvalda för att kunna användas i flera sammanhang. Genom att grundlägga en förståelse för dessa ord kan sedan ordförrådet byggas genom mer specifika och relaterade ord.

Inom vår studie undersökte vi ordförrådet ur aspekterna bredd och djup. Bredd avser hur många ord ett barn kan, och testas genom att presentera barnet för ett urval av ord som både är mer och mindre sannolika att barnet känner till vid en given ålder. Därmed får vi fram en uppskattning på barnets bredd på ordförrådet. När det handlar om djup ligger istället fokus på hur rik barnets representation är av ett specifikt ord. T.ex. varierar ett ords betydelse i olika sammanhang och genom att beskriva ordet med andra eller närliggande ord kan barnet visa hur hen tolkar betydelsen. Det var ordförrådets djup kring målorden som vi testade genom att be barnen berätta om ett målord i taget.

Berättarförmåga

I jämförelse med ordförråd är berättarförmåga en mer avancerad språklig aktivitet som ställer högre krav på barnet. Här kan inte orden bara staplas på varandra utan måste organiseras till något som skapar mening för den som lyssnar. För att barnet själv ska förstå en berättelse krävs också slutledningsförmåga för att t.ex. kunna avläsa olika karaktärers avsikter och känslor. Berättarförmåga har också en naturtrogen egenskap då det efterliknar hur vi använder språket till vardags. För att testa berättarförmåga kan antingen barnet berätta helt fritt eller utgå på en eller flera bilder. När bilder används ger det en större möjlighet till jämförelse mellan barn men framförallt kan den som utfört testet också ställa frågor till barnet för att undersöka hur barnet har förstått och

tolkat bilden eller bilderna (Bohnacker, 2016). Då språklig förståelse föregår språklig produktion kan det därför vara lättare för barnet att korrekt besvara en konkret fråga än att själv beskriva det med egna ord. När bilder används till berättande kan även barnets förmåga att byta perspektiv testas, genom att endast barnet ser bilden, men inte testledaren. Därmed måste barnet anpassa sitt berättande, med åhörarens perspektiv och kunskap i åtanke.

Då berättarförmåga kompletterar ordförråd valde vi i vår studie att undersöka en övergripande nivå av barnens berättarförmåga såsom karaktärers mål, avsikter och utfallet. Först presenterades barnet med en bildserie som de fick berätta till. Därefter ställdes frågor till barnet som undersökte hur barnet förstod och tolkade historien. En lärdom från vår studie är att berättarförmåga erbjuder en språkligt rik informationskälla men kräver också jämfört med ordförråd en omfattande analys. Det är dock möjligt att framtida teknikutveckling kommer kunna erbjuda stöd för att utvärdera språklig information från berättararter med hjälp av maskininläring (Jones et al., 2019).

Skillnader i ordförråd men jämförbar berättarförmåga – hur kan vi tolka barnens språkliga förmågor innan bokläsningen började?

I denna del presenterar vi barnens språkliga förmåga vid förtestet, innan de deltog i Högläsning med mer dialog (Riad et al., 2023). I studien ingick 85 barn, där 58 kom från ett hem där ingen vårdnadshavare talade svenska som modersmål, medan 27 stycken hade minst en vårdnadshavare med svenska som modersmål. Vi använde s.k. strukturell ekvationsmodellering för att kunna beakta alla språkliga mått på en och gång. Det vi kunde visa, (i enlighet med tidigare forskning inom fältet) var att barn som kom från hem där svenska inte talades hade i genomsnitt en lägre ordförrådsförmåga än barn där svenska förekom i hemmet ($d = -0.932$, $p < 0.001$). Effektstorleken kan tolkas som stor i sammanhanget och avspeglar alltså en skillnad både i ordförrådets djup och bredd. Dock fanns det inte någon signifikant skillnad mellan barnen med olika språkbakgrund avseende berättarförmåga, där både berättande och förståelse var inräknat ($d = -0.277$, $p = 0.317$). Vi tolkar det som att berättarförmåga kan påvisa en grundläggande språklig kompetens som kompletterar ordförrådsmått, vilket totalt ger en mer rättvisande bild av barnets språkliga förmåga. Samtidigt behöver barn med icke-svenskspråkig bakgrund en exponering för det svenska språket då vi kunde observera tydliga skillnader i ordförrådet.

I tillägg till språkbakgrund, undersökte vi även om kön påverkade några av de språkliga förmågorna och kunde se en skillnad i berättarförmåga mellan pojkar och flickor. I genomsnitt hade flickor en signifikant bättre förmåga att berätta en historia ($d = 0.48$, $p = 0.045$). Dock var det ingen skillnad avseende förståelsefrågorna ($p = 0.827$).

Avslutningsvis så undersökte vi också om det fanns något samband mellan barnens självupplevda välmående i förskolan och deras språkförmåga. En kort bakgrund till att undersöka barnens välmående i förskolan är att det finns vetenskapligt stöd för att begränsade språkkunskaper kan ses som en indikator för barns välmående (Law et al., 2017). Eftersom språket används i sociala sammanhang, vid lek och vänskapande, var vi intresserade av att undersöka om den språkliga förmågan var associerad till barnens självupplevda välmående i förskolemiljö. Barnen fick skatta hur de kände sig inom områden relaterade till förskolan såsom till exempel känslan att: vara på väg till förskolan, vistas utomhus, peka ut en övergripande känsla inför förskolan, känslan vid aktivitet samt känslan inför de andra barnen och inför pedagogen. Vi kunde dock inte se några signifikanta samband mellan barnens rapporterade välmående och berättar- eller ordförrädsförmåga ($r = 0.002$, $p = 0.989$; $r = -0.06$, $p = 0.756$).

Resultat från introducering av Högläsning med mer dialog

Vi sammanfattar i stora drag resultaten från studien som är beskriven i Riad et al. (2024). Interventionen var baserad på 25 lästunder fördelade över sex bilderböcker med totalt 36 målord som var utvalda från bilderböckerna. Barnen deltog i bokläsningen i smågrupper fördelade på två läsperioder (Se Tabell 2). Vi hade tre mättillfällen av barnens ordförråd (djup och bredd), berättarförmåga (berättande och förståelse) samt barnens välmående i förskolan. Resultaten som presenteras utgår från respektive grupps medelvärde.

För ordförrådets djup kunde vi notera en hög effekt efter att barnen deltagit i Högläsning med mer dialog. Ordförrådets djup utvecklades och barnen kunde mer ingående beskriva orden som förekommit i bokläsningen. Efter att barnen deltog i den ordinarie förskoleverksamheten var däremot djupet av ordförrådet relativt oförändrat. Ordförrådets bredd ökade också i genomsnitt under studien, men den utvecklingen gick inte att härleda till Högläsning med mer dialog då den förbättringen bäst kan beskrivas som en stadigt, positivt ökande trend. Med

andra ord kunde vi notera en generell utveckling av ordförrådet över tid, vilket är förväntat hos barn i femårsålder.

För barnens berättarförmåga kunde vi i huvudsak se en utveckling för grupp B som deltog i bokläsningen i den senare perioden. Även grupp A förbättrade sin berättarförmåga efter att ha deltagit i bokläsning men sedan återgick prestationen, till i stort sett samma nivå som vid första mättillfället. Vi tolkade det som att interventionen kunde ge grupp A en viss utveckling, men att det kan finnas ett behov av att fortsätta bokläsningen för att vidmakthålla och fortsatt stödja berättarförmågan. Den andra delen testet undersökte barnens förståelse av berättelsen med avseende på karaktärernas mål, känslor och avsikter. I genomsnitt förbättrade sig bägge grupper, oavsett om de deltagit i bokläsningen eller inte. Däremot kunde grupp B bibehålla och utveckla sin förmåga något till eftertestet. Eftersom bägge grupper utvecklades till mellantesten och grupp B endast bibehöll sin förmåga efter bokläsning går det inte att dra några tydliga slutsatser kring förståelseförmågan av berättelsen. En möjlig förklaring till utvecklingen till tillfälle två är att barnen vid andra testomgången var mer förtroga med testet och bättre förstod vad som förväntades av dem.

Vi analyserade också barnens språkutveckling i relation till deras språkbakgrund. Uppdelningen var mellan barn som hade minst en vårdnadshavare med svenska som modersmål respektive barn med ingen vårdnadshavare som hade svenska som modersmål. Bägge grupper följde varandra i sin språkutveckling under studiens gång, med undantag för utvecklingen av ordförrådets bredd där barnen med svenskspråkig bakgrund uppvisade en högre tillväxttakt. Det går att anta att en grundläggande språklig förmåga gör att barnen har större nytta av att delta i bokläsningen. Dock är det något som kan undersökas i framtida studier. Vår tolkning är att barnen oavsett språkbakgrund gynnades av interventionen och att denna korta insats om fem veckor bidrog till barnens språkutveckling.

Vi vill också kort beröra barnens välmående i förskolemiljön, som mättes vid samma tillfällen som språktesten. Eftersom tidigare forskning visat på samband mellan språk och välmående (Law et al., 2017) ville vi undersöka om Högläsningen förbättrade barnens välmående. Totalt sett skattade barnen sitt välmående likvärdigt över tre mättillfällen, vilket tyder på att barnens välmående i förskolemiljön inte förändrades under studien. Dock vid analys av undergrupperna dvs. interventionsgrupp (A och B) samt kön (pojke och flicka) observerades några förändringar. För grupp A kunde noteras att deras välmående skattades

signifikant lägre efter intervention (mättillfälle två) och pojkarna skattade också sitt välmående signifikant lägre vid eftertestet jämfört med flickor. Förändringar i barnens självrapporterade välmående förekom alltså, men i huvudsak var deras välmående stabilt. Ett intressant tillägg är en analys som gjordes efteråt (post-hoc) som visade på en positiv korrelation mellan självrapporterat välmående vid mellan- och eftertest i relation till hur många gånger som barnen faktiskt deltog i bokläsning. I genomsnitt deltog barnen i 18,57 lästillfällen och den positiva samförekomsten är något som skulle kunna undersökas närmare i en framtida studie.

Pedagogernas uppfattningar av metoden var att det var en effektiv metod där de fick nya verktyg för att lära barnen nya ord, utveckla barnens uttrycksförmåga, samspel och relationer i gruppen och mellan vuxna och barn. Pedagogernas och deras rektorers erfarenheter var så positiva att de sprider metoden i sina verksamheter på ett systematiskt sätt, där lärarna som deltog i utprövningen lär andra lärare att läsa böcker på detta nya sätt. Med andra ord gav pedagogerna uttryck för en social validitet för metoden med avseende på godtagbarhet, begriplighet och relevans. De sammantagna erfarenheterna har dokumenterats med vittnesmål från pedagoger, specialpedagoger och rektorer i en video som finns tillgängligt på Youtube (Siljehag & Westling Allodi, 2023b). En presentation av specialpedagogernas erfarenheter av fortsatt implementering finns också tillgänglig på Youtube (Bäck et al., 2023).

Diskussion

Bokläsning har en naturlig plats i förskolemiljön, samtidigt finns det tecken på att bokläsningen i låg grad är planerad vilket begränsar möjligheterna till att fokusera på barnens språkutveckling (Alatalo et al., 2023). Vidare är bokläsning explicit uttryckt i den nuvarande läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) och pedagoger förväntas genomföra bokläsning i syfte att utveckla barnens språk. Genom detta kapitel kan blivande och yrkesverksamma pedagoger få förståelse för hur läroplanen kan omsättas i handling. Högläsning med mer dialog erbjuder ett tydligt format för bokläsning och ger en konkret beskrivning på språkutvecklande arbete. Upprepad och planerad läsning av samma bok kan bygga både erfarenheter och utveckla barnens språk, där t.ex. upprepning är viktigt för att stärka barnens ordförråd. Eftersom ett barn behöver möta ord flera gånger för att både etablera och bredd och djup i sitt ordförråd, är det rimligt att skapa situationer där samma

begrepp återkommer. Det kan ske genom att välja böcker och målord baserat på olika teman eller kategorier, där aktiviteter organiseras innan eller efter bokläsningen. I det sammanhanget kan även flerspråkighet ges utrymme genom att tillsammans upptäcka vad målorden heter på andra språk. Det går även att förstärka präglingen av målord genom att utgå från bilder som visuellt stöd för inläring och som utgångspunkt för vidare diskussion. En möjlig fördel med Högläsning med mer dialog är att de språkutvecklande interaktionerna (PEER och CROWD) kan tillämpas vid andra sammanhang än specifikt vid bokläsning. Flera av interaktionsteknikerna görs ofta omedvetet, t.ex. att utvidga ett barns yttrande (Expand). Det som kan kräva mer eftertanke för att etablera i vardagliga situationer är de tekniker som uppmuntrar och skapar mer talutrymme för barnen. Det avser Öppna frågor Vem, vad, vilken, när, var, varför – frågor och erfarenhetsfrågor som ger barnen möjlighet att använda sitt språk. Genom att erbjuda och utmana barn språkligt i olika sammanhang under förskoledagen (t.ex. bokläsning, lek och samling) samt i olika grupperingar finns goda möjligheter att stimulera barnens språk (Hadley et al., 2023).

Från vår studie i Högläsning med mer dialog kunde vi se utveckling hos barnen avseende de målord de exponerades för under bokläsningen. Eftersom vi inte kunde urskilja någon utveckling i generellt ordförråd som inte ingick i bokläsningen, är det därmed viktigt att välja målord med stor omsorg och enligt de principer som finns beskrivna (t.ex. Zucker et al., 2021). Avseende berättarförmåga kunde vi se en viss utveckling för barnen, efter att de deltagit i Högläsning med mer dialog. Samtidigt uppfattade vi tecken på att förbättringen i berättarförmåga avtog när bokläsningen upphörde. Det kan det vara en indikation att en kontinuerlig exponering för bokläsning behövs för att stödja utveckling av berättarförmåga. I vår studie undersökte vi förändringar efter en period av fem veckors daglig bokläsning, medan aktiviteter kring bokläsning borde bedrivas regelbundet i förskola och skola.

Slutsats

Det här kapitlet har erbjudit en introduktion av metoden Högläsning med mer dialog och har återgett delar av de resultat som tidigare publicerats i sammanläggningsavhandling (Riad, 2024). Kapitlet har också presenterat några ytterligare detaljer kring pedagogernas involvering i arbetet vilket ger en bättre förståelse för pedagogernas roll under projektets gång. Att genom forskning introducera eller förändra praktik kräver

ett nära samarbete mellan akademi och praktik och genom denna text har vi kunnat visa på några av de grundläggande förutsättningar som vi gav pedagogerna för att åstadkomma det. Likt tidigare nordiska studier (Lepola et al., 2022; Rogde et al., 2016) innehöll vårt trehövdade fortbildningsprogram utöver utbildningen i metoden även kompletterande coaching och reflektioner. Sammantaget gav det förutsättningar för pedagoger att ta till sig metoden och stöd att omsätta teori till praktik.

Referenser

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 19–48. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Putnick, D. L., & Pearson, R. M. (2018). Stability of core language skill from infancy to adolescence in typical and atypical development. *Science Advances*, 4(11). <https://doi.org/10.1126/sciadv.aat7422>
- Buysse, V., Winton, P., Rous, B., Epstein, D., & Cavanaugh, C. (2011). *CONNECT Module 6: Dialogic Reading Practices*. FPG Child Development Institute, CONNECT: The Center to Mobilize Early Childhood Knowledge. <https://connectmodules.dec-sped.org/connect-modules/learners/module-6/>
- Bäck, L., Leymann, B., & Suarez, C. (2023). *Dialogic book reading in Sundbyberg and Tellusbarn*. Presentation vid symposiet: Socialt samspel i lekstunder och språkaktiviteter. Stockholms Universitet, 12 maj 2023. <https://youtu.be/OMUoio5Gx7E?si=1HHltX2gpmZZBWgK>
- Davison, K. E., Zuk, J., Mullin, L. J., Ozernov-Palchik, O., Norton, E., Gabrieli, J. D. E., Yu, X., & Gaab, N. (2023). Examining shared reading and white matter organization in kindergarten in relation to subsequent language and reading abilities: A longitudinal investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 35(2), 259–275. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01944
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>

- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for Implementation. *Teaching Exceptional Children*, 2, 8. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862–884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, s. 49–65). Guilford Press.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Jones, S., Fox, C., Gillam, S., & Gillam, R. B. (2019). An exploration of automated narrative analysis via machine learning. *PLoS ONE*, 14(10), e0224634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224634>
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. Early Intervention Foundation.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000299>
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), Article 1.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

- Pillinger, C. & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Riad, R. (2024). *Exploring language skills and well-being in inclusive preschools: The impact of a dialogic reading intervention* (PhD dissertation, Department of Special Education, Stockholm University). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-227565>
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2023). Language skills and well-being in early childhood education and care: A cross-sectional exploration in a Swedish context. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.963180>
- Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bölte, S. (2024). Dialogic reading in preschool: A pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M. C. (2023). Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 643–653. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150–170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.). *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Childhood Language Skills and Adult Literacy: A 29-Year Follow-up Study. *Pediatrics*, 125(3), e459–e466. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2111>
- Siljehag, E. (2025). Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 265–288). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.m>
- Siljehag, E., Allodi, M., Westling, Bäck, L., Leymann, B., Persson, K., Riad, R., Suarez, C., & Törnsäter, C. (2024). Hållbar forskning och hållbar verksamhetsutveckling. Reflektioner över möjliga avtryck i forskning och utbildning. I Skolforskningsinstitutet. *Praktiknära skolforskning – resultat*

- och erfarenheter från nio forskningsprojekt. Rapport 2024:01. p. 20–31.*
<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2024/05/NY-Praktiknara-skolforskning-losenord.pdf>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023a). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: Reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 124–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2157460>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (Directors). (2023b, June 6). *Högläsning med mer dialog [video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hYGVvoO4APo>
- Skolverket. (2018). *Läroplan (Lpfö 18) för förskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Spencer, S., Clegg, J., Stackhouse, J., & Rush, R. (2017). Contribution of spoken language and socio-economic background to adolescents' educational achievement at age 16 years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 184–196. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12264>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 8. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wilt, F., Van der Veen, C., & Smits-van der Nat, M. (2022). Shared book reading in early childhood education: The effect of two approaches on children's language ability, story comprehension, and causal reasoning.

Journal of Research in Childhood Education. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581–594. <https://doi.org/10.1002/trtr.1967>

Kapitel 15. Kommunikationsstödjande strategier i praktiken

Karin Edlund

Barns utveckling av muntlig språkförmåga lägger grunden för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Därför är muntligt språk en förmåga som är viktig att utveckla och träna även under skolåren. Kommunikationsstödjande strategier är språkstimulerande tekniker som lärare kan använda för att främja elevers muntliga språkutveckling. I kapitlet presenteras fem kommunikationsstödjande strategier inriktade på muntlig interaktion mellan lärare och elever. Med exempel från strukturerade smågruppssamtal beskrivs hur lärare-elevinteraktionerna kan se ut i praktiken. Kapitlet återger lärares erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen efter att ha deltagit i fortbildning och coachning.

Muntlig språkutveckling i ett skolsammanhang

Tänk dig följande scenario i en skolklass. Eleverna kommer in i klassrummet och slår sig ner vid sina bänkar. Läraren samlar ihop klassen och inleder lektionen med en genomgång om hur sagor är uppbyggda med början-handling-slut. Läraren ställer frågor till klassen med jämna mellanrum för att säkerställa att eleverna hänger med. Vanligtvis är det en eller två elever som snabbt räcker upp handen och får ordet av läraren. Ibland frågar läraren andra elever som inte räcker upp handen, men ofta blir svaret ett kort ”ja”, ”nej” eller ”jag vet inte”.

Scenen kan säkert kännas igen av många lärare. Läraren ska förmedla lektionens innehåll och ställer några frågor till klassen för att kontrollera att eleverna följer med. Att planera och genomföra en undervisning i helklass där alla elever aktiveras muntligt är inte ett lätt uppdrag. Mer vanligt förekommande är att läraren står för majoriteten

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Edlund, K. (2025). Kommunikationsstödjande strategier i praktiken. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 329–350). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.p>. Licens: CC BY 4.0

av det som sägs under en lektion (Eadie et al., 2021; Hattie, 2008). Således pågår förmodligen muntlig interaktion i praktiken enbart med ett par elever vid ett lektionstillfälle. Det här kapitlet vill belysa några språkstimulerande tekniker som kan öka lärares möjligheter att arbeta kommunikationsstödjande i klassrummet. Vidare beskrivs strukturerade smågruppssamtal som en klassrumsaktivitet där det finns möjligheter att främja elevers muntliga språkutveckling och deltagande i samtal. I kapitlet presenteras empiriska kvalitativa data som omfattar ett urval av transkriberade utdrag från videoinspelningar av strukturerade smågruppssamtal med lärare och elever. Utdragen från smågruppssamtalen beskriver hur lärarnas användning av fem kommunikationsstödjande strategier fungerar i interaktion med eleverna i praktiken. Utöver exempel på utdrag som visar muntliga interaktioner mellan lärare och elever ger kapitlet en beskrivning av vilka erfarenheter två lärare har av fortbildning och coachning i att använda de fem kommunikationsstödjande strategier i undervisningen.

I dagens skola finns det förväntningar på att alla elever ska klara av att delta muntligt i olika klassrumsaktiviteter. För en del elever är det lätt att förmedla det man vill säga. Andra elever kanske kämpar med att både uttrycka sig och att förstå vad lärare och kamrater säger. Skolan har ett kompensерande uppdrag som innebär att skapa förutsättningar för att alla elever ska nå kunskapsmålen i läroplanen (Skolverket, 2022). Undervisningen behöver därför innehålla olika aktiviteter för att träna kommunikativa förmågor, däribland elevers muntliga språk, i olika sammanhang. Att träna den muntliga språkförmågan är också centralt då den utgör grunden för elevens fortsatta läs- och skrivutveckling (Snow, 2020).

Övergripande i läroplanens kapitel 2 står att "Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling." (Skolverket, 2022, s. 14). Läroplanen är rik på ett innehåll som är kopplat till elevers muntliga förmåga i olika skolämnen och som ofta kan handla om att eleven kan beskriva och samtala om olika företeelser. Exempelvis nämns följande i kriterierna för godtagbara kunskaper i ämnet svenska i slutet av årskurs 3: "Eleven samtal­lar om elevnära frågor och ämnen och ställer frågor, ger kommentarer och framför egna åsikter. När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår." (Skolverket, 2022, s. 230).

För många elever kan det innebära en stor utmaning att kommunicera och att uttrycka sig muntligt i klassrumssituationer. Ungefär 12–13 %

av alla barn och ungdomar uppskattas ha svårigheter kopplat till språk och kommunikation i olika sammanhang i skolan (McLeod & McKinnon, 2007). Då orsakerna till elevers svårigheter varierar kan det beskrivas med uttrycket att vara i *språklig sårbarhet* (Bruce et al., 2024).

En orsak till att en elev är i språklig sårbarhet kan vara funktionsnedsättningen språkstörning. Språkstörning innebär att kommunikativa förmågor (t.ex. uttrycksförmåga och förståelse) är påverkade i olika omfattning (Hallin, 2019). Språklig sårbarhet och språkstörning är däremot inte synonyma med varandra. Språklig sårbarhet är ett vidare begrepp och behöver förstås i förhållande till de förutsättningar som finns i lärmiljön (Bruce et al., 2024). Den språkliga sårbarheten manifesterar sig när individens språkliga förutsättningar och omgivningens språkliga krav inte stämmer överens (Bruce et al., 2024). Språklig sårbarhet kan alltså bero på att undervisningen ställer för höga språkliga krav i relation till den enskilde elevens språkliga förmåga.

När det handlar om att tillgodose elevers olika språkliga stödbehov visar internationell forskning att många lärare upplever att de saknar kunskap om lämpliga metoder att använda i klassrummet och fortbildningsinsatser är efterfrågade (Dockrell et al., 2017). En nationell rapport visar på liknande behov av utbildande insatser avseende metoder och hur man praktiskt går tillväga i undervisningen för att stödja elever med språkstörning (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018).

Ett observationsverktyg för kommunikationsstödjande strategier

I kapitlet beskrivs några kommunikationsstödjande strategier ur *The Communication Supporting Classroom Observation Tool* (CSCOT; Dockrell et al., 2012, 2015). Observationsverktyget utarbetades ursprungligen inom ramen för ett brittiskt forskningsprogram för att stödja skolor i att utveckla språk- och kommunikationsstödjande arbetssätt i undervisningen. Verktyget har även översatts och utprövats i en svensk skolkontext och resultatet visade en god överensstämmelse med den engelska versionen (Waldmann & Sullivan, 2017). I CSCOT-verktyget ingår flera olika kommunikationsstödjande strategier som syftar till att främja elevers muntliga språkutveckling i förskoleklass till årskurs 2. Sådana strategier har i flera studier visat sig fungera språkstimulerande och kan användas ämnesövergripande i klassrumsundervisningen (Dockrell et al., 2015).

CSCOT-verktygets teoretiska perspektiv utgår från att en riklig språkexponering och sociala interaktioner är centrala för barns språkutveckling (Chapman, 2000; Vygotskij, 2001). Verktyget är uppdelat i tre språkliga dimensioner som är av vikt för att utveckla det muntliga språket (Dockrell et al., 2015). Den första dimensionen handlar om *Språklig lärmiljö* och omfattar den fysiska lärmiljön i klassrummet. Till exempel observeras om det finns utrymmen för bokaktiviteter och att lärandematerial i klassrummet är etiketterat med bilder/ord. Klassrumsobservationer med CSCOT-verktyget har visat att lärare ofta skapar en god språkstödjande fysisk lärmiljö i klassrummet (Dockrell et al., 2015; Waldmann & Sullivan, 2017). Den andra dimensionen handlar om *Förekomsten av språkliga lärtillfällen* och omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling i klassrummet. Det handlar exempelvis om att elever har möjlighet att delta i strukturerade samtal med lärare och klasskamrater. Den tredje dimensionen fokuserar på *Förekomsten av språkliga interaktioner i klassrummet* och omfattar på vilket sätt vuxna talar med eleverna. Till exempel observeras om läraren ställer öppna frågor i interaktionen med eleverna och om läraren utvidgar elevers yttranden. Observationer med CSCOT har visat att språkliga interaktioner verkar förekomma i lägre omfattning bland lärare (Dockrell et al., 2015; Waldmann & Sullivan, 2017). Det kan alltså finnas anledning att i fortbildningsinsatser särskilt fokusera på lärares användning av språkliga interaktioner för att utveckla en språkstödjande undervisning. Under nästa rubrik presenteras denna typ av interaktionsfrämjande strategier närmare.

Verktyget kan användas flexibelt för att, såväl i praktik som i forskning, genomföra observations- och fortbildningsinsatser inriktade på lärares undervisning (Dockrell et al., 2015). Exempel på svenska studier som har använt CSCOT i fortbildningsinsatser är Nordberg (2021) för lärare i förskolan och Andersson et al. (2022) för lärare i grundskolan. Gemensamt för de studierna är att fortbildningsinsatserna omfattades av större delar, eller alla tre språkliga dimensioner, av CSCOT. Det har föreslagits att interventioner med CSCOT även kan omfatta vissa aspekter av kommunikation och på så vis riktas mot specifika delar av verktyget (Law et al., 2019).

I det här kapitlet utgår kommunikationsstödjande strategier från hur strategierna beskrivs i CSCOT-verktygets språkliga dimension om muntliga interaktioner. Det finns andra sätt att beskriva liknande strategier och språkstimulerande metoder. Ett exempel är kapitlet av Wallin

et al. (2025) som handlar om kommunikationsstödjande strategier i anpassad grundskola.

Kommunikationsstödjande strategier som främjar interaktioner

I detta avsnitt presenteras fem kommunikationsstödjande strategier ur CSCOT-verktyget. Strategierna ingick i ett forskningsprojekt som handlade om fortbildning och coachning för lärare i att använda strategierna, samt hur eleverna responderade på lärarnas strategianvändning (Edlund et al., 2023; Edlund et al., 2024). Strategierna återfinns i CSCOT:s tredje dimension, som innebär att främja muntliga interaktioner i klassrummet (Dockrell et al., 2012).

Öppna frågor – strategin handlar om att läraren ställer öppna frågor i undervisningen med frågeord som: *vad, var, när, hur* och *varför* (Dockrell et al., 2012). Lärares användning av öppna frågor stimulerar barns och elevers språk (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Öppna frågor ger elever möjligheter att utveckla sina yttranden mer än om läraren ställer slutna ja/nej-frågor, vilket ofta genererar korta svar i form av något enstaka ord (Hindman et al., 2019). Studier visar att lärare ofta använder sig av öppna frågor i undervisningen (Dockrell et al., 2015; Nordberg, 2021), vilket kan betyda att strategin är väl etablerad hos många lärare.

Utvidgningar – strategin handlar om att läraren utvidgar elevers yttranden semantiskt (ord och begrepp) eller syntaktiskt (grammatiskt) (Dockrell et al., 2012). Ett exempel är när eleven säger ett yttrande: ”Titta på mina skor!” och läraren responderar genom att utvidga elevens yttrande genom att lägga till några ord ”Det var jättefina gymnastiskor!” (Waldmann & Sullivan, 2017). Genom lärares användning av strategin utvidgningar får barn och elever möjlighet till att dels bli bekräftade i vad de yttrar, dels få höra mer detaljer i språket (Kane et al., 2023). Strategin kan få betydelse för ett utökat ordförråd (Cabell et al., 2015), och kan vara särskilt gynnsamt för den muntliga språkutvecklingen hos tvåspråkiga barn (Kane et al., 2023).

Etikettering – strategin handlar om att lärare erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (Dockrell et al., 2012). Waldmann & Sullivan (2017) beskriver att etikettering kan handla om att läraren använder terminologi för att förklara ordklasser (t.ex. substantiv), matematiska former (t.ex. pentagon) eller sätter ord på känslor (t.ex. överlycklig, eller upprörd). Strategin leder till att eleverna får höra nya ord, vilket på sikt kan ha betydelse

för att utveckla elevens ordförråd och läsförståelse (Dickinson & Porche, 2011).

Kontraster – strategin syftar till att uppmärksamma eleverna på kontraster i språket. Det handlar om att uppmärksamma skillnader mellan olika ord eller mellan olika språkliga strukturer (Dockrell et al., 2012; Wasik, 2006). Strategin innebär att läraren explicit lyfter skillnaden mellan exempelvis orden liten-mindre-minst eller för ett resonemang kring skillnaden mellan olika biltyper (t.ex. bil-lastbil) (Dockrell et al., 2012). Kontraster handlar alltså om att hjälpa eleven att få en ökad uppmärksamhet på olika typer av skillnader i språket.

Uppmuntran att använda nya ord – strategin handlar om att läraren aktivt försöker uppmuntra elever att tala och använda nya ord (Dockrell et al., 2012). Läraren kan använda sig av särskilda språkliga markörer, eller *prompter*, för att locka fram ordet hos eleven. Det kan innebära att läraren ger ledtrådar genom påståenden, frågor eller genom att ge första bokstaven i ordet, utan att säga själva ordet (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Således skiljer sig *prompter* från att mer allmänt uppmuntra elevers yttranden. Strategin kan exempelvis användas om läraren planerar för att barnen ska lära sig att använda särskilda ord ur en text (Wasik & Iannone-Campbell, 2012).

Strukturerade smågruppssamtal

Strukturerade samtal är en undervisningsaktivitet som nämns i läroplanen och för grundskolans årskurs 1–3 innebär aktiviteten att elever får möjlighet att delta och uttrycka sig i samtal som ofta utgår från texter (Skolverket, 2022). I en systematisk översikt av flera studier undersöktes effekten av språkinerventioner på barns och elevers språk- och läsförståelseförmågor (Rogde et al., 2019). Bland annat visade studien att just undervisningsaktiviteter som erbjuds i mindre grupper kan ge positiva effekter på barns och elevers muntliga språkförmågor. Strukturerade samtal kan alltså skapa möjligheter för fler elever att delta aktivt om samtalen genomförs i mindre samtalsgrupper. Även CSCOT innehåller strategier som beskriver vikten av att ge elever möjligheter till att få arbeta i smågrupper i skolarbetet för att främja muntlig språkutveckling (Dockrell et al., 2012, 2015). Aktiviteter som nämns som språkstimulerande i CSCOT vad gäller organisationen av skolarbetet är att eleverna får engagera sig i interaktiv bokläsning. Vidare handlar det även om att eleverna får möjligheter till att engagera sig i strukturerade samtal med läraren och med klasskamraterna. En studie av Alatalo et al.

(2023) visar att det i förskolan förvisso är vanligt att lärare genomför spontan högläsning med barnen, men att det däremot inte ges samma möjligheter för barnen att samtala om innehållet i texten som under en mer planerad högläsningsaktivitet i smågrupper. Att möjliggöra strukturerade samtalsaktiviteter baserade på högläsning i smågrupper utgör alltså i sig en mycket språkstimulerande aktivitet och kan bidra till fler muntliga interaktionsmöjligheter mellan lärare-elev och elev-elev. Ett exempel på en evidensbaserad metod för högläsning och samtal är dialogisk bokläsning, vilket beskrivs i kapitlet av Riad et al. (2025).

Coachning i att använda kommunikationsstödjande strategier

I studien som hänvisas till tidigare av Edlund et al. (2023) prövades en individuell småskalig fortbildning och coachning i att använda de fem kommunikationsstödjande strategierna som finns presenterade i kapitlet. Coachningen var utformad likt det som beskrivs i kapitlet av Sandall (2025), som innebär en praktikbaserad coachning med observationer, feedback och reflektion. Två grundskollärare i årskurs 2 deltog i fortbildningsinsatsen och coachningen. En tredje lärare deltog i jämförande syfte utan att ta del av fortbildningen och coachningen. Både teori och praktiska övningar baserade på de fem kommunikationsstödjande strategierna ingick i fortbildningen och coachningen. Totalt genomfördes fyra jämnt spridda coachningstillfällen om 60–90 minuter vardera under en 10-veckorsperiod. Varje tillfälle föregicks av direkta observationer av lärarnas strategianvändning i interaktion med eleverna. Vid ett femte tillfälle genomfördes en uppföljande observation två månader efter avslutad fortbildningsinsats.

Upplägget vid observationerna var att varje lärare genomförde strukturerade smågruppsamtal med eleverna. Smågruppsamtalen innebar att läraren högläste olika texter för eleverna med efterföljande samtal om textinnehållet. Smågrupperna bestod av mixade elevgrupper med sex elever per grupp. I varje smågrupp fanns både elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet. Under smågruppsamtalen användes CSCOT-verktyget för direkta observationer av lärarnas strategianvändning och fungerade som ett underlag i den efterföljande coachningen med lärarna.

Samtidigt med de direkta observationerna genomfördes videoinspelningar under smågruppsamtalen, som användes i dataanalysen av lärarnas strategianvändning. Frekvenser av lärarnas strategianvändning beräknades vid tre tidpunkter: före, under och efter fortbildningsinsatsen.

Resultatet av studien visade ett övergripande mönster där lärarna som deltog i fortbildningen använde vissa av de fem kommunikationsstödjande strategierna mer frekvent under coachningsperioden, medan andra strategier verkade mer svår använda. Strategianvändningen verkade även avta vid uppföljningstillfället. Strategin som innebär att ställa öppna frågor verkade överlag vara en etablerad strategi hos lärarna. Inte minst visade observationer av jämförelselärarens strategianvändning att öppna frågor var den mest frekvent använda strategin över tid. För en mer utförlig beskrivning av studien hänvisas till Edlund et al. (2023).

Inför studien gavs skriftlig information och skriftligt samtycke inhämtades av rektorer, lärare, vårdnadshavare och elever. Eleverna informerades även muntligt vid ett klassbesök då de fick möjlighet att ställa frågor. Etikprövning genomfördes inför studien (diarienummer 2019-02735).

Exempel på kommunikationsstödjande strategier i praktiken

I detta avsnitt presenteras ett urval av transkriptionsutdrag från videoinspelningarna av de strukturerade smågruppssamtalen med lärare och elever beskrivna i studien av Edlund et al. (2023). Först presenteras 10 transkriptionsexempel ur de strukturerade smågruppssamtalen med lärare-elevinteraktioner. Smågruppssamtalen transkriberades och analyserades i Child Language Data Exchange System (CHILDES; MacWhinney, 2000). CHILDES är en open-source resurs för att med en detaljnära metod transkribera, koda och analysera talat språk. Transkriberingen följde manualen *Codes for the Human Analysis of Transcripts* (CHAT; MacWhinney, 2000). Tabell 1 visar några av de transkriptionsmarkörer som användes ur CHAT-manualen och som även återfinns i kapitlets transkriptionsexempel. De transkriberade utdragen beskriver exempel på hur användningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerade i praktiken, vilket kan bidra till en förståelse för hur strategianvändningen kan verka språkstödjande för eleverna. Vidare återges erfarenheter från de två lärarna som deltog i fortbildningen och coachningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna. Individuella intervjuer om ungefär 45 minuter genomfördes med lärarna. Intervjuerna transkriberades och analyserades med innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Redovisningen av lärarnas svar är organiserat under fyra rubriker som beskriver lärarnas erfarenheter av att använda de fem kommunikationsstödjande strategierna i undervisningen. Lärarnas beskrivningar exemplifieras med citat.

Tabell 1. Exempel på transkriptionsmarkörer (MacWhinney, 2000).

Transkriptionsmarkör	Förklaring
*Elev/*Lärare	Beteckning på talare
. ? !	Punkt, frågetecken eller utropstecken är avgränsare för yttranden.
()	Ohörbart tal
<ord> [!]	Föregående ord är betonat
+...	Ofullständigt yttrande
(.)	Kort paus
&-	Olika exempel av paus- eller feedbackmorfem ('eh', 'mm')
↵	Upprepning
+<	Överlappande tal
[/]	Omtag
%com	Kommentarsrad

Transkriptionsexempel från smågruppssamtalen

Här nedan presenteras utdrag ur transkriptioner från smågruppssamtalen organiserat utifrån de fem kommunikationsstödjande strategierna som ingick i coachningen. Lärarna benämns som Lärare i transkriptionerna medan eleverna är namngivna med fingerade namn. Förklaringar av transkriptionsmarkörer finns i Tabell 1.

Öppna frågor

Strategin som handlar om att ställa öppna frågor ses som språkfrämjande eftersom eleven behöver utveckla sina yttranden mer än för en ja/nej fråga. I följande exempel pågår samtal utifrån en text om rymden och planeterna. För att belysa skillnader i interaktionerna visar exemplen hur läraren använder olika frågetyper. Exempel 1 visar en ja/nej-fråga, som här leder till tydlig begränsad respons från eleven Alex. Eleven svarar förvisso på frågan, men möjligheter att utveckla resonemangen skapas inte utifrån sättet frågan ställs. I exempel 2 inleder läraren med att ställa en fråga av mer ja/nej karaktär (rad 1), men fortsätter sedan med att ställa öppna frågor (rad 2–4). Det som händer i den här situationen är att läraren ställer flera öppna frågor på varandra men utan att stanna upp för att invänta barnens respons. På så vis uteblir möjliga interaktionstillfällen med eleverna.

Slutligen visar exempel 3 hur läraren ställer en öppen fråga, inte flera i följd, och eleven Bill får möjlighet att svara och utveckla sina tankar.

Exempel 1

- 1 *Lärare: har de(t) åkt nå(go)n människa till Mars då?
- 2 *Alex: nej.

Exempel 2

- 1 *Lärare: vet ni hur månen +...
- 2 *Lärare: va(r)för kan man se månen på natten då?
- 3 *Lärare: va(r)fö(r) lyser månen?
- 4 *Lärare: hur kan den lysa?

Exempel 3

- 1 *Lärare: om man vill ta reda på mer saker om Mars.
- 2 *Lärare: hur gör man när man tar reda på saker om planeterna?
- 3 *Bill: man kan skicka ut så här (.) satelliter.
- 4 *Bill: eller så åker man dit.

Utvidgningar

Att utvidga elevernas yttranden handlar om att semantiskt eller syntaktiskt utveckla elevernas yttranden. I exempel 4 samtalar läraren med eleverna om vad de tror ska hända i texten. Utvidgningar kan ske som i exempel 4 genom att läraren först repeterar vad eleven Clara har sagt och därefter utvidgar yttrandet med några ord. I exempel 5 pågår ett samtal om planeterna Jorden och Mars. Här sker en utvidgning av eleven Disas yttrande, men utan att först repetera det som eleven har sagt. Istället responderar läraren genom att ta vid efter elevyttrandets slut och utvidgar på så vis med ytterligare några ord.

Exempel 4

- 1 *Clara: eller så kanske hon har en liten haj som ett litet husdjur.
- 2 *Lärare: hon kanske har en liten haj som husdjur.
- 3 *Lärare: precis. [efter punkt är en längre paus som markerar slut på yttrandet].
- 4 *Lärare: hon kanske har ett stort akvarium hemma.
- 5 *Lärare: +< me(d) en haj i.

Exempel 5

- 1 *Disa: de(t) fanns inte lika mycke(t) syre på Mars.
 2 *Disa: som de(t) finns på Jorden.
 3 *Lärare: nej. [efter punkt är en längre paus som markerar slut på yttrandet].
 4 *Lärare: syret på Jorden räcker för att vi ska kunna leva och andas.
 6 *Lärare: men de(t) gör de(t) inte på Mars.

Etikettering

Strategin etikettering handlar om att sätta ord på handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen. Lärarens användning av etikettering kan ofta innebära resonemang av förklarande karaktär kring terminologi, ord och begrepp. På så vis kan användning av strategin leda till rika möjligheter för språkexponering som är viktigt för elevernas språkutveckling på sikt. I exempel 6 har läraren läst en text om planeten Mars och i transkriptionsutdraget pågår ett samtal om planetens rödaktiga sand. Eleven Edvin frågar om ämnet järnoxid och läraren ger en förklaring. Efter ett tag kommer eleven Frank in i samtalet.

Exempel 6

- 1 *Edvin: va(d) är järnoxid?
 2 *Lärare: järn är ju ett grundämne.
 3 *Edvin: &-aa.
 4 *Lärare: och när de(t) reagerar me(d) syre +...
 5 *Lärare: så blir de(t) järnoxid.
 6 *Lärare: de(t) är lite de(t) som vi kallar för rost [!].
 7 *Lärare: lite förenklat.
 8 *Edvin: +< de(t) är +...
 9 *Edvin: de(t) är nästan som &-eh som luft +...
 10 *Edvin: som syre heter på engelska.
 11 *Edvin: oxygen.
 12 *Lärare: &-mm.
 13 *Edvin: nästan.
 14 *Lärare: allt som har nå(go)nting med oxid [!] på slutet har reagerat me(d) syre.
 15 *Frank: och människooxid.
 16 *Lärare: +< men nu är vi på typ (.) nians kemi här.
 17 *Frank: vi kan allt.

Kontraster

Strategin handlar om att uppmärksamma elever på kontraster i språket. I interaktionen med eleverna innebär det för läraren att vara lyhörd för att fånga tillfällen i samtalen och på så vis uppmärksamma på sådana språkliga kontraster. I exempel 7 fångar läraren upp att eleven Gina säger ordet *bokar* och uppmärksammar eleven på det rätta ordet för sammanhanget – *böcker*. Kontraster behöver inte bara vara av korrigerande karaktär, utan kan också vara mer av resonemang. I exempel 8 kretsar samtalet kring lek och läraren resonerar kontrasterande kring motsatserna *tråkigt* och *roligt* och får eleven Hugo att delta i samtalet.

Exempel 7

- 1 *Gina: &-mm (.) ja(g) komme(r) ihåg att de(t) stod bokar
↔lä↔längst i klassrummet.
- 2 %com: eleven säger bokar istället för böcker
- 3 *Lärare: de(t) stod böcker där ja.

Exempel 8

- 1 *Lärare: +< de(t) är en sak om man slutar för man tycker att de(t) är tråkigt.
- 2 *Lärare: men sluta inte leka saker som ni tycker är roligt.
- 3 *Lärare: för att nå(go)n annan tycker att de(t) är tråkigt.
- 4 *Hugo: ja(g) skulle aldri(g) sluta me(d) fotboll.

Uppmuntran att använda nya ord

Denna strategi handlar om att uppmuntra elever till att använda nya ord när de talar. I exempel 9 försöker läraren aktivt att få eleverna att använda ett särskilt ord ur texten – *världshav*. Läraren promptar genom att först ställa en fråga som ska få eleverna att minnas ordet utan att läraren själv nämner ordet. Därefter följer hon upp med en ledtråd för att uppmuntra eleverna till att själva använda ordet, vilket eleven Ida gör. I exempel 10 ställer läraren först en mer sluten fråga om *kontinenter* och ger ordet till eleven John. Eleven blir osäker på ordets betydelse. Istället för att läraren förklarar själv, eller går vidare till en annan elev, stannar hon upp och uppmuntrar eleven till att försöka förklara, vilket eleven också gör.

Exempel 9

- 1 *Lärare: kommer ni ihåg va(d) de(t) andra kallades för?
- 2 *Lärare: de(t) som va(r) alldeles blått.

- 3 *Lärare: Ida. [läraren säger elevens namn]
 4 *Ida: världshav.
 5 *Lärare: världshav och vatten ja.

Exempel 10

- 1 *Lärare: kommer ni ihåg va(d) kontinenter va(r)?
 2 *Lärare: John. [läraren ger ordet till eleven]
 3 *John: de(t) va(r) +...
 4 *John: &-eh va(d) heter de(t) +...
 5 *John: nej ja(g) glömde bort.
 6 *Lärare: kan du försöka förklara?
 8 *John: &-eh (.).
 9 *John: &-mm (.) att det är ett land.
 10 *John: <som mä(nniskan)> [/] som människan typ har gjort en gräns.

Lärarnas erfarenheter av att använda kommunikationsstödjande strategier i undervisningen

Lärarna uttryckte en ökad medvetenhet om vikten av att använda kommunikationsstödjande strategier i interaktionen med eleverna efter att ha deltagit i coachningen. De beskrev att de oftare använde strategierna i undervisningen än tidigare. Vidare beskrev lärarna vilka möjligheter strategianvändningen gav för eleverna och för undervisningen.

Att fånga tillfället i stunden

Lärarna beskrev hur de i början av coachningen funderade mycket på hur de skulle planera för strategianvändningen i undervisningen. Allt eftersom övergick lärarna mer till att använda strategierna spontant och naturligt i situationer som uppstod i arbetet med eleverna. Istället för att planera kring strategierna handlade det om att fånga tillfället i undervisningsstunden.

Jag blir medveten om många fler situationer som dyker upp i undervisningen...många av de här behövs ju inte alltid planeras in, utan hugg tag i dem när tillfällen dyker upp...

Tillägna sig och använda strategier

Strategierna användes i olika utsträckning av lärarna. En strategi som lärarna ansåg att de ofta använde var utvidgningar. Ena läraren beskrev

det som att hon använde strategin *för* ofta. Hon menade att hon lätt tog för mycket talutrymme av eleverna när hon använde strategin. Vidare beskrev läraren att hon var van sedan tidigare att ofta använda just strategin med öppna frågor i undervisningen. Hon ansåg att hon behövde försöka använda de andra strategierna mer. Särskilt nämnde hon strategin som handlar om att uppmärksamma kontraster i språket och som hon upplevde var en utmaning att använda spontant.

...jag utvidgar gärna lite för mycket och pratar lite för mycket så jag försöker tänka på det...Just det, kontraster...det som jag har försökt tänka mest på, det är just den med kontrasterna, att den har varit svårast och...eftersom den inte kommer så automatiskt.

Lärarna fyllde i veckovisa självskattningar kring sitt arbete för att uppskatta hur ofta de använde strategierna i undervisningen. Ena läraren uttryckte att självskattningarna fyllde en viktig funktion som en påminnelse att faktiskt komma ihåg att använda strategierna. Hon beskrev att det var mellan observationerna som hon utvecklade förmågan att använda strategierna i interaktionen med eleverna. Det var då som hon testade att använda strategierna i olika klassrumsaktiviteter.

Det är lite då det har fallit på plats och man har testat själv och så. Men sen också de här veckoutvärderingarna...de får en ju också att jag måste tänka lite på det, att jag inte kan glömma bort det tills nästa [gång]... Alltså det är otroligt lätt att bara falla tillbaks i gamla vanor och gamla mönster.

Det fanns en stark vilja hos lärarna att fortsätta implementeringsarbetet med strategianvändning i undervisningen efter avslutad fortbildning och coachning. Lärarna beskrev att de av eget intresse också började titta på andra delar av CSCOT-verktyget som inte ingick i coachningen. Inte minst hade lärarna blivit intresserade av vad som i CSCOT handlar om vilka språkliga möjligheter som kan skapas i undervisningen med hjälp av fysiska åtgärder. Det ledde till att den ena läraren möblerade om i klassrummet så att eleverna satt i smågrupper om fyra för att främja muntliga interaktioner mellan eleverna. Även i andra ämnen än svenska kunde de olika kommunikationsstödjande strategierna användas, enligt lärarna. Lärarna ansåg att i ämnen som samhälls- och naturorienterande ämnen (SO och NO) kunde man använda strategin etikettering ofta. SO- och NO-ämnen är "begreppstunga" skolämnena i läroplanen. Inom dessa ämnen krävs det att läraren sätter ord på företeelser och förklarar innebörden av ord och begrepp. Även inom matematikundervisningen ansåg lärarna att strategin etikettering särskilt lämpade sig för att hjälpa eleverna att träna begrepp.

...alla begreppen...’kostar fem kronor mer’..., ’mindre’... kommer ju in jättemycket i matten att faktiskt träna på att använda de här begreppen.

Muntligt deltagande hos eleverna

Lärarna beskrev att det fanns flera fördelar med strategianvändningen kopplat till elevernas språkutveckling. Övergripande uttryckte lärarna att de upplevde en skillnad efter coachningperioden vad gällde elevernas muntliga deltagande. Exempelvis ansåg lärarna att eleverna spontant diskuterade ords betydelser och oftare jämförde och kommenterade ord och begrepp. Ena läraren menade att hon märkte av att när eleverna fick samtala om ett ords betydelse så hjälpte det eleverna att minnas orden bättre. Vikten av språkfrämjande klassrumsaktiviteter som kan stimulera eleverna till spontana samtal sinsemellan lyftes fram, samt att det var viktigt att eleverna skulle gynnas av arbetssättet.

Det är mer kommunikation i klassrummet från elevernas håll...och fler vågar säga någonting.

Det är målet såklart att det är de [eleverna] som ska ha nytta av det här i slutändan. Inte jag egentligen, inte jag som självändamål, utan det är för elevernas skull. Det är som allt man gör som lärare, det är ju för elevernas skull. Men om det ska bli bra för eleverna så måste det ju landa hos mig.

Även andra aspekter av samspelet i klassrummet än de rent språkliga lyftes fram. Exempelvis beskrev ena läraren att hon upplevde att det utvecklats ett mer tillåtande klassrumsklimat och att det blivit mer okej att ”göra eller säga fel”. Lärarna menade att elever som de ansåg vara i språklig sårbarhet generellt vågade delta i samtalen oftare än de gjort tidigare. Elever som tidigare svarade med korta ja/nej svar gjorde oftare längre yttranden efter fortbildningsinsatsens slut. I synnerhet såg lärarna att förändringarna skedde inom de strukturerade smågrupps-samtalen. Kontakten och möjlighet till interaktion med eleverna blev också en helt annan i smågrupperna än under aktiviteter som skedde i helklass.

Strukturerade smågruppssamtal som kontext

Lärarna beskrev att användningen av kommunikationsstödjande strategier i smågruppssamtal bidrog till att det blev lättare att se och få alla elever delaktiga i samtalen. Det fanns en förväntansfull känsla bland eleverna inför smågruppssamtalen. Lärarna uppfattade att smågrupps-samtalen var en gynnsam samtalsform för alla elever och att både elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet deltog aktivt i samtalen.

...alla barnen öppnar upp sig mer men även dem som kanske inte säger så mycket annars eller svarar väldigt kortfattat nästan 'ja' eller 'nej' har ju nu liksom kommit med längre svar...

Tidigare erfarenheter av smågruppssamtal baserat på texter beskrevs av ena läraren. Hon såg ett behov av att försöka arbeta mer strukturerat kring smågruppssamtal som en återkommande aktivitet i undervisningen. Lärarna reflekterade också kring olika utmaningar i att organisera denna aktivitet praktiskt i skolarbetet. Det behövs vissa förutsättningar så att gruppstorleken på smågrupperna är lämplig och inte bli för stor. Lärarresurser behöver finnas i undervisningen för att det ska fungera för resten av klassen under det att smågruppssamtalen pågår. Vidare behövs ändamålsenliga lokaler som exempelvis angränsande mindre gruppum till klassrummet.

...ha det lite mer strukturerat ... Man märker verkligen vilken otrolig skillnad det blir och just på talutrymme och vilka som vågar säga någonting... De orkar ju lyssna mycket längre också när de är i en mindre grupp för att de också får tala mer.

Man skulle behöva mindre grupper. Och en halvklass, ja visst det är 13 stycken, men 13 är också ganska många om man ska ha mindre boksamtal...att det inte finns tillräckligt med personal...och att den personalen som finns, de har så många andra uppdrag...

Möjligheter genom medvetenhet

I detta kapitel har exempel från strukturerade smågruppssamtal och intervjuer belyst hur de två lärarnas användning av fem kommunikationsstödjande strategier fungerade i praktiken. Studier som har prövat fortbildningsinsatser med CSCOT-verktyget och kommunikationsstödjande strategier har börjat genomföras med lärare i svensk för- och grundskola (Andersson et al., 2022; Nordberg, 2021). Det behövs dock mer forskning som undersöker arbetssättet med studier som inte enbart undersöker utfallet av lärares fortbildning i att använda strategierna, men även vilka elever som bäst gynnas av arbetssättet.

I början av kapitlet beskrevs att lärares användning av kommunikationsstödjande strategier i undervisningen kan vara ett sätt att skapa möjligheter för utökad lärare-elev och elev-elev muntlig interaktion i klassrummet (Dockrell et al., 2015). Att stödja elever i deras muntliga språkutveckling är av vikt eftersom muntlig språkförmåga är nära kopplat till innehållet i olika skolämnen i grundskolan och följaktligen

även ska bedömas av lärare (Skolverket, 2022). Det som framträder ur kapitlets empiri är att de två lärarna beskriver möjligheter för en undervisning som främjar muntliga interaktioner genom att de har en medvetenhet kring hur strategierna fungerar. En förutsättning för att utveckla en fördjupad förståelse av strategierna och hur de påverkar elevernas faktiska möjligheter till att delta muntligt i samtalen är att lärare får teoretiska kunskaper om strategierna, tillfällen att öva strategierna och att reflektera kring dem (Mathers, 2021). I interventionsprogram med fortbildning och coachning visar studier på vikten av flera komponenter för att ge god effekt (Markussen-Brown et al., 2017; Sandall, 2025). Det kan exempelvis innebära observationer, feedback, teori och tillfällen att träna och att reflektera. I skolan kan speciallärare ha en coachande roll i sin yrkesprofession. En praktikbaserad intervention inriktad på lärarcoachning kan exempelvis genomföras med att speciallärare observerar lärares användning av kommunikationsstödjande strategier i undervisningen och därefter genomför efterföljande coachning och reflekterande samtal.

En fördjupad förståelse av strategierna kan bidra till att lärare utvecklar en spontan och flexibel strategianvändning, vilket är av betydelse för att eleverna ska gynnas språkligt (Mathers, 2021). Detta var också något som de två lärarna reflekterade över i intervjuerna. De beskrev en utveckling från att först planera för hur strategierna skulle infogas i undervisningen till att med tiden gå över till att använda strategierna mer spontant. En möjlig tolkning av lärarnas beskrivningar kan vara att lärarnas lyhördhet för vad eleverna uttryckte ökade när tankar på att planera för att använda strategier släppte. På så vis beskrev lärarna att de bättre kunde fånga tillfällen i stunden att använda olika kommunikationsstödjande strategier. Vidare handlar en fördjupad förståelse om skillnader i strategiernas inverkan på samtalen (Mathers, 2021). Utdragen från smågruppssamtalen och lärarnas erfarenheter visar att de olika strategierna kan ha olika syften i interaktionerna. Vissa kommunikationsstödjande strategier kan fungera mer språkexponerande och framåtsyftande än andra strategier, exempelvis strategin etikettering. Eleverna kan genom lärarens användning av etikettering utöka ordförrådet på sikt, vilket inte syns omedelbart i undervisningssituationen utan kan observeras vid ett senare tillfälle (Dickinson & Porche, 2011). Andra strategier kan verka mer inbjudande i stunden för eleverna att tala i pågående samtal. I transkriptionsutdragen är det tydligt att strategin – uppmuntran till att använda nya ord – kan fungera som en inbjudan till interaktion och att elever får möjlighet att träna sig på nya

ord. Sammantaget kan lärares medvetenhet om skillnader i strategierna bidra till att lärare balanserar sin strategianvändning så att den fungerar gynnsamt för elevers språkutveckling, både på kort och lång sikt.

Lärarna beskrev även andra och mer övergripande möjligheter med att använda flera olika kommunikationsstödjande strategier i undervisningen, utöver de som ingick i coachningen, och som var relaterade till språkfrämjande anpassningar i den fysiska lärmiljön. Inte minst utforskade lärarna själva andra delar av innehållet i CSCOT-verktyget och reflekterade kring möjligheterna att använda strategierna i olika skolämnen. Strategierna i CSCOT kan beskrivas som allmängiltiga och kan därför användas för att främja språkutveckling i olika klassrumsaktiviteter (Dockrell et al., 2015).

Den klassrumsaktivitet som låg till grund för observationerna var strukturerade smågruppsamtal. Denna form av strukturerade samtal är ett arbetssätt som ingår i läroplanen (Skolverket, 2022). Som tidigare nämnts ingår även samtalsformen och möjligheten att arbeta i smågrupper som exempel på språkfrämjande aktiviteter i CSCOT-verktyget (Dockrell et al., 2015). I linje med tidigare forskning om fördelarna med att träna muntligt språk i mindre sammanhang (Rogde et al., 2019) uttryckte de två lärarna att strukturerade smågruppsamtal var ett arbetssätt som de upplevde gynna alla elevers muntliga språkutveckling. Lärarnas beskrivningar handlade om att smågruppsamtalen skapade fler möjligheter till interaktion mellan lärare och elever, samt att fler elever var delaktiga i smågrupperna än i helklass. Eleverna vågade ta för sig genom att delta mer muntligt i smågruppsamtalen. Lärarnas beskrivning av ett ökat muntligt deltagande hos eleverna gällde även för elever i språklig sårbarhet.

Smågruppsamtalens struktur, med lärarens högläsning som grund och det systematiska arbetssättet som samtalen innebar, lyftes fram av lärarna som viktiga aspekter att ta med i den egna undervisningen framöver. Vikten av ett systematiskt arbetssätt kring högläsning i förskolan lyfts fram av Alatalo et al. (2023) och det är lika betydelsefullt att planera för i grundskolan. Ett arbetssätt som smågruppsamtal kräver ofta förändringar i organisationen för att lärare ska kunna ha förutsättningar för att kunna planera och genomföra samtalen inom ramen för klassrumsundervisningen. Rektors stöd krävs för en god samverkan mellan lärare och annan skolpersonal för att organisera och genomföra smågruppsamtal på en regelbunden basis. Beroende på hur skolan är organiserad och vilka resurser som finns att tillgå kring genomförandet av strukturerade smågruppsamtal kan samverkansformer exempelvis

handla om att utveckla samarbete lärare sinsemellan, mellan lärare och fritidspedagoger eller lärare och speciallärare.

Slutsatser

Muntligt språk är en kommunikativ förmåga som är central för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen (Snow, 2020). Därför behöver undervisningen ge många möjligheter för elever att träna sitt muntliga språk i olika klassrumsaktiviteter (Dockrell et al., 2015). Kapitlet belyser två grundskollärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier i praktiken efter att ha deltagit i en fortbildningsinsats och coachning. Strategierna innebär språkstimulerande tekniker som har potential att bidra till elevers språkutveckling genom att främja muntliga interaktioner i klassrummet (jfr. Dobinson & Dockrell, 2021). Att som lärare ha god kunskap om strategierna och hur de fungerar i praktiken kan ge bättre förutsättningar för att skapa en undervisning som präglas av många tillfällen för eleverna att interagera muntligt. Även strukturerade smågruppssamtal kan vara en gynnsam aktivitet för elevers muntliga språkutveckling. Smågruppssamtal kan skapa tillfällen för fler muntliga interaktioner jämfört med i helklass och är därför en undervisningsaktivitet som kan fungera särskilt språkfrämjande för elever i språklig sårbarhet. Sammantaget kan kapitlets beskrivning och empiriska exempel av de fem aktuella kommunikationsstödjande strategierna utgöra en diskussionsgrund för hur muntlig interaktion kan främjas i klassrummet.

Referenser

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjåru, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Andersson, K., Sandgren, O., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Hansson, K., & Sahlén, B. (2022). Enhancing teachers' classroom communication skills – Measuring the effect of a continued professional development programme for mainstream school teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/02656590211070997>
- Bruce, B., Ivarsson, U., & Svensson, A-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken* (2 uppl.). Studentlitteratur.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Chapman, R. S. (2000). Children’s language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(1), 33. <https://doi.org/10.1017/S0021963099004953>
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <http://www.jstor.org/stable/29782878>
- Dobinson, K. L. & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527–554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Developing a communication supporting classrooms observation tool*. Research Report DFE-RR247- BCRP8. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/developing-a-communication-supporting-classrooms-observation-tool>
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>
- Dockrell, J. E., Howell, P., Leung, D., & Fugard, A. J. B. (2017). Children with speech language and communication needs in England: Challenges for practice. *Frontiers in Education*, 2, 35. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00035>
- Eadie, P., Stark, H., Snow, P., Gold, L., Watts, A., Shingles, B., Orsini, F., Connell, J., & Goldfeld, S. (2021). Teacher talk in early years classrooms following an oral language and literacy professional learning program. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1998938>
- Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2023). Primary school teachers’ patterns in using communication-supporting strategies following a professional development program: Lessons learned from an exploratory study with three teachers. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1036050>
- Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2024). An exploratory study of children’s expressive language productivity in

- relation to teachers' use of communication-supporting strategies. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1308388>
- Hallin, A. E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Natur & Kultur.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher–child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D., & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352–361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>
- Law, J., Tulip, J., Stringer, H., Cockerill, M., & Dockrell, J. (2019). Teachers observing classroom communication: An application of the communicating supporting classroom observation tool for children aged 4–7 years. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 203–220. <https://doi.org/10.1177/0265659019869792>
- MacWhinney, B. (2000). *The Childes Project: Tools for Analyzing Talk. Transcription format and programs* (3rd ed.). Erlbaum.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mathers, S. J. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: Explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- McLeod, S. & McKinnon, D. H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(Suppl 1), 37–59. <https://doi.org/10.1080/113682820601173262>

- Nordberg, A. (2021). Support of language and communication in the 'Tambour situation' in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 191(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>
- Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: förberedelser och genomförande av högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.o>
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4), e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Sandall, S. R. (2025). Kollaborativa ansatser till professionsutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 57–79). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.d>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. www.skolverket.se
- Snow, P. C. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning. En nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning*. <https://www.spsm.se/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Waldmann, C. & Sullivan, K. P. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium*, Uppsala universitet 21–22 april 2016 (s. 160–168).
- Wallin, S., Thunberg, G., & Wilder, J. (2025). Kompetenta kommunikationspartners gör skillnad: En undersökning av AKKtiv Kompis i anpassad grundskola. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 413–437). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.t>
- Wasik, B. A. (2006). Building vocabulary one word at a time. *Young Children*, 61(6), 70–78.
- Wasik, B. A. & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321–332. <http://www.jstor.org/stable/23321314>

Kapitel 16. Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor

Maria Gladh & Eva Siljehag

För barn i förskolan har lek med andra barn, den sociala leken, ett värde i sig själv och kan ge barn med olika förutsättningar, hemssituationer och familjebakgrunder möjligheter att uppleva gemenskap, bearbeta sina erfarenheter, förstå andra och skapa relationer. Sådan lek är också central för barns utveckling och lärande inom flera områden, inte minst det sociala. Detta kapitel belyser behovet och betydelser av att pedagoger utökar sin professionella repertoar genom att använda kamratmedierade interventioner, för barn som har svårt att själva involvera sig i och upprätthålla delaktighet i lek med kamrater på förskolan.

Lek mellan barn i den inkluderande förskolan

Barns lek med varandra i förskolan brukar oftast beskrivas på två sätt: antingen som så kallad *fri* lek – att de leker på eget initiativ utan inflytande och delaktighet av vuxna – eller som så kallad vuxenguidad lek – att de leker med vägledning och stöttning av pedagoger. Med denna beskrivning ställs ofta den fria leken, som ses som viktigare, i motsats till den vuxenguidade leken, som uppfattas störa den fria leken. I tidigare studier har det dock visat sig att både barn och pedagoger ser fri lek och vuxenguidad lek som lika viktiga, och att dessa korsbefruktar varandra (Bodrova, 2008; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2011). I Sverige, framhåller också förskolans läroplan att pedagogerna både ska introducera lek och skapa förutsättningar för lek som barn själva tar initiativ till (Skolverket, 2018).

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Gladh, M. & Siljehag, E. (2025). Lek mellan barn som medel och mål i inkluderande förskolor. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 351–371). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.q>.
Licens: CC BY 4.0

Detta kapitel behandlar lek mellan barn utifrån dess betydelse för barns delaktighet, och utveckling och lärande av sociala färdigheter i inkluderande förskolor. Med *inkluderande* menas liksom skrivningar i skollagen och förskolans läroplan, förskolor som vänder sig till alla barn, oavsett deras individuella förutsättningar och familjebakgrunder, där varje barn ska få den vägledning, stimulans och stöd det kan behöva i sitt lärande för att utvecklas så långt som möjligt utifrån utbildningens mål (SFS 2010:800: Skolverket, 2018). Denna definition åsyftar utfall i utveckling och lärande, liksom social rättvisa och möjlighet till delaktighet i enlighet med internationell policy (UN, 2023).

Barn utvecklar och lär sig sociala lekfärdigheter i ett komplext samspel med sina föräldrar och andra närstående personer i sin omgivning (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Movahedazarhouli, 2018). I Sverige utgör pedagoger och andra barn i förskolan en betydande del av denna omgivning för de flesta små barn i åldern tre till fem år (Skolverket, 2024). Utgångspunkten för kapitlet är att barns lek med varandra inte säkert kommer av bara farten när de är tillsammans i förskolan (Lifter et al., 2011). Vissa har svårt att själva initiera lek med andra barn, att bibehålla samspel och att uttrycka sina erfarenheter medan de leker (Odom et al., 2006; Barton, 2016). Utan pedagogers vägledning och stöttning kan de därmed missa möjligheter att lära sig och använda mer komplexa sociala lekbeteenden som leder till ömsesidigt utbyte och kommunikation med andra barn. Sådana särskilda utbildningsbehov kan till exempel gälla barn med autism som ofta har utmaningar i ömsesidig social interaktion (Bejnö, 2025; Erickson et al., 2014). Men särskilda utbildningsbehov förknippade med lek och samspel kan också gälla barn med andra funktionsnedsättningar och utan funktionsnedsättningar och behöver alltid förstås utifrån varje sammanhang och situation (Lillvist & Granlund, 2010). Genom att pedagoger i inkluderande förskolor uppmärksammar faktorer som hindrar barn ifrån att engagera sig i lek med varandra kan de målmedvetet erbjuda förhållningssätt och strategier som underlättar för barn att involvera sig i och upprätthålla lek med andra barn (Stanton-Chapman, 2014).

Kamratmedierade interventioner, på engelska kallade *peer-mediated instruction and intervention* (AFIRM, 2024), utgör exempel på evidensbaserade praktiker som i systematiska forskningsöversikter visats vara framgångsrika för att barn ska utveckla sociala färdigheter och öka delaktighet i leksamspel (Hume et al., 2021; Joseph et al., 2016). Ursprungligen utformades kamratmedierade interventioner för barn

med autism, men kan också bidra till ökad delaktighet i leksamspel för andra målgrupper av barn (McCollow & Hoffman, 2019). Dessa interventioner går ut på att barn med särskilda utbildningsbehov i lek med andra barn (fokusbarn) och mer socialt lekkunniga kamrater (stödbarn) vägleds och stötts av sina pedagoger, på olika sätt, att engagera sig i lekinteraktioner med varandra (Guralnick, 1990; Stanton-Chapman, 2014). *Medieringen* eller *förmedlingen* innebär därmed att utveckling och lärande av sociala färdigheter förväntas ske genom både instruktion och interaktion (AFIRM, 2024). Typiskt förknippade med kamratmedierade interventioner är förhållningssätt såsom *modellering*; att demonstrera och uppmuntra barn att använda sociala färdigheter i samspel med varandra; *promptning*, att stötta barn verbalt eller med gester och fysisk vägledning att använda sociala färdigheter i samspel med varandra; och *feedback*, att ge barn social återkoppling, inte beröm, som ökar sannolikheten för att barn använder sociala färdigheter i samspel med varandra (Hume et al., 2021; Wong et al., 2015).

Detta kapitel kommer att presentera empiriska exempel från en pilotstudie där fyra pedagoger utprovade en kamratmedierad lekintervention på sina respektive förskolor (Gladh et al., 2022; 2025). Forskningsfrågan som ställs i kapitlet är: Vilken betydelse fick lekinterventionen för de deltagande barnen i fråga om sociala färdigheter, engagemang och leksamspel?

Först beskrivs den teoretiska förståelse av social lek som kapitlet baseras på.

Förståelsen av social lek

Den teoretiska förståelse av barns sociala lekutveckling som Parten etablerade i sin klassiska studie redan år 1932 ses alltså som giltig både inom specialpedagogisk forskning och i internationell policy för inkludering (Barton, 2016; WHO, 2007). Genom observationer av hur förskolebarn agerade i fria leksituationer, tolkade Parten (1932) barns sociala lekutveckling genom att formulera sex kategorier: inaktiv lek, ensamlek, åskådarlek, bredvidlek (eller parallell lek), associativ lek och samarbetslek, som beskrivs nedan.

Inaktiv och ensamlek

Utifrån förståelsen av barns sociala lekutveckling, syftar *inaktiv* på ett barns handlande i förhållande till andra barns lek (Barton, 2016;

Parten, 1932). Att barnet är inaktivt på detta sätt kan innebära att barnet tittar på det som fångar intresset för stunden, fingrar på sina kläder, klättrar i möbler, står stilla bland de andra barnen, eller följer efter pedagogen. *Ensamlek* i sin tur innebär att ett barn leker med andra leksaker och material än barnen i dess närhet (Barton, 2016; Parten, 1932). Barnet är då aktivt, men har intresset enbart riktat mot den egna leken och lekmaterialen, och gör inga uppenbara ansträngningar att komma nära andra barns lek.

Åskådarlek och bredvidlek

I *åskådarlek* följer barnet andra barns lekar, ställer kanske frågor och kommenterar dessa, men involverar sig inte i leken med andra barn eller i liknande lek (Barton, 2016; Parten, 1932). Eftersom barnet både visar intresse för andra barns lek och använder vissa sociala lekfärdigheter ligger barnets agerande nära *bredvidlek*. I bredvidleken leker dock barnet med liknande leksaker och lekmaterial som de andra barnen runt omkring, men alltså inte *bredvid* andra barn, snarare än *med* (Barton, 2016; Parten, 1932). Barnet bygger kanske en tågbana och kör runt med tåg på den, utan att leken blir gemensam med andra barn som leker med samma material och leksaker.

Associativ lek och samarbetslek

Den associativa leken innebär att barnet intresserar sig för vad de andra barnen gör, och delar målet och associationerna med andra barns lekar (Barton, 2016; Parten, 1932). Ett exempel på associativ lek skulle kunna vara en racertävling med cyklar, där barnen kör så snabbt de kan nära varandra utan att ytterligare organisera leken tillsammans. Den associativa leken kan vara svår att skilja från *samarbetslek*. Samarbetsleken innebär dock att barnen förhandlar fram gemensamma mål, och interagerar med och anpassar sig till varandra utifrån dessa mål (Barton, 2016; Parten, 1932). I exemplet med racertävlingen skulle detta kunna uttryckas genom att barnen kommer överens om start och mål, vem som är domare och vad priset för vinnaren ska vara.

Att barn som i ovanstående exempel leker på det ena eller andra sättet betyder inte att barn leker fel, eller att de olika kategorierna alltid följer på varandra regelmässigt vid vissa åldrar. Genom att utgå från dessa kategorier i observationer av barns fria lek kan pedagoger få information om barns olika förutsättningar för sociala lekar med varandra. Ett barn som i ena stunden leker ensamt, tittar på andra barn

som leker eller leker bredvid andra barn, kanske i nästa stund leker i samarbete med andra barn. Ett barn som vid upprepade tillfällen leker ensamt och drar sig undan lek med andra barn kommer behöva pedagogernas uppmärksamhet, och på ett eller annat sätt vägledas och stöttas till leksamspel med andra barn (McCollow & Hoffman, 2019; Sandall et al., 2016). Insikten att barn kan behöva vägledning och stöttning i lek med andra barn, betyder inte att vissa sätt att leka eller vissa lekar är viktigare än andra. Att barn kan uppleva tillfredsställelse i att jaga varandra, utforska olika föremål eller att ta och få olika roller i låtsaslekar visar snarare på bredden i barns lek som pedagoger i förskolan behöver förhålla sig till (Conn, 2018). Pedagoger i förskolan behöver också förhålla sig till att barn utvecklar och lär sig flera färdigheter och förmågor än sociala när de leker med varandra, som kognitiva, språkliga och motoriska till exempel, samt att leken är betydelsefull för barn i sig själv som ett behov jämte andra (Vygotsky, 1967; 1978). Barn kan också tycka om och ha behov av att leka ensamma, oavsett på vilket sätt de behärskar sociala lekfärdigheter. Barns ensamlekar går på sätt och vis heller inte helt att skilja från sociala lekar, förutom genom det uppenbara; att det handlar om ett eller flera lekande barn. Kanske leker barnet att det ringer och planerar en middag med mormor som det hört ett storasyskon göra? Det vill säga, barnet kan bearbeta och iscensätta sociala erfarenheter även när det leker ensamt. För att en pedagog ska kunna avgöra om ett barn generellt sett är socialt inaktivt och ensamt i lekar på förskola, behöver pedagogen ha kännedom om barnet. Pedagogen behöver också uppmärksamma vad som sker ”här och nu” i barngruppen, både genom att observera och delta i barns lekar, och samtala med föräldrar och andra personer som är nära barnet. Till exempel kanske barnet bara hämtar andan ett ögonblick, står i kö i en pågående flygplatslek eller är tillfälligt mindre socialt motiverad på grund av något som hänt i förskolan, hemma eller någon annanstans. All sådan information är viktig för att utforma förskolans inkluderande aktiviteter och rutiner så optimalt som möjligt för varje barn.

Samarbetslekens förhandlingar i fysiska, sociala och symboliska sammanhang

Vad kan då exempel på barns samarbetslekar vara? Vanligen förknippas sådana lekar med låtsaslekar där barnen intar olika roller och gestaltar olika situationer, till exempel genom att leka familj eller restaurang. Men även konstruktionslekar med lego eller klossar, skapande

med olika former av kreativa material och regellekar som till exempel kurragömma är exempel på sociala lekar. I samarbetslekar upprätthåller barnen ett ömsesidigt samspel mellan varandra genom att förhandla fram gemensamma mål, roller och handlingar under lekens gång (Janson, 2001; Parten, 1932). Dessa förhandlingar förutsätter att de olika roller barnen tar och ger varandra – som till exempel att agera servitör och gäst – och handlingar de utför – som till exempel att servera mat, ta emot maten, tacka och betala – sker i samförstånd och leder leken framåt. I dessa förhandlingar använder barnen konkurrens- och konsensusstrategier. Sådana konkurrens- och konsensusstrategier skulle kunna handla om att ett barn försöka blidka ett annat barn, som först inte vill, att ta rollen som valp. Till exempel kan barnet då säga till kamraten: ”Snälla, du är så söt, du kan väl vara valp”. Barnet skulle också kunna framhålla något hos sig själv som önskvärt och till exempel säga: ”Jag är längst, jag passar bättre som valpens tränare”. Barns samarbetslekar kännetecknas således av att de växlar mellan att leda och följa varandra under lekens gång (Parten, 1932).

För att leken ska vara likvärdig behöver varje barn därtill uppleva roller och uppgifter som meningsfulla (Janson, 2001). Utifrån denna förståelse av barns gemensamma lek innebär samarbete en organisering av roller och uppgifter som möjliggör att varje barns handlingar kompletteras av de andras. När så sker kan barn uppleva samhörighet kortare eller längre stunder *samtidigt*. Detta brukar beskrivas som ett *lekflöde* (Conn, 2018) och kan visa sig genom att barnen är koncentrerade, uppspelade eller fnissiga. Du som deltagit i eller observerat barns samarbetslekar när ett sådant lekflöde uppstår, vet att detta nästan går ”att ta på”. Vad kan då hindra respektive underlätta att barns lekförhandlingar blir socialt framgångsrika, det vill säga att de leder till samhörighet för barnen som deltar i leken? Janson (2001) har i en studie av lek mellan blinda och seende barn pekat på att samarbetslekens förhandlingar kan sägas ske i tre överlappande sammanhang: *det fysiska*, det vill säga barnen, platsen där leken sker och leksakerna eller materialet som används; *det sociala*, det vill säga samspelet och kommunikationen mellan barnen; *det symboliska*, det vill säga barnens låtsasförvandlingar av personer, objekt och handlingar. I Jansons studie visas att eftersom de blinda och seende barnen inte fysiskt erfor verkligheten på samma sätt, kommunicerade och socialt samspelade de inte heller på samma sätt om och i denna, vilket fick betydelse för deras möjligheter till gemensamma låtsasförvandlingar och samhörighet. I sådana sammanhang blev pedagogens aktiva och målmedvetna handlingar viktiga

för att underlätta för barnen att förstå varandra, lösa rollkonflikter och upprätthålla positiva leksamspel.

Proximala processer: ett sätt att förstå barns sociala utveckling och lärande

Tidigare forskning har visat att ett barns engagemang och motivation i en aktivitet är avgörande för att det ska kunna erövra nya färdigheter och förmågor (Sjöman et al., 2016). Genom tillgången till för barnet intressanta aktiviteter och lekmaterial och goda relationer med andra barn och vuxna kan dess engagemang och motivation för leksamspel väckas (Kesäläinen et al., 2022). Sådana *engagerande interaktioner* kan beskrivas som proximala processer och innebär att barnet både påverkar och påverkas av den omgivande miljön, i en rad situationer och på olika sätt (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Också Vygotsky (1978) påtalar dessa ömsesidiga påverkansprocesser genom *zonen för proximal utveckling*. Denna zon beskriver de färdigheter och förmågor som ett barn ännu inte kan utföra självständigt (det vill säga barnets potential), men som barnet kan utveckla och lära sig genom att pedagoger eller andra barn hjälper barnet på traven och förmedlar dessa i förskolans olika aktiviteter och rutiner. Detta förhållnings-sätt återspeglas i läroplanen för förskolan när utbildningens *holistiska* karaktär beskrivs: "Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (Skolverket, 2018). Många gånger ger pedagoger möjligheter till barns ökade kunnande instinktivt, till exempel språkligt, genom att ge en berikande kommentar; "Barnet: – Titta, en fågel! Pedagog: – Ja, se där, en talgoxe!". När det gäller barns sociala utveckling och lärande kan förskolans undervisning och omsorg behöva förstärkas på liknande sätt, till exempel genom kamratmedierad lekintervention som beskrivs i nästa avsnitt.

Exempel på en kamratmedierad lekintervention

Interventionen *Play Time/Social Time* är en kamratmedierad lekintervention som syftar till att öka barns delaktighet i leksamspel med andra barn genom att stimulera deras utveckling och lärande av sociala färdigheter (Odom et al., 1997; 1999). För utprövningar genom pilotstudier i svenska förskolor har denna lekintervention översatts till *Tid för lek och samspel* (TLOS; Odom et al., 2024). TLOS genomförs

Tabell 1. Struktur och strategier för interventionen Tid för lek och samspel.

Jag gör (Pedagogen)	Pedagogen demonstrerar nya samspelsfärdigheter och repeterar efter hand tidigare samspelsfärdigheter för barnen	Mini-samling (ca 5 min)	Modellering
Vi gör (Pedagogen och Barnen)	Pedagogen uppmuntrar barnen lekfullt att använda samspelsfärdigheterna tillsammans med pedagogen och med varandra		Promptning
Ni gör (Barnen)	Pedagogen introducerar en lek och ett lekmaterial för barnen och ger prompt och återkoppling om det behövs, men styr inte barnens lek	Lekstund (ca 5–10 min)	Återkoppling

av förskolans pedagoger, vänder sig till barn som är mellan tre till fem år gamla och inkluderar ett eller flera fokusbarn som behöver stöd i leksamspel, och ett eller flera stödbarn som lekpartners. Denna lekintervention omfattar 28 läraktiviteter, och inleds med tre *mini-samlingar* där pedagogen pratar med barnen om att leka tillsammans. De efterföljande 25 läraktiviteterna består av två delar, *mini-samling* och *lekstund*, se Tabell 1.

I de 25 läraktiviteterna introduceras och upprepas sex sociala färdigheter som barn använder för att initiera och upprätthålla leksamspel med kamrater; *dela med sig, be andra att dela med sig, framhärda, initiera/organisera lek, hålla med, hjälpa till* (Odom et al., 1997). I läraktiviteterna använder pedagogen lekinterventionens olika stödstrategier som beskrevs inledningsvis: *modellering* (demonstrera och uppmuntra barn att använda färdigheter), *promptning* (hjälpa barn på traven verbalt, fysiskt eller visuellt att utveckla och lära sig färdigheter) och *återkoppling* (bekräfta barnet socialt när det använt färdigheter) (Hume et al., 2021; Wong et al., 2015).

Inför varje läraktivitet har pedagogen förberett lekstunden med leksaker och material, till exempel för att barnen tillsammans ska kunna leka mataffär. Som framgår av Tabell 1, inleds läraktiviteten genom att pedagogen först benämner och demonstrerar de aktuella färdigheterna, och sedan uppmuntrar barnen att öva och upprepa dem. Pedagogen eftersträvar ett lustfyllt, aktivt och engagerat deltagande av

barnen, genom att använda de olika färdigheterna ”rätt och fel” och låta barnen kommentera och korrigera detta. Efter detta introducerar pedagogen *lekstunden*, beskriver hur leksakerna och materialet kan användas och ger lekförslag. Pedagogen kan till exempel föreslå barnen roller och uppgifter i leken som passar med tanke på deras förutsättningar, personligheter och intressen. I lekstunden övar barnen färdigheterna mer självständigt helt enkelt genom *att leka tillsammans*, med stöd av pedagogen om det behövs.

En svensk studie av lekinterventionen Tid för lek och samspel (TLOS)

Vid införandet av nya evidensbaserade praktiker i utbildningsmiljöer är det centralt att undersöka resultat för de barn och det sammanhang dessa praktiker riktas mot och om de är genomförbara och giltiga för pedagogerna i den aktuella utbildningskontexten (Fohlin & Sedem, 2025; Odom & Fettig, 2013). Mot bakgrund av detta undersöktes i två pilotstudier av TLOS utfallet för barnet och pedagogernas uppfattningar om att genomföra TLOS (Gladh et al., 2022; 2025; Siljehag, 2025; Siljehag et al., 2024; Siljehag & Westling Allodi, 2023a). Dessa studier visar att TLOS bidrog till social färdighetsutveckling och ökad delaktighet i fria leksituationer med andra barn för fokusbarnen och att pedagogerna uppfattade denna lekintervention som användbar (Siljehag & Westling Allodi, 2023b). I detta kapitel kommer vi att ge exempel på utfallet för fokusbarnen i av en av dessa studier (Gladh et al., 2022; 2025). Syftet med denna studie var att undersöka hur fokusbarnen använde sociala lekfärdigheter i fri lek, och engagerade sig i interaktioner med barn, vuxna och aktiviteter före och efter lekinterventionen, och hur fokusbarnen samspelade i lek med stödbarnen under lekinterventionen. Studien godkändes av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm (Dnr. 2016/5:8 och 2017/1210:32).

Deltagande barn och pedagoger

Fyra pedagoger deltog i studien utifrån att deras respektive förskolor identifierat behov av att öka enskilda barns delaktighet i leksamspel. På varje förskola genomförde en pedagog lekinterventionen med ett fokusbarn och ett eller två stödbarn (Gladh et al., 2022; 2025). Två kriterier bestämde urvalet av fokusbarn: (1) rektorer och pedagoger

samtyckte till genomförande av lekinterventionen, och (2) vårdnadshavare till fokusbarn och stödbarn samtyckte till sina barns deltagande i studien. Vissa av stödbarnen gick på samma avdelning som fokusbarnen, och vissa på andra avdelningar. Deltagande barn och pedagoger beskrivs nu med fiktiva namn.

På första förskolan deltog Alex, 4 år, som fokusbarn i lekinterventionen utifrån att han uppfattades att ha svårt att samspela i lek med andra barn. Han har autism. Sara, 5 år, deltog i interventionen som stödbarn utifrån sina goda sociala lekfärdigheter och för att hon kände Alex väl. Barnskötaren Anita som genomförde lekinterventionen på förskolan hade arbetat i förskola i 10 år. Hon utbildade sig till förskollärare under studien. Förskolan hade totalt 95 barn och drevs av en kommunal huvudman. På Anitas avdelning gick 19 barn i åldrarna 3–4 år.

På andra förskolan deltog Bill, 4 år, som fokusbarn i lekinterventionen för att han ofta uppfattades leka bredvid andra barn eller ensam. Sam och Sofie, också 4 år gamla, deltog som stödbarn för att de uppfattades vara socialt aktiva, följsamma med instruktioner och ömsesidiga i social lek. Förskolläraren Beatrice som genomförde lekinterventionen hade arbetat i förskola i 15 år. Förskolan hade totalt 95 barn, drevs av en fristående huvudman och hade Reggio Emilia som pedagogisk profil. På Beatrice avdelning gick 19 barn i åldrarna 4–5 år.

På tredje förskolan deltog Carl, 5 år, som fokusbarn i lekinterventionen för att han uppfattades behöva stöd för att komma in i eller initiera fri lek med kamrater. Carl gick till logoped på grund av talsvårigheter. Simon, som var lika gammal som Carl, deltog som stödbarn för att han uppfattades som lyhörd för andra barn och benägen att ta lekinitiativ. Förskolläraren Celia som genomförde lekinterventionen hade arbetat i förskola i fem år. Förskolan hade totalt 115 barn, drevs av en fristående huvudman och hade Reggio Emilia som pedagogisk profil. På Celas avdelning gick 21 barn i åldrarna 3–5 år.

På fjärde förskolan deltog Dean, 5 år, som fokusbarn i lekinterventionen för att han uppfattades behöva social färdighetsträning, till exempel för att kunna initiera och upprätthålla leksampel med andra barn. Han har autism. Han hade när lekinterventionen genomfördes precis börjat använda den alternativa och kompletterande kommunikationsmetoden PECS (Picture Exchange Communication System; Frost och Bondy, 2024) för att han inte hade utvecklat verbalt språk. Som stödbarn deltog Sigge och Sebastian, båda 5 år, för att de uppfattades vara

mycket engagerade i social lek. I Lekstund 9 som beskrivs längre fram i kapitlet deltog enbart Sigge som stödbarn, i övriga lekstunder deltog både Sigge och Sebastian. Förskolläraren Danielle som genomförde lekinterventionen hade arbetat i förskola i 10 år. Förskolan hade totalt 60 barn och drevs av en kommunal huvudman. På Danielles avdelning gick 17 barn i åldrarna 1–4 år.

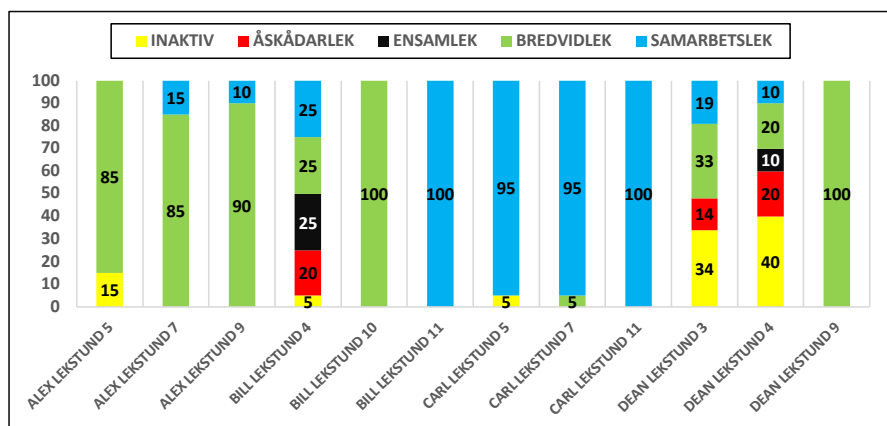
Genomförande och undersökningsmetoder

Under våren 2018 genomförde pedagogerna TLOS med upp till tre läraktiviteter varje vecka inklusive för- och efterobservationer, efter en introducerande föreläsning och workshop (Gladh et al., 2022). Studien hade en fallstudiedesign (Yin, 2018) och baserades på kvantitativa och kvalitativa data. Innan pedagogerna genomförde lekinterventionen observerade de barnen med hjälp av de svenska versionerna av två observationsinstrument: Teacher Impression Scale (TIS; Odom et al., 1997; TIS-S; Gladh et al., 2021) och Children's Engagement Questionnaire (CEQ; McWilliam, 1991; Granlund et al., 2015). De upprepade sedan dessa observationer efter sitt genomförande av interventionen. Medan TIS-S adresserar barns sociala färdigheter i fria leksituationer, syftar CEQ till att skatta barns engagemang i aktiviteter och i samspel med andra barn och pedagoger. I samband med observationer av interventionstrohet (i vilken grad pedagogerna genomförde lekinterventionen som det var tänkt) videofilmades också några av lekinterventionens mini-samlingar och lekstunder. Ett urval av de videofilmade lekstunderna analyserades med formuläret Observation of Social Participation in Play (OSPip; Allodi Westling et al., 2019). OSPip innehåller alla Partens lekkategorier som beskrivits i kapitlet, utom associativ lek, då denna lekkategori bedömdes ligga för nära samarbetslek för att kunna särskiljas av observatörer på ett samstämmigt sätt vid skattning av leksituationer i inspelade videofilmer.

Studiens resultat

Fokusbarnens sociala färdigheter och leksamspel utanför lekinterventionen

Pedagogernas observationer av fokusbarnen före och efter att ha genomfört Tid för lek och samspel (TLOS) på sina förskolor visar att Alex, Bill och Dean i högre grad använde sociala lekfärdigheter i fri lek efter interventionen (Gladh et al., 2022). Dessutom framkommer



Figur 1. Förekomst (%) av socialt lekbeteende för fyra barn med särskilda utbildningsbehov på fyra förskolor i lekstunder med interventionen *Tid för lek och samspel*.

genom observationerna att barnen hade ett ökat engagemang i interaktioner med andra barn. För Carl observeras inte någon ökning av sociala färdigheter i fri lek efter interventionen. Men han hade ett ökat engagemang i andra aktiviteter och i interaktioner med pedagogerna efter interventionen. Dessutom lekte han uteslutande samarbetsinriktat i urvalet av videoinspelade lekstunder, se Figur 1. Detta tyder på att de iscensatta, vuxenguidade lekstunderna var viktiga för att väcka hans sociala lekpotential.

Fokusbarnens sociala färdigheter och leksamspel under lekinterventionen

I urvalet av de videoinspelade lekstunderna observeras en successivt ökad förekomst av mer komplexa sociala lekbeteenden för Bill och Dean, och i viss mån för Alex. Från att först titta på, leka ensam och bredvid kamraterna (Lekstund 4) leker Bill till exempel längre fram i interventionen bredvid kamraterna (Lekstund 10) och sedan i samarbetslek med kamraterna (Lekstund 11). Även om Dean har ögonblick av samarbetslek i Lekstund 3 och 4, då han och stödbarnen promptas till samspel av pedagogen, är han mest inaktiv och tittar på stödbarnen snarare än att leka. Längre fram i interventionen (Lekstund 9), blir han mer aktiv i lek *bredvid* sina kamrater. Alex i sin tur leker också mycket bredvid sin kamrat i lekstunderna, men börjar även att leka i samarbete *med* kamraten under Lekstund 7 och 9.

Möjligheter och hinder för barnens samarbetslek

Nu beskrivs genom fyra exempel vad som verkade möjliggöra respektive hindra barnens samarbetslek under lekinterventionen. Exempelen är hämtade från några av de videoinspelade lekstunderna som också visas i Figur 1. Utifrån dessa exempel verkar gemensam lek mellan barnen möjliggöras när instruktionerna, lekaterialet och leksituationen lockar alla barn och när de tillsammans engagerar sig i lekens mål, uppgifter och roller (Exempel 1–3). Omvänt verkar ömsesidig lek hindras när instruktionerna, lekaterialet och leksituationen inte lockar de deltagande barnen till att leka tillsammans och gemensamt förhandla fram uppgifter och roller (Exempel 4). I dessa videoinspelade lekstunder visar sig också kommunikativa utbyten vara viktiga för barnens sociala lekinteraktioner. Dessa kommunikativa utbyten kan inkludera både verbal och icke-verbal kommunikation, Exempel 1–3, och alternativa och kompletterande kommunikationsmedel, Exempel 4.

Exempel 1. Alex ritar sin pappa så lång att han hamnar i Saras familj

Inför Lekstund 9 har pedagogen Anita förberett fokusbarnet Alex och stödbarnet Sara för en gemensam teckningslek genom att lägga ett stort papper på bordet framför dem. Hon har också försett Alex och Sara med varsin penna i olika färger och har lagt fler pennor i andra färger på bordet närmast Alex. Lekstunden adresserar de sociala färdigheterna *dela med sig*, *framhärda*, och *be andra att dela med sig*, och tanken är att barnen ska öva på dessa genom att dela på pennorna allteftersom de ritar. Anita föreslår att Alex och Sara ritar sina familjer, vilket de båda reagerar positivt på. Liksom i Lekstund 7 (se Figur 1) ägnar sig Alex mest åt bredvidlek. Det vill säga han tecknar *bredvid* stödbarnet Sara, och inte i samspel *med* henne. Men när Anita kommenterar att deras teckningar går ihop, skiftar leken från bredvidlek till samarbetslek. Bokstavligt och bildligt har Alex ritat sin pappa så lång ”att han hamnar i Saras familj”. Lekstunden avslutas med att Alex tittar på Sara, till synes road över att hon skrattar åt regndropparna som hon ritar och ”som faller över hennes familj”.

Exempel 2. Bill står stilla och tyst i restaurangkön och väntar på sin tur

Inför Lekstund 11, som adresserar de sociala färdigheterna *initiera/organisera lek*, har pedagogen Beatrice dukat upp till restauranglek

med kassaapparat, anteckningsbok och penna till restaurangpersonalen för att ta upp beställningar. Där finns också tallrikar, muggar, plastpåsar, två av varje, till kunderna. Fokusbarnet Bill och stödbarnen Sam och Sofie leker i samarbete med varandra under hela lekstunden. Även när Bill står stilla och är tyst, är detta en del av deras gemensamma lek: han väntar på sin tur efter Sofie för att beställa mat av Sam som driver restaurangen. Bill verkar njuta av situationen som också Sam och Sofie tycks göra och ler ibland. Under första halvan av leken säger Bill ingenting men visar icke-verbal kommunikation bland annat genom att titta på Sam och Sofie och möta deras blickar. När han pratar under andra halvan av lekstunden bekräftar han eller framför sina beställningar.

Exempel 3. Pedagog Celia instruerar Simon att uppmana Carl till att beställa

Inför Lekstund 11 (*initiera/organisera lek*) ville först stödbarnet Simon inte delta i den inledande mini-samlingen. Pedagog Celia iscensatte därför leksituationen direkt, en hamburgerkiosk, för att uppmuntra leksamspel mellan honom och fokusbarnet Carl som planerat. När Carl och Simon börjar leka gör de det i samarbete med varandra som i tidigare lekstunder (se Figur 1). Men denna gång deltar Celia i leken som kund. Först tar Simon upp beställningar från henne. Carl sitter på disken och *tar initiativ till* att skriva ned och ge nya förslag på beställningar. Simon, som står nära Celia, berättar vad de kan erbjuda. Carl bekräftar hennes beställning: en varmkorv. När Carl fortsätter skriva på menyn uppmanar Celia Simon att ta hennes mobiltelefon och berätta för Carl att han får låtsasbeställa från den. Simon berättar i sin tur till Carl vad han ska säga till Celia som kund: ”Vad vill du beställa?”. Sedan fortsätter Simon att prata i mobilen: ”Vi har ingen pizzasallad, vi har inte...” I slutet av lekstunden *framhärda* Carl med att ge kunden (som leks av Celia, pedagog Celia) kaffe även om Simon föreslog något annat. Framhärda är en ytterligare färdighet som lekinterventionen adresserar utöver *initiera/organisera lek*.

Exempel 4. Dean och Sigge tecknar varsin seriefigur bredvid varandra, och promptas av pedagog Danielle att dela

Inför Lekstund 9 där fokusbarnet Dean och stödbarnet Sigge deltar, har Danielle förberett pennor och målarpapper med tre för barnen välbekanta tecknade seriefigurer: Stålmannen, Spiderman och Pokemon. Färdigheterna som adresseras är *dela med sig*, *framhärda*, och *be andra*

att dela med sig. Dean väljer ett papper med Spiderman och Sigge ett med Pokemon. Dean och Sigge färglägger en seriefigur var under lekstunden. Danielle lägger pennorna bredvid Sigge och instruerar Dean att be Sigge dela med sig av en av pennorna med sin PECS-bild. Promptad av Danielle med tecknet och ordet för den färg han vill ha, tar Dean genast PECS-bilden för att be Sigge dela med sig. Genom hela lekstunden bredvidleker Dean och Sigge med varandra. Dean demonstrerar icke-verbal kommunikation med Sigge, genom att titta på honom, och på hans teckning, och kommunicerar i övrigt med Sigge när han delar med sig eller ber Sigge dela med sig pennor med hjälp av PECS-bilder.

Diskussion

Ovanstående exempel visar hur fokusbarnen och stödbarnen uppmuntras att använda de olika sociala färdigheter som lekinterventionen Tid för lek och samspel (TLOS) adresserar genom pedagogernas iscensatta lekstunder. I överlappande fysiska, sociala och symboliska sammanhang, medverkar barnens intressen och engagemang, sociala och kommunikativa färdigheter och förutsättningar, tillsammans med pedagogernas vägledning och stöttning, till den sociala lekens olika dimensioner av gemenskap. För tre av fokusbarnen, Axel, Bill och Carl, möjliggörs delade symboliska upplevelser med stödbarnen, utifrån fysiska leksituationer genom familjer som möts på ett gemensamt teckningsark, och kunder och personal som möts på en restaurang och vid en hamburgerkiosk. För det fjärde fokusbarnet, Dean, hindras samarbetslek i form av delade symboliska lekupplevelser med stödbarnet eftersom deras respektive seriefigurer aldrig möts. Däremot möjliggörs bredvidlek för Dean genom hela lekstunden, utan sekvenser av att vara inaktiv, eller ägna sig åt åskådarlek och ensamlek som i tidigare lekstunder (Figur 1).

Sammantaget visar våra utprovningar av TLOS i mindre skala (Gladh et al., 2022; Siljehag & Westling Allodi, 2023a) att denna lekintervention går att använda i förskolor i Sverige, att pedagogerna bedömer den som användbar och att barnen som deltog påvisat en positiv utveckling av sociala färdigheter i lek med sina kompisar (Siljehag & Westling Allodi 2023b). Kamratmedierade lekinterventioner, vilket Play Time/Social Time är ett exempel på, rekommenderas som evidensbaserade praktiker för barn med autism (AFIRM, 2024). Denna lekintervention har också testats och påvisat positiva resultat för barn med andra funktionsnedsättningar och särskilda utbildningsbehov i randomiserade

studier i förskolor i Polen (Smogorzewska & Szumski, 2018; Szumski et al., 2016; 2019).

Slutsatser

För att underlätta lek mellan barn behöver pedagoger i inkluderande förskolor använda målmedvetna förhållningssätt och strategier som förstärker varje barns möjlighet till delaktighet och social färdighetsutveckling. Det innebär i detta kapitel att pedagoger *iscensätter* en social leksituation för barn med och utan särskilda utbildningsbehov, där de *uppmuntrar* barnen att leka tillsammans genom att *demonstrera* sociala färdigheter i lyhörda interaktioner med barnen och ger barnen positiv *återkoppling* när de använder och svarar på sociala färdigheter i leksamspel med varandra. Vid behov *promptar* pedagogerna också barnen, det vill säga hjälper dem på traven verbalt, fysiskt eller visuellt att utveckla och lära sig sociala färdigheter. Kapitlet gav exempel på hur lek mellan barn kan fungera som både medel och mål i inkluderande förskolor genom att pedagoger utprovade den kamratmedierade lekinterventionen Tid för lek och samspel (TLOS). Det vill säga, genom vägledad och stöttad lek mellan barn, kan barn utveckla och lära sig sociala färdigheter, och i sin tur få lättare att själva engagera sig i och upprätthålla social lek med andra barn.

Utifrån tidigare studier och ovan nämnda utprövningar, kan vi dra slutsatsen att Play Time/Social Time är en lovande lekintervention, även om det skulle vara önskvärt med ytterligare studier i större skala som undersöker hur programmets svenska översättning, TLOS, fungerar i flera svenska förskolor. I våra studier tillämpade pedagogerna TLOS med fokusbarn som de bedömt ha nytta och glädje av programmet, och utan att deltagandet krävde en formell diagnos av någon funktionsnedsättning. Barnens pedagoger och förskolans organisation kan genom framtida kamratmedierade lekinterventioner både för barn med och utan funktionsnedsättningar, tidigt uppmärksamma barns särskilda utbildningsbehov av riktat stöd i socialt leksamspel och därmed få och bidra med ytterligare kunskap om hur samspel mellan barn gynnas och ökar.

Referenser

- AFIRM (Autism Focused Intervention Resources & Modules). (2024). *Peer-mediated Instruction and Intervention (PMII)*. EBP Brief Packet.
- Allodi Westling, M., Siljehag, E., Persson, K., & Odom, S. L. (2019). *Observation of Social Participation in Play: adaptation and test of*

- an instrument to observe play and interaction in a peer-mediated intervention targeting social skills and play in inclusive preschools.* [Konferenspresentation]. Conference on the Social Inclusion of students with disabilities in general education, 9-10 maj, Groningen, The Netherlands.
- Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. I B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, S. Odom. *Handbook of Early Childhood Special Education* (s. 267–286). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_15
- Bejnö, H. (2025). Barn med autism, tidig intervention, och kvalitet i inkluderande förskolemiljö. I M. W. Allodi, M., & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 153–179). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.h>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1 (6 uppl., s. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Conn, C. (2018). *Lek och vänskap. Inkluderande pedagogik för barn med autism*. Studentlitteratur.
- Edwards, S. & Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood curriculum through play-based pedagogies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51–59. <https://doi.org/10.1177/18369391110360010>
- Erickson Tomaino, M., Miltenberger, C., & Charlop, M. (2014). Social Skills and Play in Children with Autism. In: Tarbox, J., Dixon, D., Sturmey, P., & Matson, J. (eds) *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_17
- Fohlin, L. & Sedem, M. (2025). Att förändra och förbättra: Kontextuell passform för långsiktighet i pedagogiska förändringsarbeten. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 219–239). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.k>
- Frost, L. & Bondy, A. (2024). *The Picture Exchange Communication System. Training Manual* (3 uppl.). Pyramid Educational Products, Inc. <https://pecsusa.com/shop/pecs-training-manual-third-edition/#tab-description>

- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.943601>
- Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Sandall, S. R. (2025). Teachers' perceptions of using peer-mediated instruction and intervention for supporting children's social skills and play between children in inclusive preschools. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2460969>
- Gladh, M., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Odom, S. L. (2021). Social validity and psychometric properties of Teacher Impression Scale – A pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 461–476. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1894401>
- Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P., Gustafsson, B., Proczkowska, M., & Sjöman, M. (2015). *Slutrapport Tidig upptäckt—Tidig insats (TUTI)*. Jönköping University/CHILD. <https://ju.se/download/18.7d241c5015334a41afbaaf9/1520578716298/TUTI%20Rapport%20till%20Socialstyrelsen.pdf>
- Guralnick, M. J. (1990). Social Competence and Early Intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/105381519001400101>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Janson, Ulf. (2001). Togetherness and diversity in pre-school play. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 135. <https://doi.org/10.1080/09669760123532>
- Joseph, J. D., Strain, P., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2016). A Consumer Reports-Like Review of the Empirical Literature Specific to Preschool Children's Peer-Related Social Skills. I B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Red.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (s. 179–197). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_11
- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. (2022). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 284–300. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>

- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lillvist, A. & Granlund, M. (2010). Preschool children in need of special support: Prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica*, 99(1), 131–134. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01494.x>
- McCollow, M. M. & Hoffman, H. H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309–320. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00930-y>
- McWilliam, R. A. (1991). Children's Engagement Questionnaire – Research Connections. Frank Porter Graham Child Development Center. <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/27039>
- Movahedazarhouli, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 587–599. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0917-7>
- Odom, S. L. & Fetting, A. (2013). Evidence-based practice and response to intervention in early childhood. I V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of Response to Intervention in Early Childhood* (s. 433–446). Paul H Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., et al. (1999). Relative effects of interventions for supporting the social competence of young children with disabilities. Topics in Early Childhood. *Special Education* 19, 75–91. <https://doi.org/10.1177/027112149901900202>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M., Peterson, C., Skellenger, A., & Spicuzza, R. (1997). *Play time/social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota. https://ici.umn.edu/products/docs/Play_Time_Social_Time.pdf
- Odom, S. L. & McConnell, S. R. (2024). Tid för lek och samspel TLOS: Specialpedagogiskt interventionsprogram i att organisera lärmiljö och stegvis stötta samspelsfärdigheter i lek mellan barn i förskola och skola (E. Siljehag & M. Westling Allodi, Red.) Stockholm University. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.27144030.v1>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with

- disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. (2016). Using modifications and accommodations to enhance learning of young children with disabilities: Little changes that yield big impacts. I B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Red.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (s. 349–361). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_18
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Siljehag, E. (2025). Specialpedagoger om ett hållbart partnerskap mellan fält och forskning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 265–288). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.m>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023a). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: Reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 124–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2157460>
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2023b). Tid för lek och samspel. Medieproduktion. YouTube. <https://youtu.be/rkOoKXSaCLA?si=qnnPopOgLogUxCfk>
- Siljehag, E., Westling Allodi, M., Bäck, L., Leymann, B., Persson, K., Riad, R., Suarez C., & Törnsäter, C. (2024). Hållbar forskning och hållbar verksamhetsutveckling – reflektioner över möjliga avtryck i forskning och utbildningar. I *Praktiknära skolforskning – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2024:01. Skolforskningsinstitutet.
- Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1649–1663. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1121251>
- Skolverket. (2024). *Barn och personal i förskola*. Hösten 2023. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12719>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan* Lpfö 18. Skolverket.

- Smogorzewska, J., and Szumski, G. (2018). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65, 318–340. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368461>
- Stanton-Chapman, T. L. (2014). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando, A.-M. (2019). Examining the effectiveness of naturalistic social skills training in developing social skills and theory of mind in preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2822–2837. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3377-9>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of “Play Time/Social Time” programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41–50. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000002>
- UN (The United Nations). (2023). *Goal 4*. Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WHO (World Health Organization). (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children and youth version: ICF-CY*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

Kapitel 17. Främja alla elevers skrivförmåga med Playful Writing i svensk skolkontext

Heidi Selenius, David Backlund, Anna Ingvarsdotter, Maria Walter & Hanna Ginner Hau

Skrivförmåga är grundläggande för skolframgång och behövs även för socialt samspel, arbete och delaktighet i samhället. Att kunna skriva är en komplex förmåga, eftersom det förutsätter att olika färdigheter och kunskaper förenas. För vissa elever kan skrivande vara en utmaning redan under de första skolåren. De riskerar att tappa lusten att lära sig skriva. För att främja skrivutveckling och väcka engagemang hos alla elever har forskare i Cambridge tillsammans med yrkesverksamma lärare tagit fram arbetssättet Playful Writing. Arbetssättet bygger på guidad lek och ett metakognitivt synsätt på skrivande. Undervisning med Playful Writing förutsätter tydliga mål för undervisningen och att eleverna har delade erfarenheter från exempelvis sagoböcker, utflykter eller samtal. Lärare uppfattar att Playful Writing har potential att främja elevers delaktighet och skrivutveckling i svenska klassrum.

Alla elever ska få lära sig att skriva

En av skolans viktigaste uppgifter är att lära barn läsa och skriva. Läs- och skrivkunnighet är en mänsklig rättighet och grundläggande för ett demokratiskt samhälle (United Nations General Assembly, 1948). I Sverige har alla barn rätt till utbildning, men redan under de första skolåren kämpar elever med att skriva och cirka 10% av eleverna når inte kravnivån för skrivande i årskurs 3 (Skolverket, 2024). Särskilt pojkar och elever som lär sig svenska som andraspråk kämpar med att kunna skriva faktatexter, berättande texter, stava rätt och använda

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Selenius, H., Backlund, D., Ingvarsdotter, A., Walter, M., & Hau, H. G. (2025).

Främja alla elevers skrivförmåga med Playful Writing i svensk skolkontext.

I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 373–391). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.r>

Licens: CC BY 4.0

skiljetecken. Att lära sig skriva är en av de mest komplicerade förmågorna som elever ska utveckla och bemästra i skolan (Kim & Park, 2019; Ruffini et al., 2023). Skrivande är kognitivt utmanande, eftersom det kräver att elever kan kombinera flera olika färdigheter och kunskaper. De måste tänka ut ett innehåll, formulera sig, hålla formuleringen i minnet, stava rätt och följa skrivregler. När elever inte lyckas förena dessa färdigheter kan det bli frustrerande och leda till att de tappat lusten att skriva.

För att främja skrivutveckling och engagera yngre elever utvecklades arbetssättet *Playful Writing* i Storbritannien (Whitebread & Basilio, 2017). Arbetssättet har använts i ett par skolor i Sverige (Ginner Hau et al., 2023; Selenius et al., 2022). Vi har intervjuat lärare som arbetar med *Playful Writing* för att ta reda på om det finns behov av anpassningar till svensk skolkontext. I detta kapitel undersöks lärares uppfattningar om lärarhandledningen till *Playful Writing*. Dessutom beskrivs hur arbetssättet har använts för att utveckla elevernas förmåga att skriva berättande text i årskurs 2.

Playful Writing

Larmrapporter om att engelska elever inte nådde målen i skrivande föranledde att arbetssättet *Playful Writing* utvecklades vid University of Cambridge i Storbritannien (Whitebread & Basilio, 2017). Arbetssättet togs fram i ett nära samarbete mellan forskare och lärare. Forskarnas vetenskapliga kunskap om skrivundervisning kombinerades med yrkesverksamma lärares praktiska erfarenheter för att gemensamt diskutera hur guddad lek kunde främja både skrivande, kreativitet och samarbete. Diskussionerna ledde till att lärarna lät elever använda lekfulla aktiviteter, såsom bygglek och andra kreativa övningar, i skrivundervisningen. Deras erfarenheter togs till vara och blev en central del av *Playful Writing*. För att ge lärare stöd och inspiration skrev forskarna en lärarhandledning för *Playful Writing* (Whitebread & Basilio, 2017). Denna lärarhandledning är fritt tillgänglig genom PEDAL: Centre for Research on Play in Education, Development and Learning vid University of Cambridge. Dessutom finns en introducerande video där forskarna och lärare, tillsammans med elever, presenterar och visar arbetssättet (University of Cambridge, 2015). Preliminära resultat från Whitebread och Basilio visar att *Playful Writing* främjar positiv skrivutveckling, särskilt bland elever som har skrivutmaningar, men arbetssättet har ännu inte vetenskapligt prövats i Sverige.

Teoretiska utgångspunkter för Playful Writing

Playful Writing har två teoretiska utgångspunkter (Whitebread & Basilio, 2017). Dels utgår Playful Writing ifrån att skrivande är en metakognitiv process (jfr. Hacker et al., 2009), dels att skrivande kan inspireras och stödjas av guidad lek (Weisberg et al., 2013).

När skrivande ses som en metakognitiv process är både skrivprocessen och slutprodukten viktiga (Hacker, 2018; Hacker et al., 2009). Skrivuppgifter förutsätter att elever kan kombinera olika färdigheter och förmågor. De måste också vara medvetna om hur olika typer av texter kan skrivas och varför, samt utveckla en förståelse för att text kan riktas till andra eller dem själva. Exempelvis ser skrivandet olika ut beroende på om det är ett SMS till en vän, en inlämningsuppgift i skolan eller en minneslista till sig själv. För att kunna skriva behövs en idé att skriva om och idén måste formuleras. Sedan måste formuleringen hållas i minnet samtidigt som den ska representeras av bokstäver på papper eller skärm. Att skriva kräver också förmåga att stava och kunskap om skrivkonventioner. För att bli goda skribenter behöver eleverna utveckla en medvetenhet och kontroll över sitt skrivande, vilket innebär att de vet vem texten riktas till. Skrivande ses som en problemlösande aktivitet snarare än ett mekaniskt arbete där bokstäver skrivs på ett papper (Whitebread & Basilio, 2017). Det gör skrivandet komplext, vilket kan leda till att en del elever upplever svårigheter med att skriva och tappar lusten för att lära sig skriva. Det är därför särskilt viktigt att hitta sätt att arbeta med skrivandet som främjar elevernas motivation och guidad lek kan vara ett sådant arbetssätt.

I guidad lek ger läraren eleverna tydliga instruktioner om vad de ska lära sig samtidigt som eleverna har möjlighet att lära sig på ett lekfullt sätt (Weisberg et al., 2013). Precis som i den fria leken ska eleverna i guidad lek ha möjlighet att vara kreativa och utgå från egna intressen och idéer, men läraren stöttar eleverna genom att ge dem ramar. Dessutom guidar läraren eleverna med frågor för att de ska utvecklas och nå mål i såväl kursplaner som läroplanen. Även lärarens förberedelse med att inkludera olika typer av konkret material (t.ex. pussel, spel, leksaker, klossar, pysselmateriel) och vara delaktig i leken kan bidra till elevernas engagemang för att lära sig (Weisberg et al., 2016). I leken blir även elevernas erfarenheter och möjlighet att lära tillsammans i heterogena grupper en naturlig del av undervisningen. I guidad lek främjas elevernas engagemang för lärande på ett naturligt sätt. Lärarens guidning sker i relation till de explicita målen för undervisningen och elevernas förkunskaper för att inte begränsa deras autonomi. Att använda

guidad lek i undervisning medför att eleverna kan uppfatta lärande som motiverande och meningsfullt (Zosh et al., 2018). Det innebär också att eleverna är aktiva i sitt lärande och att de på ett glädjefyllt sätt kan utforska innehåll som är både relevanta och intressanta för dem. Sammanfattningsvis så ger undervisning som bygger på guidad lek ett kognitivt stöd i utmanande uppgifter.

Att undervisa med Playful Writing

När lärare använder Playful Writing är det viktigt att läraren planerar de tillfällen då eleverna förväntas skriva. Till stöd finns en lärarhandledning som guidar läraren genom arbetssättets olika steg (Whitebread & Basilio, 2017). Dessa tre steg är 1) delad erfarenhet, 2) gestaltning med konkret material samt 3) skrivande. Arbetssättets tre steg förutsätter att läraren gör en planering för flera lektioner. Planeringen görs utifrån mål i läroplanen och centralt innehåll i en eller flera kursplaner.

Utgångspunkten för Playful Writing är någon form av delad erfarenhet (Whitebread & Basilio, 2017). Ofta innebär det att eleverna gemensamt tar del av någon text (t.ex. saga, fabel, novell, spökhistoria), men det kan också vara att man tillsammans tittar på en webbplats, film, teater eller gör ett studiebesök. Antalet lektioner som ägnas åt den delade erfarenheten väljer läraren med hänsyn till elevernas förförståelse och ämnesområde. Exempelvis kan läraren behöva läsa en saga flera gånger vid olika tillfällen för att eleverna ska lära sig berättelsen och förstå nya ord.

Elevernas delade erfarenhet utgör grund för att gestalta erfarenheten med konkret material (Whitebread & Basilio, 2017). I Playful Writing används LEGO® som konkret material, då det är för eleverna ett motiverande material att arbeta med och ger möjlighet att skapa tredimensionella modeller. Till exempel kan eleverna tillsammans bygga en favorithändelse eller ett händelseförlopp ur en saga (Pino-Pasternak et al., 2014). Eleverna samarbetar i mindre grupper. I lärarhandledningen till Playful Writing rekommenderas grupper om tre till fyra elever och indelningen bör göras så att eleverna kompletterar varandra vad gäller förmåga att bygga, samarbeta och uttrycka sig (Whitebread & Basilio, 2017). Läraren planerar gruppindelningen på förhand och inleder med att gå igenom regler för hantering av LEGO® och samarbete. Reglerna ger eleverna tydliga ramar för samarbetet och stöd i hur de ska kunna samarbeta på ett bra sätt.

När eleverna gestaltar den delade erfarenheten har de möjlighet att tillsammans bygga och strukturera innehåll på ett logiskt sätt. Deras modell blir ett stöd för skrivandet (Whitebread & Basilio, 2017). Genom den gemensamma, lekfulla byggprocessen motiveras också eleverna att engagera sig i kreativ problemlösning tillsammans med andra genom att de planerar, diskuterar och förhandlar med varandra. Lärarens uppgift är bland annat att uppmuntra och stödja alla elevers delaktighet i byggandet. Dessutom bör läraren uppmana eleverna att muntligt berätta om sin modell för att ge eleverna möjlighet att träna på att formulera sig.

Den delade erfarenhet, modellen av LEGO® och samtalen är en förberedelse inför skrivandet (Whitebread & Basilio, 2017). Läraren måste tydliggöra kopplingen mellan modellen och skrivandet, vilket kan ske genom att läraren konkret visar hur bygget kan generera idéer för skrivandet. Exempelvis kan läraren uppmuntra eleverna att beskriva eller förklara vad olika figurer kan känna, tänka eller säga i modellen. Kopplingen mellan modellen och elevernas skrivande kan också synliggöras genom att läraren fäster betydelsefulla ord på modellens olika delar. På så vis får det skrivna ordet en tydlig visuell representation. Läraren kan också ställa frågor till eleverna där de får förklara för sin klass hur de har tänkt när de byggde modellen och hur de tänker använda den som stöd för sin text.

I det tredje steget som handlar om att eleverna ska skriva individuellt måste läraren ge eleverna anvisningar om vad de förväntas göra (Whitebread & Basilio, 2017). I en gemensam genomgång förklarar läraren skrivuppgiften och om eleverna ska använda sig av några specifika strategier för skrivandet. Läraren kan till exempel visa och påminna eleverna om hur man kan inleda eller avsluta sin text, ställa direkta frågor om texten eller uppmuntra eleverna att gå tillbaka och bearbeta sin text utifrån specifika mål (t.ex. använda adjektiv, skriva komplexa meningar, interpunktion). Vid skrivandet kan läraren också uppmuntra eleverna att gå tillbaka till sin modell för att checka om texten återspeglar modellen.

Playful Writing i Sverige

Playful Writing har introducerats i två skolor i Sverige. Arbetssättet har använts av lärare och elever från förskoleklass till årskurs tre. Lärarna har haft tillgång till den engelska lärarhandledningen för Playful Writing, som tagits fram av Whitebread och Basilio (2017).

Ett omfattande kollegialt samarbete har bedrivits inom och mellan de två skolorna. Lärarna har varit resurser för varandra i arbetet med att introducera Playful Writing i klassrummen. Dessutom har lärare från båda skolorna besökt skolor i Storbritannien, där arbetssättet har implementerats.

I Sverige har Playful Writing använts för att utveckla elevers förmåga att skriva berättande, beskrivande och faktatexter. Exempelvis har arbetssättet tillämpats tillsammans med sagorna "Bockarna Bruse" och "Guldlock och de tre björnarna" och temaområden såsom rymden, dinosaurier och svampar. Även om Playful Writing avser att främja elevers skrivutveckling, så har det använts för att utveckla muntliga förmågor hos elever i förskoleklass. Detta kan ses som relevant, eftersom muntlig förmåga ligger till grund för elevers skrivutveckling (Dockrell et al., 2019; Kirby et al., 2021). Det är viktigt att elever muntligt kan beskriva händelseförlopp, återge berättelser och förstå hur en berättelse är uppbyggd för att kunna skriva en text som är sammanhängande och logisk (Selenius & Ginner Hau, 2019).

Lärares uppfattningar om lärarhandledningen till Playful Writing

I samband med att Playful Writing introducerades på de två skolorna, intervjuade vi 18 lärare som arbetade med arbetssättet. Intervjuerna var semistrukturerade, vilket innebär att vi hade formulerat intervjufrågor på förhand och att ytterligare fördjupande frågor ställdes under intervjuerna utifrån behov av att inhämta mer fördjupade svar av lärarna. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades. Det transkriberade intervjumaterialet har sedan analyserats med tematisk analys. För beskrivning av semistrukturerade intervjuer och tematisk analys se exempelvis Braun och Clarke (2013).

Av intervjuerna framkommer att Playful Writing är ett arbetssätt som är möjligt att använda i svenska klassrum (Selenius et al., 2022). Dock menar lärarna att det krävs explicita mål för att kunna tydliggöra förväntningarna på eleverna vid byggandet och för att göra undervisningen tillgänglig när eleverna ska använda sina LEGO®-byggen vid muntligt och skriftligt berättande. Vidare framgår att läraren behöver vara närvarande, så att hen vid behov kan stötta samspelet mellan eleverna. Dels för att alla elevers röster ska bli hörda, dels för alla ska bli involverade och engagerade i bygguppgifterna. Lärarna uppger att den guideade leken bidrar till att eleverna kommunicerar med varandra om hur uppgifter kan lösas, men även till att de samarbetar och hjälper

varandra. Dessutom konstaterar lärarna att gemensamma LEGO®-byggen kan användas på olika sätt, så att enskilda elevers berättelser kan formas utifrån förmåga. En del elever kan öva på att återberätta, medan andra kan träna på att skapa en fri berättelse såväl muntligt som skriftligt.

Flera av de intervjuade lärarna uppger att de i relativt liten utsträckning har använt lärarhandledningen. De sex teman som vi har identifierat i intervjuerna bygger därför på uppgifter både från lärare som har läst och använt lärarhandledningen i stor utsträckning, och på lärare som använt den förhållandevis lite. I huvudsak finns dock en god överensstämmelse mellan intervjupersonerna, oavsett i vilken utsträckning de har använt lärarhandledningen. Nedan beskrivs de sex teman som identifierades vad gäller behovet av anpassningar av lärarhandledningen.

Lättillgänglig och användarvänlig. Lärarna uttrycker att lärarhandledningen till Playful Writing kan vara ett bättre stöd i planering och i undervisningen om den är utformad på ett mer lättillgängligt sätt. Lärarhandledningen finns i digitalt format. Den består av 48 A4-sidor och har få rubriker. Lärarna konstaterar att en mer detaljerad innehållsförteckning och tydligare rubriker kunde bidra till att lärarhandledningen blir mer lättöverskådlig. Även ett mindre format där övergripande och viktig information sammanfattas i punktformat skulle vara till hjälp.

Nu för tiden när jag lägger planeringen så använder jag den [lärarhandledningen] inte speciellt mycket alls. I början när det här var nytt, då var jag ganska noga att använda den. Nu känner jag mig lite mer inkörd på tillvägagångssättet och hur jag ska jobba. Men, jag skulle vilja ha en handgriplig manual som man kan bära med sig till varje lektion, där jag snabbt kan bläddra, få lite tips och idéer. (Lärare nr 3)

Jag vill ha en snabb lathund hur man gör, för att sen kunna gå in mer detaljer. (Lärare nr 17)

Mer konkret stöd i genomförandet av Playful Writing. Lärarna beskriver ett behov av ett mer tydligt och strukturerat ”steg-för-steg” stöd vad gäller hur man planerar och genomför lektioner med Playful Writing. Lektionsplaneringar med tillhörande material (t.ex. litteratur, bildspel, mallar) skulle kunna bidra till att lärarna får en bättre förståelse för arbetssättet och hur det kan introduceras och användas i klassrummet. Lärarna föreslår också att lärarhandledningen kunde kompletteras med mer konkret information om hur samarbete kan främjas mellan elever

och hur skriftfärdigheter kan utvecklas med arbetssättet. De föreslår också att digitalt material kunde fungera som inspirationskälla för genomförandet.

Handledningen är ju bra. Nu har jag i och för sig fått den berättad för mig av NN och NN. Jag har också haft förmånen att vara i Cambridge och se när en lärare jobbar. Att komplettera handledningen med att någon introducerar och visar, tror jag är väldigt viktigt. (Lärare nr 1)

Vore bra om man fick se en hel planering, från början till slut. (Lärare nr 5)

Tips på böcker skulle ju vara guld, för nu letar man själv vad som ska passa. Och gärna lite ämnesövergripande, så att man kan jobba med olika ämnen. (Lärare nr 6)

Mer kompatibel med skolan i Sverige. Samtidigt som Playful Writing beskrivs som lätt att integrera i undervisningen så uttrycks också ett behov av att tydliggöra hur arbetssättet kan kopplas till svensk läroplan. Lärarna menar att det vore bra med konkreta exempel från centralt innehåll i kursplanerna, t.ex. muntlig förmåga, skiljetecken och olika texttyper. Det vore även önskvärt med specifika delar för elever i olika åldrar och exempel på hur elevers progression kan se ut när arbetssättet används. Dessutom lyfts i intervjuerna arbetssättets möjligheter att inkludera alla elever och detta borde skrivas fram, eftersom det är centralt för skolan i Sverige.

När man läser lärarhandledningen så tänker man 'jamen det här handlar bara om sagor'. Playful Writing går att få in i så många ämnen. (Lärare nr 4)

Att det [i lärarhandledningen] finns lite olika nivåer på svårighetsgrader, om man jobbar i förskola eller lägre åldrarna eller i anpassad grundskola... Att man kan göra på olika sätt eller svårare, kanske svårighetsgrader. (Lärare nr 14)

Vägledning i vad som är lämpliga strategier för att främja samarbete mellan elever. I intervjuerna beskriver lärarna betydelsen av hur grupperna sätts ihop och hur det kan göras med olika syften. I lärarhandledningen nämns vikten av eleverna arbetar tillsammans i så kallade "mixed ability groups" (t.ex. elever har varierande förmågor och bakgrund vilket tas till vara i en inkluderande undervisning) bestående av tre till fyra elever i varje grupp. Lärarna menar att det skulle vara hjälpsamt med lite mer vägledning i hur de kan tänka kring gruppsammansättning och gruppstärkande aktiviteter. I lärarhandledningen finns regler och dialogkort, vilka kan användas för att främja samarbete mellan

eleverna. Lärarna berättar att de har översatt dialogkortet och reglerna för att visa eleverna vikten av att lyssna på varandra och att allas åsikter är lika mycket värda. Dock efterfrågar lärarna stöd i hur de kan främja samarbete mellan elever med t.ex. frågor och klassrumsregler.

Jag skulle behöva lite stöd i hur ska man tänka kring samarbete. Förslag på konstellationer, för man kan ju göra på så många olika sätt och beroende på vad man vill uppnå. Det tror jag att jag skulle ha behövt om jag kom in som helt ny och lära mig något från en handledning. Jamen, tänk så här, har du elever som behöver mycket stöd av varandra, tänkt så här. Eller har du elever som behöver utmanas, så kan du tänka på det här sättet. Förslag helt enkelt. (Lärare nr 13)

När det gäller samarbetet, då vill jag att det ska stå i handledningen tips på vad kan man göra om det knyter sig. Alltså om vi hamnar i ett dödläge. Om en elev inte vill jobba med det vi har bestämt, eller väljer att gå därifrån. Hur kan man lösa det? (Lärare nr 8)

Tydligare bakgrund till Playful Writing och förklaring till varför man ska använda arbetssättet. Lärarna uttrycker att lärarhandledningen skulle behöva innehålla ytterligare beskrivning av bakgrunden till arbetssättet och dess syfte. En sådan beskrivning skulle kunna bidra till en fördjupad förståelse för arbetssättet och motivera dess användning. Dessutom berättar de lärare som har gjort studiebesök i Cambridge om hur de blev medvetna om vikten av att lyfta goda exempel, berömma elever, och poängtera nya ord. Under studiebesöket blev lärarna uppmärksammade på att arbetssättet kan anpassas till olika innehåll i skrivundervisning. Detta kunde med fördel bli mer explicit i lärarhandledningen.

Det ska synas i en lärarhandledning vad som är det centrala och vad säger den senaste forskningen. (Lärare nr 3)

Den teoretiska grunden varför är det bra med kooperativt lärande, varför ska man samarbeta. (Lärare 18)

Mer fokus på det muntliga berättandet. Lärarna menar att informationen om det muntliga berättandet skulle behöva utvecklas. Dels för att de ska få en bättre förståelse för hur muntligt berättande kan främjas, dels hur det muntliga berättandet är relaterat till skriftligt berättande. Playful Writing är möjligt att använda med elever som ännu inte har lärt sig skriva ord, meningar och texter. Dock uppger lärarna att de har själva anpassat arbetssättet så att det kan användas för att främja muntligt berättande vid sidan av att introducera skrivande.

Den är väldigt snabb teoretisk genomgång av vad som krävs och lärarhandledningen fokuserar mer på skrift än på muntligt berättande, tycker jag. Det hade ju kunnat vara en sån sak som knyts ihop i början, dvs. vad krävs för skriftligt berättande och vad är det för förmågor som krävs för muntligt berättande. (Lärare nr 10)

Alltså om man ska jobba med Playful Writing muntligt så är det ju ganska bra att ha ett litet batteri med frågor som man kanske kan ställa så att man får ut så mycket som möjligt. (Lärare nr 16)

Exempel på lektioner med Playful Writing

Eftersom de lärare vi intervjuade efterfrågade exempel på användning av Playful Writing kommer vi här beskriva hur arbetssättet har använts av flera olika lärare i undervisning om barnkonventionen och beskrivande text för elever i årskurs två (se Tabell 1). Planeringen gjordes för åtta lektioner i samhällskunskap och svenska. Dessa lektioner bestod av delad erfarenhet, gestaltning med konkret material och skrivande.

Lektion 1–6 fokuserar på att eleverna ska få en delad erfarenhet inför skrivandet. Varje lektion är cirka 40–60 minuter. Inledningsvis introducerar läraren temaområdet barnkonventionen och informerar eleverna om att de ska arbeta med Playful Writing. Om eleverna är redan bekanta med arbetsgången i Playful Writing, behöver mindre tid läggas på detta steg än när arbetssättet är helt nytt. Eleverna får veta att de först ska lära sig om barnkonventionen och sedan tillsammans bygga en artikel ur barnkonventionen. Slutligen ska eleverna individuellt skriva om artikeln, som de har gestaltat med LEGO®. Lärarens introduktion sätter ramarna för uppgiften.

Den delade erfarenheten i denna planering är barnkonventionen. Eleverna lär sig vad barnkonventionen är och vad dess olika artiklar innebär. Kunskap om barnkonventionen och ordkunskap förvärvas genom filmer, lästläst text och gemensamma diskussioner i klassen. Eftersom vissa elever kan ha utmaningar med ord- och begreppsförståelse är det viktigt att läraren förbereder ordlistor med tillhörande bilder. Elevernas förståelse för de olika artiklarna främjas genom samtal med läraren. Dessutom bör läraren konkretisera skillnaden mellan önskan och rättighet. Exempelvis kan detta ske genom att läraren resonera med eleverna vad betyder rätten till att ha mat jämfört med en önskan om att äta något särskilt. Som stöd för ett sådant resonemang kan läraren utgå från påståenden som ”Jag har rätt att alltid dricka läsk till maten” och ”Jag har rätt att bestämma vilka dagar jag ska gå till skolan”.

Tabell 1. Innehåll och mål för 8 lektioner om barnkonventionen med Playful Writing.

Centralt innehåll i samhällskunskap:

- Mänskliga rättigheter och barns rättigheter i enlighet med FN:s konvention om barnets rättigheter
 - Samtal om och reflektion över moraliska frågor
-

Centralt innehåll i svenska:

- Strukturerade samtal. Uttrycka åsikter och lyssna
 - Aktivt lyssna och återberätta viktiga delar av ett innehåll
 - Muntligt berättande
 - Ord för att uttrycka kunskaper och åsikter
 - Enskilt skrivande
 - Handstil och skriva med digitala verktyg
 - Grundläggande skrivregler med gemener och versaler, vanligaste skiljetecken samt stavning
 - Grundläggande textbearbetning
-

Explicita mål:

- Kunna fakta om FN och Barnkonventionen
 - Utveckla ordförståelse och kunna ord såsom regel, lag, åsikt, rättighet, inflytande, demokrati
 - Öva social förmåga att lyssna på varandra och uttrycka åsikt
 - Öva använda formulera meningar och använda skiljetecken
 - Öva skriva berättande text
 - Öva korrekturläsning och bearbeta egen text
-

Eleverna diskuterar tillsammans med läraren om påståendena stöds av barnkonventionen.

Den 7:e lektionen fokuserar på gestaltning med konkret material (se Figur 1). Lektionen varar cirka 60 minuter. Gestaltning och skrivande bör ske i nära anslutning för att ge eleverna optimalt stöd under skrivandet. Gestaltungslektionen bör planeras så att den hålls dagen innan skrivlektionen. Inför denna lektion ska läraren dela in eleverna i mindre grupper och möblera om i klassrummet för att möjliggöra samarbete vid gemensamma bord. Vid gruppindelningen kan läraren behöva ta hänsyn till en elevs expressiva svårigheter och planera för en mindre grupp för att eleven ska få talutrymme i diskussionerna. Det kan även vara nödvändigt att överväga om elever med starka viljor kan samarbeta i en grupp, och om elever med koncentrationssvårigheter behöver arbeta i olika grupper.

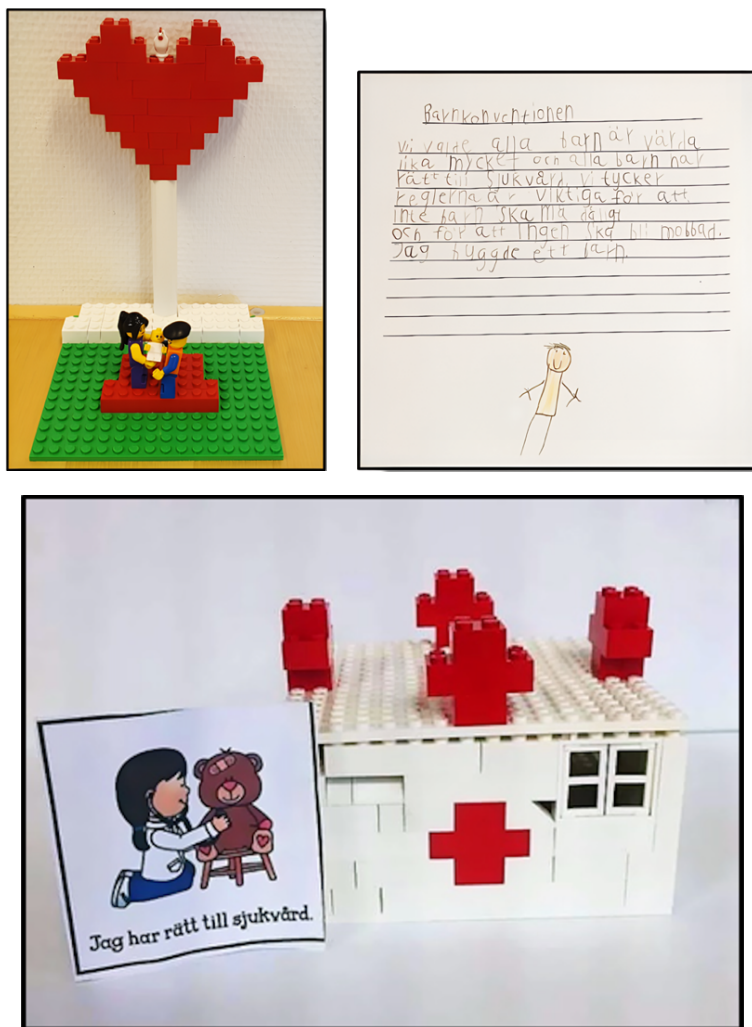


Foto: Linn Jonsson och Nina Hansson.

Figur 1. Exempel på gestaltning av och elevtexter om Barnkonventionen. Eleverna har med LEGO® gestaltat Artikel 2 i Barnkonventionen. En kvinna och en man är föräldrar till ett litet barn. De håller barnet med kärlek i sina armar. I gestaltning har eleverna också inkluderat den heliga anden, som representeras av en höna. Eleverna valde hönan utifrån att det finns ingen LEGO®-duva i klassens konkreta material. Efter gestaltning med LEGO® har en av eleverna skrivit: "Barnkonventionen. Vi valde alla barn är värda lika mycket och alla barn har rätt till sjukvård. Vi tycker reglerna är viktiga för att inte barn ska må dåligt och för att ingen ska bli mobbad. Jag byggde ett barn." En annan elev skrev på dator "Jag har rätt till sjukvård".

Vid den sjunde lektionen kan lärare initialt behöva repetera bygg- och samarbetsregler varefter eleverna arbetar i sina grupper. De väljer gemensamt en artikel i barnkonventionen och gestaltar artikeln med LEGO®. Läraren kan behöva påminna om att rösta kan vara ett alternativ för gemensamma beslut angående artikelval. Ibland kan det vara utmanande för vissa grupper att välja artikel och då bör läraren ha förberett alternativa förslag för eleverna att välja mellan. Eleverna ska uppmanas att diskutera vad som ska ingå i deras byggen och därefter påbörja LEGO®-byggandet. De kan också utveckla sin idé under byggandet och vid behov är det viktigt att läraren ställer stimulerande frågor om byggena för att stödja eleverna i deras gestaltning. Dessutom bör läraren uppmana eleverna att inspireras av varandra och ta stöd av varandra mellan grupper för att lösa problem i byggprocessen. Det kan vara bra att fotografera alla byggen från olika vinklar i slutet av lektionen för att säkerställa dokumentation av gestaltningen om något bygge skulle gå sönder. Gestaltningen ger eleverna stöd för minnet när de ska skriva.

Under den 8:e lektionen ligger fokus på berättande och skrivande under cirka 60 minuter. Eleverna bör då sitta i samma grupper som när de arbetade med gestaltningen. LEGO®-modellen finns i mitten. Läraren ska instruera eleverna att berätta för varandra om LEGO®-modellen och vilken artikel den representerar. Eleverna kan fästa små post-it lappar med nya ord på sina modeller för att minnas orden när de ska skriva. De kan också använda sig av ordlistan med bildstöd. När eleverna har diskuterat och berättat om gestaltningen ska läraren göra en gemensam genomgång av skrivuppgiften. Det är viktigt att läraren förklarar vad som kännetecknar en beskrivande text och visar en mall samt exemplifierar på tavlan med en artikel ur barnkonventionen. Med hjälp av mallen kan eleverna kontrollera att de har fått med en rubrik, nämnt barnkonventionen, gjort en beskrivning av artikel, haft mellanrum mellan ord och använt skiljetecken. Det är också viktigt att läraren diskuterar med eleverna om användningen av mallen och att det kan finnas alternativa sätt att formulera meningar som "Vi har byggt... för att..." eller "I barnkonventionen finns...". Genom att läraren modellerar arbetet med mallen i skrivprocessen kan eleverna bli medvetna om att det finns strategier för att komma i gång med skrivandet. Läraren bör också repetera regler för skiljetecken och diskuterar med eleverna om var det är lämpligt att använda punkt, utropstecken och frågetecken i exempeltexten. När eleverna sedan ska skriva har de stöd i den delade erfarenheten, gestaltningen med LEGO® och lärarens modellering.

Om en elev har stora stavningssvårigheter kan det vara viktigt att överväga lämpliga anpassningar. Till exempel kan läraren förbereda en ordlista med svårstavade ord inom ramen för arbetet med barnkonventionen. Det kan också finnas elever som behöver möjlighet att tala in sin text på dator, och då behöver läraren vägleda eleverna i hur tal-till-text-program kan användas. När eleverna har skrivit läser de upp sina texter för sin grupp och tillsammans kan de förbättra texterna utifrån mallen. Avslutningsvis kan läraren dokumentera allt med foto (jfr. Figur 1).

Undervisning som vilar på vetenskaplig grund

All undervisning i Sverige ska vila på vetenskaplig grund, vilket även omfattar grundskolan (Skollagen, SFS 2010:800, §5 kap 3). Skollagen anger inte vad som avses med vetenskaplig grund, men Skolverket (2020) har förtydligat att ”relevanta forskningsresultat ska ligga till grund för arbetet, både när det gäller innehållet i utbildningen och formen för utbildningen. En utbildning på vetenskaplig grund betyder också att det man gör i verksamheten inte ska stå i strid med vetenskap” (s. 21–22).

Det förekommer dock missuppfattningar om vad som kan betraktas som vetenskaplig grund (Gulz et al., 2024). Det handlar inte om lärares uppfattningar om eller magkänsla för god undervisning (Skolinspektionen, 2019). Kollegiala diskussioner uppfyller inte kraven för vetenskaplig grund, utan det handlar om att systematiskt och medvetet använda vetenskapligt förankrad kunskap i undervisningen. Denna kunskap ska vara resultatet av forskares arbete vid högskolor och universitet. Enskilda studier kan inte ensamt anses som vetenskaplig grund (Gulz et al., 2024). Även om enskilda studier är viktiga pusselbitar, krävs omfattande mängd studier utförda av oberoende forskare för att undervisningen ska anses vila på vetenskaplig grund. Studierna ska vara genomförda med olika vetenskapliga metoder och resultaten ska peka i samma riktning. Det måste också finnas teoretiska och empiriska förklaringar till resultaten. Därför är det av stor vikt att lärare bygger sin undervisning på forskningssammanställningar (Goddard et al., 2024).

Idag finns ett gediget forskningsstöd för effektiv skrivundervisning, dvs. det finns vetenskaplig grund för vad skrivundervisning bör innehålla och hur den bör genomföras (för en review se Graham et al., 2024). Bland annat är det viktigt att eleverna ges tid för att skriva, men även för att utveckla grundläggande skrivfärdigheter såsom att

forma bokstäver, stava, använda skiljetecken och bygga grammatiskt korrekta meningar. Skrivande är centralt i alla ämnen och lärare bör undervisa eleverna i skrivstrategier (t.ex. att planera, bearbeta och revidera text) och olika texttyper (t.ex. faktatext, berättande text, argumenterande text). Dessutom är det viktigt att skapa en skrivundervisning som engagerar eleverna. Lärare behöver därför tänka på hur skrivundervisningen kan främja alla elevers intresse, kreativitet och lust att skriva.

Fokus på kreativitet och engagemang är framträdande i arbetssättet Playful Writing (Whitebread & Basilio, 2017). Detta arbetssätt utgår från skrivande som en metakognitiv process och kan stödjas av guidad lek. Preliminära resultat indikerar att undervisning med Playful Writing gynnar elevers skrivförmåga och kan vara särskilt bra för de som kämpar med att skriva. Även om Playful Writing inte har undersökts tillräckligt för att anses vila på en vetenskaplig grund (jfr. Gulz et al., 2024), har det utvecklats från teorier och empiri. Det unika med arbetssättet är att det kombinerar skrivande som en meta-kognitiv process med guidad lek (Whitebread & Basilio, 2017), vilket båda har visats sig vara fördelaktiga för elevers lärande (Graham et al., 2024; Skene et al., 2022). De inledande positiva resultaten av Playful Writings effekt på skrivförmågan, tillsammans med det vetenskapliga stöd som finns för arbetssättet, motiverar fortsatt forskning inom olika elevgrupper och kontexter. Därför är det angeläget att undersöka hur Playful Writing kan fungera i den svenska skolkontexten och om det är ett arbetssätt som kan stimulera elevernas intresse för och förmåga i skrivande.

Det är inte givet att Playful Writing som arbetssätt fungerar i svensk skolkontext. Exempelvis kan olikheter i skolsystem och lärarutbildning kräva att arbetssättet anpassas till svensk skola. Det är mycket vanligt att olika arbetssätt, metoder och insatser måste kulturellt anpassas för att fungera i olika kontexter (Leung et al., 2024). Inom exempelvis medicin, socialt arbete och folkhälsa är det betydligt mer vanligt med undersökningar som fokuserar på kulturell anpassning än inom specialpedagogiken. Dock har kulturell anpassning av olika arbetssätt, metoder och insatser betonats vara betydelsefullt för specialpedagogiken (Wang & Lam, 2017) och för att lärare ska bedriva effektiv undervisning (Cook & Odom, 2013; Goddard et al., 2024). I den kulturella anpassningen kan det vara viktigt att ta hänsyn till språkliga och sociokulturella skillnader, men även till hur specialpedagogiskt stöd organiseras i olika länder (Leung et al., 2024; Wang & Lam, 2017).

Slutsats

Playful Writing är ett arbetssätt som är utvecklat för att användas i skrivundervisning med yngre elever i Storbritannien (Whitebread & Basilio, 2017). Våra resultat visar att lärare uppfattar att Playful Writing kan användas i klassrumsundervisning i Sverige och att det är möjligt att kombinera Playful Writing med kursplaner och den svenska läroplanen. Dock framkommer ett behov av att anpassa den tillhörande lärarhandledningen till Playful Writing. Detta behov kan sannolikt kopplas till skillnader i lärarutbildning och traditioner inom skrivundervisning (jfr. Graham & Rijlaarsdam, 2016).

För att lärarhandledningen till Playful Writing ska bli mer tillgänglig och användbar behöver lärare i Sverige mer vägledning kring den teoretiska grunden för Playful Writing och läsanvisningar om skrivundervisning på vetenskaplig grund. Det skulle även vara fördelaktigt med ett förtydligande kring att Playful Writing är ett arbetssätt som kan tillämpas i olika undervisningssituationer. Därför måste lärare själva välja centralt innehåll från kursplaner och formulera explicita mål för undervisningen baserat på relevansen för den aktuella elevgruppen där arbetssättet ska användas. Även möjligheten att använda Playful Writing i olika ämnen och med elever i olika skolformer skulle kunde lyftas i lärarhandledningen. Vidare kan ett mer detaljerat förslag på lektionsupplägg och faktarutor med sammanfattningar öka lärares förståelse för arbetssättet. Det är också viktigt att översätta material som kan användas med eleverna (t.ex. klassrumsregler, dialogkort och frågor) samt ge exempel på bildspel som kan användas för att introducera arbetssättet till eleverna. En svensk lärarhandledning skulle med fördel kunna innehålla information om hur lärare kan vägleda eleverna från gemensamma LEGO®-byggen till skrivande.

Playful Writing förutsätter att lärare har kunskap om skrivande som en metakognitiv process, hur guddad lek kan stödja skrivande och om skrivundervisning som vilar på vetenskaplig grund. Denna kunskap ska läraren sedan förena med centralt innehåll i läroplanen för att främja elevernas skrivutveckling. Skrivundervisningen bör stimulera alla elevers skrivutveckling och främja en känsla av gemenskap.

Referenser

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.

- Cook, B. & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., & Arfè, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction*, 60, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Ginner Hau., H., Selenius, H., & Backlund, D. (2023). *Guided play and narrative skills – promoting participation and engagement for each child* [Paper presentation]. EARLI, 22–26 August 2023, Thessaloniki Greece.
- Goddard, Y. L., Ammirante, L., & Jin, N. (2022). A thematic review of current literature examining evidence-based practices and inclusion. *Education Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/educsci13010038>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 52(7), 979–992. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Graham, S. & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing Education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 781–792. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Gulz, A., Ihse Seward, A., Tärning, B., & Haake, M. (2024). *En F-3-läroarutbildning på vetenskaplig grund för bättre tidig läs- och skrivutveckling*. Rapport 21. Näringslivets skolforum.
- Hacker, D. J. (2018). A metacognitive model of writing: An update from a developmental perspective. *Educational Psychologist*, 53(4), 220–237. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1480373>
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied meta-cognition. I D. J. Hacker, J., Dunlosky & A. C. Graesser *Handbook of metacognition in education* (s. 154–172). Routledge.
- Kim, Y. S. G. & Park, S. H. (2019). Unpacking pathways using the direct and indirect effects model of writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing*, 32, 1319–1343. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9913-y>
- Kirby, M. S., Spencer, T. D., & Chen, Y. J. I. (2021). Oral narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 574–591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>

- Leung, J., Sekar, S., Madrigal, L., & Escoffery, C. (2024). A scoping study of cultural adaptation frameworks. *Health Promotion Practice*. <https://doi.org/10.1177/15248399241292317>
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psykhe: Revista de la Escuela de Psicología*, 23(2), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.739>
- Ruffini, C., Osmani, F., Martini, C., Giera, W. K., & Pecini, C. (2023). The relationship between executive functions and writing in children: A systematic review. *Child Neuropsychology*, 30(1), 105–163. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998>
- Selenius, H. & Ginner Hau, H. (2021). Berättarförmåga – en grundläggande förmåga för lärande och delaktighet. I M. Westling Allodi (Red.), *Specialpedagogik för lärare* (s. 323–339). Natur och Kultur.
- Selenius, H., Ginner Hau, H., Backlund, D., & Roll Petterson, L. (2022). *Playful writing. En metod för att främja elevers berättarförmåga*. Symposium om insatser i god tid – i förskola, tidiga skolåren och särskola. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 9 oktober 2022.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- Skene, K., O’Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children’s learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180.
- Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Tematisk kvalitetsgranskning, dnr 400-2017:10221.
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Serien Forskning för skolan. Hämtad från www.skolverket.se/publikationer.
- Skolverket (2024). *Resultat på de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9. Läsåret 2023/24*. Skolverket.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
- United Nations General Assembly, Resolution 217A (III), *Universal Declaration of Human Rights*, A/RES/217(III) (December 10, 1948).
- University of Cambridge (2015). *Building children’s writing skills through learning through play*. Vimeo. <https://vimeo.com/142506730>

- Wang, M. & Lam, Y. (2017). Evidence-based practice in special education and cultural adaptations: Challenges and implications for research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1540796916685872>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind Brain and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2017). *Playful Writing: Building stories together to inspire young writers: a teacher handbook*. PEDAL: Centre for Research on Play in Education, Development and Learning & the LEGO Foundation.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9: 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Kapitel 18. Samspel och pedagogiska strategier för elever med flerfunktionsnedsättning: Från teori till praktik⁴

Linn Johnels & Jenny Wilder

*Elever som har flerfunktionsnedsättning har stora utmaningar när det gäller utveckling och lärande på grund av sina omfattande funktionsnedsättningar. Forskning har visat att med rätt stöd så kan utveckling och lärande ske, där stöd som motiverar och stärker elevernas engagemang och uppmärksamhet är viktigt. I kapitlet redogörs för pedagogiska strategier och arbetssätt som visat sig vara gynnsamma för elevgruppen. Vi beskriver en pedagogisk modell – ”Multisensoriskt musikdrama” – som kombinerar viktiga principer för att stödja utveckling hos elevgruppen. Vi beskriver våra erfarenheter från två skolbase-
rade forskningsstudier där modellen har utvecklats och utvärderats. Vi avslutar med generella reflektioner rörande praktiska implikationer och behov av framtida forskning.*

Elever med flerfunktionsnedsättning

Elever som har flerfunktionsnedsättning behöver stöd från omgivningen i alla situationer och genom hela sina liv. Det gäller såväl att få sina grundläggande behov tillgodosedda som att få hjälp med att uttrycka sin vilja, sina förmågor och sina intressen. Elever som har flerfunktionsnedsättning har svår till mycket svår intellektuell funktionsnedsättning som innebär att det tar lång tid att lära sig nya kunskaper och färdigheter och begränsar förmågan att tänka abstrakt. Om en elev har flerfunktionsnedsättning, så ingår förutom en intellektuell funktionsnedsättning även motoriska svårigheter, vilket kan innebära att eleven inte kan gå,

⁴ Delar av detta kapitel är tidigare publicerat i Socialmedicinsk tidskrift (Johnels, 2022) med tillåtelse att reproduceras i detta kapitel.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Johnels, L. & Wilder, J. (2025). Samspel och pedagogiska strategier för elever med flerfunktionsnedsättning: Från teori till praktik. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 393–411). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.s>. Licens: CC BY 4.0

stå eller sitta utan stöd (Nakken & Vlaskamp, 2007; Socialstyrelsen, 2020; Wilder & Granlund, 2019). Kommunikationen uttrycks vanligtvis genom kroppskommunikation, så som genom vokala ljud, blickar eller gester och är oftast icke-verbal (Wilder, 2014). Elever som har flerfunktionsnedsättning har ofta även andra medicinska tillstånd, så som epilepsi, andnings- och sömnsvårigheter samt en annorlunda upplevelse av sensoriska intryck, t ex ljud, ljus och känsel (Ölund, 2021). Det här gör att personer som har flerfunktionsnedsättning behöver kognitivt och kommunikativt stöd i så hög utsträckning som möjligt från personer i sin omgivning för att kunna bli förberedda på det som sker, förstå sammanhang och i möjligaste mån själva kunna påverka och uttrycka sina önskemål och behov. Exempel på kognitivt och kommunikativt stöd är scheman med bildstöd eller föremål som signaler för aktiviteter, aktivitetskartor med bilder för samtal eller tecken som stöd. Det är viktigt att poängtera att personer som har flerfunktionsnedsättning inte är en homogen grupp, snarare tvärtom. Såväl orsak till funktionsnedsättning som hur individerna klarar av olika aktiviteter i vardagslivet skiljer sig ofta åt (Munde & Zentel, 2020). I praktiken behöver skolpersonal ta ett individperspektiv och göra särskilda anpassningar som är relaterade till de specifika behov som eleven har. Givet den komplexa livssituation som elever som har flerfunktionsnedsättning och deras anhöriga har, så finns det i princip alltid regelbunden kontakt med habiliteringen, vilket är en hälso- och sjukvårdsinsats som erbjuder tvärprofessionellt stöd och som ofta samverkar med skolpersonal.

Pedagogisk praktik och forskning om elevgruppen

I Sverige går elever som har flerfunktionsnedsättning vanligtvis i anpassad grundskola och gymnasieskola, det som tidigare kallades särskolans träningsskola. Elevernas läroplan har inriktning ämnesområden, som innefattar kommunikation, motorik, estetisk verksamhet, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Skolverket, 2024). Elevgruppens behov är olikartade och undervisningen genomförs vanligtvis i klasser med få elever och med mycket personal (Östlund, 2015).

Tidigare forskning har lyft att det behövs mer kunskap kring pedagogiska metoder och arbetssätt för den aktuella elevgruppen (Hardesty-Jaynes, 2021; Munde & Zentel, 2020; Nind, 2007; Ware, 2018; 2004). Även Specialpedagogiska skolmyndigheten har påvisat att det finns behov av mer pedagogiskt undervisningsmaterial för elevgruppen (Gröndahl, 2014). Pedagogisk forskning har, bortsett från några få undantag, främst fokuserat på elever med lindrigare funktionsnedsättningar,

och det finns därför ett stort behov av vetenskapligt utvärderade meningsfulla pedagogiska aktiviteter för eleverna, och strategier för skolpersonal som undervisar elevgruppen. Elevers hälso- och livsrelaterade utmaningar påverkar elevernas förutsättningar för lärande och utveckling vilket inte minst visar sig i form av vanligt förekommande sjukdomsperioder. Därför är det av största vikt att de insatser som görs är effektiva och vetenskapligt utvärderade, så att undervisningstid läggs på relevanta och meningsfulla pedagogiska insatser.

Teoretiskt perspektiv: Samspel, engagemang och agens som förutsättningar för utveckling och lärande

Så vad vet vi hittills om vad som skapar viktiga förutsättningar för lärande och utveckling för elever med flerfunktionsnedsättning? Forskning visar att bemötande och aktiviteter är viktiga för att öka engagemang, uppmärksamhet och vakenhet, vilket oftast är lågt eller starkt varierande hos elevgruppen. Engagemang, uppmärksamhet och vakenhet är i sig viktiga förmågor som ligger till grund för utveckling och lärande mer generellt hos elevgruppen (Carpenter et al., 2015; Mahoney et al., 2007; Van keer et al., 2020). Vi har valt att i punktform sammanfatta centrala teoretiska begrepp och samlade forskningsfynd som visar på viktiga pedagogiska principer och strategier vid undervisning av elevgruppen. Värt att notera är att de på många sätt överlappar med varandra.

1. En lyhörd och responsiv social omgivning – det här innebär att vi i den sociala omgivningen är uppmärksamma, lyssnar på ett förväntansfullt sätt samt tolkar och bekräftar elevens kommunikativa signaler. Ett sådant beteende från omgivningen kallas för responsiva strategier (se även kapitel av Wallin et al. i denna antologi). Forskning har visat att detta gynnar samspel, uppmärksamhet och engagemang hos personer som har flerfunktionsnedsättning (Wandin et al., 2021; Wilder, 2014). Det här är en mycket viktig strategi, då tidigare studier har lyft att elever som har flerfunktionsnedsättning ofta tar få spontana initiativ i samspel. När initiativförmågan är nedsatt och en person inte interagerar spontant, finns det risk för att det blir en negativ spiral med allt mindre samspel, om vi i omgivningen är för passiva (Hostyn & Maes, 2009). Därför behöver vi i omgivningen medvetet och aktivt använda responsiva strategier för att stödja och motivera eleven att ta initiativ och återupprätta fokus och engagemang när uppmärksamheten i samspelet tappas. Funktionen att vänta är en särskilt viktig strategi, då många personer som har flerfunktionsnedsättning har en lång svarslatens,

dvs. att det kan ta lång tid innan de svarar i en turtagning eller i en aktivitet (Thunberg et al., 2011).

Nind (2007) beskriver att vi kan lära oss mycket om förutsättningar för samspel genom att titta på hur föräldrar samspelar med sina spädbarn (se också Schwarz kapitel i denna antologi). Föräldrar till nyfödda barn är mycket lyhörda, är nära och svarar direkt när barnet tar initiativ. Genom dessa tidiga samspelssituationer lär sig barnet att personer i omgivningen tycker om och vill vara med barnet, att samspel är lustfyllt och att det går att påverka sin omgivning genom sina initiativ och handlande och att de ljud som barnet gör har en mening som kan delas med andra. Vi menar, liksom Nind (2007), att om pedagoger eller andra nära personer till elever som har flerfunktionsnedsättning på liknande sätt bemöter eleven med flerfunktionsnedsättning med responsivitet, värme, nyfikenhet och lekfullhet, så är förutsättningarna goda att kunna motivera eleven till samspel och engagemang.

2. Individanpassade och motiverande aktiviteter – En annan aspekt som lyfts fram i internationell forskning är betydelsen av att anpassa alla lärandeaktiviteter efter den enskilde elevens intressen och förmågor (Munde & Zentel, 2020). Vad är eleven intresserad av? Vilka förmågor har eleven när det gäller hur den kommunicerar? Vilka utmaningar har eleven mer specifikt, kognitivt och motoriskt? Munde och Zentel skriver att motiverande aktiviteter är viktiga för att stödja engagemang, uppmärksamhet och utveckling hos elevgruppen. Exempel på aktiviteter som är vanliga i praktiken och som också inkluderats i forskning, är rörelseaktiviteter, musikaktiviteter och aktiviteter i Snoezelen/sinnesrum. Här är det viktigt att ta hänsyn till de stora individuella variationer som finns mellan olika elever, det vill säga olika saker engagerar och intresserar olika elever. Det är också viktigt att skapa en balans mellan stimulerande och återhämtande aktiviteter (eller balans mellan delar i aktiviteter), för att skapa förutsättningar för eleven att vara engagerad och aktiv, men utan att bli överstimulerad eller uttröttad.

3. Agens och eget utforskande – Munde och Zentel (2020) lyfter betydelsen av att undervisning för elevgruppen utgår från upplevelser där eleven ges möjlighet att utforska med alla sinnen. Det här är en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna uttrycka behov och önskningar och även ges möjligheter att göra val i återkommande situationer. Möjligheter till att förstå att ens eget handlande kan påverka saker eller andra människor i omgivningen ('contingency awareness') är en aspekt som lyfts fram som viktig för utveckling, lärande och

delaktighet för elevgruppen (Axelsson et al., 2014). Att utveckla förmågan att kunna göra egna val, beskrivs som viktigt för såväl självständighet som livskvalitet (Ware, 2004). Det kan till exempel handla om att göra ett val mellan två bilder, genom att eleven tittar på den bilden som hen vill ha. Det kan t ex vara att eleven erbjuds välja mellan mjölk eller saft i en matsituation eller val mellan två olika musikinstrument i en musikaktivitet, och därefter får en bekräftelse på sitt val.

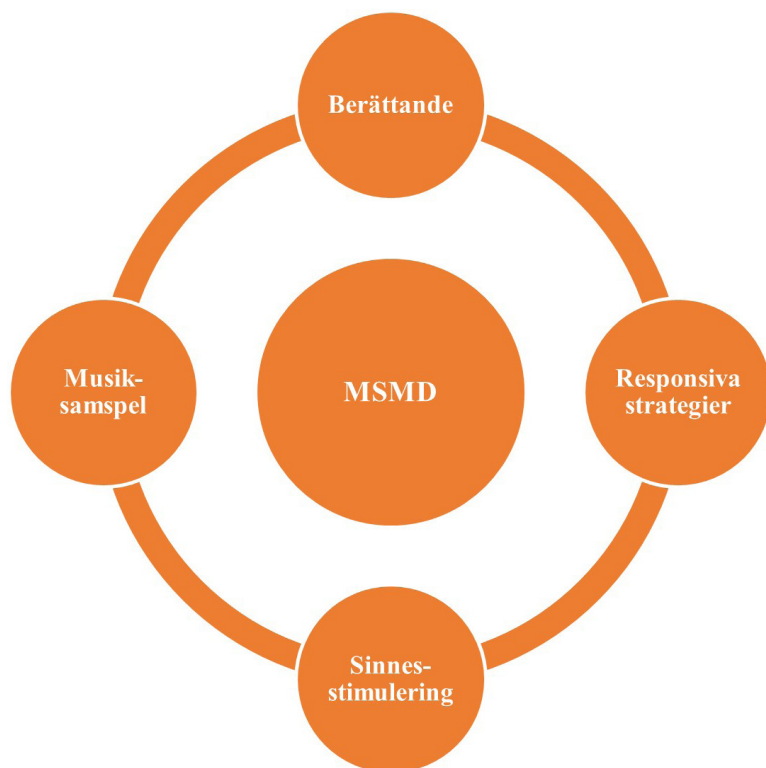
4. Struktur och igenkänning – Ytterligare en viktig aspekt är att samspelspartnern, t ex skolpersonal, har en tydlig och återkommande struktur i pedagogiska aktiviteter på så sätt att samma aktivitet genomförs på liknande sätt och återkommer vid samma tillfälle under skoldagen (Ware, 2018). På sätt blir aktiviteterna meningsfulla för eleven som ges möjlighet att förvänta sig vad som ska ske och ges därmed förutsättning att ta initiativ i aktiviteterna. Ware (2018) beskriver vidare att struktur och repetition kan stödja elevers uthållighet under pedagogiska aktiviteter. Struktur och repetition kan också hjälpa skolpersonalen att få syn på de signaler och initiativ som eleven tar och samtidigt hjälpa till att locka tillbaka uppmärksamheten i aktiviteten om eleven tappar fokus. Här blir kopplingen tydlig mellan struktur i undervisningssituationer och ovan beskrivna responsiva strategier. Som beskrivits ovan blir också kognitivt och kommunikativt stöd viktigt för att stödja struktur och igenkänning för såväl elever som lärare. Att repetition och struktur kan stödja delaktighet är viktigt för alla barn och elever men särskilt viktigt för den här elevgruppen som lär sig långsamt.

Multisensoriskt musikdrama

Mot bakgrund av betydelsen av engagerande aktiviteter och responsiva strategier i den sociala omgivningen har vi utvecklat ett pedagogiskt arbetssätt som kopplar samman musiksamspel, dramatiserat berättande och sinnligt utforskande. Det pedagogiska målet är att stödja engagemang och utveckling hos elever som har flerfunktionsnedsättning. Detta pedagogiska arbetssätt kallas ”Multisensoriskt musikdrama” och har utvecklats av förstaförfattaren och hennes kollegor på ett aktivitets-, kunskaps och kulturcentrum för personer med flerfunktionsnedsättning (Eldorado resurscenter i Göteborg) och utvärderats av oss i två skolbaserade forskningsstudier för elevgruppen (Johnels et al., 2024a; Johnels et al., 2024b). Nedan beskrivs denna forskning och samtidigt också multisensoriskt musikdrama mer ingående.

I många delar av världen, inklusive i Sverige, används musikspel och musikterapi i undervisningen med elever som har flerfunktionsnedsättning (McFerran & Shoemark, 2013). Syftet med musikterapi och musikinteraktion är vanligen att stödja motivation och kommunikationsutveckling i icke-verbala, strukturerade, och lekfulla musikaktiviteter. Förutom att arbeta med rent musikaliska mål, så kan musik fungera som ett sätt att uttrycka sig (Johnels et al., 2023). Tidigare forskning har lyft att musikterapi kan vara en pedagogisk aktivitet som kan stödja engagemang, delad uppmärksamhet och initiativtagande hos elever som har flerfunktionsnedsättning (Johnels et al., 2023; McFerran & Shoemark, 2013; Rainey Perry, 2003; Rushton & Kossyvaki, 2020). I en forskningsöversikt om musiksamspel med barn och unga med flerfunktionsnedsättning, så gjorde vi en innehållsanalys av vad forskning från de senaste 20 åren menade var lovande komponenter i musiksamspel. Intressant nog resulterade denna analys i olika kategorier, som på många sätt liknade de mer övergripande pedagogiska strategierna med målgruppen, som diskuterades i förgående stycke: en inlyssnande och responsiv samspelspartner som anpassar sitt tempo och sin energi efter barnet; att ha en tydlig struktur och använda pauser och repetition för att skapa förväntan och ge barnet möjlighet att ta initiativ i sånger; trygga relationer och långvariga insatser samt teknik- och multisensoriska musikaktiviteter som kan ge ökade möjligheter för barnet själv att uttrycka sig genom musik, samspela och utforska mer självständigt.

Ett liknande arbetssätt är multisensoriskt berättande, som har utvecklats specifikt för målgruppen. Här läser en berättare (till exempel en lärare eller assistent) en berättelse som förtydligas med föremål (sinnesstimulering) under samspel med eleven. Tidigare forskning har visat att arbetsättet kan öka uppmärksamhet och engagemang hos målgruppen (Preece & Zhao, 2015; ten Brug et al., 2015; ten Brug et al., 2016). Syftet med multisensoriskt berättande är att inkludera personer som har flerfunktionsnedsättning i en berättarkultur där de kan vara aktiva och delaktiga, samtidigt som det är en lustfylld aktivitet. Forskning har visat att kombinationen av musik och interaktivt berättande kan ha en positiv inverkan på lärande och engagemang i undervisning av elever som har autism (och utan flerfunktionsnedsättning; Carnahan et al., 2009). Det verkar alltså som att kombinationen av musiksamspel och berättande kan berika och förstärka varandra. Erfarenhet säger att det sannolikt är fallet även när det gäller elever som har flerfunktionsnedsättning. Sammantaget visar tidigare forskning att det är lovande att kombinera musiksamspel och



Figur 1. Centrala delar i MSMD. Tidigare publicerad i Johnels (2022) med tillstånd att reproduceras.

multisensoriskt berättande och det är vad vi har arbetat med genom att ta fram Multisensoriskt musikdrama (MSMD).

MSMD utgår från teoretiska antaganden att engagemang och utveckling hos elever som har flerfunktionsnedsättning stöds av: i) en responsiv och social omgivning, ii) motiverande och individanpassade aktiviteter med musik, iii) där eleven själv får delta och utforska aktivt med alla sinnen och har möjlighet att påverka och iv) samspela med sin omgivning i ett berättande (Munde & Zentel, 2020; Nind, 2007; Ware, 2018). För mer information om hur ett MSMD kan skapas steg för steg hänvisas till Johnels (2022), Johnels et al. (2024a), Johnels et al. (2024b).

I MSMD så kombineras musiksamspel med olika föremål som eleven får utforska med olika sinnen (lukt, känsel, ljud, ljus m.m.) i ett dramatiserat berättande och där läraren, eller den som håller i lektionen,

använder sig av responsiva strategier i sitt samspel med eleven. I figur 1 illustreras de olika delarna i MSMD.

Innehåll och ramberättelse i dramat utformas efter elevens intressen. Det kan handla om exempelvis en utflykt i naturen – i skogen, i fjällen, vid stranden. Det kan också vara en fantasifull berättelse, till exempel en resa ut i rymden eller en spökhistoria. Det kan även handla om mer vardagsnära ämnen – såsom ett besök på en bondgård, en tur till zoo, ett disco, en spadag eller ett kalas. Inspiration kan också hämtas från en redan existerande myt eller saga. Även längden på dramat anpassas efter hur lång tid eleven kan vara aktiv och uppmärksam och en riktlinje som föreslagits i tidigare studier med multisensoriskt berättande är 15–20 minuter. Som beskrivits ovan, så är det viktigt att utforma dramat så att eleven ges förutsättningar att vara engagerad och aktiv.

Följande principer kan vara viktiga att tänka på i arbetet med MSMD (Johnels, 2022, s. 737–738):

- ”Rörelse (fin-, grovmotorisk och proprioceptiv).
- Spänningsmoment (inklusive paus och upplösning).
- Taktilt/känslmoment på hand eller kropp.
- Auditiv stimulans.
- Visuell stimulans.
- Doft kopplad till händelse.
- Möjlighet att göra val/bli bekräftad i vad som är/verkar vara val.
- Upplevelse av olika kvaliteter/temperaturer.
- Tydlig struktur, tex genom bild- eller taktilt stöd.
- Musikaktiviteter anpassade efter individens förutsättningar.
- Balans mellan lugna och fartfyllda moment”.

Att använda bildstöd under MSMD kan ge såväl eleven som läraren kognitivt och kommunikativt stöd. Bilderna kan förstärka och tydliggöra det som händer och elev och lärare ges möjlighet att samtala om det.

I figur 2 så ges exempel på material som användes i ett MSMD om en utflykt till skogen. Här följer en vinjett som är fingerad såtillvida att erfarenheter från många olika MSMD lektioner har sammanförts med syftet att illustrera hur en MSMD-lektion kan gå till:

Musikdramat startas av att läraren visar eleven en grankvist som en signal för musikdramat. Sedan sjunger och trummar de tillsammans i en startsång om sina namn och att de ska ge sig ut i skogen. Därefter får



Figur 2. Exempel på material som används i ett MSMD om en skogsutflykt.
Foto: Linn Johnels.

eleven utforska växter och leksaksdjur (en grankotte, mossa, en fågel, en snigel) genom att känna på dem medan läraren pekpratar, lyssnar in och tolkar hur eleven reagerar när hen utforskar de olika föremålen (t ex hur föremålen luktar, känns, smakar, om eleven verka gilla/ogilla eller vill sluta/göra mer av något). När läraren hittar en snigel i mossan så bjuder hen in eleven att spela tillsammans med hen på en stor trumma som hen ställer på fotstödet till elevens rullstol. Läraren sjunger barnvisan "Lilla snigel" och gör ibland pauser för att vänta in initiativ från eleven. I slutet av sången så fångar läraren eleven genom att ta tag i elevens axlar när hen sjunger "annars tar jag dig". Efter några repetitioner visar eleven snart förväntan genom leenden och skratt när läraren spelar allt fortare på trumman strax innan hen fångar eleven. Efter aktiviteten får eleven välja, med hjälp av tryckkontaktarna om hen vill att de skulle sjunga sången igen, eller om de är färdiga med den. Därefter frågar läraren om eleven hörde något, varpå hen trycker på en touchkontakt med förinspelat vattenljud. Eleven får också trycka och sätta igång ljudet några gånger, innan läraren frågar om eleven vill känna på vattnet? Läraren håller fram en balja med vatten och eleven får utforska vattnet, något som hen verkar tycka mycket om. Därefter är det dags att avsluta musikdramat om skogen. Läraren pekpratar med hjälp av bildstödet och säger att det hade blivit kväll och att stjärnorna hade kommit fram på himlen. Hen erbjuder eleven att spela på en Ipad-applikation som låter som plingande stjärnor och de spelar en lugn sång som handlar om stjärnor till. Avslutningsvis så sjunger de en avslutningssång och läraren pekpratar med hjälp av bildstödet att dramat är slut för denna gången.

Erfarenheter från två forskningsstudier

MSMD har utvecklats och utvärderats i två forskningsstudier (Johnels et al., 2024a; Johnels et al., 2024b) för elever som läser ämnesområden inom anpassad grundskola och nedan beskrivs våra erfarenheter och resultaten från studierna. Innan studierna genomfördes gjordes en etikprövning, dvs. en ansökan hos etikprövningsnämnden för att genomföra studierna, vilken beviljades (Dnr: 2019-05328).

Det övergripande syftet som vi har undersökt i studierna är om en strukturerad användning av musiksamspel, berättande, multisensorik/sinnesstimulering och responsiva strategier hos personer i den sociala omgivningen kan ge stöd för elevernas engagemang och samspelsförmågor så som initiativtagande. Vi har också varit intresserade av hur användbart skolpersonal tycker att MSMD är i relation till mål i kursplanerna som eleverna har.

Studie 1

I den första studien, (Johnels et al., 2024a) som var en experimentell studie, ville vi utvärdera effekten av MSMD på elevernas engagemang och initiativtagande genom att jämföra MSMD-lektioner med en annan pedagogisk aktivitet. Forskningsfrågorna vi ställde var: Är MSMD effektivt när det gäller att stödja engagemang och initiativtagande hos elever som har flerfunktionsnedsättning? Upplevs MSMD som ett användbart pedagogiskt arbetssätt i skolkontexten av deltagande skolpersonal?

I den här typen av forskningsdesign jämförs varje elev med sig själv under olika aktiviteter, dvs. elevernas engagemang och initiativtagande mättes under de olika aktiviteterna och beräknades statistiskt. Det var förstaförfattaren, Linn, som i sin profession som musikterapeut/musik- och svensklärare, som genomförde lektioner med MSMD och jämförelseaktiviteten. Jämförelseaktiviteten var bilderboksläsning, som är en vanligt förekommande pedagogisk aktivitet för elever som har flerfunktionsnedsättning. I studien så jämfördes elevernas engagemang under bilderboksläsning (fas A) och MSMD (fas B) i en studiedesign som kallas ABAB-design och där varje fas innefattade fyra lektioner. Varje elev hade alltså 16 lektioner med Linn. Lektionerna varade i genomsnitt i 14 minuter.

Tre elever som har flerfunktionsnedsättning och deras skolpersonal (en specialpedagog/klasslärare och en elevassistent per elev) deltog i studien. Inledningsvis höll Linn i ett informationsmöte med skolpersonalen och berättade om syftet med studien och arbetssättet med

MSMD. Skolpersonalen fick sedan föreslå tre elever (utifrån bestämda inklusionskriterier) för studien. Efter att de hade valt ut tre elever och fått informerat samtycke från elevernas föräldrar att de fick delta, så genomförde Linn en workshop med varje elevs skolpersonal, där en kartläggning av elevens intressen och resurser gjordes. Därefter utformades ett MSMD för varje elev. Lektionerna genomfördes sedan under skoltid under ca två månader. Lektionerna spelades in på video så att elevernas engagemang och initiativtagande kunde noteras noggrant. Elevens lärare eller elevassistent var alltid med under lektionerna för att hjälpa till att tyda elevens signaler, så som vid val mellan aktiviteter eller för att uppmärksamma om eleven verkade missnöjd. Utöver videoobservationer, så fick skolpersonalen självständigt skatta elevernas engagemang och utvärdera hur väl de tyckte att MSMD passade in i skolkontexten, det vill säga en utvärdering av den sociala validiteten av arbetssättet.

Resultatet av videoobservationerna analyserades med hjälp av kodningsinstrumentet CBRS (Mahoney, 1998). Vi gjorde både visuell analys av kodningarna av elevernas engagemang och statistiska beräkningar (med PND och Tau-U) för att beräkna effekt av insatserna. Resultaten visade att MSMD var mer effektiv än jämförelseaktiviteten när det gäller att stödja av engagemang och initiativ för alla tre eleverna. När det gäller skolpersonalens skattningar, som gjordes med ett brittiskt pedagogiskt skattningsinstrument (the Engagement Model, Carpenter et al., 2015) så visade deras skattningar av elevernas engagemang att elevernas engagemang var signifikant högre för två av eleverna, men inte för den tredje, där skattningarna varierade mycket från dag till dag under lektioner av såväl bilderboksläsning som MSMD.

När det gäller att undersöka hur skolpersonalen tyckte att MSMD passade in i skolkontexten, så fick de fylla i en enkät efter att alla lektioner i studien hade genomförts. I enkäten fick de skatta tio påståenden som handlade om hur väl arbetssättet med MSMD passade in i skolschemat och skolkontexten, hur användbart det var för att motivera eleven och visa på förmågor hos eleven i stunden och över tid samt om de skulle fortsätta använda arbetssättet i framtiden. Skolpersonalen skattade användbarheten som mycket hög (60–65 av 70 möjliga), där de beskrev att deltagandet hade inspirerat till vidare arbete med musikdrama också med andra elever. Flera poängterade också att de trodde att en fortsatt användning av MSMD skulle kunna medföra en varaktig positiv utveckling hos eleverna. Till exempel beskrev en i skolpersonalen det så här: "När det gäller fråga 8, [varaktiga positiva

effekter] så tror jag på varaktiga positiva effekter om vi fortsätter med detta, till exempel i hens schema på skoltid, då det ger igenkänning”. En annan skrev: ”[Eleven] lever här och nu, och därför är det svårt att se varaktiga positiva effekter, men vi vet att de finns hos hen, även om vi inte alltid ser dem”.

Sammanfattningsvis, visade denna första studie att MSMD är ett lovande pedagogiskt arbetssätt för att stödja engagemang och initiativtagande hos några elever som har flerfunktionsnedsättning och att deras skolpersonal tyckte att det var användbart och passade in skolkontexten. Flera i skolpersonalen lyfte också att de trodde att en fortsatt användning av MSMD skulle kunna bidra till positiv och varaktig utveckling för eleverna. I nästa studie ville vi därför undersöka hur elevernas ordinarie skolpersonal kunde implementera och använda MSMD med sina elever.

Studie 2

Den andra studien var en longitudinell fallstudie (Johnels et al., 2024b). I studien undersökte vi i nära samverkan med en klass- och speciallärare, som undervisade elever med flerfunktionsnedsättning, hur lektioner med MSMD kunde planeras, genomföras och utvecklas genom en cyklisk process där läraren och Linn utvecklade och förbättrade såväl lektionsmaterial som pedagogiska strategier. Forskningsfrågan som vi utgick från var: Hur tillämpas MSMD av en erfaren speciallärare i hennes skolpraktik med en av hennes elever, och i vilken utsträckning upplevs det pedagogiska arbetssättet med MSMD användbart i ett längre perspektiv?

Teoretiskt utgick studien från idéer om så kallad designbaserad forskning och av samverkansforskning, med målet att forskningen ska vara användbar och uppfattas som angelägen av lärare. I den aktuella samverkansprocessen så var läraren involverad i att planera, utföra och utvärdera lektionerna, även om teorierna och koncepten kring MSMD kom från oss som forskare. Liksom i studie 1 så var det läraren som föreslog en elev för deltagande i studien. Elevens föräldrar lämnade informerat samtycke samt information kring vilken musik och övriga intressen som eleven hade samt hur hen uttryckte sig. Den här informationen användes sedan när läraren med stöd av Linn, skapade ett individanpassat drama för eleven.

Läraren genomförde lektionerna en gång i veckan under fem veckor. Varje lektion filmades och användes sedan som underlag för ”stimulated-recall” intervjuer där läraren och Linn först tittade på filmen från lektionen och där lärarens sedan reflekterade över sitt eget handlande

och elevens reaktioner. Utöver intervjuer så skattade läraren elevens engagemang under lektionerna. Linn förde även fältanteckningar under MSMD-lektionerna. Liksom i den föregående studien så fyllde läraren även i en enkät om hur användbart hon tyckte att arbetssättet var i skolkontexten och i relation till mål i kursplanen för elever som läser ämnesområden inom anpassad grundskola (Skolverket, 2024). Vi gjorde även en uppföljande intervju efter 20 månader för att undersöka mer långsiktig användning av arbetssättet. Intervjuerna analyserades kvalitativt med innehållsanalys (Kyngäs, 2020) och data från engagemangsskattningar, fältanteckningar och enkät användes för att stärka och komplettera intervjudatan.

Resultatet summerades i tre kategorier: (i) en reflekterande praktiker; (ii) skapa förutsättningar för elevens eget utforskande och delaktighet; och (iii) lärarens upplevelse av hur användbart MSMD är som pedagogiskt arbetssätt (Johnels et al., 2024b). När det gäller den första kategorin, så beskrev läraren att hon hade utvecklats mycket genom de upprepade tillfällena för egenreflektion i och med de upprepade intervjuerna och skattningarna av elevens engagemang. I enkäten beskrev hon det som "[m]ycket lärorikt för mig som lärare [...]. Dels var själva utvärderingen oerhört lärorik då jag genom att titta på filmerna lärde mig mycket om elevens signaler och kommunikation samt vad jag själv gör eller inte gör som kan utvecklas". När det gäller den andra kategorin så framkom flera viktiga principer för att skapa förutsättningar för elevens agens, dvs. att eleven fick vara aktiv och kunde styra det som skedde i aktiviteterna. Här nämndes vikten av att vara uppmärksam och lyhörd för elevens små signaler och att vänta in och hitta en balans mellan spänning och återhämtning i aktiviteter. Läraren lyfte också betydelsen av att ha en tydlig struktur och repetition i aktiviteter för att skapa förväntan hos eleven. När det gällde den tredje kategorin, så framhöll läraren, i likhet med skolpersonalen i studie 1, att hon tyckte att MSMD var ett motiverande och användbart arbetssätt för eleven i studien och att det gick att arbeta med flera av målen i kursplanen med hjälp av MSMD. I enkäten beskrev hon det så här: "Musik är den största motivationen för många av mina elever och därför blir metoden MSMD väldigt användbar och jag ser stora möjligheter att öva på många av de mål som finns beskrivna i kursplanen för de olika ämnesområden som eleverna läser efter". I uppföljningsintervjun så berättade läraren att hon hade fortsatt att använda MSMD med alla sina elever och att flera av hennes kollegor också hade börjat använda arbetssättet. En svårighet som läraren nämnde var att det var tidskrävande

att skapa nya musikdraman. Ett förslag var att samarbete med andra lärare, till exempel musiklärare, kunde vare en möjlig väg framåt.

Slutsats

I det här kapitlet har vi beskrivit vad det innebär att möta och undervisa elever som har flerfunktionsnedsättning och beskrivit pedagogiska principer som kan stödja utveckling och lärande hos elevgruppen. Vi har också beskrivit det pedagogiska arbetssättet MSMD, som i hög utsträckning bygger på ovan beskrivna principer, och som utvecklats och utvärderats i två forskningsstudier med elevgruppen och deras skolpersonal.

De två studierna som presenterats ovan bygger på varandra så till vida att den första studien använde en rigorös experimentell design vars syfte var att utvärdera effekten av MSMD på elevernas engagemang och initiativtagande. Det här är en av få studier som har genomfört en experimentell utvärdering av ett pedagogiskt arbetssätt som är utformat för den aktuella elevgruppen. Eftersom lärande och utveckling för elevgruppen tar lång tid (Maes et al., 2020; Ware, 2004) är det viktigt att undervisning ägnas åt effektiva lärandeaktiviteter. När det gäller forskning kring målgruppen, så lyfts ofta att en begränsning är att de flesta forskningsstudier bygger på få deltagare, vilket medför att det inte går att generalisera resultaten (Maes et al., 2021). Ett möjligt sätt att kringgå dessa begränsningar, är att samla forskningsdata från flera olika studier med samma utfallsmått (till exempel engagemang) för att på så sätt kunna bygga en evidensbas (Maes et al., 2021). För att kunna göra en sammanställning av forskningsdata från flera studier så behöver flera metodologiska krav uppfyllas, t.ex. detaljerade beskrivningar av forskningsdeltagarna samt att såväl datainsamling som dataanalys är transparent och tydligt beskrivet. Det här är något som vi eftersträvat i den aktuella studien och vår förhoppning är att studien kan bidra till en sådan kumulativ kunskapsutveckling kring elevgruppen.

Skolpersonalens perspektiv på hur användbart arbetssättet med MSMD var fokuserade i båda studierna. Det här är viktigt eftersom tidigare forskning har visat att metoder och arbetssätt som tas fram i forskning kan uppfattas ha låg relevans och användbarhet av praktiker så som lärare och skolpersonal (Greenwood & Abbot, 2001). I den första studien var det förstaförfattaren Linn som höll i själva lektionerna medan skolpersonalens roll främst var stödjande. I den andra studien genomfördes ett nära samarbete med en erfaren klass-/speciallärare för att kunna undersöka och beskriva hur läraren själv

implementerade och använde MSMD i sitt vardagliga pedagogiska arbete. Resultatet från studien visade att samverkansprocessen mellan läraren och forskare, ansågs vara lärorik och utvecklande av läraren. Den gjorde henne dels mer medveten om sina egna undervisningsstrategier och fick henne dels att bli än mer uppmärksam och lyhörd inför elevens subtila reaktioner. Trots att arbetssättet med MSMD är utformat av förstaförfattaren och hennes kollegor, så bidrog lärarens specifika pedagogiska kunskap om vilka kontinuerliga anpassningar som krävdes i relation till just denne elevs behov, till att förbättra lektionerna kontinuerligt. På så sätt visar resultatet på betydelsen av pedagogiska professionella kunskapsbedömningar för att anpassa arbetssätt och metoder till specifika pedagogiska kontexter och till enskilda elever (Preece & Zhao, 2015). Relaterat till detta beskrev läraren under uppföljningsintervjun också hur hon utvecklade MSMD-lektionerna från en individuell aktivitet till en gruppaktivitet. Detta innebar potentiella fördelar som ökat samspel mellan elever och medförde att MSMD blev lättare att genomföra i skolvardagen, där det sällan går att ha enskilda lektioner med en elev. Ett annat intressant forskningsfynd är att läraren hade positiva erfarenheter av att använda musiksamspel under lektionerna med MSMD trots att hon inte hade någon tidigare erfarenhet av att spela musikinstrument. Resultatet tyder alltså på att arbetssättet kan användas av skolpersonal utan tidigare erfarenhet av att spela musikinstrument, även om detta bör undersökas vidare i framtida forskning.

Utformning av en gynnsam pedagogisk praktik för elevgruppen bör, anser vi, innefatta trygga och positiva relationer med skolpersonal, en pedagogisk miljö som är utformad efter elevernas förmågor och behov och på så sätt gör det möjligt för eleverna att uppnå kursplanernas mål. Att kartlägga och fokusera på det som motiverar och engagerar eleverna att vara aktiva i undervisningen tror vi är en grundläggande utgångspunkt för utveckling och lärande, för den här elevgruppen, liksom för alla elever (Munde & Zentel, 2020). Slutligen har vi beskrivit ett pedagogiskt arbetssätt, MSMD, som kombinerar flera strategier som har visat sig gynnsamma med elever med flerfunktionsnedsättning. Vår förhoppning är att MSMD, ska kunna bli till ett mer bestående tillskott till den palett av arbetssätt som skolpersonal behöver för att kunna bemöta och undervisa en elevgrupp som ibland glöms bort i pedagogisk forskning och skolutveckling. Vi hoppas därför att skolpersonal som undervisar elevgruppen skall få inspiration och idéer till sin undervisning, både genom att läsa om de praktiska beskrivningarna av

hur ett MSMD kan skapas och genomföras, som att ta del av de positiva erfarenheterna från ovan beskrivna forskningsstudier.

Viktiga riktningar för framtida forskning både när det gäller MSMD specifikt och mer generellt kring målgruppen, vore att inkludera fler elever och fler lärare i olika skolkontexter och stadier i forskningen. Ett annat viktigt forskningsområde är att undersöka hur pedagogiska arbetssätt kan utformas för att stötta interaktion också mellan eleverna. I framtida forskning blir det även viktigt att följa elever över längre tid för att se hur olika pedagogiska arbetssätt stödjer livslångt lärande hos elevgruppen.

Referenser

- Axelsson, A. K., Imms, C., & Wilder, J. (2014). Strategies that facilitate participation in family activities of children and adolescents with profound intellectual and multiple disabilities: parents' and personal assistants' experiences. *Disability and rehabilitation*, 36(25), 2169–2177. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.895058>
- Carnahan, C., Musti-Rao, S., & Bailey, J. (2009). Promoting active engagement in small group learning experiences for students with autism and significant learning needs. *Education and treatment of Children*, 32(1), 37–61.
- Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B., Bloom, T., Fotheringham, J., Rawson, H., & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging learners with complex learning difficulties and disabilities: A resource book for teachers and teaching assistants*. Routledge.
- Greenwood, C. R. & Abbott, M. (2001). The Research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 276–289. <https://doi.org/10.1177/088840640102400403>
- Gröndahl, P. (2014). *Kartläggning av behovet av läromedel samt dokumenterat specialpedagogiskt stöd för elever i grundskolan med inriktning träningskola – slutredovisning*. Rapport: ALL 2014/1222. Specialpedagogiska skolmyndigheten. www.spsm.se
- Hardesty-Jaynes, T. L. (2021). *Teaching Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Hostyn, I. & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(4), 296–312. <https://doi.org/10.3109/13668250903285648>
- Johnels, L., Vehmas, S., & Wilder, J. (2023). Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities:

- a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(4), 487–504. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1959875>
- Johnels, L. (2022). Multisensoriskt musikdrama – Ett pedagogiskt arbetssätt för personer med flerfunktionsnedsättning. *Socialmedicinsk Tidskrift* (5–6), 733–743.
- Johnels, L., Wandin, H., Dada, S., & Wilder, J. (2024a). The effect of MultiSensory Music Drama on the interactive engagement of students with severe/profound intellectual and multiple disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 150–165. <https://doi.org/10.1111/bld.12559>
- Johnels L., Wilder, J., & Vehmas, S. (2024b). MultiSensory Music Drama with a student with multiple disabilities: A case study of teacher-researcher co-production. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 530–541. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12649>
- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. In: *The application of content analysis in nursing science research* (s. 13–21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Maes, B., Penne, A., Vastmans, K., & Arthur-Kelly, M. (2020). Inclusion and participation of students with profound intellectual and multiple disabilities. I M. Nind & I. Strnadová (Eds.), *Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities: Pushing the boundaries of inclusion* (s. 41–58). Routledge.
- Maes, B., Nijs, S., Vandesande, S., Van Keer, I., Arthur-Kelly, M., Dind, J., Goldbart, J., Petitpierre, G., & Van der Putten, A. (2021). Looking back, looking forward: Methodological challenges and future directions in research on persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(1), 250–262. <https://doi.org/10.1111/jar.12803>
- Mahoney, G. (1998). *Child Behavior Rating Scale (Revised)*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Mahoney, G., Kim, J. M., & Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20, 311–325. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290354.39793.74>
- McFerran, K. S. & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts: The case of a young man with profound and multiple disabilities. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8(1), 20570. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20570>
- Munde, V. & Zentel, P. (2020). Evidence-based practices for teaching learners with multiple disabilities. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1202>

- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>
- Nind, M. (2007). Supporting lifelong learning for people with profound and multiple learning difficulties. *Support for learning*, 22(3), 111–115. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1467-9604.2007.00457.x>
- Preece, D. & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429–443. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12116>
- Rainey Perry, M. (2003). Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *Journal of Music Therapy*, 40(3), 227–246. <https://doi.org/10.1093/jmt/40.3.227>
- Rushton, R. & Kossyvakis, L. (2020). Using Musical Play with children with profound and multiple learning disabilities at school. *British Journal of Special Education*, 47(4), 489–509. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12334>
- Schwarz, I.-C. (2025). Barnriktat tal och chans till turtagning främjar barns språkutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 99–122). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.f>
- Skolverket. (2024). *Läroplan för anpassade grundskolan*. Hämtad 2024-01-11 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan>
- Socialstyrelsen. (2020). *Resultat av remiss av begreppet flerfunktionsnedsättning*. Hämtad 2023-09-01 från: <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/dokument-webb/ovrigt/resultat-av-remiss-av-begreppet-flerfunktionsnedsattning.pdf>
- ten Brug, A., Van der Putten, A. A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multisensory storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190–198. <https://doi.org/10.1111/jppi.12128>
- ten Brug, A., Van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(11), 1043–1053. <https://doi.org/10.1111/jir.12260>

- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson B., & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Västra Götalandsregionen.
- Van keer, I., Bodner, N., Ceulemans, E., Van Leeuwen, K., & Maes, B. (2020). Parental behavior and child interactive engagement: a longitudinal study on children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 103, 103672. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103672>
- Wallin, S., Thunberg, G., & Wilder, J. (2025). Kompetenta kommunikationspartners gör skillnad: En undersökning av AKKtiv Kompis i anpassad grundskola. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 413–437). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.t>
- Wandin, H., Lindberg, P., & Sonnander, K. (2021). Aided language modelling, responsive communication and eye-gaze technology as communication intervention for adults with Rett syndrome: three experimental single case studies, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1967469>
- Ware, J. (2004). Profound and multiple learning difficulties I A. Lewis and B. Norwich (Eds.). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press.
- Ware, J. (Ed.). (2018). *Educating children with profound and multiple learning difficulties*. (Vol. 60). Routledge.
- Wilder, J. (2014). *En systematisk kunskapsöversikt om kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar*. Nationellt Kompetenscentrum Anhöriga.
- Wilder, J., Granlund, M. (2019). Flerfunktionsnedsättning. I L. Söderman and M. Nordlund (Eds.). *Omsorgsboken – möjligheter och svårigheter vid intellektuell funktionsnedsättning*. Liber AB.
- Ölund, A-K. (2021). *Kvalificerad omvårdnad i vardagen för personer med flerfunktionsnedsättning och deras anhöriga*. Handbok. Nationellt Kompetenscentrum Anhöriga.
- Östlund, D. (2015). Students with profound and multiple disabilities in education in Sweden: teaching organization and modes of student participation. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/23297018.2015.1085327>

Kapitel 19. Kompetenta kommunikationspartners gör skillnad: En undersökning av AKKtiv Kompis i anpassad grundskola

Sofia Wallin, Gunilla Thunberg & Jenny Wilder

Vill du göra skillnad för barn och ungdomar som har svårt att uttrycka och förstå talat språk? AKKtiv Kompis är en kommunikationsstödjande insats riktad till personal i förskola och skola och som idag används i verksamheter runtom i Sverige. Huvudkomponenterna i Kompis är kommunikationsstödjande strategier och Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). Genom att involvera hela arbetslaget möjliggör Kompis ett gemensamt förhållningssätt runt kommunikation, så att du och dina kollegor tillsammans kan arbeta för en kommunikationsfrämjande miljö i er verksamhet. I detta kapitel får du veta mer om Kompis och om en undersökning av insatsen i klassrum för elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Kommunikationsstödjande strategier

Många barn och ungdomar har kommunikativa svårigheter. Det är därför av stor betydelse att personal i förskola och skola har kunskap om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) och kommunikationsstödjande strategier. I begreppet AKK ingår olika kommunikationssätt, hjälpmedel och metoder som kan stödja kommunikationen när det finns utmaningar att förstå och/eller uttrycka sig med talat språk (Beukelman & Light, 2020). De vanligaste AKK-sätten är tecken som AKK (TAKK, dvs. teckenspråkstecken som används för att förstärka tal), bilder, samtalskortor (bilder placerade tillsammans i ett rutmönster) och talande hjälpmedel. Mer information om olika AKK-sätt, skriven på svenska, finns att läsa i exempelvis Palla (2023,

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Wallin, S., Thunberg, G., & Wilder, J. (2025). Kompetenta kommunikationspartners gör skillnad: En undersökning av AKKtiv Kompis i anpassad grundskola. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 413–437). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.t>. Licens: CC BY 4.0

TAKK), Vinblad et al. (2022, bilder och samtalskartor) och Hsieh et al. (2025, talande hjälpmedel med ögonstyrd dator).

Kommunikationsstödjande strategier innebär att personer i omgivningen, såsom förskole- och skolpersonal, anpassar sin egen kommunikation och använder AKK för att stötta barns och elevers språkutveckling, både vad gäller förståelse och uttrycksförmåga. De huvudsakliga strategierna kan benämnas som responsiva strategier, miljömodifierande strategier och multimodal AKK. Dessa tre grupper av strategier beskrivs under rubrikerna nedan.

För att bättre förstå hur insatser med fokus på AKK och kommunikationsstödjande strategier kan påverka elevers kommunikation i praktiken, undersökte studien i detta kapitel hur kommunikationen hos elever i anpassad grundskola, dvs. i klassrum för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF), förändrades i relation till att skolpersonalen deltog i en insats med fokus på dessa metoder. Den specifika forskningsfrågan var: Förändras elevernas kommunikation efter personalens deltagande i insatsen AKKtiv Kompis, och i så fall hur, avseende (a) antalet kommunikativa turer eleverna tar, och (b) antalet turer inom vilka eleverna använder bildkommunikation?

Responsiva strategier

För att främja utvecklingen av interaktion och turtagning kan responsiva strategier användas (McDaniel et al., 2022). Skolpersonalen använder då en kommunikationsstil som innefattar att vara uppmärksam på elevernas kommunikation, ge respons och svara på det som eleverna uttrycker och anpassa sig fysiskt, tex. till elevernas positionering. Vidare ger personalen eleverna tid för att kommunicera, förväntar sig kommunikation och tydliggör sin egen kommunikation genom att använda ett enkelt språk, betoningar och varierad intonation, samt genom att använda många olika kommunikationssätt (Broberg et al., 2012). Denna strategi kan även benämnas som att vara som en ”uggla” – att vara uppmärksam, klok och beredd (Thunberg et al., 2011). Mer information om responsiva strategier i skolmiljö, skriven på svenska, finns att läsa i exempelvis Johnels och Wilder (2025, anpassad grundskola), Schwarz (2025, förskola) och Edlund (2025, grundskola).

Miljömodifierande strategier

För att utöka kommunikationstillfällena och stimulera språkutveckling kan miljömodifierande strategier användas. Det innebär att personalen

på ett genomtänkt sätt arrangerar den vardagliga kommunikationssituationen för att skapa en reaktion hos eleven och locka till kommunikation. Användningen av miljömodifierande strategier åtföljs nästan alltid av responsiva strategier (Paul et al., 2018). Under en leksituation kan exempelvis skolpersonalen erbjuda leksaker som inte alls hör till den aktuella leken, invänta barnets reaktion, och sedan tolka och bekräfta elevens reaktion. Miljömodifierande strategier kallas även för ”att räva”, det vill säga att vara listig som en räv för att locka barnet eller eleven till att kommunicera (Broberg et al., 2012; Thunberg et al., 2011).

Multimodal AKK

Att använda multimodal AKK innebär att skolpersonalen tillgängliggör många olika kommunikationssätt och själva använder dem för att tydliggöra sin kommunikation. Kommunikationspartners egen användning av TAKK, bilder, samtalskortor och talande hjälpmedel i kombination med tal stöttar elevers egen språkutveckling samtidigt som eleverna får modeller för hur de själva kan kommunicera (Biggs et al., 2018; Grove & Launonen, 2019; O'Neill et al., 2018). I Sverige brukar begreppet pekprat användas för att beskriva när kommunikationspartnern kombinerar talade ord med att peka på exempelvis saker, personer, bilder på en samtalskarta eller i ett talande hjälpmedel för att förstärka sin kommunikation (Jonsson et al., 2011; Thunberg et al., 2011).

När det gäller såväl pekprat som TAKK behöver eleverna inte förstå bildernas eller tecknens betydelse innan personalen använder dem, istället stimuleras elevernas språk och begreppsutveckling genom att personalen använder dem i naturlig interaktion, tillsammans med tal (Grove & Launonen, 2019; Sevcik et al., 2018). Detta gör att multimodal AKK går att tillämpa i klassrummet, oavsett de enskilda elevernas kommunikativa förmåga. Tidigare studier har visat att pekprat med fördel kan tillämpas i helgrupp i såväl inkluderad skolmiljö som i grupper där flera elever har kommunikationssvårigheter, men dessa studier är få till antalet (Tönsing & Dada, 2023; Wallin et al., 2024).

AKK i skolmiljö

Användningen av kommunikationsstödjande strategier och AKK i den svenska skolmiljön är idag relativt utforskat. För mer än ett decennium sedan genomförde Skolinspektionen (2010) en granskning av

undervisningen i svenska i anpassad grundskola (tidigare s.k. grundsärskola), där AKK påtalades som ett viktigt utvecklingsområde.

I tre nyligen genomförda enkätundersökningar bland skolpersonal i svensk anpassad har det framkommit att AKK inte alltid används i undervisningen (403 lärare; Frostlund & Nordgren, 2022), att kommunikationsstödjande strategier används i relativt liten utsträckning, framför allt pekprat med elever som använder talande hjälpmedel (26 skolpersonal; Tegler et al., 2021) samt att användning av AKK tycks vara likvärdig mellan personal med och utan lärarutbildning (41 skolpersonal; Rensfeldt Flink et al., 2024).

I en observationsstudie av sju klassrum i anpassad grundskola framkom att TAKK användes i förhållandevis hög grad av personalen, medan bilder och talande hjälpmedel knappt användes alls (Wallin et al., 2023). Utbildning i partnerstrategier och AKK uppger skolpersonal främst har skett i form av information från den logoped som tillhållit specifika elevers kommunikationshjälpmedel (Tegler et al., 2021).

Internationell forskning visar också att personal i förskola och skola kan uppleva hinder i tillämpningen av AKK på grund av bristande utbildning, tidsbegränsningar och lågt självförtroende (Quinn et al., 2023; Tönsing & Dada, 2016). Trots att en stor del av undervisningen sker i gruppssammanhang används främst individuella kommunikationshjälpmedel i skolan. Samtidigt indikerar forskning att elever kan sakna tillgång till sina hjälpmedel, särskilt under oplanerade och ostrukturerade aktiviteter, såsom raster och övergångar mellan aktiviteter (Andzik et al., 2016; Walker & Chung, 2022; Wallin et al., 2023). Orsakerna till detta är inte fullt klarlagda, men föreslås kunna bero på att det är lättare att vara bekant med det ordförråd som krävs och att ha hjälpmedel tillgängliga i aktiviteter som ser likadana ut från dag till dag och inte kräver att hjälpmedel förflyttas (Beukelman & Light, 2020; Quinn et al., 2023). Andra möjliga förklaringar är rädsla för att hjälpmedel ska gå sönder eller att händerna oftast behövs till andra saker under fri lek, tex. för att hålla i leksaker (Andzik et al., 2016; Quinn et al., 2023).

AKKtiv Kompis – Kommunikation genom pekprat i skolmiljö

AKK – tidig intervention (AKKtiv) är en insats som innefattar utbildning i kommunikationsstödjande strategier och AKK riktade till kommunikationspartners till olika målgrupper som har kommunikations- och språksvårigheter (AKKtiv, 2024). Alla utbildningspaket i AKKtiv

bygger på samma teoretiska grund men genomförs på lite olika sätt beroende på vilken grupp det riktar sig till. Huvudkomponenter i AKKtiv är responsiva och miljömodifierande strategier och användning av multimodal AKK, främst pekprat. I AKKtiv ses kommunikation och språkutveckling som en gemensam process där mening skapas ömsesidigt och dynamiskt i meningsfulla interaktioner med samverkan som drivkraft (Bruner & Watson, 1983; Vygotsky, 1980). Barnets eller den vuxnes kommunikationspartners anses därmed ha en central roll, vilket gör att insatser riktade till partners, oftast föräldrar och personal av olika slag, är av stor betydelse.

AKKtiv KomIgång och KomiTid, som riktar sig till föräldrar, är de mest spridda AKKtiv-insatserna i Sverige och är mest undersökt vetenskapligt (tex. Backman et al., 2023; Broberg et al., 2012; Ferm et al., 2011; Fäldt et al., 2020; Rensfeldt Flink et al., 2022). Föräldrar till barn med kommunikationssvårigheter erbjuds att delta i AKKtiv KomIgång och KomiTid genom barn- och ungdomshabiliteringen, barnlogopedimottagning eller barnhälsovården. Föräldrar som deltagit i AKKtiv KomIgång värderar utbildningen högt (Backman et al., 2023; Ferm et al., 2011; Fäldt et al., 2020; Rensfeldt Flink et al., 2022) och uppfattar att kommunikationen förändrats och utvecklats både hos sig själva och hos sina barn (Backman et al., 2023; Ferm et al., 2011). Rensfeldt Flink et al. (2022) som genomförde videoobservationer av två dyader med föräldrar och barn där barnen hade flerfunktionsnedsättning kunde dock inte se några signifikanta skillnader i barnens kommunikation efter AKKtiv KomIgång.

AKKtiv Kompis – Kommunikation genom pekprat i skolmiljö – är den enda insatsen inom AKKtiv-programmet som riktar sig till skolpersonal. Kompis använder sig av principen för universell utformning, vilket innebär att strategierna används av all personal i mötet med alla elever. Komponenterna som ingår i Kompis syftar således till att förbättra den övergripande kommunikativa miljön i skolan istället för att rikta in sig på specifika elever. Däremot kan Kompis med fördel kombineras med individuella insatser, som tex. kommunikationshjälpmedel eller språkträning.

Upplägget i Kompis

AKKtiv Kompis består av totalt 18 utbildningstimmar fördelat över åtta tillfällen, där det sista utgörs av ett uppföljningstillfälle. All skolpersonal som arbetar med eleverna deltar tillsammans. Teoretiska och

praktiska element rörande kommunikation och AKK ingår, inklusive uppgifter att genomföra i klassrummet mellan tillfällena. Varje tillfälle har ett specifikt tema: (a) Kommunikation, (b) kommunikationsutveckling, (c) att vara kommunikationspartner, (d) AKK, (e) kommunikation i motiverande aktivitet, (f) utveckla kommunikationsmaterial, (g) implementeringsstrategier, och (h) uppföljning. Skolpersonalen får även tillgång till färdiga mallar med samtalskort anpassade för pekprat i skolmiljö. Totalt 21 samtalskort med 24 bilder/ord per sida tillhandahålls (finns att ladda ner kostnadsfritt från AKKtivs hemsida: akktiv.se). En av kartorna innehåller ett basordförråd som kan användas i många olika sammanhang under skoldagen och de övriga 20 kartorna är aktivitetsbaserade, dvs. innehåller ord relaterade till en specifik lek, aktivitet eller ett skolämne. Alla kort innehåller ord från flera olika ordklasser, en viktig komponent i Kompis, för att kunna användas med många olika kommunikativa syften och för att möjliggöra kombinationer som stimulerar grammatisk utveckling. För att genomföra Kompis i en verksamhet deltar 1–2 personal med tidigare erfarenhet av AKK i en tvådagars vägledarutbildning på Dart – specialistenhet för kommunikationsstöd och digital delaktighet vid Sahlgrenska universitetssjukhuset. Kompisvägledarna leder sedan kompisinsatsen på förskolan eller skolan. Mer information finns på AKKtivs hemsida (akktiv.se).

Metod

Detta kapitel tillämpar forskningsdesignen flerfallsstudie, vilket är särskilt användbart för att utforska komplexa interventioner i vardagsnära kontexter med små grupper (Yin, 2018). Fyra anpassade grundskolor i västra Sverige genomförde Kompis-insatsen i sina respektive verksamheter mellan oktober 2019 och februari 2020. Kompis bestod då av totalt 14 timmar fördelade över sex tillfällen, dvs något färre timmar än nuvarande upplägg om totalt 18 timmar. Innehållet som personalen i denna undersökning tog del av var likvärdigt, med största skillnad att uppföljning inte ingick. Vägledarutbildningen som omfattade två dagar leddes av två AKK-specialister på Dart, och Kompis-insatsen leddes av vägledarna, 1–2 personal på respektive skola.

Ett klassrum från respektive skola deltog i studien och omfattade totalt tio elever. Bakgrundsinformation om dem samlades in från föräldrar och skolpersonal. Skolpersonalen fyllde också i en svensk översättning av instrumentet Communication Supports Inventory – Students & Youth (CSI-CY) (Rowland et al., 2012). Instrumentet är utvecklat att

användas som underlag för att utforma mål i individuella utvecklingsplaner, med fokus på kommunikation och AKK. Instrumentet är omfattande (totalt 126 påståenden) och finns tillgänglig online (www.icfcy.org/aac). I denna undersökning användes ett urval av dessa påståenden, för att beskriva elevernas kommunikativa styrkor och svagheter.

Videoobservationer genomfördes i klassrummen när fri aktivitet pågick. Skolpersonal och elever var instruerade att genomföra aktiviteten som de brukar. Observationerna genomfördes vid tre tillfällen: innan och efter att personalen deltog Kompis (oktober 2019 och februari 2020), samt vid uppföljning sju månader efter avslutad insats (september 2020). Videoobservationerna varade mellan 13 min 43 s och 45 min 14 s (medel = 30 min 9 s). Tillvägagångssätt vid videoobservationerna beskrivs i detalj i Wallin et al. (2023).

Elevsamtycken samlades in genom föräldrar som fick bildstöd att använda i samtal med sina barn om studien. De elever som avböjde deltagande förflyttades till ett separat rum under videoobservationerna. Etikprövningsmyndigheten i Sverige godkände genomförandet av studien innan den påbörjades (Diarienummer 2019-03994).

Beskrivning av elever och observerad aktivitet

Två till tre elever från var och en av de fyra skolorna undersöktes, totalt tio elever som alla elever gick i klasser för elever med IF. Eleverna på samma skola hade fri aktivitet samtidigt, tillsammans med sina klasskamrater. En av eleverna läste enligt förskoleklassens läroplan, övriga elever läste enligt läroplanen för ämnesområden.

Skola A

De två pojkarna Aron och Alex gick på en stor skola med klasser för både anpassad grundskola och grundskola i årskurs 1–9. Aron var 6 år och hade utöver IF även en genetisk variation, autism och läpp-käk-gomspalt. I hans hem talades svenska. Han hade enligt skolpersonalens skattning i ICF-CY en god förståelse för talat språk men fullständig begränsning i att uttrycka sig i tal. Alex var 7 år och hade utöver IF en genetisk variation och autism samt en fysisk funktionsnedsättning. I hans hem talades svenska. Han hade enligt personalens skattning i ICF-CY god förståelse för talat språk. När det gällde uttrycksförmåga skattade personalen inga begränsningar i att använda enskilda talade ord men fullständig begränsning i att använda korta talade fraser. Alex hade även ett personligt kommunikationshjälpmedel i form av en

kommunikationsbok, dvs. flera sidor med samtalskartor. Alex hade även en personlig assistent tillgänglig i skolan.

Den fria aktiviteten i detta klassrum skedde i klassrummet direkt efter lunchen som också genomfördes i klassrummet. Både elever och personal lämnade bordet successivt och totalt 3 elever och 4 personal (inklusive Alex personliga assistent) deltog. Eleverna valde själva aktivitet utifrån alternativ presenterade av personal. Innan Kompis skedde detta genom att personalen plockade fram leksaker, medan samtalskartor användes efter Kompis och vid uppföljning. Under alla observationer fanns bilder uppsatta på väggarna och på ett centralt placerat bord, främst i form av scheman och informationsbilder, tex. elevernas sittplatser och närvaro. Samtalskartor fanns inom räckhåll under vald aktivitet i båda observationerna efter Kompis. Innan Kompis låg Alex kommunikationsbok på bordet, utom räckhåll för honom. Under observationen efter Kompis var boken inte närvarande. Vid uppföljning hämtades kommunikationsboken från sin plats på bordet när fritidspedagogen inte förstod vad Alex försökte uttrycka. Skolpersonalen använde TAKK vid alla tillfällen och pekprat efter Kompis och vid uppföljning.

Skola B

Benji, Banu och Bella gick på en skola med med klasser i anpassad grundskola och grundskola i årskurs F–3. Benji var en pojke på 8 år, som förutom IF också hade autism. I hans hem talades svenska. Han skattades av personalen i ICF-CY att ha god förståelse för talat språk och inga begränsningar i att använda korta talade fraser. Däremot skattades han ha svår begränsning i att kombinera talade meningar. Banu var en flicka på 6 år, som utöver IF även hade en genetisk variation. I hennes hem talades både svenska och ytterligare ett annat språk. Hon skattades av personalen ha god språkförståelse och inga begränsningar i att uttrycka enskilda talade ord, men svår begränsning i att uttrycka korta talade fraser. Bella var en flicka på 7 år som utöver IF även hade en genetisk variation, autism, ADHD och synnedsättning. I hennes hem talades svenska. Enligt skolpersonalen hade hon god förmåga att förstå talat språk och svår begränsning att uttrycka enskilda talade ord. Bella deltog endast vid mätningen innan Kompis och vid uppföljning.

På denna skola skedde fri aktivitet tillsammans med ytterligare en klass i anpassad grundskola i årskurs 1–3, och involverade totalt mellan 3–6 elever och 3–4 personal. Eleverna hade tillgång till två lokaler, varav ett lekrum, och de valde själva vad de ville göra. Innan Kompis presenterade personal olika leksaker som grund för val av aktivitet

medan de efter Kompis och vid uppföljning använde en samtalskarta för att presentera olika lekalternativ. Vid samtliga observationer fanns bilder uppsatta på väggarna och på lådor, främst i form av scheman och information om vad som fanns inuti lådor. Flera av personalen hade även portabla bilder med sig. Aktivitetsspecifika kartor fanns inom räckhåll i elevernas valda aktiviteter efter Kompis och vid uppföljning. Skolpersonalen använde TAKK vid alla tillfällen, framför allt klassläraren, och pekprat efter Kompis och vid uppföljning.

Skola C

Carl, Cabir och Cem var tre pojkar som gick på en liten skola enbart för elever i anpassad grundskola med inriktning ämnesområden i årskurs 1–9. Carl var 11 år gammal, hade förutom IF också en synnedsättning och en fysisk funktionsnedsättning som även påverkade talet. I hans hem talades svenska. Personalen skattade i ICF-CY att Carl hade god förståelse för talat språk. Han kunde använda korta talade fraser men skattades ha fullständig begränsning i att kombinera talade meningar. Cabir var 9 år gammal och hade förutom IF också epilepsi och autism. I hans hem talades enbart ett annat språk än svenska. Enligt skolpersonalens skattning hade Cabir god förståelse för talat språk. Han skattades kunna använda enskilda talade ord men hade svår begränsning i att använda korta talade fraser. Cem var 10 år gammal och hade inga fler diagnoser än IF. I hans hem talades enbart ett annat språk än svenska. Skolpersonalen skattade hans förståelse för talat språk som utan begränsning. Han kunde använda korta talade fraser men skattades ha svår begränsning i att kombinera talade meningar.

På denna skola var den fria aktiviteten kombinerad med fruktstund i klassrummet och eleverna lämnade bordet successivt. Totalt 3–4 elever och 3–4 personal deltog i fri aktivitet samtidigt. De valde själva aktivitet, baserat på förslag från personalen som plockade fram olika saker till dem, vid alla observationer. Bilder fanns uppsatta på väggarna i klassrummet, främst i form av scheman och informationsbilder om tex. närvaro. Efter Kompis fanns ett talande hjälpmedel placerad på bordet under fruktstunden, dock i hörnet av bordet utom räckhåll för såväl elever som personal. Under uppföljningen fanns en flersidig samtalskarta inom räckhåll på bordet och klassläraren hade även portabla bilder med sig. Inga samtalskartor fanns tillgängliga under elevernas valda aktivitet. TAKK användes sporadiskt av personalen under alla mättillfällen och pekprat användes under fruktstunden vid uppföljning.

Skola D

David och Daniel var två pojkar på en skola med klasser för elever i anpassad grundskola, grundskola med inriktning döv- och hörsel samt grundskola med inriktning tal och språk i årskurserna F–9. David var 6 år gammal och hade utöver IF också autism, epilepsi och generell språkstörning. Han läste enligt förskoleklassens läroplan. I hans hem talades både svenska och ett annat språk. Enligt skolpersonalens skattning i CSI-CY hade David mild begränsning i att förstå talat språk och i att använda enskilda ord men fullständig begränsning i att använda korta fraser. Daniel var också 6 år gammal och hade utöver IF också autism. I hans hem talades enbart ett annat språk än svenska. Skolpersonalen skattade att han hade måttlig begränsning i att förstå talat språk och fullständig begränsning i att uttrycka sig med talat språk.

Aktiviteterna i detta klassrum föreslogs av personalen som plockade fram olika leksaker, vid alla observationer. Aktiviteten genomfördes i klassrummet och involverade totalt 3–5 elever och 3–5 personal. Bilder fanns placerade på väggarna under alla observationer, främst i form av scheman och informationsbilder om tex. väder och veckodagar. Efter Kompis fanns samtalskortor relaterade till måltid monterat på ett centralt placerat bord. Vid uppföljning fanns aktivitetsspecifika samtalskortor inom räckhåll, men inte under föregående observationer. Personalen använde TAKK under alla observationer och pekprat sporadiskt under uppföljning.

Kodning av kommunikation och bildbaserad kommunikation

Fyra minuter av videoobservationerna för varje elev och måttillfälle (innan och efter Kompis, samt uppföljning) analyserades med hjälp av ett kodningsschema. Kodningsschemat och val av analyssekvenser följde beskrivningarna definierade i Wallin et al. (2023).

Kodningsschemat bestod av turer och kommunikationssätt. Varje gång eleven tog ett initiativ eller en respons kodades det som en tur. Antal turer per minut användes i analysen och låg som grund för att undersöka elevernas förändring av antal kommunikativa turer efter Kompis. Varje tur kodades sedan vidare med de kommunikationssätt som eleven använde. Tio olika kommunikationssätt kodades: (a) tal, (b) vokalisationer, (c) pekningar, (d) sång, (e) utmanande beteende, (f) fysisk manipulation, (g) TAKK/ikoniska gester, (h) bilder, (i) talande hjälpmedel, och (j) annat. Flera kommunikationssätt kunde kodas inom samma tur. Bildbaserad kommunikation var av främsta intresse för

undersökningen, grundat på att kommunikationskartor tillhandahölls till personalen och att personalen i dessa fyra skolor använde förhållandevis mycket TAKK redan innan Kompis-insatsen (Wallin et al., 2023). Koderna bilder och talande hjälpmedel låg till grund för att undersöka om eleverna förändrade sin användning av bildbaserad kommunikation. Kodningen genomfördes i programvaran the Observer XT (version 14.2) (Zimmerman et al., 2009).

För att säkerställa pålitligheten i undersökningens resultat utvärderades överensstämmelsen av kodningarna mellan två olika personer. Kodningen av turer valdes ut för detta. Författare 1 (SW) kodade först all data som användes i studien. En doktorand i specialpedagogik med erfarenhet av elever med IF och kommunikativa svårigheter, kodade 30% av de observationer som kodats av författare 1. Jämförelsen mellan de två olika kodarna resulterade i en Cohens Kappa om $\kappa = .64$ i frekvens (Jansen et al., 2003), motsvarande en betydande överensstämmelse mellan kodare (Landis & Koch, 1977).

Trenivåanalys

Den metod som användes för att presentera och analysera resultatet i denna flerfallsstudie är utvecklad av Light (1999) och benämns i detta kapitel som trenivåanalys (engelsk ursprungsterm: Three tiered level of analysis). De tre nivåerna beskrivs här som övergripande nivå, medelnivå och specifik nivå (engelska: molar, intermediate och molecular level). Metoden utvecklades specifikt för studier med fokus på personer som har kommunikativa svårigheter och är i behov av AKK eftersom denna grupp är relativt liten och mångfacetterad. Metoden har tidigare använts även i svensk kontext (Hsieh et al., 2021; Olsson, 2005).

På den övergripande nivån används traditionella statistiska analyser som involverar hela gruppen. Denna nivå används för att kunna dra slutsatser och testa hypoteser men kan dölja viktiga individuella skillnader eller variationer.

På medelnivån räknas de antal personer som följer, respektive inte följer den slutsats (signifikanta resultat) som framkommit i den statistiska analysen på övergripande nivå. Medelnivån syftar till att bekräfta ett mönster, så att slutsatserna inte baseras på en stor förändring hos ett fåtal personer. Om många personers resultat följer den statistiska slutsatsen kan gruppmonstret betraktas som starkt, medan det betraktas som svagt om endast ett fåtal elever följer mönstret.

På den specifika nivån väljs några individer ut för närmare analys. Denna nivå bidrar med en djupare förståelse för individuella variationer och möjliga påverkande faktorer. Både personer som representerar typiska och unika mönster i relation till slutsatsen som framkommit i den övergripande nivån väljs ut för analys på den specifika nivån.

Analysprocedur

För att undersöka om eleverna tog fler turer och använde mer bildbaserad kommunikation efter personalens deltagande i Kompis användes måtten antal turer per minut och andelen turer där antingen bilder eller talande hjälpmedel användes.

På den övergripande nivån genomfördes parvisa jämförelser för hela gruppen ($N = 10$) mellan alla tre mätpunkter (innan-efter, innan-uppföljning, efter-uppföljning). Wilcoxon Signed-Rank test användes i programmet SPSS Statistics (version 29). Signifikansnivån sattes till $p < .05$. Effekten bedömdes i enlighet med Cohen (1988), där ett r -värde över .1 motsvarade en liten effektstorlek, över .3 en måttlig effekt och över .5 en stor effekt.

På medelnivån undersöktes om de tio enskilda eleverna följde de signifikanta resultat som framkommit i den statistiska analysen. För de jämförelser där en signifikant skillnad fanns i den statistiska analysen på den övergripande nivån noterades om respektive elev följde det mönstret eller inte. Deskriptiv statistik för varje elevs förändring över de aktuella mätpunkterna presenterades också. Alla mätpunkter för respektive elev presenterades även visuellt.

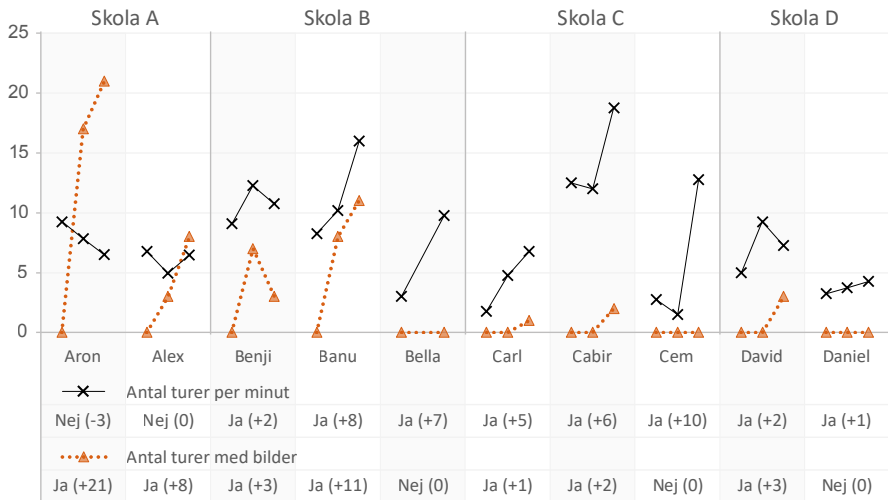
På den specifika nivån valdes tre elever ut för närmare analys. Här genomfördes en djupgående analys av antalet turer per minut och kommunikationssätt. Här beaktades även andra faktorer som var aktuella för de enskilda eleverna, såsom bakgrundsinformation, personalens skattning av förmågan att förstå och uttrycka sig med talat språk (CSI-CY), och kontextuella faktorer som framkommit under videoobservationerna.

Resultat

Elevkommunikation: Övergripande nivå

Talande hjälpmedel användes inte av någon av eleverna vid någon av mätpunkterna och inkluderades därmed inte i analysen. Den statistiska analysen av alla tio elever visade en signifikant ökning av både antalet turer per minut ($z = 2.19, p = .028, r = .49$) och i bilder ($z = 2.37, p = .018, r = .59$) i jämförelsen innan Kompis och uppföljning.

Effektstorleken för turer var således måttlig, med nära angränsning till stor. Effektstorleken för bilder kunde betraktas som stor. Ingen signifikant skillnad sågs vid jämförelse mellan de andra mätpunkterna.



Figur 1. Medelnivå. Linjerna visar elevernas individuella resultat vid alla tre mätpunkter (innan, efter, uppföljning). Tabellen visar respektive elevs överensstämmelse med den statistiskt signifikanta ökningen samt deras individuella förändring i jämförelsen innan-uppföljning.

Elevkommunikation: Medelnivå

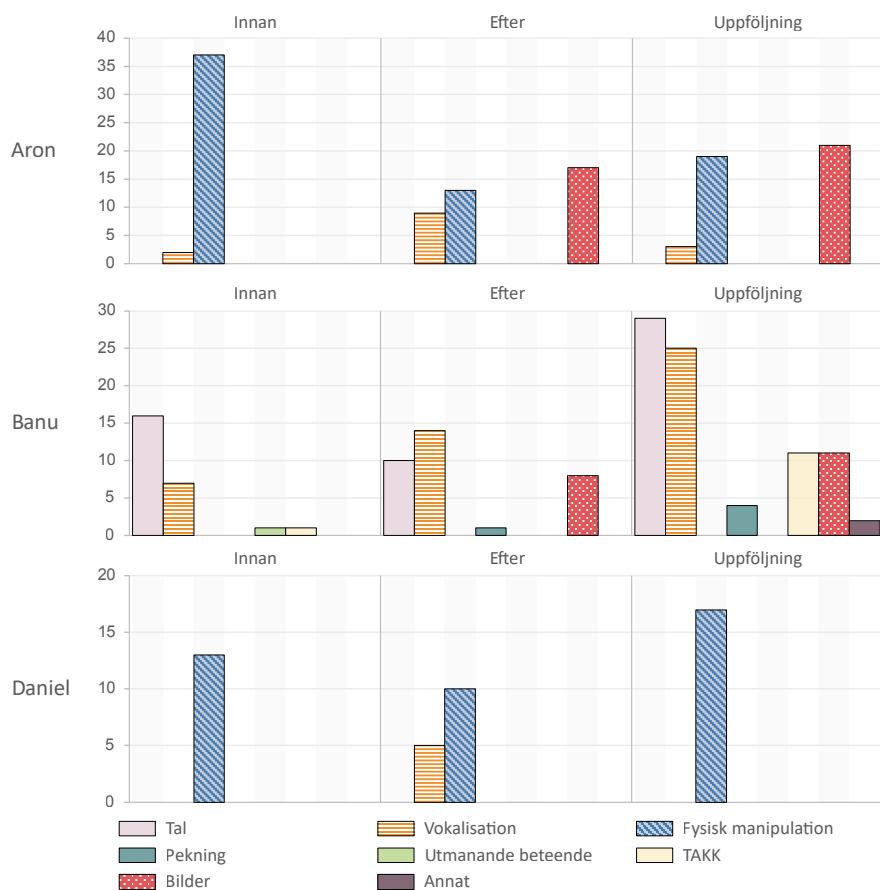
Elevernas resultat för alla tre mätpunkter visas i Figur 1. Åtta av tio elever följde det signifikanta resultatet vad gäller turer, dvs. att de ökade sitt antal turer per minut i jämförelsen innan Kompis och uppföljning. Gruppmönstret kan således betraktas som starkt. Alex uppvisade ingen skillnad och Aron använde färre turer vid uppföljning än innan Kompis.

Sju av tio elever följde det signifikanta resultatet när det gäller ökning i användning av bilder mellan mätningen innan Kompis och uppföljning. Gruppmönstret kan således betraktas som starkt även här. Bella, Cem och Daniel, alla från olika skolor, uppvisade ingen förändring. I skola A och B sågs generellt en snabbare ökning än i skola C och D, vilket syns i den visuella presentationen i Figur 1.

Elevkommunikation: Specifik nivå

Aron, Banu och Daniel valdes ut för fördjupad analys med syfte att öka förståelsen för elevernas antal turer och användning av bildbase-rad kommunikation över tid. Aron valdes ut eftersom han hade störst

diskrepans i förändringen av antalet turer och bildanvändning. Banu och Daniel valdes ut för att de uppvisade tydligast, respektive minst förändring över tid i både turer och kommunikationssätt. Deras resultat visas i figur 2 och beskrivs i detalj nedan.



Figur 2. Specifik nivå. Elevernas användning av olika kommunikationssätt vid alla tre mätpunkter (innan, efter, uppföljning). Talande hjälpmedel och sång användes inte av någon elev och visas därför inte i figuren.

Aron

Vid observationen innan Kompis lekte Aron med en plocklåda, med syfte att matcha form med hål, tillsammans med klassläraren. Han satt i en fåtölj medan klassläraren satt på golvet, delvis lutandes mot fåtöljen. Aron var väldigt fokuserad på aktiviteten medan klassläraren följde hans intresse och försökte engagera honom i samspel. Vid mätning efter Kompis stod han vid ett bord i hörnet av rummet där flera

olika samtalskartor fanns placerade. Han pekade flitigt på bilderna, både i sin ensamhet och i närvaro av personal, och visade att han inte ville bli störd när klassläraren och övrig personal kom för att interagera med honom, genom att fysiskt mota bort dem och peka olika bilder, bland annat på bilden "vill inte". Vid uppföljningen satt Aron på golvet tillsammans med klassläraren med en flersidig samtalskarta. Aron och klassläraren turades om att samtala med hjälp av bilder och pekprat.

Aron skilde sig från gruppmonstret vad gäller turer, med en stadigt nedåtgående förändring och tre turer färre per minut vid uppföljning än innan Kompis (se Figur 1).

Vad gäller användningen av bilder följde Aron gruppmonstret och var också den elev med tydligast uppåtgående förändring. Ökningen skedde framför allt i jämförelsen innan-efter Kompis men fortsatte öka fram till uppföljningen (se Figur 1). Vid närmare undersökning av Arons olika kommunikationssätt (se Figur 2) framkom att Aron över alla tre mätillfällen använde totalt tre kommunikationssätt, vokalisation, fysisk manipulation och bilder, varav det sistnämnda inte användes innan Kompis.

Banu

Banu lekte i lekrummet under samtliga observationer. Innan Kompis lekte hon matlagning tillsammans med klassläraren, de satt båda två på golvet och hade tillgång till en mängd leksaker. Efter Kompis lekte Banu doktor tillsammans med två andra elever och två skolpersonal, alla sittandes på en bred madrassförsedd bänk. I denna aktivitet fanns doktorsleksaker och två samtalskartor tillgängliga, där Banu och fritidsledaren använde en av dem, med ord specifika för doktorslek. Vid uppföljning lekte Banu fikastund med klassläraren sittandes vid ett litet bord i barnhöjd. Många fika-leksaker och två aktivitetsspecifika samtalskartor fanns tillgängliga och användes av både Banu och klassläraren. Banu visade stort engagemang i lek och samspel under samtliga observationer. Banus antal turer överensstämde med gruppmonstret vid uppföljningsmätningen, med en stadigt uppåtgående förändring och åtta turer-per-minut fler vid uppföljning än innan Kompis (se Figur 1).

Användningen av bilder följde också en stadigt uppåtgående förändring, med en ökning med 11 tillfällen i jämförelsen innan Kompis och uppföljning. Banu använde generellt många olika kommunikationssätt, se Figur 2. Totalt använde hon åtta av de tio kodade kommunikationssätten, varav tal, vokalisation, och fysisk manipulation användes vid samtliga tillfällen. Bilder och pekning ökade successivt i de två mätningarna efter

Kompis. Hon använde TAKK under mätningen innan Kompis och vid uppföljning, dvs. under de observationer som aktiviteten involverade klassläraren som själv använde TAKK.

Daniel

Daniel lekte med ett fyra-i-rad-spel med en elevassistent vid observationen innan Kompis. De satt tillsammans på golvet och placerade brickor i spelet utan att följa spelregler eller turtagning. Daniel tycktes ha ett flyktigt intresse för aktiviteten då han ofta såg sig om i rummet. Efter Kompis lekte han med modellera och matcha-bild-med-bild, placerad vid ett bord tillsammans med fyra personal och två andra elever. Även här visade han ett flyktigt intresse för de båda aktiviteterna men också viss frustration, som uttrycktes med kroppsspråk och vokalisationer. Personalen tolkade detta som att Daniel var trött. Vid uppföljningen lekte han med Plus-Plus tillsammans med en elev och två personal. Daniel visade även under denna observation ett flyktigt och varierat intresse för aktiviteten, medan klassläraren på olika sätt försökte engagera honom i samspel. Bredvid dem satt ytterligare en elev och en personal som lekte bondgård. En samtalskarta fanns, och användes, i bondgårdsleken men inte i Plus-Plus-leken som Daniel deltog i.

Daniels antal turer följde gruppmonstret i jämförelsen innan-uppföljning och följde en uppåtgående förändring mellan alla mättillfällen (se Figur 1). Ökningen var dock marginell, med endast en tur-per-minut mer vid uppföljning än innan Kompis. Avseende kommunikationssätt använde Daniel fysisk manipulation under alla observationer, se Figur 2. Vid andra observationen använde han även vokalisationer, då i samband med att han visade frustration. Han använde inte bilder vid något av observationstillfällena.

Elevkommunikation ur ett bredare perspektiv

I de efterföljande avsnitten relateras elevernas kommunikationsresultat från denna undersökning till tidigare forskning för att bättre förstå och koppla fynden till ett större sammanhang.

Fler turer

Undersökningen visade en signifikant ökning av antalet turer per minut i jämförelsen innan Kompis och uppföljning med måttlig effektstorlek. Denna slutsats bekräftades med ett starkt gruppmonster där åtta av tio

elever ökade sina turer. Detta är i linje med flertalet områdesöversikter som visat att partnerfokuserade insatser kan göra att personer med kommunikationssvårigheter kommunicerar mer (Biggs et al., 2018; O'Neill et al., 2018).

Aron var en av de två elever som inte ökade sitt antal turer, samtidigt som han ökade sin användning av bilder mest av alla elever. Bildbaserad kommunikation har beskrivits som ett långsamt kommunikationssätt, med ett lågt antal turer per minut (Beukelman & Light, 2020). Arons kommunikation kan därmed ha blivit långsammare efter Kompis då han ersatte det snabba kommunikationssättet fysisk manipulation med bildkommunikation. I den aktuella undersökningen framkom olikheter i förändringen av antalet turer mellan Aron och Banu, eftersom Banu ökade sitt antal turer per minut och användning av bildkommunikation. En avgörande skillnad mellan dem var Banus generellt bredare repertoar av kommunikationssätt (se Figur 2) som möjligen bidrog till större möjligheter att välja annat kommunikationssätt när snabbhet var av betydelse.

Ökad användning av bilder

Undersökningen visade en signifikant ökning av bildanvändning i jämförelsen innan Kompis och uppföljning, med stor effektstorlek. Resultatet bekräftades genom ett starkt gruppmonster där sju av tio elever ökade sin användning. Detta överensstämmer med tidigare forskning som visar att elever använder bildbaserad kommunikation oftare när pekprat används (Biggs et al., 2018; O'Neill et al., 2018).

Det är anmärkningsvärt i denna undersökning att talande hjälpmedel inte användes under någon av observationerna. Vid ett mättillfälle, i klassrum C efter Kompis, fanns ett talande hjälpmedel på bordet under fruktstunden, men den var utom räckhåll för både elever och personal. Detta stämmer överens med tidigare studier om AKK i skolmiljö som har visat att bildbaserad AKK, särskilt talande hjälpmedel, sällan finns tillgängliga för elever under fri lek och i övergångar mellan aktiviteter (Andzik et al., 2016; Walker & Chung, 2022; Wallin et al., 2023). Således ökade inte deltagandet i Kompis tillgången till talande hjälpmedel i dessa skolor.

Bilder fanns tillgängliga i samtliga klassrum redan vid mätningen innan Kompis, främst i form av tydliggörande pedagogik, tex. bildscheman eller informationsbilder på lådor, överensstämmande med svenska enkätstudier med lärare (Frostlund & Nordgren, 2022). Bristen på

tillgängliga bilder med kommunikativt innehåll vid den första mätningen syns också tydligt i elevernas resultat, där ingen av eleverna använde bildbaserad kommunikation innan Kompis (se Figur 1 och 2). Därmed kan det vara just tillgången till bilder som ökade efter Kompis, snarare än elevernas förmåga att använda bilder, ett fenomen som lyfts även i andra studier (tex. Baker et al., 2022).

Elever i skola A och B ökade sin bildanvändning mest, och snabbare, än elever i skola C och D (se Figur 1). Dessa fyra klassrum har tidigare undersökts under aktiviteten samling, där det framkom att lärarna i klassrum A och B använde mer pekprat och tillgängliggjorde fler samtalskortor vid uppföljning än lärarna i klassrum C och D (Wallin et al., 2024). Tidigare forskning har visat en högre frekvens av pekprat resulterar i mer kommunikation hos personer med kommunikationssvårigheter än en lägre frekvens (Laher & Dada, 2023), vilket även tycks vara mönstret i denna undersökning.

Eventuellt finns det ett samband mellan elevernas språkliga förmåga och användningen av bilder. I denna undersökning bedömdes både Aron och Banu ha god språkförståelse men begränsningar i att uttrycka sig med tal. Båda uppvisade en stadig och markant ökning av bildanvändning. Daniel, som förändrades mycket lite mellan mätningarna, bedömdes istället att ha svårigheter att både förstå och uttrycka sig i talat språk. Forskning tyder på att insatser som inkluderar responsiva strategier och pekprat är mindre effektiva för personer med låg språkförståelse (Chazin et al., 2021; Rensfeldt Flink et al., 2022). En alternativ tolkning som diskuteras i dessa studier är att även denna grupp kan gynnas av en sådan intervention, men att det kan ta längre tid innan en kommunikationsförändring blir märkbar (Chazin et al., 2021; Rensfeldt Flink et al., 2022; Wandin et al., 2023).

Aron tillförde också fördjupade insikter i tidig språkutveckling genom bildkommunikation. Efter Kompis och vid uppföljning pekade Aron frekvent på bilder, både i sin ensamhet och riktat till personal. Pekningarna föreföll därför ibland sakna en tydlig kommunikativ avsikt, vilket kan karaktäriseras som AKK-joller enligt Snodgrass och Meadans (2018) definition. Att elever tillåts peka på bilder utan att nödvändigtvis ha en tydlig kommunikativ avsikt har beskrivits av lärare som avgörande för elevers kommunikationsutveckling (Leatherman & Wegner, 2022). I den tidiga talutvecklingen är det personer i barnets omgivning som tilldelar betydelse åt barnets ljudlekar (Bruner & Watson, 1983), och detta kan i bildkommunikation liknas vid personans användning av pekprat.

Kommunikationspartners inflytande och betydelsen av en omfattande generell kommunikationsinsats

Resultaten visade att Kompis-insatsen hade en positiv effekt på elevernas kommunikation, men att skillnaden inte var märkbar förrän vid uppföljningen sju månader senare. Detta kan ha ett samband med att skolpersonalen sannolikt behövde tid för att utveckla sina färdigheter och tillämpa strategierna i klassrummet. Forskning har visat att skolpersonal som deltar i partnerfokuserade insatser ibland utvecklar sina färdigheter med viss fördröjning, med märkbar ökning i användning av strategier först vid uppföljningsmätningar (Girolametto et al., 2003; McConachie & Pennington, 1997). Skolpersonalen måste således först förstå och kunna tillämpa strategierna innan de kan öka elevernas språkliga och kommunikativa stimulans.

Ytterligare en betydande faktor för elevernas förändrade kommunikation kan vara att hela arbetslag deltog i insatsen och under ett längre tidsspann. Tidigare forskning har föreslagit att sådan helhetsutbildning är mer effektiv än punktinsatser för att främja implementeringen av kommunikationsstödjande strategier genom hela skoldagen (Andzik et al., 2019; Quinn et al., 2023; Tönsing & Dada, 2023). Det har även påvisats att det finns ett samband mellan skolpersonals nivå av utbildning i AKK och elevernas funktionella kommunikation (Andzik et al., 2019; Baker et al., 2022).

Resultaten visade också att det fanns en viss variation mellan eleverna, trots det starka gruppmonstret. Detta är inte förvånande, eftersom elever med kommunikationssvårigheter är en mycket heterogen grupp (Erickson & Geist, 2016) och individuella skillnader kan påverka hur de svarar på samma insatser (Benson-Goldberg et al., 2023; Chazin et al., 2021). En generell kommunikationsinsats, likt Kompis, som kan introduceras i ett tidigt skede för alla elever kan således vara mycket betydelsefull för de elever som visar sig gynnas av insatsen, särskilt eftersom det inte krävs några specifika förutsättningar hos eleverna (Sevcik et al., 2018).

Slutsats

Detta kapitel presenterade en studie av insatsen AKKtiv Kompis i anpassad grundskola. Resultaten visade att skolpersonalens användning av AKK och kommunikationsstödjande strategier i klassrummet hade en positiv inverkan på majoriteten av eleverna, med ökning i både antalet kommunikativa turer och användningen av bilder. Detta indikerar att

en universell klassrumsstrategi, där strategierna används av skolpersonalen i mötet med alla elever, kan bidra till att stärka kommunikationen hos elever med IF. Samtidigt framkom variationer i resultaten, där några elever inte uppvisade samma mönster, vilket framhåller ett behov av att kombinera universella och individanpassade insatser. Av särskild stor betydelse är att elever med kommunikationssvårigheter får tillgång till personliga kommunikationshjälpmedel.

Undersökningen belyser också att det kan ta lång tid, här påvisad skillnad ett år efter påbörjad insats, innan förändring i elevers kommunikation blir synlig. Därutöver visar fynden att elevernas utveckling sällan sker linjärt över tid eller över alla färdigheter samtidigt. Exempelvis kan användning av bilder som kommunikationssätt leda till långsammare kommunikation och därmed färre turer per minut. Det innebär att skolpersonal som arbetar med eleverna på daglig basis kan behöva påminnas om de långsiktiga målen med att använda AKK och kommunikationsstödjande strategier, samt ha tillgång till adekvata resurser för att stödja kontinuerligt arbete. Detta är viktig information för såväl skolpersonal som beslutsfattare.

Referenser

- AKKtiv. (2024). *AKKtiv – AKK tidig intervention*. <https://www.akktiv.se/>
- Andzik, N. R., Chung, Y.-C., & Kranak, M. P. (2016). Communication opportunities for elementary school students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 272–281. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1241299>
- Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Nichols, R. T., & Cannella-Malone, H. I. (2019). Exploring relationships between teacher training and support strategies for students utilizing augmentative and alternate communication. *Journal of International Special Needs Education*, 22(1), 25–34. <https://doi.org/10.9782/16-00044>
- Backman, E., Åsberg Johnels, J., & Thunberg, G. (2023). Parental perceptions of social life before and after attending a parent training program for children with complex communication needs: the ComAlong example. *Augmentative and Alternative Communication*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2262036>
- Baker, A., Bean, A., Cargill, L. P., & Lyle, S. (2022). Within arm's reach: The role of proximity in speech generating device use of ambulatory children with autism. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 24(1), 88–96. <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1961861>

- Benson-Goldberg, S., Geist, L., & Erickson, K. (2023). Expressive communication over time: A longitudinal analysis of the project core implementation model. *Communication Disorders Quarterly*, 45(1), 64–72. <https://doi.org/10.1177/15257401221120790>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5:e uppl.). Paul H. Brookes.
- Biggs, E. E., Carter, E. W., & Gilson, C. B. (2018). Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 443–473. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.443>
- Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G. (2012). Measuring responsive style in parents who use AAC with their children: Development and evaluation of a new instrument. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 243–253. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.740686>
- Bruner, J. S. & Watson, R. (1983). *Child's talk: Learning to use language* (1st ed). W. W. Norton.
- Chazin, K. T., Ledford, J. R., & Pak, N. S. (2021). A systematic review of augmented input interventions and exploratory analysis of moderators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(3), 1210–1223. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00102
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Edlund, K. (2025). Kommunikationsstödjande strategier i praktiken. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 329–350). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.p>
- Erickson, K. A. & Geist, L. A. (2016). The profiles of students with significant cognitive disabilities and complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 187–197. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1213312>
- Ferm, U., Andersson, M., Broberg, M., Liljegren, T., & Thunberg, G. (2011). Parents and course leaders' experiences of the ComAlong augmentative and alternative communication early intervention course. *Disability Studies Quarterly*, 31(4), 1–21. <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i4.1718>
- Frostlund, J. & Nordgren, P. M. (2022). Evidence-based teaching in Swedish compulsory schools for pupils with intellectual disabilities. *Journal of*

- Interactional Research in Communication Disorders*, 14(1). <https://doi.org/10.1558/jircd.23205>
- Fäldt, A., Fabian, H., Thunberg, G., & Lucas, S. (2020). "All of a sudden we noticed a difference at home too": parents' perception of a parent-focused early communication and AAC intervention for toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(3), 143–154. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1811757>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Grove, N. & Launonen, K. (Red.). (2019). *Manual sign acquisition in children with developmental disabilities*. Nova Science Publishers Inc.
- Hsieh, Y.-H., Borgestig, M., Gopalarao, D., McGowan, J., Granlund, M., Hwang, A. W., & Hemmingsson, H. (2021). Communicative interaction with and without eye-gaze technology between children and youths with complex needs and their communication partners. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105134>
- Hsieh, Y.-H., Granlund, M., & Hemmingsson, H. (2025). Ögonstyrd dator för barn med omfattande funktionsnedsättning. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 439–458). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.u>
- Jansen, R. G., Wiertz, L. F., Meyer, E. S., & Noldus, L. P. J. J. (2003). Reliability analysis of observational data: Problems, solutions, and software implementation. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 35(3), 391–399. <https://doi.org/10.3758/BF03195516>
- Johnels, L. & Wilder, J. (2025). Samspel och pedagogiska strategier för elever med flerfunktionsnedsättning: Från teori till praktik. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 393–411). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.s>
- Jonsson, A., Kristoffersson, L., Ferm, U., & Thunberg, G. (2011). The ComAlong communication boards: Parents' use and experiences of aided language stimulation. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 103–116. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.580780>
- Laher, Z. & Dada, S. (2023). The effect of aided language stimulation on the acquisition of receptive vocabulary in children with complex communication needs and severe intellectual disability: a comparison of two dosages. *Augmentative and Alternative Communication*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2155566>

- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leatherman, E. M. & Wegner, J. R. (2022). Augmentative and alternative communication in the classroom: Teacher practices and experiences. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 53(3), 874–893. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125
- Light, J. C. (1999). Do augmentative and alternative communication interventions really make a difference? The challenges of efficacy research. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/07434619912331278535>
- McConachie, H. & Pennington, L. (1997). In-service training for schools on augmentative and alternative communication. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 277–288. <https://doi.org/10.1080/13682829709177101>
- McDaniel, J., Brady, N. C., & Warren, S. F. (2022). Effectiveness of responsivity intervention strategies on prelinguistic and language outcomes for children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of group and single case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(11), 4783–4816. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05331-y>
- Olsson, C. (2005). The use of communicative functions among pre-school children with multiple disabilities in two different setting conditions: Group versus individual patterns. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/07434610412331270516>
- O'Neill, T., Light, J., Pope, L., & Blanning, T. C. W. (2018). Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1743–1765. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132
- Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.330>
- Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2018). Principles of intervention. I *Language disorders from infancy through adolescence* (5:e uppl., s. 63–101). Elsevier.
- Quinn, E. D., Kurin, K., Atkins, K. L., & Cook, A. (2023). Identifying implementation strategies to increase augmentative and alternative communication adoption in early childhood classrooms: A qualitative study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1136–1154. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00186

- Rensfeldt Flink, A., Broberg, M., Strid, K., Thunberg, G., & Åsberg Johnels, J. (2022). Following children with severe or profound intellectual and multiple disabilities and their mothers through a communication intervention: single-case mixed-methods findings. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2031778>
- Rensfeldt Flink, A., Wallin, S., Larsson, J., Westling, E., & Åsberg Johnels, J. (2024). School staff perspectives on using augmentative and alternative communication with students with severe or profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12742>
- Rowland, C., Fried-Oken, M., Steiner, S. A. M., Lollar, D., Phelps, R., Simeonsson, R. J., & Granlund, M. (2012). Developing the ICF-CY for AAC profile and code set for children who rely on AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 21–32. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.654510>
- Schwarz, I.-C. (2025). Barnriktat tal och chans till turtagning främjar barns språkutveckling. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 99–122). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.f>
- Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., Ronski, M., & Hyatt Fonseca, A. (2018). Visual-graphic symbol acquisition in school age children with developmental and language delays. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1522547>
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan, kvalitetsgranskning* (2010:9). Skolinspektionen.
- Snodgrass, M. R. & Meadan, H. (2018). A boy and his AAC team: Building instructional competence across team members. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(3), 167–179. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1491059>
- Tegler, H., Pless, M., Blom Johansson, M., & Sonnander, K. (2021). Caregivers', teachers', and assistants' use and learning of partner strategies in communication using high-tech speech-generating devices with children with severe cerebral palsy. *Assistive Technology*, 33(1), 17–25. <https://doi.org/10.1080/10400435.2019.1581303>
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång: en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd: Kursbok*. Västra Götalandsregionen.
- Tönsing, K. & Dada, S. (2023). Augmentative and alternative communication for the classroom. I S. Halder, S. Dada, & R. Banerjee (Red.), *The Routledge*

- handbook of inclusive education for teacher educators* (s. 361–377). Routledge India. <https://doi.org/10.4324/9781003266068-26>
- Tönsing, K. M. & Dada, S. (2016). Teachers' perceptions of implementation of aided AAC to support expressive communication in South African special schools: a pilot investigation. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 282–304. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1246609>
- Vinblad, E., Rydeman, B., Fransson, P., & Larsson, H. (2022). *KOM MED – kommunicera med teknik: Metoder och övningar*. Föreningen Furuboda.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia, & Souberman, Ellen, Red.). Harvard University Press.
- Walker, V. L. & Chung, Y.-C. (2022). Augmentative and alternative communication in an elementary school setting: A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 167–180. https://doi.org/10.1044/2021_lshss-21-00052
- Wallin, S., Hemmingsson, H., Thunberg, G., & Wilder, J. (2023). Turn-taking and communication modes of students and staff in group activities at non-inclusive schools for students with intellectual disability. *Augmentative and Alternative Communication*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2243517>
- Wallin, S., Thunberg, G., Hemmingsson, H., & Wilder, J. (2024). Teachers' use of responsive strategies and augmented input at schools for students with intellectual disability: A multiple case study of a communication partner intervention. *Autism and Developmental Language Impairments*. <https://doi.org/10.1177/23969415241290419>
- Wandin, H., Tegler, H., Svedberg, L., & Johnels, L. (2023). A scoping review of aided AAC modeling for individuals with developmental disabilities and emergent communication. *Current Developmental Disorders Reports*, 10, 123–131. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00275-7>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications Inc.
- Zimmerman, P. H., Bolhuis, J. E., Willemsen, A., Meyer, E. S., & Noldus, L. P. J. J. (2009). The observer XT: A tool for the integration and synchronization of multimodal signals. *Behavior Research Methods*, 41(3), 731–735. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.731>

Kapitel 20. Ögonstyrd dator för barn med omfattande funktionsnedsättning

Yu-Hsin Hsieh, Mats Granlund & Helena Hemmingsson

Att använda en dator underlättar delaktighet i ett brett spektrum av aktiviteter för lärande, kommunikation och lek för barn med omfattande funktionsnedsättningar. Dessa barn stöter dock på utmaningar gällande tillgänglighet och möjlighet att interagera med en dator. Ögonstyrning är då en innovativ metod som gör att barnen kan styra en dator med ögonrörelser och därigenom få del av den digitala världen. Det här kapitlet beskriver vad ögonstyrd dator-teknologi är och hur användbar den är för att förbättra delaktighet och autonomi för små barn med svåra och komplexa funktionsnedsättningar. Kapitlet tar sin utgångspunkt i två studier utförda i Taiwan. I kapitlet behandlas implikationer för hur en ögonstyrd dator kan användas i hemmet och utbildning för att öka deltagandet i lek, kommunikation och lärandeaktiviteter.

Detta kapitel baseras på två nyligen publicerade artiklar⁵ (Hsieh, Granlund, Odom et al., 2024; Hsieh, Granlund, Hwang, et al., 2024) som beskriver en insats med ögonstyrd dator för små barn i åldern 3–6 år. Barnen har omfattande funktionsnedsättning med både motoriska och kommunikativa svårigheter. Den ena studien handlar om effekterna av ögonstyrd dator på kommunikation, lek och lärandeaktiviteter när barn börjar använda tekniken i vardagen (Hsieh, Granlund, Odom et al., 2024). Studien hade följande forskningsfrågor: Ökar barn med omfattande funktionsnedsättning sitt deltagande i datoraktiviteter efter en EGAT-intervention? Upplever intressenter positiva förändringar, och är de nöjda med barnens prestationer? I den andra studien undersöks hur föräldrar, lärare och terapeuter upplever barnens användning av

⁵ Delar av resultatet har tidigare publicerats i tidskrifterna *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology* och *Augmentative and Alternative Communication* med tillstånd att återges i detta kapitel.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Hsieh, Y.-H., Granlund, M., & Hemmingsson, H. (2025). Ögonstyrd dator för barn med omfattande funktionsnedsättning. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 439–458). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bct.u>. Licens: CC BY 4.0

ögonstyrd dator i vardagen (Hsieh, Granlund, Hwang, et al., 2024). Forskningsfrågan var: Vad som hjälper (underlättar) och vad som gör det svårt (hindrar) för barn och deras kommunikationspartners att använda en ögonstyrd dator i hemmet och i utbildningsmiljöer?

Rätten till delaktighet för barn med omfattande funktionsnedsättning

Internationella konventioner betonar att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar har samma rätt att delta i familj, skola och samhälle såsom andra barn (United Nations, 2006, 2015). Konventionerna understryker också vikten av lek, kommunikation och deltagande i utbildning och kulturliv. Barn med omfattande funktionsnedsättning har både motoriska, kognitiva och kommunikativa svårigheter, till exempel barn med svår cerebral pares, står dock inför många utmaningar när det gäller lärande och utbildning och kan placeras i särskilda utbildningsmiljöer beroende på var de bor (Andzik et al., 2016). I förskoleåldern finns dessa barn relativt ofta i samma förskolemiljöer som andra barn i Sverige. I Taiwan, där studierna som beskrivs i detta kapitel har gjorts, kan barnen antingen gå i inkluderande förskolor med specialpedagogiskt stöd, i specialklasser eller på utvecklingscenter som tillhandahåller tidiga insatser för barn. Var barnen befinner sig baseras på deras behov i enlighet med taiwanesisk lag om specialundervisning.

Barn med omfattande funktionsnedsättning har samma behov av stimulans och upplevelser som andra barn, men de är ofta beroende av rullstol eller mobilitetshjälpmedel för att förflytta sig. De behöver omfattande stöd i vardagliga aktiviteter och kommunicerar vanligtvis icke-verbalt genom gester, vokalisering eller ögonpekning. Många av dessa barn med en omfattande motorisk och kommunikativ funktionsnedsättning har kognitiva nedsättningar. Dock kan barnens kognitiva förmåga och inlärningspotential underskattas vid utredningar, eftersom deras svårigheter med att röra kroppen och tala kan påverka utvecklingsbedömningar (Stadskleiv, 2020). Barn med omfattande funktionsnedsättning deltar mer sällan och i färre aktiviteter, och de har ofta en begränsad social interaktion med jämnåriga utanför familjen jämfört med andra barn (Kang et al., 2017; Raghavendra et al., 2012). Det kan leda till få möjligheter för barnen att utveckla sina förmågor för att göra val och bli självbestämmande (Wehmeyer & Palmer, 2000). Sådana begränsningar i delaktighet kan påverka barnens möjligheter till livslångt lärande och välbefinnande.

Delaktighet, som betyder involvering i en livssituation (WHO, 2007), är förknippat med de möjligheter som en miljö erbjuder och i vilken

utsträckning ett barn är engagerat i aktiviteten eller sammanhanget (Granlund & Imms, 2024). Miljöstöd, som exempelvis tillhandahållande av tekniska hjälpmedel, kan ha avgörande betydelse för delaktighet och livskvalité för dessa barn. Hjälpmedlen behövs för att tillgängliggöra olika aktiviteter och främja delaktighet i lärande (Granlund & Imms, 2024; Lidström & Hemmingsson, 2014; WHO, 2022). Hjälpmedel kan betraktas som ett paraplybegrepp för de produkter som används för att upprätthålla eller förbättra en individs funktionsförmåga. Enligt WHO omfattar detta både hjälpmedelsprodukter och tjänster som är relaterade till barns tillgång till och färdigheter i att använda hjälpmedlen. För barn med omfattande funktionsnedsättning kan digital teknik såsom datorer användas för att öka barnens delaktighet i fritid och lärandeaktiviteter och deras kommunikation med vuxna och andra barn (Lidström & Hemmingsson, 2014; Rogers & Johnson, 2018).

Ögonstyrd dator som ett stöd för delaktighet i förskolan och hemma

För barn som har omfattande motoriska svårigheter att hantera föremål behövs ett alternativ till ett traditionellt tangentbord eller en mus vid datoranvändning. För barn med omfattande funktionsnedsättning kan alternativa styrsätt, som att använda en huvud- eller handknapp för att skanna eller göra val på objekt som visas eller att använda röststyrning, fortfarande vara för krävande och mindre tillförlitliga att använda (Majaranta & Donegan, 2012). För dessa barn har ögonstyrning av en dator blivit ett möjligt sätt för att interagera med en dator.

En ögonstyrd enhet använder infrarött ljus från en enhet som lyser på barnens ögon och en kamera som fångar upp det reflekterade ljuset från ögonen. Enheten översätter denna information till ögonpositioner och ögonrörelsernas riktning (Majaranta & Donegan, 2012). Barnen kan alltså peka med ögonen genom att titta direkt på målet på skärmen och hålla kvar blicken under en viss tid (till exempel "stanna kvar" i 0,8 sekunder) på det önskade målet (till exempel en bild eller video) för att göra val på skärmen – som ett musklick. En annan viktig aspekt är att ögonpekning kan fungera som ett hjälpmedel för alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), på så sätt att barnen kan påbörja och upprätthålla samspel med andra genom blickstyrning på symboler eller bokstäver på dynamiska kommunikationssidor (Borgestig et al., 2017; Hemmingsson & Borgestig, 2020; Hsieh et al., 2021). Med AKK menas alla kommunikationssätt som kompenserar för eller stödjer

tal eller skrift. Det inkluderar både kommunikation utan hjälpmedel (till exempel gester) och med hjälpmedel, antingen lågteknologiska (till exempel kommunikationstavlor att peka på) eller högteknologiska enheter (till exempel elektroniska talgenererande enheter, ögonstyrningsteknik) (Beukelman & Light, 2020).

Jämfört med en lågteknologisk kommunikationstavla kan en ögonstyrd dator med ett talgenererande program erbjuda visuell och auditiv feedback för användare och deras kommunikationspartner, såsom lärare, föräldrar och vårdpersonal. Detta innebär att barnen får återkoppling på vad de tittar på. Barn med omfattande funktionsnedsättning behöver längre tid och mycket övning med stöd från den närmaste miljön, för att lära sig att använda ögonstyrda datorer för funktionell kommunikation (Borgestig et al., 2017; Hsieh, Granlund, Odom, et al., 2024). Om ett barn redan använder ögonpekande kommunikation genom att flytta blicken mellan en person och ett objekt för att uttrycka intressen, eller peka på en sekvens av grafiska symboler eller ord på en kommunikationstavla för att uttrycka ett budskap, kan det underlätta att lära sig använda en ögonstyrd dator (Clarke et al., 2020). En kommunikationspartner har en avgörande roll för att stödja barnens framgångsrika användning av ögonstyrda datorer i vardagen (Hsieh et al., 2021; Tegler et al., 2020; Vessoyan et al., 2023). Partners kunskaper och interaktiva strategier för att stödja kommunikation (det vill säga använda öppna frågor, ge förlängd väntetid och modellera kommunikationssymboler när de talar) underlättar barnens engagemang i en kommunikativ interaktion och deras utveckling av kommunikationskompetens (Tegler et al., 2020; Wandin et al., 2023).

Hittills har endast ett fåtal studier med enskilda barn som följs över tid prövat hur ögonstyrda datorer fungerar i vardagliga sammanhang eller visat hur barnens användning av ögonstyrning påverkar deras delaktighet i vardagsaktiviteter under en längre period (Perfect et al., 2020). En tidigare studie i Sverige visade att barn med allvarliga motoriska och kommunikativa svårigheter i åldern 1–15 år vilka använde ögonstyrd dator under en tio månader lång intervention, ökade sin delaktighet i olika datoraktiviteter (i genomsnitt fyra aktiviteter, upp till två timmar per dag) (Borgestig et al., 2017). Resultatet från ett internationellt projekt om ögonstyrning (samarbete med hjälpmedelscentraler i Sverige, en förskola i USA och en specialskola i Dubai), visade att barn och ungdomar i åldern 3–26 år och med omfattande funktionsnedsättning ökade sina färdigheter i att kommunicera efter en sex månader

lång insats (Borgestig et al., 2021). Dessutom kan användningen av tekniken förbättra kommunikativa interaktioner inte bara för barnen och ungdomarna utan också hur deras kommunikationspartner samspelar med dem (Hsieh et al., 2021).

I samarbetet mellan föräldrar, lärare och annan personal är det viktigt att ta hänsyn till barnets intressen och anpassa såväl datoraktiviteterna som miljön runt barnet. Detta underlättar för barnet att ta till sig ögonstyrningstekniken på ett sätt som ökar dess delaktighet (Borgestig et al., 2021; Karlsson et al., 2021; Perfect et al., 2020). Bristande tillgång till lämpliga ögonstyrningsenheter, tekniska problem, brist på utbildning samt tidskrav för kommunikationspartner kan hindra barnets användning och leda till att enheterna inte används (Holmqvist et al., 2018; Karlsson et al., 2021; Perfect et al., 2020).

Det ömsesidiga sambandet mellan barns delaktighet och miljön

Som tidigare nämnts uppstår funktionshinder i samspelet mellan barn med omfattande svårigheter inom motorik och kommunikation och bristande anpassningar i miljön. Dessa brister kan hindra barnen från att delta fullt ut i aktiviteter i hemmet, skolan eller samhället. Det beror både på barnens begränsade funktioner, bristen på stöd från omgivningen eller avsaknad av hjälpmedel. Den ekologiska systemteorin (Bronfen-brenner & Ceci, 1994) och det biopsykosociala perspektivet (Björck-Åkesson, 2018; WHO, 2007) betonar att det ömsesidiga sambandet mellan ett barns hälsotillstånd (till exempel sjukdomar) och miljön (till exempel tillgängliga läromedel, lärar- och kamratstöd) är mycket viktigt för barnens delaktighet i vardagliga situationer. Följaktligen fokuserar arbetet på att anpassa miljön genom att ge tillgång till en ögonstyrd dator med lämpliga program, vilket främjar delaktighet i olika datorbaserade aktiviteter. Den ögonstyrda datorn ger barn möjlighet att delta i olika datoraktiviteter. Barns involvering och utveckling i olika aktiviteter påverkar deras kommunikationspartners attityd och stöd till dem, vilket i sin tur påverkar barnens fortsatta engagemang i aktiviteterna.

Två studier om en insats med ögonstyrd dator för barn mellan 3–6 år – är den effektiv och användbar i hem och skola?

Det projekt som artiklarna bygger på har fått etiskt godkännande av etikprövningsnämnderna för forskning i Taiwan och Sverige.

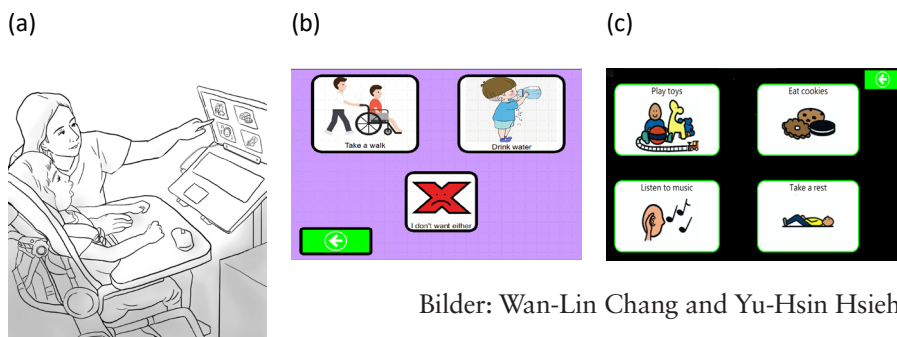
Barnen som deltar i de två studierna bor i Taiwan (Hsieh, Granlund, Odom, et al., 2024). De använde datorn hemma och i förskolan. I Taiwan beviljas ögonstyrd dator och programvara som hjälpmedel till personer som har diagnostiserats med grava fysiska funktionsnedsättningar eller multipla funktionsnedsättningar, och som inte kan använda andra metoder än ögonstyrning för att styra en dator. I likhet med Sverige bedöms och förskrivs ögonstyrningshjälpmedel av specialutbildade terapeuter, såsom arbetsterapeuter, logopeder och fysioterapeuter, vid hjälpmedelscentraler eller rehabiliteringssjukhus i Taiwan. Individuell träning för att stödja barnen i ögonstyrning tillhandahålls vanligtvis av terapeuter som arbetar inom rehabilitering eller utbildning. De ger råd och stöd till föräldrar och personal i förskola och skola om hur ögonstyrning kan användas. Staten subventionerar kostnaden för hjälpmedel, men föräldrarna kan behöva betala en egenavgift beroende på vilken typ av utrustning och programvara det gäller, till skillnad från i Sverige, där man erbjuds fullt finansieringsstöd.

Effekter av en insats med ögonstyrd dator på barnens delaktighet i lek, kommunikation och lärande

Studien omfattade fyra små barn från norra Taiwan och deras föräldrar, lärare ($n=2$) och terapeuter ($n=5$, fysioterapeuter, arbetsterapeuter eller talpedagoger) som gav barnen regelbundet stöd. Barnen (tre flickor, en pojke) var mellan tre och sex år gamla och hade cerebral pares. Alla hade stora svårigheter med grovmotorik, finmotorik och med att kommunicera. De använde transportrullstolar och hade en viss erfarenhet av att använda alternativa sätt att styra en dator. För barnen var det nytt att använda ögonstyrning, då de inte använde det i sin vardag före insatsen. Barnen hade intellektuell funktionsnedsättning av olika svårighetsgrad. Två barn hade synproblem såsom brytningsfel och skelning. Barnen kommunicerade mestadels med hjälp av ljud, ansiktsuttryck eller blickar. Tre uttryckte ja och nej med hjälp av gester eller ljud. De hade nästan ingen erfarenheter av ögonpekande kommunikation eller av att använda lågteknologiska kommunikationstavlor.

Studiens design

I denna studie användes en forskningsdesign med flera baslinjer (Kazdin, 2021). Varje barn fungerade som sin egen kontroll genom att deras lek och kommunikation jämfördes avseende hur de var involverade i



Bilder: Wan-Lin Chang and Yu-Hsin Hsieh

Figur 1. Exempel på (a) ett barn som använder ett tilläggsystem för ögonstyrd dator, (b) en anpassad sida med rastaktiviteter och (c) en kommunikationssida.

aktiviteterna innan insatsen (det som kallas baslinje) och under insatsen. Delaktigheten i datoraktiviteter bedömdes flera gånger under hela studieperioden, det vill säga både före, under och efter insatsen.

Tillvägagångssätt för insatsen

Undersökningen omfattade tre faser; en baslinje (14–23 dagar för varje barn), en sex månader lång ögonstyrd datorinsats och en underhållsfas på en månad. Vid baslinjen hade deltagaren tillgång till datoraktiviteter som vanligt, men de flesta av barnen använde inte dator. Två av dem hade en personlig ögonstyrningsenhet, men fick inget stöd för att kunna använda den. Underhållsfasen efter den sex månader långa insatsen hade samma villkor som vid baslinjen och syftade till att bedöma om barnen fortsatte att delta i datoraktiviteter genom ögonstyrning i vardagliga sammanhang efter insatsen.

Den sex månader långa insatsen omfattade (a) tillgång till en ögonstyrningsenhet (Tobii PCEye Mini), lånad från Tobii, med en bärbar dator (diagonal 30,5 eller 35,6 centimeter) och ett bordsstativ (Figur 1). Datorn försågs med personliga och dynamiska sidor med innehåll enligt barnens intressen och behov efter diskussion med barnens föräldrar och lärare. Innehållet omfattade kommunikationssidor (till exempel val av föredragna aktiviteter eller föremål på rasten), fritids- och lekaktiviteter (till exempel spel, musik, videor) och lärandeaktiviteter (till exempel språk, matematik) med bilder, symboler och tal med hjälp av Communicator 5 (Tobii Dynavox Ltd.), (b) samarbete mellan kommunikationspartner (det vill säga föräldrar, lärare, terapeuter) för att sätta upp mål och underlätta användningen av datorn för lek, kommunikation och pedagogiska uppgifter. Eftersom användning av

ögonstyrd dator för barn med funktionsnedsättning i Taiwan inte är så vanligt gav forskargruppen utbildning och stöd till terapeuterna, som i sin tur vägledde lärare och föräldrar i att stödja barnets användning av ögonstyrd dator i vardagliga aktiviteter. En manual för ögonstyrd dator tillhandahölls alla deltagare.

Insatsen gavs individuellt i varje barns hem eller i en pedagogisk miljö (till exempel skola, barnutvecklingscentrum). Daglig användning av den ögonstyrda datorn rekommenderades. Ytterligare detaljer om insatsen finns i Hsieh, Granlund, Odom et al. (2024).

Utfallsmått för att mäta effekter av insatsen

Det primära utfallsmåttet var delaktighet i datoraktiviteter, vilket utvärderades med hjälp av en datoranvändningsdagbok. Föräldrarna och lärarna dokumenterade barnets datoranvändning baserat på sina dagliga observationer under hela studieperioden. Dessutom mättes den sociala betydelsen av insatsen genom två väletablerade och validerade instrument (1) GAS (Goal Attainment Scaling) och (2) Canadian Occupational Performance Measure (COPM) (Steenbeek et al., 2011; Law et al., 2005). Dessa instrument beskrivs nedan. GAS och COPM användes före insatsen, efter tre månader och sex månader efter insatsen.

En kort beskrivning av utfallsmåtten:

Datoranvändningsdagboken (Borgestig et al., 2017) för att bedöma ett barns datoranvändning omfattar (1) vilka typer av datoraktiviteter som ett barn utför varje dag (till exempel spela spel, prata med någon, titta på videor), (2) hur många gånger ett barn använder en dator med ögonstyrning per dag, samt hur länge barnet använder ögonstyrning per gång (varaktighet).

GAS (Kiresuk et al., 1994) användes för att sätta upp individuella mätbara mål. Målen utformades av ett team runt barnet och baserades på en femgradig skala från -2 (baslinje eller barnets nuvarande nivå) till +2 (mycket bättre än förväntat resultat), där förväntad måluppfyllelse/resultat var lika med 0 poäng. En given tidsperiod bestäms för när målet ska vara nått.

COPM (Law et al., 2005) användes för att identifiera och prioritera aktiviteter som är viktiga för barnet. Föräldrar och lärare skattade varje gång hur barnet genomförde i aktiviteten och hur nöjda de var med barnets prestation. Skattningen gjordes på skalan 1 till 10 i Utförande och Tillfredsställelse. Ju högre poäng, desto bättre upplevdes barnet genomföra aktiviteten och desto nöjdare var föräldrar och

lärare med det. En förändring på 2 poäng eller mer indikerar att en synbar förändring hade observerats.

De viktigaste resultaten

De fyra små barnen ökade antalet olika aktiviteter, som de deltog i med hjälp av ögonstyrd dator från 1–2 innan insatsen till 3–6 aktiviteter efter insatsen. De vanligaste aktiviteterna när de använde den ögonstyrda datorn var att spela spel och kommunicera.

Hur ofta datorn användes ökade från mindre än 1 till 2 dagar till 2,2 till 3,2 dagar per vecka. Alla barn använde datorn under en längre tid efter insatsen jämfört med baslinjen. Efter tre månader var medelvärdet mellan 12,4 till 24,6 min/dag och efter 6 månader var medelvärde mellan 21,3 till 36,6 min/dag. Det fanns dock en stor variation i hur länge barnen stannade kvar vid datoraktiviteterna. Den statistiska analysen visade på måttlig effekt (effektstorlek = 0,76).

Fyra barn uppnådde sex av åtta fördefinierade mål inom lek, val/kommunikation och lärande vid sexmånadersmätningen. Exempel på de förutbestämda målen var att: (a) under lektid eller fritid kunna delta i lekaktiviteter via datorer i 15–20 minuter varje gång; (b) att medvetet kunna välja leksaker eller spel från kommunikationssidorna i tre dagliga sammanhang; (c) att kunna svara på frågor under språklektionen och peka ut tio bilder med hjälp av ögonstyrd dator. Alla mål som var relaterade till lekaktiviteter uppnåddes. Två mål relaterade till att göra val/kommunikation förbättrades, men nådde inte den förväntade nivån (det vill säga att medvetet välja objekt eller aktiviteter i flera sammanhang) hos två barn. Föräldrar och lärare uppfattade förbättringar i barnens utförande av datoraktiviteter. Deras skattningar visade viktiga förändringar hos alla barn (poängförändring på COPM > 2). För tre barn var föräldrar och lärare mycket nöjda med barnens prestationer efter insatsen. För deltagarnas individuella resultat se Hsieh et al. (2022).

Sammantaget tyder resultaten på att ögonstyrd dator är en användbar metod för att förbättra barns deltagande i lek, lärande och kommunikation och kan introduceras i tidiga åldrar.

Vad hjälper och vad gör det svårt att använda ögonstyrd dator hemma och i utbildningsmiljöer

Förutom fördelarna är det viktigt att få insikt i om kommunikationsparterna uppfattar insatsen som lämplig samt få kunskap om eventuella utmaningar som kan äventyra användningen av ögonstyrd dator i

hemmet och i förskolan (Hsieh, Granlund, Hwang, et al., 2024). Den upplevda användbarheten baseras på föräldrars, lärares och terapeuters erfarenheter av insatsen med ögonstyrd dator i Taiwan.

Studiens metod

Totalt 16 intressenter bjöds in till studien för att berätta om sina upplevelser, däribland 6 föräldrar, 4 lärare och 6 terapeuter (2 fysioterapeuter, 2 arbetsterapeuter och 2 talpedagoger). Lärarna och terapeuterna hade erfarenhet av elever med omfattande funktionsnedsättningar, men hade mindre erfarenhet av att använda ögonstyrd dator före insatsen.

Datainsamlingen omfattade semistrukturerade intervjuer om de inblandades perspektiv och erfarenheter, terapeuternas dokumentation av diskussioner med föräldrar och lärare samt föräldrarnas och lärarnas skattning av tillfredsställelse med hjälpmedlen, med hjälp av den taiwanesiska versionen av Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology (T-QUEST; Mao et al., 2010). Data som samlades in kategoriserades under rubrikerna: *Acceptans* (i vilken utsträckning insatsen bedöms som lämplig eller tillfredsställande för intressenterna), *Genomförande* (i vilken utsträckning insatsen framgångsrikt kan levereras till avsedda barn i vardagliga sammanhang), *Praktisk tillämpning* (i vilken utsträckning insatsen kan genomföras med befintliga medel, resurser och omständigheter).

En deduktiv innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) användes, enligt områdena Acceptans, Genomförande och Praktisk tillämpning. Resultaten från T-QUEST och konsultationsformulären kopplades till intervjudata för att stärka tolkningen.

Resultat om användning av ögonstyrd dator i praktiken

Acceptans

De flesta intressenter (föräldrar, lärare, terapeuter) ansåg att två möten och individuellt stöd två gånger i månaden räckte för att sätta upp gemensamma mål, ändra strategier och lösa praktiska problem. Intressenterna rapporterade att den ögonstyrda datorn var enkel att använda, och att spelprogrammet och det anpassade innehållet passade barnens intressen. Lärarna beskrev att insatsen ökade deras förståelse för barnens inlärning och motivation och att detta hjälpte dem att anpassa undervisningen efter barnens behov. Som en lärare sa: "Genom den här tekniken kan du lära känna den här lilla flickan bättre och

hennes inlärningsmönster, och hur länge hon kan vara uppmärksam” (Hsieh et al., 2023). Intressenterna uppfattade den ögonstyrda datorn som ett verktyg för att öka barnens självständighet och initiativförmåga att utföra datoraktiviteter för lek, kommunikation eller lärande. Det krävs dock en lång inlärningsperiod för att lära sig att använda tekniken på ett funktionellt sätt.

Intressenterna beskrev både positiva aspekter och svårigheter med att använda den ögonstyrda datorn i kommunikationssyfte med barnen. Å ena sidan ökade användningen av den ögonstyrda datorn tydligheten i barnens kommunikationsbudskap. Å andra sidan var enheten inte alltid tillgänglig för barnen, vilket försvårade för dem att kommunicera i rätt tid. Vissa intressenter föreslog en kombinerad användning av ögonstyrd dator och en lågteknologisk kommunikationstavla för att främja funktionell kommunikation.

Genomförande

Lärarnas kompetens att tillgodose barnens behov och samarbetet mellan föräldrar och lärare var avgörande för att ge barnen möjlighet att använda ögonstyrd dator i vardagen och öka deras engagemang. Personalbrist, omsorgskrav och tidsbegränsningar kunde ibland hindra frekvent användning. Intressenterna påpekade att engagemang från flera personer är viktigt för att stödja barnen att lära sig använda den ögonstyrda datorn.

Den ögonstyrda datorns begränsade flyttbarhet, då utrustning fanns på ett bordsställ, utgjorde ett hinder för att använda tekniken i olika sammanhang. Anpassade program med talgenererande funktion ansågs praktiskt, men intressenterna menade att det var svårt för dem själva att göra justeringarna för individualiserade sidor. Barnens varierande hälsotillstånd och svårigheter med att kontrollera sina ögonrörelser påverkade både deras uthållighet i teknikanvändningen och förmåga att öka utmaningarna vid datoranvändningen.

En nödvändig resurs för genomförandet var ett samarbete där intressenterna tillsammans identifierade och löste pedagogiska eller tekniska problem. Det var angeläget med ett samarbete med föräldrar för att utöka kommunikationsmöjligheterna, eftersom vissa barn tidigare inte använt ögonstyrd dator som en kommunikationsmetod i hemmet. Fortbildning var avgörande för att förbättra lärares och terapeuters kunskaper och färdigheter i genomförandet. Dessutom föreslog intressenterna ett låneprogram för ögonstyrd dator i det taiwanesiska servicesystemet med anledning av de höga kostnaderna för tekniken

och att barnen behöver tid för att lära sig använda den ögonstyrd datorn.

Praktisk tillämpning

Att integrera datoraktiviteter i vardagen (som exempelvis att välja kläder) och att integrera ögonstyrd dator i barnens utbildning underlättade genomförandet av insatsen. Intressenterna såg utmaningar för ett team att samarbeta när lärare och terapeuter arbetade på olika enheter och hade få möjligheter att dela sina observationer av barnens användning. Dessutom beskrev intressenterna elevernas motivation som avgörande. Vissa terapeuter föreslog att man skulle bygga upp förmågan att peka med ögonen, öka barnets erfarenheter av att göra val samt utveckla uthållighet för att förbättra den praktiska användningen.

Diskussion

De två studierna bekräftar att ögonstyrd dator kan introduceras till små barn för att öka deras delaktighet och lärande samt förbättra kommunikationspartners förståelse för barnens förmågor och kommunikationsbudskap. Att tidigt introducera en ögonstyrd dator kan vara avgörande för barnens utveckling och lärande. Intressenterna rapporterade dock flera utmaningar som är viktiga att ta hänsyn till vid genomförandet av insatser med ögonstyrd dator.

Ögonstyrd dator förbättrade barns aktiva deltagande och dyadiska samspel

Ökat deltagande i olika datoraktiviteter och hur länge barnen är aktiva i datoraktiviteter bekräftar tidigare studier gjorda i Sverige (Borgestig et al., 2017, 2021), även om barnen i den aktuella studien var yngre och alla hade intellektuell funktionsnedsättning. Genom att använda ögonstyrd dator kunde barnen med omfattande motoriska och kommunikativa svårigheter initiera aktiviteter på egen hand och vara aktiva i dem, snarare än att bara göra aktiviteter som initierats av andra. Sådant aktivt deltagande och att göra saker tillsammans med andra genom att använda hjälpmedel skapar också en känsla av inkludering, främjar barnens sociala roller i miljön och leder till positiva psykosociala effekter (Andreassen et al., 2024; Pedersen et al., 2021).

Dessutom bidrar användningen av ögonstyrd dator till kommunikationspartners kunskap om barnens kommunikationsbudskap och stöd för lärande. Att barnen kunde göra val med hjälp av ögonstyrd

dator gav möjligheter för kommunikationspartnerna att se barnens kommunikationsintentioner och förmågor. Det i sin tur gör att partnerna blir mer medvetna om att de bör ge utrymme och vänta mer för att uppmuntra barnens egna uttryck (Hsieh et al., 2021; Tegler et al., 2020). Det hjälpte också lärarna att identifiera elevernas intressen och att anpassa läromedel för att möta elevernas behov. En sådan ömsesidig påverkan kan förmodligen främja barns utveckling i lärandemiljöer.

Barnen använde dock datorer under en kortare tid än vad som visats i två tidigare svenska studier (i genomsnitt 25 minuter mot 40 eller 70 minuter per användardag) (Borgestig et al., 2017, 2021). Dessa små barn med en lägre förmåga att kontrollera ögonrörelser kan behöva mer tid för att utveckla uppmärksamhet och uthållighet i interaktion som kräver skiftande fokus mellan att titta och använda dator. Tjugo till 30 minuter varje gång (eller flera kortare sessioner om dagen) kan vara lämpligt för barn som är nybörjare att kunna behålla sin uppmärksamhet utan att orsaka trötthet. Att barnen i Taiwan använde dator bara 2 till 3 dagar i veckan, inte varje dag, kan ha varit negativt för deras utvecklingsmöjligheter.

Vissa barn uppnådde inte helt de förväntade kommunikationsmålen. Tiden för att använda ögonstyrd dator för kommunikation var förmodligen för otillräcklig, vilket kan antas påverka barnens initiativ och den mängd övning som krävs för att utveckla ett brett spektrum av kommunikation. De deltagande barnen med omfattande funktionsnedsättning var beroende av att föräldrar och lärare skulle sätta upp en ögonstyrd dator och anpassa innehållet för att möjliggöra deras användning av tekniken för kommunikation (Borgestig et al., 2021). Den låga frekvensen av datoranvändning tydde på att de oftare använder andra kommunikationssätt i vardagen. Det är därför viktigt att förstå att utmaningarna med att skapa tillfällen där ögonstyrd dator kan användas inte bara handlar om barnen, utan också om omgivningen. I linje med insikter från en nyligen genomförd översikt (Vessoyan et al., 2023), visade studien att föräldrar, lärare och terapeuter behöver utbildas och coachas för att utöka möjligheterna till datoranvändning i de dagliga aktiviteterna i förskolan och hemmet.

Underlättande och hindrande faktorer

Den ögonstyrda datorn med ett bordsstativ som användes ställde krav på intressenterna att sätta upp, justera och göra kalibrering baserat på barnens sittposition. Den begränsade möjligheten att flytta runt enheten

påverkade möjligheterna att använda ögonstyrd dator ofta och i olika miljöer. För att öka användningsfrekvensen är det därför viktigt att göra det lättare att justera den ögonstyrda datorn och att om möjligt använda ett mer integrerat och bärbart system. Att uppdatera lämpliga symboler, ord och layouter för att möta barns förändrade behov och intressen är avgörande för utveckling men kan vara tidskrävande (Borgestig et al., 2017; Holmqvist et al., 2018). Lärare och föräldrar kan därför behöva mer tid och utbildning för att hantera den ögonstyrda datorn på ett bra sätt. Ett mer effektivt användande av ögonstyrd dator som kommunikationsmedel förutsätter kontinuerlig coachning på plats för att kommunikationspartnern ska kunna anpassa innehållet efter användarens kommunikationsbehov och ha möjlighet till teknisk assistans som kan genomföra felsökning (Holmqvist et al., 2018; Vessoyan et al., 2023). Att utveckla riktlinjer och mallar för att arrangera kommunikations- och inlärningsidor som är anpassade till den aktuella kulturella kontexten kan vara till nytta för praktisk användning.

Dessutom är det viktigt med teamstöd för att integrera kommunikationsmöjligheter och meningsfulla inlärningsaktiviteter i vardagen utan att ställa för stora krav på lärare och föräldrar. Att utbilda flera familjemedlemmar eller skolpersonal i att stödja barnets användning kan minska kraven och öka engagemanget hos vuxna i barnets närhet.

Denna studie visar att det är viktigt för lärare, föräldrar och terapeuter att dela erfarenheter av hur eleverna använder den ögonstyrda datorn hemma eller i utbildningssammanhang och samarbeta för att lösa problem på regelbunden basis. Ett sådant teamsamarbete kan underlätta genomförandet av en gemensam plan och minska tekniskövergivandet, som påpekats i tidigare studier (Borgestig et al., 2021; Karlsson et al., 2021). I praktiska sammanhang är den faktiska samverkansfrekvensen mellan lärare och terapeuter i Taiwan ofta låg när de arbetar på olika enheter. Det är nödvändigt för infrastrukturen och AT-tjänstsystemen att tillhandahålla regelbundna teammöten och uppföljningstjänster (Hemmingsson & Borgestig, 2020) samt att utveckla metoder för distanscoachning för att förbättra den effektiva användningen av ögonstyrd dator.

Lärare och terapeuter uppskattade den inledande utbildningen i användningen av ögonstyrd dator. Avsaknad av tillgänglig utbildning inom området kan påverka yrkesverksammas möjlighet att identifiera potentiella barn som kan dra nytta av ögonstyrd dator och kan även äventyra det stöd som behövs för att maximera den ögonstyrda datorns potential för barns deltagande (Scherer & Federici, 2015). Utveckling av relevant fortbildning och utbyte av serviceerfarenheter mellan utövare

är avgörande för att öka självförtroendet, anpassa användningen av ögonstyrd dator till barns behov och optimera deras resultat

Pedagogiska och kliniska implikationer

Baserat på studiens resultat föreslås följande för praktiken:

Med tillräcklig övning kan barn med omfattande motoriska svårigheter och låg ögonkontroll ha nytta av att använda ögonstyrd dator för att öka sitt deltagande i egeninitierade aktiviteter och för att uttrycka sina önskemål och behov. Att ge möjlighet att prova ögonstyrd dator när andra metoder (till exempel pekplatta eller handknapp) inte fungerar är avgörande.

För barn med ögonkontrollsvårigheter är det av största vikt att starta en ögonstyrd aktivitet där barnen är motiverade och kan delta aktivt (till exempel spela spel). Det kan i sin tur bidra till att stärka deras motivation och bygga upp förtroendet för interaktion mellan blick och dator. Att tillhandahålla korta aktiviteter (till exempel 20–30 minuter per gång) men frekvent (till exempel 1–2 gånger varje dag) och gradvis förlänga användningstiden rekommenderas. Tidiga erfarenheter av ögonpekande kommunikation (till exempel ögonpekning på bilder eller föremål för att kommunicera med lärare), att göra val i vardagen och att utveckla sittuthållighet kan bidra till att utveckla förmågor och färdigheter att använda en ögonstyrd dator.

Lärare och föräldrar som kommunikationspartner spelar en avgörande roll för att skapa möjligheter att använda ögonstyrd dator i skolan och hemmet (till exempel lektioner, raster eller lektid) och underlätta datoranvändning i meningsfulla aktiviteter. Regelbundet teamsamarbete och uppföljning är avgörande för att underlätta integrationen av ögonstyrd dator i undervisning, anpassa innehåll för användning av ögonstyrd dator – i olika sammanhang och skapa fler möjligheter till lek, kommunikation och lärande genom ögonstyrd dator i vardagen.

Slutsats

Det här kapitlet beskriver ögonstyrd dator som ett stöd för förskolebarn med omfattande funktionsnedsättning för att de ska kunna delta i lek och pedagogiska aktiviteter och få sina röster hörda. Med utgångspunkt i två studier utförda i Taiwan visas att ögonstyrning är ett effektivt och användbart sätt för barn i tidig ålder att delta i aktiviteter och för personer i omgivningen att bättre förstå barnen i kommunikations- och inlärningsituationer. Föräldrar och lärare identifierade

utmaningar som är förknippade med användningen av ögonstyrd dator i vardagliga sammanhang, till exempel justeringar av ögonstyrnings-system, innehållsuppdateringar för att tillgodose barnens behov samt tidskrav. För att övervinna dessa utmaningar och underlätta införandet av tekniken spelar regelbundet teamsamarbete, professionell utbildning och tillgängliga låneprogram en avgörande roll. Framtida långtidsstudier kommer att vara värdefulla för att belysa de bestående effekterna av användningen av ögonstyrd dator och de utmaningar som barn och intressenter står inför i olika faser av livet.

Referenser

- Andreassen, M., Borgestig, M., & Hemmingsson, H. (2024). The psychosocial impact of eye-gaze assistive technology on everyday life of children and adults. *Annals of Medicine*, 56(1), 2318397. <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2318397>
- Andzik, N. R., Chung, Y.-C., & Kranak, M. P. (2016). Communication opportunities for elementary school students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 272–281. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1241299>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5 uppl.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Björck-Åkesson, E. (2018). The ICF-CY and collaborative problem solving in inclusive early child education and care. In S. Castro, & O. Palikara (Red.), *An emerging approach for education and care: Implementing a world-wide classification of functioning and disability*. Routledge.
- Borgestig, M., Al Khatib, I., Masayko, S., & Hemmingsson, H. (2021). The impact of eye-gaze controlled computer on communication and functional independence in children and young people with complex needs – a multicenter intervention study. *Developmental Neuro-rehabilitation*, 24(8), 511–524. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1903603>
- Borgestig, M., Sandqvist, J., Ahlsten, G., Falkmer, T., & Hemmingsson, H. (2017). Gaze-based assistive technology in daily activities in children with severe physical impairments – An intervention study. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(3), 129–141. <https://doi.org/10.3109/17518423.2015.1132281>
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squiers, L., Fabrizio, C., & Fernandez, M.

- (2009). How we design feasibility studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(5), 452–457. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002>
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Clarke, M. T., Sargent, J., Cooper, R., Aberbach, G., McLaughlin, L., Panesar, G., Woghiren, A., Griffiths, T., Price, K., Rose, C., & Swettenham, J. (2020). Development and testing of the eye-pointing classification scale for children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 44(8), 1451–1456. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1800834>
- Granlund, M. & Imms, C. (2024). Participation as a means-implications for intervention reasoning. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 5, 1399818. <https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1399818>
- Hemmingsson, H. & Borgestig, M. (2020). Usability of eye-gaze controlled computers in Sweden: A total population survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1639. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051639>
- Holmqvist, E., Thunberg, G., & Peny Dahlstrand, M. (2018). Gaze-controlled communication technology for children with severe multiple disabilities: Parents and professionals' perception of gains, obstacles, and prerequisites. *Assistive Technology*, 30(4), 201–208. <https://doi.org/10.1080/10400435.2017.1307882>
- Hsieh, Y.-H., Borgestig, M., Gopal Rao, D., McGowan, J., Granlund, M., Hwang, A.-W., & Hemmingsson, H. (2021). Communicative interaction with and without eye-gaze technology between children and youths with complex needs and their communication partners. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5134. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105134>
- Hsieh, Y.-H., Granlund, M., Odom, S. L., Hwang, A.-W., & Hemmingsson, H. (2024). Increasing participation in computer activities using eye-gaze assistive technology for children with complex needs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(2), 492–505. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2099988>
- Hsieh, Y.-H., Granlund, M., Hwang, A.-W., & Hemmingsson, H. (2024). Feasibility of an eye-gaze technology intervention for students with severe motor and communication difficulties in Taiwan. *Augmentative and Alternative Communication*, 40(3), 196–207. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2288837>

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kang, L.-J., Hsieh, M.-C., Liao, H.-F., & Hwang, A.-W. (2017). Environmental barriers to participation of preschool children with and without physical disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 518. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050518>
- Karlsson, P., Griffiths, T., Clarke, M. T., Monbaliu, E., Himmelmann, K., Bekteshi, S., Allsop, A., Pereksles, R., Galea, C., & Wallen, M. (2021). Stakeholder consensus for decision making in eye-gaze control technology for children, adolescents and adults with cerebral palsy service provision: Findings from a Delphi study. *BMC Neurology*, 21(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12883-021-02077-z>
- Kazdin, A. E. (2021). *Single-case research designs: methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kiresuk, T. J., Smith, A., & Cardillo, J. E. (1994). *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315801933>
- Law, M., Baptiste, S., Carswell, A., McColl, M. A., Polatajko, H. J., & Pollock, N. (2005). *Canadian occupational performance measure* (4 uppl.). CAOT Publications ACE.
- Lidström, H. & Hemmingsson, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: A literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(4), 251–266. <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.880940>
- Majaranta, P. & Donegan, M. (2012). Introduction to gaze interaction. In P. Majaranta, H. Aoki, M. Donegan, D. W. Hansen, J. P. Hansen, A. Hyrskykari, & K.-J. Rähkä (Red.), *Gaze interaction and applications of eye tracking: Advances in assistive technologies* (s. 1–9). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-098-9>
- Mao, H. F., Chen, W. Y., Yao, G., Huang, S. L., Lin, C. C., & Huang, W. N. (2010). Cross-cultural adaptation and validation of the Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology (QUEST 2.0): The development of the Taiwanese version. *Clinical Rehabilitation*, 24(5), 412–421. <https://doi.org/10.1177/0269215509347438>
- Pedersen, H., Söderström, S., & Kermit, P. S. (2021). "The fact that I can be in front of others, I am used to being a bit behind": How assistive activity technology affects participation in everyday life. *Disability and rehabilitation: Assistive technology*, 16(1), 83–91. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642391>

- Perfect, E., Hoskin, E., Noyek, S., & Davies, T. C. (2020). A systematic review investigating outcome measures and uptake barriers when children and youth with complex disabilities use eye gaze assistive technology. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(3), 145–159. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1600066>
- Raghavendra, P., Olsson, C., Sampson, J., McInerney, R., & Connell, T. (2012). School participation and social networks of children with complex communication needs, physical disabilities, and typically developing peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33–43. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653604>
- Rogers, W. & Johnson, N. (2018). Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 37(2), 1–12.
- Scherer, M. J. & Federici, S. (2015). Why people use and don't use technologies: Introduction to the special issue on assistive technologies for cognition/cognitive support technologies. *NeuroRehabilitation*, 37(3), 315–319. <https://doi.org/10.3233/NRE-151264>
- Stadskleiv, K. (2020). Cognitive functioning in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(3), 283–289. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14463>
- Steenbeek, D., Gorter, J. W., Ketelaar, M., Galama, K., & Lindeman, E. (2011). Responsiveness of Goal Attainment Scaling in comparison to two standardized measures in outcome evaluation of children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 25(12), 1128–1139. <https://doi.org/10.1177/0269215511407220>
- Tegler, H., Demmelmaier, I., Johansson, M. B., & Norén, N. (2020). Creating a response space in multiparty classroom settings for students using eye-gaze accessed speech-generating devices. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(4), 203–213. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1811758>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Vessoyan, K., Smart, E., Steckle, G., & McKillop, M. (2023). A scoping review of eye tracking technology for communication: Current progress and next steps. *Current Developmental Disorders Reports*, 10, 20–39. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00271-x>

- Wandin, H., Lindberg, P., & Sonnander, K. (2023). Aided language modelling, responsive communication and eye-gaze technology as communication intervention for adults with Rett syndrome: three experimental single case studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(7), 1011–1025. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1967469>
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2000). Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465–481. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_6
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (ICF-CY)*. WHO.
- World Health Organization. (2022). *Assistive Technology*. https://www.who.int/health-topics/assistive-technology#tab=tab_1

Sammanställning Författarinformation

Andrea Ritoša

Fil.dr. i handikappvetenskap, Leg. psykolog

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8788-4851>

andrea.ritosa@gu.se

Institutionen för kliniska vetenskaper, Göteborgs universitet, Göteborg

Ann Sam

Senior Research Scientist

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-445X>

ann.sam@unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Anna Ingvarsdotter

Speciallärare med språk-, läs- och skrivinriktning

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6865-9548>

anna.ingvarsdotter@edu.sundsvall.se

S:t Olofsskolan, Sundsvall

Carina Wikman

Fil.dr. i specialpedagogik, lärare, specialpedagog

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2758-1784>

carina.wikman@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Charlotte Jakobsson

Leg. grundskollärare, speciallärare specialisering språk-, läs och skrivinlärning

Masterexamen i specialpedagogik

Doktorand i Forskarskolan i specialpedagogik – inriktning tidiga insatser

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8674-8321>

charlotte.jakobsson@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Dag Strömberg

Leg. logoped, Cert. beteendeanalytiker (BCBA), doktorand i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-9234>

dag.stromberg@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

David Backlund

Fil.mag., lärarexamen, speciallärarexamen, doktorand i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1634-4702>

david.backlund@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Elin Hammarberg

Research Master

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1109-3849>

hammarberg.e.e@gmail.com

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

University of Leuven

Erika Zettby

Fil. dr. i specialpedagogik, Leg. psykolog

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0790>

erika.baraldi@specped.su.se

Affilierad till Specialpedagogiska institutionen,
Stockholms universitet

Eva Siljehag

Docent i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3282-5635>

eva.siljehag@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Frida Åström

Fil.dr. i handikappvetenskap

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7553-4678>

frida.astrom@ju.se

CHILD, Jönköping University

Gunilla Thunberg

Docent i logopedi, Fil.dr. i allmän språkvetenskap, Leg. logoped

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9582-7814>

gunilla.thunberg@vgregion.se

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi, Sahlgrenska Akademin, Göteborgs Universitet och Dart – specialistenhet för kommunikationsstöd och digital delaktighet, Sahlgrenska universitetssjukhuset, Göteborg

Hampus Bejnö

Fil.dr. och universitetslektor i specialpedagogik, Leg. psykolog

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7469-2666>

Hampus.bejno@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Hanna Ginner Hau

Docent i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4856-1830>

hanna.hau@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Heidi Selenius

Docent i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1502-055X>

heidi.selenius@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Helena Hemmingsson

Professor i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-6392>

helena.hemmingsson@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Henrik Danielsson

Professor, föreståndare för Institutet för handikappvetenskap och forskningsledare för Avdelningen för handikappvetenskap

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0446-0827>

henrik.danielsson@liu.se

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Ingela Clausén Gull

Doktorand i psykologi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-5339>

ingela.clausen.gull@psychology.su.se

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Iris-Corinna Schwarz

Docent i lingvistik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-516X>

iris-corinna.schwarz@su.se

Specialpedagogiska institutionen och Institutionen för lingvistik,
Stockholms universitet

Jamelle Salomon

Lic. Speech Pathologist, Clinical Assistant Professor

jamelle_salomon@med.unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Jean Jarrett

Lic. Speech Pathologist, Lic. Behavior Analyst

jjarrett@unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Jenny Wilder

Professor i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9273-2203>

jenny.wilder@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Jessica Amsbary

PhD in Applied Developmental Sciences and Special Education

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-2365>

University of North Carolina at Chapel Hill

Jessica Steinbrenner

PhD Speech and Hearing Sciences, Assistant professor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0791-2091>

jessica.dykstra@unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Karin Edlund

Fil.dr. i specialpedagogik, speciallärare i språk-, läs- och skrivutveckling

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1849-2619>

karin.edlund@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Laura Ferrer-Wreder

Professor i psykologi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0703-2614>

laura.ferrer-wreder@psychology.su.se

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Linn Johnels

Fil.dr. i specialpedagogik, musikterapeut, lärare, adjungerad lektor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5053-5546>

linn.johnels@gu.se

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
Nationellt center för Rett syndrom och närliggande diagnoser, Region Jämtland/Härjedalen

Lilianne Eninger

Docent i psykologi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8501-5572>

lilianne.eninger@psychology.su.se

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Lisa Fohlin

Fil.dr. i specialpedagogik

Leg. forskollärare, Fil.mag. i psykologi och didaktik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9315-2972>

lisa.fohlin@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

Lise Roll-Pettersson

Professor i specialpedagogik, BCBA-D

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-2794>

lise.roll-pettersson@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Mara Westling Allodi

Professor i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-4710>

mara.allodi@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Maria Gladh

Master i socialt arbete, socionom, doktorand i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0056-2666>

maria.gladh@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Maria Walter

Speciallärare med språk-, läs-och skrivinriktning

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4454-1307>

maria.walter@skelleftea.se

Vuxenutbildningen, Skellefteå Kommun

Mats Granlund

Professor i handikappvetenskap och psykologi

Ämnesföreträdare i Handikappvetenskap

Forskningsmiljöledare för CHILD

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9597-039X>

Mats.Granlund@ju.se

CHILD, School of Health and Welfare, Jönköping University

Mina Sedem

Fil.dr. i psykologi, universitetslektor i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4598-5718>

mina.sedem@specped.su.se

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

Nardos Tesfay

Fil.dr. i pedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8104-4402>

nardos.tesfay@su.se

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Rasmus Riad

Fil.dr. i specialpedagogik, Leg. logoped

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7040-8034>

rasmus.riad@specped.su.se

Affilierad till Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Sabina Kapetanovic

Docent i psykologi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2998-7289>

sabina.kapetanovic@hv.se

Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Institutionen för individ och samhälle, Högskolan Väst

Sallie Nowell

PhD Assistant professor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6132-4661>

nowell@unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Samuel L. Odom

Senior Research Scientist, Research Professor Emeritus in the UNC

School of Education,

Hedersdoktor i specialpedagogik vid Stockholms universitet

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1745-7915>

slodom@unc.edu

University of North Carolina at Chapel Hill

Sofia Wallin

Fil.dr. i specialpedagogik, Leg. specialistlogoped

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2222-4569>

sofia.m.wallin@vgregion.se

Dart – specialistenhet för kommunikationsstöd och digital delaktighet,

Sahlgrenska universitetssjukhuset, Göteborg

Susan R. Sandall

Professor Emeritus in Special Education

Hedersdoktor i specialpedagogik vid Stockholms universitet

ssandall@uw.edu

University of Washington, College of Education, Seattle, Washington

Sven Bölte

Professor i barn- och ungdomspsykiatrisk vetenskap

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-4970>

sven.bolte@ki.se

föreståndare för Center of Neurodevelopmental Disorders at KI (KIND), avdelningschef för neuropsykiatri vid institutionen för kvinnors och barns hälsa

Child and Adolescent Psychiatry, Stockholm Health Care Services, Region Stockholm, Stockholm, Sweden

Curtin Autism Research Group, Curtin School of Allied Health, Curtin University, Perth, Western Australia

Tina M. Olsson

Professor i socialt arbete

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7351-9140>

tina.olsson@ju.se

Hälsöghögskolan, Jönköping University

Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet

Yu-Hsin Hsieh

Fil.dr. i specialpedagogik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6220-2340>

yu-hsin.hsieh@mcgill.ca

School of Physical and Occupational Therapy, McGill University, Canada.

yuhsinhsieh@gs.ncku.edu.tw

Department of Physical Therapy, College of Medicine, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.

Antologin Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser innehåller tjugo kapitel som belyser det specialpedagogiska kunskapsområdet, med tonvikt på dess inkluderande praktiker och didaktiska tillämpningar. Kapitlen i denna antologi förklarar teoretiska ramverk, analyserar behov och tendenser, sammanfattar forskning och beskriver empiriska studier, där ett gemensamt tema är vad som stödjer barns utveckling och lärande. Ett särskilt fokus är på stimulerande aktiviteter för yngre barn, och för barn med funktionsnedsättning, oavsett deras ålder.

De flesta av de fyrtiofyra medverkande författarna är forskare som är verksamma vid olika lärosäten i Sverige och i USA. Två av författarna är internationella forskare som bidragit till att utveckla den tillämpade specialpedagogiken i Sverige.

Flera bidrag i antologin är knutna till Forskarskolan i specialpedagogik med inriktning tidiga insatser som finansieras av Vetenskapsrådet, där Stockholms universitet, Jönköping University, Linköpings universitet och Karolinska Institutet ingår. Bidragen visar vilka innehåll som tidiga specialpedagogiska insatser, stöd och särskilt stöd kan ha i vår kontext och de är exempel på det växande forskningsfältet tillämpad specialpedagogik.

Redaktörer:

Mara Westling Allodi, professor i specialpedagogik

Heidi Selenius, docent i specialpedagogik

Book 2 in the Contemporary Research in Special Education series



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-91-7635-267-0



9 789176 352670